



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS I – SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA**

BERNADETE DE LOURDES SANTANA FERREIRA

**LETRAMENTO HISTÓRICO PARA ALUNOS DA EJA:
UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES BRASIL**

SALVADOR - BA
2020
BERNADETE DE LOURDES SANTANA FERREIRA

LETRAMENTO HISTÓRICO PARA ALUNOS DA EJA:
UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MARTINHO SALLES BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional, Área de Concentração: Educação, Trabalho, Meio Ambiente, Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos, da Universidade Estadual da Bahia, *Campus* I – Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Correia

SALVADOR - BA
2020
AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo!!!

Fazer uma dissertação é percorrer um longo caminho que exige disciplina, foco, dedicação, paciência e perseverança. Mas também uma jornada de muito aprendizado. Aqui deixo registrado meus sinceros agradecimentos a pessoas as quais serei eternamente grata por esta conquista.

À minha família, abaixo de Deus, meu porto seguro: Minha querida mãe Clara Lúcia Sant'Ana Ferreira, minhas irmãs e irmão: Verônica Maria Santana Ferreira, Francisco de Assis Santana Ferreira e Salete Conceição Santana Ferreira, pelo incentivo, pela torcida e verdadeira amizade. Serei sempre grata a minha família pelos anos de cuidado, carinho e encorajamento.

Ao meu noivo Ademir Jorge Claro pela paciência e compreensão nos momentos em que precisei priorizar a leitura e produção deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio Martinho Salles Brasil, em especial aos professores de história que atuam na EJA, colaboradores em resposta aos instrumentos aplicados em busca de dados para esta pesquisa.

Aos gestores e coordenadores pedagógicos desta instituição, pela colaboração, compreensão nos momentos que precisei me ausentar.

A Marcia Barbosa Mariño pelo trabalho de excelência na Organização e diagramação do produto final deste mestrado.

Aos meus queridos alunos da Turma Eixo VI, CN do Tempo Formativo III pelo carinho, respeito, acolhida e colaboração constante às minhas solicitações. Vocês foram as estrelas da minha pesquisa.

No âmbito acadêmico, quero agradecer à minha orientadora Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Correia, por me escolher, pela paciência nos momentos de orientações, principalmente pelo incentivo, valorização e por não desistir de mim.

A todos os professores do programa MPJA, por dividir comigo durante este tempo um pouco da sua sabedoria.

À secretaria do MPEJA, pela atenção e pronto atendimento, sempre que necessitei, em especial a ex-funcionária Ana Carolina Costa (Carol) e à funcionária Nildete Barbosa, pelo carinho, simpatia, profissionalismo e disponibilidade, sempre prontas a ajudar no que fosse necessário.

Aos meus colegas da turma 05: guardarei boas lembranças, em especial à Liliane Batista Coutinho Duques Santana, pelo companheirismo, fidelidade, exemplo de comprometimento e responsabilidade, que muito me inspirou, e pelo grande apoio e ajuda principalmente nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Que a Educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias 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 consequências de sua escolha. (FUCK, 1994, p. 14-15).

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos, que propõe um estudo sobre o processo de Letramento em História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, situado no município de São Francisco do Conde, na região metropolitana de Salvador (BA). Para isso, fez-se necessário investigar quais estratégias pedagógicas podem contribuir para o processo do Letramento Histórico dos alunos ejianos do referido colégio, considerando que não somente a leitura, mas a interpretação e o desenvolvimento da capacidade crítica devem ser priorizados, como facilitadores do processo de compreensão dos conteúdos trabalhados nesse componente curricular. Com objetivo fim de compreender o processo de letramento em História dos alunos ejianos do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, mediado pelo projeto de ação pedagógica, através da realização de oficinas. Para tanto, foi feita uma investigação com 38 alunos de uma turma do Tempo Formativo III, Eixo VI, também a documentos que regulamentam a EJA e, por fim, foi apresentada uma dimensão prática deste trabalho, através da realização de cinco oficinas pedagógicas, onde se propõe fortalecer as bases do Letramento, utilizando dos conhecimentos prévios desses estudantes, buscando fazer uma contextualização da vida cotidiana e dos fatos históricos trabalhados em sala para que os alunos pudessem ler e interpretar criticamente, e assim compreender conhecimentos históricos tão essenciais para sua formação escolar e cidadã. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se utiliza do método da Pesquisa-Ação e de procedimentos metodológicos de observação e aplicação de questionários. A partir das experiências com as oficinas, propomos a organização de um módulo didático para alunos da EJA sobre a história local, como produto final do Mestrado Profissional. Os resultados desta pesquisa indicam que os alunos ejianos desta instituição pesquisada necessitam de estratégias

