

O Ensino E Aprendizagem Com Jovens E Adultos: Concepções E Experiências De Professores De História No Rio De Janeiro

Teaching And Learning With Youths And Adults: Conceptions And Experiences Of History Teachers In Rio De Janeiro

Enseñanza Y Aprendizaje Desde Jóvenes Y Adultos: Concepciones Y Experiencias De Los Profesores De Historia En Río De Janeiro



Alessandra Nicodemos*

Resumo: Este artigo apresenta as concepções e as experiências de professores de História atuantes no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro, que trabalham na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental. Dimensiona os elementos da prática docente que contribuem para uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico pelos educandos em contexto escolar, considerando que jovens e adultos possuem modos específicos de aprendizagem e devem ser incorporados em seus processos de aprendizagem. A metodologia usada na pesquisa foi de cunho qualitativo, com o uso de questionários e de entrevistas com professores do referido programa. Nessa mirada, o elemento central indicado pelos professores participantes da pesquisa foi de que, no processo de construção curricular que vivenciam para os processos de aprendizagem dos educandos, é fundamental a adequação dos conteúdos escolares à realidade social e cognitiva do aluno, considerando, com esse fazer, que jovens e adultos podem se constituir efetivamente como sujeitos de aprendizagem e de conhecimento e que esse processo determina diretamente opções pedagógicas que os docentes estabelecem no âmbito da seleção de conteúdos, da dialogicidade nos processos de ensino e aprendizagem e da valorização e incorporação dos saberes das experiências de vida desses educandos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de História; Aprendizagem.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<https://orcid.org/0000-0001-8287-9116>



Abstract: This article presents the conceptions and experiences of History teachers working in the Youth and Adult Education Program (PEJA) in the city of Rio de Janeiro, specifically in the Youth and Adult Education in Elementary School modality. It examines aspects the elements of teaching practice that contribute to a significant learning of historical knowledge by students in the school context, considering that young people and adults have specific modes of learning and should be incorporated into their learning processes. The research employed a qualitative methodology, using questionnaires and interviews with program teachers. In this view, the central element indicated by the teachers participating in the research was that, in the process of curriculum construction that they experience for the learning processes of the students, it is essential to adapt the school contents to the social and cognitive reality of the student, considering, with this doing, that young people and adults can effectively constitute themselves as subjects of learning and knowledge and that this process directly determines pedagogical options that teachers establish in the scope of the selection of contents, the dialogicity in the teaching and learning processes and the valorization and incorporation of the knowledge of the life experiences of these students.

Keywords: Teaching of History; Youth and Adult Education; Learning.



Resumen: Este artículo presenta los conceptos y experiencias de profesores de historia que actúan en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (PEJA) en el municipio de Río de Janeiro. Analizar los elementos de la práctica docente que contribuyen al aprendizaje significativo del conocimiento histórico por parte de los estudiantes en el contexto escolar, considerando que los jóvenes y adultos tienen formas específicas de aprender y deben ser incorporadas a sus procesos de aprendizaje. La metodología utilizada en la investigación fue cualitativa, utilizando cuestionarios y entrevistas a docentes del programa. Desde este punto de vista, el elemento central resaltado por los docentes participantes en la investigación fue que, en el proceso de construcción del currículo que experimentan para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es fundamental adaptar los contenidos escolares a las condiciones sociales y realidad cognitiva de los estudiantes, considerando que los jóvenes y adultos pueden efectivamente constituirse como sujetos de aprendizaje y conocimiento y que este proceso determina directamente las opciones pedagógicas que los docentes realizan en términos de selección de contenidos, diálogo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y valorización e incorporación de conocimientos a partir de las experiencias de vida de estos estudiantes.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; enseñanza de la historia; aprendizaje.

Introdução

Este trabalho pretende relatar e problematizar as concepções e as experiências de professores de História atuantes no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro, na etapa do Ensino Fundamental, apresentando elementos da sua prática docente que contribuem para uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico pelos educandos. Como reflexão inicial, o aporte teórico e político que problematizo nesse artigo, quando se consideram jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem e do conhecimento, consiste em considerar o lugar que uma escolarização tardia pode desempenhar, potencialmente, como indutora de uma nova experiência de fracasso e/ou de evasão escolar para tais educandos.

Em relação à questão da evasão, os sujeitos que chegam à escola da Educação de Jovens e Adultos (EJA) já vivenciam essa experiência e os dados sobre conclusão e evasão são bastante significativos e estáveis nas políticas públicas educacionais no país. Considerando a PNAD de 2019, por exemplo, a taxa de não conclusão da Educação Básica, na faixa etária de 15 a 29 anos é de 20,2%, que equivale a quase 50 milhões de pessoas, ou seja, quase um quarto da população do Brasil não completou o Ensino Médio, seja por que deixaram a escola ou mesmo não tiveram acesso a essa etapa formativa (IBGE, 2019).

