



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

JOSENILDA SALES DE OLIVEIRA

**ENSINO TRADICIONAL, NOVO FAZER PEDAGÓGICO E
SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2011**

JOSENILDA SALES DE OLIVEIRA

**ENSINO TRADICIONAL, NOVO FAZER PEDAGÓGICO E
SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação
Licenciatura plena em História da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Licenciado em História.

Orientador (a): Kátia Cristina de Castro
Passos

CAMPINA GRANDE – PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

O48e Oliveira, Josenilda Sales de.
Ensino tradicional, novo fazer pedagógico e suas influências na educação de jovens e adultos [manuscrito]: /Josenilda Sales de Oliveira. – 2011.
28 f.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Me. Kátia Cristina de Castro Passos, Departamento de História”.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Métodos de Ensino 3. Práticas Pedagógicas 4. História I. Título.

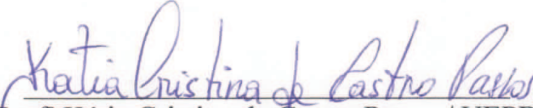
21. ed. CDD 374

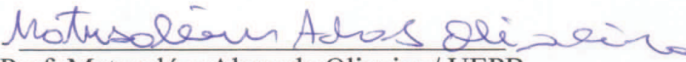
JOSENILDA SALES DE OLIVEIRA

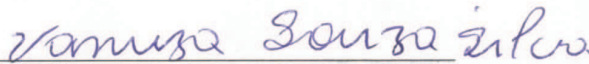
**ENSINO TRADICIONAL, NOVO FAZER PEDAGÓGICO E
SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação Licenciatura Plena em
História da Universidade Estadual da Paraíba,
em cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Licenciado em História.

Aprovada em 25/11/2011.


Prof.^a Kátia Cristina de Castro Passos / UEPB
Orientadora


Prof. Matusalém Alves de Oliveira / UEPB
Examinador


Prof.^a Vanuza Souza Silva / UEPB
Examinadora

ENSINO TRADICIONAL, NOVO FAZER PEDAGÓGICO E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SALES, Josenilda de Oliveira

O trabalho ora apresentado tem como objetivo rever alguns aspectos da Educação de Jovens e Adultos, identificar as características que deve possuir o professor que atua com esse público bem como a importância do respeito que o professor deve ter com o conhecimento que o aluno traz de seu dia-a-dia para escola, vale destacar que durante a realização do estágio foi possível observar que o método de ensino adotado pelo professor de história se caracteriza como sendo tradicional o que me deixou apreensiva, pois as práticas tradicionais de ensino não mais atendem as exigências impostas ao docente que atua com a Educação de Jovens e Adultos, desejamos uma prática de ensino que seja capaz fazer com que o aluno se torne um ser pensante, crítico e produtor do seu conhecimento, Faz-se necessário, portanto que os temas trabalhados em sala de aula sejam diferenciados, exigindo dos educadores temáticas voltadas para as vivências dos educandos, considerando suas experiências de vida e fazendo-os perceber que são sujeitos ativos diante da sociedade em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Jovens. Adultos. História

1 INTRODUÇÃO

2 REFERENCIAL TEÓRICO

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

4 DADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

5 CONCLUSÃO

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais José Alves e Rilza Sales, ao meu querido esposo Rogério Matias e as minhas estimadas irmãs pela paciência e pelo apoio em todo meu percurso estudantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido alcançar mais uma vitória;

Agradeço a professora Kátia Passos que gentilmente aceitou ser minha orientadora e a qual sou muitíssimo grata;

Agradeço a professora Vanuza e mais uma vez a professora Kátia, pois elas foram às responsáveis pelo meu interesse em estudar o tema abordado neste trabalho;

Agradeço a meus amados pais e as minhas estimadas irmãs que sempre acreditaram em mim;

Agradeço a todos meus colegas, e em especial Liana que nessa trajetória se tornou amiga pelo companheirismo, cumplicidade e por esta sempre disposta a me ajudar.

“Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha” (FUCK 1994)

1. INTRODUÇÃO

O tema abordado no presente artigo é a Presença de Práticas Tradicionais no Ensino de História, especificamente na turma do 7º ano da educação de Jovens e Adultos (segundo seguimento), na Escola Estadual Professor Raul Córdula onde foi desenvolvido o estágio supervisionado. Durante o estágio foi possível estabelecer o confronto entre o conhecimento teórico adquirido durante o curso e a prática de ensino, a integração entre aprendizagem e processo de ensino, bem como, a análise da realidade do professor de História na escola em referência.

