

V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Uma espaço para (re)pensar o ensino de História

João Augusto Neves Pires¹

Resumo: Dada a especificidade cultural dos(as) alunos(as) da EJA (Educação de jovens e adultos), se faz necessário (re)pensar nossa prática docente para com essa modalidade de ensino. Segundo Piconez (2002) é de extrema importância que o professor/educador conheça e considere os saberes prévios dos alunos, anteriores aos registrados na educação escolar. Nesse sentido a pesquisa etnográfica, que realizei no projeto EJA da Escola de Educação Básica da UFU, evidenciou a possibilidade de uma reflexão acerca das relações entre o sujeito do conhecimento, suas memórias e o ensino de História.

O seguinte artigo tem como intenção fazer algumas considerações parciais sobre essa modalidade de ensino, as possibilidades e dificuldades para que os alunos estabeleçam relações entre suas experiências, memórias individuais, coletivas e o ensino de História, com vistas a (re)significar e (re)elaborar os conhecimentos com os quais os jovens e adultos entram em contato na escola.

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

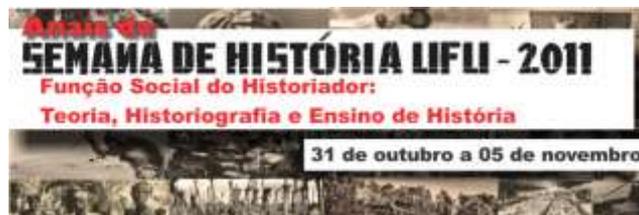
Introdução

- Dona! Já perdemos muito tempo. Nós precisa de Matemática, de 2^a e 3^a feira, pois estamos mais descansados...Depois, Português, nós precisa demais, demais... Ciências na 4^a feira e na 5^a pode ser essa tal de Geografia e História!...²

A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído temática relevante em vários espaços de discussão político-sociais, e também espaço de reflexão para pesquisadores da educação. Sabendo que os discentes que freqüentam essa modalidade de ensino são em sua

¹Cursando o 4^o período do curso de História na Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista pesquisador Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP).

²Aluna do projeto PEA (Programa de Educação de Adultos para funcionários da Universidade de São Paulo) – Ensino Fundamental e Médio. Relato da aluna entrevistada na pesquisa de PICONEZ (2002).



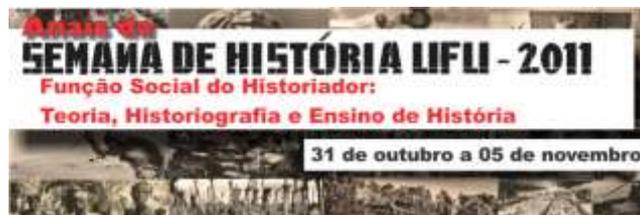
V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

maioria, pessoas que foram impossibilitadas de ir à escola durante parte de suas vidas, é fundamental um aprofundamento das reflexões sobre esses sujeitos para se repensar a Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira. Nesse sentido, analisando tanto o espaço, quanto os sujeitos envolvidos no ensino da EJA, o presente artigo busca (re)pensar como os alunos se relacionam com suas memórias individuais e coletivas aos conhecimentos com os quais têm contato a partir das diferentes disciplinas e particularmente para que seja possível discutir as dificuldades/possibilidades para ensino de História.

O trabalho tem como objetivo apresentar algumas conclusões parciais que foram observadas durante alguns meses de pesquisa. Início expondo uma breve descrição da pesquisa etnográfica realizada na Escola de Educação Básica da UFU, seguida de um histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, após a redemocratização. Para finalmente, trabalhar de forma específica questões concernentes ao sujeito do conhecimento, à memória e ao ensino de História, que ao meu ver são questões que devem ser consideradas tanto por professores da área de humanas quanto as demais áreas para o desenvolvimento do ensino inclusivo.

No final de 2010, vários meios de comunicação informaram que o Brasil foi para o 73º lugar na colocação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O órgão dentro da ONU responsável por esta pesquisa foi o PNDU (Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento) o qual argumentou que nosso tímido avanço tem como principal motivo os baixos índices de escolaridade do povo brasileiro. Segundo a pesquisa que considerou o período de 2005 a 2010, a expectativa de anos na escola caiu de 14,5 para 13,8. Em um dos jornais de grande circulação no estado de Minas Gerais, nosso Ministro da Educação, Fernando Haddad, tentou se explicar pela queda na pontuação alegando que:

Um ponto que poderia melhorar, afirmou, seria a ampliação da oferta de cursos no formato do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). "Há maior atrativo", disse. De acordo com ele, o Plano Nacional de Educação deverá apresentar metas para que seja dada ênfase em



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

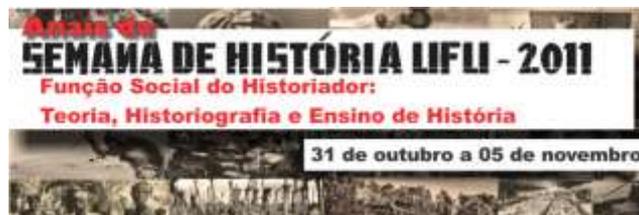
cursos no formato do programa, sobretudo para anos finais do ensino fundamental e ensino médio.³

Após essa exposição, cabe perguntar o que nós, enquanto docentes, podemos apreender desse resultado divulgado pela ONU, seguido da explicação e uma possível solução do Ministro da Educação? Creio que além do descaso nacional que existe para com a educação, que vem marcando a história do país, podemos perceber que dentro das várias modalidades de ensino no Brasil, e até o próprio ministro reconhece, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) esta à margem dos investimentos nacionais. Neste espaço de exclusão, reconhecido pelos órgãos oficiais, realizei minha pesquisa, buscando problematizar as dificuldades/possibilidades do ensino de História.