mais eficientes e capazes de promover o letramento em História. É necessário mais partilha, para que os conhecimentos ganhem uma nova forma em sala de aula, repercutindo na vida destes sujeitos, com a intenção de promover o senso crítico e consequentemente o letramento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento. Letramento em História. Estratégias Pedagógicas. Oficinas.

ABSTRACT

The present work is the result of a Professional Master's research of the Graduate Program in Youth and Adult Education, which proposes a study on the process of Literacy in History in Youth and Adult Education (EJA) of the Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, located in the municipality of São Francisco do Conde, in the metropolitan region of Salvador (BA). For this, it was necessary to investigate which pedagogical strategies can contribute to the process of Historical Literacy of the ejianos students of that school, considering that not only reading, but the interpretation and development of critical capacity should be prioritized, as facilitators of the process understanding of the contents worked on in this curricular component. In order to understand the process of literacy in History of the ejianos students of the Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, mediated by the pedagogical action project, through the realization of workshops. To this end, an investigation was carried out with 38 students from a class from Tempo Formativo III, Eixo VI, also to documents that regulate EJA and, finally, a practical dimension of this work was presented, through the realization of five pedagogical workshops, where proposes to strengthen the foundations of Literacy, using the previous knowledge of these students, seeking to contextualize daily life and historical facts worked in the classroom so that students could read and interpret critically, and thus understand historical knowledge so essential for their school education and citizen. This is a qualitative research, using the Action Research method and methodological procedures for observing and applying questionnaires. Based on the experiences with the workshops, we propose the organization of a didactic module for EJA students on local history, as the final product of the Professional Master's. The results of this research indicate that the ejianos students of this researched institution need more efficient strategies and capable of promoting literacy in History. More sharing is necessary for knowledge to take on a new form in the classroom, with repercussions on the lives of these subjects with the intention of promoting critical sense and, consequently, literacy.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Literacy in History. Pedagogical Strategies. Workshops.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da pesquisa	
23	Quadro 2 – Conceitualização da abordagem qualitativa
25	Quadro 3 – Alunos sujeitos da pesquisa.....
35	Quadro 4 – Procedimento das oficinas.....
43	Quadro 5 – Plano de aula da oficina 1.....
44	Quadro 6 – Plano de aula da oficina 2.....
45	Quadro 7 – Plano de aula da oficina 3.....
46	Quadro 8 – Plano

de aula da oficina 4.....	46	Quadro 9 –
Plano de aula da oficina 5.....	47	Quadro 10
– Modelo de oficina.....	48	Quadro
11 – Matriz curricular Tempo Formativo III.....	73	Quadro
12 – Tempo Formativo III (Eixo Temático VI).....	75	Quadro
13 – Tempo de acesso à internet.....	87	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama Caminhos percorridos na Pesquisa-Ação	28
Figura 2 – Mapa do município de São Francisco do Conde (BA)	31
Figura 3 – Fachada do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil.....	31
Figura 4 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais (2017).....	57
Figura 5 – Matriz disciplinar de Jörn Rüsen.....	69

LISTA DE SIGLAS

ACs Atividades Complementares
CEB Câmara de Educação Básica
CEE Conselho Estadual de Educação
CEMSB Colégio Estadual Martinho Salles Brasil
CNE Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CPA Comissão Permanente de Avaliação
CPLP Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCE Diretrizes Curriculares Estaduais
ENCCEJA Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
EJA Educação de Jovens e Adultos
ENEJA Encontros Nacional de Educação de Jovens e Adultos
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IHGB Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP Movimento de Cultura Popular
 MEC Ministério da Educação
 MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
 MPEJA Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos NLS
 Novos Estudos do Letramento
 ONU Organização das Nações Unidas
 PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
 PNE Plano Nacional de Educação
 PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
 PPP Projeto Político Pedagógico
 PNE Plano Nacional de Educação
 PNLA Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
 PNLD Programa Nacional do Livro Didático
 PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
 Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
 SEC/BA Secretaria de Educação da Bahia
 SOE Serviço de Orientação Educacional
 UCSAL Universidade Católica de Salvador
 UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
 UNILAB Universidade da Integração Internacional da Lusofania Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	
13	2 LETRAMENTO HISTÓRICO NA EJA: O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	21
22	2.1 Abordagem qualitativa	
26	2.2 A Pesquisa-Ação: letramento histórico em busca de resultados positivos na EJA 2.2.1 Locus da	
30	pesquisa	2.2.2 Sujeitos
34	da pesquisa	2.2.3
36	Dinâmica da pesquisa	
	2.2.3.1 Observação	
37	2.2.3.2 Questionários	
38	2.2.3.3 Oficina de letramento em História	