A escolha do objeto de estudo surgiu a partir das observações realizadas durante o estágio desenvolvido na escola citada. Pretende-se com o presente trabalho provocar uma discussão sobre as práticas tradicionais de ensino na Educação de Jovens e Adultos, problematizando o desenvolvimento crítico do educando enquanto sujeito social portador de saberes e merecedor de direitos e oportunidades

Através das observações realizadas no âmbito do estágio foi possível perceber que a metodologia utilizada pelo professor se caracteriza como sendo tradicional, a partir dessa constatação foi possível analisar como esta prática de ensino repercute no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os métodos tradicionais de ensino não mais atendem as exigências que o trabalho com jovens e adultos impõe aos professores de história.

Nesse sentido o grande desafio para o professor de história é encontrar um método de ensino capaz de prender a atenção dos alunos, como também, despertar nestes o interesse pelos estudos, sobretudo por se tratar de um público diferenciado que são os jovens e adultos, com os mais variados perfis. A educação de Jovens e adultos é uma tarefa que requer, entre outros aspectos, preparação e empenho dos professores, pois as práticas educacionais devem ser diferenciadas.

No ensino tradicional o docente privilegia a aula expositiva tornando assim o aluno um memorizador de conteúdos que geralmente não fazem parte do seu cotidiano, ou seja, um ser passível, e por que não dizer incapaz de agir e pensar criticamente.

Diante dessa conjuntura, o objetivo deste estudo foi rever alguns aspectos da educação de jovens e adultos, identificar as características que deve possuir o professor que atua com esse público, destacando também, a importância do respeito que o professor dever ter com o conhecimento que o aluno traz de seu dia-a-dia para escola. Nesse sentido, fazer com que o aluno seja um ser pensante, crítico e produtor do seu conhecimento, é

requisito indispensável ao docente, sobretudo aos que atuam com esse público, uma vez que estes alunos buscam através dessa modalidade de ensino, romper com o preconceito que existe em torno daqueles que não tiveram acesso à educação na idade “considerada” apropriada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Breve histórico sobre ensino de historia no Brasil.

Durante o período colonial já havia uma “preocupação” com a educação de adultos, embora a educação nesse momento histórico estivesse a serviço da ideologia Católica uma vez que os Jesuítas foram incumbidos de promover a conversão dos nativos ao catolicismo, esse era o principal objetivo educacional dos representantes da Companhia de Jesus no Brasil. Vale destacar que a educação imposta pelos jesuítas tinha um caráter exclusivamente religioso onde o principal objetivo era privilegiar as elites e proteger os interesses do Estado.

A história foi constituída como disciplina escolar no Brasil durante o processo de independência, quando o império foi instituído no país no século XIX. A efetivação do império agravou os problemas que assolavam a maioria da população brasileira, questionava-se nesse momento, sobretudo a escravidão, o direito ao voto, desigualdade e exclusão social.

Apesar de todos esses questionamentos e da eclosão de inúmeros movimentos revoltosos como a Cabanagem, Farroupilha e Sabinada, negros, índios e mulheres continuaram sem escolarização e sem o direito de votar; tais pessoas constituíam apenas a mão de obra barata e sem direito algum assegurado por lei.

O Estado percebendo os constantes questionamentos da população mais vulnerável desenvolve propostas educacionais com a finalidade de reprimir subversões e impor a ordem nacional, ou seja, o sistema educacional deveria servir como conformadora social, para alienar o cidadão, para que este não reivindique seus direitos apenas fosse um ser produtivo economicamente. Era preciso evitar a fragmentação da unidade nacional preservando a monarquia e seus preceitos de progresso, civilização e ordem, enfim assegurar a uniformidade do império.

As elites conservadoras e escravistas aliadas à monarquia promoveram uma história ligada à direita positivista, para inventar um sentimento comum de identidade nacional através de uma história do Brasil onde a mestiçagem fosse ocultada, exaltando a colonização portuguesa, bem como o elemento branco em detrimento das raças indígenas e negras, propiciando o branqueamento da população como principal caminho para

civilização; sendo difundida por meio da educação, mais precisamente pela disciplina de História.

Dentro desse contexto o ensino tradicional tem formatado a História enquanto disciplina escolar da seguinte forma: privilegia a História eurocêntrica linear e cronológica, os grandes sujeitos históricos, bem como discursos preconceituosos e racistas, propaga monólogos do professor, verdades absolutas imutáveis aptas apenas para transmissão; resultado de práticas tradicionais arraigadas na metodologia de ensinamentos de professores que trabalham em consonância com o currículo de História tradicional ou moderno que há muito vigora na educação brasileira a serviço da ideologia das classes dominantes do país formando cidadãos normalizados e acríticos.

