

# AFROS & AMAZÔNICOS



## DE PALAVRA EM PALAVRA: ALUNOS DA EJA E O EXERCÍCIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

*From Word to Word: EJA Students and the Exercise of Building Historical School Knowledge*

*Antonio Vilas Boas\**

**Resumo:** Este artigo discute a construção do conhecimento histórico escolar por alunos e alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do interior baiano. Tomando como base as ideias do educador brasileiro, Paulo Freire, trabalhamos com a pedagogia da pergunta como uma das possibilidades de deslocarmos o estudante do lugar de ouvinte para o de um sujeito falante. Neste processo, o diálogo se apresenta como uma categoria para pensarmos os fazeres e saberes dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento escolar, anunciando práticas horizontalizadas, eivadas de sensibilidades e acolhimento. O desenvolvimento deste trabalho, e que resultou neste artigo, tomou como base os princípios de uma abordagem qualitativa de pesquisa e, portanto, fez da escuta o seu fio condutor, utilizando-a, não somente para promover a dialogicidade em sala, nos momentos das aulas, mas, também, para ouvi-los quando dos nossos questionamentos acerca de quem são eles e elas que povoam os espaços escolares, no turno noturno. Uma das conclusões possíveis apontadas por este estudo é que a construção do conhecimento histórico escolar e, conseqüentemente, das aprendizagens daí decorrentes, resultam da promoção de uma práxis pedagógica na qual o aluno dialogue constantemente com o professor, mediador do conhecimento e não fonte do mesmo. Os resultados deste trabalho foram embasados, sobretudo, a partir das leituras de Paulo Freire e da teoria de David Ausubel acerca das aprendizagens significativas.

**Palavras chave:** Ensino; Aprendizagem; Pedagogia da Pergunta.

### Introdução

Ao final do longo corredor, no segundo pavilhão de uma escola pública da rede estadual de ensino do estado da Bahia, deparamo-nos com mais uma turma composta por cerca de trinta pessoas – no diário de classe, os números eram acrescidos de mais uma dezena. Todos se acomodavam em uma pequena sala, tendo à frente um quadro de giz dividido em duas partes: a primeira, à esquerda, para uso do giz; e a segunda, à direita, para ser usada quan-

do fossem disponibilizados pincéis de tinta para os professores. Era o início de mais um ano letivo e o primeiro dia de aula na nossa disciplina, História. Cadernos novos, estojo de material em cima do “braço da carteira” e olhos concentrados no professor, talvez esperando que, daquele profissional por detrás da mesa, ecoassem novidades.

Logo que começamos o bate-papo com aquele grupo de pessoas, informamos que os nossos encontros deveriam acontecer às quartas e sextas-feiras, perfazendo um total de cento e sessenta minutos a cada semana. Curioso, perguntamos aos homens e mulheres daquela turma qual a maior dificuldade, na visão deles, de frequentar um espaço escolar durante o ano inteiro e no período noturno. Olhares para os lados, como se estivessem esperando ouvir os colegas se manifestando, tímidas e lacônicas respostas começaram a

\* Licenciado em História (1999) pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS. Mestre em Educação (2007) pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, Conceição do Coité-Bahia; Professor da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), atuando em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe-Bahia (CECJ), no município do mesmo nome.



ressoar. Cansaço foi uma das respostas vindas lá do fundo da sala, seguida de outras como preguiça e o fato de não ver nenhuma utilidade na escola. Todos tiveram a oportunidade de se expressar e as opiniões mais frequentes deixavam claras as dificuldades enfrentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para prosseguirem os seus estudos. Tempos depois haveria de presenciar a materialização dos obstáculos no “sumiço” de rostos outrora tão frequentes.

Uma das respostas, porém, somente seria percebida no percurso do ano letivo e referia-se às dificuldades de aprendizagens. Passamos a compreender isso em dois momentos singulares, diferentes, mas com características semelhantes. Inicialmente, quando colocamos em prática uma metodologia, baseada nos ideais de Paulo Freire e que implicava na participação direta do aluno na construção do conhecimento histórico escolar. Nos primeiros momentos, as respostas vindas do universo dos alunos eram mínimas e a fala quase inaudível. Pareciam amedrontados diante da situação, mesmo depois de inúmeros bate-papos anteriores à aula propriamente dita. Pouco tempo depois e com a ajuda de alguns referenciais, haveríamos de perceber que não se tratava de má vontade para com o docente, mas de falta de hábito em razão de uma sociedade autoritária e que nos ensinou somente a obedecer.

O segundo momento foi quando entregávamos alguma atividade para ser respondida. Após a distribuição, percorríamos a sala para perceber como o aluno tentava responder as questões propostas e, a depender do seu percurso, contribuir com algumas informações. Nesses momentos de maior proximidade, era comum que os alunos se recusassem a mostrar a avaliação argumentando que somente faria isso quando toda ela estivesse resolvida. Mesmo diante das nossas alegações, muitos não cederam e mantiveram a decisão inicial. À proporção que as aulas passaram a se desenvolver, os alunos compreenderam que não trabalhávamos com a perspectiva

do erro como uma forma de punição, mas como uma tentativa de o estudante chegar à resposta adequada. Assim, a recusa em mostrar as próximas avaliações foi se tornando menos intensa. Metodologicamente, utilizamo-nos do questionário como um recurso para obtenção de dados para a pesquisa que resultou neste artigo. A escolha se deve a inúmeras vantagens que o mesmo apresenta em relação a outras ferramentas comumente usadas em um processo de investigação, tais como: economia de tempo, respostas mais rápidas, maior facilidade no processo de tabulação, mais tempo para responder, dentre outros (LAKATOS, 2003). O questionário foi elaborado com cerca de quarenta e quatro perguntas, divididas em cinco categorias: informações pessoais, condições físicas do prédio onde estudam, relacionamento com os professores, fatores que impedem a permanência dos alunos na escola, autoformação e dificuldades com a construção da aprendizagem. O instrumento de coleta de dados foi entregue aos últimos 18 “remanescentes fiéis” e que conseguiram, dentre os mais de quarenta matriculados, concluir o ano letivo. Depois de tabulados, alguns dos resultados foram sintetizados nas páginas abaixo.

