

**“DO TRADICIONAL ELES ESTÃO CANSADOS, ELES NÃO QUEREM MAIS...”:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E RECURSOS EDUCACIONAIS NAS TURMAS
MULTIGERACIONAIS DE EJA**

**THEY ARE FED UP WITH THE TRADITIONAL SYSTEM, THEY DON'T WANT IT
ANYMORE...”: TEACHING STRATEGIES AND EDUCATIONAL RESOURCES
WITHIN MULTIGENERATIONAL GROUPS OF EJA**

**“DE LO TRADICIONAL ELLOS ESTÁN CANSADOS, ELLOS NO QUIEREN
MÁS...”: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y RECURSOS EDUCATIVOS EN LOS
GRUPOS MULTIGENERACIONALES DE EJA**

WEBER, Daniela Maria
daniweber364@gmail.com
UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari
<https://orcid.org/0000-0003-4767-4072>

SCHWERTNER, Suzana Feldens
suzifs@univates.br

UNIVATES -Universidade do Vale do Taquari
<https://orcid.org/0000-0002-2913-9191>

QUARTIERI, Marli Teresinha
mtquartieri@univates.br
UNIVATES -Universidade do Vale do Taquari
<https://orcid.org/0000-0002-9621-3830>

RESUMO Apresentam-se resultados de pesquisa com professores da EJA sobre a docência, enfatizando as estratégias de ensino e recursos utilizados. Trata-se de pesquisa qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e indicam que os professores utilizam diversas estratégias para o ensino, como trabalhos em duplas ou grupos, aulas expositivas e dialogadas. Entre os recursos, citam os livros, dicionários, vídeos e jogos. A partir das percepções das professoras, há o reconhecimento da importância do uso de estratégias e recursos que se alinhem com as características dos estudantes e com o perfil da turma, de maneira a envolver os estudantes no processo de aprendizagem, indiferente da idade que possuem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Estratégias de Ensino. Processos de Ensino e de Aprendizagem.

ABSTRACT Results of research conducted with teachers of YAE about their practice are hereby presented, highlighting the strategies and resources utilized by them. It is a qualitative survey, carried out through semi-structured interviews with a sample of state school teachers of the state of Rio Grande do Sul. The data were analyzed

according to the proposition of Syllabus Analysis (BARDIN, 2011) and indicate that the teachers made use of several strategies, such as pair work, group work, expository and interactive classes. Among the resources, books, dictionaries, videos and games are mentioned. Based on the perceptions of the teachers, there is acknowledgement of the importance of using strategies and resources that match the characteristics of the students and class profile, so as to involve them in the learning process regardless of their age.

Key Words: Teaching and Learning Process. Teaching Strategies. Youth and Adult Education.

RESUMEN Se presentan los resultados de la investigación realizada con los profesores de EJA sobre su práctica, haciendo énfasis en las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados. Se trata de una investigación cualitativa, realizada a través de entrevistas semi estructuradas, con una muestra de profesores de la red de escuelas públicas del estado de Rio Grande do Sul. Los datos fueron analizados de acuerdo con la propuesta de Análisis de Contenido (BARDIN, 2011) e indican que los profesores utilizan diversas estrategias para la enseñanza, como trabajo en parejas o grupos, conferencias y clases interactivas. Entre los recursos, citan los libros, diccionarios, videos y juegos. Desde la percepción de las docentes, se reconoce la importancia de usar estrategias y recursos que se alineen con las características de los estudiantes y el perfil del grupo, para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje independientemente de su edad.

Palabras Clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Estrategias de Enseñanza. Procesos de enseñanza y de Aprendizaje

1 APRESENTAÇÃO

Em tempos contemporâneos, em que vivemos rodeados por estímulos tecnológicos diversos, como o celular, os programas interativos e as redes sociais, cabe à escola participar do jogo de atenção do qual o estudante é personagem. Frente a tantas opções, a maneira com que a aula acontece também precisa ser repensada. Quais estratégias podem ser utilizadas? Quais são mais eficientes? Quais são comumente utilizadas?

Antes de adentrar especificamente no campo de estudo, convém esclarecer o que estratégias de ensino são “[...] os meios que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos” (MASETTO, 2003, p. 86). São auxiliares do professor no seu trabalho de mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, mas principalmente, em manter a atenção e a concentração dos estudantes. Por isso, a importância de pensá-las e de refletir sobre elas quando do planejamento das aulas.

As estratégias de ensino voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) demandam reflexões específicas. É esse, justamente, o objetivo deste artigo: identificar quais estratégias de ensino são utilizadas por uma amostra de professores da rede pública estadual, que trabalham com turmas multigeracionais de EJA de Ensino Fundamental. Neste trabalho, considerando leituras de outras pesquisas, como as desenvolvidas por Machado e Rodrigues (2013) e Schneider (2010), convém destacar que são consideradas turmas multigeracionais aquelas que possuem estudantes com diferenças de idade que se caracterizam em três ou quatro gerações.

Cabe referir, ainda, que este artigo advém de uma pesquisa de dissertação de mestrado, de abordagem qualitativa, direcionada para o ensinar e o aprender na EJA, por meio da percepção de seus professores¹. Na próxima seção, são apresentadas as considerações do referencial teórico sobre as estratégias de ensino e a EJA. Na sequência, apresentam-se informações sobre o percurso metodológico, os dados e suas análises, apontando para os resultados e discussões acerca desta relevante temática no ensino da EJA.

2 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Problematizar o uso de ferramentas que auxiliem o trabalho do professor é uma das possibilidades que podem qualificar a docência. No processo dialógico que deve compor o ensinar e o aprender, Anastasiou e Alves (2012) enfatizam a importância de conhecer os envolvidos com o processo. Escrevem as autoras que “[...] o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 77). Ou seja, as estratégias propostas precisam se relacionar com os estudantes para o qual foram pensadas, pois é em função deles que a mesma ocorre.