Durante século XX, os debates sobre a função do ensino de História como formador de cidadãos aptos a ordem vigente se intensificaram, mesmo com o advento da República, houve o processo de centralização política, sobretudo após a reforma de Francisco Campos que unificou o MES (Ministério de Educação e Saúde Pública) que, embora pregasse uma redefinição da estrutura escolar, caracterizou-se como mecanismo de controle e persuasão a favor dos interesses do Estado, resultando na criação da disciplina escolar Instrução Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil - OSPB.

Durante o governo Vargas nos anos 30 e 40 a disciplina de História se configurou, sobretudo por privilegiar os grandes fatos e heróis, enfatizando a memória nacional principalmente através de civismos, além de legitimar o autoritarismo do estado fascista, como Fonseca (2006, p.72) evidencia nesta citação:

O governo de Getúlio Vargas, desde 1930, entendeu a importância do cultivo de uma história e de uma memória nacionais para a construção da identidade nacional. Suas estratégias não se limitavam ao ensino escolar propriamente dito, mas iam além, atingindo políticas de preservação do patrimônio histórico e da celebração da memória da nação, por meio das festas cívicas.

Durante os governos militares, o currículo juntamente com o ensino de História legitimou as ditaduras, tendo em vista que as leis de segurança nacional instituídas nesses governos impuseram restrições às práticas escolares da disciplina de História para que ela legitimasse a ideologia dos militares. Para que isso fosse possível, o Estado incitou a História acrítica formadora de cidadãos passivos, moralizados, normatizados e alienados a fim de que não questionassem a realidade autoritária das ditaduras militares.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, houve o fim da ditadura militar e o começo da redemocratização no país; isso implicou mudanças nos setores político, econômico e social do Brasil inclusive no ensino de História. Essas mudanças geraram reformulações nos currículos em vários estados brasileiros, destacando-se o de Minas Gerais, que foi adotado como currículo modelo em alguns estados. Neste currículo são perceptíveis as tendências marxistas e economicistas por abordar a luta de classes:

Nos anos 90 o ensino de História apresentou transformações em seu formato, pois focalizou a questão do cotidiano e das mentalidades, o que representa uma nova inovação na historiografia brasileira. “A transformação do ensino de história é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também, na criação de novas práticas escolares.” (FONSECA, 2003, p.34).

É importante destacarmos que ao longo dos séculos o Estado tem se apropriado da disciplina História para legitimar e disseminar sua ideologia nos diversos momentos políticos do Brasil através da construção de seu currículo. Dessa forma, os processos seletivos dos conteúdos do currículo excluem assuntos, privilegiam outros, mantendo relações de poder e interesses, por trás desses objetos selecionados para o currículo dos heróis, da evolução, da linearidade, e, sobretudo “a verdade absoluta”.

Para entendermos o porquê de o currículo privilegiar os interesses do Estado, fazemos referência à emergência das teorias tradicionais sobre currículo. Silva (2004) remete este fato ao contexto histórico ocorrido nos Estados Unidos de escolarização de massas, industrialização, urbanização, emergência de uma burocracia estatal, bem como, a necessidade nacional, segundo ele foram condições que propiciaram os estudos sobre currículo de forma profissional e especializada. Temos a grande influência na teorização sobre currículo, tomando como exemplo a obra de Bobbitt “*The Curriculum*” onde expôs o seu modelo tecnicista que comparava a escola a uma indústria a partir de estabelecimento de padrões para a “moldagem” do aluno. Em contraposição ao tecnicismo de Bobbitt, Dewey com seu modelo de currículo progressista, levava em consideração as experiências dos jovens e crianças buscando formar cidadãos para o exercício da democracia. “O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia, sua palavra-chave era ‘eficiência’. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa econômica”. (SILVA, 2004, p.23).

Todas essas teorias sobre currículo demonstram como este se configurou e as relações de poder que o constitui; percebemos nestas teorias o predomínio de três

significantes palavras: hegemonia, reprodução e ideologia. Podemos pensar em currículo onde não haja relações de poder e jogo de interesses? Ora, para responder esse questionamento, basta recorrermos ao que tem sido o currículo e o ensino de História. Como salienta Sthepanou (1998), o ensino de história apenas se configura por meio de repetições e memorizações de datas e assuntos sem que haja a abertura para questionamentos. É por isso que os alunos costumam não gostar da disciplina de História e geralmente não se lembram dos conteúdos ensinados. Segundo Stephanou (1998, p.18).

A análise dos principais elementos que, em nossa leitura, historicamente caracterizam o ensino de história, incita-nos a pensar como noções – tempo linear, evolução, progresso, verdade, heróis, nacionalidade – e exercícios escolares – memorização, questionamentos, repetição, comemorações cívicas – têm produzido nossas subjetividades, nossa consciência no mundo social.