A pergunta que orientou este trabalho foi: afinal de contas, é possível, através do “velho” diálogo, promover a participação dos alunos nas aulas, deslocando-os da condição de ouvinte e escritores<sup>1</sup> para o de participantes e autores do seu próprio texto? Para responder a esta inquietação e também para efeito didático, dividimos este texto em quatro partes, além desta Introdução e da Conclusão. Na primeira, traçaremos um perfil, ainda que sucinto, dos estudantes que compõem a série/turma da EJA fruto da investigação, tentando compreender quem são esses sujeitos que retornam aos espaços escolares depois de algum tempo sem frequentar tais ambientes. Na segunda parte, discutiremos,

1. A expressão “escritores” é aqui utilizada como sinônimo de quem apenas escreve o texto de outrem;



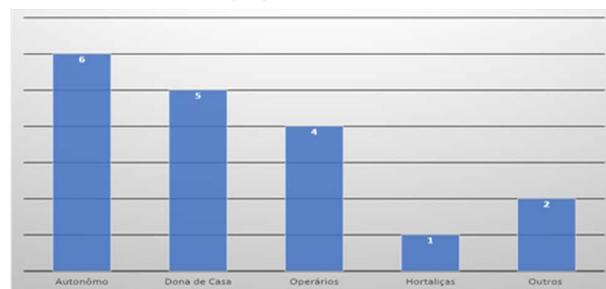
inicialmente, como o ensino de História foi constituído no Brasil. A discussão acerca de uma sociedade marcadamente autoritária ficou reservada para a terceira parte deste trabalho. Na quarta e última parte, apresentamos uma situação exemplificadora da nossa atuação com os alunos e alunas da EJA, mostrando como, de palavra em palavra”, os/as discentes vão construindo o conhecimento histórico escolar e, ao final de cada aula, conseguem produzir o seu próprio texto, deixando a condição de meros escritores para a de autores.

### **Alunos e alunas da EJA: quem são eles e elas?**

Concordamos com Arroyo (2006) quando afirma que mudanças nas políticas da EJA passam necessariamente por “perguntar-nos quem são esses jovens e adultos” e, desejoso de conhecer alguns dos fatores que podem contribuir, ou não, para a permanência e aprendizagens dos alunos da EJA nas salas de aulas, decidimos que seria necessário investir em uma pesquisa e, a partir daí, traçar um perfil de tais sujeitos. Essa ação ajudaria em pensar metodológica e teoricamente como deveriam ser as nossas aulas. O público que frequenta as aulas da EJA é, notadamente, diferenciado quando comparado com aquele dos turnos matutino e vespertino. “Esta modalidade de ensino acolhe sujeitos que não tiveram oportunidade de estar na escola na infância ou na adolescência, por diversos motivos, retornando ao processo de escolarização anos após” (CONCEIÇÃO; BISPO; AMORIM, 2017, p. 98). Assim, pudemos constatar que, dos nove homens e nove mulheres que responderam ao nosso questionário, perfazendo um total de dezoito sujeitos, a maioria desses participantes já ultrapassaram os 20 anos de idade, são casados ou mantêm um relacionamento com um parceiro e/ ou parceira e têm mais de um filho. Concernente à ocupação, seis deles disseram ser autônomo, ou seja, trabalham para si próprio; cinco delas são donas de casa; outros quatro trabalham como serventes nas unidades

fábricas locais; dois outros não quiseram dizer a ocupação e um sobrevive do plantio de hortaliças. Sobre essa questão, veja o gráfico 01 a seguinte:

Gráfico 01. Ocupações dos estudantes da EJA



Elaboração: Antonio Vilas Boas

As ocupações são as mais variadas possíveis, mas, em todas elas, o serviço desempenhado é bastante pesado. Imaginem o cotidiano de uma pessoa que, durante oito horas diárias, lida com a construção de postes? Ou, em outro caso, o trabalhador de hortaliças que executa a sua atividade debaixo de temperaturas altíssimas, como aquelas registradas em quase todo o ano na região de Conceição do Jacuípe-Bahia. Associado a isso, temos os salários que são pagos a esses funcionários, que somente em duas condições ultrapassaram os R\$ 1.000,00 (hum mil reais). O gráfico nos mostra uma maior concentração de pessoas na categoria de “autônomos”. São pessoas que, por estarem desempregadas – muitas, inclusive, tem vergonha de expor este dado –, vivem dos considerados “bicos”, atividades diversas que vão desde a venda de produtos de porta em porta até, por exemplo, lavar um veículo, comprar um gás para a vizinha/o, etc. Claramente percebe-se que são sujeitos com condições socioeconômicas aviltantes. O que recebem ao final de cada mês ou semana de trabalho não é suficiente para garantir a sua sobrevivência e a de seus familiares mais próximos. Constitui-se raríssimas exceções aqueles casos nos quais é possível sentar à mesa com os familiares para comer uma pizza. Um exercício natural para algumas pessoas torna-se situação excepcional para muitos desses alunos da EJA.