Os objetivos da aplicação de determinada estratégia devem ser problematizados e precisam estar claros aos envolvidos, tanto professores como estudantes. Tais objetivos devem ser imbricados aos conteúdos curriculares, mas

¹ Os resultados apresentados neste artigo resultam de trabalho de pesquisa para conclusão do curso de Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari, que produziu a dissertação “*Eles já receberam muitos “não”*”: a percepção de professores sobre o ensinar e o aprender nas turmas multigeracionais da Educação de Jovens e Adultos”, defendida em dezembro de 2016.

também ao processo de construção deste aprendizado. Eis a importância da investigação de estratégias de ensino na composição dos processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo o professor o mediador desses processos, Anastasiou e Alves (2012, p. 76) escrevem que cabe a ele “[...] ser um verdadeiro estrategista, [...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. Nesse panorama, destaca-se a importância de um planejamento elaborado de forma cuidadosa, tendo como foco o resultado final, qual seja, a aprendizagem.

Além do aspecto pedagógico, no contexto deste estudo, é preciso considerar que os estudantes que procuram a EJA são jovens e adultos que, em muitos casos, já passaram pela escola em outros momentos de sua vida, ou então, estavam nela até bem pouco tempo. Alguns possuem dificuldades de aprendizagem, outros problemas comportamentais, ou então viveram reprovações, abandono da escola para conciliar trabalho e estudo, entre tantas outras possibilidades que se misturam às suas histórias de vida (BRUNEL, 2004; FERREIRA, 2015). São estudantes que sabem da sua condição de excluídos e, em maior parte, possuem lembranças pouco positivas em relação ao sistema. Assim, cabe à escola fazer reviver no estudante o prazer que o ato de aprender pode proporcionar (ARROYO, 2004).

Por compor-se de pessoas que nem sempre viveram a escola de forma exitosa, a EJA necessita apresentar-se de maneira diferente a estes estudantes (BRUNEL, 2004). A memorização, que para Anastasiou e Alves (2012, p. 76), é identificada como uma metodologia tradicional, foi amplamente utilizada nos sistemas escolares, mas atualmente “[...] se revela insuficiente para dar conta do profissional de que a realidade necessita”. É preciso problematizar e propor diferentes formas de ensinar e de aprender, que estejam relacionadas aos tempos e aos estudantes contemporâneos. Incentivar a participação e a socialização são possibilidades de efetivar a aprendizagem.

Nesse sentido, as autoras citados anteriormente indicam estratégias que envolvam os estudantes, como o “[...] estudo de texto, da tempestade cerebral, da aula expositiva dialogada, da construção de mapa conceitual, do estudo dirigido, da lista de discussão e da solução de problemas” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 81-

82). Ainda de acordo com as referidas autoras, ao propor ao estudante a colaboração nas propostas da aula, e que se exponham coletivamente ou em pequenos grupos, o professor está incentivando no estudante o desenvolvimento da autonomia em relação a sua aprendizagem.

A partir da participação e do estímulo ao sentimento de pertencimento ao espaço escolar, pode-se repensar a ideia de que existe uma idade certa para aprender, ligada à infância e à adolescência. Para muitos estudantes da EJA, isso já significa desconstruir preconceitos relacionados ao tempo de aprender. Aproxima-se, assim, do objetivo maior da modalidade, qual seja, de educação ao longo da vida (BRASIL, 2000).

Ao considerar os diversos tempos de vida e de aprender, é preciso lembrar que as turmas de EJA são compostas por estudantes com múltiplas idades. Schneider (2010, p. 8), ao apresentar sua pesquisa sobre o ensino e as aprendizagens matemáticas nas turmas da modalidade e como aconteciam as relações geracionais em meio a esses processos, concluiu que:

[...] apesar do relativo sucesso em Matemática que logram os jovens, ainda assim, percebe-se, nos discursos mobilizados por esses mesmos jovens, a consciência de que, para legitimar-se no lugar de aluno na escola de EJA, é necessário se adequar ao modelo de aluno que os adultos (alunos e professores) querem estabelecer na escola. Essa tensão é que faz com que esses jovens sintam a escola de EJA como seu lugar, e como seu não lugar.

Enquanto uma geração se sente, em determinados momentos, mais atraída para a escola, outra se vê desconectada de seus interesses, gerando o que a autora descreve como o 'não lugar'. Além disso, os docentes, sendo jovens ou adultos, condicionam o seu modo de ver de acordo com a idade que possuem, que é outro fator desfavorável à acolhida dessas gerações.

É preciso considerar, também, de acordo com Laffin (2013), que os estudantes da EJA geralmente são provenientes de áreas populares, cujos direitos básicos, como moradia, escola de qualidade, atendimento de saúde, entre outros, muitas vezes são atendidos de forma parcial. Além disso, de acordo com a autora, é comum enfrentarem questões de desigualdade social e racial. Quanto aos sentimentos que este estudante carrega, a autora complementa:

O sujeito jovem/adulto, ao ter convivido apenas com uma noção de fracasso na sua relação escolar com o saber, e percebê-lo como uma falta sua, visualiza uma concepção de escola identificada com aquela que o exclui e à qual não atribui significação positiva. Além disso, nessa relação truncada que estabelece com o saber, constrói uma imagem desvalorizada de si, imagem construída na sua relação escolar com o saber valorizado socialmente. Desse modo, essa imagem não está no sujeito em si, mas se constrói na distância em que ele se percebe estar em relação a esse saber (LAFFIN, 2013, p. 205).

Ou seja, a história de tais estudantes está intimamente ligada ao fracasso escolar vivido outrora, conforme já referido. A escola que o rejeitou é a que ele conhece e é assim que se reconhece como estudante.

