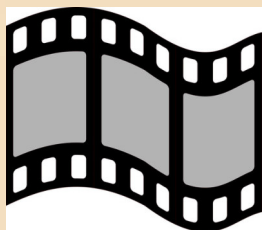
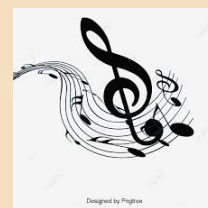


Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Centro de Ciências Sociais - CCSO
Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da
Educação Básica - PPGEEB



Darlan Mélo



METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AOS PROFESSORES SEM FORMAÇÃO ACADÊMICA NESTA DISCIPLINA: um estudo na Educação de Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA.



São Luís/MA
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

DARLAN MÉLO

**METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AOS PROFESSORES SEM
FORMAÇÃO ACADÊMICA NESSA DISCIPLINA: um estudo na Educação de
Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA**

São Luís

2021

DARLAN MÉLO

**METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AOS PROFESSORES SEM
FORMAÇÃO ACADÊMICA NESSA DISCIPLINA: um estudo na Educação de
Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, como requisito obrigatório e conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Antonia da Silva Mota

São Luís

2021

Imagens da capa

Fundo: <https://sodretox.com.br/blog/duvidas/dez-duvidas-sobre-o-exame-toxicologico>

Em sentido horário: <https://br.pinterest.com/pin/861946816153763391>
<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/maria-quiteria.htm>
<https://revistaraca.com.br/o-negro-na-ditadura-militar/>
<https://br.pinterest.com/pin/544302304959199996/>
<https://angelacliohistoria.blogspot.com/2018/08/a-participacao-das-mulheres-na.html>
<https://www.todamateria.com.br/era-vargas/>
<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46721129>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Mélo, Darlan

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AOS PROFESSORES SEM FORMAÇÃO ACADÊMICA NESSA DISCIPLINA: um estudo na Educação de Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA / Darlan Mélo. - 2021.

144 f.: il.

Orientador(a): Antônia da Silva Mota

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luís, 2021.

1. EJA. 2. Formação docente. 3. Metodologia ensino de História. I. Mota, Antonia da Silva. II. Título

**METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AOS PROFESSORES SEM
FORMAÇÃO ACADÊMICA NESSA DISCIPLINA: um estudo na Educação de
Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, como requisito obrigatório e conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Antonia da Silva Mota (Orientadora)
Doutora em História (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. José Carlos de Melo (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a. Marize Helena de Campos (2ª Examinadora)
Doutora em História (PROFHISTÓRIA/UFMA)

Prof. Dr.^a. Fernanda Rodrigues Galve (1ª Suplente)
Doutora em História (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo (2ª Suplente)
Doutora em Ciências da Educação (PROFHISTÓRIA/UFMA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por sua grandeza, bondade e misericórdia. Obrigado Senhor pela força, inspiração e por sempre estar perto de mim nos momentos de aflições.

À minha saudosa mãe de criação, Aparecida Lima Ferreira (*in memoriam*), pelo seu amor e sua preocupação com minha educação

À minha esposa amada, Joanice Santos Alves Mélo por me incentivar a não desistir em entrar no mestrado, pela compreensão e o amor dispensados a mim. A meu amado filho, Salomão Alves de Mélo, pelo amor, e perdão pelos muitos momentos que não pude desfrutar com ele.

À minha mãe, Elizabeth Mélo, pela contribuição na minha educação. A todos da minha família e da família da minha esposa.

À querida professora Antonia da Silva Mota por continuar na minha orientação, e aos seus profundos conhecimentos dispensados a mim, no que diz respeito em se fazer a história e de como ensiná-la.

Agradeço imensamente à querida professora que iniciou comigo a orientação do projeto de dissertação, Delcineide Maria Ferreira Segadilha que, de maneira mansa e contundente, me deu as primeiras orientações, com empréstimo de livros e sugestões. Mulher forte na defesa de um ensino de História significativo para os alunos.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica: Vanja Maria Dominice, Antonio de Assis, Maria José Albuquerque, José Carlos de Melo, e Elisa Maria dos Anjos.

A Silmara Nascimento pela amizade, e por me instruir no uso de software.

Aos queridos e amados mestrandos da turma 2019, obrigado pela oportunidade de poder conhecer pessoas incríveis das quais fluem profundo respeito e amizade. Em especial ao nosso querido amigo Themistocles (*in memoriam*).

“O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido.” (RÜSEN, 2010, p. 62)

RESUMO

Professores ensinando disciplinas diferentes à da sua formação acadêmica é uma realidade educacional em nosso país, inclusive na Educação de Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA. Nesse município, há também professores que ensinam História que se encontram nessa situação. Dessa maneira, o objetivo geral desta dissertação consistiu em analisar as respostas dadas pelos professores sobre o ensino e prática metodológica em História, no intento de construir um e-book com sugestões metodológicas sobre o ensino de História para a 5ª etapa, Ensino Fundamental da EJA. Os objetivos específicos alcançados foram: identificar estudos e pesquisas que abordem sobre docentes que lecionam disciplinas diferentes a da sua formação acadêmica; situar a EJA historicamente; discorrer acerca de elementos teórico-metodológicos que constituem o ensino de História; investigar especificidades da prática metodológica do docente que leciona História na EJA, e por fim, produzir um e-book com sugestões metodológicas para professores de História da 5ª etapa da Educação de Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA, que não possuem formação acadêmica nessa disciplina. Os sujeitos da pesquisa foram os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São José de Ribamar/MA, que ensinam História sem formação acadêmica nessa disciplina, e os instrumentos de recolha de dados foram entrevistas e questionários. Como resultados da pesquisa realizada verificou-se que o livro didático despontou como principal recurso metodológico usado, a realização de abordagem prévia ao usar metodologias tal como o vídeo e música, e avaliações após o uso das mesmas. Constatou-se ainda que, os conhecimentos em História que os professores pesquisados possuíam advinham da época escolar, de leitura e estudos em livros didáticos dessa disciplina, de troca de informações com professores da área, e da experiência com a disciplina em anos anteriores. Observou-se que os docentes não desmereceram o ensino com a disciplina História, uma vez que buscaram conhecimentos necessários para que o processo ensino-aprendizagem fossem alcançados na ministração da mesma. Percebemos então, a necessidade de uma formação continuada proporcionada pela rede educacional municipal de São José de Ribamar/MA a esses professores com o fim de diminuir as dificuldades elencadas nos questionários e entrevistas.

Palavras-chave: EJA. Formação docente. Metodologia ensino de História.

ABSTRACT

Teachers teaching subjects different from their academic background is an educational reality in our country, including in Youth and Adult Education in São José de Ribamar/MA. In this municipality, there are also professors who teach history who are in this situation. Thus, the general objective of this dissertation was to analyze the answers given by teachers about teaching and methodological practice in History, in order to build an e-book with methodological suggestions on the teaching of History for the 5th stage, Elementary School of EJA. The specific objectives achieved were: to identify studies and research that address teachers who teach subjects other than their academic background; situate EJA historically; talk about theoretical and methodological elements that constitute the teaching of History; investigate specifics of the methodological practice of the teacher who teaches History at EJA, and finally, produce an e-book with methodological suggestions for History teachers of the 5th stage of Youth and Adult Education in São José de Ribamar/MA, who do not have training academic in this discipline. The research subjects were the Youth and Adult Education (EJA) teachers in São José de Ribamar/MA, who teach History without academic training in this discipline, and the data collection instruments were interviews and questionnaires. As a result of the research, it was found that the textbook emerged as the main methodological resource used, the realization of a previous approach when using methodologies such as video and music, and evaluations after using them. It was also found that the knowledge in History that the surveyed teachers had came from their school years, from reading and studying textbooks in this discipline, from exchanging information with professors in the area, and from experience with the discipline in previous years. It was observed that the professors did not discredit the teaching with the History discipline, as they sought the knowledge necessary for the teaching-learning process to be achieved in its administration. We realized then, the need for a continuing education provided by the municipal educational network of São José de Ribamar/MA to these teachers in order to reduce the difficulties listed in the questionnaires and interviews.

Keywords: EJA. Teacher training. History teaching methodology.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CER	Campanha de Educação Rural
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAs	Encontros Nacionais de Educação de jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
GE	Grupo de Estudo
GTs	Grupos de Trabalho
IAFD	Indicador de Adequação da Formação Docente
IESs	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEF	Modelo Emergente de Formação
MHF	Modelo Hegemônico de Formação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPs	Mestrados Profissionais
ONGs	Organizações Não Governamentais
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

RN	Rio Grande do Norte
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
SJR	São José de Ribamar
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
WA	WhatsApp

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: espaço de lutas e resistências	18
2.1 Um breve histórico da EJA: documentos e eventos	19
2.2 Os diferentes atores sociais da Educação de Jovens e Adultos	23
2.3 Constituição da EJA como campo de estudo	26
3 O DOCENTE QUE LECIONA DISCIPLINA DIFERENTE À DA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA: uma revisão de literatura	29
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
4.1 Limitações e possibilidade da pesquisa em meio à pandemia por Covid-19	50
4.2 <i>E-book</i> , um instrumento colaborativo ao trabalho do professor e não um produto para legitimar uma prática	54
5 ENSINANDO HISTÓRIA COM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM OUTRO COMPONENTE CURRICULAR	57
5.1 O ensino de História: aspectos constituintes	57
5.1.1 Teoria do Ensino de História	57
5.1.2 Metodologia do Ensino de História	59
5.1.3 Didática da História	60
5.2 A transversalidade da consciência histórica	63
6 ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS EM MEIO À PANDEMIA: possibilidades encontradas a fim de sugerir metodologias para o ensino de história na EJA	66
6.1 QUESTIONÁRIO: uma visão prévia sobre as metodologias usadas	67
6.1.1 O tempo lecionando a disciplina História	68
6.1.2 Os conhecimentos em História adquiridos pelos professores	70
6.1.3 As dificuldades em lecionar a disciplina História	71
6.1.4 Possibilidades encontradas pelos professores para se aprofundar no estudo da História	74
6.1.5 O ensino vinculado às questões do tempo presente e a contextualização nas aulas de História	75
6.1.6 O uso constante do livro didático e a possibilidade de uso de outros recursos didáticos	76
6.1.7 Conceitos de difícil compreensão	77

6.1.8 Os tipos avaliativos aplicados	78
6.2 Entrevistas: uma conversa mais aproximada com a realidade do professor	80
6.2.1 Livro didático, filmes, músicas – usos, procedimentos e aprendizagem no ensino de História	80
6.2.2 A avaliação da aprendizagem perpassando os vários momentos da aula de História na Educação de Jovens e Adultos.....	82
6.2.3 A relação entre as disciplinas e a contextualização – itens importantes para o ensino e aprendizagem em História.....	84
6.2.4 Entre equívocos e orientações pertinentes	85
6.2.5 A recepção de um e-book	87
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A - Resposta ao Google Forms.....	103
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista	107
APÊNDICE C - Respostas transcritas das entrevistas dos professores.....	108
APÊNDICE D - Produto da pesquisa.....	115
ANEXO A - Diário Oficial	142
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido	143

1 INTRODUÇÃO

A existência de professores ministrando disciplinas que não correspondem à sua formação acadêmica ainda é uma realidade em muitas escolas de nosso país, inclusive, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, mesmo sem formação universitária nas disciplinas pelas quais são responsáveis, alguns desses profissionais esforçam-se para realizar um trabalho de qualidade. Diante desse quadro de inconsistência entre formação e exercício da licenciatura, algumas medidas são tomadas para atenuar essa situação. Entre estas, encontra-se a recomendação de que referidos docentes frequentem cursos de formação complementar, a fim de obter a habilitação necessária na disciplina em que ministram aulas, tal como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹.

No exercício da docência como licenciado em História e em atuação na EJA no município de São José de Ribamar/MA (SJR), soube da existência dos profissionais que ensinavam História nessa modalidade de ensino, mas que não possuíam formação acadêmica nessa disciplina. A Educação de Jovens e Adultos nesse município é oferecida apenas no turno noturno, tendo as seguintes divisões: Alfabetização, que compreende a 1ª etapa, Nível I – inclui a 2ª etapa (2º e 3º anos) e a 3ª etapa (4º e 5º anos), e Nível II – que corresponde à 4ª etapa (6º e 7º anos) e a 5ª etapa (8º e 9º anos). Contudo, nem todas as escolas da rede municipal possuem classes com essas divisões escolares, principalmente na etapa de Alfabetização.

Por inquietação profissional, este pesquisador começou a pesquisar quais conteúdos de História eram trabalhados na EJA e as implicações acerca disso, que contou como população investigada: os professores que ensinavam essa disciplina na EJA. A culminância dessa pesquisa foi a monografia apresentada para a obtenção do grau de especialista em Metodologia de Ensino de História intitulada: *Como anda a História? - Os conteúdos de História trabalhados na Educação de*

1

Conforme explicitado no art. 2º, Capítulo I, anexo I da Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, o PARFOR visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica.

Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental, nível II, 4ª e 5ª etapas das escolas municipais de São José de Ribamar/MA (MÉLO, 2013).

Nessa pesquisa, pude constatar que era grande o número de docentes que ainda ensinavam conteúdo de História de viés expressivamente positivista², calcado nos feitos dos “grandes homens e acontecimentos”, baseada em método de estudo decorativo. Pude constatar, também, na realidade educacional pesquisada, a existência dos docentes que ensinavam História, que possuíam licenciatura diversa a esta (Matemática, Biologia, Pedagogia, Geografia ou Letras), informação relevante à pesquisa realizada, uma vez que isso poderia refletir na seleção de conteúdos e na maneira de ensinar (MÉLO, 2013). Assim, surgiu a indagação do motivo da aceitação em ensinar essa disciplina e a justificativa dos professores foi unânime: a necessidade de completar a carga horária semanal de aula, na mesma escola.

Relataram ainda que caso lecionassem apenas a disciplina em que eram licenciados, o complemento da carga horária não seria possível na mesma escola, devido ao pequeno número de salas da EJA em muitos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino de SJR. Logo, estes deveriam completar a carga horária em outra escola (geralmente em um bairro distante, implicando dispêndio de tempo e gastos financeiros na locomoção) na disciplina em que eles eram formados. Esse motivo levou muitos professores a aceitarem ensinar disciplinas distintas à sua formação acadêmica, evitando o trabalho em escolas diferentes (MÉLO, 2013).

Sobre a realidade docente acima mencionada, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, através da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), elaborou o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica do Estado do Maranhão 2019 (conforme dados obtidos no Censo Escolar de 2019), evidenciando também o Indicador de Adequação da Formação Docente (IAFD) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020). Referido indicador demonstra como se encontra o exercício dos docentes na área de formação universitária deles, ou seja, dentro da disciplina em que são licenciados. Dessa forma, destacaram-se os seguintes grupos de professores que estão em exercício nos diferentes

² Esse método enfatizava os grandes nomes (presidentes, reis etc.) e acontecimentos no ensino de História.

componentes curriculares e a especificidade de formação deles (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2015):

- a) Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado, com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona;
- b) Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona;
- c) Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado, com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona;
- d) Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores;
- e) Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

O resumo elaborado pelo DEED não tratou especificamente sobre a EJA – nível Ensino Fundamental no que diz respeito ao IAFD. Entende-se que os anos iniciais e finais da EJA fazem parte dos dados da pesquisa, inseridos nesse nível de ensino. Com relação ao Componente Curricular de História, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, foram constatados os dados verificados na tabela 1

Tabela 1 – Indicador de adequação da formação docente, ensino fundamental, componente curricular: história.

ETAPA	GRUPO/PORCENTAGEM
ANOS INICIAIS	GRUPO 1 - 41,1%
	GRUPO 2 – 2,7%
	GRUPO 3 - 14,8%
	GRUPO 4 – 2,2 %
	GRUPO 5 – 39,2 %
ANOS FINAIS	GRUPO 1 - 30,5%
	GRUPO 2 – 0,7%
	GRUPO 3 - 33,9%
	GRUPO 4 – 3,4%
	GRUPO 5 – 31,5%

Conforme pôde-se observar, é significativo o número de professores que lecionam o Componente Curricular História em desacordo com sua formação acadêmica. No entanto, esses professores da EJA em São José de Ribamar/MA, mostraram-se interessados na busca de conteúdos e metodologias apropriados junto àqueles que eram licenciados em História, evidenciando, assim, o esforço em obter conhecimento na referida disciplina escolar, como observou-se nos planejamentos escolares dessa modalidade de ensino.

A voluntariedade e ardor pela docência desses professores ensejará um ensino que possibilita ao aluno um maior entendimento sobre a complexa rede de constituição do ser cidadão, assim como, das diferentes maneiras de sua materialização (democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental) (IMBERNÓN, 2011). Unido a esse propósito de entendimento, o produto desta pesquisa resultou na confecção de um *E-book* que propõe sugestões metodológicas do ensino de História, construído após a aplicação de questionários e entrevistas realizados com os professores que ensinam História na EJA em SJR, sem formação acadêmica nessa disciplina.

O comprometimento pessoal e profissional com a EJA é responsabilidade de cada docente, e se aperfeiçoar a cada dia desponta com uma característica ímpar no professor que ensina uma disciplina diferente da sua formação, demandando deste uma sensibilidade docente, conforme sugere Arroyo (2011), quando adverte que o docente da modalidade EJA necessitaria ter um compromisso maior, um olhar mais humano sobre os jovens e adultos em suas trajetórias de vida, percebendo que estes são vítimas do sistema excludente e, portanto, merecem apreço pela incessante busca de saberes que eles têm à educação.

Apesar de se frisar a responsabilidade do docente em relação ao aperfeiçoamento de sua capacidade profissional, deixa-se claro que a formação continuada docente é, antes, compromisso do Estado na sua função de guardião dos direitos da sociedade como um todo. Frente a essa realidade de docentes que ensinam disciplinas diversas às da sua formação universitária, procede-se aos seguintes questionamentos: como esse docente constrói o seu fazer pedagógico nessa situação específica? Quais as possibilidades encontradas por esse professor para ter uma formação continuada na disciplina diferente à da sua formação

universitária? Quais os seus conhecimentos sobre metodologias específicas para o ensino de História?

Nesse sentido, o esforço constante em contribuir com o ensino de História na modalidade EJA é o que motivou esta pesquisa, a fim de incentivar o docente sem formação específica a inserir novas temáticas e metodologias em suas aulas, e compreender conceitos e noções usados nessa disciplina escolar, a fim de que os mesmos sejam empregados o mais corretamente possível, tornando o objeto histórico bem compreensível (BITTENCOURT, 2018). O desejo em continuar a pesquisar sobre a EJA deveu-se ao fato de contribuir com mudanças no ensino de História dessa modalidade, pois a EJA tem sido historicamente marcada pela “indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções conjunturais” (ARROYO, 2011, p. 20). Esta pesquisa representou, portanto, uma forma de proporcionar um suporte metodológico aos professores de História que não são formados nessa disciplina e que lecionam na 5ª etapa (8º/9º Ano), Nível II da EJA em SJR.

Dessa forma, o *e-book*, intitulado *Orientações metodológicas para professores que lecionam História sem formação acadêmica nessa disciplina* contribui com o trabalho desses professores. Desse modo, é uma maneira de retribuição à sociedade, visto que se reflete na formação de alunos mais conscientes de suas ações, ao aprenderem significativamente sobre a História.

A presente dissertação é constituída de seis seções: Na primeira faz-se a *Introdução*, na qual se apresenta uma caracterização/problematização do tema, assim como os motivos da escolha pelo assunto. *A educação de jovens e adultos* – espaço de lutas e resistências, assunto da segunda seção, contém um histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos em que apresenta-se e debate-se iniciativas, eventos e documentos importantes para a constituição da mesma; ressaltando ainda, os novos locais em que essa modalidade é oferecida e os diversos sujeitos neles contemplados.

Na terceira seção intitulada: *O docente que leciona disciplina diferente da sua formação acadêmica*, há uma revisão de literatura, com trabalhos apresentados em eventos e artigos que versam sobre a temática, além de textos de autores da educação que tratam sobre formação de professores e trabalho docente.

Na quarta seção intitulada *Caminhos metodológicos da Pesquisa*, caracterizam-se os sujeitos, os instrumentos de recolha de dados, bem como se ressaltam as limitações e possibilidades deste trabalho encontrados em meio à Pandemia Covid-19. A quinta seção é focada na necessidade do professor de História na EJA de atentar para os aspectos constituintes do ensino dessa disciplina, quais sejam: Teoria do Ensino de História, Metodologia do Ensino de História, e Didática da História. A análise de dados recolhidos em meio à pandemia: possibilidades encontradas a fim de sugerir metodologias para o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos é o título da sexta seção na qual se fez a relação entre o material recolhido com os autores elencados neste trabalho.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: espaço de lutas e resistências

A modalidade EJA, um dos focos desta pesquisa, é um universo de estudo complexo – diferentes sujeitos, metodologias de ensino etc. Campo que tem um histórico marcado por lutas para se manter como oferta de ensino àqueles que não tiveram tempo disponível para concluir os estudos por motivo de trabalho, família e/ou outros incidentes da vida, também para equalizar a faixa etária de indivíduos com distorção idade/série. Há assim uma tarefa insistente disponibilizada pela EJA que é oportunizar um espaço educacional para esses sujeitos concluírem os estudos, a fim de que os mesmos tenham promissoras oportunidades futuras.

Ao verificar a História da EJA, pôde-se compreender como diferentes vozes se fizeram ouvir na defesa dessa modalidade de ensino, ainda que ela não estivesse legalmente instituída, a princípio. Falar sobre a EJA consiste discorrer sobre determinantes favoráveis e desafiadores tanto para professores, pesquisadores e, principalmente, para os alunos envolvidos em seu processo. Envolve pensar, por exemplo, em Educação Popular e outras propostas educacionais em fases anteriores ao processo de formalização da EJA, bem como os eventos internacionais e a maneira como a mesma se firmou no meio educacional, como modalidade de ensino. Logo, entender seus diferentes atores sociais, conhecer um pouco das reflexões e pesquisas já realizadas no campo da EJA faz parte do que objetiva este tópico.

No Brasil, a EJA, antes de ser institucionalizada como modalidade de ensino, já fazia sentir a sua preocupação com a educação de seu público. As produções acadêmicas ainda são tímidas em relação à história da EJA, porém, no ano de 1940, estudos começavam a constituir um agregado que implicava em uma historiografia da EJA, vista principalmente por meio de programas educacionais voltados para essa clientela. Desse modo, o início da atuação da união em favor da educação de jovens e adultos deu-se com a fixação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no ano de 1947. Agregado a isso, se deu a iminência de movimentos de educação popular na década de 1960 e a construção de uma proposta e um paradigma pedagógico direcionado para a EJA, despontando assim, o trabalho de Paulo Freire. Em contrapartida, houve a repressão do regime militar

em relação às práticas educativas de cunho freireano, com a consequente instalação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), no ano de 1970, consubstanciando o alicerce de uma tradição historiográfica da EJA no Brasil (XAVIER, 2019).

Diante das mudanças ocorridas ao longo do tempo, o intuito de se ter uma Educação de Jovens e Adultos que se torne mais significativa e adequada à realidade do aluno, deve ser o propósito a ser alcançado diariamente pelo docente que ensina nessa modalidade, podendo pautar-se nos aspectos dados pela educação popular, a fim de estabelecer o nexos entre o que o discente sabe e o saber proveniente da escola. Essa interação de saberes deve ou deveria constituir-se como guia das diferentes metodologias para o público da EJA, como fator de atração da clientela estudantil, para que o abandono das salas de aula não fosse uma constante.

2.1 Um breve histórico da EJA: documentos e eventos

Uma educação de jovens e adultos já existia em território brasileiro nos primórdios da colonização, com o advento da escolarização jesuítica³. Assim, os períodos anteriores à legalização dessa modalidade, contribuíram para a configuração que se conhece hoje. Dessa forma, serão elencadas algumas das iniciativas oficiais voltadas para a educação desse público. A historiografia sobre a educação de jovens e adultos analfabetos ou com escolarização incompleta, necessita de maiores investigações no período das primeiras décadas da República, porém a produção se torna significativa no período temporal de 1940 a 1980. Até os anos de 1930 não havia uma distinção para a educação de adultos como sendo uma luta comum para todos os cidadãos (XAVIER, 2019).

Devido às determinações do Regulamento de 1854, entre 1870 e 1880, as iniciativas do governo Imperial na abertura de classes para instrução de adultos em quase todas as províncias foram fracassadas, em função da diminuta frequência

³ Essa educação não se deu no modelo de educação freireano, no sentido de respeitar os saberes os dos educandos. Muito pelo contrário, o modelo de educação jesuítico foi calcado na violência simbólica (BOURDIEU, 1989) tendo como características a imposição de credo, língua, e desrespeito aos saberes das populações indígenas

desse público, o que ocasionou por eliminar, em grande parte das províncias, essas iniciativas governamentais. Embora a Lei Saraiva (Lei nº 3.029) estimulasse o ressurgimento de escolas noturnas para adultos, pois exigia do eleitor o saber ler e escrever, ela não foi suficiente para provocar uma expansão significativa de serviços de educação desse público. Assim, o óbice verificado na educação de adultos continuou presente, o que contribuiu para a renovação dos sistemas de ensino nos anos de 1920 e 1930, especialmente na capital do Rio de Janeiro (XAVIER, 2019).

A partir dos anos de 1940, a oferta da educação de adultos passou a ser um assunto educacional tratado de maneira específica e independente a do ensino elementar. Essa atenção deveu-se à criação das seguintes propostas educacionais nos respectivos anos: Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP (1942), CEAA (1947), Campanha de Educação Rural – CNER (1952), e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA (1958). Assim, a educação dos adolescentes e adultos foi dotada de amplos recursos regulamentados pelo FNEP em que a CEAA -entre os anos de 1947 a 1963- funcionou graças ao Serviço de Educação de Adultos - SEA do Departamento Nacional de Educação. (XAVIER, 2019)

O FNEP, fundo proveniente da União, passou a dar auxílio financeiro aos Estados, a fim de que o ensino elementar fosse difundido por meio da expansão da rede física, qualificação de pessoal técnico e manutenção do sistema. Porém, por apresentar deficiência nos resultados atingidos, houve escassez nos recursos do CEAA, sendo isso verificado no ano de 1957. Essa campanha tentou recuperar-se por meio do Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), que serviu para angariar eleitores, mas sofreu um revés no seu sentido educativo. Como medida para atrair alunos, o CEAA ressaltava que o adulto analfabeto era minimizado socialmente, perante o adulto alfabetizado, e isso só poderia ser superado por meio da alfabetização e consecução de técnicas para exercer um trabalho (XAVIER, 2019).

Os movimentos de educação e cultura popular, surgidos como alternativa de educação de adultos ao fim do CEAA se fizeram sentir, destacando-se a iniciativa proposta por Paulo Freire, como visto anteriormente, que preponderou de 1960 a 1964. Além das realizações educacionais propostas e colocadas em prática por Freire, destacam-se o Movimento de Cultura Popular - MCP, Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler e o trabalho do Movimento de Educação de Base

(MEB). Dessa maneira, no início da década de 1960, a historiografia da EJA ficou marcada por duas concepções opostas de educação de adultos. Uma que estava atrelada ao projeto de desenvolvimento nacional dependente e a outra concepção que realizava a crítica à ordem capitalista, e exigia que se fizessem mudanças estruturais (XAVIER, 2019).

Os movimentos de educação e cultura popular de cunho libertador sofreram repressão com o golpe militar de 1964. Assim, o substitutivo mais comum de ensino supletivo de adultos foi o Mobral, cuja criação se deu em 1967, embora seu pleno funcionamento ocorresse a partir de setembro de 1970, e sua extinção em 1985. Assim, novos ares se fizeram sentir sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir da legalização desse campo educacional, quando da Declaração Mundial da Educação para Todos. Nessa declaração, 155 governos firmaram o acordo de se comprometerem em garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia. Nesses encaminhamentos, destaque-se o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, um dos principais documentos da Conferência realizada no ano de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia. Embora, o Brasil tenha sido signatário desses documentos, o mesmo não evidenciou predisposição política para poder saldar os compromissos assumidos (GADOTTI; ROMÃO, 2008).

A conferência ocorrida em Jomtien serviu para que outros eventos e documentos elaborados tanto no exterior, como aqui no Brasil, viessem a contribuir para a solidificação da Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, no Seminário Nacional da EJA realizado na cidade de Natal, Rio Grande do Norte- RN, no ano de 1996, foram promovidos encontros regionais preparatórios para identificar problemas educacionais relativos aos jovens e adultos fora da idade escolar, servindo para confluir interesses e legitimar propostas em relação à EJA, evidenciando, assim, a falta de orçamento pelos estados e municípios para a manutenção dessa modalidade, problemas em relação à constituição de um corpo docente para o ensino, bem como a falta de um direcionamento de formação inicial ou continuada (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004).

No seminário nacional da EJA realizado em Natal/RN ficou patente ainda a pouca consistência teórico-metodológica em torno dessa modalidade de ensino,

enfocando-se também a contribuição das universidades na construção de campos da formação e aperfeiçoamento dos diversos elementos que a compõem (pessoal, formação, material pedagógico, pesquisa etc.). Em seguida, as regiões brasileiras elencaram seus problemas educacionais, bem como o oferecimento da modalidade de ensino EJA. Em Natal, os delegados regionais representados no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos firmaram compromissos entre os quais se destacaram: reconhecer a relação entre a miséria e sua interferência negativa nos resultados educacionais; refletir sobre a melhoria de vida e desenvolvimento socioeconômico do país vinculada à EJA; ampliar o atendimento e financiamento dessa modalidade de ensino; adequar as normas de ensino à EJA com o acolhimento de programas flexíveis, diversificados e inovadores necessários ao atendimento da heterogeneidade da demanda (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004).