A constatação desse fato aconteceu em um momento de descontração que



costumamos promover em meio às aulas. Combinamos antecipadamente que os alunos e alunas devem se organizar e trazer, no encontro posterior, uma determinada quantidade de suco de qualquer tipo de fruta. Ao professor cabe adquirir e trazer as pizzas. Em um desses momentos únicos, outros conteúdos, distantes um pouco daqueles comumente planejados, são socializados enquanto todos nós fazemos a degustação. Enquanto conversávamos coletivamente e, também, individualmente, algumas narrativas salientavam a impossibilidade de realizar algo em casa com os familiares devido às condições financeiras.

Diante das dificuldades, muitos deles fazem das salas de aulas espaços de comercialização de determinados produtos. Não é raro a carteira ao lado se transformar em uma prateleira. Pipocas, balas, pirulitos, amendoim em saquinhos são alguns dos produtos expostos e vendidos a preços módicos. Lúcia<sup>2</sup> foi uma das alunas com a qual tive a oportunidade de trabalhar e que se desdobrava entre a aula e o atendimento aos “clientes”. Ela sentava bem próxima a uma das janelas, pois dali mesmo conseguia comercializar sem que o interessado entrasse na sala. Um dia, enquanto adquiria um pacote de pipoca, Lúcia confidenciou-me que usava o dinheiro arrecadado para pagar a conta da energia elétrica: “Professor, meu recibo é 40,00 reais por mês<sup>3</sup>. Vivo da faxina, mas não estou achando com tanta facilidade, por isso, compro este material e vendo enquanto estou aqui”. Complementado a conversa, ela questiona: “Tá atrapalhando a aula?”. Em seguida, ela mesma responde: “Faço de tudo para não atrapalhar, por isso sento aqui perto da janela”.

Aos poucos, vamos conhecendo os sujeitos da EJA e suas caminhadas – algumas longas, outras nem tanto assim – mas que são imprescindíveis na construção das suas identidades. Sim, no plural: identida-

2. Por motivos éticos, o nome acima não corresponde ao de identidade do entrevistado.

3. Fala da aluna Lúcia durante uma aula de História e em conversa informal com o pesquisador.

des. Ao discutir a questão dos sujeitos considerados pós-modernos, Stuart Hall salienta a complexidade da sua natureza identitária. Segundo o estudioso, não há mais um centro de onde emerge uma única identidade, mas uma pluralidade de centros e esses responsáveis pela construção de um sem número de identidades culturais.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (HALL, 2006, p. 38)

O trabalhador, a dona de casa, a empregada doméstica, o homem, a mulher, o gay, o desprovido de recursos financeiros. É dessa diversidade que é composta as turmas/série da EJA, durante o período noturno. Não são mais aqueles alunos adolescentes e que, por inúmeros motivos, tiveram que abandonar a escola. Hoje, mais velhos, vividos, experientes, eles têm muita história para contar. Trazem consigo conhecimentos outros que, muitas das vezes, não integram os currículos das unidades escolares e, não raras vezes, são desprezados pelas instituições de ensino. Em todos estes sujeitos parece somente haver homogeneidade na capacidade de sonhar e para a qual estes enxergam na escola um dos caminhos para a sua materialização. Valorizam-na, inclusive, a partir da experiência que tem com os seus filhos, que também a frequentam. Esse foi um dos fatores apontados pelos nossos entrevistados que já são pais e mães. Todos eles deixaram claro o estímulo que dão aos seus filhos para que prossigam com os estudos.

A educação dos adultos favorece ainda, a educação das crianças e adolescentes, porque, quanto mais os pais estudam, mais conscientes ficam da importância da educação para os filhos e mais contribuirão para que permaneçam na escola. (CONCEIÇÃO; BISPO; AMORIM, 2017, p. 104)

Nesse universo heterogêneo, as formas de aprendizado não se dão de uma única forma, mas a visão que o aluno (a)



têm do ensino-aprendizagem das escolas ainda permanece bastante arraigada à ideia de alguém que escuta o professor falar, copia os textos e depois estuda-os para realizar as avaliações.

[...] um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, onde o professor (a) é o único defensor do saber e transmite conteúdos que são recebidos passivamente pelo (a) aluno (a). Especialmente, os alunos mais velhos se mostram resistentes à nova concepção de escola que os coloca como sujeitos do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem. Muitos, ao se depararem com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, a resolver desafios diferentes dos exercícios convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal, a fazer a matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos; estranham, resistem e acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina. (BRASIL, 2006, p. 8, Caderno 1)

Entender esta visão dos alunos acerca da instituição escolar se torna ainda mais complexa quando estes fazem referência à disciplina História. Predomina, infelizmente, uma concepção carregada de estereótipos que insiste em pensar este componente curricular como passível de ser memorizado. Convenhamos, não é culpa dos mesmos. Trata-se de uma construção histórica para a qual muitos de nós, professores, acabamos dando a nossa efetiva contribuição.

### **O ensino de história ao longo dos tempos**

O aprendizado de determinada habilidade dependerá da compreensão que o estudante construir quando do processo de interação ocorrido durante as aulas, ou fora delas, entre ele, o professor e seus colegas. Se não houve esse entendimento, com certeza, o desenvolvimento das habilidades ficará comprometido e a aprendizagem tornar-se-á mecânica.