As causas dessa evasão devem ser procuradas e explicadas a partir de aspectos amplos e complexos, que vão desde o modelo de escola que esses alunos reencontram até fatores de ordem socioeconômica que produzem entraves para a sua permanência no percurso escolar. Mileto (2009) indica, em estudo realizado em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, os elementos indutores (internos e externos) do processo:

Os fatores externos estão vinculados principalmente aos obstáculos interpostos pelas estruturas socioeconômicas, que se refletem no cotidiano e nas Histórias de vida dos alunos. Os fatores internos decorrem da configuração das relações sociais instituídas no âmbito do espaço escolar, destacadamente as interações estabelecidas no interior da turma (ou classe, segundo a designação usada em alguns estados brasileiros). As ações pedagógicas, no sentido amplo, que se processaram nesses grupos sociais constituíram aspectos de fundamental relevância para a pesquisa (Mileto, 2009, p. 12).

O mesmo autor indica, no entanto, ser necessária uma visão não reducionista sobre tais fenômenos, considerando que os elementos indicados se inter-relacionam e estão profundamente influenciados por aspectos objetivos e subjetivos das

trajetórias de vida dos educandos como trabalhadores e como estudantes. Assim, a busca por um único fator responsável pela evasão escolar não contribui para o avanço teórico do campo da EJA:

A compreensão das diferentes estratégias construídas pelos sujeitos com o objetivo de permanência e conclusão do Ensino Fundamental na EJA possibilita significativos avanços para o campo. É imprescindível a superação tanto da perspectiva que responsabiliza o próprio aluno e a família - privilegiando fatores extraescolares - quanto da perspectiva que atribui à instituição - os fatores intra-escolares - a responsabilidade pelos processos excludentes (Mileto, 2009, p. 12).

Não pretendo, ao identificar as motivações que levam o professor à adequação do currículo às demandas e necessidades dos alunos jovens e adultos na direção de uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico, idealizar a atuação desse professor e lhe imputar um papel demasiadamente central sobre as possibilidades de permanência, ou não, do aluno de EJA na escola e na conclusão de seus estudos. Como indica Mileto (2009), tal processo configura-se, em suas causas, extremamente multifacetado e minha intenção não seria de empobrecer o debate com a construção de modelos idealizados a serem seguidos ou excessivamente enaltecidos.

É muita responsabilidade para sujeitos que, longe de constituírem-se como modelos a serem seguidos, são agentes de dúvidas, certezas, mutações, erros e acertos, num campo – o Ensino de História na EJA – que caminha, na teoria e na prática, de modo acanhado e em processo de sedimentação. O que procuro é me aproximar da forma como os professores pesquisados lidam com essa questão e quais estratégias, elaboradas em suas práticas, contribuem para a permanência e a aprendizagem significativa do conhecimento histórico por parte de alunos jovens e adultos trabalhadores.

O estudo estruturou-se tendo a metodologia de pesquisa de tipo etnográfico como base e que, segundo, Marli André (1995), consiste numa opção metodológica que não implica em longa permanência do pesquisador no campo para uma inserção no universo cultural pesquisado, tal como as pesquisas etnográficas, mas se apropria de técnicas vinculadas à tradição de investigação etnográfica, como a observação participante e as entrevistas, desenvolvidas durante o levantamento dos dados empíricos mobilizados.

Os aspectos mais gerais e amplos do universo pesquisado foram identificados pelo uso da técnica de questionário, que constituiu a primeira fase da pesquisa empírica e serviu de subsídio para a reflexão e a elaboração de instrumentos para a coleta de dados de uma segunda etapa - entrevistas com professores do programa.

As discussões propostas como síntese nesse artigo, mobilizaram os dados dos questionários, bem como os das entrevistas realizadas¹.

Em termos quantitativos, o universo pesquisado circunscreveu-se a noventa e seis professores pertencentes a oito Coordenadorias de Educação da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, um conjunto bastante amplo e muito diversificado em termos geográficos e sociais. Dessa totalidade, quarenta e seis professores de História responderam aos questionários, um pouco menos de 50% do total pretendido, mas que, pela expressividade quantitativa e geográfica, possibilitou a mobilização de um volume significativo de dados empíricos relevantes.