A citação acima demonstra como tem sido reproduzido o currículo e a prática do ensino de História, positivista, eurocêntrico, machista, linear e principalmente tendencioso, em conformidade com a ideologia do Estado dominante e agindo a favor da ordem e da disciplina. O currículo tradicional aliena os cidadãos, em vez de formar indivíduos cientes de seu papel na sociedade. A história não pode ser pensada como uma verdade absoluta e conseqüentemente tendenciosa como o currículo tradicional a enfoca, mas sim deve ser entendida como mais uma, entre as várias formas de leitura de mundo. Nós historiadores não devemos nos apegar a discussões que implicam em verdades universais, porém focalizar as variações nas leituras da história.

Diante do exposto, propomos um ensino diferenciado em que se enfatizem debates multiculturais como uma contraposição ao paradigma Eurocêntrico, proporcionado aos educandos e educadores, espaço para discussões, problematizações e questionamentos, para assim produzirem as mais variadas formas de leitura do passado e da própria História.

Educação de Jovens e Adultos e o ensino de História: transformar é possível.

A Constituição de 1988 estendeu o direito à educação para os jovens e adultos, "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família..." (Artigo 205) Este trecho da constituição brasileira deu início ao que seria um avanço no que diz respeito à universalização do ensino, porém sabemos que nem todo brasileiro tem acesso a escola ou termina as séries iniciais na idade prevista, sendo assim a Educação de Jovens e Adultos

representa a oportunidade para que estas pessoas sejam inseridas no mundo da educação. Dessa forma a constituição garante ensino obrigatório e gratuito para aqueles que não ingressaram na escola na idade apropriada.

Em consonância com a Constituição, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, em seu Artigo 4, "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". (BRASIL, 1996)

O direito à educação de Jovens e Adultos fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Artigos 37 e 38), que consagra esta educação como sendo uma modalidade específica da Educação Básica, regulamentada pela Resolução 229/2002 que tem entre seus objetivos, assegurar o acesso à escolarização, bem como, à continuidade dos estudos para aqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso à educação na idade considerada apropriada. Vale destacar que a educação de Jovens e Adultos além de restaurar um direito que fora negado a esses alunos também contribui para que sejam eliminadas todas as formas de discriminação, enfatizado no que estabelece a Constituição Federal do Brasil (1980), em seu Artigo 205: “a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dentro dessa perspectiva de assegurar o direito de todos à educação, de forma indiscriminada, surge a proposta de Paulo Freire que se baseia na realidade do educando, levando em consideração suas experiências, opiniões e o lugar social que o mesmo ocupa. Assim, a metodologia utilizada pelos professores deve ser adequada à realidade do aluno, uma vez que os métodos tradicionais de ensino não despertam a atenção do aluno, pois este não se sente sujeito da história, nem tão pouco capaz de transformá-la. Sobre a postura do professor que se coloca enquanto detentor do saber, Freire (2001, p. 104) afirma:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2001. p.104)

Evidenciamos com a citação acima a crítica de Freire aos métodos tradicionais de ensino que não consideram os conhecimentos prévios dos alunos, que não debatem

promovendo consensos; desse modo espera-se que os professores de História rompam com as práticas de ensino que privilegiam os heróis, grandes vultos de acordo com o paradigma Eurocêntrico. O professor deve despertar o senso crítico dos alunos promovendo debates, abrindo espaço para questionamento e reflexões em suas aulas. De acordo com Farias (1999, p.363) o professor/historiador deve, entre outros aspectos:

[...] desenvolver nos alunos o entendimento crítico da dinâmica, história, tornando-os sujeitos atentos à reflexão dos acontecimentos históricos, oportunizar aos mesmos a desmistificação da história dita oficial; aplicar a pedagogia da descoberta, de forma a elucidar e debater as várias problemáticas referentes à história. Enfim, descobrir a história e o sujeito que somos, praticando a nossa cidadania, consciente de que estamos agindo historicamente. FARIAS (1999, p.363)

O pensamento do autor nos mostra que a realidade pode ser mudada se nós professores e, em particular, os de História, ensinarmos aos alunos que são seres pensantes, capazes de questionar a partir de suas experiências sociais. Transgredir a prática pedagógica oficial que dá ênfase aos “grandes” acontecimentos e aos sujeitos históricos é de fundamental importância para tornar os alunos capazes de exercer a cidadania de um modo crítico.

A concepção da Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada

A observação das aulas de História realizadas no âmbito do estágio supervisionado, especificamente na 7ª série do II segmento da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio professor Raul Córdula, permitiu que surgissem algumas inquietações sobre a prática do ensino de História dispensado aos jovens e os adultos.