Pode-se dizer, então, que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação 'ancora-se' em conhecimentos específicos relevantes (subsúncios) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou

seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem para os primeiros. (MOREIRA, 1999, p. 11)

Um outro tema, um novo conteúdo, uma outra discussão tornar-se-á relevante, compreensiva e atraente para o aluno à proporção que ele a entenda e isso somente acontecerá se existirem outros conteúdos que apoiem a nova informação. No caso específico da disciplina História, se um conceito não foi bem assimilado, a discussão de um novo e diferente ficará prejudicada, pois não há estabelecimentos de relações. Quando consultados sobre a compreensão do que fora discutido durante as aulas, os alunos afirmaram terem um grau de dificuldade muito elevado, fator que impedia não somente o entendimento como a participação nas discussões. 67% deles afirmaram que, diante disso, solicitaram aos professores novos esclarecimentos. O diálogo estabelecido com o professor pareceu vital para os esclarecimentos das inúmeras dúvidas que surgiram durante as aulas. Caso existisse a incapacidade para o desenvolvimento de tal exercício, associado a uma postura não reflexiva por parte do docente em relação a sua aula, ficaria cristalizada a impressão de que, como houve ensino, em decorrência deste processo, as aprendizagens foram construídas. Ledo engano.

Historicamente, contudo, a disciplina História foi caracterizada como sendo um componente curricular no qual a aprendizagem se dava a partir da memorização dos conteúdos ministrados pelo professor. Não era raro, depois das explicações, a elaboração de um questionário com inúmeras perguntas que deveriam ser respondidas pelos alunos e alunas. Para as avaliações, aquele texto era o único material utilizado, portanto, bastava decorar as respostas e os resultados nas avaliações seriam exitosos. Instituída como disciplina escolar a partir da



antiga 6ª série do ensino fundamental, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o ensino da História tomava como modelo aquele praticado na França do século XIX, privilegiando, é claro, conteúdos que estivessem em consonância com o currículo europeu. No momento da sua instituição, a História do Brasil aparece superficialmente nos planos – ao lado da História Sagrada – e com o objetivo de sedimentar o nascente Estado que ora se constituía, carecendo, assim, de uma identidade.

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da ideia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa, a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos e, na sequência, introduzisse a história brasileira: as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação. (BRASIL, 1998, p. 20)

Grandes fatos, figuras consideradas heroicas, privilégios aos documentos faziam parte dos conteúdos selecionados pelos professores e instituições para as aulas da disciplina. Como procedimento metodológico, privilegiava-se as narrativas dos professores. Assim, os lugares eram cristalizados: de um lado, um professor que explica, transmite, descreve, narra; e, do outro, um aluno ouvinte, que escuta, transcreve.

De maneira geral, [...] nas escolas públicas, o ensino centrava-se nas preleções dos professores e na leitura de livros que norteavam os alunos para responderem aos questionários que seriam reproduzidos em arguições orais ou escritas. (BITENCOURT, 2004, p. 85).

A predominância desse tipo de ensino estigmatizou a disciplina, criando, no imaginário do estudante, a concepção

de um conhecimento amorfo, destituído de qualquer importância e sem nenhuma relação com o seu presente, levando-os a “voltar-lhe um ódio entranhado, dela se vingando, decorando o mínimo de conhecimentos que o ponto exige ou se valendo lestamente da cola para passar nos exames” (MENDES, 1935, p. 41).

Décadas após à constatação de Mendes (1935), o cenário mudou bastante, mas não o suficiente para deixarmos de afirmar que muitos dos nossos adolescentes e jovens deixaram de pensar a História livre dos históricos estigmas imputados à mesma e um dos fatores que contribuem para tal é a existência de licenciados noutras áreas ou mesmos destituídos de quaisquer licenciaturas ministrando a disciplina. Ao realizarem uma das etapas do Estágio Supervisionado III, em escolas públicas do estado da Bahia, os/as graduandos (as) do Curso de Licenciatura em História, de uma universidade, também pública, constataram que

[...] é uma realidade da educação pública, infelizmente, a atuação de professores em áreas diferentes da sua formação, o que é [...] um desrespeito para com todo o tempo dedicado à sua formação. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2018, p. 5)

Muitas das vezes, para resolver o problema da inexistência de um professor habilitado, a carga horária da disciplina é dividida com profissionais de outras áreas, exigindo destes um esforço maior para planejar, não somente os componentes de sua formação como, também, o de História. Ao final desse processo, o que se vê são aulas nas quais ainda predomina uma visão que relaciona o aprendizado à memorização de fatos e conteúdos, não sendo raras as vezes em que o questionário é indicado para estudos como forma de avaliação. Ou seja, o incentivo a uma prática decoreba, por incrível que pareça, parte do professor, em uma postura considerada como conservadora.

No ensino tradicional, o papel do professor é bem definido. Ele está ali para transmitir um conhecimento que, por hipótese, somente ele domina. Ele é o detentor das informações, e aos alunos cabe acompa-

nhar o seu raciocínio. Se o aluno não entende, compete ao professor repetir com outras palavras, utilizar outros exemplos, buscar novas analogias, mas ele ainda é, durante a aula, a pessoa ativa, a que pensa, a que busca novos raciocínios. (CARVALHO, 2012, p. 12).

A repulsa em relação a essas práticas pode ser canalizada em direção ao professor de História, resultando em uma total “[...] indiferença pelo processo de ensino-aprendizagem” (ALMEIDA, 2019, p. 2). Em alguns casos, esse receio é traduzido em violências simbólicas e, quando não, físicas também.