A segunda etapa da pesquisa, desdobramento da etapa inicial, consistiu em entrevistas com professores de História do programa, selecionados a partir da própria indicação dos seus pares. Havia um grande desafio no desenvolvimento da pesquisa: determinar os sujeitos a serem entrevistados frente ao amplo universo de professores de História do PEJA. A escolha foi centrada na ideia de professores reconhecidos que se destacassem no seu trabalho a partir da consideração de seus próprios pares, ou seja, o reconhecimento tácito de outros professores que veem nesse colega um fazer significativo e comprometido com a aprendizagem do conteúdo histórico por jovens e adultos. Dessa forma foi inserida, ao final do questionário, uma solicitação para que o professor indicasse um colega que, em seu juízo, apresentasse uma prática docente expressiva e comprometida com a aprendizagem do aluno jovem e adulto. Dessa maneira, foram indicados onze docentes e, desse universo inicial, seis professores foram entrevistados em seus locais de trabalho ou moradia.

Por fim, como etapa final do percurso metodológico, dessa seleção de seis professores entrevistados um foi selecionado para uma observação participante em sua sala de aula, durante um semestre. O olhar sobre o cotidiano dessa turma reforçou alguns elementos que corroboravam dados arrolados nas outras duas fases da investigação, principalmente aqueles vinculados aos elementos da cultura escolar e aos tensionamentos entre sua reprodução ou transgressão pela prática do professor de História na EJA.

A observação permitiu, ainda, registrar indícios sobre os entraves e as potencialidades que a escolarização de jovens e adultos traz para o trabalho docente em História, principalmente aquelas em torno da necessidade de se transmutar a lógica de ensino e aprendizagem tradicionais em uma dinâmica que garanta a incorporação dos saberes trazidos pelos alunos em suas trajetórias escolares e de

vida. Tais elementos do universo discente incorporam, desde um refinado senso crítico por alguns, até a quase total ausência de domínio da leitura e escrita, por outros. A diversidade que marca esses educandos, mas que se assenta em uma unidade pelo seu lugar de classe e por suas realidades de exclusão, constitui o maior desafio para o trabalho docente nessa modalidade.

Precisamente nesses desafios, incidem de forma muito recorrente, possibilidades de construção curriculares mais autônomas e vinculadas às especificidades dos educandos jovens e adultos, fazeres carregados de contradições e potencialidades que serão apresentados na sequência do artigo mobilizando, especialmente as narrativas dos professores sobre tais processos.

Jovens e adultos e os seus processos de aprendizagem

Marta Kohl Oliveira (1999) adverte que a escola se sedimenta como um espaço bastante homogêneo de regras e linguagens que podem contribuir para um apartamento entre as expectativas e potencialidades dos educandos e o padrão escolar. Aprofundando a questão, diz a autora:

O desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. Isto é, o modo de fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior. As mais óbvias dessas regras, que configuram o ‘modelo escolar’, constituem um estereótipo bastante generalizado em nossa sociedade letrada, mesmo entre indivíduos que nunca estiveram na escola (e mesmo quando esse estereótipo não corresponde exatamente às escolas reais em funcionamento) praticamente todo mundo sabe que na escola há um professor que ensina e estabelece as regras para um grupo de alunos que deve aprender e obedecer; há um quadro-negro e carteiras e as pessoas trabalham com cadernos, lápis e borrachas. Em nível mais sutil, entretanto, dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas áridas tarefas escolares (Oliveira, 1987 *apud* Oliveira, 1999).

E, problematizando essa inquietação no universo pesquisado, vamos nos ater à perspectiva da autora de que a linguagem pode ser o maior obstáculo à aprendizagem e à permanência do educando no espaço escolar. Com o intuito de investigar o peso da linguagem escolar e seus condicionantes em suas opções curriculares, indaguei aos professores o que determinaria ser um bom professor de História e, ainda, que aspectos de sua atuação profissional destacariam como positivos e negativos. Minha intenção foi identificar o equilíbrio entre a reprodução radical das exigências

ARTIGO

da linguagem escolar e a construção de alternativas pessoais na relação professor-aluno em processo de ensino e aprendizagem.

As respostas do professor Luís Antônio² a essas questões elucidam um lugar de fronteira entre as duas opções, com uma tendência a considerar mais as especificidades do aluno jovem e adulto trabalhador do que as exigências da linguagem escolar. Tal processo, porém, não se mostra estabilizado e concluído mas acompanhado, amorosamente (Freire, 1987) de dúvidas e incertezas e de um grande compromisso com o educando e suas questões específicas, como demonstram os trechos destacados da narrativa desse professor:

“Eu acho que ser um bom professor é você ser humano, você pegar a dimensão humana desse trabalho, ser uma pessoa capaz de dialogar, capaz de ouvir, capaz de se perceber, capaz de ter humildade e perceber quando o teu trabalho não está dando certo, refletir, avaliar e pensar muito a tua prática. O professor tem que ser reflexivo o tempo todo ao trabalhar, ele tem que estar avaliando. É muito difícil às vezes o professor se avaliar, é mais fácil você avaliar o outro, mas é importante você se avaliar, usar o processo de avaliação, aquele mais formalizado como um retorno para permitir que você perceba onde você precisa melhorar a forma de compreensão”.