Para Prata (2013), é preciso conhecer como a diversidade geracional favorece na construção de medidas pedagógicas adequadas. Segundo a autora, nas etapas iniciais da EJA, encontram-se mais adultos, que em geral não estudaram ou não concluíram a escolarização por questões familiares, como a distância entre a casa e a escola, a necessidade de auxiliar os pais no sustento da família, além da própria ausência de legislação, que não exigia a obrigatoriedade dos estudos aos menores de 18 anos. Nas turmas finais de EJA, encontramos os estudantes mais jovens, que, em razão de reprovações, não concluíram a escolarização até a idade recomendada pela legislação, isto é, até completar 18 anos.

Convém lembrar que a LDB, desde sua publicação, há 22 anos, prevê a participação de jovens a partir dos 15 anos nas turmas de EJA de Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Contudo, a mescla de idade existente nas turmas ainda surpreende os professores e os gestores, devido às divergências que elas provocam. Há ainda os que esperam turmas de EJA que sejam basicamente de jovens-jovens², jovens-adultos ou de adultos. A realidade, entretanto, é de turmas compostas cada vez mais por adolescentes-jovens, configurando um processo identificado como juvenilização da EJA (BRUNEL, 2004).

Considerando que estudam na mesma sala adolescentes-jovens de quinze anos, jovens de vinte, e adultos de trinta, quarenta, cinquenta anos ou mais, formando as chamadas turmas multigeracionais, são necessárias atividades que considerem a idade e as características desses estudantes. Não desmerecendo nem um, nem outro, o professor precisa propor atividades que mesquem níveis de

² Na sistematização de Ferreira (2015), os jovens se caracterizam por idades: o adolescente-jovem (entre 15-18 anos), o jovem-jovem (entre 19-24 anos) e o jovem adulto (entre 25-29 anos).

complexidade, capazes de valorizar os conhecimentos desses grupos, trabalhando para redimir as suas dificuldades.

Essas turmas possuem características muito distintas das classes regulares, possuindo objetivos específicos, como a conclusão da escolarização, a certificação para o mercado de trabalho, a convivência social ou, ainda, a frequência para cumprir a legislação. Diante dessas especificidades, os professores demandam habilidades diferenciadas, especialmente em relação às metodologias e à sensibilidade. Tais características precisaram ser adquiridas a partir da prática docente na EJA, denunciando uma carência inclusive na formação de professores (WEBER; SCHWERTNER, 2017).

Toda a atenção às turmas multigeracionais na EJA, principalmente nas turmas do Ensino Fundamental, onde a matrícula ocorre a partir dos quinze anos de idade, se justifica pelo fato de recolher indícios de como trabalhar de forma coerente com a modalidade. Concordando com Schneider (2010), é essencial que a EJA se torne um espaço diferenciado, de acolhimento, e não um local que ora inclui o jovem e exclui o adulto, ora faz o inverso, excluindo o jovem e acolhendo o adulto.

Este acolhimento se faz pelo planejamento das estratégias de ensino a serem propostas e pela disponibilidade de um espaço para o aprender, tanto para jovens quanto para adultos. É preciso propiciar um ambiente em que o erro e o acerto sejam aceitos, compreendidos e mediados pela ação docente através da percepção de que este espaço é "[...] lugar de treino, da aprendizagem, onde o erro não fere e deve ser referência para a reconstrução e superação de dificuldades" (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 84). Através das estratégias planejadas pelo professor, as autoras reforçam os espaços escolares como local de troca, de treino, de interação para enfrentar situações que, em muitos casos, foram os que os afastaram da escola.

Nesse contexto, importa lembrar as ideias de Arroyo (2004). Para o autor, mesmo no ambiente escolar, o educando não abandona suas características, suas peculiaridades individuais; ao contrário, são riquezas que devem ser exploradas em sala de aula. Cada um tem sua especificidade e compete ao professor valorizá-las. A idealização de uma turma homogênea é também uma aproximação, por parte do professor, de sentimentos de frustração e de fracasso.

Para auxiliar o professor na tarefa de mediador, Masetto (2003) apresenta uma lista de estratégias a serem utilizadas em ambientes presenciais e universitários, ambientes de aprendizagem profissional, ou então em práticas para aprendizagem em ambientes virtuais. Entre algumas estratégias apresentadas pelo autor a serem utilizadas em ambientes presenciais e universitários estão: aula expositiva, debates, estudo de caso, ensino com pesquisa, dinâmicas de grupo, leituras e recursos audiovisuais. Já em ambientes de aprendizagens profissionais, o autor indica estágios, visitas técnicas, aulas práticas e laboratórios. E para os ambientes virtuais, sugere teleconferências, bate-papos, listas de discussão, correio eletrônico, CD-ROM e *PowerPoint*.

Anastasiou e Alves (2012) também indicam uma listagem de estratégias que podem ser pensadas para trabalhos em grupos ou para serem propostas pelo docente, dentre as quais podem ser citadas: o Júri Simulado, o Estudo de Caso, a Dramatização, o Phillips 66, GVGO (Grupo de verbalização e de observação) e o Mapa Conceitual³.

Identificadas as potencialidades das estratégias de ensino nos processos de ensino e de aprendizagem e tendo apresentado a composição multigeracional dos estudantes que compõem a EJA, apresenta-se, a seguir, a investigação realizada, abordando o método utilizado para coleta e análise dos dados.