### **O diálogo como elemento fomentador das aulas de história nas turmas da EJA**

Uma rápida consulta a um dicionário de Filosofia e logo saberemos que o diálogo “[...] não somente é uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico [...], mas a sua forma típica e privilegiada (ABBAGNANO, 2007, p. 274). Comumente, o diálogo é visto como a fala interativa entre duas ou mais pessoas; uma troca de ideias (DIÁLOGO, 2020). Nas duas situações, o diálogo caracteriza-se pela comunicação entre polos diferenciados, deixando transparecer uma relação horizontalizada. Assim caracterizado, o diálogo é um instrumento de comunicação que faz parte do cotidiano das pessoas, inclusive daquelas que não conseguem se expressar através da escrita.

A natureza supostamente universal e natural do diálogo é caracterizada pela sua materialização em tempos e espaços e por quaisquer sujeitos, independente das suas singularidades, mas nem sempre há essa correspondência. Minimamente para que os diálogos aconteçam devem existir elementos que contribuam para tal, como ambientes adequados, textos escritos e não escritos e sujeitos dispostos a tal empreitada. Em certos contextos sociais, econômicos, culturais, religiosos, dentre outros, além daquelas sociedades marcadamente fechadas, os diálogos são, por força do autoritarismo, da ignorância e/ou do dogmatismo, censurados, impedindo que de-

terminados sujeitos ou grupos sociais se manifestem. Referindo-se ao discurso, o que também pressupõe o diálogo, Michel Foucault (1999) alerta para as possibilidades da vigilância sobre o mesmo. Diz ele:

[...] em toda a sociedade a produção discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 8-9)

No decorrer da sua obra, o filósofo genebrino relaciona e discute alguns dos inúmeros procedimentos – externos e internos – existentes para cercear a circulação do discurso e, conseqüentemente, a produção do diálogo, dentre eles destacaríamos a segregação da loucura como um dos traços característicos das sociedades autoritárias. Transformar alguém em um louco ou construir o processo de loucura é uma das estratégias utilizadas pelos regimes de exceção para tentar desqualificar o discurso/diálogo do outro, imputando-o uma condição de saúde que deslegitima a sua fala, pois “[...] o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros; pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 10). No Brasil, a produção da loucura como forma de anular os diálogos foi uma estratégia usada pelos militares que golpearam a democracia e galgaram o poder – com o apoio da nossa elite – em 1964, mantendo-se em evidência até 1985, quando instaurou-se o regime democrático, situação atual que não impede de convivermos, infelizmente, com retrocessos. Durante esse período, leitos em hospitais privados eram alugados para acomodarem pacientes considerados loucos, situação vista por profissionais do setor não somente como uma forma de burlar a fiscalização quanto ao uso correto das verbas públicas, mas, principalmente, como um meio de “[...] transformar os psiquiatras em instrumentos da ação repressora” (MEMORIAL DA ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA DA BAHIA, 1978,



p. 34). Noutras palavras, “o louco” deveria ter o seu discurso censurado, a sua voz silenciada e, conseqüentemente, os seus sonhos enterrados.

Esse cerceamento à fala é visto por Oliveira como característico da nossa sociedade, que, segundo o mesmo, tem períodos muito mais extensos de práticas de exceção do que aqueles dedicados à democracia. Partindo apenas da década de 1930, quando Getúlio Vargas alça-se ao poder, e finalizando o período de análise em 1990, Oliveira diz que

[...] no espaço de 60 anos é possível contar duas ditaduras, a de Vargas de 1930 a 1945 e a que se seguiu ao golpe militar de 64, até 1985, perfazendo 35 anos de ditaduras em 60 anos de história da mudança da dominação de classe. (OLIVEIRA, 1999, p. 60)

As argumentações acima mostram o quão de autoritário tem a nossa constituição. Imaginem se resolvermos estabelecer um outro marco: o da invasão europeia às nossas terras. Somente o período escravocrata consome mais de 350 anos, caracterizados pelas mais variadas formas de violências, autoritarismo e supressão do diálogo. Sem esse, sobra o sectarismo, fenômeno que não faz e nem aceita as críticas, não ama, não comunica, não dialoga e não faz comunicados. Os sectários comportam-se como inimigos; consideram-se donos da história (FREIRE, 1979, p. 20).

Diante de tal quadro, não se torna nenhuma surpresa que os nossos alunos esperem o discurso do professor como procedimento metodológico para fazer as aulas acontecerem. Seria, para eles, não somente a regra como o papel do professor. Qualquer fuga a essa “normatividade” causa um certo espanto e um deslocamento nos papéis. Quando o professor acena, então, com a possibilidade do (a) aluno (a) construir o seu próprio conhecimento, segue-se um misto de espanto e incredulidade, pois, nesse caso, além do deslocamento, da mudança de lugares e atitudes, há um questionar da própria habilidade para tal por parte dos próprios alunos.

### **A prática do diálogo nas turmas da EJA e a autoria dos textos**

“O homem não é uma ilha. É comunicação”. (Paulo Freire, 1979)

A inexistência de livros didáticos para turmas da EJA se constitui, raríssimos casos, uma regra nas escolas públicas do estado da Bahia. Além disso, quaisquer possibilidades de oferecimento, por parte das unidades escolares, de outros recursos como papéis, impressão, dentre outros, é logo descartada e a justificativa para tal é a tão propalada carência de recursos. Em vinte anos atuando como professor da educação básica, reconheço que, se quis exibir um audiovisual, tive que adquirir os equipamentos para reprodução; se achei que deveria ter uma avaliação colorida, pois iria cobrar habilidades que somente seriam identificáveis nas imagens em cores, patrocinei a impressão delas; quando finalmente a escola substituiu o material que revestia o quadro de giz, proporcionando a possibilidade de deixarmos de usar o giz, logo compreendi que somente usaria o piloto se realizasse a compra do objeto e da sua recarga.