“Eu tenho tentado flexibilizar um pouco a minha forma de ler uma resposta do aluno, mas outro aspecto negativo é que eu precisaria ter um cuidado maior em termos didáticos. A gente acaba privilegiando muitas vezes a aula expositiva, falar, falar, falar, eu até fico procurando outras coisas, porque agora a escola tem o recurso de data show em cada sala, mas eu queria ter um trabalho mais estruturado que permitisse que eu falasse menos e o aluno tivesse que pensar mais, que fosse uma coisa com uma atividade maior dele, colocar algum tipo de problema ou alguma questão para ele e que resolvendo através do tempo isso gerasse uma aprendizagem. Isso tornaria a aprendizagem um ato de fazer mais e de criar mais, não só fazer escrita, não só responder por escrito, criar objetos culturais, criar algo que tenha escrita, mas que ultrapasse essa escrita”.

Percebe-se a tentativa de equilíbrio, na prática do docente, entre as necessidades da linguagem escolar e as questões que os alunos jovens e adultos carregam para o cotidiano escolar. Indico que a tentativa do professor Luís Antônio é a de se aproximar mais das demandas dos alunos e do respeito ao seu universo cognitivo e cultural, postura que está baseada na crença, conforme aparece em vários momentos das entrevistas, na capacidade cognitiva do aluno jovem e adulto trabalhador de aprender e de construir o conhecimento, independentemente de seus limites, por exemplo, aquele de domínio pleno dos códigos escolares.



Os professores, de modo geral, que não se alinham à perspectiva referida anteriormente, o fazem baseado na ideia de que o desenvolvimento e o potencial cognitivo dos sujeitos estariam intrinsecamente baseados no domínio da leitura e da escrita de forma plena ou satisfatória, ou seja, se o educando não alcança processos de letramento e domínio de determinadas competências, deixa de ser considerado sujeito de conhecimento (Oliveira, 1999). Rompendo com essa perspectiva Oliveira (1999), apoiada em Ribeiro (1999, p. 50) explora a natureza complexa do letramento como fenômeno cultural e das relações entre alfabetismo e características psicológicas, enfatizando a

[...] impropriedade da postulação de que a disseminação da linguagem escrita em si constitui o divisor de águas entre culturas tradicionais e modernas, ou ainda, no plano psicológico, que a aprendizagem da leitura e da escrita por si só possa produzir mudanças psicológicas tais como desenvolvimento do pensamento categorial ou ainda atitudes modernizantes (Ribeiro, 1999, p. 50).

A autora acrescenta, ainda, que em

[...] sociedades complexas o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas em que se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. A variedade das práticas de analfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas (Oliveira, 1999 *apud* Ribeiro, 1999).

E, indo mais além considero esse educando, na perspectiva freiriana, como aquele que também ensina nos processos de aprendizagem que vivencia e, ainda carrega a experiência de sua escolarização, uma infinidade de conhecimentos não formais anteriormente adquiridos, que o possibilita estar e intervir no mundo, dentro e fora da escola. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 103):

Assim como posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante como ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de experiência que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que eu digo, o que escrevo e o que faço.





Um elemento indicado nas observações de Paulo Freire (1996) que deve ser assinalado no debate sobre o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos e os seus processos de ensino e aprendizagem, consiste na questão em torno de um tensionamento entre o saber da experiência do educando e o conhecimento científico e escolar. Assumir qualquer hierarquia entre esses saberes constitui um viés analítico que empobrece o debate ao desqualificar a incorporação dos saberes dos educandos como estratégia pedagógica, considerando que tal opção produziria processos de formação escolar limitados e exclusivamente circunscritos ao universo cultural e social dos mesmos. Nesse debate, é importante ressaltar que Paulo Freire nunca indicou, em suas reflexões, essa perspectiva e, muito ao contrário, como no trecho acima “é o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de experiência que busco superar com ele”.

Nessa direção, Lana Fonseca contribui com a seguinte reflexão:

Pensar nessa perspectiva pressupõe assumir que diversos conhecimentos circulam nas salas de aula, em especial da EJA, e que os mesmos são diferentes, porém, não hierarquicamente diferentes. Sendo diferentes, conhecimentos científicos, escolares, populares, podem dialogar se interpenetrando e constituindo-se, assim, numa interação que não é só comunicacional, mas também, pedagógica e epistemológica (Fonseca, 2011, p. 218).