Em 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos da qual foi aprovada a Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos, que conduziu seus participantes a reafirmarem a educação de adultos como sendo a oportunidade a ser conquistada para se viver no século XXI e, a consequência disso, se faria sentir no exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade. Então, evidenciou-se a mobilização na parceria entre Estado e sociedade civil que proporcionou o surgimento de Fóruns de EJA em diferentes partes do Brasil. Como prolongamentos das discussões desses fóruns, ocorreram os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), que tiveram como preocupação registrar as reflexões que são produzidas nos fóruns, as quais são organizadas em relatório final com a finalização de cada encontro. Esses relatórios revelavam as perspectivas para a EJA e publicá-los seria “[...] reconhecer o importante trabalho de cada equipe de relatoria, como guardiã do pensamento contemporâneo da EJA” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 13).

Dessa forma, no Brasil, foram definidas as funções da EJA que serviram e servem para nortear as suas propostas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000). Entre as

funções da EJA, destacam-se: reparação, equalização e qualificação (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004).

2.2 Os diferentes atores sociais da Educação de Jovens e Adultos

Os atores sociais são os indivíduos que, na ação cotidiana da vida humana, constroem relações com outros indivíduos, movimentam-se nos diversos espaços, criam diversos significados do ambiente ao redor de si e do outro que está à sua volta. Na EJA, discentes e docentes são os principais atores sociais dessa modalidade de ensino na qual as relações se apresentam de modo vertical (professor-aluno, aluno-professor) e de modo horizontal (aluno – aluno, professor-professor), tendo como pano de fundo a sala de aula.

É no espaço social da sala de aula, onde os dois personagens interagem entre si numa relação de reciprocidade, um dependendo do outro. Porém, as variantes dos espaços onde se localiza a sala de aula e os diferentes tipos de clientela de alunos se fazem sentir na Educação de Jovens e Adultos, aspecto abordado na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) 1997 – quando trata da diversidade e igualdade em um de seus parágrafos. Elenca-se, a seguir, alguns dos personagens (alunos) e locais (não somente a escola), que fazem parte da educação do público da modalidade em estudo.

Dentro desse quadro diverso de sujeitos e lugares da EJA, tem-se a oferta da educação escolar nas prisões por meio da EJA. A crescente população de encarcerados no mundo inteiro mereceu atenção no sentido de oferta de uma educação de adultos. Ressalte-se que essa população é marcada por um nível educacional muito baixo, pela pobreza, pela exclusão da escola formal ou mesmo nunca ter tido a oportunidade de acesso a ela. Assim, a preocupação com o direito à educação pode não fazer parte das inquietações desse público, uma vez que aprenderam a viver sem ela, significando para muitos deles, fracasso e frustração.

Em uma perspectiva mais empenhada, quem luta por atividades de educação na prisão são organizações não-governamentais e alguns governos, porém, um direito sinalizado desde a Declaração de Hamburgo, como se pode notar já

ênfatizava que: “[...] A prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos direitos de dignidade, respeito e educação” (MAEYER, 2006, p. 21). Sobre a educação escolar na prisão, Maeyer (2006) adverte que existem algumas condições para que esse direito seja plenamente exercido: não pode ser considerado como sinônimo de formação profissional, tampouco usado como ferramenta de reabilitação social, deve ser encarada pelo viés de ferramenta democrática de progresso e não mercadoria, devendo ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade, deve ser usada como ferramenta para lidar com conflitos dentro da prisão e não deve ser aplicado e tolerado apenas para os de boa conduta. Assim, a educação deve permitir ao detento refletir acerca do motivo que o levou a estar encarcerado e ressignificar suas atitudes refletidas em ações e comportamentos.

Serrano (2020) revelou o oferecimento e desenvolvimento da EJA em um dos centros de ensino localizado dentro da Penitenciária de Pedrinhas/MA. Esse centro oferece salas do Ensino Fundamental e Médio, biblioteca, cursos profissionais em regime periódico. Porém, em entrevista com as professoras, constatou a inexistência de um plano de formação integrado, construído e implementado, a fim de fomentar a implantação/implementação de políticas públicas para a educação nas prisões do Estado. Outro sujeito presente na Educação de Jovens e Adultos são as pessoas com deficiência⁴, definição esta, usada por Ferreira (2006) ao afirmar que, apesar de uma ampla legislação vigente, o direito dessas pessoas tem sido negado. As contribuições para que a oferta da educação lhes fosse viabilizada iniciou-se com a Conferência em Jomtien e estendeu-se à de Salamanca.

No Brasil, isso é corroborado com a Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 7.853/89 (Decreto 914/93), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), com papel preponderante para assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência na rede regular de

⁴ O termo passou por adequações ao longo do tempo. Porém, desde o ano de 2010 o termo Pessoa com Deficiência passou a ser usada para se referir a pessoas com um ou mais tipos de deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual), conforme Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. Dessa forma, foram abandonadas as expressões “portador de deficiência” e “pessoa com necessidades especiais”, pois estas expressões não disfarçam a existência de uma diferença e evita a armadilha de partirmos para argumentos simplistas, como “no fundo, todo mundo é imperfeito”, além de favorecer a consciência de que, em alguns casos, é necessário um tratamento desigual para que a gente promova equidade. (MENDES, 2021).

ensino. Pode-se citar ainda a Lei de Acessibilidade (Lei 10.098/2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida e dá outras providências (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2 de 2001).

Outra situação desafiadora em relação aos sujeitos da EJA envolve os jovens. Estes, em sua maioria pobres, sofrem diretamente as decorrências de um ensino sem qualidade, do desemprego, da mortalidade precoce e da dificuldade ao acesso às artes, ao lazer e aos bens e serviços. Acrescente-se ainda que a maioria desses jovens é proveniente da escola pública e são poucos aqueles que conseguem romper os índices de baixa escolaridade, atribuídos aos jovens das camadas populares. Assim, os milhares de jovens que estão na EJA ou mesmo fora da escola, necessitam de uma atenção maior por parte do governo e da sociedade civil, atenção que se reflete no respeito e escuta atenta que, na maioria das vezes, não acontece. (ANDRADE, 2006).

Os diversos trabalhadores, ou seja, a maioria dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos demandam um atendimento mais do que especial, devido à cansativa jornada de trabalho diurno, e exaustiva locomoção até à escola. Entre esses trabalhadores estão os pescadores, para exemplificar alguns que, assim como o outros, têm experiência, sonhos, lutas, desafios e alguns desencantos sofridos ao longo da vida. Benício e Costa (2006) discorreram sobre os pescadores artesanais e ressaltaram a importância deles para a cadeia produtiva de pescado, embora os mesmos não detivessem o poder econômico e nem tecnológico dos empresários do setor.

Esses autores prosseguiram a análise, debruçando-se sobre o perfil educacional desses trabalhadores nos dados obtidos junto ao Seguro Defeso, sendo constatado que mais da metade de uma população de 100 mil pescadores artesanais é analfabeta, quase cinquenta por cento deles têm seus estudos incompletos, e uma expressiva quantidade de mulheres trabalhando na pesca artesanal. Observa-se na literatura apresentada, que a educação da EJA pode ser oferecida a qualquer clientela e em qualquer lugar. Contudo, deve haver uma atitude volitiva daqueles que compõem a EJA (alunos e professores) no sentido de que o

lugar e o público não devem servir de obstáculo para que o processo de ensino-aprendizagem possa fluir normalmente; assim como o Estado deverá prover as condições objetivas e subjetivas para que a implementação da EJA ocorra com qualidade. Porém, à medida que as pesquisas sobre a EJA avançam, percebem-se os diferentes públicos e locais abarcados por essa modalidade, tudo isso com o propósito de amenizar, através da educação, os problemas sociais existentes.

2.3 Constituição da EJA como campo de estudo

A reflexão é o processo anterior à pesquisa, a fim de aprofundar uma problemática e as possibilidades de solucioná-la. Sendo assim, a pesquisa é um processo intermediário que traz à tona realidades escondidas pelo senso comum, mas não basta apenas isso, é preciso vislumbrar uma solução para o problema. A pesquisa em educação não poderia ser diferente, e esse propósito se torna mais forte quando essa educação é pública, em que se consideram vários aspectos, dos quais a relação ensino-aprendizagem, formação docente, e compreensão sobre os problemas enfrentados despontam como objeto de análise.

Entre os tipos de pesquisa que têm avançado no campo da educação, encontra-se a pesquisa de viés colaborativo. Desgagné (2007) afirma que a pesquisa do tipo colaborativa em educação visa estabelecer uma aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática, buscando uma construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docente. Lüdke e André (2012) propõem a constituição do professor pesquisador da Educação Básica, voltado para a investigação do âmbito concreto das escolas em que ensina. Dessa forma, a reflexão e a pesquisa não devem partir apenas de pessoas que são externas à escola, uma vez que hoje se prima pelo professor reflexivo (SCHÖN, 2000) e o professor pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Assim, na atividade diária, o professor precisaria fazer uso dessas duas características (reflexão e pesquisa). Na esteira da reflexão e pesquisa voltada para a Educação de Jovens e Adultos, situam-se a busca por novas metodologias, diversificação do público discente, formação de educadores, e o trabalho com as disciplinas.

Conforme Soares, Silva e Ferreira (2011), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em seus diversos Grupos de Trabalho (GTs) proporcionou um ambiente ímpar para apresentação, discussão e difusão dos trabalhos de pesquisadores e professores. A Educação de Jovens e Adultos se fez presente nesse âmbito, sendo inserida em GTs que discutiam e pesquisavam Movimentos Sociais e Educação, Educação Popular ou outro GT afim à temática do estudo. Sendo assim, a EJA não possuía um espaço independente de discussão. Todavia, entre os anos de 1996 e 1997, percebeu-se um crescente número de trabalhos que contribuíram para que um GT específico sobre a EJA fosse criado, sendo isso observado na 21ª Reunião Anual realizada em Caxambu/MG, 1998.

Soares, Silva, Ferreira (2011) fazem referência à produção do GT específico da EJA no período de 1998 a 2008. Inicialmente, esses autores contextualizam o surgimento do GT específico da EJA relacionando a eventos e documentos significativos que ensejaram a isso, tal como a Constituição de 1988, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien-Tailândia , e o Encontro Latino-Americano Sobre EJA Trabalhadores, que aconteceu na cidade de Olinda/PE no ano de 1993. Esses marcos circunstanciais incentivaram a produção de trabalhos acadêmicos, a fim de que as reflexões e pesquisas fossem feitas em diferentes temáticas sobre a EJA. Esse processo deveu-se aos debates sobre a necessidade de reflexões, estudos e pesquisas acerca dessa modalidade de ensino, começando com a formação na ANPED de um Grupo de Estudo (GE), a fim de nortear esses aportes.

A evolução desse grupo apontou para a consolidação do GT, sendo isso devido ao número expressivo de trabalhos que contribuiu diretamente para o prosseguimento à “[...] produção do conhecimento, às reflexões dos novos estudos e às discussões sobre as questões teórico-metodológicas das pesquisas na área”. (SOARES; SILVA; FERREIRA, 2011, p. 364). Uma vez consolidado, o GT passou a assumir um papel dinâmico junto à ANPED, e sondou a existência dos núcleos da EJA em universidades, bem como a intermediação do envio de trabalhos concluídos ou em andamento à Reunião Anual da ANPED. Posteriormente, foi realizada uma seleção da produção de trabalhos de 10 anos de existência do GT. Após a triagem

dos trabalhos apresentados, os mesmos foram reunidos nas seguintes categorias: Currículo e Práticas Pedagógicas, EJA como Políticas Públicas, Alfabetização, Formação de Professores, Escolarização, Mundo do Trabalho, e Sujeitos da EJA (SOARES; SILVA; FERREIRA, 2011).

Reflexões disponíveis em artigos de periódicos e anais de eventos promoveram o pensar sobre a modalidade de ensino de jovens e adultos. Entre essas, fez-se uma escolha de três, usando como parâmetro o momento educacional atual que o Brasil está passando. Moraes, Cunha e Voigt (2019) refletem sobre a exclusão da EJA da Base Nacional Curricular Comum e suas implicações pedagógicas para essa modalidade de ensino. Essas autoras destacam a pressão neoliberal sobre a elaboração desse documento, e que documentos curriculares nacionais anteriores a esse contemplavam a prática educativa da EJA. Sá Filho *et al.* (2019), através de análise textual, refletem sobre a relação entre EJA e Educação a Distância (EaD), relação essa que possibilita a remoção de barreiras, ainda existentes frente aos alunos que os impossibilitam de concluir os estudos.

Neves (2019) analisa o analfabetismo na idade adulta e a necessidade de garantia de estudo e trabalho digno como necessidades básicas a serem efetivadas no contexto EJA, em que as discussões giram em torno das especificidades de pessoas jovens, adultas e idosas, que têm seus direitos negados por meio da invisibilidade desta modalidade de ensino no atual contexto socioeducacional. Ao longo desta seção, percebem-se as diferentes vozes em torno da EJA e da sua História. Vozes que denunciam, que desnudam a verdade educacional dessa modalidade nos diversos locais, dos diferentes atores/as verificados em pesquisas e reflexões. Propondo, em muitas delas, soluções para as situações surgidas no cotidiano escolar e alertando para as que ainda possam surgir.

3 O DOCENTE QUE LECIONA DISCIPLINA DIFERENTE À DA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA: uma revisão de literatura

O tema professores que ensinam disciplinas diferentes à da sua formação acadêmica é um fenômeno educacional pouco pesquisado e, devido a isso, o quantitativo de livros publicados (digitais ou impressos) ainda é escasso. Possivelmente, essa temática deva estar inserida em obras que versam sobre formação de professores de disciplinas específicas, tais como Matemática e Química. Visando pesquisar obras bibliográficas que versassem sobre o tema, usou-se, inicialmente o catálogo de teses e dissertações disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), porém, não foi possível encontrar o que se esperava para a pesquisa, mesmo a quantidade disponível nesse catálogo ser grande e utilizar diversas frases como parâmetros de busca, tais como: “professores que ensinam disciplinas diferentes à da sua formação acadêmica”; “ensinar outra disciplina”; “ensinar outra matéria”; “docentes que ensinam disciplinas diversas à da sua formação universitária”; “lecionando outra disciplina”; “lecionando outra matéria”.

Tabela 2 – Quantitativo total de trabalhos encontrados no catálogo da CAPES

PERÍODO	QUANTITATIVO
2017 A 2019	8.835

Fonte: Catálogo da CAPES

Recorreu-se, então, ao *Google Scholar*, a fim de elencar trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados a respeito da temática pesquisada, adotando também os mesmos parâmetros de busca citados anteriormente, obteve-se sucesso. Certo é que foram encontrados trabalhos somente dos anos de 2011, 2014, 2017 e 2018, que totalizaram 06 (seis) trabalhos. Decidiu-se, assim, explanar sobre o que tratava cada um desses trabalhos pelo fato de serem poucos. Assim, nos parágrafos seguintes, deu-se sequência à exposição dos trabalhos científicos pesquisados (artigos e resumos de trabalhos de eventos no

Google Scholar), seguindo-se a ordem crescente dos anos em que foram publicados/apresentados.

Tabela 3 – Quantitativo de trabalhos pesquisados no catálogo da Google Scholar

ANO	QUANTITATIVO DE TRABALHO ENCONTRADOS
2011	2
2014	1
2017	1
2018	2

Fonte: Google Scholar

No ano de 2011, a pesquisa dos autores Paganotti e Dickman (2011), discorrem sobre as dificuldades teóricas e metodológicas encontradas por professores da disciplina Ciências, formados em Ciências Biológicas, que ensinavam tópicos de Física nos últimos anos do Ensino Fundamental. Por meio dessa pesquisa, os autores recolheram informações que viessem a contribuir com uma formação continuada, a fim de sanar a dificuldade de alguns docentes em trabalhar esses tópicos, aplicando instrumentos como entrevistas, questionários, observação junto a professores de Ciências distribuídos em 38 escolas públicas do Ensino Fundamental dos estados de Tocantins e Minas Gerais, a fim de saber a formação acadêmica de cada um deles e suas dificuldades no ensino dos tópicos de Física, dentro da disciplina Ciências.

Com o material recolhido, os autores enfocaram as perspectivas desses docentes com relação ao ensino de Ciências, as mudanças e adaptações na forma de ensinar os tópicos de Física, as dificuldades epistemológicas e pedagógicas ao longo do trabalho docente e os recursos educacionais usados por eles, no trabalho com esses tópicos. Ressalvaram ainda que, no Curso de Ciências Biológicas, que também forma para o ensino de Ciências (disciplina do Ensino Fundamental), as aulas experimentais de Física Aplicada foram de carga horária mínima, o que prejudicou o ensino e aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina. Dessa forma, o artigo enfocou a importância dos dados recolhidos e analisados pela pesquisa (tais como, frequência com que os professores faziam uso de tecnologias educacionais e o grau de afinidade com o ensino da disciplina diferente à da sua formação acadêmica), os quais seriam extremamente relevantes para uma futura capacitação/formação realizada juntos aos docentes pesquisados.

Essa capacitação/formação pretendia orientar os docentes a substituir, gradativamente, as aulas expositivas por outros recursos educacionais (experimentos e simulações), podendo servir de referencial norteador a eles, e conseqüentemente, o domínio do conteúdo a ser lecionado. Observou-se, assim, que essa proposta de formação/capacitação elencada por Paganotti e Dickman (2011) é válida, na medida em que fornece alternativa para diminuir as dificuldades dos professores no ensino dos tópicos de Física ensinados na disciplina Ciências, contribuindo com o trabalho deles:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Ainda no ano de 2011, o artigo científico de autoria de Damaceno Filho, Góes, Rocha (2011), trouxe o estudo realizado em 04 escolas públicas localizadas no município de Itabuna/BA, sendo 03 escolas da rede estadual e 01 da rede municipal, no qual analisaram cuidadosamente o caso dos docentes formados em Geografia que lecionavam também outras disciplinas. O desembaraço e persistência desses autores foi algo significativo para o desenvolvimento e completude da pesquisa em que eles atentaram para a análise da legislação educacional, bem como recolha de informações por meio de entrevistas junto ao departamento do Curso de Geografia, Secretaria Estadual e Municipal de Educação e Direção Regional de Educação, a fim de aprofundar esse estudo.

Diversas circunstâncias profissionais foram elencadas pelos professores formados em Geografia que os levaram a ensinar também disciplinas diferentes à da sua formação, tais como: complementação de carga horária, obrigatoriedade com fundamentação legal (art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) cumulado com o art. 93 da Lei nº 8.261 de Maio de 2007 - Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (BRASIL, 1996; BAHIA, 2002), falta de docentes formados em determinadas disciplinas e a inexistência de carga horária completa, para disciplinas específicas nas escolas.

Na investigação feita por Damaceno Filho, Góes, Rocha (2011), os gestores de várias escolas disseram que os docentes que ensinavam disciplinas diferentes à

da sua formação acadêmica não possuíam o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento de um ensino eficaz, porém, algumas medidas foram realizadas pela Secretaria de Educação de Itabuna/BA, a fim de diminuir essa deficiência, tais como a disponibilização de sites, livros e formação continuada. A pesquisa concluiu que o número de docentes os quais procuravam por esta formação era pouco, e isso se devia ao fato de que o custeio com transporte, alimentação e hospedagem deveriam ser feitos a dispêndio de cada professor, inviabilizando o processo formativo. Prosseguindo a pesquisa, foram entrevistados quatro docentes de Geografia, que lecionavam também outras disciplinas, e os mesmos afirmaram que se utilizavam de diversos meios (livros, internet, revistas, permuta de ideias com outros colegas) para melhor ensiná-las.

Subentendeu-se que a inserção de professores ensinando disciplinas diferentes à da sua formação universitária deve-se ao fato de que a profissão docente ainda é compreendida, por algumas pessoas, como um ofício sem saberes e que, para ensinar tais disciplinas, basta conhecer o conteúdo. Esse equívoco é constatado por Gauthier *et al.*, na medida em que para se ensinar não se reduz apenas pelo conhecimento em determinada disciplina, mas também, ficar atento para outros componentes da atividade de ensinar:

Assim, acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar [...]. (1998, p. 20)

Como resultado, a maioria dos entrevistados acreditava na existência de consequências negativas para o processo ensino-aprendizagem, quando o professor ensina uma disciplina que não é da formação acadêmica dele. Dessa forma, os autores da pesquisa sinalizaram medidas para que houvesse o desestímulo a essa prática e atração de profissionais para a carreira docente, tal como o estabelecimento do aumento do piso salarial, e conseqüente contratação de mais docentes por meio de concurso. No caso em estudo, a manutenção ou eliminação de professores que ensinavam disciplinas diferentes à da sua formação acadêmica

ainda não possuía uma posição definida em lei, pois existiam posicionamentos contrários entre a legislação educacional municipal e a estadual. (DAMACENO FILHO, GÓES E ROCHA, 2011)

Gomes Neto *et al.* (2014) também analisaram essa realidade vivida por alguns docentes da Rede Estadual de Ensino na cidade de Casinhas/PE, apontando os principais fatores que levaram a essa prática, os desafios e as possibilidades presentes neste processo de ensino. Assim, ao serem perguntados sobre o ensinar outra disciplina diferente à da sua formação acadêmica, os docentes pesquisados ressaltaram, primeiramente, o grande receio em relação a tal prática, e aliado a isso, a falta de tempo para pesquisar conteúdos da disciplina para a qual não possuíam formação acadêmica. Às vezes, eles usavam apenas o livro didático como suporte pedagógico, o que gerava obstáculos e afetava, diretamente, a prática desses docentes. Porém, foi manifestado pelos professores pesquisados a vontade de que cada um deles permanecesse ensinando a sua disciplina de formação e que houvesse aumento de oferta de concurso público para o ingresso de professores nessas matérias, tais possibilidades, se implementadas pelo poder governamental, poderiam resolver o problema. Portanto, os autores concluíram que grande parte do problema mencionado advém da desvalorização da profissão docente pelos governantes, acarretando sérios reflexos na desvalorização advinda da própria sociedade, e conseqüente desinteresse profissional pela prática docente.

Prosseguindo a análise de artigos e resumos de eventos que tratam sobre a temática em foco, há o resumo de trabalho apresentado em evento por Araújo e Castro (2017), cuja pesquisa ocorreu em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Icó/CE com professores que lecionavam disciplinas em que não eram formados. Constataram que a equipe docente era formada por 25 professores, sendo que 22 deles eram graduados e 3 possuíam apenas o Ensino Médio, porém, nem todos os graduados atuavam na sua área de formação acadêmica.

Essa realidade, infelizmente, contribuiu para o fracasso escolar de alunos, inexistência de planejamento das aulas, e conseqüente execução das atividades específicas para cada disciplina. Dessa forma, ficou evidenciado no estudo feito por Araújo e Castro (2017) que os docentes pesquisados não inovavam em suas metodologias de ensino das disciplinas em que não eram formados, o que

ocasionou uma desmotivação por parte dos alunos. Os autores concluíram, então, que foi possível aprofundar, com a pesquisa, os conhecimentos sobre formação docente e atuação pedagógica dos professores que ensinavam fora da área de sua formação acadêmica, e ainda, refletir sobre as dificuldades enfrentadas por esses docentes. Afirmaram que a falta de saberes especializados de cada matéria escolar, e a aplicação prática dos conteúdos dela, contribuíram negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisa em duas escolas localizadas em cidade do interior do estado de Goiás foi realizada por Ferreira, Santos, Silva (2018) teve por objetivo descrever e analisar a perspectiva de educação dos professores do Ensino Médio, que atuavam em disciplinas escolares para as quais não eram formados. Segundo esses autores, a alocação desses docentes em disciplinas diversas à da sua formação deveu-se à falta de docentes de determinadas disciplinas, o que levou a gestão escolar a remediar essa situação com o remanejamento dos docentes existentes na escola em áreas afins das disciplinas vacantes. Assim, os autores designaram as duas escolas pesquisadas como “A” e “B”. Na escola A existiam muitos professores com desvio da área em que eram formados, como: professor de Química formado em Matemática; docente de Geografia com formação em Educação Física; professor que ensinava Inglês/Espanhol formado em Turismo; professor de Física com formação acadêmica em Matemática e docente de Ensino Religioso formado em Pedagogia. Na escola B, foi constatado que praticamente todos os professores atuavam na área em que eram formados.

Nas considerações finais, foi enfatizada a necessidade de melhores políticas públicas que promovessem a atuação de professores comprometidos com sua formação, pois no estudo ficou evidente que a atuação de docentes em áreas para as quais foram “desviados” trazia graves consequências às escolas e aos métodos de ensino, uma vez que embora estes buscassem, com afinco, meios favoráveis para que não houvesse um dano à relação ensino/aprendizagem, esclareciam que “não podiam fazer muito”. Também os autores cogitaram que a valorização da profissão de professor poderia contribuir para que mais pessoas optassem por cursar licenciaturas, o que ocasionaria um maior número de docentes disponíveis e,

assim, pôr um fim no problema de professores lecionando fora de sua formação escolar originária.

Os níveis de exigência conceitual de professores formados em Química, e os que também ensinavam a disciplina Física fez parte do artigo de Souza e Santos (2018). Referidos autores relataram que professores que ensinam outras disciplinas diferentes à da sua formação acadêmica é algo “normal”, embasados em dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No entanto, afirmam que o cenário desejável pretendido é aquele no qual o professor tenha a devida qualificação acadêmica para ministrar a disciplina que lhe é atribuída, atuando em uma única escola e com até dois terços de sua jornada de trabalho à sala de aula. Diante disso, os autores atribuíram como motivador da pesquisa deles o censo escolar do ano de 2013, em que o perfil do professor formado em Química era de que, mesmo ensinando essa disciplina, 52,9% deles também lecionavam Física.

A pesquisa de Souza e Santos (2018) foi feita em escolas da rede estadual de educação, localizadas no município de Jequié/BA e, para escolha das escolas e dos professores participantes, foram adotados os dados disponíveis pelo Inep relativos às notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em sua edição do ano de 2014, em que foram definidos três critérios sendo: a) as que tivessem em seu quadro de funcionários professores licenciados em Química que lecionassem tanto a disciplina Química como a disciplina Física; b) escolas cujos estudantes pertencessem a diferentes níveis socioeconômicos e; c) com diferentes médias de resultado para o Enem 2014. Assim, duas escolas atenderam aos critérios escolhidos, sendo adotados nomes fictícios às escolas e respectivos professores, como: Escola A, cujo professor participante do estudo é identificado como P1 e, na Escola B, com o professor P2. Nesse caso, por meio dos instrumentos e técnicas de recolha de dados usados (diário de campo, gravadores de áudio, e entrevistas semiestruturadas) foi possível analisar o trabalho diário dos professores licenciados em Química que, lecionavam tanto essa disciplina como a de Física.

Em análise de atividades como provas, atividades avaliativas e exercícios, Souza e Santos (2018) perceberam que os professores P1 e P2 não promoviam relações interdisciplinares nas atividades, tarefas e provas que os alunos

realizavam, ou seja, não havia um encadeamento dos conteúdos trabalhados em cada disciplina quer fosse Química ou Física. Já na relação interdisciplinar, os dados revelaram que mesmo ao lecionar essas disciplinas os docentes não buscavam promover uma relação entre elas, tampouco com outras disciplinas do currículo escolar.

Segundo os autores, essa falta de relação interdisciplinar deveu-se ao fato da formação inicial desses docentes, que mesmo ensinando duas disciplinas (Química e Física) tão próximas entre si, poderiam buscar alternativas metodológicas para estabelecer relações interdisciplinares em suas práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para elevar o nível de exigência conceitual, melhor desempenho e compreensão dos conhecimentos científicos pelos alunos. No que diz respeito à relação entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, os autores perceberam a falta de relação do conhecimento científico com problemas e fenômenos conhecidos pelos alunos, de forma a respeitar os conhecimentos que estes adquirem na comunidade em que vivem, com a finalidade de interpretar e aprenderem conceitos e fenômenos do conhecimento científico.

Uma questão que chamou a atenção de Souza e Santos (2018), em relação aos docentes pesquisados, foi a ausência de aulas práticas, questões contextualizadas, questões problematizadas, questões de temas gerais, e unificadores em suas práticas pedagógicas, fato que os pesquisadores atribuíram à formação inicial destes, enfatizando que referida formação pouco contribuiu para que eles adquirissem um conhecimento mais elaborado da didática e das metodologias de ensino. Apesar de inserir uma possível mudança de prática de ensino, esta se demonstrou insuficiente aos docentes pesquisados, pois faltou-lhes debates sobre recursos metodológicos e aportes teóricos que permitissem uma nova práxis profissional e, com isso obter, um melhor aproveitamento na relação ensino e aprendizagem. Dessa forma, a falta de novas referências do saber científico, bem como outras formas de saberes advindos por meio de métodos sistematizados realizados através de pesquisas, levou à ausência de uma posição crítica da prática docente analisada (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004).

Nas considerações finais, feitas por Souza e Santos (2018), estes afirmaram que embora a exigência conceitual das tarefas e conteúdos não sofressem muitas

modificações, quando esses docentes formados em Química também lecionavam Física, o contexto escolar em que eles estavam inseridos também contribuiu para dar o contorno às suas práticas pedagógicas, já que eles se adequaram aos níveis de exigência conceitual de cada escola. As escolas com baixo índice de aprendizagem apresentaram menor empenho desses professores em buscar recurso metodológicos e teóricos da disciplina Física, e o inverso também ocorreu quando as escolas possuíam o nível de médio a alto de aprendizagem.