Descrever o contexto das escolas públicas não é uma forma de desqualificá-las. De forma alguma. É uma maneira de mostrarmos o quanto os nossos governantes relegaram a educação a uma condição secundária, vendo-a, única e tão somente, como um somatório de despesas que, como tal, precisam ser reduzidas. Quando começamos a lecionar para as turmas da EJA sabia das dificuldades, mas não imaginava que elas fossem bem maiores do que pensava. Foi surpreendente, serviu para desequilibrar-nos, mas foi fundamental para nos fazer pensar em alternativas, não somente materiais, mas teóricas, que contribuíssem para uma maior reflexão sobre o nosso agir em sala, nossos procedimentos metodológicos e nossa concepção de aula, bem como o lugar do aluno e do professor. E, neste aspecto, ler e reler Paulo Freire tornou-se imprescindível para encontrar algumas saídas. O exercício de Paulo Freire, na década de 1960, é um fa-



tor inspirador nesse cenário árido de recursos. Pacientemente, Freire, acreditando no homem como tendo uma vocação natural, qual seja a de ser sujeito, desenvolve no nordeste brasileiro, especificadamente a partir de 1962, um programa que tinha como objetivo inicial erradicar o analfabetismo nessa região pobre do Brasil, mas que, diante dos

resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – que impressionaram profundamente a opinião pública, decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional. (FREIRE, 2001, p. 20)

Fugindo às tradicionais práticas de ensino utilizadas pela maioria de educadores e escolas, naquele momento, Freire e sua equipe concebem um método de trabalho baseado em cinco fases, finda as mesmas, é iniciado o processo concreto de alfabetização (FREIRE, 2001, p. 51). No trabalho desenvolvido pelo educador brasileiro, enfatizamos três elementos centrais: o primeiro, a compreensão diante da incompletude do outro, ou seja, somos alguém que estamos sempre necessitando de aprender e o que é aprendido e aprendido torna-se, num momento posterior, ignorância. O segundo seria a valorização da realidade próxima do educando, eliminando com as possibilidades de trabalhar com uvas jamais provadas pelos homens e mulheres do sertão nordestino (FREIRE, 2001, p. 47). O trabalho de Freire contaria com um outro elemento, do qual nos apropriamos, e que seria fundamental no processo de alfabetização. Em todos os instantes, a fala do outro, homens e mulheres, eram, não somente ouvidas, mas respeitadas e consideradas.

O respeito à liberdade dos alunos – que não são qualificados de analfabetos, mas de homens que aprendem a lei – existe muito antes da criação do Círculo de Cultura. Já na etapa da procura do vocabulário popular, durante a fase da preparação do curso, procura-se tanto quanto possível a intervenção do povo na elaboração do programa [...]. (FREIRE, 2001, p. 59)

É justamente a fala do outro que se constituiu como ponto de partida para as

nossas incursões nas salas de aulas de História, no turno noturno. Se pouco tempo depois esse se mostrou um caminho adequado, naquele momento foi a única alternativa que nos restava diante da situação de carência demasiada das unidades escolares.

### **O saber fazer da questão: a unidade teoria-prática**

Exercitar o diálogo tem sido o nosso principal objetivo a ser concretizado em cada um daqueles minutos que estamos em contato com os alunos nas salas de aulas. Nesses momentos e caso não consigamos estabelecer essa relação dialógica, torna-se impossível continuar com a aula ou substituí-la por nossas narrativas. As falas dos alunos se constituem como material principal na construção do conteúdo e, conseqüentemente, das aprendizagens. Concretamente, contudo, como esse exercício é materializado? Como é possível sairmos de uma página em branco – refiro-me à página do caderno e não a concepção do aluno como tábula rasa – no início da aula, para um parágrafo, ainda que pequeno, no final da mesma? Quais tipos de ações são executados para que isso aconteça? Devido à complexidade de uma sala de aula, não há modelos a serem seguidos e, ainda que a experiência com uma situação anterior contribua para uma melhor atuação numa segunda investida, isso não implica em padronização das situações. A não adoção dos modelos não significa a exclusão dos planejamentos, mas, contrário a isso, a definição criteriosa, cuidadosa das atividades programadas para que os objetivos possam ser alcançados.

Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas, o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem. (WEISZ, 2006, p. 65)

Costumeiramente, conseguimos delimitar as nossas aulas em dois momentos



que, é claro, mantêm entre si uma conexão umbilical, portanto, jamais pensá-los como dissociáveis, separados e desprovidos de quaisquer relações. Eles acontecem paralelamente e não há um instante marcado para o término do primeiro e início do segundo. Para facilitar o início dos diálogos, começamos as nossas intervenções desenhando a imagem de um objeto, previamente selecionado e que guarde relação direta com o conteúdo a ser construído. Como não temos habilidades para desenhar, reconhecemos, esse nosso primeiro exercício, geralmente e na maioria das vezes, consegue provocar as primeiras participações nas aulas em virtude das reações dos estudantes, principalmente depois de questionarmos o que seria a ilustração no quadro de giz. Veja a seguinte ilustração (Figura 02):

*Figura 02. Desenho usado para mediação de aula*



Elaboração: Antonio Vilas Boas

A “árvore e seus frutos” acima foi utilizada com o objetivo de mediar a construção das maneiras usadas pelos homens, na antiguidade, com o objetivo de garantir a sobrevivência. O questionamento vindo dos alunos antecedeu ao nosso – não que a ordem seja a contrária – e foi formulado no sentido de saber as razões da inclinação da nossa “árvore e seus frutos”. Solidários, eles não teceram críticas, mas foi impossível conter as gargalhadas de uma boa parte da turma. Esse episódio constituiu-se em uma oportunidade para analisarmos a nossa prática. Imaginamos que poderíamos imprimir as imagens pla-

nejadas para fazerem parte das aulas e, com o apoio de uma fita colante, fixá-las no quadro de giz. Essa atitude eliminaria com o problema da incompreensão dos desenhos por parte dos alunos em razão da falta de habilidade do docente em criá-los. As próximas incursões se deram de forma muito mais tranquila. Com o material impresso e fixado no quadro de giz, a participação dos alunos se dava de forma automática e, em todas elas, nem acontecia aquele questionamento inicial: – o que vêes no quadro? Mais uma vez, paramos para refletir sobre essa nossa segunda atuação, comparando os resultados de então com aqueles obtidos quando da exposição de um objeto feito pelo próprio professor.