.....	40	3 CONTEXTUALIZAÇÃO	
EPISTEMOLÓGICA E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E			
ADULTOS.....	49	3.1 Educação	
de adultos no Brasil: um breve histórico	49	3.2 A EJA	
no século XX: campanhas, leis, conferências.....	51	3.3 Do	
Mobral ao Proeja: tentativas de erradicação do analfabetismo.....	53	4	
LETRAMENTO HISTÓRICO: EM BUSCA DE RESULTADOS POSITIVOS NA			
EJA.....			
63	4.1	Educação de jovens e adultos e o ensino de	
História.....	65	4.2 Desafio do letramento histórico na EJA:	
permanências e mudanças.....	67	4.3 O ensino de História no Tempo	
Formativo III: em busca de aspectos do letramento histórico			
.....	72	5	
LETRAMENTO HISTÓRICO PARA ESTUDANTES DA EJA: ANALISANDO A			
AÇÃO PEDAGÓGICA.....			78
5.1 Categoria 1 – Professor de História da EJA			
80	5.2	Categoria 2 – Importância da leitura para a compreensão dos conteúdos de	
História			
84	5.3	Categoria 3 – Estratégias pedagógicas para o ensino da História	
.....	89	6 CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	100	REFERÊNCIAS	
.....	103	APÊNDICE A –	
Questionário aluno.....	108	APÊNDICE B	
– Questionário aplicado aos professores da turma	110		
APÊNDICE C – Oficinas de História – III Tempo Formativo	111		
APÊNDICE D – Projeto da Oficina de Letramento Histórico.....	117		
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	143		
ANEXO B – Orientações para o uso dos instrumentos de acompanhamento do			
percurso da EJA			
146	ANEXO C – Matriz Curricular – Tempo Formativo III.....		
156	ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP.....		
157			

O presente trabalho propõe um estudo sobre o processo de letramento histórico para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de uma experiência vivenciada no Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, situado no município de São Francisco do Conde (BA).

O tema desta pesquisa surge a partir de observações e inquietações acerca da compreensão e interpretação dos conteúdos de História, e conseqüentemente da necessidade de inovações metodológicas e orientações didáticas mais eficazes, no que diz respeito ao ensino desta disciplina na EJA na educação básica, considerando os critérios para acompanhamento do percurso estudantil no Tempo Formativo III¹, que determinam que tal modalidade de educação deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência do coletivo popular.

Em relação ao ensino de História na EJA, a discussão do conceito de letramento, ainda que incipiente, vem se ampliando. Acredita-se que seu arcabouço conceitual se dará na interação das contribuições advindas do campo acadêmico, dos materiais didáticos, dos documentos oficiais de referência do ensino e das ações de professores(as) no cotidiano das salas de aula. Outro elemento importante e defendido por Rüsen (2001) é a questão da aquisição do conhecimento histórico (consciência histórica) que se dá a partir dos processos da leitura e escrita. Na sociedade em que vivemos, aprender a ler e a escrever tem sido fundamental, não somente como meio de inserção social, mas também como uma necessidade para a própria sobrevivência, principalmente dos que só têm sua força de trabalho para vender. Mediante tal contexto, o processo de aquisição da leitura e escrita tem se constituído de forma crescente no cerne do trabalho pedagógico em praticamente todas as áreas, do Ensino Fundamental ao Ensino de Jovens e Adultos.