Os professores P1 e P2 reproduziram as mesmas características de suas práticas pedagógicas tanto em Química quanto em Física, pois demonstraram uma tentativa em não produzir práticas distintas, que pudessem prejudicar na aprendizagem dos alunos na disciplina de Física. Isso implicou em uma falta de conhecimento de elementos didáticos para o ensino, que não foram devidamente contemplados durante a formação inicial. Desse modo, a pesquisa corroborou que a formação inicial desses professores influenciou em suas práticas pedagógicas e escolas, uma vez que, mesmo lutando contra isso, houve uma diferenciação pedagógica, quando eles lecionavam uma disciplina diferente da sua formação.

Recolhendo apontamentos importantes dos trabalhos científicos analisados, destacou-se os procedimentos metodológicos utilizados que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa no mestrado profissional, tais como: uso apropriado dos instrumentos de recolha de dados e a condução dos mesmos no desenvolvimento da pesquisa, as perguntas pertinentes, os indivíduos a serem pesquisados, o exame de leis educacionais que dizem respeito ao objeto abordado. É notório, então, que o estudo sobre docentes que lecionam disciplinas diferentes à da sua formação universitária carece de mais pesquisas, visto que é um fenômeno educacional que está presente em diversas partes do país.

Os trabalhos mencionados contribuíram para o pensar e repensar acerca do professor que leciona disciplina diferente à da sua formação universitária, contudo a produção acadêmica ainda é tímida com relação a esse assunto. Assim, buscou-se aliar a essa literatura autores que versam sobre formação de professores, tais como Gauthier *et al.* (1998); Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004), Imbernón (2011) e Tardif (2014), a fim de embasar melhor a análise sobre o fenômeno educacional pesquisado. Esses autores versam sobre saberes e formação docente, obras

necessárias para encadear as reflexões que são necessárias às análises feitas neste trabalho e, assim, conferir inteligibilidade ao objeto pesquisado.

Gauthier *et al.* (1998) examinaram uma vasta literatura sobre o saber dos professores, estabelecendo um “repertório de conhecimentos” coerente no que se refere aos saberes profissionais próprios da docência. Há, assim, um conjunto de conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor, conhecimentos estes advindos de inúmeras fontes (livros, exercício da docência etc.), e que formam um agregado de aprendizados confiáveis para servir de apoio ao ensino. Para ensinar, não basta apenas conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ou ter cultura. Segundo os autores, a tarefa de ensinar é como “um ofício sem saberes”, em que sempre há uma inconclusão de quais ferramentas são necessárias para ensinar.

Possivelmente, essa indefinição de saberes se torna mais difícil, quando o docente não possui formação universitária na disciplina em que ensina. Assim, os autores propuseram uma concepção de que ensinar envolve uma dinamização de vários saberes que fazem parte de um reservatório de conhecimento em que o professor faz uso de coletâneas, mediante as circunstâncias que o ensino propõe.

Gauthier *et al.* (1998) verificaram, ainda, os saberes que são necessários ao ensino, percebendo neles a maneira em que o docente pode usá-lo em seu trabalho diário. O *saber disciplinar*, é uma ferramenta essencial e *sine qua non* que o professor deve possuir no ensino da disciplina escolar, já que o docente faz uso dos saberes produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas áreas científicas, exigindo-lhe, para tanto, o domínio, ou seja, um conhecimento aprofundado sobre a matéria, a fim de que saiba conduzir o ensino de sua disciplina, de tal modo que adquira cada vez mais conhecimento de conteúdos a serem ensinados, influenciando, assim, na aprendizagem dos alunos.

Já o *saber curricular* se refere ao conhecimento do professor sobre o programa de ensino, que é elaborado, na maioria das vezes, por pessoas que não são os professores, tal como funcionários do Estado, especialistas diversos e editoras; desenrolando-se, assim, em várias transformações até se tornar o que é proposto às escolas. O conhecimento sobre esse programa compõe outro saber do reservatório de conhecimentos que o docente possui, servindo para que ele planeje

e avalie. Porém, as perguntas que incidem sobre os programas de ensino, bem como a conservação e/ou adaptabilidades dos elementos que o compõem dependem do contexto real de cada professor.

O docente tem o conhecimento específico das circunstâncias que permeiam a sua atividade profissional, seus desafios, a dinâmica, o comportamento e o aspecto de desenvolvimento cognitivo diferenciado de cada público discente, dentre outros conhecimentos da docência. Esse saber é denominado por Gauthier *et al.* (1998, p. 31) como *o saber das ciências da educação* em que: “é um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria”.

Já o *saber da tradição pedagógica* é a concepção que cada professor tem antes de adentrar à prática profissional da docência, em que cada membro da escola tem representações quase que imutáveis, servindo de guia para os comportamentos dos docentes, como aquele que sabe dar aulas. Então, as mudanças plenas que ocorrerão serão corrigidas (adaptadas e modificadas) pelo saber da experiência desses professores e sancionado, ou não, pelo saber da ação pedagógica.

Desenvolvendo ainda sobre os saberes necessários ao ensino, Gauthier *et al.* (1998, p. 33-34) afirmaram que o professor tem suas próprias vivências profissionais na aprendizagem necessária para movimentar-se na docência, na maneira que ele encontra de conduzir determinadas situações, que é *o saber experiencial*. Ele carrega consigo as experiências da profissão e estas ficam restritas à sala de aula; seus julgamentos ficam restritos ao segredo, a uma jurisprudência particular, o que implica em limitação a esse tipo de saber, pois o mesmo não é submetido a um método científico, já que: “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos”.

Por último, *o saber da ação pedagógica* são os saberes próprios da docência em que são dotados de uma jurisprudência particular, cuja validação se deu de forma científica e esse saber, ao ser validado, venha a ser aceito como relevante pelos outros atores sociais, principalmente outros professores. Esse é o saber menos explorado no reservatório de conhecimento dos docentes, sendo o mesmo indispensável para a profissionalização do ensino e, conseqüentemente, uma das

bases da identidade da profissão de professor. A falta de saber pedagógico válido fará com que o docente baseie seus gestos à sua própria experiência como professor; à tradição e à boa sensatez. Dessa maneira, o professor “[...] continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum” (GAUTHIER, 1998, p. 34).

Outro autor utilizado nesta pesquisa foi Tardif (2014), o qual revelou de onde provém os saberes docentes, evidenciando com isso as particularidades de cada um desses saberes. Dessa forma, esse autor pôs fim às duas concepções tidas como universais para se compreender os saberes produzidos pelos professores: o mentalismo e o sociologismo. O saber advindo da primeira concepção é aquele construído pelo indivíduo através de suas próprias representações mentais; já o sociologismo nega esse entendimento, afirmando que a construção concreta do saber é, antes de tudo, advinda apenas de instrumentos sociais. Porém, o autor adota a perspectiva conciliatória acerca do saber do professor como sendo uma interação entre o individual e o social. Assim, por meio de estudo de diversos teóricos da educação, Tardif investigou a natureza dos saberes usados pelos docentes no trabalho diário escolar. Tardif (2014, p. 11) diz ainda que esses saberes dos professores devem estar inter-relacionados com os diferentes elementos que estão no entorno do trabalho docente, aos condicionantes e à situação real do trabalho em que: “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Assim, a definição e construção de saberes dada pelo referido autor é o resultado também da relação entre o professor *per se* e deste com o social, que culmina com duas configurações desses saberes: a primeira delas é a configuração do saber dos professores em seu trabalho e a outra, é o saber dos docentes em sua formação; atentando para o fato de como esses saberes foram e vão sendo internalizados no cotidiano desses professores. Com relação à primeira das configurações, o docente vai adquirindo princípios norteadores para se colocar à frente e resolver situações que surgem no cotidiano de seu trabalho. A segunda, se refere à diversidade do saber, visto que as fontes e natureza do saber do professor são diversas.

Outro aspecto abordado, segundo Tardif (2014), é que o saber do professor é temporal, pois é construído antes e no exercício da docência e tido como algo em constante desenvolvimento na vida de cada docente. Assim, diante das diversas fontes de conhecimento e momentos na vida do professor em que os saberes são constituídos, esse autor lança inquietações sobre as hierarquizações dos saberes (os saberes adquiridos em diversas fontes ou aqueles adquiridos na prática docente), as quais foram adequadas a esta pesquisa com intuito de saber dos professores de História, embora não tendo formação universitária nessa disciplina, como mensuram os conhecimentos obtidos por eles, para lecionar essa disciplina.

Prosseguindo ainda a análise sobre saberes, a formação inicial dos futuros professores feita nas universidades deveria estar em conexão com a prática profissional, isto é, a interação entre os conhecimentos universitários e os saberes cotidianos desenvolvidos pelos docentes, em sua prática pedagógica. Assim, as vivências do cotidiano da escola, bem como o trabalho do professor em sala de aula são realidades que devem ser presenciadas pelo aluno (futuro professor), a fim de saber articular a teoria aprendida à prática docente. Dessa forma, nesta pesquisa de mestrado utiliza-se a concepção de saberes de Tardif (2014), visto que os docentes que lecionam há anos a disciplina História possuem saberes constituídos, advindos também de suas experiências, que foram e ainda estão sendo constituídos na relação entre o docente/individual e o ambiente social.

A ideia defendida por Gauthier *et al.* (1998) sobre os saberes dos professores é de que esses saberes são considerados como próprios dos professores e, mesmo sendo influenciado externamente (saberes curriculares), esse indivíduo é o único responsável pela construção dos saberes adquiridos. Já a ideia defendida por Tardif (2014) sobre saberes docentes é de que, além do saber individual (mentalismo), há também o saber advindo das relações sociais (sociologismo) e ambos os saberes se entrelaçam. Dessa forma, essas ideias serão propícias neste trabalho, a fim de entender os saberes constituídos pelo professor, quer seja no âmbito pessoal quer advindos das relações sociais.

Analisar o docente e os elementos que fazem e devem fazer parte do seu mister: a escola, a profissão docente, a formação inicial e permanente dos professores foi uma preocupação verificada em Imbernón (2011), a fim de oferecer

um ancoradouro que dê segurança para abandonar o conceito de professor(a) tradicional, acadêmico ou enciclopedista, bem como o de especialista/técnico. Com relação à formação inicial e permanente, a análise foi estendida aos docentes desta pesquisa, pois esse profissional deve levar em consideração a busca por uma renovação do cotidiano em sala de aula, a fim de assumir novas competências com a revisão de um conhecimento, científico e cultural.

A disponibilidade do professor em ensinar uma matéria escolar que não é de sua formação acadêmica, implica dizer que esse docente assumirá a inteira responsabilidade em ensiná-la, já que o mesmo deve se adequar ao contexto que a metodologia do ensino dessa matéria exige. Assim, internalizar, também, que o conhecimento é algo em construção e não imutável, que a educação é um compromisso político imbuído de valores éticos e morais no qual a aprendizagem dos relacionamentos profissionais é algo de grande importância na vida de cada profissional da educação, em que se deve valorizar a: “[...] convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÒN, 2011, p. 14).

Conforme essa citação, verifica-se que para haver uma formação eficaz que potencialize o trabalho do docente no ensino de disciplina diferente da sua formação universitária, deve-se considerar, ainda, segundo o autor, que: o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos, que a aquisição de conhecimentos por parte do docente é um processo amplo e não linear, que a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida; a aquisição de conhecimentos por parte do docente é um processo complexo, adaptativo e experiencial.

Imbernón (2011) ressalta que a profissão de professor, assim como as demais profissões, sofre mudanças em seus conceitos e adaptabilidades, ou seja, ressignificações, sendo isso também notado com o docente que ensina disciplina diferente à da sua formação acadêmica. Assim, percebendo a necessidade também da ressignificação constante do ensino em seus conceitos e adaptabilidades, a culminância deste trabalho implicou na elaboração de um produto, o *e-book* que

contém sugestões de metodologias de ensino de História, construídas para professores de outras licenciaturas, que lecionam essa matéria na Educação de Jovens e Adultos.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) propuseram uma nova maneira de pensar o ensino, a docência, a formação dos professores e o papel a ser assumido pelo conjunto dos profissionais do ensino. Isso implica em levar as escolas a transformarem-se em instituições de desenvolvimento profissional, verdadeiras comunidades de aprendizagem, inovação e formação continuada. Esses autores, asseveraram que durante muito tempo predominou o modelo tradicional de formação do professor, denominado de Modelo Hegemônico de Formação (MHF), que consistia na minimização do papel do docente nas discussões que permeavam as formações direcionadas para sua profissão e possuíam as seguintes características: treinamento de habilidades, conteúdos descontextualizados da realidade profissional e distanciamento do objeto da profissão.

Dessa forma, esse modelo foi se tornando ultrapassado para a formação inicial de professores, pois essa formação deve ser indispensável ao crescimento da profissionalização docente e respectiva mobilização de procedimentos necessários à performance da profissão, sendo que esta contém fundamento na prática e instigação/renovação de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade docente, e, portanto, deve ser “[...] um processo não apenas de racionalização de conhecimentos e, sim, de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50).

A fim de romper com o modelo tradicional no meio profissional docente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) elencaram as características do Modelo Emergente de Formação (MEF) que, embora seja direcionado para a formação inicial do professor, seus aspectos referenciais puderam ser adequados também à formação continuada. Esse modelo emergente propõe uma diferenciação com o outro modelo, feito por meio da reflexão, da pesquisa e da crítica. Dessa forma, no que trata sobre a reflexão, conforme o propósito do MEF, ela deve capacitar o professor a ter uma ampla competência para decidir e interpretar, com prática reflexiva construída em conjunto com o outro, e nunca de maneira solitária, uma

prática efetivamente inserida nas relações institucionais e sociais, uma vez que os projetos educativos expressam interesses e contradições diferentes.

Já a pesquisa implica na transformação constante do professor em sua prática em sala de aula, ao fazer uma reflexão permanente para a construção de novos saberes para que esse professor adquira uma independência profissional que é construída no coletivo do trabalho. Dessa forma, a pesquisa direciona também os debates acerca das experiências vividas e sobre outras experiências de pesquisa no sentido de refletir acerca do trabalho profissional considerado como algo coletivo, em que: “[...] é um processo de reflexão, pesquisa e crítica para a transformação não só do currículo como também da escola no contexto social” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 28)

O Modelo Emergente de Formação propôs, ainda, a crítica como o direcionamento de todas as outras características anteriores, pois ela implica em mudança de atitude, sinalizando, assim, a capacidade da ocorrência de mudanças da prática docente em que se faz uma releitura da realidade educativa, a fim de compreender e transformar essa realidade, com intuito de superar práticas de exclusão que se reproduziram na sala de aula, bem como legitimar a escola como um âmbito que conscientize para a democracia. Assim, o conteúdo dessa crítica permite estimular o sentido proposto para se fazer a transformação da realidade educativa, mediante a construção feita pelos professores como profissionais “[...] a partir das diferentes referências teóricas, a fim de criar suas próprias ferramentas teóricas para o agir crítico”. (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 32)

A revisão de literatura das obras recolhidas sobre o tema em foco contribuiu, significativamente, conforme a necessidade da adequação delas às análises feitas, para este trabalho. Essa contribuição proporcionou um direcionamento dos instrumentos eficazes que foram usados para a recolha de dados, os indivíduos, e a leitura das informações recolhidas. Gauthier *et al.* (1998), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Imbernón (2011) e Tardif (2014) formam aportes teóricos usados nos temas basilares tratados nesta pesquisa: saber e formação docente. Assim, por meio da reflexão de que o saber do professor pode ser visto de várias perspectivas, e que esse saber vai sendo construído de maneira individual ou em relação com a sociedade, foi possível embasar as respostas explícitas ou implícitas dadas pelos

entrevistados. Também infere-se, através dessas respostas, as repercussões do trabalho deles no ensino e aprendizagem de História.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Professores que lecionam disciplinas nas quais não são formados é uma realidade existente na educação brasileira de várias escolas. Muitos se encontram nessa situação por diferentes motivos, tais como completude de carga horária, obrigatoriedade da complementação em outra disciplina, mediante fundamentação legal, falta de docentes formados em determinadas disciplinas e a inexistência de carga horária completa para disciplinas específicas nas escolas (DAMACENO FILHO; GÓES; ROCHA, 2011). Como pesquisador e também professor de História da modalidade EJA, em SJR, surgiu a inquietação sobre o trabalho dos professores que ensinavam essa disciplina, mas que não possuíam formação acadêmica na mesma.

A inquietação deu-se em querer conhecer os saberes desses professores para lecionar tal disciplina. Desse modo, entende-se que os saberes dos professores são amplos, heterogêneos, múltiplos e constituídos de vários saberes que vêm das instituições de formação, da formação da profissão, dos currículos e da prática cotidiana, resultando em saberes experienciais que o professor vai acumulando ao longo do tempo. De acordo com Tardif (2014), para se compreender tal saber deve-se considerar diversos fatores relacionais como a relação do saber ao próprio exercício da docência, pois a aquisição do saber passa pelo saber-fazer desse professor no seu trabalho docente.

A relação temporal do saber passa pela ideia de que os professores o têm antes da docência e durante o exercício da profissão. Outra relação a ser considerada é a ligação dos conhecimentos adquiridos (saberes) pela experiência profissional que legitimam os professores a estarem ensinando. Ainda, os saberes humanos dos professores beneficiam esses profissionais a contornarem situações imprevisíveis surgidas no meio escolar e, não se pode excluir também, a relação sobre os saberes provenientes da formação desses professores. Todos esses saberes vão compor o trabalho docente.

Compreende-se que o trabalho docente envolve não somente a parte técnica (conhecimentos, uso de tecnologias e metodologias educacionais etc.), mas também a interação com o objeto humano de trabalho. É trabalho humano socializado. Esta

interação compreende não apenas a relação com o aluno, mas também com os colegas de profissão, com os agentes escolares, com os especialistas, entre outros, da qual faz parte de um:

[...] trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2014, p. 17).

O docente que ensina disciplina diferente à da sua formação acadêmica inicia seu trabalho sem receber uma formação prévia, para se capacitar sobre aporte teórico e metodológico desse componente curricular, bem como uma formação continuada e acompanhamento pedagógico para que desenvolva o trabalho. Em vivência profissional, no município de São José de Ribamar, pôde-se perceber a inexistência de formações prévias e/ou continuadas àqueles que lecionam disciplinas alheias à sua formação universitária. Os professores da EJA em SJR que ensinam História encontram-se nesse contexto de escassez formativa, porém, eles adotam metodologias de ensino de História, conforme detectado através dos instrumentos de recolha de dados.

A profissão de professor tem sido amplamente desvalorizada socialmente, conduzindo esses profissionais, muitas vezes, a aceitar difíceis condições de trabalho, tais como: superlotação de turmas de alfabetização na Educação Infantil, e ensinar disciplina diferente à da sua formação universitária, sendo esse último caso observado na EJA em SJR. Essas situações poderiam ocasionar uma demissão em massa desses professores, mas, apesar disso, eles não desistem do seu mister e se empenham em fazer um bom trabalho.

Os professores que ensinam disciplinas em que não são habilitados é uma realidade que ainda persiste na educação brasileira e maranhense, ou seja, uma prática institucionalizada também no período militar brasileiro, em que: “[...] além da disciplina específica, era permitido a licenciados lecionar várias outras disciplinas além de sua área de formação específica” (GATTI *et al.*, 2019, p. 24). A respeito desse contexto, Mélo (2013) constatou que muitos professores que ensinavam História eram formados em outras disciplinas e, por não realizarem atualizações específicas do campo da História sobre metodologias e novas temáticas, acabavam por ensinar conteúdos calcados nos grandes homens e grandes acontecimentos.

Como desdobramento dessa pesquisa, analisou-se as práticas metodológicas desses professores a partir das informações cedidas por eles nos questionários e entrevistas. Diagnosticar as práticas metodológicas do ensino de História, objeto de desta pesquisa, realizada por professores sem formação universitária nesta disciplina foi muito importante, pois se percebeu que essas práticas foram significativas na construção do conhecimento pelo aluno. Portanto, considera-se que esse diagnóstico contemplou:

- a) a relação entre metodologia do ensino e didática da História. Compreender se essa relação se fez necessário, se não está faltando uso de tecnologias modernas, mas, sim, como esse professor afeta a compreensão desse aluno. Dessa forma, pensar a construção metodológica para o ensino de um campo de conhecimento pressupõe conhecê-lo teoricamente e relacioná-lo à construção de uma didática, neste caso, a Didática da História, entendida como campo de estudo interdisciplinar que envolve a educação (Didática específica da História como Metodologia de ensino) e a História (Teoria da História – Didática da História como teoria geral da aprendizagem histórica), uma vez que se dedica ao estudo dos fenômenos referentes à circulação de conhecimento que tenha por núcleo alguma representação da experiência humana no tempo que pode ser observada nos processos de ensino e aprendizagem, elaboração de narrativas, processos de constituição da consciência histórica e identidade, formação do pensamento histórico (entendido como apropriação das capacidades do método histórico científico para a análise da realidade), processos de legitimação social de instituições, enfim, toda situação social em que o saber sobre a coletividade no tempo seja demandado, para dar sentido ou desencadear as ações/paixões (GRUPO DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA, 2011);
- b) a prática metodológica. Na sala de aula, o professor tem uma dinâmica pessoal percebida pelos alunos que os estimulam ou desestimulam a aprender determinadas disciplinas escolares. Esse estímulo ocorre quando o professor “domina” o assunto, isto é, tem leitura aprofundada

sobre a matéria tratada, tem uma metodologia que encanta os alunos, faz uso de diferentes tecnologias que não findam a sua utilização em si mesmas, enfim, quando possui uma dinâmica especial em seu proceder perante os alunos.

Considerando os argumentos desenvolvidos, foi elaborado um elenco de questões norteadoras para esta pesquisa:

- a) Como está contemplada a relação metodologia do ensino de História e elementos constitutivos do ensino da História com a Didática da História na prática docente do professor que leciona História na EJA, mas possui formação acadêmica em outra disciplina?
- b) Quais alternativas metodológicas são utilizadas pelo docente de História da EJA, com formação acadêmica em outra área de conhecimento em sua prática docente?
- c) Como um *e-book* com sugestões metodológicas sobre o ensino de História poderia contribuir para a prática docente de professores de História da EJA, porém com formação em outra área de conhecimento?

Definidos objeto e problemática de pesquisa, delineou-se o objetivo geral que consistiu em: analisar as respostas dadas pelos professores sobre o ensino e prática metodológica em História, no intento de construir um *e-book* com sugestões metodológicas sobre o ensino de História para o supletivo 8º/9º anos – 5ª etapa, nível II da EJA

A seguir, os objetivos específicos visaram:

- a) identificar estudos e pesquisas que abordem sobre docentes que lecionam disciplinas diferentes a da sua formação acadêmica;
- b) situar a EJA historicamente;
- c) discorrer acerca de elementos teórico-metodológicos que constituem o ensino de História;
- d) analisar especificidades da prática metodológica do docente que leciona História na EJA, que não possui formação acadêmica nessa disciplina;

e) produzir um *e-book* com sugestões metodológicas para ensino de História da 5ª etapa que compreende o 8º e 9º ano, nível II, da Educação de Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA.

Lecionar uma disciplina diferente a da sua formação acadêmica é difícil, já que implica o desconhecimento sobre aportes teóricos, pesquisas e novas temáticas surgidas, bem como metodologias significativas e apropriadas para cada assunto abordado. Porém, não se pode afastar a ideia de que esses professores têm seus saberes validados pela própria experiência em sala de aula, os quais não podem e nem devem ser desprezados. Portanto, o problema desta pesquisa consistiu no questionamento: quais as práticas metodológicas elencadas e usadas pelos docentes sem formação universitária em História no ensino dessa disciplina na EJA, e como o produto desta pesquisa poderia colaborar com o trabalho deles?

4.1 Limitações e possibilidade da pesquisa em meio à pandemia por Covid-19

A pretensão em colaborar com sugestões de ensino a esses professores deveria ser feita com construção coletiva pelo viés colaborativo, em que a escuta de diferentes vozes dos docentes, dos relatos significativos deles nos anos de experiência no ensino com a disciplina diferente à da sua formação acadêmica e outros saberes construídos ao longo do tempo, serviriam para que se fizessem análises e encaminhamentos das sugestões metodológicas.

Não se poderia também deixar de analisar por meio da pesquisa como os professores encaram essa realidade profissional: a de ser formado em determinada disciplina e ensinar outra; e as metodologias de ensino adotadas por eles. Porém, o prosseguimento da pesquisa de campo ficou comprometida devido o mundo ser abalado durante o ano de 2020 pela pandemia da COVID 19, vírus com primeiros casos de detecção em Wuhan, China, em dezembro de 2019. A OMS, em 30 de janeiro de 2020, declarou o surto dessa doença como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII. (PAHO, 2020a), caracterizada, logo então, como pandemia (PAHO, 2020b).

O vírus apresentava um quadro clínico que variava de infecções assintomáticas a quadros graves, indo de um resfriado a uma Síndrome Gripal-SG

(presença de um quadro respiratório agudo, caracterizado por, pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza) até uma pneumonia severa. A transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo, através de aperto de mão contaminadas, gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro; objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, talheres, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc. (BRASIL, 2020). Dessa forma, o Ministério da Saúde do Brasil declarou emergência em saúde pública de importância nacional, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus, e recomendou aos estados e municípios orientações para evitar a disseminação da doença, entre elas a suspensão das aulas, que deveriam ser adaptadas pelos gestores desses locais.

Seguindo os ditames dos órgãos de saúde, o Governador do Estado do Maranhão adotou regras de distanciamento social e evitar aglomerações, sendo dispostas portarias de suspensão de aulas, e depois, retorno às aulas, sendo esses procedimentos feitos através de decretos (decretos nºs 35.660/2020, 35.662/2020, 35.677/2020, 35.685/2020, 35.713/2020, 35.714/2020, 35.731/2020, 35.745/2020, 35.746/2020, 35.784/2020, 35.831/2020, 35.859/2020, 35.878/2020, 35.880/2020, 35.891/2020, 35.897/2020 e 35.958/2020) e portarias nºs 474/2020 e 748/2020 .

Nessa última portaria, o retorno às aulas deu-se somente para o 3º ano do Ensino Médio e o ensino híbrido foi incentivado para esse ano, sendo este uma mescla de aulas presenciais (com um número reduzido de alunos) e aulas remotas (publicada no Diário Oficial do Estado do Maranhão – Poder Executivo, 20/07/2020, fls. 45). Com isso, muitos professores por acumularem mais de uma matrícula de professor (rede estadual ou municipal) viram-se sobrecarregados em suas tarefas. A prefeitura de São José de Ribamar também suspendeu as aulas presenciais a partir do dia 17 de março de 2020, através do Decreto municipal nº 1661/2020 (ANEXO A), declarando também estado de calamidade pública, adotando medidas de contenção do avanço do vírus e socorro às vítimas; tudo isso realizado através de decretos sequenciados de prorrogação do retorno às aulas presenciais (Decreto nºs 1669/2020, 1674/2020, 1676/2020, 1677/2020, 1688/2020, 1690/2020, 1697/2020, 1706/2020).

As aulas presenciais em São José de Ribamar/MA foram suspensas durante todo o ano letivo de 2020, com previsibilidade de retorno a partir do segundo semestre de 2021. Assim, os professores faziam a disponibilização de rotinas escolares aos alunos, e acompanhamento dos mesmos através do *WhatsApp* (WA), e a devolutiva pelos alunos também se dava por intermédio desse aplicativo. Porém, nem todos os alunos foram inseridos nos grupos de WA criados em cada escola, isso deveu-se ao fato de a maioria deles não possuírem *smartphone*, aparelho essencial para uso desse aplicativo.

Assim, devido à suspensão das aulas presenciais em SJR, parte dos instrumentos de recolha de dados não foram aplicados (observação participante, aplicação de questionários aos alunos) no universo da pesquisa, a escola. Devido a isso, não houve um enriquecimento das análises, com os professores, as metodologias de ensino em História e aplicá-las com os alunos. Porém, a pesquisa não restou infrutífera, uma vez que foi possível a aplicação de questionários aos professores via *Google Forms*, e entrevistas semiestruturadas realizadas através do *Zoom Meeting* e *WhatsApp*.

Assim, por meio do *WhatsApp*, entrou-se em contato com quatro professores que lecionam História na EJA, que não tivessem formação acadêmica nessa disciplina, na rede municipal de educação em São José de Ribamar. Porém três deles devolveram os questionários preenchidos, e se prontificaram a dar entrevistas via ferramentas digitais. Assim, pela análise das respostas dadas ao questionário (APÊNDICE A) e à entrevista (APÊNDICE C) esboçou-se a construção da sexta seção, na qual foram agregados conteúdos que correspondessem ao assunto enfocado em cada subseção. Também, pudemos inferir sobre o proceder diário desses professores pesquisados em relação ao ensino da História embasando a análise feita com os teóricos pertinentes. Assim, os três professores pesquisados, pertencentes a escolas distintas, receberam outra identificação⁵, sendo designados como P1, P2 e P3. Desse modo, o envio do questionário respondido por cada professor era comunicado a este pesquisador através de *WhatsApp* e, dessa

⁵ Adotou-se outra identificação dos professores ao fazer a análise das entrevistas, pois o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles fazia menção sobre isso, conforme modelo disponível no ANEXO B.

forma, recebiam essa identificação, mediante a devolutiva dos questionários respondidos, o primeiro instrumento de recolha de dados aplicado.

As entrevistas realizadas com os professores estão transcritas no APÊNDICE C, seguindo a ordem das questões em que foram dispostas no roteiro (APÊNDICE B). Delimitados os objetivos, passou-se a explicitar o percurso metodológico para uma maior inteligibilidade. Como abordagem teórico-metodológica buscou-se apoio na História Cultural, que trabalha com apropriações e posturas dos sujeitos da pesquisa. Como se trata de uma abordagem qualitativa, fez-se uso do método de procedimento histórico por permitir relacionar situações presentes e passadas vividas pelo professor de História, que não possui formação universitária nessa disciplina.