Considero, assim, que na Educação de Jovens e Adultos a interação entre os conteúdos científicos e escolares e os da experiência dos educandos deverá se estruturar a partir da análise crítica dos conteúdos históricos próximos à realidade dos alunos. Desse modo, tal interação poderá contribuir para que o educando jovem e adulto sistematize uma visão crítica de sua realidade, através da seleção de conteúdos, realizada pelo professor de História, que o coloquem, com sua classe social.

Retornando à empiria, vamos identificar, ainda, na fala do professor Luís Antônio a sensibilidade pedagógica que, ao reconhecer em seus alunos os limites no domínio da escrita e da leitura, mobiliza esses desafios como elementos propulsores de estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem ou, pelo menos, de sua reflexão:

“Não é só da EJA, é uma dificuldade geral porque o mundo da escrita é outro mundo. A gente vive no mundo da oralidade então quando você passa para o código escrito eu acho que qualquer pessoa vai ter essa dificuldade. Ela é uma dificuldade da maioria das pessoas porque o que predomina é a comunicação oral. Embora não seja só isso, é também para tornar a escola um lugar mais legal, prazeroso, de mais brincadeiras, de mais criação. A gente acaba tendo uma escola que reproduz muito. Eu





trabalho muito criando textos sobre o assunto ou se tem um texto pronto eu trabalho tentando apontar para os limites daquele texto, mas sempre com essa questão da perspectiva mais criadora, não que abra mão da escrita, que inclua a escrita, mas que ela possa ser uma criação. Tinha um aluno aqui que fazia uns vídeos muito legais com o celular, era uma brincadeira, um esquete de piadas. Era interessante como ele brincava com a tecnologia e a gente talvez pudesse utilizar essa tecnologia, que essa garotada gosta, melhor, como algo de criação, mostrando que a gente não é só consumidor e que a gente também pode criar coisas e no processo aprender e ter prazer."

Evidencia-se, assim, que uma das estratégias mobilizadas pelo professor consiste no reconhecimento da real possibilidade de uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico por parte dos alunos de Educação de Jovens e Adultos, mesmo frente às questões cognitivas e culturais que carregam, principalmente na sua relação com as exigências da linguagem e da cultura escolar. Tal percepção e sensibilidade pedagógica docente pode ser confrontada a uma perspectiva mais ampla de um imaginário extremamente recorrente sobre os sujeitos não alfabetizados ou com baixa escolaridade.

Di Pierro e Galvão (2007, p. 2) indicam essa lógica perversa:

O preconceito em relação ao analfabeto não é só um fenômeno brasileiro, e sua vigência tem sido legitimada pela difusão de teorias científicas que estabelecem nexos mecânicos entre alfabetização e desenvolvimento social e cognitivo, dicotomizam as relações entre oralidade e escrita e referendam hierarquias entre letrados e iletrados. Outras teorias, porém, interpretam o analfabetismo como fenômeno histórico-cultural, e questionam essas dicotomias, relações mecânicas e hierarquias, reconhecendo nos analfabetos produtores de cultura e verificando a complexidade do modo de pensamento oral. O analfabeto tem, assim, modos de pensamento diferentes, e não mais “primitivos”, daqueles que estão imersos na cultura escrita.



A opção do professor Luís Antônio de encorajar outras possibilidades e formas de expressão, a partir do reconhecimento dos limites dos alunos com a escrita, por exemplo, relaciona-o à segunda matriz indicada pelas autoras anteriormente que, longe de perpetuar os estereótipos sobre esses sujeitos, compromete-se com análises teóricas e práticas escolares mais inclusivas, a partir da coragem em romper com determinadas tradições da cultura escolar. Nesse sentido, problematizam as autoras:

Embora tenham modos de organização distintos, culturas orais e culturas escritas não podem ser vistas como polos dicotômicos. Indivíduos não alfabetizados que têm uma atuação em instâncias que exigem uma



organização mais elaborada da oralidade, como artistas populares, lideranças políticas ou religiosas, se inserem com mais facilidade na cultura escrita. Na mesma direção, práticas educativas que têm como um de seus modos de organização a leitura em voz alta de textos escritos contribuem para uma aproximação menos tensa dos indivíduos não alfabetizados nas lógicas da escrita (Di Pierro; Galvão, 2007, p. 3).