Faz-se necessário destacar que práticas tradicionais de ensino nas aulas de História, efetivadas pelo professor onde este deveria aproveitar a diversidade existente nesse espaço escolar considerando os conhecimentos prévios dos alunos, pois estes trazem consigo uma rica carga de conhecimentos devido à experiência de vida que os mesmos possuem. Sendo assim, o professor de História deveria adequar os conteúdos e o material didático à realidade cotidiana dos jovens e adultos. Dessa forma Gasparello (1996, p. 90-91) destaca que:

As novas orientações para o currículo de ensino de história permitem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação – e nesse sentido o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir. GASPARELLO (1996, p. 90-91)

Observa-se com a citação acima que a autora se preocupa com uma educação onde seja privilegiando uma metodologia voltada para o exercício da cidadania levando em consideração as potencialidades e habilidades do aluno.

Analisando as condições sociais em que estão inseridos os alunos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos, onde a maioria é excluída de melhores perspectivas de vida, e que buscam uma possível inserção no mundo do trabalho, é necessário, pois que os temas trabalhados sejam diferenciados, exigindo dos educadores temas voltados para suas vivências, considerando suas experiências de vida.

Na escola observada vimos que há especificidades em relação aos conteúdos, uma vez que o professor se limitou a utilizar, em sala, o material didático determinado pelo governo Federal através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, que se baseia em temas centrais e subtemas contidos no livro didático.

Percebendo essas peculiaridades, pensamos que há a chance do professor aproveitar a proposta temática e trabalhar projetos com os alunos, onde eles possam pesquisar questionar, interrogar; privilegiando o senso crítico do aluno, tornando-o autônomo e principalmente, relacionando o conteúdo à vida cotidiana dos mesmos.

Entretanto não foi essa a postura adotada pelo professor observado, destacamos que ele se esforçou em demonstrar que é o detentor do conhecimento. A partir daí, automaticamente, os alunos já não mais interagem com o professor, pois estão condicionados a ocupar o lugar “dos que nada sabem”.

Durante o estágio foi possível perceber também atitudes descomprometidas do professor para com seus alunos uma vez que o mesmo adiantava o fim das aulas e adiava o início das mesmas. Observamos que nesta atitude do professor havia um descomprometimento com seus alunos por ele desperdiçar o tempo “valioso” das aulas, podendo investir na aprendizagem.

Essa prática de ensino descomprometida acarreta entre problemas a evasão escolar, sobretudo após a entrega das carteiras de estudante. Isto é reflexo da falta de interesse pelas aulas de História que, quando não bem ministradas, promovem fadiga, baixos rendimentos

e principalmente a falta de interesse pela matéria, uma vez que é vista como inútil, pois não há relação com a vida cotidiana do alunado.

Outra característica presente nas aulas de História na escola observada e que é exigência do professor, se refere à disposição das carteiras dos alunos. Obedecem a uma hierarquia, perfeitamente enfileiradas, isso se configura como sendo um aspecto tradicional para enquadrar alunos tão diversificados que são os jovens e adultos, como se estes fossem crianças que “necessitam ser disciplinadas”.

A grade curricular na Educação de Jovens e Adultos é composta pelas seguintes disciplinas: língua portuguesa, arte, ciências, matemática, história, geografia, língua inglesa ou espanhola, ou seja, as mesmas disciplinas do ensino regular.

No que se refere à carga horária destinada a essa modalidade de ensino é de 500 horas aula semestrais, somando um total de 2000 (duas mil) horas até a conclusão do curso, assim sendo, espera-se que o aluno conclua o segundo seguimento da educação de jovens e adultos que equivale aos quatro últimos anos do ensino fundamental em apenas dois anos de curso.

Pretende-se com esse trabalho entre outros aspectos, propor uma reflexão enfatizando o fazer pedagógico, como tem sido concebido esse fazer? Onde é necessário repensar a figura do educador que é destinado à tarefa de contribuir para a formação do senso crítico de um público repleto de peculiaridades que são os jovens e adultos, fazendo-os perceber que são sujeitos ativos diante da sociedade em que vivem.

Ensino tradicional e Novo Fazer Pedagógico

Analisando as relações no ambiente escolar, percebemos que há entre a figura do professor e dos alunos um tipo específico de relação de poder. Embasados no referencial teórico de Michel Foucault (2005) vimos que o professor de História regente da sala que observamos utiliza de poder disciplinar para que os seus alunos sejam passivos e vulneráveis ao processo de ensino e aprendizagem efetivado por ele. Mas antes necessitamos delimitar o que seria para Foucault (2005) poder disciplinar:

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplica-las e utiliza-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas [...]. (FOUCAULT, 2005, p. 143).