Quanto à tipologia, esta pesquisa também é bibliográfica e documental, viabilizando, por meio da literatura, a análise e compreensão do objeto de estudo com maior aprofundamento. Na pesquisa bibliográfica, deu-se ênfase a autores que versaram sobre formação de professores tais como: Gauthier *et al.* (1998), Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004), Imbernón (2011), Tardif (2014). Há, ainda, pesquisas sobre o tema “professor que leciona disciplina diferente à da sua formação acadêmica”, que são de: Paganotti e Dickman (2011), Damaceno Filho, Góes e Rocha (2011), Araújo e Castro (2017), Ferreira, Santos e Silva (2018), Souza e Santos (2018). Também autores que dissertam sobre teoria, metodologia, didática e ensino de História tais como: Chartier (2002), Schmidt (2003), Cerri (2009), Rüsen (2010), Bittencourt (2018). Sobre EJA, utilizamos Freire (1981, 1996, 2001), Freire e Faundez (1985), Freire e Shor (1986), Gadotti e Romão (2008), Soares, Giovanetti e Gomes (2011), Soares (2011). Acerca da análise documental, usamos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), especificamente o componente curricular de História (BRASIL, 2017), Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2020); e a proposta da Matriz Curricular de História da EJA em SJR – 5ª etapa (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2010).

Quanto à abordagem a pesquisa é do tipo qualitativa, uma vez que a pesquisa foi feita com professores com até três anos de experiência na disciplina

História⁶, de maneira que as vivências pessoais e o ritmo com a disciplina bastaram para que eles fossem validados como sujeitos desta pesquisa. Assim, identificou-se, através da fala deles, o proceder diário do professor no trabalho com essa disciplina, analisando as metodologias de ensino trabalhadas na sala de aula, e, após isso, vislumbrou-se a construção das propostas metodológicas de ensino de História.

Não se pode negar que durante muito tempo, as escolas eram vistas pelas universidades apenas com um olhar contemplativo, despreocupado, em que as pesquisas feitas eram incapazes de descortinar a realidade vivida, e de contribuir para solucionar os diversos problemas verificados no cotidiano escolar. Dessa forma, os mestrados profissionais (MPs) foram criados para melhorar a gestão de setores sociais do governo, tal como a educação, sendo esses um dos eixos que interessa enfocar.

Os MPs foram regulamentados pela Portaria 80/1998 e, nesse mesmo ano de regulamentação, havia vários cursos de mestrado cuja perspectiva era mais profissional, sob a orientação da Capes. Assim, o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA, um desses mestrados profissionais, foi aprovado na 157^a Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes, ocorrida no período de 24 a 26 de março de 2015; sendo o resultado divulgado no dia 10 de abril de 2015, conforme consta na apresentação da página desse programa na internet (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020, n.p.). Também nessa apresentação consta que:

O profissional formado deverá ter como foco a gestão de ensino, a pesquisa, visando a proposição de inovações e aperfeiçoamentos dos conhecimentos e tecnologias educacionais para a solução de problemas do ensino na Educação Básica.

Com o propósito de contribuir no conhecimento dos professores que ensinam História na EJA sem formação específica foi possível palmilhar o caminho percorrido por esta pesquisa. Após a análise dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa

⁶ Não foi possível fazer a pesquisa com professores que atuavam há mais de 5 anos na disciplina História, docentes estes que foram detectados por Mélo (2013). Isso se deve ao fato de que o quadro de professores que leciona a disciplina História na EJA, que não tem formação nessa disciplina, sofreu uma mudança de ano letivo para ano letivo. Isso se deve ao fechamento dessa modalidade de ensino em algumas escolas ou então a opção por parte desses professores em lecionar no ensino regular, após notificação dos mesmos pelo Tribunal de Contas do Estado do Maranhão. Essa notificação ocorreu após esse tribunal detectar acúmulo indevido de cargo de professor em escolas públicas.

disponíveis, construíram-se algumas metodologias de ensino de História para esses professores, que estão disponíveis em um *e-book*, produto desta dissertação (ZAIDAN, 2020).

4.2 *E-book*, um instrumento colaborativo ao trabalho do professor e não um produto para legitimar uma prática

Durante entrevista com a professora P1, a mesma questionou se a elaboração de um *e-book* não estaria validando algo “ilegal” no sistema de ensino, uma vez que esse produto contribuiria com o trabalho de professores que trabalham com distorção entre sua formação e atuação profissional. Em resposta, foi dito à professora que o problema de professores lecionando fora de sua área de formação é algo que independe da vontade destes, e que o PPGEEB/UFMA se propunha em pesquisar esse fenômeno educacional brasileiro, a fim de amenizar essa situação por meio de um produto que pudesse dar um aporte pedagógico ao professor.

A proposta da matriz curricular da EJA em São José de Ribamar ainda está em fase de finalização, para poder ser encaminhada para deliberação do Conselho Municipal de Educação. Contudo, o componente curricular História a ser ensinado na Educação de Jovens e Adultos em São José de Ribamar é um dos que já estão formulados em que se seguiu a Base Nacional Curricular Comum. Para guiar na escolha dos objetos de conhecimento e respectivos conteúdos para a construção do *e-book*, usou-se essa matriz curricular, e, em parte, as respostas dadas nos questionários e entrevistas pelos professores pesquisados. Assim, por se tratar de metodologias de ensino voltadas para a 5ª etapa da EJA, que compreende o 8º e 9º Ano, esse *e-book* foi dividido em duas partes: a primeira, contém sugestões voltadas para o 8º ano, e a segunda contendo sugestões voltadas para o 9º ano.

O *e-book* ressalta a consciência histórica a ser trabalhada nas sugestões metodológicas dos conteúdos contemplados, fazendo a relação passado, presente e futuro. Em cada conteúdo foi exposta a metodologia, seguida pelo adendo “SOBRE ISSO...”, em que constaram alguns conceitos, fotos, figuras, sugestão de vídeo, e letras de músicas que possam contribuir positivamente com as aulas de História. Também, ao final de cada assunto, foi destacado no “PENSANDO BEM” a relação

entre a ciência e a metodologia proposta. Tudo feito a fim de que o ensino e a aprendizagem em História aconteçam de maneira compreensível.

5 ENSINANDO HISTÓRIA COM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM OUTRO COMPONENTE CURRICULAR

O professor que ensina História, mas que não tem formação universitária nessa disciplina pode encontrar dificuldades teóricas e metodológicas no seu trabalho docente, embora não se possa subestimar os saberes acumulados em seu ensino. Ocorre que, devido às jornadas desgastantes em sala de aula e o tempo mínimo disponível para estudos, muitos desses profissionais encontram dificuldades em se apropriar de um saber aprofundado na mencionada disciplina. Esta possui especificidades como conceitos e noções importantes para um ensino significativo e envolvente no qual o aluno possa “ver” o conteúdo histórico trabalhado na aula, a fim de ter uma melhor compreensão sobre o que está sendo ensinado.

5.1 O ensino de História: aspectos constituintes

O ensino de História deve ser vivo, similar aos aspectos constituintes do ser humano: espírito, alma e corpo. Nessa relação, o espírito seria a teoria, a alma seria a metodologia e o corpo seria a didática. Essa tríade dá a vivacidade necessária para a disciplina, uma vez que ela é necessária para direcionar o trabalho, sendo importante tanto para o professor formado em História como para aqueles que a ensinam sem formação universitária para esta. O conhecimento sobre História não é apenas o que garantirá uma boa aula e uma aprendizagem considerável, embora ele seja fundamental, desde que esteja sustentado, teoricamente, proporcionando ao aluno tornar palpável esse conhecimento. Isso se deve ao fato de que esta disciplina sempre enfrentou a dificuldade de ser considerada enfadonha, de cunho decorativo e de trabalhar a ideia de passado por si só. Visto isso, a teoria proporciona uma compreensão mais aprofundada sobre o que é a História e o objeto de estudo dela.

5.1.1 Teoria do Ensino de História

Em um mundo em constante transformação, alguns alunos dos diferentes níveis e modalidades de ensino podem se perguntar: por que estudar História? Pode-se depreender que o motivo dessa pergunta esteja relacionado à dificuldade

de construção de uma consciência histórica, que necessitaria ser cultivada, inicialmente, no próprio docente. Essa é a realidade instigante e desafiadora colocada aos professores dessa disciplina que se debruçam sobre o seu trabalho diário em sala de aula e necessitam de apoio epistemológico sobre o real motivo da existência dessa disciplina.

Rüsen (2010) reitera que os fundamentos da História como ciência, no que pese a sua existência, se dão pelo motivo de comprovar a sua utilidade. A sua finalidade reside no sentido de possuir “[...] um sentido cognoscível e não há pensamento possível sobre a história (nem sobre a ciência da história) que não esteja motivado por essa questão de sentido” (RUSEN, 2010, p. 12). Ressalta-se a necessidade de o professor compreender a epistemologia que dá sustentação à disciplina que ele ensina, de forma a ter a credibilidade por parte de seus alunos.

Segundo Rüsen (2010), a teoria legitima a constituição do pensamento histórico na vida prática do aluno, contrapondo a ideia de que a história científica está apartada da vida normal das pessoas. Assim, é necessário que o professor de História entenda que a teoria dessa disciplina tem o caráter pragmático, no sentido de legitimar, em compreender o conhecimento histórico de como ele é constituído pelos historiadores que o torna diferente de outros conhecimentos científicos. Com isso, o pragmatismo da História se dá também na forma como esse professor leva o aluno a compreender o que pensavam os homens de determinada época, partindo da ideia de que a consciência histórica, que são as experiências, e as interpretações do tempo se dão no dia a dia desses viventes (RÜSEN, 2010).

A teoria da História em seu caráter científico é analisada na própria existência do ser humano. O professor de História, inclusive aquele que não tem formação nessa disciplina, deve ter em mente que esse caráter científico tem os mesmos parâmetros de outras ciências, uma vez que são baseadas na validade de suas afirmações (RÜSEN, 2010). Afirma-se que o propósito é levar o aluno a compreender que o que está sendo ensinado em sala de aula, que se fundamenta na pesquisa do historiador, não é baseado em algo irreal, uma vez que as argumentações sobre os fatos são legitimadas pelas fontes, pelos documentos.

5.1.2 Metodologia do Ensino de História

As metodologias do ensino de História passaram por uma mudança substancial a partir da década de 1980, em que houve um aumento significativo de debates acerca da renovação do ensino dessa área e do método preponderante naquela época, o método de ensino tradicional, predominantemente positivista de ensino, mais fechado às críticas. Por meio desse, o aluno era demandado a decorar nomes, datações de grandes acontecimentos históricos e pessoas ilustres, sendo esse conhecimento externado mecanicamente de modo oral ou escrito, e o professor era considerado o detentor do conhecimento (BITTENCOURT, 2018).

Para Bittencourt (2018), a inserção do método dialético no ensino como forma de superação do modo tradicional de ensino, inclusive da disciplina História, foi muito debatida. Assim, somente pela confrontação e análise das forças antagônicas (conhecimento empírico *versus* conhecimento científico) seria possível o desenvolvimento do conhecimento “verdadeiro”. Esse método foi proposto por Bachelard (1996) que se diferenciou do método dialético proposto por Freire (1986) e outros educadores, uma vez que Bachelard considera o conhecimento empírico do aluno como ponto inicial para inserir o conhecimento genuíno (o científico), e Freire destacou a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre o conhecimento prévio dos alunos com o científico. Esse processo é definido como “processo pedagógico pelo dialogismo, ou *método dialógico*, que valoriza o conhecimento empírico e fornece-lhe outro *status*. (BITTENCOURT, 2018, p. 196, grifo da autora)

Freire (1986), em seu caminhar docente, trabalhou com educação de adultos, desenvolvendo um ser pensante, cidadão, construtor de sua própria história, aulas com conteúdo e significado maior na vivência deles. Sobre a relação ensino e aprendizagem, Freire (1996) sugere que a reflexão crítica deva ser uma constante no trabalho docente de qualquer disciplina, nível ou modalidade de ensino em que teoria e prática devem estar em relação indissociável, a fim de que a teoria não se transforme numa conversa desprovida de conteúdo e a prática, ativismo.

Dessa forma, as propostas de ensino sugeridas por Freire (1996) têm se constituído pertinentes referenciais ao trabalho docente, especialmente na EJA. Propostas estas que consistem resumidamente em: segurança, competência

profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo, além disso, exige querer bem aos educandos. Ser professor de História exige, entre outras atividades, proporcionar condições que esse aluno processe a sua construção de história. Esse docente compara-se ao maestro de uma orquestra, a sala de aula, e ele diante dos vários sons dos instrumentos, que são os alunos e seus diferentes níveis de aprendizagem, cabe dar afinação harmônica (aprendizado da História) a essa orquestra; caso contrário, o professor será semelhante a um sino que retine.

Em Schmidt, depreende-se que dois posicionamentos pedagógicos perante os alunos podem partir do professor de História no ensino dessa disciplina em que ou haverá “a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente” ou então, “a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram” (SCHIMIDT, 2003, p. 57).

5.1.3 Didática da História

No dia a dia em sala de aula, o professor de História pode se perguntar: qual a importância dessa disciplina para o aluno? Na busca de resposta, esse professor motivado por respondê-la vai em busca de estratégias de ensino para que o aluno compreenda esse significado para a vida dele. Assim, a corporeidade do ensino de História tem a sua ação real na didática, na medida em que esta foi mudando ao longo do tempo na sociedade brasileira, conforme o ideal de cidadão que se queria formar, alicerçada em propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar (LIBÂNEO, 2017).

Por meio da Didática, se estabelece uma relação entre ensino e aprendizagem em História ao compreender que a formação histórica se constitui de diferentes oportunidades nas quais se obtém o aprendizado histórico e que esse aprendizado ultrapassa a formação profissional de historiador, uma vez que são vários os fenômenos que incidem no campo desse aprendizado, tais como o verificado nas escolas através do ensino de história, a influência sobremaneira dos

meios de comunicação de massa que incutem na cabeça das pessoas sobre a consciência histórica e como propulsor da vida humana prática, e a função da história na construção de pessoas adultas, a fim influenciar na vida prática deles exercida. Dessa forma, depreende-se que a formação histórica é um campo muito diverso (RÜSEN, 2010).

Embora os campos de formação histórica sejam variados com os seus respectivos “fenômenos de aprendizado histórico”, o mesmo tende a criar um relacionamento aberto com a vida prática de seu tempo, intensificando assim sua “função didática com respeito a essa vida prática”, uma vez que cabe a ela a função orientadora que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente sempre possui, afinal de contas, origina-se das carências de orientação dessa mesma vida prática (RÜSEN, 2010, p. 48-49). Dessa forma, a função didática de profissionalização da teoria da história para o estudo da história mencionada por Rüsen (2010) pode se adequar ao ensino de História também na EJA, em quatro das seis funções elencadas por ele:

- a) função de coordenação – a história agrega-se a outras disciplinas (interdisciplinaridade) a fim de melhor compreendê-la, porém, a história não se confunde com nenhuma delas, mas conduz o processo de explicação da realidade;
- b) função motivadora – embora o pensamento histórico – científico exija objetividade nada impede que a subjetividade flua no sentido de dar orientação histórica (contextualização) ao/à estudante sem comprometer a cientificidade da história;
- c) função organizadora – selecionar os conteúdos para o ensino constitui uma grande inquietação por parte também dos professores/as, porém, a teoria da história ajuda a orientação a fim de que a subjetividade do estudante seja inserida nesse conhecimento histórico (adequação a cada realidade escolar/comunidade);
- d) função de seleção e fundamentação – essa função exige a capacidade de reflexão ao selecionar conteúdos e a adequação às

metodologias a serem usadas, e a eficácia na aprendizagem da história.

Ensinar História requer vivificar o conteúdo a ser construído juntamente com o/a aluno/a, fundamentando-se em pretensões de validade dessa disciplina, a fim de que o fato histórico explicitado em sala de aula possa legitimar a crença nele. Para Rüsen “as histórias exercem como que fatores de orientação, no tempo, da vida humana prática” (2010, p.89).

Observa-se que, a didática da História, permite ao aluno compreender o que está sendo trabalhado em sala de aula, implicando que os fatos ocorridos têm uma motivação que os levaram a serem consumados, e que dá credibilidade ao que está sendo ensinado nas escolas, em que elas (as histórias) não podem obter confiança pelos alunos, “assim sem mais nem menos – elas têm de ser narradas de modo que possíveis dúvidas acerca de seu conteúdo já venham previamente esclarecidas (RÜSEN, 2010, p. 86).

Rüsen, implicitamente, sinaliza a possibilidade de a História ser didaticamente assimilada pelo aluno, ou seja, de ser compreendida por este à medida em que se deixa envolver pelo ensino dialógico da História (relação entre o levantamento de dúvidas, e a solução dada através de respostas), em que “as histórias previnem as dúvidas à medida que fundamentam sua credibilidade. Elas (**as histórias**) fornecem razões para se crer nelas e para servirem de orientação no tempo”. Assim, são consideradas como verdade as dúvidas que podem ser resolvidas com as razões que elas fornecem por meio de sua narrativa, o modo de superar as eventuais dúvidas que suscitem, as histórias sinalizam sua verdade” (RÜSEN, 2010, p. 87, grifo nosso).

Faz-se relevante para o docente de história conhecer o tripé: teoria, metodologia e didática. Apesar de as oficinas formativas não terem sido realizadas, conforme especificado na seção anterior, inseriu-se, seja nesta dissertação e/ou produto desta pesquisa, breves noções sobre esse esteio do ensino histórico na EJA.

5.2 A transversalidade da consciência histórica

A consciência histórica é a compreensão que cada indivíduo tem sobre o que é História e o que a mesma representa para cada um deles. Rüsen (2010, p.54) diz que a consciência histórica: “são situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo)”. Porém, esse autor ressalta que essa consciência gera determinados resultados com relação ao aprendizado em História, que muitas vezes essa compreensão pelos alunos pode ser errônea. Diante disso, o conhecimento que o aluno tem sobre determinados acontecimentos históricos podem estar equivocados em que o anacronismo aparece como um erro substancial nessa compreensão. Dessa forma, é preciso conhecer previamente o que pensam os indivíduos, os alunos sobre determinados acontecimentos da História, a fim de “[...] analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 55).

Essa consciência histórica pode ser advinda de diversas fontes tal como filmes e novelas. A praticidade, então, da consciência histórica só pode se dar quando os “[...] resultados alcançam na vida prática quotidiana dos que as realizam”. Dessa forma, há uma interligação forte entre a vida e o pensamento (conhecimento histórico), em que a consciência histórica surge como produto concreto da vida prática. Pode-se inferir que essa interligação é tão importante que se o aluno aprendeu em seus anos escolares que na História há somente protagonistas vencedores, pessoas bem abastadas, nobiliárquicos, supostamente não haverá um interesse latente para aprender tal disciplina, pois esse aluno se verá alienado, à margem do processo histórico.

Porém, Rüsen (2010) dá uma alternativa para poder reverter a má compreensão sobre a consciência histórica equivocada. Como foi dito previamente, é saber o que o aluno sabe sobre a história e o motivo de ela ser importante para a vida dele, sendo preciso ter em mente que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996). Assim, o professor de História não deve perder de vista que essa consciência agrega as temporalidades passado, presente e futuro que devem ser mobilizadas pelos alunos:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir. (RÜSEN, 2010, p. 58).

A consciência histórica deve ser transversal em todos os conteúdos abordados e no tripé que constitui o ensino de História, uma vez que diferentes comportamentos fazem parte do ser humano em diferentes épocas assim como lutas, resistências, pensamentos, etc. Assim, ao fazer essa relação do passado com o presente, possibilita ao aluno perceber possíveis mudanças no agir (o futuro) em que as experiências do tempo são interpretadas com relação à ação a fim de ter orientação no agir e no sofrer. Dessa forma, o aluno dará um fim proveitoso para o estudo da História como sendo a “racionalidade de sentido” (RÜSEN, 2010, p. 54).

Embora a História seja considerada por alguns como ciência/disciplina extremamente presa ao passado, esse “equivoco” não deveria ser apropriada pelos profissionais que fazem uso dos conhecimentos históricos. A consciência histórica “legitimada”, ou seja, aquela que faz a relação intertemporal passado-presente-futuro é capaz de desconstruir a falsa verdade dita e pensada sobre o papel da História (RÜSEN, 2010). Não se pode duvidar que, o trabalhar a consciência histórica é também algo a ser atingido pelo professor-educador que ensina na EJA. Romão (2008b) afirma que o professor-educador vai se construindo com o saber adquirido no trabalho diário em que este percebe, nas circunstâncias enfrentadas, as relações historicamente determinadas (analfabetismo, pobreza, injustiça social, fome etc.), e, com isso, esse docente vai formando suas dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos diante da realidade que lhe é imposta. Romão (2008b, p. 64) também relata que não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade, trata-se então, do “[...] educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira[...]”.

Percebe-se que tanto a consciência histórica como o papel desempenhado pelo professor-educador da Educação de Jovens e Adultos tem uma dimensão política na relação com o aluno. Romão (2008 b, p. 68) adverte que seguindo a perspectiva freireana o propósito de politizar o ato pedagógico se faz quando se leva em consideração inicialmente o educando em “[...] códigos culturais e as

necessidades específicas da clientela a que se dirige o ato pedagógico”. Acrescenta ainda que se deve considerar a “[...] contextualização desses códigos, no conjunto mais amplo das relações socioculturais”.

Para Romão, a politização do ato pedagógico deve contemplar a íntima relação entre o saber adquirido pelo aluno em sala de aula e a vivência dele, ou seja, para o projeto de vida do aluno (eis a relação passada, presente, e o futuro como projeto). Assim, essa dimensão política tende a levar a “[...] à recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, à recaptura da instrumentalidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno” (ROMÃO, 2008b, p. 69).

Corroborar-se, assim, que tanto a consciência histórica defendida por Rúsen (2010) quanto a politização do ato pedagógico podem conduzir os alunos da EJA a inserirem-se no universo da História à medida em que eles compreendem que essa disciplina faz parte de suas vidas, que eles podem ser sujeitos da História, que o passado às vezes ainda é tão presente, e que o futuro não é apenas uma quimera. Ou seja, a instrumentalização dessa disciplina se torna viva para esse aluno; pode promover uma “sedução” capaz de fazê-los seguir adiante, contribuindo para que esses alunos persistam na frequência à EJA, embora o quadro reverso ocorra regularmente: “[...] a perda dessa funcionalidade colabora com a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre os jovens e adultos [...]” (ROMÃO, 2008b, p. 69). Dessa forma, o aluno será consciente de que o legado da história permeia sua maneira de ser e pensar, bem como as discussões existentes na sociedade.

6 ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS EM MEIO À PANDEMIA: possibilidades encontradas a fim de sugerir metodologias para o ensino de história na EJA

O ano letivo de 2020 e 2021 ficaram comprometidos em meio à pandemia, bem como a indecisão sobre a liberação das aulas presenciais, o que prejudicou a obtenção de dados mais robustos para esta pesquisa. Diante das incertezas de retorno às aulas presenciais e a falta de tempo dos professores pesquisados, uma vez que eles estavam envolvidos em demasia com suas novas atribuições docentes (aulas e formações profissionais *on line*, plataforma de lançamento de notas, etc.) optou-se por escolher ferramentas digitais a fim de recolher esses dados, uma vez que não se poderia intervir nas escolas-campo, montar oficinas sobre metodologias para o ensino de História, aplicar e auferir resultados da aplicação do produto da pesquisa. No entanto, o propósito desta pesquisa se manteve incólume enveredou-se por esses meios tecnológicos, a fim de obter dados substanciais que pudessem esclarecer, em parte, o que não se pôde observar e presenciar no cotidiano de sala de aula do sujeito desta pesquisa, ou seja, o professor da EJA que leciona História, mas que não tem formação na mesma. As metodologias que seriam discutidas e empregadas pelos professores, observadas em sala de aula, deixaram de ser feitas; o que levou a necessidade de construir o e-book, sem a intervenção direta dos professores pesquisados

Ressalte-se, aqui, que existem, porém, várias práticas metodológicas voltadas para os diversos âmbitos de conhecimento (artístico, médico, sociológico etc.), mas o foco do interesse foi a metodologia voltada para o ensino de História. Dessa forma, entende-se como prática metodológica de ensino aquela em que o professor utiliza diversos instrumentos (equipamentos técnicos, gestos corporais, entonação da voz, uso de poesias, filmes, literatura de forma diversa, fotografias, aulas passeio etc.) para que se dê a relação ensino e aprendizagem. Conhecer então as práticas metodológicas de ensino utilizadas por esses professores envolvem perpassar os saberes no processo de desenvolvimento de sua prática profissional.

Quando se pensa em metodologias de ensino para a EJA, volta-se aos discentes, que são os destinatários finais para os quais as metodologias do ensino de História são direcionadas, uma vez que esse público é constituído de sujeitos

diversos (diferentes idades, credos religiosos, histórias de vida, condições econômicas e pretensão educacional futura, assim como ânimo em aprender), sobressaindo-se o público adolescente e jovem, embora o adulto esteja presente, mas diminuto em relação a esses. Infelizmente, um mal tem sobrevivendo ao público jovem da EJA, o mal das drogas ilícitas, em que muitos deles agem ou como dependente de substâncias psicoativas ou são traficantes intermediários. Ainda que esse dado seja fator de abalo psicológico em muitos professores, interferindo na fluidez das aulas, intimidando-os, estes procuram contornar a situação. Dessa forma, despertar nesses alunos a autoestima e a persistência em concluir os estudos, faz com que a preocupação dessas metodologias não seja somente “depositar” um assunto novo na mente do aluno, mas também de fornecer meios para que ele possa ser ressignificado em atitudes para sua vida, eis aí o papel do trabalhador social no processo de mudança (FREIRE, 1981).

Sobretudo, em Educação de Jovens e Adultos, a diversidade de metodologia de ensino se faz necessária, pois como essa modalidade é oferecida no turno noturno e muitos alunos trabalham durante o dia, metodologias diversificadas e apropriadas servem para incentivá-los a compreender o que se está estudando, e assim, persistir na frequência às aulas (ROMÃO, 2008). Em experiência pessoal nessa modalidade, percebi a constante evasão ao longo de cada ano letivo, por muitos alunos não compreenderem o que se estava ensinando, devido à linguagem difícil do professor, e também enfado da metodologia de ensino de algumas disciplinas.

A fim de melhor entender e analisar os dados recolhidos, dividiu-se em dois momentos, conforme os instrumentos usados para isso, sendo no primeiro momento usado o questionário, e no segundo, a entrevista. Algumas perguntas nesses dois instrumentos foram semelhantes, a fim de se obter uma prova e contraprova às perguntas feitas, uma vez que não se fez a coleta de dados *in loco*

6.1 QUESTIONÁRIO: uma visão prévia sobre as metodologias utilizadas

Diante da impossibilidade em observar em sala de aula o cotidiano, o questionário serviu para demonstrar preliminarmente a dinâmica do professor que

ensina História. Ressalta-se que cada professor investigado tem formação acadêmica diferenciada, quais sejam: Geografia, Filosofia, e Matemática. Dessa forma, esse instrumento de recolha de dados possibilitou saber o tempo que esse professor vem lecionando a disciplina, as dificuldades surgidas no ensino, os conhecimentos prévios obtidos para lecionar tal disciplina e as dificuldades no componente curricular ensinado. Tentou-se assim, intuir o proceder desse professor em sala de aula, vislumbrando as metodologias usadas por eles. Assim, no questionário foram feitas 08 perguntas, e na entrevista foram feitas apenas 5, e as análises às respostas dos docentes aos questionamentos serão apresentadas nos subtópicos seguintes.

6.1.1 O tempo lecionando a disciplina História

Os anos ensinando qualquer disciplina servem como experiência para o professor se adaptar ao dia a dia na sala de aula, manejar o conteúdo e sobressair-se em determinadas situações etc. Dos três professores pesquisados, P1 e P2 lecionam o componente curricular História há dois anos, e P3 leciona há três anos (APENDICE A). Depreende-se que o primeiro ano lecionando essa disciplina foi de experiência inicial que contribuiu para que eles soubessem se adequar ao conteúdo. Porém, com o decorrer do tempo, o professor vai modificando a sua própria identidade, uma vez que esta se confunde, em boa parte, com sua profissão. Isso pode ser observado nas atividades diárias em sala de aula em que o professor adquire “[...] sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Assim, o professor que ensina História, mas não é formado academicamente nessa disciplina vai aprendendo a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Na imersão do ensino de História, cada professor pesquisado demonstrou estar em constante busca pelo aprimoramento no ensino dessa disciplina, uma vez que deduziu-se a busca de uma formação continuada, conforme respostas dadas por eles ao questionário. Assim, P1 e P3 responderam que fazem uso do livro didático para compreender mais a História, sendo que esse último professor

complementou que os anos anteriores trabalhando com a disciplina contribuíram na experiência de ensino com a mesma, e P1 ressaltou que obtinha informações com professores formados em História. Isso revela que o professor, embora envolvido na dificuldade em trabalhar com essa disciplina procura, ao longo do tempo, executar seu trabalho apropriando-se de fontes de informação que estavam ao seu alcance imediato. A desenvoltura adquirida pelo professor que ensina História, demonstra que o tempo trabalhando com tal disciplina o fez aperfeiçoar as atitudes e hábitos para aprender a saber-fazer esse componente curricular (TARDIF; RAYMOND, 2000). Corroborando com Freire (1996), o professor deve se mover com clareza na sua prática, usando o critério da indagação e da curiosidade sobre os quais se fixa a educabilidade da profissão docente.