Continuando a aprofundar essa questão, os docentes pesquisados foram indagados sobre os fatores que dificultavam a aprendizagem no contexto do Ensino de História na modalidade, por uma pergunta com respostas fechadas no questionário. Nas opções da questão proposta, busquei apontar fatores vinculados à realidade discente como o desinteresse e a heterogeneidade dos alunos e suas condições socioeconômicas, além de sua formação insatisfatória. Além disso, aspectos relacionados ao currículo e à sua aplicação, bem como o distanciamento entre o conteúdo escolar e a expectativa dos alunos. Os professores contavam, ainda, com a opção de indicar um elemento que achassem pertinente na questão e que não teria sido sugerido no questionário. Obtive as seguintes ponderações, que revelam o caráter multifacetado dessa problemática:

Cansaço dos alunos e do professor às vezes atrapalha a aprendizagem e o ensinar. (Questionário nº 19)

Jovens expulsos do sistema regular de educação que não adquiriram hábito de estudo, apesar de reconhecerem a importância do capital social (certificado) para seus desenvolvimentos sociais. (Questionário nº 20)

A infraestrutura administrativa e sociocultural da rede e sua burocracia. (Questionário nº 35)

O boicote realizado pelas Direções Escolares que não aceitam essa modalidade de ensino porque só dão (sic) trabalho. (Questionário nº 38)

A maior dificuldade se apresenta em relação aos jovens. Não conseguimos transformar a escola num lugar aprazível principalmente para o jovem. A dura rotina acaba nos transformando em apenas mais uma peça desse enorme sistema. Peça às vezes insensível, que perdeu o entusiasmo e que foi engolido pela rotina entediante. Muitas vezes nem percebemos que chegamos a essa condição, preocupados que estamos em cavar nossa subsistência. Não sobra muito tempo para pensar o nosso objetivo. (Questionário nº 39)



Numa perspectiva pessimista pode-se considerar que o professor, ao centrar no aluno e na sua realidade as causas da não aprendizagem, teria dificuldades em identificar no currículo, nas práticas pedagógicas, na linguagem, na cultura escolar e na complexidade de se ensinar História elementos que, também, contribuem para

as dificuldades de apreensão efetiva do conhecimento histórico por parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essa questão aparece, de forma significativa, na narrativa do professor Waldir:

“Qualquer palavra que eu considero um pouco fora do universo vocabular desse aluno, mesmo que seja uma palavra relativamente simples, eu tento transformar ela em outra palavra. A grande questão é que a gente tenta sempre trabalhar para todos e fazer um trabalho que seja significativo para a maioria da turma, ideal se fosse para todos. É isso, tentar sempre ter um discurso que consiga ser acessível e comprehensível, embora às vezes a gente não consiga ser, para quem está ouvindo a gente. Eu tenho muito essa preocupação de ser compreendido e entendido, e sem dúvida alguma que os conteúdos não se dissociam da minha postura ética, política, dos meus valores e essa associação alguns alunos conseguem perceber muito bem. Eu procuro não ser contraditório, procuro trabalhar de uma maneira que valorize realmente uma igualdade e embora eu mantenha a autoridade do professor com a garotada eu procuro não ultrapassar o limite chegando ao autoritarismo. A pergunta do aluno deve sempre ser respeitada e eu procuro sempre valorizar a participação, é sinal de que está pensando. Às vezes a pergunta nem tem muita coisa a ver, mas eu respondo como se fosse uma coisa tremendamente contextualizada. Às vezes foi fora do contexto, mas eu respondo tentando trazer para o contexto. Às vezes a pergunta não tem nada a ver, ou é até mesmo uma brincadeira e eu ou brinco também ou respondo valorizando a participação”.

Aprofundando essa questão entre transgressão e assimilação da cultura escolar, solicitei aos professores a identificação dos elementos que consideravam presentes ou determinantes no campo da cultura escolar e que impactavam os processos de aprendizagem dos alunos, solicitei que três aspectos: 1. qualidades pessoais, 2. particularidades metodológicas e 3. uso de recursos diversificados, fossem problematizados e reconhecidos por eles como elementos peremptórios ou não para uma aprendizagem significativa dos educandos. A questão central dessa reflexão resultou em uma relevância que os docentes atribuíram as qualidades pessoais em sua prática como se materializa nas considerações a seguir:

Não ser arrogante e estar disposto a ouvir. Orientar, ser receptivo, ser cortês, não expor o aluno à humilhação e ter empatia. Observar os sentimentos e ganhar a confiança. (Questionário nº 39)



Acredito que tenho uma maneira mais informal e dialógica de realizar minha prática docente, procuro sempre usar uma linguagem compreensível e quando uso alguma expressão mais complexa, tento ‘traduzi-la’ para uma linguagem acessível. A aprendizagem efetiva varia muito dependendo da capacidade de atribuir significações e estabelecer relações de cada estudante, sendo que é possível que alguns conceitos e conteúdos possam ser compreendidos em momentos posteriores às aulas. (Questionário nº 46)

O reconhecimento das especificidades do aluno jovem e adulto trabalhador se apresenta de forma significativa quando se inverte a pergunta no sentido de mapear os elementos que os professores gostariam de mudar em sua prática docente. Nesse sentido, percebo um número pouco significativo de docentes que indicaram mudanças em suas qualidades pessoais. Os aspectos metodológicos e o uso de recursos diversificados prevalecem, indicando que as estratégias mais inovadoras de prática docente na direção de uma aprendizagem mais significativa do conhecimento histórico, pertencem ao horizonte de opções que os docentes da EJA fazem cotidianamente em suas salas de aula.