3 MÉTODO

Neste estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2003; DUARTE, 2002), pois permite uma atenção especial a

³ De acordo com Anastasiou e Alves (2012), as estratégias podem ser assim explicadas: No Júri Simulado considera-se um problema previamente estudado para ser discutido entre os estudantes, que ocupam posição de juiz, promotor, escrivão, defesa, conselho de sentença e plenário; no Estudo de Caso, há a problematização de um caso real, relacionando-o com a teoria estudada; na Dramatização, trata-se de uma representação teatral, planejada ou improvisada, onde um assunto é teatralizado e os papéis são exercidos pelos estudantes; no Phillips 66, os estudantes são divididos em grupos de seis componentes que, durante seis minutos, discutem um caso para depois socializar, também em 6 minutos, para os demais; o GVGO (Grupo de verbalização e de observação) consiste em dividir a turma em dois grupos, um que se posiciona em um círculo no centro da sala, identificado como verbalizador, ou seja, o que irá discutir sobre o tema. Em torno deles, ficam os demais da turma, na função de observadores da discussão. Após o tempo estabelecido, o grande grupo avalia as discussões feitas; o Mapa Conceitual, que é um diagrama construído a partir de estudos/leituras feitos previamente, que reúne conceitos de acordo com sua posição hierárquica. Após construído, deve ser apresentado e discutido pelo grupo.

determinados pontos, temáticas específicas, ambientes restritos, para que assim os dados produzidos possam ser vistos e descritos com maior dedicação. A coleta de dados foi feita a partir de dez entrevistas individuais e semiestruturadas com professores de turmas multigeracionais da EJA de uma Coordenadoria Regional de Educação.

A realização das entrevistas exige do pesquisador atenção irrestrita àquele momento em que entrevistador e entrevistado estão reunidos, assim como organização e preparo prévios (DUARTE, 2002). Nesse sentido, ressaltam-se os apontamentos de Duarte (2002) de que, para realizá-las, os sujeitos a serem entrevistados precisam ser selecionados de forma intencional, visto que o andamento de todo o trabalho se baseia nos dados que serão produzidos.

Para a realização de uma coleta de dados, é preciso considerar alguns cuidados metodológicos, como ter uma organização prévia da entrevista semiestruturada, com perguntas previamente formuladas, de modo a não emitir discursos duplos ou posicionados. Também é importante evitar direcionar as respostas, seja pela entonação da voz, seja pela postura ou por expressões corporais, mantendo atenção a como se reage durante as perguntas e respostas, além de evitar explicar as perguntas, de modo a não influenciar as respostas (DUARTE, 2002; SILVEIRA, 2002; 2007).

No total, 38 professores compunham o quadro docente das cinco escolas estaduais que atendem a EJA de Ensino Fundamental, de uma Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no ano de 2016. Desse montante, conforme já referido, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma amostra de dez professores. Salienta-se que a Coordenadoria Regional assinou Carta de Anuência e as professoras autorizaram sua participação por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra (SILVEIRA, 2002; 2007), utilizando como apoio a ferramenta gratuita *Web Speech API Demonstration*⁴. Foram realizadas na própria escola, por comodidade em organizar os dias e horários entre entrevistadora e entrevistadas, buscando salas separadas, longe de possíveis intervenções durante as gravações. Assim, foram

⁴Disponível no *site* <<http://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>>. Acessos entre abril e junho de 2016.

seguidas as orientações de Duarte (2002), mas adaptadas ao contexto, uma vez que a autora sugere os espaços domésticos aos profissionais, visto que os primeiros remetem segurança e liberdade de expressão, enquanto que os segundos podem proporcionar interrupções na entrevista e, conseqüentemente, no desenvolvimento das ideias.

Também é de Duarte (2002) a indicação de que as entrevistas não durem mais de duas horas, devido ao cansaço e à tensão que podem causar. Nesta pesquisa, as entrevistas duraram entre trinta e cinquenta minutos, gerando, em média, dez páginas de transcrição cada. A autora também orienta que informações adquiridas em e-mails, conversas informais ou telefonemas, entre outros meios, sejam utilizadas para complementar a pesquisa, mesmo não sendo a base da coleta de dados. Sendo assim, em todas as entrevistas, desde a recepção na escola, o deslocamento às salas onde ocorreriam as entrevistas, até o momento após o desligar do gravador, seguiram conversas, aproximações e trocas de experiências, as quais foram consideradas nos dados desta pesquisa.

As entrevistas ocorreram de forma voluntária e a seleção aconteceu aleatoriamente nas escolas, de acordo com a disponibilidade dos envolvidos. A amostra foi composta por professoras entre 26 e 62 anos, com curso superior de diversas áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza). Duas delas possuem formação continuada em EJA. A experiência docente varia entre um e quarenta anos; mas especificamente na EJA, nenhuma delas possui mais de dez anos de trabalho na modalidade. Para garantir o sigilo da identidade das entrevistadas, elas são apresentadas como Professora 1 [P1], Professora 2 [P2], e assim sucessivamente.

Conhecidas as professoras entrevistadas, os dados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), através de categorias de análise. Segundo a autora, “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011. p. 44, grifo da autora). A partir das falas das professoras, identificam-se as mensagens transformadas em conteúdo.

Todas as entrevistas foram lidas e os pontos comuns identificados no texto, criando-se uma legenda de cores. A partir desses pontos, apareceram as categorias de análise, que neste trabalho surgiram “por acervo” (BARDIN, 2011, p. 149), isto é, a partir dos dados recorrentes das próprias entrevistas. Reforça-se, assim, que se trata de uma pesquisa qualitativa, cujos dados se tornam os conteúdos analisados e apresentados.

A partir das entrevistas realizadas, que tinham como objetivo conhecer como é o trabalho das professoras da EJA a partir de quinze perguntas previamente elaboradas⁵, surgiram três categorias. Uma delas contempla os apontamentos a partir das reflexões que envolvem as próprias características da EJA. Em outra, a ênfase está nas percepções dos professores relacionadas às características dos estudantes, ou seja, busca identificar quem é o estudante da modalidade, e como essas características em relação ao estudante se relacionam com os processos de ensino e de aprendizagem. Uma terceira considera como os professores percebem o trabalho docente e como interferem na EJA, considerando para isso também a sua própria formação.