Percebeu-se que os professores se valem dos meios que estão perto deles, palmilhando o território do ensino da História, aprendendo assim a “[...] substantividade do objeto aprendido”. (FREIRE, 1996, p.28). Embora, alguns equívocos cometidos no ensino dessa disciplina fossem inevitáveis, eles não perderam o prazer em ensiná-la (APÊNDICE C). O professor no manejo com a disciplina História foi construindo a sua prática docente, seu saber, sendo de grande valor para aperfeiçoamento nos momentos subsequentes em sala de aula.

Nesse direcionamento, Gauthier *et al.* (1998) reportam a um repertório de conhecimento baseado no saber experiencial, denominado de jurisprudência particular, que é composta de uma regra, e por apresentar a mesma repetição, reveste-se de uma atividade que logrou experiência. Dessa forma, julgamentos pessoais do professor, os artifícios usados por ele, suas astúcias e diferentes maneiras de contornar uma situação problemática; enfim, essas jurisprudências ficam restritas à sala de aula (GAUTHIER, 1998). Assim, a jurisprudência particular de cada professor que ensina História, mas que não é formado nessa disciplina, se tornadas públicas, seriam significativas para outros professores que estão em igual condição.

Depreende-se, nos dados colhidos, que os professores pesquisados procuraram melhorar seus conhecimentos com o tempo, lecionando a disciplina, destacando-se o suporte imediato proporcionado pelo livro didático, e isso

possivelmente deva ter ocorrido devido à falta de disponibilidade de mais tempo para esse professor fazer formação continuada em ensino de História.

6.1.2 Os conhecimentos em História adquiridos pelos professores

Os professores que ensinam disciplinas nas quais não são formados, muitas vezes são tratados como “roubadores”, por aqueles com licenciatura específica. Verdadeiramente, os professores “invasores” são vítimas de uma conjuntura educacional desajustada e, buscam superar as amarras que os impedem de desenvolver um trabalho significativo. Esse desenvolvimento ficou evidenciado no questionário aplicado, em que foram dadas as seguintes alternativas, a fim de saber a fonte dos conhecimentos adquiridos em História: formação escolar, livros comprados, vídeos, videoaulas sobre a disciplina, formação continuada (curso em módulos, especialização, palestra, minicursos etc.). Nessa última alternativa, caso assinalada, o docente especificaria a fonte proveniente.

Ao ser questionado sobre a origem dos conhecimentos para lecionar História, P1 ressaltou que tais conhecimentos vinham da época de escola, e que os mesmos eram uma mescla de leitura e estudos de livros didáticos da disciplina, bem como troca de informações com os professores que têm formação nessa disciplina. Contudo, a formação escolar desse docente marcou a sua trajetória pessoal de vida e profissional que, possivelmente, se refletiu na seleção dos conteúdos e talvez até na sua maneira de ensinar tal disciplina. P2 e P3 ressaltaram que os conhecimentos adquiridos foram obtidos através do livro didático e do tempo ensinando a disciplina. Dessa forma, os conhecimentos para ensinar a disciplina História pelos professores foram os que estavam disponíveis de maneira imediata, ou seja, aqueles da formação escolar deles, os dos livros didáticos da disciplina e aqueles recolhidos na troca de informações com professores formados na área e o tempo lecionando essa disciplina.

6.1.3 As dificuldades em lecionar a disciplina História

Dificuldades para professores que ensinam uma disciplina em que não são formados são uma constante, uma vez que inicialmente tem-se um saber superficial, mas, com estudos aprofundados, essas dificuldades poderão ser amenizadas. Isso seria menos penoso, se houvesse nas redes de ensino da Educação Básica disponibilidade de formação continuada para todos os professores, sejam eles com ou sem formação na disciplina em que atuam. Isso também seria atenuado se houvesse em cada escola um supervisor pedagógico para proporcionar um direcionamento a esse professor de História sem formação nessa disciplina, o que seria necessário e proveitoso (IMBERNÓN, 2011). Diante disso, as possíveis dificuldades assinaladas por cada um dos docentes em lecionar História encontravam-se quando eram instados a ensinar sobre: questões relativas às guerras, revoltas, rebeliões etc. Assim, como conteúdos políticos: Estado, poder etc., finalmente, movimentos sociais, rupturas e continuidades.

Imagina-se que essas dificuldades foram devidas à falta de compreensão do que seja consciência histórica que, segundo Rusen (2010), é o conhecimento sobre as diversas situações correntes nas quais estão envolvidas, a vida prática dos homens (aprendizados e perspectivas do tempo). Para esse autor, a função pragmática da História está diretamente ligada a essa consciência histórica, uma vez que só se pode pretender investigar e pensar historicamente “[...] quando se analisa a vida cotidiana dos homens, no curso do qual tais operações se realizam” (RUSEN, 2010, p. 55).

O desenvolvimento da consciência é um processo longo, conforme dizem Freire e Faundez (1985), e mais longo em sua inteligibilidade quando o professor não possui formação específica na disciplina que leciona. Isso seria atenuado se houvesse entendimento, pelos professores pesquisados, das circunstâncias que permeiam a vida de homens no momento histórico estudado, contribuindo, assim, para a compreensão de outras questões adjacentes (sociedade, política, comportamentos, etc). Além das alternativas mencionadas no questionário, outras dificuldades foram elencadas tais como: a abordagem dos conteúdos trazidas nos livros didáticos, que apresentam ainda uma visão muito eurocêntrica.

Cerri (2009) explica que essa permanência eurocêntrica nos livros didáticos se deve a três características que definem profundamente a formação da história como disciplina escolar, são elas: Modernidade, Nacionalismo e Foco Europeu. A primeira, concebe que a história é entendida como abrangente e integra passado, presente e futuro, explicação surgida depois do século XVIII, fruto da modernidade. Assim, essa característica estabelecia uma coerência mais ampla em perceber a ação humana, sendo a mesma atrelada ao modo de vida europeu que, por sua vez, deveria incitar “[...] a meta do progresso dos povos ‘atrasados’ enquanto a Europa, deveria progredir cada vez mais” (CERRI, 2009, p.133).

A segunda característica tem como perfil relacionar a história ao surgimento do Estado nacional europeu, uma vez que essa disciplina serviu para gerar um sentimento patriótico através do estudo do passado e a partir dele foi se gestando

[...] uma densidade histórica para uma necessidade do presente, de afirmação e legitimação das nações que estavam ainda se inventando, em países em processo de modernização econômica e política. (CERRI, 2009, p. 134).

Já o Foco Europeu foi a culminância, em termos de ensino de história, das duas características anteriores. Assim, “[...] o fato de estudarmos História é uma consequência da expansão europeia sobre o mundo a partir do século XVI” (CERRI, 2009, p. 135). Logo, a gênese do ensino de história se deu na Europa e essas contribuições deixaram marcas quase que indeléveis sobre o conhecimento histórico produzido em todas as partes do mundo.

Cerri (2009, p. 135) ressalta que isso “[...] torna tão dispendiosos os esforços para constituir uma apreensão da totalidade planetária no tempo sem passar pelo foco europeu”. Segundo esse autor, essa tríade idealizada pela burguesia contribuiu para a ampliação do ensino de História a partir da consolidação dessa classe. Ao longo do tempo, se pensou em uma abordagem diferenciada para o ensino de História, que deixasse de lado a preponderância central da Europa no entendimento central dessa disciplina.

Alternativas que seguissem essa tendência foram disponibilizadas, tais como: História Integrada, História temática, História regressiva, História por círculos concêntricos, sendo cada abordagem compartimentalizada em sua perspectiva.

Cerri (2009) explica que na prática toda história é igual, local, nacional, integrada, e embora diferenciada da abordagem de caráter eurocêntrica, o cuidado que se deve ter é com relação ao currículo oculto.

Quanto a isso, esse autor diz também que o aluno não aprende apenas os conteúdos que o currículo traz e as mensagens explícitas disponibilizadas, mas também os elementos e formas de pensar e organizar o pensamento, referentes às concepções que fundamentam as lógicas. Ter aprofundamento sobre os temas/conteúdos lecionados foi uma das dificuldades manifestadas pelos professores P1, P2, e P3, em que a falta de domínio de conteúdo ou conhecimento sobre algo trouxe consigo incertezas, dúvidas, insegurança.

A falta de compreensão manifestada pelo etíope de Candace⁷ ao ler uma passagem do profeta Isaías é bem ilustrativa na relação nem sempre harmônica entre ler e compreender. No entanto, esse personagem bíblico teve a ajuda de Filipe para poder explicar-lhe; infelizmente, não se pode dizer que o professor que não é formado em História e, ao ensinar essa disciplina teve tal apoio explicativo. Deduz-se que o acréscimo da dificuldade acima elencada pelos professores pesquisados deva ter ocorrido em sala de aula, possivelmente não souberam explicar alguma dúvida levantada pelos alunos. Esse fato seria amenizado se existisse um aporte pedagógico ao professor de História, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Paganotti e Dickman (2011) pesquisaram caso idêntico com os professores de Ciências, formados em Ciências Biológicas, em que os docentes pesquisados possuíam dificuldades com relação aos tópicos de Física, principalmente em Eletricidade e Magnetismo; e as dificuldade deles residiam na falta de aulas experimentais em Física. Após os dados recolhidos, esses autores elaboraram e aplicaram uma oficina de capacitação para esses professores, a fim de sanarem essas dificuldades, o que foi constatado por esses autores após ter sido realizada essa formação. Observa-se então que, a formação continuada contribui para sanar dificuldades para professores que ensinam disciplinas em que não são formados.

⁷ Conta-nos a Bíblia que um anjo do Senhor falou a Filipe para explicar um texto do profeta Isaías a um eunuco etíope de Candace, e ao ser perguntado se entendia o que lia, ele respondeu: Como poderei explicar, se alguém não me explicar? Logo, Filipe passou a explicar-lhe o que dizia tal passagem bíblica (Atos 8. 26-40).

A resposta dada por P3, de não ter formação na área, possivelmente deve ser o reflexo da questão anterior que se analisou nos parágrafos anteriores. Deduz-se assim, que esse professor acredita que se fosse formado em História todas as dificuldades no ensino dessa disciplina estariam solucionadas. Porém, Pinsky e Pinsky (2016) nos dizem que o “sucesso” no ensino de História depende do “espírito” que o professor dá às suas aulas, e em contornar as difíceis situações que lhe apresentam.

6.1.4 Possibilidades encontradas pelos professores para se aprofundar no estudo da História

Os professores, apesar de não contarem com uma formação continuada nem com a presença de uma supervisora pedagógica, tiveram uma atitude positiva, não ficando à mercê dessa situação, buscando vários meios para conseguir embasar suas aulas. Embora não fosse uma regularidade, os professores P1, P2 e P3 evidenciaram que faziam compra de livros, revistas, consulta a *sites*, participação em eventos que versam sobre a História, a fim de se aperfeiçoarem no ensino dessa disciplina. Dessa forma, o silêncio da rede municipal de ensino de SJR em relação à oferta de uma formação continuada aos professores de História os obrigaram a buscar o conhecimento necessário para o ensino que, apesar de não ser uma constante, foi capaz de proporcionar a melhoria da “[...] prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Em Schmidt, compreende-se que todos os esforços empreendidos pelos professores na busca de conhecimentos no ensino de História comportam-se no intuito de “[...] dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT 2003, p. 57). E essas condições se dão à medida que o professor planeja suas aulas, insere metodologias apropriadas, questiona e reflete junto com os alunos sobre o assunto tratado, objetivando com isso tirar o aluno da condição passiva de receptor de informações.

6.1.5 O ensino vinculado às questões do tempo presente e a contextualização nas aulas de História

É quase consenso entre professores de História que uma das principais indagações dos alunos é sobre a utilidade dessa disciplina para as suas vidas, talvez essa seja a pergunta principal. Tal utilidade é expressa na definição de História dada pelos alunos como ciência que estuda o passado da humanidade, a fim de entender o presente e projetar o futuro e, embora isto ocorra, não se pode dizer que essa utilidade seja compreensivelmente absorvida por eles. E mesmo que se faça a relação das coisas atuais com as passadas, a resposta a essa pergunta nem sempre encerra a questão, já que muitas vezes não são consideradas plausíveis o bastante pelos alunos; o que acaba levando ao esvaziamento de tal explicação (BITTENCOURT, 2018).

No que diz respeito à conexão passado-presente, os três professores responderam que em suas aulas de História sempre a fazem, ou seja, todos eles estabelecem esse vínculo ao conteúdo trabalhado em sala de aula no que se refere às questões sociais, culturais e problemas humanos, esclarecendo seus alunos que estas fazem parte da vida deles, e se refletem nas desigualdades sociais, com relação à raça, à questão sexual, e disparidades culturais (PINSKY; PINSKY, 2016).

A contextualização e a relação com o tempo presente podem se dar em momentos diferenciados das aulas de História, e servem para motivar o aluno a compreender as circunstâncias que envolvem o momento histórico, e o tempo pretérito insere-se no intuito de sedimentar o que foi ensinado. O diálogo do passado com o tempo presente é algo imprescindível ao dinamismo da relação ensino e aprendizagem nas aulas de História. Assim, a contextualização se torna essencial para o aluno aprender o conhecimento histórico e referida inserção pode se dar com estudantes de diferentes capacidades de aprendizagem.

Nos dados recolhidos através dos questionários que tratavam sobre a contextualização nas aulas de História, P1 e P3 disseram que sempre contextualizam um acontecimento histórico e P2 disse que esporadicamente o faz. Com isso, resta claro a importância de o aluno situar determinados eventos históricos a fim de “saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de

um discurso ou de um registro das atividades humanas”, sendo que a finalidade fundamental disso é “evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território”. Atenta-se aqui para o importante papel do professor de História na contextualização de acontecimentos históricos para o aluno (BRASIL, 2017, p. 399).

A afirmação de que a relação dialógica entre presente e passado é feita nas aulas de História foi a resposta dada por todos os professores pesquisados, sendo possível, assim, o aluno comparar no tempo atual rupturas ou permanências do passado. No que diz respeito à contextualização, esta se faz necessária, a fim de que o aluno venha a compreender em qual conjuntura o evento histórico se deu, e os motivos que favoreceram o fato em si. O professor que esporadicamente faz a contextualização de suas aulas de História ainda não deve ter percebido a importância dessa ferramenta pedagógica no ensino dessa disciplina, além de a escola não ter o acompanhamento de um supervisor pedagógico sempre presente.

6.1.6 O uso constante do livro didático e a possibilidade de uso de outros recursos didáticos

O livro didático é o suporte pedagógico imediato que o professor faz uso, aparecendo em cem por cento das respostas dadas. Porém, P2 disse não usar outros recursos didáticos além do livro; P1 e P3 acrescentaram fazer uso de videoaulas, assim como de vídeos, documentários e textos de revistas. Não se pode observar *in loco* como se dá o uso de todos esses recursos didáticos, mas se eles forem usados de maneira correta visando à melhor compreensão do que se está estudando, certamente isso servirá para ilustrar ou consolidar o assunto ensinado em História (PROENÇA, 1990).

O livro didático apareceu em destaque nas respostas dadas pelos docentes pesquisados, porém o uso desse instrumento escolar deve ser guiado pelo condutor do processo de ensino, e que o mesmo “[...] dependa da iniciativa e imaginação do professor” (LIBÂNEO, 2006, p. 78). Portanto, é preciso tomar algumas precauções no cumprimento excessivo ao que vem proposto no livro didático; lembrando que embora os conteúdos estejam dispostos nesse instrumento, o professor não pode

apenas cumprir o programa elencado prejudicando, assim, a aprendizagem significativa do aluno: “É dada excessiva importância à matéria que está no livro, sem preocupação de torná-la mais significativa e mais viva para os alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 78). Esse autor afirma que os conteúdos do livro só tomam valor significativo para os alunos quando estes “[...] conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça” (LIBÂNEO, 2006, p. 78). Nesse sentido, percebe-se a importância da contextualização e da relação passado-presente.

6.1.7 Conceitos de difícil compreensão

Um dos grandes males no ensino de História é o aluno não compreender conceitos usados nessa disciplina, sendo isso imprescindível para que o processo de ensino e aprendizagem possa obter sucesso (BITTENCOURT, 2018). Ao professor formado em História fica mais fácil dominar esses conceitos, porém, isso pode não ocorrer para aqueles professores que não são formados nessa disciplina. A incerteza no domínio desses conceitos se deve às respostas dadas por P2 e P3 em que os mesmos disseram que o item “conjuntura” (sistema econômico-social: escravidão, capitalismo etc.) é um conceito de difícil compreensão, e por P1 que assinalou regimes de governo (reinado, república etc.) e “guerra” representando dificuldades para esse professor pesquisado.

Bezerra (2016, p.41) enfatiza que a História construiu conceitos que são próprios dela, e que o conhecimento histórico escolar deve proporcionar ao aluno a compreensão de tais conceitos já que os mesmos “[...] são imprescindíveis para que os alunos saídos da escola básica tenham uma formação histórica que os auxiliem em sua vivência como cidadãos”. Isso se faz necessário para que o aluno possa entender o que é História, processo e sujeito histórico, temporalidades e fontes históricas, cultura, cidadania, e historicidades de conceitos. Supridas as definições conceituais, o aluno poderá melhor compreender o que está estudando, a fim de evitar equívocos e anacronismos.

O produto desta pesquisa, o *e-book*, compreende metodologias de ensino de História voltadas para a 5ª etapa (8º/9º Ano) da EJA, em que alguns conceitos

perpassam os conteúdos abordados nessa etapa. O intuito inicial da pesquisa era fazer oficinas formativas com o propósito, também, de construir metodologias de História. Porém, isso não foi feito devido às circunstâncias atípicas geradas pela crise pandêmica da COVID – 19.

6.1.8 Os tipos avaliativos aplicados

A avaliação é muito importante no processo ensino-aprendizagem, pois através dela o professor tem um *feedback* sobre a assimilação do conteúdo ensinado. Luckesi (2005) diz que a avaliação sempre teve um aspecto negativo para o aluno, e que ao longo do tempo foi um momento marcado pela dor, pelo desvanecimento, e essa angústia ainda está presente no meio discente. Referido autor lembra que, apesar do aspecto negativo envolver o propósito da avaliação não se pode deixar de compreendê-la em seu aspecto positivo, considerando como um ato amoroso. Inserido à EJA, a reflexão sobre avaliação, considera-se que a mesma deve ser feita de maneira diversificada, levando-se em consideração itens como as diferentes faixas etárias dessa modalidade de ensino, o domínio de leitura e escrita, a oralidade, o tempo de disponibilidade de estudo fora da escola e acesso à internet. Assim, em resposta ao questionário, P1 afirmou que usa como checagem do aprendizado tanto prova escrita como produção textual, pesquisa na internet ou livros e, algumas vezes, trabalhos em grupo. Além desse professor, P2 desenvolve atividade/discussão em turma, pesquisa na internet e/ou no livro didático. Já P3, aplica relatórios de pesquisa e provas.

As várias formas de aplicabilidade da avaliação devem demonstrar que a mesma possui o sentido de acolher, integrar, incluir. Assim, ao se “avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem” (LUCKESI, 2005, p.173). A partir do diagnóstico, o professor pode, então, conduzir o seu trabalho em que cabe a este “a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda” (LUCKESI, 2005, p. 173). Indubitavelmente, a avaliação atinge diretamente a prática do professor de História, uma vez que este deve ter a sensibilidade de rever a forma como os conteúdos estão sendo ensinados ao aluno e como este tem apreendido.

O processo avaliativo no ensino de História deve compreender a real necessidade de uma avaliação contínua e formadora, para que o professor entenda a relevância do que vai ser ensinado, o significado desse ensino, bem como o que isso gerará na vida prática do aluno (SCHMIDT, CAINELLI, 2004). Nesse sentido, a preocupação essencial no planejamento dos processos avaliativos de História deve ser a de que esse processo de ensino e aprendizagem venha substituir as velhas práticas de memorização. Com isso, sugestões de avaliações na disciplina de História são recomendadas a fim de se destacar atividades realizadas em sala de aula, que indiquem capacidade de síntese e redação. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Através dos questionários inferiu-se sobre o ocorrido no ensino em História, embora não tenha sido possível constatar juntos aos alunos se realmente a aprendizagem tenha ocorrido, uma vez que a investigação não aconteceu junto a eles devido à suspensão das aulas presenciais. De outro modo, os anos ensinando tal disciplina (2 ou 3 anos) serviram para que esses docentes chegassem à conclusão sobre quais as dificuldades (no campo conceitual, principalmente) enfrentadas, obstáculos vencidos, e qual (is) as fontes que eles teriam de buscar, a fim de obter conhecimento para poder ensinar a disciplina História.

Outra questão de destaque referiu-se ao uso de recurso didático para motivar os alunos no ensino, bem como a contextualização do assunto a ser ensinado. No total de respostas dadas, percebeu-se que, apesar de todos afirmarem que possuíam algumas dificuldades nos conceitos e assuntos particulares da História, o mesmo não ocorreu na condução pedagógica da disciplina, uma vez que mais da metade dos professores investigados disseram que contextualizam suas aulas, e usam diferentes recurso didáticos para motivar as aulas de História. Além disso, todos eles fazem relação da aula dada em História com as questões do tempo presente, e diversificam seus procedimentos avaliativos. (APÊNDICE C)

A inferência que se fez ao verificar o quantitativo das respostas dadas, foi a de que os professores de História investigados procuraram se desviar dos obstáculos surgidos no ensino dessa disciplina. Assim, procuraram outros meios para obter o conhecimento necessário para lecioná-la, além disso, eles se mostraram disponíveis em proporcionar um ensino eficiente. Embora as respostas cedidas ao questionário tenham nos fornecido elementos para a análise, isso não foi

o bastante, o que nos conduziu a realização de entrevistas, a fim de ter uma contraprova das respostas dadas naquele instrumento de recolha de dados. Dessa forma, a entrevista foi uma maneira encontrada para “sentir” a realidade vivida pelo professor, detectado isso através da entonação de sua voz e ritmo da mesma.

6.2 Entrevistas: uma conversa mais aproximada com a realidade do professor

Após a aplicação do questionário fez-se uso da técnica de entrevista qualitativa a fim de “vivenciar”, ainda que imaginativamente, um pouco do cotidiano do trabalho do professor. Nas entrevistas realizadas, houve um diálogo com esses professores a fim de que os mesmos relatassem algumas de suas metodologias de ensino, as dificuldades em lecionar uma disciplina diferente de sua formação acadêmica, os erros cometidos, tudo isso com o propósito de tirar uma contraprova daquilo que foi respondido nos questionários.

6.2.1 Livro didático, filmes, músicas – usos, procedimentos e aprendizagem no ensino de História

Os recursos didáticos fazem parte da metodologia de ensino de qualquer disciplina, e os professores P1 e P2 disseram fazer uso de filmes, porém, enquanto P1 disse não fazer uso de músicas, P2 disse fazer uso também de músicas. Embora usada em pequena proporção, se relacionada ao uso de filmes, esse professor disse que a utilização dessa metodologia se deve principalmente ao ensino do período da ditadura militar no Brasil: “Música, eu utilizo menos que os filmes, mas as utilizo principalmente quando estou trabalhando conteúdo da ditadura” (informação verbal)⁸. Já P3 diz usar músicas algumas vezes nas aulas de História, e que em mensagem de texto pelo WA disse que costuma: “apreciar a música, analisar a letra, abrir um debate sobre a relação da música com o conteúdo” (informação verbal)⁹.

⁸ Informação dada pelo professor P2 sobre o uso de música nas aulas de História.

⁹ Em entrevista o professor P3 sobre a relação da música e conteúdo.

Analisou-se detidamente a resposta de P1 com relação ao uso de filmes e o motivo que o levou a não usar rotineiramente esse recurso em suas aulas de História:

Sim, já usei (*o vídeo*). A verdade, geralmente a gente coloca os alunos pra assistirem ao vídeo, e depois a primeira metodologia é uma conversa, um diálogo, uma conversa, um diálogo, e depois desta conversa a gente parte pra uma proposta de atividade onde o aluno vai, ou eu vou propor umas questões pra eles responderem ou eu vou querer que eles expliquem o que eles entenderam do vídeo, oralmente. **Geralmente como é EJA** é raro a gente usar vídeo, mas eu uso de vez em quando, e quando eu uso geralmente é muito rápido, e às vezes, muitos deles tem dificuldade pra escrever, geralmente eu peço pra que eles vão falando o que eles entenderam do vídeo, e depois eu proponho atividade pra eles fazerem em casa, e trazem a partir do que eles entenderam do vídeo.

O procedimento de P1 no uso de filmes é raro, conforme relatado na entrevista, e isso é devido ao ensino “ser EJA”. Essa explicação não soou como tom de desmerecimento por essa modalidade de ensino, muito pelo contrário, o que se percebeu no começo da resposta é que antes da exposição do filme, o docente faz uma contextualização prévia sobre o filme, embora seja raro o uso desse recurso audiovisual, o mesmo é exposto rapidamente aos alunos. Deduziu-se que a dificuldade de uso de filmes por P1 ocorra pelo fato de que a disponibilidade de recursos audiovisuais para a EJA seja quase inexistente, o que demanda um esforço grandioso para exibir os filmes, por exemplo.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, em seu artigo 36, inciso II, ressalte a necessidade de adoção de metodologias de ensino que estimulem a iniciativa dos estudantes, ao ministrar aulas de uma disciplina diferente de sua formação, o docente apresenta dificuldades para elaborar atividades que envolvam os discentes ou até mesmo escolher o método mais eficiente na aplicação dos conteúdos específicos. Deduziu-se isto através das respostas, que o *feedback* de aprendizado do ensino de História através de músicas e filmes tenham se mostrado satisfatório.

Porém, Araújo e Castro (2017), perceberam em pesquisa realizada por eles com professores que ensinam uma disciplina na qual não são formados academicamente, que tal fato contribui para que o aluno não alcance o pleno aprendizado, uma vez que possíveis equívocos na seleção de metodologias

proporcionam aulas desestimulantes, e uso de métodos ultrapassados. Ressaltam ainda esses autores que, mesmo havendo uma busca incessante desses professores em estudar para ensinar essa disciplina “acabam se prendendo muito aos principais recursos das escolas públicas atuais, o livro didático e o quadro branco” (ARAUJO, CASTRO, 2017, n.p.).

Dessa forma, o professor tem papel essencial no processo ensino aprendizagem, uma vez que ele é o gestor da sala de aula e cabe a ele a seleção dos suportes pedagógicos que serão usados para que esse processo se dê de forma plena, compreendendo que estes envolvem itens como adequação à linguagem do aluno, compreensão da mensagem, importância da comunicação não-verbal; aula dialogada, visando a despertar o interesse, estimular o raciocínio e a aprendizagem dos alunos (PROENÇA, 1990).

6.2.2 A avaliação da aprendizagem perpassando os vários momentos da aula de História na Educação de Jovens e Adultos

A LDB em seu artigo 24, inciso V, alínea a, diz que a avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, prevalecendo, assim, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Observando os relatos dos professores pesquisados percebeu-se que eles exercem com competência o que foi designado por essa lei. O professor P1 ao usar vídeo em suas aulas realiza, conforme o desenvolvimento da escrita dos alunos, uma avaliação sobre a compreensão do vídeo, utilizando para isso questões escritas, ou incita os alunos a falarem sobre o que compreenderam sobre o vídeo. O professor P2 utiliza os mesmos procedimentos (questionários ou debate com roda de conversa) em que questões são levantadas sobre o que foi assistido no vídeo, associando-o ao que está sendo trabalhado na aula. Assim, checagem e rechechagem são feitas por P2 que servem para aprimorar o que foi ensinado, tendo o vídeo como motivador da aprendizagem:

Um outro procedimento que eu adoto também é fazer um questionário antes do filme, e após o filme, eu uso o mesmo questionário para avaliar as respostas e o nível de compreensão, se houve uma compreensão maior, uma compreensão mais assertiva, um grau de complexidade do raciocínio a partir do filme. Então, eu faço o questionário antes do filme e o mesmo questionário depois do filme, as mesmas perguntas, para avaliar se houve diferença nas respostas. (Informação verbal).

O confronto das respostas dadas pelos alunos do professor P2 serviu para verificar o andamento do processo de aprendizagem, assim, não se pode negar que o “termômetro” usado por esse professor serviu como recurso de aferição de aprendizagem, que qualquer professor pode utilizar para ajustar metodologias e abordagens de ensino, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa para eles. Com isso, o professor não pode perder de vista as funções básicas da avaliação, que são: proporcionar a autocompreensão do educando e do educador, motivar o crescimento, aprofundar a aprendizagem e auxiliar na aprendizagem. Acrescenta-se a isso, o cuidado com a devolutiva das correções feitas na avaliação realizada (LUCKESI, 2005).

O professor P3, implicitamente, disse que realiza as avaliações através da oralidade, daquilo que foi ouvido nas músicas ou em outras discussões feitas em sala de aula: “apreciar a música, analisar a letra, abrir um debate sobre a relação da música com o conteúdo e levantaria uma discussão sobre o assunto, os fatos de racismo e deixaria que fizessem uma análise” (informação verbal)¹⁰.

Freire (1996) diz que ensinar exige do professor o querer bem aos educandos, e esse querer foi manifestado nos cuidados com os alunos da EJA, observado nas falas de P1 e P2 (APÊNDICE C), inclusive na maneira de avaliar. Freire afirma ainda que essa afetividade do aluno pelo professor não deve excluir aquilo que este deve aprender, já que esse sentimento não pode interferir no cumprimento da ética do dever de cada professor e no exercício de sua autoridade. Referido autor afirma ainda que o professor não deve condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

A falta da afetividade na avaliação, por alguns professores, acabou por incidir sobre as trajetórias cambaleantes dos alunos da EJA que, durante muito tempo foram vistos como “[...] alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª” (ARROYO, 2011, p. 23). Obviamente que, não se concorda com esse preconceito, sendo necessário colaborar para que a marca negativa sobre essa modalidade de ensino seja superada. De maneira explícita, ou implicitamente, os professores

¹⁰ Informação dada pelo professor P3 em entrevista, através de texto, sobre o tema racismo.

avaliam seus alunos nas atividades que são propostas, seja na exibição de filmes, escuta de músicas e/ou outros debates realizados em sala de aula. Percebeu-se, assim, que a aprendizagem dos alunos está sendo avaliada continuamente seja através da argumentação oral e/ou escrita.