Conclui-se, então, que as imagens impressas possibilitavam uma leitura bem mais rápida do material por parte do aluno, algo quase que mecânico, sem aquele momento de parar para refletir acerca do que vê. Já para aquelas imagens elaboradas pelo professor, devido a inabilidade deste, os alunos olhavam, construíam determinadas hipóteses, discutiam com os colegas e, quando de novas perguntas, reformulavam muitas das suas convicções iniciais. Resolveu-se, então – mesmo correndo o risco de ser alvo das críticas –, continuar desenhando as imagens e, a partir delas, fomentando o processo de mediação, afinal de contas, “o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem” (FREIRE, 1979, p. 17). Depois dos desenhos iniciais, começamos o processo de mediação da construção do conhecimento escolar e das aprendizagens. Segue-se uma sequência de perguntas para as quais aguardamos as respostas vindas dos alunos a partir da ilustração acima (Figura 02).

Professor: O que temos desenhado no quadro de giz?

Alunos: Uma árvore inclinada, perto de cair.

Professor: Existe somente a árvore?

Alunos: Tem três coisas penduradas nela.

Professor: Que nome daríamos às “três coisas penduradas nela”?

Alunos: (depois de várias tentativas) fruto.



Professor: por favor, olhem novamente a quantidade de fruto e me digam quantos existem?

Alunos: três.

Professor: três, o quê?

Alunos: três frutos.

Professor: para que, geralmente, servem os frutos de uma árvore?

Alunos: comer.

Professor: quem pratica essa ação?

Alunos: homens e mulheres.

Professor: O que farão os homens para terem acesso ao fruto?

Alunos: (depois de muitas hipóteses) coletar.

Como é possível depreender-se, a partir da análise dos diálogos transcritos acima, não existe uma transmissão do conhecimento e nem a exposição linear das narrativas. As indagações não são quaisquer perguntas, mas questões feitas a partir do universo de vivências e das experiências dos alunos, afinal,

[...] é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade. (SANTOS, 2008, p. 15)

Encerrada uma unidade de sentido, é feito um resumo do que foi discutido. Percebemos o quão participativos os alunos vão se tornando. Não existe o medo de falar, de se expor, pois, no processo de discussão, fica claro que as respostas consideradas inadequadas para o contexto não são excluídas, mas servem como base para a formulação de novos e diferentes questionamentos. Na situação acima, alguns vocábulos são separados para a construção textual: “frutos”, “comer” “subsistência”, “homens e mulheres” e “coleta” são alguns deles. Tais expressões serão o material que os alunos utilizarão para conceberem o primeiro parágrafo do texto.

Os vocábulos selecionados são colocados, em seguida, no quadro de giz, na posição horizontal, para melhor visualização. Pedimos que os alunos iniciem o processo de relação entre eles, utilizando-se dos conectivos necessários. Enquanto tentam montar o parágrafo, novas dúvidas

vão surgindo e daí outras perguntas são feitas, por isso dissemos que oralidade e escrita não se dão separadamente.

frutos – comer – homens e mulheres –  
subsistência e coleta.

Um dos parágrafos elaborados, inicialmente, pelos alunos e alunas ficou dessa forma: “Os homens e mulheres pegavam os frutos das árvores para comer e manter a sua subsistência”. Após exposição e questionamentos iniciais, o parágrafo foi sendo reelaborado. Os questionamentos feitos foram:

Professor: Vocês falaram em homens e mulheres. Seriam os atuais? São os homens e mulheres de hoje em dia?

Alunos (as): Não.

Professor: Se não são os homens de hoje em dia, então são os homens e mulheres de qual época?

Alunos: (depois de muitas tentativas) – os homens de antigamente; os primeiros homens e mulheres.

Professor: Por favor, com essa nova informação, refaçam o texto.

De posse das novas informações, os alunos retornam aos seus escritos e reelaboram o texto, dando-lhe outra coerência. Assim, “os primeiros homens e mulheres pegavam os frutos das árvores para comer e manter a sua subsistência”. Outras intervenções são feitas e todas elas com o objetivo de estimular a participação dos alunos. No caso acima, a expressão “pegavam” foi substituída por “coletavam”. Posteriormente, novas mediações são feitas e todas elas com o objetivo de dar sequência ao parágrafo anterior. Isso implica em afirmar que novos conteúdos serão introduzidos. Nesse processo, as falas, que noutras situações seriam consideradas erradas, aqui são tratadas como um caminho para a construção do texto mais adequado. Isso não significa relativizar tudo o que é dito e aceitá-lo por completo, mas compreender que o pensar certo “[...] tem de ser produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com o professor formador” (WEISZ, 2006, p. 18).