A pesquisa e o estudo do tipo Etnográfico

Partindo dessas premissas fui a campo na Escola de Educação Básica da UFU, financiado pela bolsa de pesquisa da PROGRAD/DIREN (Pró-Reitoria de Graduação/Diretoria de Ensino), onde teve início meu projeto de pesquisa sobre “A formação do professor de História no cotidiano escolar”, sob orientação das professoras Alexia Padua Franco e Leide Divina Alvarenga Turini e, durante o período de 5 meses estive acompanhando as atividades desenvolvidas pela professora Leide Alvarenga na EJA (5º e 6º série), sendo possível conhecer um pouco o cotidiano da escola, como também as dificuldades/possibilidades do ensino de História. Nestes meses de aprendizado, ajudei na elaboração e no desenvolvimento de projetos pedagógicos que visavam minha formação enquanto docente, organizando o laboratório de ensino de história e em apoio de plantões (aulas em horários extras). Também fiz parte do projeto “ensino de Informática na escola”, como instrutor de informática, onde pude construir relações que contribuíram para minha pesquisa/aprendizado. Paralelamente, o grupo de pesquisa PEABIRU (Ensino de História e

³ JONAL ESTADÃO. **Ao contrário da ONU Haddad vê melhora na educação**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ao-contrario-da-onu-haddad-ve-melhora-na-educacao,635309,0.htm>>. Acesso em: 22 out.2010.



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

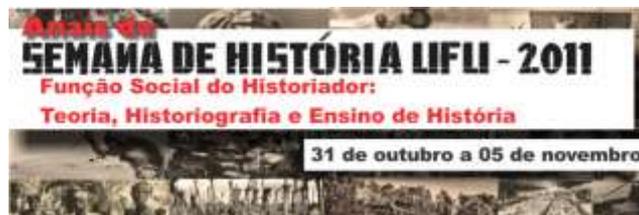
Cultura Contemporânea), foi um espaço onde discuti com os demais membros do grupo – que também desenvolviam pesquisas dentro da temática – minhas dificuldades, certezas e incertezas que foram surgindo durante minhas observações na Educação de Jovens e Adultos.

Nestes espaços de troca de experiência, de formação docente e pesquisa pude (re)pensar a EJA como um campo específico, presenciei conflitos, relações, choques culturais, enfim, tudo que permeia o cotidiano escolar e que nós, enquanto professores, devemos estar atentos, pois somos, sim, partícipes dessa realidade e agentes ativos com potenciais para modificá-lo. Segundo Freire (2004) a prática docente implica certa sabedoria que vai se constituindo na gente, à medida que a gente vai constituindo a experiência de ensinar e aprender. Foi através desse processo de ensinar e aprender que analisei a cultura escolar existente no período noturno da Escola de Educação Básica da UFU e valendo-me de uma pesquisa do tipo etnográfico busco:

(...) documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, pag41).

Faço das conversas em corredores, caronas e companhias de volta para casa minhas fontes orais, onde educandos e educadores, informalmente e através de perguntas, iam tecendo os significados que davam à escola e à prática docente/discente. Utilizo também de fontes oficiais fornecidas pela direção/coordenação da escola, como grade de frequência, carta de princípios pedagógicos, histórico da instituição, dentre outros. Das não oficiais, para contribuir com minhas observações, me valho dos trabalhos desenvolvidos em sala, fotografias dos alunos e questionários aplicados. Cruzando minhas anotações com estes documentos e os relatos de professores e alunos, pude caracterizar o espaço pluricultural que pretende uma pesquisa do tipo etnográfico.

Segundo André (1995), para que se possa apreender o dinamismo da vida escolar é necessário estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. O primeiro ponto foi pautado no estudo histórico da escola e da formação da EJA, como também o trabalho de



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

PIRES & SILVA (2010) que analisam as especificidades do colégio de aplicação da UFU. Nos dois últimos aspectos sugeridos pela autora, fiz um estudo mais aprofundado, tanto analisando bibliografias que discutem a EJA, como minhas observações nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa e os questionários aplicados pela professora Leide, no início do ano letivo, e do PEABIRU, aplicado no mês de novembro. Estes pontos de análise (o pedagógico e sociopolítico/cultural) serviram de base para minha reflexão sobre o ensino de História para Jovens e Adultos, e as relações que podem ser estabelecidas entre a vida/memória e o ensino de História.

A Escola de Educação Básica da UFU e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

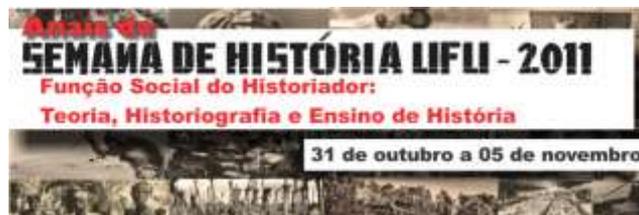
Ao falar da estrutura física, corpo docente e a organização da escola, na qual estive inserido, minha pretensão é de melhor caracterizá-la e problematizar o seu contexto, contribuindo assim às análises no decorrer do artigo.