6.2.3 A relação entre as disciplinas e a contextualização – itens importantes para o ensino e aprendizagem em História

A História também se conecta com outras disciplinas a fim de explicar o fato analisado ou objeto analisado, levando o aluno a perceber a conexão existente entre elas. Ressaltou-se que não se está trabalhando com o termo interdisciplinaridade, já que para usá-la se deveria ter um tema em que todas as disciplinas, em suas respectivas áreas, trabalhariam essa perspectiva temática. Porém, em alguns pontos tratados na aula, o professor pode fazer relação do que está sendo ensinado em História com outras disciplinas. Não se pretende com isso que, o professor se detenha em querer explicar a disciplina a qual não é formado, a não ser que essa disciplina seja a de sua formação, conforme foi verificado com P1 e P2.

A conexão entre a História e outras disciplinas contribuem significativamente no ensino de ambas. Percebeu-se isso na fala do professor P1 que, com formação em Geografia, ressaltou a importância da Geopolítica no ensino de História do 8º/9º Ano da EJA, falando o seguinte: “Esse conteúdo conversa muito com a História, uma vez que os fatos históricos são de cunho geopolítico [...] a Geografia e a História são ciências afins” (informação verbal)¹¹. A formação em Filosofia contribuiu para P2 sentir-se à vontade em fazer a relação da História com essa disciplina, em que o fator motivacional, gerado no aluno, despontou como um caráter ímpar quando se faz a abordagem de ensino relacionando-o com outra disciplina:

[...] enriquece, e até chama atenção do aluno a fim de que ele consiga reconhecer aquele conteúdo ali do livro, que ele tá vivenciando no dia a dia dele. Então, procuro muito mais fazer relação com o dia a dia do que com outras disciplinas [...]. (Informação verbal).

¹¹ Informação concedida pelo professor P1 durante a entrevista.

No relato de P3, este disse que “sim”, faz a relação com outras disciplinas, e a contextualização, possivelmente, deva ocorrer quando diz que “[...] levantaria uma discussão sobre o assunto [...]” (informação verbal)¹². Certamente, esse momento é adequado para que esse professor faça a inserção de outra disciplina na explicação do conteúdo ensinado em História. Embora os professores pesquisados façam em maior ou menor proporção a relação da História com outra disciplina, e a contextualização necessária, percebeu-se nessas atitudes desproporcionais, a preocupação desses docentes com a aprendizagem dos alunos com conteúdos ensinados em História.

6.2.4 Entre equívocos e orientações pertinentes

No caminho profissional como docente de História, e por falta de um conhecimento aprofundado da disciplina, muitos dos professores pesquisados acabaram cometendo equívocos. Outros, procuraram orientar-se pelo livro didático e, assim, não cometer tantos erros. Em entrevista feita, P1 disse que cometeu vários equívocos, e atribui isso ao embate entre o conhecimento que já possuía e o que foi estudado por ele, enquanto professor de História. Esse entrevistado disse que a sua formação no Ensino Médio foi direcionada para o magistério, tendo cursado ainda o 4º adicional (com formação adicional em Estudos Sociais) que habilitava também para lecionar História e Geografia. Esse entrevistado reconhece que tem facilidade em trabalhar com a disciplina História, mas afirma que,

Isso não me garante de forma nenhuma que eu não tenha, né, equívocos, principalmente por a História ser uma disciplina com uma gama de informação muito ampla, né? E, às vezes, períodos históricos que se confundem, personagens históricos que se confundem. Então, a gente termina, sim, confundido algumas coisas, mas eu já tive, para ser mais direta, eu já tive sim. (Informação verbal).

Apesar dos equívocos cometidos algumas vezes, P2 procurou orientações confiáveis no livro didático que, segundo ele, é passível de conter alguns erros, ou seja, informações que não condizem com a História: “[...] a gente sabe que às vezes no próprio livro tem algumas informações que não conferem com a História também,

¹² Informação dada pelo professor P3 durante a entrevista.

né? (informação verbal)¹³. Assim, o professor P2 sente uma ambiguidade na credibilidade que o livro didático possui para este, uma vez que afirma confiança, porém, ele se resguarda dos possíveis vícios que esse material didático possa conter. Analisando o complemento da resposta dada por P2, Bittencourt (2018) diz que a desconfiança/confiança do livro didático surgiu após o término da Segunda Guerra Mundial em que todas as formas de preconceitos, possivelmente contidos nos livros didáticos deveriam ser banidas; e as críticas ainda existentes sobre eles “[...] apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos” (BITTENCOURT, 2018, p. 246).

Os equívocos poderiam ser amenizados, se houvesse uma formação continuada em História, para esses professores da EJA que ensinam essa disciplina, e as orientações seriam bem conduzidas se houvesse, em cada escola, a presença de um coordenador pedagógico para melhor instruí-los no ensino de História. Em atividade como docente de História na EJA em São José de Ribamar, presenciou-se essas duas ausências, uma vez que este pesquisador também leciona disciplinas sem formação acadêmica. Nesse caso, há de se ir em busca de outras formas de adquirir o conhecimento necessários para lecioná-las.

A formação continuada propõe levar o professor a refletir sobre a própria prática docente, em um processo autoavaliativo, a fim de que eles examinem o que está ao entorno da atividade profissional deles (teorias implícitas, esquemas de funcionamento, atitudes etc.). Extensivamente a isso, essa formação adentra no “[...] terreno das capacidades, habilidades e atitudes”, contribuindo para que os valores e as concepções dos docentes inseridos nesses três itens da disposição humana sejam postos em permanentemente questionamento (IMBERNÓN, 2011, p. 51). Pretende-se então, que, essa formação deve dotar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes e ter como finalidade precípua a capacitação de docentes para serem críticos e reflexivos (IMBERNÓN, 2011).

Em relato sincero, P1 afirmou ter cometido equívocos no ensino de História, porém, isso não pode ser considerado despreparo profissional, uma vez que houve alguns condicionantes que contribuíram com isso, como a falta de um suporte (formativo ou profissional), que pudesse auxiliá-la no trabalho com disciplina

¹³ Informação concedida pelo professor P2, durante a entrevista.

diferente à da sua formação. Aliou-se a isso a imersão desse profissional docente em um quadro conjuntural educacional pelo qual não é responsável (poucas salas, poucos professores etc). Assim, diante da ausência de formação continuada e coordenador pedagógico, esse professor (P1) teve uma atitude plausível nos procedimentos adotados antes, durante e depois da exibição de filmes, em algumas de suas aulas de História, em que se percebeu o esforço em fazer o seu melhor como profissional (APÊNDICE C).

Equívocos existiram na trajetória dos professores P1 e P2, mas, apesar disso, eles não desanimaram no ensino da disciplina História. Na fala de P2 percebeu-se que ele já possui uma compreensão sobre acontecimentos de curto, médio e longo prazo (APÊNDICE C). Deduziu-se, assim, que esse professor, levado por querer conhecer outras possibilidades de divisão da História, além da classificação clássica (História Antiga, História Média, História Moderna e História Contemporânea) se “movimentou” a fim de querer conhecer outra (s). O resultado, foi a resposta além daquela que já conhecia (a divisão clássica da História).

Embora não houvesse observado *in loco*, verificou-se, por meio das respostas dadas nas entrevistas, que o ensino de História proporcionou aos professores pesquisados uma experiência significativa. Essa experiência proporcionou a eles a firmeza em lecionar uma outra disciplina, mesmo sendo esta, da mesma área de Humanas em que eram formados (Geografia e Filosofia), ou de outra área (Matemática). Constatou-se esse diagnóstico firmados na suposição de que eles passaram pelo processo de acomodação ao ensinar História, em que esses professores foram construindo ao longo dos anos, perfazendo assim, o “[...] necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 2002, p.17). Assim, as experiências construídas por esses professores dão a eles as estratégias de ensino necessárias para que o aluno obtenha os conhecimentos indispensáveis em História.

6.2.5 A recepção de um e-book

O *e-book* é uma produção intelectual que contribui com sua praticidade aos leitores, uma vez que oferece acesso fácil e rápido; inserção de vídeos, áudios,

links, etc. Ao optar por esse suporte eletrônico como produto de nossa pesquisa, pensou-se no fator tempo e local, sendo que o professor que ensina na EJA, geralmente, vem de um dia e semana trabalhoso, e da mobilidade diuturna que eles enfrentam entre diferentes espaços geográficos. Primando pela acessibilidade do produto e uma linguagem acessível aos professores de História da EJA, foi que nasceu o desejo em produzir um livro eletrônico.

Por ocasião da apresentação da sugestão do *e-book* aos professores enfatizou-se a dificuldade em ensinar outra disciplina diferente à da sua formação. Destacou-se também que o *e-book* proporia uma anulação das metodologias que eles já usam em sala de aula, as quais se mostram satisfatórias para o aprendizado. Porém, falou-se que a proposta do produto da pesquisa seria garantir um novo olhar sobre o ensino e aprendizagem de História por meio do viés que trabalhe a consciência histórica. Em seguida, perguntou-se se os docentes tinham sugestões metodológicas sobre o ensino de História para contribuir com a prática deles, uma vez que a pretensão desse produto é de que fosse recebido sem desconfiança, e com propósito colaborativo.

Nas respostas dadas, a professora P1 afirmou que “[...] seria uma ferramenta espetacular a gente trabalhar com algo, um *e-book* que venha trazer sugestões metodológicas” (Informação verbal)¹⁴. Em rápidas palavras, P3 disse que o *e-book* contribuiria muito em suas aulas de História. Assim, o intuito do pesquisador foi alcançado em parte, pois os professores de História receberam de bom grado a intenção do produto, e a resposta do professor P2 foi bem emblemática nessa questão:

Eu acho que a principal contribuição seria diversificar as nossas práticas metodológicas porque eu vejo que dentro da nossa disciplina de formação a gente tem uma gama de metodologias mais diversificadas, algumas a gente pode até transferir para outras disciplinas, outras não. Eu vejo que um *e-book* contribuiria muito nessa parte, mais alternativas, mais opções metodológicas, assim como na parte de orientação, uma espécie de guia metodológico, seriam essas as duas contribuições desse *e-book*. Ele se apresentaria como uma soma de ideias, é sempre positivo isso, poder avaliar e considerar qual que é mais adequado em determinado momento da aula, do conteúdo (Informação verbal).

¹⁴ Informação dada pelo professor P1 em entrevista.

Em 2020 viveu-se um ano de perdas em que vidas foram ceifadas, vagas de trabalhos foram fechadas, projetos de várias matizes (pessoal, profissional etc) foram suspensos, porém, foi o ano em que a pesquisa científica mostrou sua importância na procura pela vacina contra a COVID-19. Apesar de um ano de incertezas, o propósito desta pesquisa também foi abalado, diante das circunstâncias geradas pela disseminação do coronavírus, entre eles, a suspensão das aulas presenciais nas escolas. Em decorrência de mencionadas situações também, deixou-se de lado a pretensão inicial de que a pesquisa fosse com o propósito colaborativo. Mesmo assim, conseguiu-se ultrapassar parte dos obstáculos que serviram de empecilhos para levar a pesquisa adiante, mas, com a tecnologia à disposição, e os relatos dos professores pesquisados, manteve-se, pelo menos a essência da pesquisa. Os dados obtidos nos questionários e entrevistas foram bons suportes para compreensão, um pouco, do trabalho dos professores pesquisados com a disciplina História; e construir um produto que servia de suporte pedagógico a eles.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa em meio a tantos empecilhos é uma tarefa árdua, uma vez que não houve escolas para pesquisar, os professores não disponibilizavam tempo para responder às perguntas, não havia alunos para fazer a contraprova do dito pelos professores pesquisados, e falta de observação participante. Nesse sentido, não foi fácil, mas persistiu-se com a pesquisa, pois o compromisso firmado com a EJA vislumbrou possibilidades de finalizá-la. O protagonista desta pesquisa, o professor que leciona História, mas não possui formação acadêmica na mesma, não é um usurpador da disciplina de outros professores, mas vítima do próprio sistema educacional do qual faz parte. Apesar de todas as vicissitudes que envolveram a pesquisa, não houve desânimo, uma vez que havia outras possibilidades de seguir em frente, apesar de a pesquisa não ter sido realizada com as oficinas formativas e observação em sala de aula, conforme previsto. Mesmo assim, em contato com os sujeitos principais de da pesquisa, os professores, passou-se a descortinar um pouco do procedimento adotado por eles no ensino de História.

Lançou-se um olhar oblíquo sobre o labor desse professor, uma vez que não foi possível observá-lo diretamente em sala de aula, pelo motivo da suspensão das aulas devido à pandemia. Também, não se conseguiu presenciar o impacto das metodologias de ensino, que seriam discutidas previamente com os professores, e a aplicabilidade delas na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, foram escolhidos três professores da EJA que ensinassem História na 5ª etapa em São José de Ribamar, mas que não fossem formados nessa disciplina, além de pertencerem a escolas diferentes. Então, por meio de questionários e entrevistas foi possível sentir as dificuldades no ensino de História, e metodologias usadas na sala de aula. Esses instrumentos de recolha de dados permitiram que o pesquisador pudesse traçar melhor a construção do *e-book*, com sugestões metodológicas.

No *e-book* há enfoques de metodologias de ensino que contemplam diferentes sujeitos, diferentes abordagens, diferentes metodologias e permitem tanto ao professor como ao aluno perceber a multiplicidade de tons que a História apresenta em seu ensino. Até chegar à construção do *e-book* teve de se passar por diversas etapas, a fim de entender o entorno do professor que ensina História na

EJA, mas não tem formação nessa disciplina. Assim, recorreu-se à literatura existente que estava ao alcance, e descobriu-se que em diversas partes do Brasil, o fenômeno educacional de professores que ensinam disciplinas em que não são formados é uma constante. Compreende-se que são vários os motivos que levam os professores a estarem em tal condição, e os obstáculos enfrentados pelos mesmos.

As diferentes metodologias de pesquisa usadas em diferentes trabalhos foram ressaltadas, uma vez que contribuíram para o prosseguimento do estudo. Apesar dessa literatura, a pesquisa contou com autores como [Imbernón (2011), Tardif (2014), Gauthier (1998)] que versassem sobre formação de professores, já que era necessário focar essa questão, perpassada na temática abordada. Esses autores foram de extrema importância, pois permitiram analisar de maneira mais aprofundada as respostas dadas nos instrumentos de coleta de dados.

Em seguida, era preciso compreender a gestação da EJA, e a maneira como a mesma se firmou como modalidade de ensino. Percebeu-se que a população jovem e adulta que não havia concluído os seus estudos sempre foi marginalizada socialmente, porém, a EJA para esse público oportunizou uma segunda chance. Assim, foram vários os eventos nacionais e internacionais que incentivaram a discussão e ressignificação da modalidade. Novos lugares, novos sujeitos foram contemplados nas diferentes pesquisas feitas nos locais educacionais onde a educação do público jovem e adultos era realizada. Ainda, se fazia necessário compreender os aspectos constituintes do ensino de História, os quais são interligados. Compreende-se que a teoria do ensino dessa disciplina é importante, uma vez que enriquece o significado que o aluno terá a partir do momento que souber o real sentido do processo de fazer História.

A metodologia “vivifica” o conteúdo estudado, fazendo-o sair de um lugar escondido, secreto; enquanto a didática do ensino da História leva o aluno a compreender o que foi ensinado, uma vez que essa aprendizagem se torna real. Assim, quando o professor tem discernimento desse tripé que sustenta o ensino de História, suas aulas se tornarão mais atrativas e significativas. Mudar os procedimentos para atender ao sentido da pesquisa foi algo pensado por este pesquisador, após a decretação da Pandemia Covid 19, que suspendeu as aulas também em São José de Ribamar. Após reformulação do que seria alcançável para

poder recolher dados para esta pesquisa fez com que houvesse exclusão de alguns procedimentos importantíssimos. Dessa forma, restou procurar convencer professores que estivessem disponíveis a responder o questionário e entrevista, o que gerou uma certa timidez e incômodo. Com persistência, conseguiu-se coletar poucas, mas valiosas informações dos professores pesquisados. Consequentemente, essas informações serviram para orientar a construir, em parte, o *e-book* com as metodologias.

A partir do delineamento de questões norteadoras, foi possível saber: Como está contemplada a relação metodologia do ensino de História e elementos constitutivos do ensino da História com a Didática da História na prática docente do professor que leciona História na EJA, mas possui formação acadêmica em outra disciplina? Aqui verifica-se que, na verdade, esses professores não fazem essa relação, o que dificulta um ensino de história eficiente e significativo, o que não lhes retira o mérito pelo esforço para fazerem o seu melhor.

Isto deixa às instâncias cabíveis a reponsabilidade por identificar, nesse âmbito, um problema, e buscar saídas que atenuem os prejuízos causados à formação do educando, assim como ao docente que se envolve diretamente nesse embate. Quais alternativas metodológicas são utilizadas pelo docente de História da EJA, com formação acadêmica em outra área de conhecimento em sua prática docente?

Neste caso, o livro didático despontou como o principal recurso metodológico, talvez por aliar texto e imagem, e por ser, também, um recurso mais imediato. Além do livro, os professores fizeram destaque de outras metodologias como: uso de vídeo, documentários e música. Também, textos de revistas, produção textual, pesquisa na internet ou em livros, trabalhos em grupo, discussão na sala de aula, relatório de pesquisa, interdisciplinaridade com o assunto abordado, contextualização, e relacionamento com as questões do tempo presente.

No uso de algumas metodologias tal como o vídeo e música, os professores afirmaram que antes de usá-los explicam para os alunos a relação do uso dessa metodologia com o assunto abordado na aula de História, e o aprendizado adquirido pelos discentes é avaliado mediante oralidade e/ou produção textual. Quanto ao uso de um *e-book* com sugestões metodológicas sobre o ensino de História poderia

contribuir para a prática docente de professores de História da EJA, porém com formação em outra área de conhecimento, o que eles pensavam? Embora tenha sido levantado um questionamento sobre o uso legal do *e-book* por um dos professores pesquisados, esse produto contendo sugestões metodológicas foi bem recebido por eles, sendo previamente dito a eles que o mesmo não vem minimizar as metodologias usadas por eles, as quais vem cooperando para o aprendizado dos alunos da EJA. Nesse ponto, chama a atenção a compreensão de que o *e-book* promoveria certa diversificação metodológica. Esse percurso permitiu responder ao problema inicial de pesquisa, que consistiu em: quais as práticas metodológicas elencadas e usadas pelos docentes sem formação universitária em História no ensino dessa disciplina na Educação de Jovens e Adultos, 5ª etapa (8º/9º Ano), município de São José de Ribamar, e como a contribuição do *e-book* pode colaborar com o trabalho deles?

Nas respostas cedidas, chegou-se à conclusão de que os professores que ensinam História na EJA em São José de Ribamar, mas que não possuem formação nessa disciplina, precisam de constante formação continuada. Sabe-se que estes docentes têm boas intenções no ensino dessa disciplina, e se encontram em tal situação por uma questão estrutural. Assim, a dedução verificada no quantitativo das respostas dadas, foi a de que os professores de História investigados procuraram se desviar dos obstáculos surgidos no ensino dessa disciplina, no que os mesmos foram à procura de outros meios para obter o conhecimento necessário para ensiná-la, mostrando-se assim, dispostos em oferecer uma educação eficiente.

O *e-book* não é um produto estanque em si mesmo, mas uma tomada de atitude no sentido de amenizar as dificuldades desse professor no ensino da disciplina História, estando aberto às possibilidades de futuras sugestões feitas por professores que se encontram em igual condição. Dessa maneira, alguns conteúdos não foram contemplados com sugestões metodológicas, pois o propósito é de que ao chegar às mãos dos professores o mesmo possam interagir com o autor acrescentando metodologias também usadas por eles que deram e/ou dão certo, para gerar sugestões. Esse produto não visa legitimar uma prática, é apenas uma maneira de contribuir com professores e alunos, no sentido de diminuir os prejuízos

causados a ambas as partes pela situação que envolve ministrar uma disciplina para qual o docente não possui formação acadêmica específica.

Por meio deste trabalho verificou-se que os conhecimentos obtidos em História pelos professores pesquisados são da época escolar, leitura e estudos de livros didáticos da disciplina, troca de informações com os professores que têm formação em História e estudando em livros didáticos na experiência com a disciplina no ensino regular, em anos anteriores. Todos os professores disseram que, às vezes, compram livros, revistas, consultam sites, participam em eventos que versam sobre a História e o ensino dessa disciplina.

Em certas circunstâncias, o professor buscou conhecimento com aqueles que são formados em História como explicitou o professor P2. Atitudes como essas demonstram que tais docentes buscam a formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente.

As metodologias específicas usadas para o ensino de História foram os filmes e/ou música para melhor ensinar e tornar compreensível o conteúdo de História. Muitas vezes, alguns alunos por não terem a desenvoltura em escrita e leitura, o professor se mune da oralidade para que esse aluno exprima o que aprendeu, o que viu ou ouviu no vídeo e/ou música, conforme foi explicitado pela professora P1. Logo após, a professora propõe um exercício para ser respondido em casa, para saber qual foi o entendimento sobre o vídeo, haja vista que muitos não têm o dinamismo na escrita.

Sugere-se que o órgão educacional do município de São José de Ribamar/MA viabilize oficinas formativas (presencial ou *on line*) para os professores que se encontram na situação enfocada nesta pesquisa a fim de que as dificuldades fossem debatidas e com isso, superadas.

Conclui-se, então, que os professores, apesar de não serem formados em História, não desmereceram o propósito de tornar essa disciplina mais compreensível ao aluno da EJA, mesmo não possuindo uma formação continuada legitimada pelo órgão educacional municipal dos quais fazem parte.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Pesquisando os jovens brasileiros: os desafios da educação. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. n. 19, p. 61-72, 2006.

ARAÚJO, R. C.; CASTRO, O. M. Perspectiva de atuação pedagógica fora da área de formação acadêmica: o (re) fazer docente *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2017. Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27587>. Acesso em: 2 set. 2020.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAHIA. Lei nº 8.291, de 29 de maio de 2002. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências**. Salvador: Governo do Estado, 2002. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 10 set. 2020.

BENÍCIO, M. L. T.; COSTA, R. P. “Vamos jogar a tarrafa...”: a educação de jovens e adultos pescadores. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. n. 19, p. 87-100, 2006.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica estadual 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Revista Espaço Plural**. n. 20, p. 149-154, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Algés, Portugal: DIFEL, 2002.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAMACENO FILHO, A. R.; GÓES, L. M.; ROCHA, L. B. Distorção entre a formação e atuação do licenciado em Geografia nas escolas públicas de Itabuna (BA). **Revista Geografia**. v. 20, n. 1, p. 129-145, 2011.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

FERREIRA, A.; SANTOS, L. C.; SILVA, H. D. A atuação dos professores em sala de aula em disciplinas paralelas. **Revista Tecnologia, Gestão e Humanismo**. v. 8, n. 2, p. 57-64, 2018.

FERREIRA, Windyz Brazão. Desafios na Educação de Jovens e Adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. n. 19, p. 39-60, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Adequação da formação docente no ensino fundamental**. São Luís: Fundação Abrinq, 2015. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-fundamental/1077-adequacao-da-formacao-docente-no-ensino-fundamental?filters=1,1679>. Acesso em: 01 set 2020.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES NETO, Manoel *et al.* Desafios da prática docente: a perspectiva de professores que lecionam disciplinas diferentes das de suas formações. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 4., ENCONTRO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**.

GRUPO DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA - GEDHI. **Definições e Pressupostos teóricos e metodológicos**. 2011. Disponível em: <https://www2.uepg.br/gedhi/definicoes/>. Acesso em: 10 set. 2020.

HABITANTES por zona rural e urbana em cada município: Maranhão. **Uol Notícias: Censo 2010**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/ma/>. Acesso em: 2 set. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. n. 19, p. 17-38, 2006.

MARANHÃO. Decreto n. 35.660, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre os procedimentos e regras para fins de prevenção da transmissão da COVID – 19, institui o Comitê Estadual de Prevenção e Combate à COVID-19 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 50, p. 3-5, 16 mar.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.662, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 50, p. 6, 16 mar.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.677, de 21 de março de 2020. Estabelece medidas de prevenção do contágio e de combate à propagação da transmissão da COVID-19, infecção humana causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2). **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 1, p. 1-3, 21 mar.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.685, de 27 de março de 2020. Prorroga, até 03 de abril de 2020, o período de suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 59, p. 2, 27 mar.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.713, de 03 de abril de 2020. Prorroga, até 26 de abril de 2020, o período de suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão, e o período de vedação do trânsito interestadual de ônibus ou similares, em todo o território maranhense. . **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 59, p. 2, 27 mar.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.714, de 03 de abril de 2020. Prorroga, até 12 de abril de 2020, as medidas que especifica destinadas à prevenção do contágio e ao combate à propagação da transmissão da COVID-19, infecção humana causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), altera o Decreto nº **35.677**, de 21 de março de 2020, altera o Decreto nº **35.679**, de 23 de março de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 64, p. 2-3, 03 abr.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.731, de 11 de abril de 2020. Rep. - Dispõe sobre as regras de funcionamento das atividades econômicas no Estado do Maranhão, em razão dos casos de infecção por COVID-19 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 3, p. 1-5, 11 abr.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.745, de 20 de abril de 2020. Prorroga, até 12 de maio de 2020, o período de suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 73, p. 1, 20 abr.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.746/2020, de 20 de abril de 2020. Altera o Decreto nº 35.731, de 11 de abril de 2020, que dispõe sobre as regras de funcionamento das atividades econômicas no Estado do Maranhão, em razão dos casos de infecção por COVID-19 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 73, p. 1-3, 20 abr.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.784, de 03 de maio de 2020. Estabelece as medidas preventivas e restritivas a ser aplicadas na Ilha do Maranhão (São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa), em virtude da COVID-19 e à vista de decisão judicial proferida pela Vara de Interesses Difusos e Coletivos da Comarca da Ilha de São Luís, nos autos da Ação Civil Pública nº 0813507-41.2020.8.10.0001; dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino que especifica; altera o Decreto nº 35.677, de 21 de março de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 05, p. 1-4, 03 mai.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.831, de 20 de maio de 2020. Reitera o estado de calamidade pública em todo o Estado do Maranhão para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, estabelece as medidas sanitárias gerais e segmentadas destinadas à contenção do Coronavírus (SARS-CoV-2), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 92, p. 8-11, 20 mai.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.859, de 29 de maio de 2020. *Prorroga, até 30 de junho de 2020, o período de suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino que especifica, estabelece as regras para retomada gradual das atividades educacionais, em virtude da pandemia de COVID-19, e dá outras providências. (Redação da ementa dada pelo Decreto Nº 35880 DE 15/06/2020).* **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 99, p. 2-3, 29 mai.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.878, de 10 de junho 2020. Altera o Decreto nº 35.831, de 20 de maio de 2020, que reitera o estado de calamidade pública em todo o Estado do Maranhão para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, estabelece as medidas sanitárias gerais e segmentadas destinadas à contenção do

Coronavírus (SARS-CoV-2), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 107, p. 1-2, 10 jun.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.880, de 15 de junho de 2020. Altera o Decreto nº 35.859, de 29 de maio de 2020, que prorroga o período de suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino que especifica, estabelece as regras para retomada gradual das atividades educacionais, em virtude da pandemia de COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 108, p. 1, 15 jun.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.891, de 24 de junho de 2020. Altera o Decreto nº 35.831, de 20 de maio de 2020, que reitera o estado de calamidade pública em todo o Estado do Maranhão para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, estabelece as medidas sanitárias gerais e segmentadas destinadas à contenção do Coronavírus (SARS-CoV-2), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 115, p. 1, 24 jun.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.897, de 30 de junho de 2020. Prorroga, até 02 de agosto de 2020, o período de suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino que especifica, dispõe sobre a retomada das atividades educacionais no Estado do Maranhão, em virtude da pandemia de COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 118, p. 3-5, 30 jun.2020.

MARANHÃO. Decreto n. 35.958, de 13 de julho de 2020. Altera o Decreto nº 35.831, de 20 de maio de 2020, que reitera o estado de calamidade pública em todo o Estado do Maranhão para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, estabelece as medidas sanitárias gerais e segmentadas destinadas à contenção do Coronavírus (SARS-CoV-2), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**. São Luís, MA, ano 114, n. 127, p. 4-5, 13 jul.2020.

MÉLO, Darlan. **Como anda a História? Os conteúdos de História trabalhados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)** [...]. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia de Ensino de História) – Centro Universitário Leonardo da Vinci Indaial, Indaial, 2013.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Portador, especial, deficiente? Qual o termo adequado?** ECOA, Por um mundo melhor. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-mendes/2020/07/10/portador-especial-deficiente-qual-o-termo-adequado.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MORAES, Marilei Schackow; CUNHA, Silmara dos Santos da; VOIGT, Jane Mery Richter. Onde está a educação de jovens e adultos na BNCC? *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5., 2019, Joinville. **Anais** [...]. Joinville: Udesc, 2019.

NEVES, Adna Santos das. O tripé: cidadania, educação, mundo do trabalho e o contexto sócio-educacional de pessoas jovens, adultas e idosas em situação de

analfabetismo. *In*: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA, 22., 2019, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Universidade Católica do Salvador/Semoc, 2019.