Entre essas inovações, podemos considerar que as narrativas dos docentes pesquisados indicam o uso de uma metodologia, de forma bem significativa, que Bittencourt (2004) nomeia como método dialético em situação pedagógica. A aplicação do método dialético em situação pedagógica indica que a possibilidade de desvelamento do real desenvolve-se na dinâmica do pensamento, por meio da descrição dos elementos do real e do retorno à construção da totalidade social explicativa desse real, em um movimento no qual as contradições, os conflitos e os antagonismos atuam como fatores de entendimento e síntese dos conteúdos históricos. Tal dinâmica rompe com a linearidade analítica considerando as diversas temporalidades que edificam o real, possibilitando, nesse processo, o parcelamento da realidade como um primeiro movimento dialético, e seguido, como produto final dessa análise, a percepção da essência do real. Na perspectiva do método dialético, em relação ao ensino de História, o início do retorno à totalidade da realidade, como indica Bittencourt (2004), deve ocorrer com a superação dos obstáculos pedagógicos e se efetivar pela formulação de problemas, entendido nesses termos pela autora:



A formulação do problema sobre o objeto de estudo inicia o processo que faz com que surjam novas perguntas ou novos obstáculos e se busquem as variáveis para obter as respostas (ou as possíveis respostas). As indagações permitem considerar o objeto de estudo ou o fenômeno a ser estudado de outro ponto de vista. É por intermédio dessas variáveis, geralmente opostas umas às outras, e pela dialética entre erro e acerto, que se forma o

pensamento científico e se possibilita efetivamente a constituição de uma crítica sobre o objeto ou o fenômeno que se está estudando (Bittencourt, 2004, p. 234)

Bittencourt, porém, faz um alerta sobre os limites dessa perspectiva, na qual o conhecimento científico possibilitaria a ultrapassagem do empirismo trazido pelo aluno e os elementos construídos pelo conhecimento prévio seriam superados, funcionando exclusivamente como espaço inicial para se chegar ao ‘verdadeiro’ conhecimento. Em contraponto a esse posicionamento, a autora integra a contribuição de Paulo Freire que, ao introduzir a dialogicidade nos processos educacionais, confere ao conhecimento empírico outra natureza e importância:

No caso de uma situação de aula, o princípio básico é o de que o conhecimento não pode ser posse exclusiva do professor, embora este tenha um conhecimento prévio sobre o objeto selecionado para o estudo como a responsabilidade de apresentá-lo para a discussão em classe. O professor, no método dialógico, conhece mais sobre o objeto de estudo quando o curso começa, mas reaprende o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com os alunos. Segundo Paulo Freire, é exatamente essa a questão, do ponto de vista do conhecimento: ‘O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (Freire, 1996, p. 124 *apud* Bittencourt, 2004, p. 234).

Acredito, assim, que determinadas práticas e sentidos apresentados pelos docentes e identificados ao longo do artigo, podem ser a materialização do método dialético em situação pedagógica, principalmente pela aproximação e pelo reconhecimento do objeto de estudo, o conhecimento histórico, com o empirismo dos educandos, perspectiva teoricamente embasada no trecho abaixo:

Uma questão, porém, precisa ser ressaltada, pois a dialogicidade aqui proposta implica, substancialmente, diálogo respeitoso, tanto no sentido pessoal, quanto nos sentidos pedagógico e epistemológico, visto que não se trata de deixar o outro falar ou simplesmente levantar os conhecimentos prévios dos alunos, mas requer uma mudança de paradigma. Paradigma esse que caminhe no sentido da construção de um conhecimento, que se quer pleno de significados, para aqueles que o constroem e de que todos somos docentes de saberes diferentes (Carvalho *et al.*, 2001, p. 109 *apud* Fonseca, 2011, p. 219).

A opção por problematizar as possibilidades do método dialético em situação pedagógica insere-se, ainda, no esforço de materializar o lugar do professor como autor de suas construções curriculares, construção essa processual, dinâmica

e multifacetada. Monteiro (2009) indica que o processo de autoria do professor em suas aulas desenvolve-se por meio da mobilização de diferentes saberes, tais como os saberes científicos de referência e aqueles da cultura escolar, bem como os saberes da experiência. Diz a autora:

A autoria se expressa nos saberes criados a partir de uma amalgama em que a matéria a ser ensinada e os objetivos educacionais estão relacionados numa configuração que é próprio da cultura escolar, oriunda de diferentes fontes, entre elas o conhecimento científico, as práticas sociais de referência e o saber da experiência, a partir da ação do professor que, assim, emerge como sujeito e autor, mesmo com autonomia relativa, nas práticas que desenvolve (Monteiro, 2009, p. 214).