A ESEBA (Escola de Educação Básica da UFU) é um colégio de aplicação, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, a qual, enquanto uma instituição federal de ensino, tem como princípio fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Carta de Princípios Pedagógicos da ESEBA reza que:

Os docentes da Eseba devem preparar e ministrar suas aulas visando à compreensão, respeitando as individualidades e preservando a integridade intelectual e moral dos discentes. (Carta de princípios, 2010)

Percebe-se a partir deste e outros documentos, que os professores juntamente com a direção estão preocupados para com o ensino de qualidade. PIRES & SILVA (2010), ao fazerem um estudo comparativo entre duas escolas de educação básica na cidade de Uberlândia e analisando o espaço físico da ESEBA comentam que:

(...) estrutura física da escola, que é equivalente a todos os espaços da Universidade Federal de Uberlândia em nossa cidade, por ser uma instituição



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

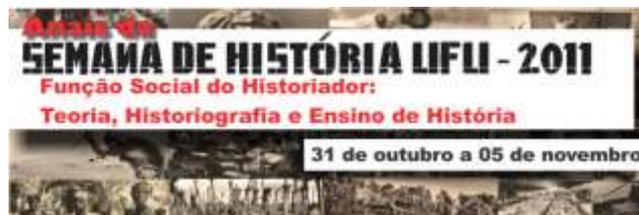
ligada a esta Universidade, existe um número maior de investimentos estruturais para a escola, possibilitando aos docentes um espaço que lhes permite trabalhar de forma mais dinâmica e com maior participação do aluno (PIRES & SILVA, 2010).

Além dessas qualidades estruturais e organizacionais, os professores que ali trabalham são em sua maioria mestres e doutores, como também, quando comparado a outras realidades da cidade, recebem melhores salários e trabalham em tempo integral. A partir destas breves incursões na realidade educacional do colégio de aplicação, podemos pensar em um primeiro momento na qualidade de ensino oferecido no espaço da escola.

A educação de jovens e adultos surge na ESEBA a partir de iniciativa da universidade, na qual ela está vinculada, a fim de elevar o nível de escolarização dos seus servidores. Apenas num segundo momento, a ESEBA/ EJA estendeu seus serviços para pessoas da comunidade em geral que estivessem com seus estudos defasados. O projeto é executado por professores da Escola de Educação Básica, com apoio das Pró-reitorias de extensão, ensino e recursos humanos, que viabilizam os aparatos técnicos, humanos e financeiros para o seu desenvolvimento. Desde sua criação, a UFU vem sendo a mantenedora financeira do projeto. Porém, até que ponto estes objetivos são alcançados com excelência? Quais são os recursos humanos e financeiros destinados a ESEBA/EJA? São algumas problemáticas que não tentarei responder, mas vejo necessária sua compreensão.

Após fazer este recorte espacial gostaria de ampliar meu campo de análise e (re)pensar a EJA no Brasil, as dificuldades de implantação e os investimentos direcionados para esta modalidade de ensino após a redemocratização de nosso país e a formulação da lei nº 9.394/1996 (LDB).

Quando pensamos em redemocratização em nosso país, de início recordamo-nos dos primeiros presidentes eleitos após os anos da ditadura, lembramos-nos de suas contribuições ou mazelas deixadas para os outros governos. O presidente Fernando Collor de Melo é um exemplo desses governantes que sempre nos vem à memória quando pensamos em corrupção e falta de incentivo para a educação. No ano de 1990, período de seu governo, o neoliberalismo – nova configuração da área econômica mundial – e a erradicação do analfabetismo, constituíram-se como dois temas difíceis de “serem postos na mesa de discussão”, pois quando se fala na tarefa de eliminar o analfabetismo em um país desigual, a



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

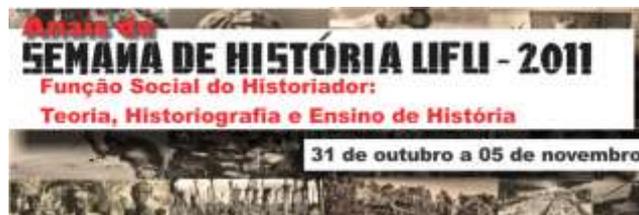
presença do Estado é preponderante para que projetos de leis, ações políticas e programas orçamentários sejam bem administrados e direcionados para o desenvolvimento humano dos cidadãos.

Em uma tentativa de casar estes dois campos ideológicos (Estado Neoliberal e Erradicação do analfabetismo), o Brasil foi indicado para fazer parte de um grupo de países com maiores índices de analfabetismo, os mesmos foram priorizados para a ajuda internacional, a chamada “Cúpula dos Nove” (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). A pré-condição para a ajuda financeira seria a formulação de um “plano decenal explicitando as ações a serem desenvolvidas com vistas à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo (ARELARO & KRUPPA, 1994, p.93)”. Infelizmente o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), representou apenas um espaço de uso indevido e ineficiente de recursos do governo Collor.

Após o *impeachment* de Collor, seu vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência e a responsabilidade do combate ao analfabetismo, juntamente com seu Ministro de Educação, Murilo Hingel. Estes desencadearam um novo processo de discussão e elaboração de um novo plano decenal que iria dos anos de 1993 a 2003, o chamado Plano Decenal de Educação para todos, tendo como meta atender 8,3 milhões de jovens e adultos. Porém no ano de 1995, Itamar sai da presidência e assume Fernando Henrique Cardoso (1995/98 e 1999/02), onde a EJA volta a ser uma política marginal, pois na consolidação do estado neoliberal a educação de um modo geral perde espaço nos orçamentos do governo.

Com a participação mínima do Estado nas políticas sociais, a educação começa a integrar a lógica do mercado e do “regime de colaboração”, que segundo ARELARO & KRUPPA (1994) é entendido agora como ação centralizada de coordenação pelo governo federal e repasse de execução das políticas da educação básica para Estados e municípios, com acentuada sobrecarga desses últimos.