PAGANOTTI, A.; DICKMAN, A. G. Caracterizando o professor de ciências: quem ensina tópicos de Física no Ensino Fundamental? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EM ENSEÑANZA DE LAS CIÊNCIAS, 1., 2011, Campinas. **Atas** [...]. Campinas: Abrapec, 2011.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2004.

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**, - 6 ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Aprender História - questões de didática aplicada**. Livros Horizontes, LDA. Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa, 1990.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008a.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromisso do educador de Jovens e Adultos. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008b.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora da UNB, 2010.

SÁ FILHO, P. *et al*. Educação de jovens e adultos: entre casa e trabalho uma oportunidade a mais por meio da educação a distância. **Revista Eja em Debate**. n. 14, p. 1-15, 2019.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. Lei nº 900, de 30 de junho de 2010. **Institui o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica** [...]. São José de Ribamar: Prefeitura Municipal, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTERN COURT, C. (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 2003. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, L.; GIOVENETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda Rodrigues; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. A pesquisa em educação de jovens e adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. *In*: SOARES, L. (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, R. V.; SANTOS, B. F. A exigência conceitual na prática pedagógica de dois professores de Química que ensinam Química e Física. **Revista Ciência & Educação**. v. 24, n. 4, p. 945-958, 2018.

TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo, e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. n. 73, 2000.

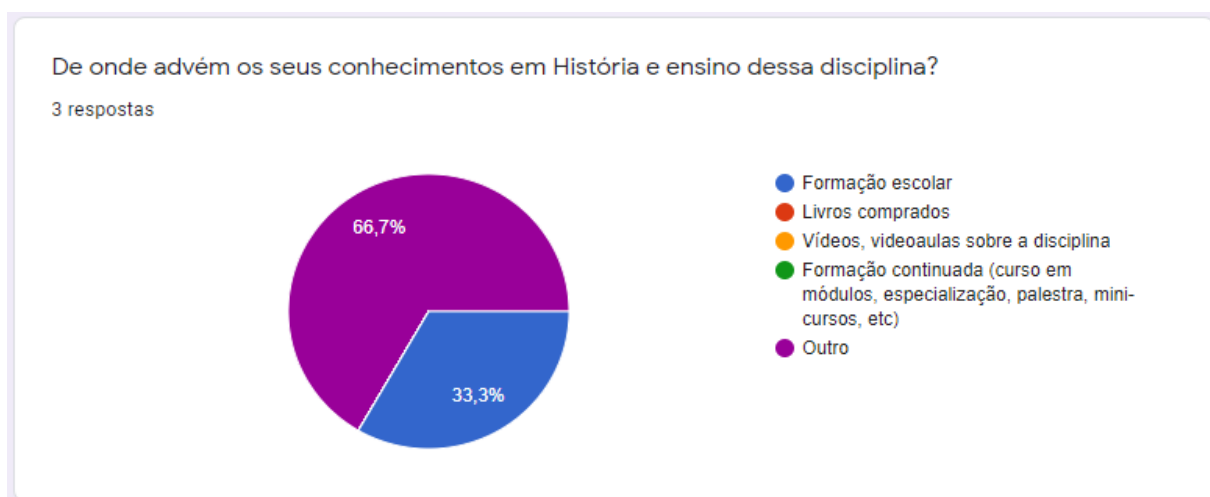
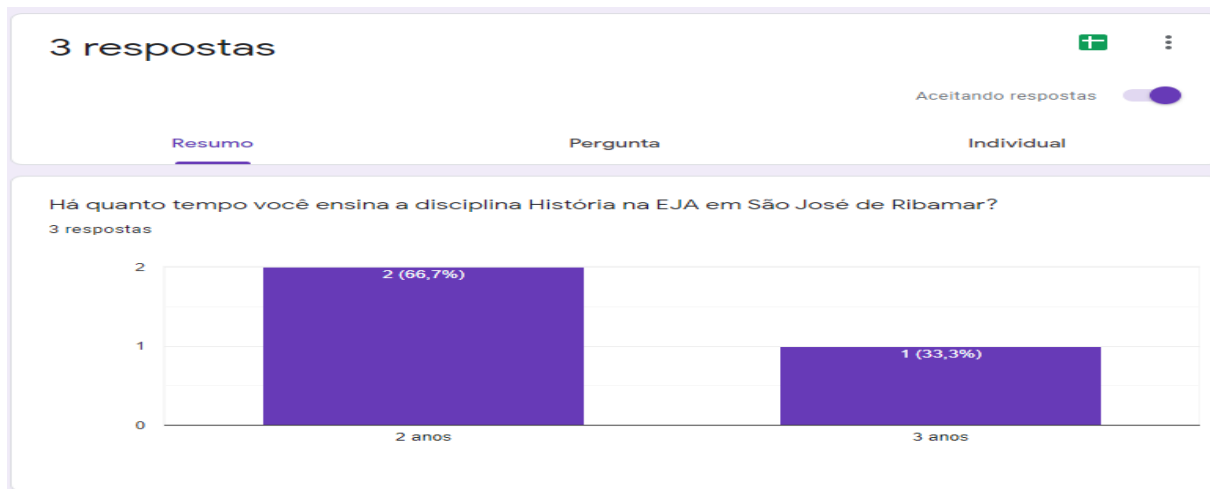
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. **Apresentação**. Centro de Ciências Sociais, 2020. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381. Acesso em: 5 set. 2020.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil: inteligibilidades [...]. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 19, p. e068, 2019.

ZAIDAN, S. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 16, n. 35, p. 1-12, 24, 2020.

APÊNDICE A – Respostas ao Google Forms



Se você assinalou Outro na resposta anterior, por favor, mencione-o abaixo

3 respostas

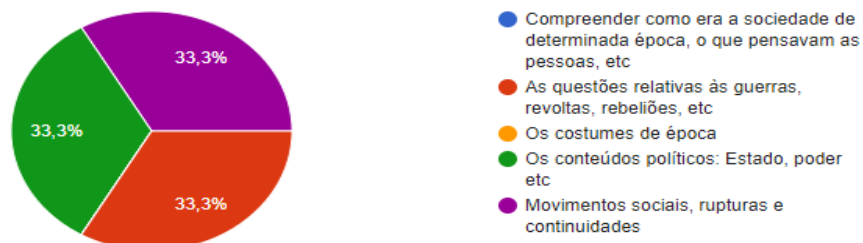
É uma mescla dos conhecimentos da formação escolar, leitura e estudos de livros didáticos da disciplina e troca de informações com os professores que tem formação em História.

XXXX

Estudando em livros didáticos e a experiência com a disciplina em anos anteriores do ensino regular.

Quais foram as dificuldades em lecionar a disciplina História?

3 respostas



Existem outras dificuldades que não foram abordadas na questão anterior, mencione-a.

3 respostas

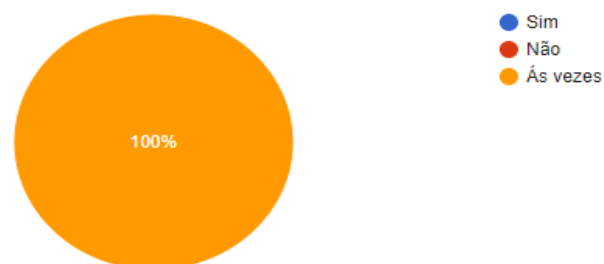
A abordagem dos conteúdos trazidas nos livros didáticos com uma visão ainda muito eurocêntrica

ter aprofundamento sobre os temas/conteúdos lecionados

Não ser formada na área

Você compra livros, revistas, consulta sites, participa de eventos que versam sobre a História e o ensino dessa disciplina?

3 respostas



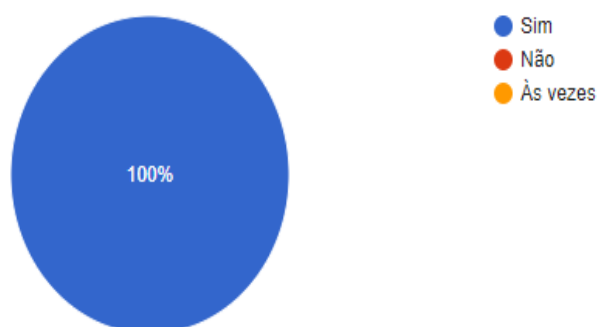
Marque a alternativa que melhor define a relação que você faz em suas aulas de História com as questões do tempo presente.

3 respostas



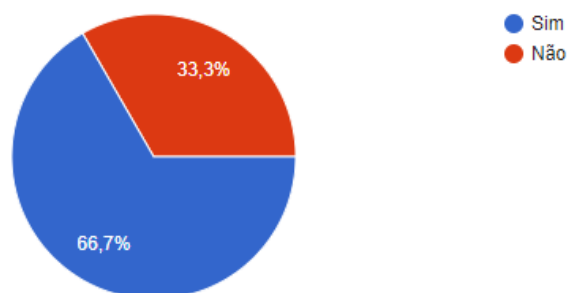
Você usa (va) o livro didático em sua aulas de História?

3 respostas



Você faz uso de algum recurso didático para motivar o aprendizado em História?

3 respostas



Se existe (m) outro (s) conceito (s) que não foi (ram) abordado (s) na questão anterior, por favor mencione-o (s)

3 respostas

Não me ocorre nenhum outro.

não

Regimes governamentais e guerras.

Quais tipos avaliativos /sondagem você aplica com os alunos a fim de saber o conhecimento que os mesmo possuem sobre a História (Prova escrita, pesquisa na internet ou livros, trabalho em grupo etc?

3 respostas

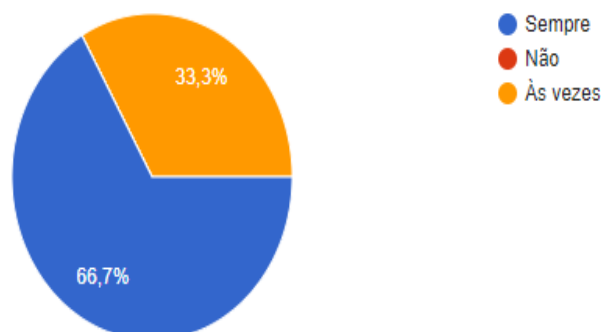
Prova escrita, produção textual, pesquisa na internet ou livros e algumas vezes trabalhos em grupo

atividade/discussão em turma, pesquisa na internet e/ou no livro didático

Relatórios de pesquisas e provas.

Você contextualiza as aulas de História, antes de começar a ensiná-la?

3 respostas



APÊNDICE B- Roteiro da entrevista

- 1) Você utiliza **filmes** para ensinar a chegada dos europeus às Américas? Se utiliza, qual sua metodologia, como procede nas aulas de História?
- 2) Utiliza **músicas** em suas aulas de História ao usar música para ensinar o período militar no Brasil? Como procede, qual sua metodologia com os alunos em sala de aula?
- 3) Como seria sua explicação, através da História, sobre as questões envolvendo **violência racista** que culminaram em mortes nos Estados Unidos e Brasil? Como explicaria esse fenômeno em sala de aula?
- 4) Como um **e-book** com **sugestões metodológicas** sobre o ensino de História poderia contribuir com sua prática docente?
- 5) Como é trabalhada a questão do tempo, da periodização (Antiga, Moderna,..) (Colônia,...), fator tão essencial para a História? Do evento, da conjuntura, da longa duração (ex: feudalismo)
- 6) Nas suas aulas, você faz relação do assunto com outras disciplinas?
- 7) Teve algum momento que você ensinou determinado assunto em História, e depois percebeu que estava equivocado no ensino de História (exemplo: citou um personagem da História, ou de um evento que não era do momento histórico ensinado nas aulas?)

APÊNDICE C – Respostas transcritas das entrevistas dos professores

Professor P1

1) Sim, já usei (*o vídeo*). Na verdade, geralmente a gente coloca os alunos pra assistirem ao vídeo, e depois a primeira metodologia é uma conversa, um diálogo, uma conversa, um diálogo, e depois desta conversa a gente parte pra uma proposta de atividade onde o aluno vai, ou eu vou propor umas questões pra eles responderem ou eu vou querer que eles expliquem o que eles entenderam do vídeo, oralmente. Geralmente como é EJA é raro a gente usar vídeo, mas eu uso de vez em quando, e quando eu uso geralmente é muito rápido, e às vezes, muitos deles têm dificuldade para escrever, geralmente eu peço para que eles vão falando o que eles entenderam do vídeo, e depois eu proponho atividade pra eles fazerem em casa, e trazem a partir do que eles entenderam do vídeo.

2) Não faço uso de música

3) Na verdade, essa questão étnico-racial por ela entrar num tema contemporâneo da questão da diversidade étnica, eu sempre trabalho essa temática em todas as minhas (por que minha formação é Geografia), mas eu sempre trabalho História *na* EJA por conta da carga horária. Então, eu sempre tô trazendo à luz essas questões étnico raciais, no caso, tu tá falando de racismo eu não vou falar nas outras, eu coloco gênero, eu sempre trago essas questões de diversidade na aula de História seja em que contexto histórico, em que período histórico, em que período eu esteja falando, se eu tô falando de República Velha, se eu tô falando de período contemporâneo, eu vou tá sempre trazendo essas temáticas fazendo os alunos refletirem sobre essas temáticas, principalmente a questão das temáticas étnico- racial, a questão lá na lei 11 mil...(*esquecimento do número correto da lei*), eu sempre esqueço o número da lei, a lei que obriga o ensino de História e cultura africanas na escola, e pra mimisso é muito importante ser trabalhado em todas as disciplinas que perpassassem, todas as disciplinas e História principalmente, por que a História nos abre essa..., esse link para que a gente fale sobre como chegamos até aqui nessa situação de racismo, preconceito.

4) Na verdade, seria uma ferramenta espetacular a gente trabalhar com algo, um e-book que venha trazer sugestões metodológicas. Então, seria muito bom, ao passo que tenho um questionamento pra fazer (eu nem sei se me cabe fazer um questionamento). Meu questionamento é o seguinte: quando eu li a proposta da tua pesquisa me veio um questionamento, que é justamente: o professor está trabalhando com uma disciplina que ele não tem formação, no caso, ele tá servindo de arranjo pra o sistema de ensino, né? Nós sempre discutimos isso, né? A gente sempre fala sobre isso. Então, nessa perspectiva é será que ao se fazer, se concretizar um projeto que vá dar a base de metodologias para professores que não tem formação, a gente não tá validando essa ilegalidade do Estado, do sistema de ensino? Porque a gente sabe que o ideal é que cada professor esteja na sua área de ensino, a área de Ciências Humanas, e na sua disciplina específica onde a gente pudesse se capacitar, se especializar mais, inovar mais, buscar mais conhecimento pra nossa área (*entrevistada tá falando da formação inicial de cada professor*). E aí meu questionamento da tua pesquisa, e até seja até importante pra tua pesquisa: se a gente fazer um material que tá validando essa ilegalidade do sistema de ensino, do governo Estado, do município, que tem que garantir, né, professores especializados nas suas disciplinas para os alunos, para que os alunos tenham uma aprendizagem satisfatória, uma coisa qualidade, que é no caso, um objetivo principal da educação, desse mundo em que a gente vive, a minha pergunta é nesse sentido.

5) Eu sou formada em Geografia e também ensino essa disciplina no 8º/9º ano na EJA, em que se tem como conteúdo a Geopolítica. Esse conteúdo “conversa” muito com a História, uma vez que os fatos históricos são de cunho geopolítico. Então, a gente tem muito pontos em comum, uma vez que a Geografia e a História são ciências afins. Não há como eu não fazer essa conversa, essa interdisciplinaridade com a Geografia, no caso. Eu, geralmente, me recuso a trabalhar disciplinas que estejam muito além das ciências humanas. Eu até trabalho artes visuais porque é uma questão que eu me identifico com Artes, e eu não tenho problema em trabalhar Artes. E Filosofia que é algo que atravessa a nossa licenciatura, e que a gente, que nós precisamos da Filosofia pra pensar-

-mos e tudo mais. Então, eu termino usando esses conhecimentos interdisciplinarmente quando estou trabalhando com História.

6) Várias vezes, porque assim, como a gente faz a leitura, estuda pra dar nossa aula, né? Geralmente a gente termina ficando um pouco confusa com o conhecimento que a gente já tem. Antes da minha formação inicial, em licenciatura (Geografia). Meu Ensino Médio, no caso, é magistério. Então, no magistério eu tive uma aprendizagem pra ser uma professora polivalente, e depois eu fiz, eu tenho uma formação que é em Estudos Sociais, que é o Quarto Ano Adicional, que me habilitava a trabalhar com História e Geografia. Então, eu tenho uma certa facilidade pra se trabalhar com História, eu me sinto muito à vontade, mas pessoal, no caso é uma questão muito pessoal minha. Eu me identifico, eu me sinto à vontade porque eu era professora (de História) de 6º e 7º Ano apenas com o magistério, porque eu tinha o 4º Adicional e trabalhava o 6º/7º Ano, que era o que era usual na década de 90, início dos anos 2000 era o usual e aí depois que eu fiz minha licenciatura, aí eu passei a trabalhar com Geografia, mas fiz concurso, ainda trabalhava como polivalente. Então, pra mim tenho uma facilidade, mas isso não me garante de forma nenhuma que eu não tenha, né? Equívocos, principalmente por a História ser uma disciplina com uma gama de informação muito ampla, né? E, às vezes, períodos históricos que se confundem, personagens históricos que se confundem. Então, a gente termina sim confundido algumas coisas, mas eu já tive, pra ser mais direta, eu já tive sim.

7) Geralmente quando a gente tá trabalhando outra disciplina a gente se guia muito pelos manuais, pelos livros didáticos e tudo. Geralmente acaba obedecendo aquela sequência que tá lá, e aquela disposição de conteúdos que tá lá. Então, a gente termina obedecendo isso, e aí, eu ainda uso muito esses temas (História Antiga, Egito Antigo, né, e tudo mais). Por exemplo, eu trabalho com História não só na EJA, mas também no ensino regular, no caso, eu tô trabalhando com o 6º ano, eu tô trabalhando Egito Antigo, eu tô trabalhando os faraós negros do reino cuxita e a gente termina usando essa definição de tempo eurocêntrica sim porque a gente fala da Idade Antiga, Idade Média. Fica mais fácil pra gente, no caso, que tá trabalhando com algo que não é do nosso domínio que

a gente já puxa um *link* daquilo que tá lá no livro didático, daquilo que tá sendo trabalhado.

Professor P2

1) Eu utilizo sim filmes nas aulas de História. O procedimento que eu adoto na maioria das vezes é fazer uma aula introdutória do assunto, aí depois dessa aula introdutória eu mostro os filmes, o filme, no caso, né? Após o filme, faço uma espécie de questionário, um debate que pode ser um questionário com perguntas pra serem respondidas ou um debate com uma roda de conversa relacionando, levantando questões com o que aparece no filme associando ao conteúdo da disciplina, mas sempre tem uma aula introdutória antes de mostrar o filme, uma breve explicação. Um outro procedimento que eu adoto também é fazer um questionário antes do filme, e após o filme, eu usar o mesmo questionário para avaliar as respostas e o nível de compreensão, se houve uma compreensão maior, uma compreensão mais assertiva, um grau de complexidade do raciocínio a partir do filme. Então, eu faço o questionário antes do filme e o mesmo questionário depois do filme, as mesmas perguntas, pra avaliar se houve diferença nas respostas.

2) Música eu utilizo menos que os filmes, mas eu utilizo também, principalmente, quando eu tô trabalhando é questão relacionada a conteúdo da didatura, eu utilizo algumas músicas.

3) A compreensão que eu tento passar para os alunos atualmente é que o que a gente tá vivenciando, com essa evidencia maior dos casos de violência, motivada pelo racismo é que isso não é uma coisa de hoje, isso é um reflexo do que já aconteceu, vem acontecendo há muito tempo, desde o tempo que a escravidão, o racismo, a segregação, em alguns estados foi legitimado pelo Estado, e hoje mesmo não sendo legitimado ela é bem latente. Então, esse fenômeno que a gente percebe hoje, não é que ele tenha se fortalecido agora, o que se fortaleceu foi a evidencia. Hoje tem as mídias sociais, as redes, a televisão, internet, colocam mais evidencia esses casos de violência e por outro lado ajuda a combater também. Os movimentos de resistência, os movimentos anti-racistas eles ganham força também com esse fenômeno da imagem, da internet. Então,

essa aparição da violência não é novidade, o que é novidade é a proporção que ela toma, isso que é a grande novidade. Então, tem que ter esse discernimento que o nosso povo, a humanidade, não passou a ser, ou tá sendo mais racista agora nesse tempo, ela já é racista há muito tempo.

4) Eu acho que a principal contribuição seria diversificar as nossas práticas metodológicas porque eu vejo que dentro da nossa disciplina de formação a gente tem uma gama de metodologias mais diversificadas, algumas a gente pode até transferir pra outras disciplinas, outras não. Eu vejo que um e-book contribuiria muito nessa parte, mais alternativas, mais opções metodológicas, e também na parte de orientação, uma espécie de guia metodológico, seriam essas as duas contribuições desse e-book. Ele se apresentaria como uma soma de ideias, é sempre positivo isso, poder avaliar e considerar qual que é mais adequado determinado momento da aula, do conteúdo.

5) Sim, eu faço relação com minha formação em Filosofia, e costumo fazer bastante relação, mas o que eu tento fazer mais é contextualizar com o momento atual, sempre que possível, eu tento expor o conteúdo, mesmo o conteúdo mais antigo relacionando com o que a gente tá vivenciando hoje. Seja um conteúdo sobre habitação, falando das questões das relações sociais. Então, procuro fazer essa ponte como era, como ficou, e como é hoje no cotidiano do aluno, se possível, trazendo até pra vivência do bairro onde eles vivem. Eu acho que isso enriquece, e até chama atenção pra o aluno que ele consegue reconhecer aquele conteúdo ali do livro, que ele tá vivenciando no dia-a-dia dele: Então procuro muito mais fazer relação com o dia a dia do que com outras disciplinas, que também tem relação, né?

6) Não, isso não chegou a acontecer porque geralmente quando vou tratar de períodos ou personagens históricos geralmente eu faço isso fazendo uso do livro (didático). Então, seguindo o contexto do livro didático, então, não tem nenhum equívoco especificamente dessa forma, que eu me recorde, não. Acho que não chegou a acontecer, assim, pela confiança que é passada pelo

livro. Porque a gente sabe que às vezes no próprio livro tem algumas informações que não conferem com a História também, né?

7) Essa questão dos períodos históricos, eu costumo fazer também, já nas primeiras aulas de História, e seguindo o livro também que eu vejo uma certa dificuldade deles pra trabalhar com essa separação por datas, por séculos e tudo. Então, eu sigo o livro didático desde a divisão mais antiga, né, quando tinha a Idade da Pedra Lascada e tudo até chegar o período mais contemporâneo. Eu faço sempre usando o livro didático, mas sem dar uma ênfase maior, já nossa passagem do Brasil Império pra República eu costumo usar um filme que trata sobre a Guerra de Canudos. Então, eu vejo que ajuda eles entenderem melhor essa separação por períodos. E outra coisa que eu dou uma ênfase maior é, depois de usar o livro pra trabalhar essa questão mais europeia, que eu faço apontamento, sem dar uma ênfase maior, uma coisa que eu tento ênfase maior com eles pra não ter, não necessitar especificamente da compreensão de datas e séculos, é a questão dos períodos acontecimentos de curto, médio e longo prazo. Eu vejo que ajuda, quando eles compreendem o que é curto, médio e longo prazo, que não é fácil compreender também essa separação, você pode ter um evento de curto, médio e longo prazo durante um dia, durante um século. Então, eu tento fazer esse apontamento que aí eles podem ter um raciocínio sem se prender tanto a datas específicas a um século ou ano específico, tendo essa periodização (*o entrevistado não terminou sua linha de raciocínio*). Compreendendo que é um acontecimento de curto, médio e longo prazo eu dou uma ênfase maior nessa parte.

Professor P3

- 1) Não
- 2) Às vezes
- 3) Apreciar a música, analisar a letra, abrir um debate sobre a relação da música com o conteúdo.
- 4) Levantaria uma discussão sobre o assunto os fatos de racismo e deixaria que fizessem uma análise
- 5) Acredito que ajudaria muito

6) Aulas expositivas e construção de linha do tempo da sua própria história;

7) sim

8) Mesmo não tendo formação na área ainda não aconteceu

APÊNDICE - D – Produto da Pesquisa

Orientações metodológicas para professores que lecionam História sem formação acadêmica nessa disciplina



Darlan Mélo



São Luis/MA
2021

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. Reitor Natalino Salgado

Agencia de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

Prof^o Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Imagens da capa

Fundo: <https://sodretox.com.br/blog/duvidas/dez-duvidas-sobre-o-exame-toxicologico>

Em sentido horário: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46721129>

<https://angelacliohistoria.blogspot.com/2018/08/a-participacao-das-mulheres-na.html>

<https://www.todamateria.com.br/era-vargas/>

<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/maria-quiteria.htm>

<https://br.pinterest.com/pin/544302304959199996/>

<https://revistaraca.com.br/o-negro-na-ditadura-militar/>

<https://br.pinterest.com/pin/861946816153763391/>

FICHA CATALOGRÁFICA

MELO, DARLAN. Orientações metodológicas para professores que lecionam História sem formação acadêmica nessa disciplina / DARLAN MELO. - 2021. 28 p. Orientador(a): ANTONIA DA SILVA MOTA. Produto (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUIS, 2021. 1. EJA. 2. FORMAÇÃO DOCENTE. 3. METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA. I. MOTA, ANTONIA DA SILVA. II. Título.

APRESENTAÇÃO04**METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO 8º ANO**

1 Revolução Francesa e seus desdobramentos.....	05
2 Revoluções na América portuguesa: Revolta de Beckman, A Guerra dos Emboabas, A Guerra dos Mascates, A Revolta de Filipe dos Santos, Conjuração Mineira e Conjuração Baiana.....	06
3 Independências na América (Haiti).....	07
4 Os caminhos até a independência do Brasil.....	08
5 Cabanagem, Farroupilha, Malês, Sabinada, Balaiada.....	09
6 Lei Eusébio de Queirós, Lei do Ventre Livre (1870) e a Lei dos Sexagenários (1884).....	10

METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO 9º ANO

1 Governo do presidente Deodoro, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Guerra de Canudos.....	12
2 Governo Vargas e Reformas Sociais no Brasil.....	14
3 A ascensão e apogeu do fascismo. Alemanha nazista. Os campos de concentração e suas vítimas (judeus, etnias nômades sinti e roma, homossexuais, praticantes da denominação Testemunhas de Jeová.....	16
4 A Nova Cap. O plano de Metas de JK.....	18
5 O golpe militar de 1964. Contestação, prisões, açoites, e censura no período militar.....	21
6 Indígenas: o capítulo pouco lembrado da ditadura militar brasileira.....	21
7 A ditadura civil-militar e o movimento negro.....	23
SOBRE AS SUGESTÕES METODOLÓGICAS.....	25
Referências.....	26
SOBRE O AUTOR E A ORIENTADORA.....	27

APRESENTAÇÃO

Este caderno contém algumas sugestões metodológicas para você que ensina História na Educação de Jovens e Adultos - EJA, mas que não têm formação nessa disciplina. Este material em nada substitui o estudo que você terá de fazer sobre o período histórico a ser ensinado, sendo essas sugestões usadas nas aulas de História da 5ª etapa da EJA. De outro modo, este produto contribui com o ensino dessa disciplina, não desmerecendo assim, o saber que já possui, bem como as metodologias já usadas você.

Nesse sentido, elencamos algumas metodologias para o ensino da História primando pela construção de uma consciência histórica pelo estudante da modalidade EJA. A consciência histórica é o conhecimento que os alunos da EJA já possuem sobre os acontecimentos históricos, sendo esses conhecimentos adquiridos por outros meios que não a escola, cabendo ao professor de História articulá-los numa relação passado, presente e futuro, proporcionando ao discente situar-se no mundo.

As metodologias sugeridas neste caderno propõem, em sua maioria, atividades a serem desenvolvidas com e pelos alunos da EJA. Assim, levei em consideração você que ensina História nessa modalidade, mas não é formado na mesma, e que muitas das vezes não tem tempo para pesquisar. Dessa forma, postei links de reportagens sobre alguns assuntos, figuras, e letras de músicas que possam contribuir positivamente com as suas aulas. Ao final de cada conteúdo trabalhado há a relação entre a ciência e a metodologia proposta no item **"Pensando bem..."**

O público da EJA é composto de adultos que estão tentando recuperar o tempo perdido longe da escola, e/ou jovens que não puderam se adequar a sua faixa etária no ensino regular. Proporcionar um ensino atrativo a esse público é algo a ser conquistado todos os dias por nós professores dessa modalidade a fim de que as alarmantes taxas de evasão escolar que afligem a EJA venham a diminuir a cada ano letivo.

Darlan Mélo (dmelo9117@gmail.com)

SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO 8º ANO

Na introdução de cada unidade temática ou objeto de conhecimento deve-se contextualizá-los

1 Revolução Francesa e seus desdobramentos

Sugestão metodológica: Destacar o importante papel desenvolvido pelas mulheres no movimento revolucionário, em que outrora, a Revolução Francesa tenha sido vista como exclusivamente conduzida por homens. Verdade essa considerada absoluta, algo inadmissível na ciência histórica (RÜSEN, 2010). Pedir, em seguida, que os alunos pesquisem sobre alguns direitos conquistados pelas mulheres, e a importância do movimento feminista para a conquista de direitos.



Imagem: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/14/historia-revolucao-francesa-foi-a-primeira-manifestacao-politica-feminina.htm>



Imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mulheres_na_Revolu%C3%A7%C3%A3o_Francesa

LINKS:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/14/historia-revolucao-francesa-foi-a-primeira-manifestacao-politica-feminina.htm>. Acesso em 06/01/2020.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Mulheres_na_Revolu%C3%A7%C3%A3o_Francesa. Acesso em 06/01/2020.