Destarte, mesmo considerando que os professores pesquisados se aproximam do método dialético em situação pedagógica o fazem transitando, ainda, entre práticas e recursos mais dialógicos e dialéticos e outros mais tradicionais e indutores. Considero, porém, tal contradição a maior riqueza do processo de criação do trabalho docente, pois tais práticas, para além de seu caráter de divergências conceituais, estão imbricadas de um olhar amoroso e comprometido do docente para com seus educandos, considerando-os em suas especificidades, limites e potencialidades, mas, principalmente, reconhecendo-os como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem.

E, como síntese dessa prevalência um docente aponta, suas angústias e, mais do que isso, sua clareza na percepção da complexidade que a escolarização de jovens e adultos impõe ao professor de História. Esse docente indica a necessidade de inovações e, ao mesmo tempo, da manutenção dos elementos tradicionais pertinentes e propícios quando se consideram jovens e adultos sujeitos do conhecimento e da aprendizagem:

Para alguns alunos nada representamos. Não conseguimos mexer com eles. Terminam o curso exatamente da mesma forma que entraram. A correria, a falta de estrutura, não nos permite às vezes, conhecer aquele que está quase todos os dias conosco, suas vicissitudes e suas angústias. Às vezes, pelas circunstâncias, não há continuidade e nem oportunidade de promover algumas ações mais específicas, por exemplo, mais leitura, mais jornais, internet, filmes, palestras, poesias, músicas, etc. Gostaria de abandonar cada vez mais os temas tradicionais. Não há uma receita pronta de sucesso em sala. O tradicional pode ser interessante e o moderno enfadonho. Depende do perfil de cada turma e de cada profissional. Penso que o professor deve ter uma boa margem de autonomia para poder decidir o que trabalhar e como trabalhar. As regras que devem orientar suas práticas devem ser bem flexíveis. Portanto, isso significa me desapegar cada vez mais de apostilas. (Questionário nº 39)

Dessa forma, considero que o debate sobre a tensão entre os métodos mais tradicionais e os inovadores torna-se imperativo. Sobre essa questão, reflete Bittencourt (2004, p. 229):

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de tradição escolar, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe a ideia de que, em educação, seja preciso sempre inventar a roda, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do tradicional deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação do aluno e não convém serem abolidos ou descartados em nome do novo. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar.

Considerações Finais

No sentido de concluir esse artigo, consideramos assim, e em diálogo com os sentidos que os professores entrevistados indicaram, que a crítica ao método tradicional no Ensino de História na EJA deve se efetivar à luz do seu lugar na cultura escolar, tendo em vista que, mesmo sendo recorrente uma produção que critica o método tradicional, esse não pode ser descartado ou desqualificado nas práticas docentes vivenciadas pelos professores, tampouco naquelas que vierem porventura a se efetivar. O lugar que o método tradicional ocupa na cultura escolar situa-se numa intensa tensão entre renovação e permanências e precisa ser considerado quando da opção de problematizar determinado fazer e saber docentes.

As opções dos docentes de História identificadas e problematizadas nesse artigo podem ser situadas como uma ação contra-hegemônica e de construção de alternativas e experiências concretas de ação contra o estabelecido, considerando “as escolas como foros de contestação construídos socialmente e diretamente envolvidos na produção de experiências vividas” (Giroux; McLaren, 2002, p. 142). Reconhecer esse fazer contra-hegemônico implica em evidenciar que mesmo frente a tantas contradições impostas pelo modelo de escolarização pública nos marcos de uma sociedade capitalista periférica, que a modalidade segue experienciado e sendo, potencialmente e na concretude das suas escolas, um lugar de transformação e emancipação para todos os seus sujeitos – sejam professores, sejam educandos.

Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.
- FONSECA, Lana. Possibilidades epistemológicas da construção compartilhada de conhecimento: reflexões sobre a Didática para a Educação de Jovens e Adultos. In: SOUZA, José; SALES, Sandra. *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*, Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011. p. 211-222.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: *a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Curriculum, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 5, p. 125-154.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD Contínua)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- MLETO, Luís. *No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de Permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.
- OLIVEIRA, Marta. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 12, p. 59-73. set. /dez. 1999.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus: Ação Educativa, 1999.

Notas

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Município do Rio de Janeiro – CEP SMSDC-RJ. Protocolo da pesquisa n. 112/10, CAAE 01.31.0.314.000-10.

² Os nomes aqui registrados são fictícios na intenção de preservar as identidades dos docentes participantes da pesquisa.