É possível perceber a partir de análises, que a EJA, durante esses 10 anos e até os dias atuais, vem sendo “objeto de discurso” político. RAIMANN (2008) nos mostra que esses discursos são práticas que estão:



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

Proporcionando uma proliferação de outros novos discursos, bem como a materialização dos mesmos, por meio de projetos elaborados por diferentes segmentos da sociedade civil. Cada setor investiu de uma forma específica nessa educação, desenvolvendo projetos de alfabetização, ou capacitando professores, elaborando publicação, ou sendo base para pesquisa. Enfim, *a EJA passou a ser um disputado território cultural, por meio das relações de poder-saber*, propagando discursos e práticas (RAIMANN, 2008, p.330. grifo meu).

Podemos apreender a partir desta fala que, neste país do “salve-se quem puder” a Educação de Jovens e Adultos é palco de conflitos, interesse e poder ao invés de preocupação primordial para os governos. As iniciativas governamentais como as não-governamentais, em alguns momentos aparecem com fatores positivos, mas por outro lado, por funcionarem de forma desarticulada acabam gerando problemas que comprometerão a qualidade e formulação de uma base sólida para essa modalidade de ensino.

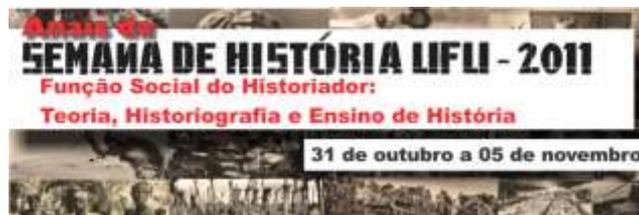
No que concerne a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a mesma, a meu ver, não garantiu meios para a consolidação de uma nova política que assegurasse mudanças significativas para a educação de jovens e adultos, como em outras modalidades de ensino. Apenas dois artigos tratam da EJA, deixando de responder algumas questões concernentes ao próprio ensino de jovens e adultos, como também os direitos e deveres das instituições de ensino e algumas prerrogativas que poderiam viabilizar a permanência dos alunos na escola. Assim reza nossa lei 9.394/1996:

Art.37.

*§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.*⁴

No parágrafo 2º do artigo 37 da LDB, são colocadas de forma um tanto quanto duvidosa e pouco esclarecedora, as questões da viabilização do Jovem e Adulto na escola. Não havendo decretos ou outros pareceres legais, podemos observar quão contraditório aparece nossa lei de diretrizes e a realidade encontrada nas instituições de ensino, pois o

⁴ BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 Out. 2010



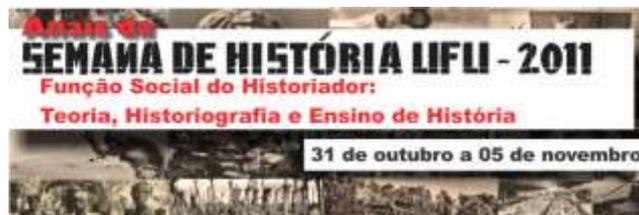
V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

acesso e a permanência do trabalhador na escola não são estimulados efetivamente, uma vez que não repercute nas negociações entre patrões e empregados relativas à jornada de trabalho. A partir da pesquisa realizada com questionários aos discentes do 5º e 6º ano (média de 27 discentes frequentes) da ESEBA/EJA, pude observar que a escola não “foge a regra”, pois dos discentes que responderam o questionário 10 são trabalhadores de carteira assinada; 7 são autônomos; 4 são diaristas ou trabalham eventualmente; e 6 ou são donas de casa, aposentados, ou não trabalham. Dessa maioria que exerce alguma atividade paralela aos estudos, 6 trabalham das 8 horas da manhã às 18 horas; outros 6 trabalham das 7 horas da manhã às 18 horas; e 5 não têm horário fixo. Sendo que as aulas na ESEBA iniciam às 19 horas e tendo em vista que a maioria utiliza o serviço público de transporte ou vão a pé para a escola, é possível observar a necessidade de leis que estipulem algumas normas para que o empregador seja obrigado a liberar o trabalhador 1 hora antes do seu horário normal, pois na situação descrita 17 alunos de 27 estão prejudicados no seu ensino.

Outra questão emblemática apontada pela literatura crítica à LDB mostra que ao rebaixar para 15 anos a idade exigida para ingressar na Educação de Jovens e Adultos no nível de ensino fundamental, induziu alunos a deixarem as escolas regulares na expectativa de, através de exames, lograrem a certificação de conclusão da escola com maior facilidade. Percebemos então que além da EJA ter sido e continuar sendo, em alguns momentos, espaço de discursos demagógicos, existem dificuldades concernentes à legislação, que em alguns momentos não viabiliza a permanência do aluno na escola, em outros vem sendo falha ao permitir que jovens troquem o ensino regular por cursos ou exames supletivos sem maiores motivos.

O sujeito do conhecimento e a memória: desafios e possibilidades para o ensino de História

Após essas breves incursões de ordem histórica e política, percebo as dificuldades que permearam e permearão as salas de aula e o ensino de modo geral, pois, entendo que, os processos político-sociais também influenciam nas possibilidades e dificuldades da prática



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

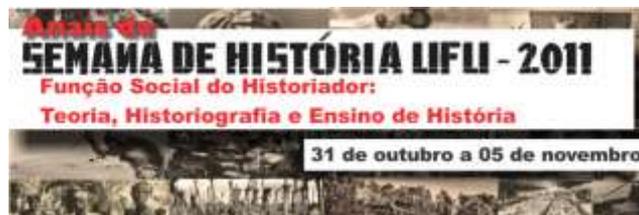
docente. Nesse sentido, pensando a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do contexto político sobre o qual foram tecidas algumas considerações neste trabalho, a pesquisa etnográfica evidenciou a possibilidade de uma reflexão acerca das relações entre o sujeito do conhecimento, a memória e o ensino de História.