E assim, de palavra em palavra, os alunos da Educação de Jovens e Adultos vão criando os seus textos, recursos utili-



zados, posteriormente, para leituras. O caminho é complexo, mas em dois encontros não há mais receio em falar, em dialogar com os próprios pares e com o professor. Com o passar dos encontros, a escrita deixa um dos lados das páginas e são acomodados noutro. É um misto de surpresa e de satisfação. A primeira, em razão da própria escola tê-los feito acreditar numa educação centrada em narrativas e na ação do professor, o que, logicamente, reservava aos mesmos o lugar de ouvinte. A segunda, motivada pela possibilidade concreta de ter diante de si algo que eles mesmos se reconhecem como autores. É um exercício que demanda tempo, paciência, solidariedade, compreensão e empatia, mas, sobretudo, crença de que nos constituímos enquanto sujeitos a partir desse exercício orgânico de questionamento das narrativas totalizantes e, a partir daí, da construção de outras narrativas, oriundas de vozes que “vem de baixo”.

### Conclusão

Notadamente caracterizado pelas intermináveis narrativas, o ensino de história, ao longo dos tempos, transformou a disciplina em um componente não bem quisto pelos alunos. As preleções dos professores, seguidas por um extenso questionário, indicavam que bastava memorizar perguntas e respostas para garantir boas nas avaliações. Os tempos passaram e através das inúmeras lutas foi possível introduzir mudanças substanciais no ensino da disciplina, mas essa afirmação não se constitui numa constatação de que o “ensino decoreba” já não faz mais parte da prática dos nossos docentes. Não somente existe, como não se constitui raridade. Em muitas instituições, uma quantidade considerável de docentes, com seus saberes e fazeres, ainda privilegiam tal prática. A nossa experiência com o ensino de história nas turmas da EJA, turno noturno, em uma escola pública do interior baiano, mostra que é preciso investir em uma prática seguida por constantes reflexões sobre a mesma. Agindo dessa maneira, percebe-

remos que ensino não significa aprendizagem, portanto, nem sempre uma excelente preleção guarda correspondência e na mesma intensidade com aprendizagem.

Reescrevendo, reelaborando, num movimento extremamente dialógico e dialético, bem como inspirados numa pedagogia freireana, optamos por fazer das nossas aulas um intenso laboratório de perguntas e respostas. Ao final de cada unidade de sentido, nesse exercício cotidiano, vivo e pulsante, mas tenso e conflituoso, selecionamos – eu e os alunos – palavras chave que ajudarão a formar um parágrafo para aquele encontro. Assim, juntando as palavras, introduzindo conectivos, modificando parte da frase ou toda ela, lá nos encontramos nas salas de aulas de uma escola pública, turno noturno, no interior da Bahia. Paulatinamente, vemos os espaços em branco das folhas dos cadernos serem preenchidos por mais uma palavra e, com o passar dos dias, por um parágrafo, dois, três, até concluirmos uma página. Paciência, determinação, acolhimento, solidariedade, tentativas, acertos, erros, caracterizam, de ambos os lados, esse atuar. A convicção que o conhecimento histórico escolar deve ser construído a partir de tais bases nos leva a concluir que, em meio a tantas tecnologias e possibilidades de multiletramentos, o bom e “velho” diálogo nas aulas não deve ser visto como um instrumento ultrapassado, pois com o seu uso é possível abrir-se para o outro, encontrando nesse, o conhecimento que não temos em nós.

### Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Rev. Ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Jaqueline Santana. A importância do uso da história local nas aulas de História. **Relatório de Estágio**. Conceição do Coité, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e



de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004 – (Coleção docência em formação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Alunos e Alunas da EJA**. Brasília, 2006. 48p. (Coleção Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos, Caderno 1).

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CONCEIÇÃO, Herson; BISPO, Sonia Vieira de Souza; AMORIM, Antonio. A gestão da formação do educador da EJA; políticas de formação e de autoformação. In: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento. **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.

DIÁLOGO. In: Michaelis: Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEMORIAL DA ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA DA BAHIA. **Saúde em Debate**. Revista do Centro Brasileiro de Estudos em Saúde. n. 6, jan. fev. mar, p. 33 – 35, 1978.

MENDES, Murilo. **A História no Curso Secundário**. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Abel Amado de Lima; PEREIRA, Irlane Santos. Ensinar e aprender História: realidades e desafios no Estágio Supervisionado III. **Relatório de Estágio**. Universidade do Estado da Bahia. (UNEB). Conceição do Coité, 2018.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, NEDIC, 1999. p. 60

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. 14. reimp. São Paulo: Ática, 2006.

-----//-----

**Abstract:** This article discusses the construction of school historical knowledge by students of Youth and Adult Education in a public school in the interior of Bahia. Based on the ideas of the Brazilian educator Paulo Freire, we work with the pedagogy of the question as one of the possibilities of moving the student from the place of a listener to that of a talking subject. In this process, dialog is presented as a category for us to think about the actions and knowledge of the subjects involved in the production of school knowledge, announcing horizontalized practices, full of sensibility and acceptance. The development of this work, which resulted in this article, was based on the principles of a qualitative research approach and, therefore, made listening its guiding principle, using it not only to promote dialog in the classroom, during the classes, but also to listen to them when we questioned who are the men and women who populate the school spaces during the night shift. One of the possible conclusions of



this study is that the construction of school historical knowledge and, consequently, of the learning that results from it, are the result of the promotion of a pedagogical praxis in which the student is in constant dialogue with the teacher, a mediator of knowledge and not its source. The results of this work were based, above all, on readings by Paulo Freire and David Ausubel's theory of significant learning.

**Keywords:** Teaching; Learning; Pedagogy of the Question.

*Recebido em: 06 de abril de 2021.*

*Aceito em: 12 de abril de 2021.*