Densando bem...

As mulheres são os novos personagens inseridos na História, já que o tradicional era contemplar pessoas masculinas e chefes políticos, fazendo a História uma ciência excludente. Com isso, a História adquiriu o seu caráter democrático, algo que deve ser demonstrado nas aulas dessa disciplina. (KARNAL, 2016)

2 Revoluções na América portuguesa: Revolta de Beckman, A Guerra dos Emboadas, A Guerra dos Mascates, A Revolta de Felipe dos Santos, Conjuração Mineira e Conjuração Baiana

Sugestões metodológicas: Construir com os alunos as definições de revolução, revolta e guerra civil (SILVA E SILVA, 2009; VALE, 2021). Após isso, dividir a turma em 6 grupos em que cada grupo ficará responsável por pesquisar e apresentar o objetivo e o desenrolar de cada movimento usando para isso forma diversa de apresentação (cartazes ilustrativos, encenação, etc).



Imagem: <https://conhecimentocientifico.r7.com/guerra-dos-emboabas/>



Imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Inconfidencia_Mineira



Imagem: <https://sohistoria.com.br/ef2/conjuracao/>



Imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Inconfidencia_Mineira

Densando bem...

É necessário que se forneça a descrição precisa dos conceitos e definições que serão necessários pra se tornar o objeto histórico inteligível (BITTENCOURT, 2018).

3 Independência do Haiti

Sugestão metodológica: Ressaltar o aspecto bárbaro da população escrava na luta pela independência no Haiti, a biografia de François-Dominique Toussaint L'Ouverture, bem como as consequências na atualidade haitiana de uma colonização predatória.



Imagens desta página: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46721129>

LINKS

Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46721129>. Acesso em 27 de janeiro de 2021

Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Toussaint-Louverture/482697>. Acesso em 26/01/2021

4 Os caminhos até a independência do Brasil

Sugestão metodológica: Você fará a relação entre o quadro de Pedro Américo e o enganoso “Grito do Ipiranga”. Enfocar também a importância de outros personagens no processo emancipatório brasileiro, tal como o papel exercido por Maria Quitéria. Destacar ainda a dependência nas relações comerciais do Brasil com outros países tal como os Estados Unidos e China.



Imagem:

<https://www.bol.uol.com.br/unibol/metodista/dia-da-independencia-desmitificando-o-famoso-grito-de-d-pedro.htm>



Imagem:

<https://www.bol.uol.com.br/unibol/metodista/dia-da-independencia-desmitificando-o-famoso-grito-de-d-pedro.htm>



Imagem:

<https://www.bol.uol.com.br/unibol/metodista/dia-da-independencia-desmitificando-o-famoso-grito-de-d-pedro.htm>

Imagem: <https://artsandculture.google.com/exhibit/a-independencia-do-brasil-na-tela-imaginando-o-grito-do-hipiranga-museu-paulista/iglk9jtDxIKa?hl=pt-BR>

<https://artsandculture.google.com/exhibit/a-independencia-do-brasil-na-tela-imaginando-o-grito-do-hipiranga-museu-paulista/iglk9jtDxIKa?hl=pt-BR>

Imagem: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/maria-quiteria.htm>

LINKS

Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/unibol/metodista/dia-da-independencia-desmitificando-o-famoso-grito-de-d-pedro.htm>. Consultado em 27/02/2021

Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/maria-quiteria.htm>. Consultado em 03/02/2021

Disponível em: <https://artsandculture.google.com/exhibit/a-independência-do-brasil-na-tela-imaginando-o-grito-do-ipuranga-museu-paulista/igIiK9jtTdxlKA?hl=pt-BRindepend%C3%Aancia-do-brasil-na-tela-imaginando-o-grito-do-ipuranga-museu-paulista/igIiK9jtTdxlKA?hl=pt-BR>. Consultado em 03/02/2021

5 Cabanagem, Farroupilha, Malês, Sabinada, Balaiada

Sugestão metodológica: Divida a turma em cinco equipes, cada equipe ficará responsável por estudar a revolta sorteada, em que o material de pesquisa deve ser levado pelo professor e distribuído previamente às equipes. A culminância será a apresentação de cada equipe que consistirá em entrevistar um líder (um dos membros da equipe se caracterizará como um líder de cada movimento, exemplo: Balaiada - negro Cosme). Cada um desses líderes responderá perguntas feitas pela própria equipe acerca do motivo da revolta, a entrada do personagem no movimento, e como foi o final da revolta. Proença (1990) nos diz que a dramatização agrega fatores positivos para o ensino de História tal como a imaginação, criatividade e capacidade de expressão; e o fator que antecede a essa dramatização desenvolve também as capacidades de compreensão e análise.

Cada momento do trabalho será registrado em portfólio impresso ou digital, em que os registros trarão o aprendizado dos membros da equipe em cada fase de elaboração do trabalho.



Imagem:

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/cabanagem>



Imagem: <https://conhecimentocientifico.r7.com/sabinada-o-conflito-que-pretendia-criar-a-republica-baiana/>



Imagem: <https://conhecimentocientifico.r7.com/sabinada-o-conflito-que-pretendia-criar-a-republica-baiana/>



Imagem: <https://beduka.com/blog/materias/historia/revoltas-regenciais/>

LINKS

Disponível em : <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/cabanagem>

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_dos_Farrapos

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/revolta-dos-males-nossos-estudantes-precisam-conhecer-essa-historia/>

Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/sabinada-o-conflito-que-pretendia-criar-a-republica-baiana/>

Disponível em: <https://beduka.com/blog/materias/historia/revoltas-regenciais/>

6 Lei Eusébio de Queirós (1850), Lei do Ventre Livre (1870) e a Lei dos Sexagenários (1884).

Sugestão metodológica: Enfocar, em uma roda de debates, as leis da extinção da escravatura ressaltando o motivo real de cada uma delas em sua conjuntura econômica e política. Pode se usar o vídeo sugerido para ampliar o debate, ressaltando a ressignificação da data da comemoração do 13 de maio como sendo o DIA NACIONAL DE DENÚNCIA CONTRA O RACISMO, e a instituição do DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA.



Imagem: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-eusebio-de-queiros.htm>



Imagem: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-do-ventre-livre.htm>



Imagem: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-do-ventre-livre.htm>

LINKS

Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-eusebio-de-queiros.htm>. Acesso em 24/02/2021

Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-do-ventre-livre.htm>. Acesso em 24/02/2021

Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/lei-aurea-120-anos-o-13-de-maio-e-mesmo-uma-data-a-ser-comemorada.htm>. Acesso em 24/02/2021

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>. Acesso em 24/02/2021

Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=54143>. Acesso em 25/02/2021

VÍDEO:

<https://www.youtube.com/watch?v=ElrGaxVTj1I>

Pensando bem...

A apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes (RÜSEN, 2010, p. 63).

SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO 9º ANO

1 Governo do presidente Deodoro, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Guerra de Canudos.

Sugestão metodológica: Sugerimos usar algumas charges e cartuns para explicar alguns conteúdos dos cinquenta primeiros anos da República brasileira. Abaixo de cada figura, está a sugestão metodológica para o uso delas, a fim de que também o aluno possa ver as críticas sociais dessa época.



Imagem: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/9xwa9b/charge_da_revista_ilustrada_comemorando_a/

Sugestão metodológica: Promover o debate com os alunos sobre a existência da discussão sobre estado laico e questões religiosas em questões envolvendo casamento homoafetivo e aborto.



Imagem: <http://revoltadachibataa.blogspot.com/2014/09/charges-e-imagens.html>

Sugestão metodológica: Minas e São Paulo era o reduto das oligarquias que se voltaram contra a sede do governo, que ficava na cidade do Rio de Janeiro. Você pode enfatizar que esses três estados brasileiros ainda permanecem como grande representatividade na política nacional, e na economia.



Imagem: <https://revistasalsaparrilha.com/2015/07/05/de-uma-chance-aos-sertoes/>

Sugestão metodológica: O regime republicano deveria representar uma melhoria para toda a população. Debater com os estudantes sobre a coisa pública se tornar em alguns casos, uma coisa particular, relacionando-a com os vários casos desvio de dinheiro público e a consequente corrupção.



Imagem: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2019/04/25/noticia-especial-enem,1048944/precisamos-de-uma-nova-revolta-da-vacina.shtml>

Sugestão metodológica: Debater o conteúdo com o vivenciado na atualidade no que diz respeito à vacinação da população brasileira contra o COVID-19

LINKS

Disponível em:

https://www.reddit.com/r/brasil/comments/9xwa9b/charge_da_revista_illustrada_comemorando_a/. Acesso em 27/01/2021Disponível em: http://www.educacional.com.br/reportagens/revolta-chibata/default_imprimir.asp?strTitulo=. Acesso em: 27/01/2021Disponível em: <https://revistasalsaparrilha.com/2015/07/05/de-uma-chance-aos-sertoes/>. Consultado em 27/01/2021.Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2019/04/25/noticia-especial-enem,1048944/precisamos-de-uma-nova-revolta-da-vacina.shtml>, Consultado em 27/01/2021**VÍDEO**<https://www.youtube.com/watch?v=OtytnH59p3o>https://www.youtube.com/watch?v=6i6v9f_aWjg**2 Governo Vargas e Reformas Sociais no Brasil****Sugestão metodológica:** Abordar as diferentes fases do governo de Getúlio Vargas usando para isso, o cartum da disponibilizado logo abaixo.

Fazer a relação dos benefícios trabalhistas concedido por Vargas e a permanência ainda do trabalho escravo. Dividir a turma em 4 equipes, conforme divisão e respectiva temática abaixo elencada.

O propósito dessa atividade é aguçar a noção de cidadania dos alunos da EJA, já que estes na maioria são trabalhadores, a fim de que estes venham a ter um entendimento maior acerca dos direitos trabalhistas, e terem [...] atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais [...] (BEZERRA, 2016, p.47)



Imagem: https://www.canaleducao.tv/images/slides/40977_32b81d46f90155b1f5d63896f8b64f8f.pdf



Imagem: <https://agencia.fiocruz.br/consolidacao%3%A7%C3%A3o-das-leis-trabalhistas-criada-por-vargas-completa-70-anos>



Imagem: <https://portal.educacao.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/9%C2%BA-ANO-HIST-II.pdf>

Divisão das equipes, e respectivas temáticas

1ª EQUIPE: TRABALHO ESCRAVO DOS TEMPOS COLONIAIS E IMPERIAL

- * Escravização dos indígenas
- * Escravização dos africanos

2ª EQUIPE - A LEI ATUAL SOBRE TRABALHO ESCRAVO

3ª EQUIPE - AS PESSOAS TORNADAS ESCRAVAS (SEXO, ESCOLARIDADE E NACIONALIDADE).

4ª EQUIPE - GLOSSÁRIO DE CONCEITOS RELACIONADOS À TEMÁTICA DO TRABALHO ESCRAVO

LINK

Disponível em: <http://angloresolve.plurall.net/press/question/1409449>. Acesso em 22/01/2021

Disponível em <https://www.todamateria.com.br/era-vargas/>. Acesso em 22/01/2021

Disponível em <https://www.historiaillustrada.com.br/2015/05/getulio-vargas-amar-ou-odiar.html>. Acesso em 22/01/2021

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-no-brasil.html> . Consultado em 22/02/2021.

Disponível em: <https://escravonempensar.org.br/o-trabalho-escravo-no-brasil/> . Consultado em 22/02/2021

3 A ascensão e apogeu do fascismo. Alemanha nazista. Os campos de concentração e suas vítimas (judeus, etnias nômades sinti e roma, homossexuais, praticantes da denominação Testemunhas de Jeová.

Sugestão metodológica 1: Esclarecer ao estudante da EJA que os termos **fascismo e nazismo** sejam pensados distintamente. O nazi-fascismo foi o fenômeno situado espacialmente na Alemanha e na Itália que se opuseram tanto às democracias liberais como ao regime comunista soviético (que também teve caráter totalitário). Com isso, evita-se que regimes apenas autoritários e ditatoriais situados em outras Nações sejam nomeados de forma errônea de fascistas. (SILVA E SILVA, 2009)

Explicar que o termo **raça ariana**, motivador do extermínio de alguns grupos por Hitler, em que o mesmo consistia afirmar que existia no mundo antigo um povo, os arianos, que se originaram na Ásia Central, migrando e chegando à Europa a alguns territórios que hoje estão o Afeganistão, a Índia e o Irã.

Essa teoria dizia que todos os povos europeus de raça "pura" branca eram descendentes do antigo povo ariano (ariano significa "nobre"). Adolf Hitler retomou isso para justificar sua política de extermínio dos Judeus e povos não-arianos, além de afirmar a superioridade alemã, descendentes diretos dos povos arianos.

Sugestão metodológica 2: Ao final do assunto proposto, os alunos farão uma relação entre o que aprenderam discutindo em uma roda de debate o seguinte tema: "O preconceito que ainda mata", e subtemas: feminicídio, homofobia e racismo (casos dos Estados Unidos e Brasil).



Imagem: <https://www.cafehistoria.com.br/holocausto-cigano/>



Imagem: <https://segredosdomundo.r7.com/10-curiosidades-terriveis-sobre-o-campo-de-auschwitz/>



Imagem: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/castracao-e-overdose-de-hormonios-5-fatos-sobre-cura-gay-do-terceiroreich.phtml>



Imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tri%C3%A2ngulos_do_Holocausto

NOTA: Triângulos coloridos usados nos casacos para identificar a origem de cada pessoa e distinguir os diferentes grupos: triângulo vermelho - prisioneiros políticos, como comunistas, socialistas e sindicalistas; triângulo verde - criminosos comuns; triângulo preto - ciganos e outros alemães considerados "anti-sociais" ou "preguiçosos"; triângulo roxo - Testemunhas de Jeová, e triângulo rosa para os homossexuais. Letras também eram empregadas para indicar a nacionalidade dos encarcerados, como o P para polonês, SU para soviético e F para francês.

LINKS

Disponível em <https://www.viajoteca.com/o-memorial-para-os-grupos-sinti-e-roma/>. Acesso em 16/02/2021

Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/holocausto-cigano/>. Acesso em 16/02/2021.

Disponível em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/castracao-e-overdose-de-hormonios-5-fatos-sobre-cura-gay-do-terceiro-reich.phtml>. Acesso em 16/02/2021

Disponível em <https://www.jw.org/pt/testemunhas-de-jeova/perguntas-frequentes/jw-holocausto-pesquisas-campos-de-concentracao/>. Consultado em 16/02/2021

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft31059904.htm>. Consulta em 16/02/2021.

Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/prisoners-of-the-camps>. Acesso em 16/02/2021

Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/artigos/raca-ariana.htm>. Consultado em 16/02/2021

Disponível em <https://www.viajoteca.com/o-memorial-para-os-grupos-sinti-e-roma/>. Acesso em 16/02/2021

4 A Nova Cap. O plano de Metas de JK.

Sugestão metodológica: o governo JK representou tudo o que era novidade no Brasil, tal como a nova capital do Brasil, o samba-moderno (a Bossa Nova). Através da letra e canção de Juca Chaves abaixo, fazer a relação entre o que representava o “novo” nesse governo e a permanência do uso da máquina administrativa para usos pessoais.



Imagem: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/08/24/interna_diversao_arte_778872/livro-morte-juscelino-kubitschek.shtml



Imagem: <https://www.migalhas.com.br/quentes/278258/58-anos-de-brasilia-conheca-a-historia-da-cidade-que-significou-a-modernizacao-do-brasil>



Imagem: <https://www.todamateria.com.br/juscelino-kubitschek/>



Imagem: <https://www.lettras.mus.br/blog/bossa-nova-musicas/>



PRESIDENTE BOSSA NOVA - JUCA CHAVES

*Bossa nova mesmo é ser presidente
Desta terra descoberta por Cabral.
Para tanto basta ser tão simplesmente
Simpática, risonho, original.*

Comentário sobre esse trecho da música: esse trecho retrata bem o clima dos anos JK e o estilo moderno, descontraído e simpático de Juscelino Kubitschek na Presidência da República (1955-1960). Disponível em: <http://mestresdahistoria.blogspot.com/2009/08/musica-e-historia-presidente-bossa-nova.html>. Consultado em 08/02/2021

*Depois desfrutar da maravilha
De ser o presidente do Brasil,
Voar da Velhacap pra Brasília,
Ver a alvorada e voar de volta ao Rio*

Comentário sobre esse trecho da música: Juca Chaves goza a mania de voar de Juscelino, especialmente as viagens frequentes entre o Rio, a Velhacap, e Brasília, a nova capital do país que se construía no cerrado. <http://mestresdahistoria.blogspot.com/2009/08/musica-e-historiapresidente-bossa-nova.html>. Consultado em 08/02/2021

*Voar, voar, voar, voar,
Voar, voar pra bem distante,
Até Versalhes onde duas mineirinhas valsinhas
Dançam como debutante, interessante!*

Comentário sobre esse trecho da música: Em 1954, as filhas do Presidente Juscelino Kubitschek, Maria Estela e Márcia participaram de um Baile de debutantes em Versailles (<http://udiviagens.blogspot.com/2012/02/versailles-franca-2011.html>, em 08/02/2021)

*Mandar parente a jato pro dentista,
Almoçar com tenista campeão,
Também poder ser um bom artista exclusivista
Tomando com Dilermando umas aulinhas de violão*

Comentário sobre esse trecho da música: Juca Chaves também critica o uso da máquina pública na prestação de serviços a um parente do presidente; e mostra com bom humor o marketing do presidente para parecer sintonizado com o Brasil que se modernizava rapidamente, seja ao receber em palácio a tenista Maria Ester Bueno, campeã do torneio de Wimbledon, na Inglaterra, seja ao tomar aulas com o grande Dilermando Reis, um dos maiores violonistas brasileiros de todos os tempos.

*Isto é viver como se aprova,
É ser um presidente bossa nova,
Bossa nova, muito nova,
Nova mesma, ultra nova!*

LINK

Disponível em: <http://mestresdahistoria.blogspot.com/2009/08/musica-e-historia-presidente-bossa-nova.html> (adaptado). Consultado em 08/02/2021

Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/juscelino-kubitschek/>

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/bossa-nova-musicas/>

Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/278258/58-anos-de-brasilia--conheca-a-historia-da-cidade-que-significou-a-modernizacao-do-brasil>



Imagem:
<https://ambrosia.com.br/agenda-cultural/jazz-do-club-de-esquina-do-rio-para-o-mundo/>

5 O golpe militar de 1964 - Contestação, prisões, açoites, e censura.

Sugestão metodológica: Levar pesquisas sobre a questão do voto no período estudado, a censura dos meios de comunicação, a canção de protesto, o movimento Jovem Guarda. Com isso, os alunos construirão painéis sobre as informações recolhidas na pesquisa, tendo como culminância a apresentação das equipes.

Solicitar que os alunos façam uso do portfólio como registro daquilo que ele aprendeu, sendo o mesmo em pasta física ou digital.

6 Indígenas: um capítulo pouco lembrado da ditadura militar brasileira

Sugestão metodológica: solicitar pesquisa sobre demarcação de terras e outros direitos adquiridos pelos índios, como escolas em aldeias, aprendizado e valorização da língua indígena de cada aldeia. Após isso, você exibirá a reportagem DITADURA CRIOU CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO INDÍGENAS: Índios foram submetidos a trabalhos forçados e torturas.



Imagem: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Ditadura-criou-campos-de-concentrao-Indigenas/5/30641>



Imagem: <https://individeoblog.wordpress.com/category/fazenda-guarani/>



Imagem: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/23/album/1500833290_860968.html#foto_gal_2

A ditadura militar também usou os próprios indígenas para promover a perseguição aos índios brasileiros. Queirós Campos, primeiro presidente da Funai, pôs em prática uma controversa Guarda Rural Indígena, a GRIN, e abriu espaço para a abertura de uma prisão denominada de 'reformatório' indígena. Os índios recebiam treinamento militar e, em 2012, surgiu a evidência de que também recebiam aulas de tortura.

LINK

Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Ditadura-criou-campos-de-concentracao-indigenas/5/30641>. Consultado em 13/02/2021

Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/23/album/1500833290_860968.html#foto_gal_2. Consultado em 13/02/2021

Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/01/16/ditadura-militar-a-terrivel-violencia-contra-os-indios-em-mg/>. Consultado em 13/02/2021

VIDEO

<https://www.youtube.com/watch?v=FwSoU3r1O-Q&t=24s>

7 A ditadura civil-militar e o movimento negro

Sugestão metodológica: introduza o conteúdo da aula com a escuta do samba “Heróis da Liberdade”. Esse samba-enredo fez parte do carnaval de 1969, o primeiro depois do AI-5, em que os compositores Silas de Oliveira, Mano Décio da Viola e Manuel Ferreira, do Império Serrano, foram obrigados pelo governo a mudar o verso desse samba que dizia: **É a revolução em sua legítima razão**”. Considerada subversiva, essa frase foi reescrita para: **“É a evolução em sua legítima razão”**.

Para os alunos aprofundarem sobre a participação do movimento negro no movimento de contestação ao período da ditadura militar brasileiro, solicitar para os alunos pesquisarem a biografia de Orlando da Costa, o Osvaldo.

Ao final, você pedirá para os alunos pesquisarem sobre o movimento negro hoje e fazerem referências aos protestos ocorridos nos Estados Unidos e no Brasil, especialmente, em função da morte bárbara de homens negros pela própria polícia.



Imagem: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/resistencia-negra-e-as-paginas-rasgadas-da-ditadura/>



Imagem: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Osvaldo%C3%A3o>



Imagem: <https://www.brasildetatorj.com.br/2018/02/09/conheca-a-historia-do-samba-da-imperio-serrano-que-desafiou-militares-em-1969>

Samba-Enredo 1969 - Heróis da Liberdade , G.R.E.S. Império Serrano (RJ)

Ô ô ô ô

*Liberdade, Senhor
Passava a noite, vinha dia
O sangue do negro corria dia a dia
De lamento em lamento
De agonia em agonia
Ele pedia o fim da tirania
Lá em Vila Rica
Junto ao Largo da Bica*

*Local da opressão
A fiel maçonaria, com sabedoria
Deu sua decisão lá, rá, rá
Com flores e alegria veio a abolição
A Independência laureando o seu brasão
Ao longe soldados e tambores
Alunos e professores
Acompanhados de clarim
Cantavam assim
Já raiou a liberdade
A liberdade já raiou
Esta brisa que a juventude afaga
Esta chama que o ódio não apaga
Pelo universo é a evolução
Em sua legítima razão*

LINK

Disponível em: <https://catracalivre.com.br/arquivo/samba-como-resistencia-contr-a-ditadura-militar-brasileira/>. Consulta em 16/02/2021

Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2018/05/01/osvaldao-um-heroi-brasileiro>. Consultado em 14/02/2021

Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/resistencia-negra-e-as-paginas-rasgadas-da-ditadura/>

Disponível em: <https://revistaraca.com.br/o-negro-na-ditadura-militar/>. Consultado em 14/02/2021.

Disponível em: <https://catracalivre.com.br/arquivo/samba-como-resistencia-contr-a-ditadura-militar-brasileira/>

VIDEO:

<https://www.youtube.com/watch?v=sY0pEfcG380>

SOBRE AS SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Outros conceitos que ainda não foram vistos devem perpassar alguns dos conteúdos elencados, e esses conceitos devem ser construídos pelos alunos. Conforme o assunto abordado além dos conceitos já trabalhados em algumas metodologias, você, professor, pode inserir outros conceitos. Dessa forma, elenquei uma definição que penetra todos os assuntos em História, o conceito de tempo:

TEMPO: é algo criado pelas necessidades dos seres humanos, e o tempo é algo complexo das vivências das pessoas. É necessário relativizar as diferentes concepções de tempo, e os períodos criados para se colocar cada acontecimento histórico. Assim: o conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois. (BEZERRA, 2016, p.45)

A ideia de se trabalhar esses conceitos é sair da prática positivista de dar aula por dar, mas permitir ao aluno problematizar o assunto para que ele possa se perceber nesse assunto, e assim, conseguir relacionar passado, presente e futuro, trabalhando a sua consciência histórica e, portanto, a sua identidade no mundo.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História:** conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*- 6 ed.5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos- 5 ed. - São Paulo: Cortez,2018.
- PROENÇA, Maria Cândida. Coleção Ensinar/Aprender. **História** - questões de didática aplicada. Livros Horizontes, LDA. Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa, 1990.
- KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas- 6 ed.5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora da UNB, 2010.
- SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2.ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2009.
- VALE, Bianca. **Você sabe o que é uma Guerra Civil?** Disponível em: <https://www.politize.com.br/guerra-civil-o-que-e/> Consultado em 27/01/2021

SOBRE O AUTOR E A ORIENTADORA



Darlan Mélo (autor). Bacharel em História pela Universidade Federal do Maranhão, graduado em Formação Pedagógica de Docentes pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Candido Mendes, e especialista em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atualmente é professor da Educação de Jovens e Adultos no município de São José de Ribamar/MA. Atua principalmente nos seguintes temas: maranhão colonial, festas abolicionistas, história das mulheres maranhenses; história das famílias maranhenses, e metodologia de ensino de História na EJA.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5364172141680868>



Antonia da Silva Mota (orientadora): Professora e historiadora, especialista em História do Maranhão colonial. Trabalha basicamente com documentação notarial e eclesiástica. Focalizando as famílias - de elite ou escravas, também economia de plantation e sociabilidades no final da colônia. Licenciada em História pela UFMA, mestrado e doutorado na UFPE e pós doutorado no NEPO/UNICAMP. Áreas de interesse: História do Maranhão colonial, História demográfica e da família, escravidão e patrimônio histórico
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3919574214701935>

ANEXO A– Diário Oficial



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

DIÁRIO OFICIAL

PODER EXECUTIVO



ANO VI N° 805 SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, TERÇA-FEIRA, 17 DE MARÇO DE 2020 – EDIÇÃO DE HOJE 4 PÁGINAS

SUMÁRIO

DECRETO	
Gabinete do Prefeito	01
PORTARIA	
Secretaria Municipal de Educação	02

DECRETO
DECRETO N.º 1661 DE 17 DE MARÇO DE 2020

Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Novo Coronavírus COVID-19 em São José de Ribamar, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, ESTADO DO MARANHÃO, no uso das atribuições, com base no art. 59, inciso VI da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO a existência de pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), nos termos declarados pela Organização Mundial de Saúde (OMS);

CONSIDERANDO as recomendações expedidas pelo Ministério da Saúde, em 13 de março de 2020;

CONSIDERANDO, ainda, os Decretos Estaduais n.º 35.660 e 35.662, ambos datados de 16 de março de 2020;

CONSIDERANDO, finalmente, a necessidade de adoção de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença;

DECRETA:

Art. 1º Ficam suspensas, por 15 (quinze) dias, as aulas nas unidades de ensino da rede municipal de educação de São José de Ribamar.

§1º A suspensão de que trata o caput deste artigo se aplica às atividades de capacitação promovidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social, Trabalho e Renda (SEMAS) e no âmbito do

§ 1º Os órgãos licenciadores municipais deverão suspender as licenças já concedidas para eventos programados para ocorrerem a partir da data a que se refere o caput deste artigo, enviando esforços para dar ciência aos particulares que requereram, valendo-se para tanto de todos os meios de comunicação possíveis.

§ 2º A remarcação dos eventos alcançados pela suspensão de que trata o caput deste artigo fica condicionada à autorização da Secretaria Municipal de Saúde.

§ 3º Nas situações em que não for possível o cancelamento ou adiamento do evento, deverá ser observado o disposto no §1º do art. 2º do Decreto Estadual n.º 35.660, de 16 de março de 2020.

§ 4º A vedação para realização dos eventos definidos no caput deste artigo se estende aos estabelecimentos privados licenciados, os quais ficam impedidos de fazê-los, nos termos do caput deste artigo.

Art. 4º Ficam suspensas as viagens de servidores municipais a serviço do município de São José de Ribamar, para deslocamentos no território nacional bem como ao exterior, até ulterior deliberação.

Parágrafo único. Em casos excepcionais, tais deslocamentos poderão ser expressamente autorizados pelo Prefeito Municipal, após justificativa formal da necessidade do deslocamento feita pelo titular da pasta interessada.

Art. 5º Os locais de grande circulação de pessoas, tais como shopping center, igrejas, cinemas e comércio em geral devem reforçar medidas de higienização de superfície e disponibilizar álcool gel 70% para os usuários.

Art. 6º Fica decretado ponto facultativo nas repartições públicas municipais no dia 20 de março de 2020.

Parágrafo único. Excluem-se das disposições do caput deste artigo a Secretaria Municipal da Receita e Fiscalização Urbanística, a Secretaria Municipal de Saúde, o Hospital e Maternidade Municipais, o Serviço de Trânsito e Defesa Social e o Serviço de Limpeza Pública.

Art. 7º As disposições deste Decreto poderão ser reavaliadas a qualquer momento, de acordo com a situação epidemiológica do Município.

ANEXO B– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Professor de _____ História, Escola Municipal _____, São José de Ribamar/MA concordo em conceder informações através de questionários e/ou entrevistas para **DARLAN MÉLO**, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Ensino de História da Educação Básica (GRUPEHEB), do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino Da Educação Básica (Campus de São Luís), para a pesquisa intitulada: " **METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AOS PROFESSORES SEM FORMAÇÃO ACADÊMICA NESSA DISCIPLINA: um estudo na Educação de Jovens e Adultos em São José de Ribamar/MA**"

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social; (3) De constar como fictício o meu nome, bem como a escola em que leciono na dissertação de Mestrado e quaisquer outros textos acadêmicos.

São Luis/MA, ____ / ____ /2020

Assinatura do entrevistado(a)