Antes de tudo quero destacar discussões encontradas na literatura educacional e psicoeducacional, para que ao final tenhamos melhores “ferramentas” para perceber, em um primeiro momento, como os docentes da Educação de Jovens e Adultos possibilitam aos alunos o estabelecimento da relação entre seus conhecimentos prévios com o conteúdo ensinado, o que implica pensar em como planejam as suas ações educativas, suas estratégias de ensino, tendo em vista a necessidade de relacionar as experiências dos sujeitos envolvidos (e, por conseguinte, as memórias individuais e coletivas) com os conhecimentos já consolidados nas diferentes disciplinas. Ou seja, acho que a tarefa – e o desafio - é inicialmente dos docentes para que seja possível, em momento posterior, procurar entender como os alunos apreendem as possibilidades colocadas. Como também, entender como o aluno da EJA dialoga/entende a memória e suas influências no ensino de História.

Assim sendo utilizei do estudo de Oliveira (1999) sobre “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem” para pensar sua especificidade cultural. A autora trabalha com dois conceitos básicos, o de homogeneidade intra-grupo e o de heterogeneidade inter-grupo. O primeiro aspecto aparecerá de forma mais clara tendo em vista a diversidade cultural da sociedade contemporânea, já o segundo será percebido a partir de análises da formação psíquica individual.

Ao caracterizar a homogeneidade do grupo, Oliveira(1999) mostra de quais perspectivas ela está tratando o Jovem e Adulto em questão. Segundo a autora, o adulto a que se refere não é aquele sujeito que está no auge de sua carreira profissional e busca a especialização, nem o jovem é um vestibulando ou aquele que está em formação extracurricular. Seria o adulto

(...) geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA,1999, p.59).

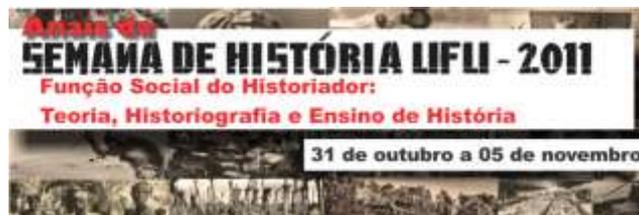
E o jovem seria:

(...) também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio (IBID.).

Ao cruzar com as fontes analisadas percebo, no primeiro caso, a aproximação com a afirmação da autora e a realidade estudada na ESEBA/EJA. Nos questionários aplicados aos 27 alunos, 15 nasceram na cidade de Uberlândia e 12 nasceram em cidades pequenas com características rurais, e ao verificar o motivo que os levaram a parar o estudo observei que: 11 pararam pela necessidade de trabalhar – vale ressaltar que 9 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino; 7 apontam a questão familiar (casamento, nascimento de filhos, mudança de cidade e outros) como motivo maior que os levaram a interromper os estudos – destas todas são do sexo feminino; os outros 9 ou nunca estudaram, ou moravam na zona rural e ficavam impossibilitados de irem à escola, alguns afirmam que não tiveram interesse por estudos na adolescência. É possível apreender que grande parte dos alunos da ESEBA/EJA são provenientes de classes humildes/excluídas que tiveram de interromper suas vidas escolares para o sustento familiar ou individual.

Já no segundo caso, o jovem que Oliveira (1999) sublinha também aparece na pesquisa, estes estão em fases mais adiantadas do ensino fundamental ou outros cursos supletivos. Percebi que, a faixa etária dos discentes que responderam ao questionário tem em média 30 a 40 anos de idade e os alunos na fase da adolescência se encontram em sua maioria, pelo menos no período que estive presente na escola, nas 7ª e 8ª séries. Apenas 3 alunos jovens estão nas salas que analiso.

Assim sendo quando definimos estes indivíduos como homogêneo intra-grupo, consideramos as características/condições de “não criança, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1991, p.70). E quando os define como heterogêneos inter-grupo quer dizer que apesar de terem experiências



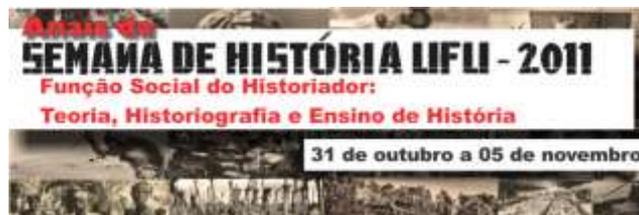
V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

de vidas relativamente próximas “não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros do mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades” (IBID.).

Para melhor entender essa heterogeneidade inter-grupo, utilizo do estudo bibliográfico feito por PICONEZ (2002), onde a autora divide os alunos em estilos cognitivos na intenção de “auxiliar os professores quanto à compreensão necessária sobre a construção de conhecimento que os alunos jovens e adultos pouco escolarizados possam efetivar em sala de aula” (PICONEZ,2002, p.47). Baseando-se em autores da educação como Paulo Freire e da psicanálise (Vygotsky 1989; M.R.S. Oliveira 1983; M.K de Oliveira 1987; Goofy e Watt 1968), ela opõe dois tipos cognitivos que estarão presentes nas salas de aulas. De um lado os sujeitos “independentes de campo”, que são indivíduos com facilidade para apreender o conteúdo “exigindo menos estruturação externa e *feedback*” (IBID., p.55.grifo da autora), como também são pessoas pouco influenciadas pelo meio social e desenvolvem melhor os trabalhos com resoluções analíticas e individuais. Por outro lado, os campo-dependente (ou “dependente de campo”) trabalham melhor em grupo, recebem forte influência do meio e necessitam de maior atenção por parte do professor para a resolução de exercícios analíticos. Segundo a autora, a aplicação de regras e talvez a intuição lhes caia melhor.