Assim, a postura tradicional adotada pelo professor onde os alunos não têm voz, são submetidos a uma hierarquia rígida no que diz respeito à “diferença” desse professor para com seus alunos, nos faz perceber o quanto não há a iniciativa nem propósito em formar alunos críticos.

Foucault (2004) delimita em sua obra *Vigiar e punir* certos mecanismos de controle que são utilizados na sala de aula. A própria distribuição dos alunos em sala nos permite tal conclusão, uma vez que as carteiras enfileiradas, o que é uma exigência do professor que não inicia sua aula enquanto as carteiras não estiverem devidamente em fila, permitindo assim maior visibilidade do mestre para com os alunos e conseqüentemente maior controle da turma. Sobre poder e vigilância Foucault destaca que:

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que lhe dá “poder” e distribui indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras, e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina a faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui os brilhos das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. (Foucault, 2004 p. 147)

Ao tratarmos o poder sob a perspectiva Foucaultiana devemos levarmos em conta algumas considerações. Não podemos dizer que o professor de História é “detentor do poder”, pois não há donos do poder e sim executores uma vez que o poder se constitui enquanto prática. O mesmo executor do poder, pode ser vítima dele. Desse modo o poder característico que encontramos na sala de aula foi o poder disciplinar. De acordo com Foucault (2004):

Esse poder disciplinar contribui para que os alunos sejam sujeitos dóceis, passivos, inertes não somente aos conteúdos da disciplina História como também do ambiente escolar em que está inserido e principalmente na sociedade da qual faz parte. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (Foucault, 2004; p.117)

Após essa breve discussão sobre poder, disciplina e vigilância oriundas das ideias Foucaultianas, percebemos a presença desses mecanismos de controle na sala de aula observada. Embora estas práticas ainda sejam utilizadas, propomos um fazer pedagógico diferenciado que rompa com os métodos tradicionais de ensino que tornam os alunos dóceis.

É importante que educadores e educandos que constituem a Educação de Jovens Adultos, ou seja, daqueles que por inúmeros fatores, não estão classificados na faixa etária “adequada” para as séries do ensino fundamental II, se voltem para realizar um novo fazer pedagógico baseado na formação crítica dos alunos e na autonomia dos mesmos enquanto produtores de conhecimento e agentes modificadores da sociedade. Torna-se extremamente necessário, considerar os conhecimentos diversos que os alunos trazem consigo, aproveitando a grande experiência de vida que esses alunos têm para aproximá-los dos conteúdos trabalhados nas aulas de História.

Esta proposta de ensino por si só possibilita que aos poucos as condições de vida dos alunos sejam modificadas pela ação dos alunos quando estes tomam consciência de que são capazes de se integrar com a comunidade na formação de cidadãos, voltados para atuar no desenvolvimento e na melhoria de sua realidade.

Despertar nos jovens e adultos o desejo para a educação é uma tarefa que requer empenho e preparação dos professores, uma vez que as práticas educacionais necessitam ser diferenciadas, deve ser considerado também o fato de que esses indivíduos permaneceram por muito tempo à margem da sociedade, necessitando, portanto, da educação para exercer por completo a sua cidadania.

Os desafios impostos para a educação de jovens e adultos na atualidade se constituem, entre outros aspectos, em reconhecer o direito do jovem bem como do adulto de ser sujeito; isso significa modificar a maneira como a Educação de Jovens e Adultos é concebida na escola ora analisada, buscar novas metodologias, considerando os interesses desses jovens e adultos; investir na formação de educadores e renovar o currículo, tornando-o interdisciplinar e transversal é requisito indispensável para que o jovem/adulto se sinta sujeitos do processo ensino aprendizagem. Segundo Libâneo:

A tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular suscitar a

atividade própria dos alunos para a aprendizagem. (LIBÂNEO, 1991, p. 81).

A citação acima nos faz refletir sobre a importância da participação integral do aluno no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, quando o aluno se sente sujeito desse processo se torna um ser crítico e com mais possibilidades de exercer sua cidadania. A interação entre educadores e educandos acontece de modo satisfatório quando o professor reconhece que educar é ir além do ensino limitado à imposição de um modelo padrão pré-estabelecido, em que se objetiva apenas ensinar ao aluno uma leitura decodificada. Nesse sentido a sala de aula deve ser vista como um espaço de produção de conhecimento capaz de despertar no aluno o pleno exercício de seus deveres e direitos.