Neste artigo serão apresentados, discutidos e analisados apenas os dados que possibilitaram a emergência da primeira categoria citada, que considera as características da EJA a partir das percepções das professoras que trabalham com as turmas multigeracionais. As recorrências entre as falas das professoras permitem identificar as estratégias e os recursos utilizados nas referidas turmas. Esses dados são apresentados a seguir.

4 AS ESTRATÉGIAS E OS RECURSOS NA EJA

O ensinar e o aprender na EJA acontecem por meio de práticas que, em alguns momentos, se caracterizam pela diversidade geracional que a modalidade possui. Mas quais são as estratégias utilizadas pelos professores das turmas

⁵ Entre elas: Como você faz para contemplar o ensino de jovens e adultos na mesma sala? Qual a facilidade e a dificuldade para planejar e desenvolver aulas com jovens e adultos? Como você faz a seleção e articulação dos conteúdos, de modo a contemplar jovens e adultos na mesma sala? Quais as estratégias de ensino (metodologia de trabalho) que você geralmente utiliza nas aulas em turmas multigeracionais? Conte-me de uma boa aula em turmas multigeracionais e de uma não tão boa experiência.

multigeracionais? Existem estratégias que são específicas para a EJA? Ou então, existem estratégias que são mais utilizadas na modalidade, visto a sua especificidade?

Segundo os relatos das professoras, existem estratégias que se relacionam ao modo de ser da modalidade, como relatou a Professora 1:

"[...] Despertar a vontade deles estudar, dialogar muito, conversar muito com eles... às vezes, coisas de fora que nem a da sala de aula pra tentar trazer eles pra ti e daí relacionar com um assunto que tu vai tratar com eles [P1]".

Há uma referência à baixa motivação que os estudantes da EJA possuem e, conseqüentemente, ao pouco interesse pelas atividades escolares. Esse, para muitos autores, está relacionado a sentimentos de incapacidade, insucesso, reprovação, o que já mostravam os estudos de Arroyo (2004), Ferreira (2015) e Brunel (2004). Ao priorizar o diálogo, inclusive sobre assuntos inicialmente não relacionados aos conteúdos programáticos das disciplinas, a professora entrevistada busca se aproximar das realidades desses estudantes para, assim, conhecê-los e se deixar conhecer.

A Professora 6 citou como exemplo a proposta de estudar uma temática comum ao seu grupo de estudantes jovens e adultos, no caso, a religião, buscando envolvê-los na discussão e nas tarefas propostas:

"[...] E daí deu muito certo, porque os jovens estavam achando interessante e os adultos também, porque daí tinha a parte da religião. Tinha uma senhora e um senhor e mais uma menina, que eles eram evangélicos e daí eles estavam achando várias características daquilo ali, nos textos bíblicos [P6]".

Envolver jovens e adultos em tarefas únicas foi o apontamento que mais apareceu nas entrevistas, e a maior parte das professoras respondeu que não faz planejamentos separados para as turmas multigeracionais. O que as faz planejar aulas diferentes são os níveis de aprendizagem e a aglutinação de turmas, situação recorrente nas cinco escolas visitadas. Ou seja, são as individualidades dos estudantes a partir dos níveis de aprendizagens que determinam as ações a serem realizadas nas aulas, conforme já havia indicado Laffin (2013).

Em relação aos níveis diferentes de aprendizagem, as professoras citaram algumas estratégias utilizadas para melhor desenvolver o trabalho pedagógico, como agrupar os estudantes, para que estudem com a ajuda dos colegas:

“[...] eu tento assim: quem tem mais facilidade senta com quem tem mais dificuldade e eles vão se ajudando, se trocando, eu tento fazer nessa abordagem. Sentar eles por conhecimento, às vezes... os dois têm mais dificuldade... [P1].

[...] Vamos sentar e cada um vai [fazendo], de dois a dois [P7].

[...] eles trabalham em grupo, como eu faço na sala de aula mesmo [se referindo às formas de avaliação que realiza] [P10].

Trabalho em duplas [P2].

Eles sentam muito em grupos também. Isso tem favorecido, de certa forma. Até alguns trabalhos avaliativos que eu faço com eles... e eles gostam de fazer prova, incrível como eles gostam de saber como eles se saíram. Eles se ajudam, há um trabalho mútuo entre eles [P4].”

Percebe-se o quanto o trabalho com o auxílio dos colegas é uma das estratégias utilizadas nas turmas de EJA das professoras entrevistadas, estratégia também sugerida por Masetto (2003). Na sequência, a Professora 2 falou que dispõe sempre de exercícios extras em suas aulas para repassar àqueles que concluem mais rápido, enquanto que a Professora 5 mencionou planejar exercícios diferenciados de Matemática, já considerando os níveis diferentes de aprendizado em que se encontram os estudantes:

“Então a gente sempre tem uma... eu geralmente nas minhas aulas, tenho um exercício a mais, uma coisa já mais para frente, então enquanto os outros fazem aquilo aquele aluno que já vai para o outro patamar [P2].

Neste caso assim, do ensino de Ciências, é mais fácil de tu atingires todos. Já numa aula de Matemática, tu tem que ter mediações... tu tem que ter as atividades intermediárias, tem alunos que conseguem, por exemplo, multiplicar por 2 e 3 algarismos. Tem outros que não sabem multiplicar por 1 algarismo. Então tu tem que ter... os conteúdos têm que ser articulados dentro da mesma aula também. Tu vai trabalhar multiplicação, tu tem que trabalhar diferentes níveis da multiplicação [P5].”