Encontramos também na ESEBA/EJA esses indivíduos que apresentam dificuldades para interpretação de exercícios e leitura crítica de textos, e aqueles que conseguem se desenvolver em trabalhos de grupo, apresentando maior satisfação, e pessoas para quem, variadas vezes e de variadas maneiras, é necessário repetir o conteúdo, para que eles tenham uma apreensão mínima do mesmo.

Trago essas considerações por aparecer, por diversas vezes, em falas de professoras, a dificuldade em trabalhar com algumas turmas – principalmente a 5ª série – onde, elas (as professoras) se deparam com essa situação, algumas se desanimam com o ensino de Jovens e Adultos. A professora de Português que não conseguia perceber, segundo seu relato, um desenvolvimento considerável da turma desde que voltaram a estudar, é um exemplo. Tendo em vista que parte da turma é analfabeta ou analfabeta funcional, a professora não se vê preparada para lidar com essa realidade, afirma que necessitaria uma formação específica



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

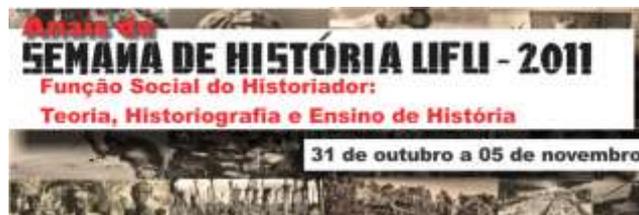
dentro da área de educação para saber lidar com essa situação. Por outro lado, a professora de Matemática relata que, apesar da grande dificuldade dos alunos, crê que eles absorvem um pouco de sua matéria. Segundo a professora, às vezes ela tem que “perder” duas ou até três aulas explicando o mesmo conteúdo, porém quando eles conseguem entendê-lo é de enorme satisfação para turma e a professora.

Nas aulas de História, as mesmas dificuldades são relatadas pela professora, mas além desses problemas que envolvem as áreas de linguísticas e exatas, ela aponta algumas dificuldades que estão relacionadas diretamente ao seu conteúdo, tendo dificuldade em lidar com o conhecimento histórico mediado por noções de tempo como: ordenação, sucessão, simultaneidade, duração, mudança, permanência, a relação entre passado/presente/futuro e as memórias individuais e coletivas. Por outro lado, é preciso ressaltar que não se trata de generalizar estas dificuldades para a 5ª série, uma vez que esta foi uma característica observada na 5ª série do 2º semestre de 2010, mas o mesmo não foi observado na 5ª série do 1º semestre de 2010, por exemplo. Portanto, cada situação deve ser vista na sua especificidade.

A importância de primeiro fazer uma análise de quem é o sujeito do conhecimento que estou lidando me possibilita uma “descrição do aluno adulto e a tentativa de descobrir características especialmente significativas que possam servir como princípios básicos de organização do professor” (IBID., p. 51). Tendo em vista que meu artigo busca analisar as dificuldades e possibilidades para o ensino de História, a partir de algumas problemáticas postas pelas professoras e outras que observei, farei alguns apontamentos sobre a memória, pensando nas dificuldades/possibilidades para o ensino de história.

Memória e Ensino de História

Nós, enquanto historiadores, sabemos desde o início de nossa formação, a importância que é dada à memória, por ser um dos meios “fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história” (LE GOFF, 1974, p.422). Assim sendo, vejo a necessidade de (re)pensar a relação que esses sujeitos constroem, dentro e fora das salas de aulas, com memórias



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

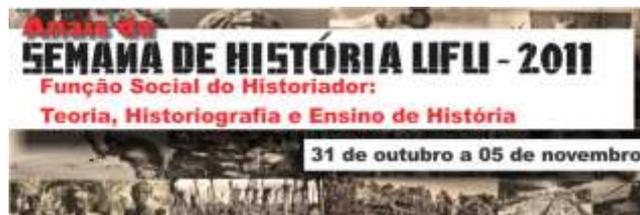
individuais e coletivas, pois como relata a professora esse é o grande desafio dos docentes, o de criar possibilidades, através do ensino da nossa disciplina, para que os alunos estabeleçam relações entre as suas experiências, memórias individuais e coletivas e o ensino de história, com vistas a (re)significar e (re)elaborar os conhecimentos com os quais eles entram em contato na escola.

Pensemos de início o tratamento para com a memória dada pelas sociedades ágrafas. Nelas, a preservação da memória estava principalmente ligada ao mito das origens e às ações cotidianas (conhecimentos práticos; Técnicos; e do saber profissional), fazendo com que a lembrança do passado, como também, sua transmissão fossem elementos fundamentais para a manutenção e desenvolvimento daquelas sociedades. Com o desenvolvimento da escrita, a memória recebe um novo “status”, ora ligado às comemorações, “a celebração através de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável” (LE GOFF,1974, p.441). Ora apenas como suporte da escrita, dando o sentido de registrar informações.

Já na Idade Média, devido à forte influência da religião cristã, a memória sofreu profundas transformações. A memória tornou-se “objeto” de ligação às palavras de Jesus, pois o culto a Cristo nada mais é que um culto a memória de um mártir e “em um nível mais “popular”, cristalizou-se, sobretudo nos santos e nos mortos” (LE GOFF,1974, p.441). O alargamento da memória enquanto um saber ensinado ou difundido em livros apareceu a partir da invenção da imprensa, onde nesse mesmo período a comemoração dos mortos (mártires) entra em declínio. Os túmulos, incluindo os dos reis, tornam-se muito simples artefatos de uma cultura longínqua. Isso se intensificará com a Revolução Francesa onde:

(...) os revolucionários querem festas comemorando a revolução, a maré da comemoração é, sobretudo, apanágio dos conservadores e ainda mais dos nacionalistas, para quem a memória é um objetivo e um instrumento de governo (LE GOFF,1974, p.458).