É importante que os professores, sobretudo os de história, reconheçam a importância do currículo no ensino e na vida social dos indivíduos, considerando que ele possa produzir diálogos e debates, ou não. Dependendo de como se configura as práticas pedagógicas, dos interesses de quem o constrói, das relações de poder implícitas em seus conteúdos, de quem o manipula, dos paradigmas que os legitimam, forma diferentes identidades sociais, sendo o mais importante instrumento formador de subjetividades na educação. Segundo Machado (1999):

O conhecimento precisa ser considerado um caminho pelo qual os homens poderão compreender refletir e atuar em seu cotidiano. Para tornar as aulas de História um espaço de produção de conhecimento histórico, deve-se proporcionar aos alunos acesso à prática de pesquisa, motivando-os a buscarem informações em diversas fontes (documentos, textos, obras de arte e literárias, objetos de cotidiano, depoimentos orais e escritos, fotografias, caricaturas), superando a tradicional concepção de pesquisa (transcrição de informação contida em bibliografias – apropriação de um conhecimento já elaborado). (MACHADO, 1999, P. 216)

Um dos mais importantes desafios impostos à educação de jovens e adultos, é fazer com que os professores compreendam e incorporem as culturas juvenis, compostas de conhecimento, atitudes, linguagem, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidas ou vistas de forma depreciativa pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos.

Entre os motivos que levam os alunos a se inserirem na Educação de Jovens e Adultos podemos destacar os seguintes: o desejo de aprender a ler e escrever e assim recuperar a autoconfiança e a oportunidade de qualificação para, a partir daí, conseguir um

bom emprego, uma vez que, escolaridade mínima é uma exigência para a entrada do mundo do trabalho.

A escola bem como o professor de história, deve formar seus alunos orientando-os para que se tornem curiosos, críticos, capazes de criar suas próprias estratégias de enfrentamento dos desafios que a vida nos impõe. Assim sendo, a imprecisão, e as incertezas do nosso tempo devem levar a escola a trabalhar com a dúvida em lugar das verdades absolutas, com debates em vez de consensos. Fonseca sugere uma: [...] proposta de metodologia do ensino que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. (FONSECA, 2003, p.21)

É importante que o professor de história encontre novas formas de abordar a história enquanto disciplina escolar, considerando que o trabalho com os alunos da Educação de Jovens e Adultos exige a utilização de novos mecanismos de ensino-aprendizagem, a fim de estimulá-los, uma vez que, a maioria deles vêm para escola depois de um longo dia de trabalho. O professor deve levar em consideração também, o fato de que aprender história durante muito tempo foi visto como algo sem importância.

Desse modo se faz necessário que os educadores, sejam atentos para as demandas e potencialidades dos jovens e adultos de hoje, inserindo-os como sujeitos ativos em todas as propostas e projetos pedagógicos. Como enfatiza Carrano (2000; p.10), “Ao dialogarmos como educadores nos abrimos para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis”.

A Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar as condições necessárias para que seus alunos experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, e, por conseguinte se tornem capazes de repensar suas experiências e sua visão de mundo. Nessa perspectiva, espera-se que os alunos que fazem parte da educação dessa modalidade de ensino se posicionem ativamente e de maneira crítica contra qualquer forma de racismo e discriminação.

Um novo fazer pedagógico implica que o professor se desapegue de concepções totalizantes da História. A partir dessa ação, deve-se priorizar a contextualização dos conteúdos históricos com a atualidade tornando o aluno mais próximo do processo histórico. Em relação às atividades realizadas em sala é necessário que seja incentivado a leitura aos alunos, não só focar no livro didático, mas também trabalhar obras literárias,

músicas, recortes de jornais, filmes, documentários, para que ajudem na contextualização do assunto. Rocha (1996, p. 50-51) enfatiza:

Em História, pensamos ser uma educação de qualidade aquela que permita ao aluno construir em seu ser instrumentos teóricos, tais que, lhe possibilitem uma leitura crescente da realidade social. Assim sendo, a prática do professor deverá estar voltada para a aquisição e treino no manejo dos conceitos das ciências sociais pelos seus alunos. A posse dessas ferramentas inscreve-se na idéia de transversalidade uma vez que elas permitem transformar objetos e, portanto, criar novo. ROCHA (1996, p. 50-51)

Os pressupostos da citação acima nos propõem trabalhar ampliando as fontes didáticas, para que os alunos passem a ver a História não somente como disciplina, mais sim, como ciência, através do trabalho em pesquisa fazendo da sala de aula um laboratório, onde os alunos produzam conhecimento, questionem, reflitam e levantam hipóteses para que estes se tornem sujeitos da História, cidadãos atuantes, críticos e reflexivos.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Analisando a “problemática” do não acesso à escola na idade considerada apropriada que abrange uma parcela significativa da população brasileira, bem como dos métodos tradicionais de ensino ainda muito usados em sala de aula, sobretudo nas aulas de história, por sua vez, inserido num contexto de inúmeros problemas sociais, se fez necessário estudar tais temáticas para assim nos aproximarmos mais nitidamente da compreensão de como a educação é importante na construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos para com os jovens e adultos que por vários motivos não puderam frequentar a escola antes do surgimento de uma modalidade específica de ensino que é a Educação voltada para os jovens e adultos.