Sobre a aglutinação de turmas, citada nas falas anteriores, trata-se de uma das dificuldades apresentadas pelas professoras quando questionadas sobre as estratégias de ensino, inclusive sendo citada como organização a ser evitada em uma ‘escola ideal de EJA’⁶. Entende-se essa dinâmica através do relato da Professora 1, que ora planeja aulas dividindo o espaço da sala de aula e em outros momentos planeja aulas comuns aos dois grupos:

“[...] eles sentam em meia lua. A gente, nós, professores, falamos de frente, sempre para eles, então eles também podem, um ajudar um ao outro. E aí a gente divide, num lado tem a

⁶ Foi proposto, durante a entrevista, que as professoras citassem, se pudessem escolher, como seria uma escola de EJA.

T5⁷ e do outro lado tem a T6, com dois quadros, aí um quadro equivale a T5 e no outro a T6. Mas agora, que nem... eu tô trabalhando coisas específicas da Geografia que é lá da densidade demográfica, para falar da situação do Brasil, eu trabalho com as duas turmas juntas, depois eu separo [P1]".

Outras professoras referiram-se a diversificadas propostas comuns às turmas de EJA, como oficinas e aulas integradas entre as disciplinas, em que estudantes de diversas idades e turmas estudam juntos uma determinada temática ou desenvolvem uma atividade:

"A gente sempre tenta fazer um projeto, estar interligado... agora está falando de Brasil, mais por causa da situação econômica, uma coisa que eles trouxeram à tona também... sempre tenta. Assim... tentar fazer com que os conteúdos, que nem eu estava trabalhando densidade demográfica entrou cálculo matemático, já foram pedir para o professor de Matemática, eles vão tirando dúvidas, vão se ajudando... [P1].

[...] planejamos interdisciplinarmente as atividades [P4].

[...] funcionava melhor ainda, porque eles até já diziam "aula de integração... quando é que vai ter de novo, aula de integração?". Claro que não era sempre porque senão fica aquela coisa meio banalizada, pelo menos uma vez por mês a gente fazia uma aula de integração [P4].

Uma experiência muito boa, essa das oficinas que a gente elaborou, em conjunto com os outros professores [P5]".

Percebe-se, nas falas das professoras, que elas planejam juntas as aulas para suas turmas, envolvendo níveis de aprendizagem diferentes, a interação entre os estudantes e as diversas áreas do conhecimento. Seja através dos trabalhos em grupos ou pelos projetos e atividades interdisciplinares, ambas as situações são elencadas também por Anastasiou e Alves (2012) como possibilidades para o desenvolvimento e a socialização das tarefas.

Sobre as estratégias de ensino utilizadas nas aulas, as professoras mencionaram propostas de aulas expositivas e dialogadas, com produção e leitura de textos e resumos, cópia do livro didático e do quadro. Utilizam atividades práticas como pintar e localizar palavras, análise de imagens e de vídeos, destacando assim o uso de diversos recursos, como livros e dicionários, vídeos, projetor de imagens, lousa digital, textos copiados e xerocados, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

⁷ Nas escolas visitadas, que compõem a Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a Educação de Jovens e Adultos está organizada por totalidades. Desse modo, a Totalidade 1 (T1) e a Totalidade 2 (T2) correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Da Totalidade 3 (T3) a Totalidade 6 (T6) correspondem aos finais do Ensino Fundamental. E as Totalidades 7 a 9, correspondem ao Ensino Médio.

“Então eu costumo fazer a leitura coletiva [...] daí eles destacam palavras que eles não entendem, a gente procura no dicionário [P6].
[...] trabalho bastante com textos, a gente faz leituras, eu trabalho também bastante com imagens, com vídeos, trago bastante documentários para eles, filme também [P6].
[...] conversa, muito diálogo com eles, leitura, interpretação, porque eles têm bastante dificuldade, uso vídeos,
[...] leituras, interpretações [P2].
[...] passei em forma de texto ou de um filme, ou de um documentário e não entendeu, não conseguiu? A gente tenta de uma outra maneira, vamos com um jornal, vamos com trabalhos em grupos, vamos para o quadro ou para o livro, história em quadrinhos [P3].
[...] eu trabalho notícias com eles e faço escreverem notícias também [P4].
[...] documentários que a gente pega, tem os videozinhos da TV Escola [...] pequenos textos também, livros. Eles gostam muito de fazer pesquisa em livros, na informática... [...]. Faço muitos cartazes. [P4].
A gente assistiu vídeos, a gente assistiu apresentações de slides que eu trouxe para eles, a gente fez trabalhos escritos, fizeram trabalhos em grupo, responderam questões em grupos... [P5].
[...] aulas expositivas, eu gosto de debater bastante com eles. Mas a gente faz cópia de texto, a gente faz leitura em livro, a gente assiste vídeos, documentários, apresentação de slide de PowerPoint [P5].
Eu faço muito resumo com eles... [P7].
[...] eu faço muito quebra-cabeça, muito caça-palavras [P7].
[...] eles adoram copiar do livro, ao invés de eu escrever no quadro. [...]. Já essa turma aqui, eu tenho que ir para o quadro [P8]”.

Nas falas das professoras, destacou-se a diversidade de estratégias e recursos utilizados nas aulas. Destacou-se, também, a recorrência não só do uso de filmes ou documentários como estratégia de ensino que envolve tanto jovens quanto adultos, assim como dos trabalhos realizados em grupos ou apresentados oralmente, visando à troca entre os envolvidos. Trata-se de estratégias diversificadas, com possibilidade de envolver os estudantes nas aulas (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

A Professora 8 mencionou particularidades entre as próprias turmas de EJA com as quais trabalha, pois enquanto uma prefere copiar ‘direto do livro didático’, em outra é necessário copiar no quadro. Na entrevista, a professora relatou que a segunda turma é mais agitada e não possui tanta autonomia quanto a primeira, o que justifica a necessidade de ela tomar a frente na tarefa, no caso, escrevendo no quadro.