Percebe-se que a memória, além de um espaço de (re)significação de uma determinada cultura ou sociedade, a partir de agora intensifica-se a busca pelo seu controle, onde suas manifestações podem tanto fortalecer a ordem vigente, como também, ser um campo de reivindicação social.



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

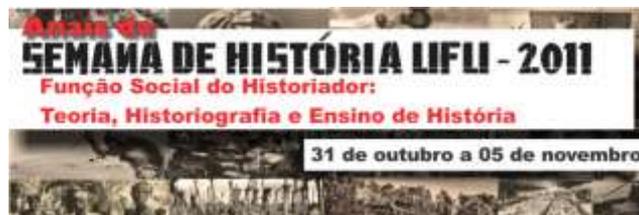
No final do século XIX e início do XX, Le Goff (1974), destaca dois momentos que contribuíram para pensar a memória na contemporaneidade; ambos influenciaram na dinâmica do fazer da história, sobretudo, nos novos significados dados a memória. A primeira manifestação que o autor destaca é após a Primeira Guerra Mundial, onde tivemos um retorno ao culto aos mártires, neste caso de guerra, aparecendo em vários países participantes do conflito, a construção de monumentos que resgatassem essa memória social. A segunda, e a meu ver a mais importante por estender aos dias atuais, é a fotografia “que revoluciona a memória: multiplica-se e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingida, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica (LE GOFF, 1974, p. 457)”.

Ao fazer uma retrospectiva do tratamento da memória pela sociedade, minha intenção *a posteriori* é (re)pensá-la na contemporaneidade. Assim poderei postular algumas ações que contribuiriam para o ensino de História na EJA. Não me retenho a análises historiográficas ou psico-sociais, apesar de estarem presentes em minha bibliografia e contribuírem à minha reflexão. Creio que partindo das experiências vivenciadas poderei construir alguns apontamentos sobre o tratamento, deste grupo específico, para com a memória.

Segundo Silva (1995), na contemporaneidade, mais do que um simples campo simbólico repleto de significados, a memória torna-se um espaço litigioso de conflitos sociais e ideológicos. Assim pontua o autor:

A existência de vozes alternativas à memória instituída articula-se com dimensões de lutas sociais na construção de identidades e nas relações de poder, demonstrando que tal processo de consolidação não fica isolado em certas camadas da sociedade, embora atenda a interesses prioritários de algumas delas, precisando convencer diferentes grupos sobre sua adequação (SILVA, 1995., p.65).

Esse processo de constante conflito e (re)afirmação da identidade e em alguns momentos do seu “silenciamento” é discutido em alguns trabalhos, livros e teses que buscam compreendê-lo e contextualizá-lo. Trabalhos como de Michel Pollak (1989) que trata dos processos traumáticos que levaram pessoas do pós-guerra ou outras situações similares, a esquecerem suas experiências. E também a tese “Memória e sociedade: Lembranças de velhos” de Ecléa Bosi (1994) que busca compreender o processo de silenciamento e



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

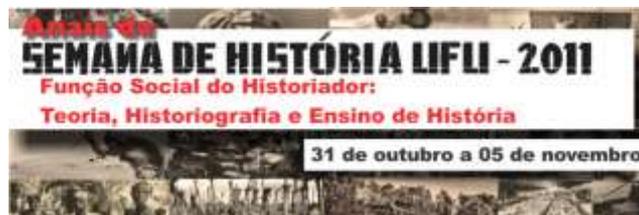
marginalização das memórias dos velhos na sociedade industrial. Em ambos, percebo que a partir da industrialização, da massificação das novas tecnologias e da mídia globalizada, temos um novo momento e tratamento à memória, onde também nestes espaços, existirá a exclusão, a desigualdade e múltiplas práticas voltadas para a preservação de parâmetros sociais dominantes. Os trabalhos/pesquisas apontam, apesar do ufanismo vivido nos dias atuais, que a memória continua sendo um “elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angustia (LE GOFF, 1974.,p. 469, grifo do autor)”.

Quando entramos em um “mar nunca dantes navegado” é necessário criar meios de chegar ao seu destino e objetivo. Assim o fiz e propus uma atividade – com as professoras de Língua portuguesa e História - a ser desenvolvida na ESEBA, para que pudesse, a partir das análises/observações que faria no decorrer do trabalho, compreender como os educandos estavam inserido e como eles lidam com os conflitos da memória. A atividade desenvolvida no final do semestre de 2010, pela professora Leide Alvarenga e Walleska Bernardino com meu apoio, possibilitou observar e participar da construção do conhecimento que foi trabalhado interdisciplinarmente. Assim desenvolvemos um trabalho em grupo – que acabou se tornando uma pesquisa ação⁵ – onde todos contribuíram para o desenvolvimento do álbum “Histórias de vida” que visava trabalhar conceitos concernentes aos conteúdos de História e Português concomitantemente. No primeiro caso, trabalhamos com memória individual e contexto histórico, consciência histórica e fonte, pretendendo que eles os relacionassem. No segundo momento discutimos questões lingüístico-discursivas (autobiografia), “a fim de trabalharmos o resgate de narrativas pessoais, vislumbrando operar transformações nos sujeitos-autores que compõem o álbum⁶”.

A partir desta atividade/pesquisa pudemos apreender as vidas e memórias sempre carregada de significados e na sua permanente evolução, “aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e

⁵ Em resumo, pode-se dizer que (...) a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. (ANDRÉ, 1995, p.33)

⁶ Prefacio do álbum Histórias de Vidas da 5ª série ESEBA/EJA.