Os procedimentos para a coleta de dados foram realizados através de uma revisão bibliográfica, consultando livros, artigos acadêmicos, revistas eletrônicas e leis federais pertinentes ao assunto bem como das experiências vividas e observadas no âmbito do estágio supervisionado. Para compreendermos melhor a realidade pesquisada, buscamos bibliografias disponíveis acerca do nosso estudo, utilizando várias referências para enriquecermos nosso estudo.

O trabalho em referência foi dividido em duas partes assim distribuídas: a primeira parte faz referência ao processo de efetivação do ensino de historia no Brasil, para tanto fizemos um breve histórico que vai desde o período colonial até as transformações ocorridas, sobretudo a partir dos anos 90 onde o ensino de história começa a abordar questões cotidianas, em seguida tecemos algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de História onde acreditamos que transformar é possível através de práticas que privilegiem o senso crítico dos alunos, e por fim analisamos o ensino tradicional usado como método pelo professor e propomos um novo fazer pedagógico onde por meio deste acreditamos que o aluno possa se tornar um cidadão atuante, crítico e reflexivo.

A segunda parte do trabalho foi destinada a metodologia e por fim o concluimos tecendo algumas considerações sobre a realidade observada e apresentando as referências bibliográficas que serviram de embasamento para o estudo.

5 CONCLUSÃO

Pretende-se com o presente estudo, provocar uma discussão sobre as práticas tradicionais do ensino de história na Educação de Jovens e Adultos, problematizando o desenvolvimento crítico do educando enquanto sujeito social, que possui saberes e são, portanto merecedores de direitos e oportunidades, bem como identificar as características que deve possuir o professor que atua nesta modalidade de ensino.

Vale destacar a importância do respeito que o professor, sobretudo o de História, deve ter em relação ao conhecimento que o aluno jovens/adulto traz do seu dia-a-dia, nesse sentido fazer com que o aluno seja um ser pensante, crítico e produtor do seu conhecimento, é requisito indispensável ao docente. Freire (1996, p. 38) enfatiza que: “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre esse fazer”. Dessa forma acreditamos que o professor que atua com jovens e adultos deve ter uma capacitação específica, promovendo sempre o diálogo bem como a participação dos alunos em todas as etapas do processo de ensino aprendizagem.

Percebemos assim que a educação de Jovens e Adultos é uma educação possível, porém para tanto se faz necessário que o professor rompa com as práticas tradicionais de ensino, onde o conhecimento prévio do aluno não é considerado. Destacamos também que o fato do atraso para o ingresso na educação formal não é motivo para o não ingresso, mesmo que tardio, do aluno ao mundo letrado, uma vez que a educação é um processo contínuo e atemporal.

No processo de ensino aprendizagem os professores devem estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino, pra que assim os alunos, sobretudo os jovens/adultos, possam se sentir orgulhosos bem como pertencentes e sujeitos desse processo.

ABSTRACT

The paper aims to review some aspects of young and adult education, identify features that should have a teacher who works with this people and the importance with the previous knowledge than the student bring. It's important comments than during the teaching stage was observed that the teaching method adopted by the history teacher is characterized as traditional than left me embarrassed, because traditional education does not requirements of the docent that works with the education of young and adults. By other way we propose a teaching practice that is able to cause the student to become a person able to produce his knowledge. Therefore, it's necessary than the themes discussed in class becomes different, requiring of the educators themes more related to the lives of students, considering their life experiences, making them active persons in society.

KEYWORDS: Aspects, young, adult, teaching

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAB), n 10, nov. 2000.

_____. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

FARIAS, Kelson Adriani. O Professor de História e o Drama de Ensinar. In: XX Simpósio Nacional de História. História e Fronteiras. Florianópolis: ANPUH, 1999. p. 36.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, PAULO. Educação e Mudança. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 a.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FOUCAULT, Michel. Trad. VASSALO; Ligia M. Ponde. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro. 1984. Vozes.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir (1979), Movimento Brasileiro de Alfabetização – MEC.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. “Construindo um Novo Currículo de História”. In: NIKITIUK, Sonia L. (org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-91.

http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Ironita. O Ensino de História sob uma nova perspectiva. In: DIEHL, Astor (org). O Livro Didático e o Currículo de História em Transição. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2000.

ROCHA, Ubiratan, “Reconstruindo a História a partir do Imaginário do Aluno”. In: NIKITIUK, Sonia L. (org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.