Com base no exposto até aqui, fica evidente o quanto as professoras buscam utilizar diferentes estratégias, de acordo com a turma com que trabalham, o que demonstra o quanto elas buscam conhecer seus estudantes, conforme já indicado por Anastasiou e Alves (2012) e destacado por Brunel (2004) como um método essencialmente importante na EJA. Também se pode considerar que as estratégias

variam de acordo com os próprios interesses e aptidões das professoras, afinal, não utilizariam elas as estratégias com as quais mais se identificam?

Na sequência, são apresentados os relatos de outras professoras sobre as estratégias e recursos utilizados:

“[...] filme para eles, muitos vídeos, que agora com o YouTube [...] geralmente eles gostam muito de pintar, então eu geralmente faço desenhos para eles pintarem... cartazes, essas coisas assim para eles se mexer. [...] E jogos [...] pesquisar na informática [...] é mais vídeos mesmo, cartaz, desenho... [P9].

Essas lousas digitais, sem elas têm os projetos, programas bem bacanas [P9].

[...] com cartoons para eles, eu acho interessante para desenvolver, até assim... eles não têm muita visão de política... [...] Então eu trago livros para a sala, mando eles escolherem e a partir dali eu faço trabalhos. Às vezes orais, às vezes escritos... [P8].

Na hora do diálogo [...] a gente vai puxando e eu pergunto muito para eles [P10].

[...] vídeos [P10].

[...] jogos, reportagens [P10].

[...] vídeos de documentários [P10].

[...] vídeo aula [P10].

[...] desafios lógicos [P10].

Aí eu separo, uso muito palavras-cruzadas que desenvolvem o raciocínio, caça-palavras eles adoram fazer, é uma coisa que silencia a turma... [P2]”.

A opção em trazer para o texto uma extensa lista dos recursos apontados pelas professoras se fez para dar ênfase aos métodos utilizados por elas. A partir disso, é possível perceber a presença de recursos tecnológicos nas aulas, como os programas utilizados nas lousas, os vídeos e os jogos. Também compõem a lista os recursos identificados como tradicionais, como reportagens, cartazes, desenhos, *cartoons* e desafios lógicos, visto que se valem, basicamente, de folhas xerocadas.

Contudo, as estratégias servem também para outras finalidades, como o silenciamento da turma. O uso de caça-palavras, segundo a Professora 2, trata-se de uma estratégia que a auxilia no trabalho com turmas multigeracionais, uma vez que ela já havia relatado anteriormente que as conversas dos mais jovens atrapalhavam os adultos. A busca por momentos de silêncio em turmas multigeracionais é uma situação indicada também por Machado e Rodrigues (2013), alegando que estes momentos fazem parte dos combinados de turma e contribuem para o trabalho do grupo. Percebe-se, aqui, estratégias que buscam interagir com jovens e adultos, para que não se tornem espaços de inclusão de uns e exclusão de outros, como nos ambientes descritos por Schneider (2010).

Em seus relatos sobre as estratégias e recursos utilizados, as professoras também indicaram que os assuntos e, conseqüentemente, os conteúdos abordados

com as turmas estavam relacionados aos interesses dos estudantes, como o uso de notícias, produções textuais, conversas sobre doenças, situações cotidianas envolvendo Matemática, entre outras:

“Daí a gente traz coisas diferentes, diferenciadas, alguma coisa mais polêmica na produção textual, eu muitas vezes deixo eles usarem um tema livre, escreverem sobre um tema livre, porque daí vai de encontro ao gosto que eles têm [P2].

[...] eu trabalho como se portar em uma entrevista de emprego eu acho que eles precisam [P4].

Está na hora de fazer uma aula sobre isso! Sobre doença, sobre questão de higiene, sobre os piolhos, sobre as doenças que ela pode ter... que as pessoas podem ter [...]. Agora no caso das gripes... a gente fez um trabalho sobre a Dengue, a Zika e Chikungunya também [P5].

Cálculos, resolução de histórias matemáticas, o que dá pra fazer é incluir nas histórias matemáticas, o que eu faço, incluir nas histórias matemáticas, situações do dia-a-dia [P5]”.

Junto às temáticas e estratégias, também são consideradas as dificuldades de aprendizagem que marcam a EJA. Segundo Ferreira (2015, p. 77-78), um dos motivos para o aumento do número de jovens na EJA são os problemas estruturais das escolas públicas, entre eles, as dificuldades de aprendizagem não atendidas:

As escolas públicas não estão conseguindo atender a essa diversidade de necessidades e, na maioria das vezes, não conseguem identificar onde se localizam as verdadeiras causas da dificuldade de aprendizagem dos alunos, acreditando dessa forma, que a transferência desses alunos para outra modalidade de ensino poderá resolver a situação, desconsiderando os pontos cruciais.

As dificuldades dos estudantes seguem com eles ao mudarem de modalidade, concentrando-se na EJA. Esse fator foi destacado pelas professoras ao planejarem suas aulas, propondo exercícios menos complexos no início do ano letivo para não desestimular os que ingressam na modalidade ou que estão há mais tempo sem estudar. A Professora 3 relatou que retoma de diversas maneiras uma temática, se isso for necessário, para que os estudantes compreendam o que é proposto. Na sua percepção, para que isso ocorra, é necessário copiar, ler, explicar, não sendo suficiente somente a exposição oral:

“[...] atividades mais simples. Depois sim, depois a gente consegue dar uma puxada mais neles... mas no início tem que ser mais... [P2].

[...] aula explicativa, expositiva com eles, passo sim resumos para eles porque não adianta, se tu pensar só o que tu falou que eles gravam, eles não gravam, precisam copiar, escrever e ler, então a gente tem que ler depois que eu passei, por exemplo no quadro, expliquei, passei no quadro resumo de determinado conteúdo, eu tenho que ler de novo, fazer eles lerem, “ah tá...”, parece que eles tem que ler para gravar aquilo ali, só ficar na conversa não... [P3]”.