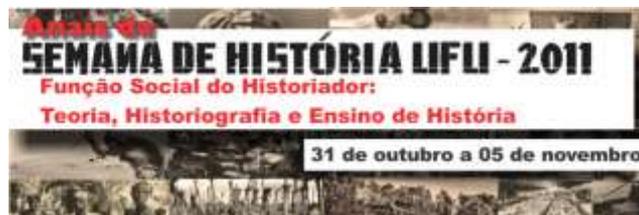
V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993., p.9)”. Fazendo essa evocação do passado individual entendemos que o silêncio ou a negação da memória descrita no artigo de Michel Pollak, também ocorre em países subdesenvolvidos que não tiveram forte participação das grandes guerras mundiais ou outros traumas que marcaram a História do século XX. O silenciamento das memórias individuais também ocorre com estes sujeitos que sofrem com a desigualdade social e a experiência de serem migrantes que saem de suas regiões para em algum momento conseguirem melhores condições de vidas.

Todavia, “a despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, (...) permanecem vivas (POLLAK, 1989.)”. Nesse sentido ao resgatar essas memórias, a escola neste momento foi um espaço segundo Halbwachs (*apud* BOSI, 1994, p.79) de provocação, que através de situações, fizeram com que as lembranças individuais fossem revividas, recriadas e repensadas.

A construção do álbum foi dividida em 5 momentos⁷, sendo que dois deles serviram para minha análise, pois nestes os alunos construíram e imaginaram seus passados com os materiais que eles trouxeram. O trabalho de seleção e elaboração de legendas para as fotografias permitiu aos alunos preservar e (re)significar as lembranças dos grandes momentos e das pessoas que foram importantes, pois as fotos ou relicários do passado, são referências de suas histórias, elas existem para nunca deixarmos de lembrar destes momentos (FELIZARDO & SAMAIN, 2007., p. 217). Segundo Bosi (1994) a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esses indivíduos, por isso, através de álbuns de história de vida trazidos para

⁷ O primeiro momento diz respeito à escolha, pelo alunos, de 10 fotos que fossem significativas e que fizessem parte ou estivessem próximas a períodos marcantes de suas vidas. As dez fotos e datas foram, no segundo momento, contextualizadas, buscando informações da época na internet. No terceiro momento, juntamente com a professora Walleska, os alunos trabalharam com a escrita de biografias para que eles pudessem escrever no álbum pequenos textos contando suas histórias e vontades futuras. Nos dois últimos momentos, os alunos legendaram as fotos que seriam postas no álbum, dizendo onde estavam, o que ocorria no momento e como estavam suas vidas naquela época. Ao final, fizeram a capa através de colagem de imagens de jornais e revistas que ilustrariam o conteúdo do álbum, priorizando imagens significativas para as suas histórias de vida. Destes, o primeiro momento e o penúltimo foram enriquecedores para meu trabalho, onde pude observar os significados que estes alunos davam ao seu passado.



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

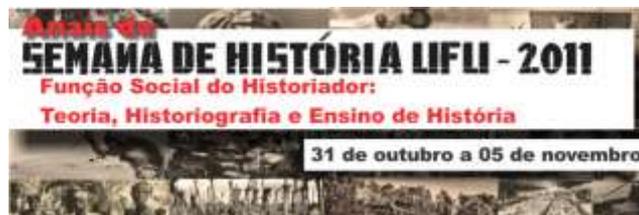
aulas de História, buscamos reavivar e dar vozes a essas memórias silenciadas. Quando em um segundo momento, contextualizamos juntamente com os alunos, os períodos em que foram tiradas as fotos e alguns momentos de suas vidas, vimos (re)surgir novos significados ao passado.

Assim foi possível melhor compreender a afirmação de Piconez (2002), de que é de extrema importância que o professor/educador conheça e considere os saberes prévios dos alunos, anteriores aos registrados na educação escolar, em seus planejamentos didáticos diários, pois a partir do momento que os alunos começaram a trazer para a sala de aula suas experiências de vidas e as relacionaram à época, estes se perceberam sujeitos da história e inseridos em um contexto social. Constatou-se também quão frutífera e rica são estes trabalhos/dinâmicas que relacionam as memórias individuais com o tempo histórico.

Ao final, posso concluir que as aulas de História, quando se tornam um espaço de mediação dos conhecimentos prévios, que são significativos à vida daqueles alunos, com os conhecimentos formais, possibilitam realizar uma intervenção pedagógica que tem como princípio a busca da construção de novos saberes ou a reconstrução dos mesmos.

Bibliografia:

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 Out. 2010
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.
- FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.(Org.). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.
- FELIZARDO, A.; SAMAIN, E. A fotografia como objeto e recurso de memória. *Discursos fotográficos*, Londrina, v.3, n.3, p. 205-220, 2007.



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

JONAL ESTADÃO. *Ao contrário da ONU Haddad vê melhora na educação*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ao-contrario-da-onu-haddad-ve-melhora-na-educacao,635309,0.htm>>. Acesso em: 22 out.2010.

LE GOFF, J. *História e Memória*. 5.ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.

LOVISOLO, H. A memória e a formação dos homens. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.16-28, 1989.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista projeto história**, São Paulo, n.10, p. 07-28, dezembro de 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*.1999. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999. Publicado na Revista Brasileira de Educação.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIANO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. Sao Paulo: Xama, 2002. 151 p.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas: Papyrus, 2002.

PIRES, J. A. N.; SILVA,M.V. *Trabalho docente e Escola Democrática: Impasses e Possibilidades*. Trabalho apresentado no VIII Seminário Internacional RED ESTRADO, Lima, 2010. Publicado nos Anais do evento.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

RAIMANN, E. G. As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos nos ano 90: Um olhar pela perspectiva foucaultiana. In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (Org.). *LDB: Balanço e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas: Alínea, 2008. p.327-343.

SILVA, M. A. da. *História: O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.