Conhecidas as estratégias e os recursos utilizados pelas professoras entrevistadas durante as aulas na EJA, apresentam-se, a seguir, algumas reflexões e apontamentos ao final deste artigo.

5 REFLEXÕES QUE FICAM

Ao identificar diversas estratégias e recursos utilizados pelas professoras da EJA, visando promover de forma mais eficiente os processos de ensino e de aprendizagem, percebe-se que elas compreendem a docência de modo semelhante a Masetto (2003). Segundo o autor, “[...] não é possível querermos ajudar os alunos a conseguirem tantos objetivos usando apenas uma ou duas técnicas. Há necessidade de conhecimento das diferentes técnicas” (MASETTO, 2003, p. 87). As docentes entrevistadas relataram utilizar diversas estratégias e recursos, pois compreendem que, desse modo, possuem um leque maior de alternativas para auxiliar os estudantes. Afinal, das estratégias e dinâmicas das aulas, tal como as tinham nas turmas regulares das quais evadiram, desistiram ou reprovaram, os estudantes da EJA indicam, a partir da percepção das professoras, que não querem mais.

As professoras revelaram a variação entre as estratégias utilizadas justificando, assim como Masetto (2003, p. 87), que “[...] elas são um forte elemento de atuação sobre a motivação dos alunos”. De acordo com a motivação que possuem e recebem, podem estar mais ou menos dispostos a realizar determinada tarefa.

Entre as estratégias de ensino mais lembradas pelas professoras estão os trabalhos em duplas ou grupos, aulas expositivas e dialogadas, cópia, produção e leitura de textos e resumos. Também relataram as atividades práticas desenvolvidas, como pintar e localizar, analisar imagens e de vídeos, jogar e realizar oficinas de artesanato. São atividades que envolvem todos os estudantes, indiferente da idade, sendo escolhidas de acordo com as características da turma, a partir das percepções das professoras. A listagem das atividades, bem como a percepção pela escolha de uma ou outra, se aproximam do que já vinha sido indicado por

Anastasiou e Alves (2012), sobre as diferentes estratégias de ensino e a importância de conhecer os estudantes com os quais se está trabalhando.

Juntamente à percepção de conhecer os estudantes com quem trabalham, as professoras falaram da preocupação em dispor de exercícios com níveis distintos de complexidade. Buscam, assim, atender as expectativas de aprendizagem e um melhor aproveitamento do tempo em que estão nos espaços escolares, pois, conforme destacaram Arroyo (2004) e Ferreira (2015), esses estudantes já tiveram outras experiências com a escola, a maioria, não felizes. Nesse mesmo sentido, Brunel (2004, p. 81) enfatiza a postura do professor, indicando que, “[...] quando o aluno chega à escola, ele encontra um professor que poderá ser muito importante na sua vida escolar, poderá desencadear futuros sucessos ou novas rupturas”. A autora destaca que os sucessos ou as rupturas se relacionam com as formas de trabalho que serão desenvolvidas pelos professores.

Sobre os recursos utilizados durante as aulas, os mais citados pelas professoras foram os livros didáticos, dicionários, vídeos, projetor de imagens, lousa digital, desenhos, textos copiados e xerocados, notícias e reportagens. É perceptível que os recursos variam de acordo com as propostas de aula e com as disciplinas que são ministradas. No entanto, convém provocar o pensamento quanto aos interesses e afinidades desses docentes em relação aos recursos, principalmente, os tecnológicos. Também há destaque para o fato de que não os utilizam para determinada faixa etária em especial, e sim considerando o grupo de estudantes, principalmente os diversos níveis de aprendizagem que possuem.

Ao finalizar, destaca-se que as estratégias listadas pelas professoras são iguais ou semelhantes às listadas por Masetto (2003, p. 90) como sugestões de “[...] técnicas usadas em ambientes presenciais e universitários”. Logo, já foram utilizadas e problematizadas também em outros contextos e indicadas, desde que respeitadas as singularidades das turmas, para auxiliar o professor em sua tarefa de mediador nos processos de ensino e de aprendizagem.

Fica evidente a necessidade de reflexão sobre a EJA como uma modalidade da Educação Básica e do reconhecimento dos estudantes que nela frequentam, sejam jovens ou adultos. A partir de suas particularidades, cada professor pode selecionar estratégias e recursos para um melhor aproveitamento dos momentos na

escola, considerando que uma 'boa aula' na EJA é aquela em que os alunos aprendem e se reconhecem como pertencentes ao espaço escolar.

DANIELA MARIA WEBER

Mestra em Ensino e Licenciada em História pela Univates. Professora da rede pública e privada do município de Lajeado, RS.

SUZANA FELDENS SCHWERTNER

Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Mestrado em Ensino e do Curso de Psicologia da Univates. Psicóloga.

MARLI TERESINHA QUARTIERI

Doutora em Educação pela UNISINOS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). *Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Parecer normativo, n. 11, de 10 de maio de 2000*. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Seção I.

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

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 135-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/571/570>>. Acesso em 11 Nov. 2015.

FERREIRA, L. D. M. e. *Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens*. 2015. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

LAFFIN, M. H. L. F. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos: implicações para a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

PRATA, J. de M. “Somos tão jovens”: estudo geracional sobre juventude na EJA no município de Mesquita. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias.

SCHNEIDER, S. M. *Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: Relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA*. 2010. 211p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: Uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.117-138.

_____. “Olha quem está falando agora!”: A escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 61-83.

WEBER, D. M.; SCHWERTNER, S. F. Ser professor: Reflexões sobre a formação e a docência na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 3, p. 950-965, set./dez. 2017. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2017>> . Acesso em 15 Jan. 2018.