Repensar, debater e tecer considerações são ações importantes para o desenvolvimento e a inovação da prática pedagógica docente, além de ser imprescindível refletir até onde os conhecimentos e as mudanças metodológicas contribuem no aprendizado da leitura e da escrita, a ponto de vivenciarem na sua respectiva prática social. Torna-se fundamental essa reflexão sobre letramento, numa busca de apontar novas perspectivas de abordagens do processo de ensino-aprendizagem da leitura, leitura esta que vai além da decodificação de palavras.

¹ Equivalente ao Ensino Médio, o Tempo Formativo III é um curso de matrícula anual, nos quais as aulas são presenciais e exigem frequência diária. É uma Proposta Curricular da educação em EJA da rede Estadual da Bahia, com base nas aprendizagens por tempos formativos, eixos temáticos e temas geradores (BAHIA, 2009).

Para um melhor entendimento sobre o letramento histórico, é preciso compreender, a partir da prática cotidiana em sala de aula, como os educandos constroem saberes partindo do seu conhecimento prévio, das suas experiências de vida, desejos, expectativas, necessidades e finalidades de aprendizagem, pois eles irão aprender para ampliar e ressignificar o seu lugar no mundo. De acordo com Pinto (2001, p. 84), é de responsabilidade do educador exercitar um método crítico de educação de adultos, que possibilite ao aluno a oportunidade de desenvolver a consciência crítica de forma a fazer a sua leitura do mundo em que está inserido.

Como professora de História, eu me vejo²no papel de contribuir para a formação de agentes transformadores da realidade, cidadãos críticos, capazes de intervir, interagir e viver num mundo tão competitivo, pois é possível observar em sala de aula as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, especificamente para este grupo, principalmente sobre a grande responsabilidade com o futuro profissional e humano desses discentes. Neste processo, é preciso considerar a ideia de que o único caminho para a inclusão de alunos da EJA, oriundos de um sistema de ensino excludente, é empoderá-los mediante o domínio da leitura.

Minha primeira formação em educação veio através do curso técnico de magistério, em uma escola municipal situada no município de São Francisco do Conde (BA), concluída aos dezoito anos. Em busca de outra formação mais específica, comecei o curso de Licenciatura em História na Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Aprovada no concurso da rede estadual de ensino, comecei a lecionar em turmas do Ensino Fundamental I, em 1993. Em 1999, fui nomeada gestora de outra unidade estadual no mesmo município, e desta vez passei a enfrentar uma nova realidade, agora trabalhando com o Ensino Fundamental II, com o programa de regularização do fluxo e com a EJA.

A primeira experiência com a EJA foi neste município, onde atuava como professora no noturno, em uma escola municipal. Comecei, sem uma formação específica, a trabalhar com este segmento e fazia o que era possível, tentando adequar conteúdos, fazendo sondagens para ver as possibilidades de trabalho. Eram turmas diversificadas, alunos que apresentavam alto grau de dificuldades trazidas da alfabetização e precisavam ser re-alfabetizados, porém não tínhamos uma estratégia pedagógica eficaz para trabalhar com eles dentro da sala de aula, de forma direcionada e exclusiva. Enfrentávamos, além disso, evasão e o tempo noturno comprometido, já que as aulas nunca se iniciavam no horário oficial e se encerravam antes do previsto, por conta do retorno do transporte escolar, que levava os alunos para suas residências; enfim, eram muitos os desafios enfrentados e, ao final, sempre ficava aquela sensação de que

²Peço licença para na introdução me colocar enquanto sujeito, utilizando aqui a primeira pessoa do singular.

pouco foi feito, e dessa forma o ano se findava. As dificuldades também atingiam o alunado, formado por muitos trabalhadores e donas de casa que passam o dia atarefados e exaustos e, ainda assim, tentam prosseguir com os estudos.

A decisão de iniciar o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, em agosto de 2017, foi motivada pela necessidade de revisitar teóricos, buscar alternativas no meio acadêmico que proporcionassem a formação necessária para desenvolver estratégias pedagógicas a fim de auxiliar e possibilitar leituras e interpretações dos conteúdos de História de forma crítica, e não mecânica, já que se trata da disciplina que leciono neste segmento. A partir daí, a construção do projeto de pesquisa se propôs ao desenvolvimento de novas práticas de leitura e produções escritas, através do letramento histórico.

Foi a partir desta trajetória que surgiu o tema que intitula esta pesquisa: *Letramento histórico para alunos da EJA: uma experiência no Colégio Estadual Martinho Salles Brasil*, na qual apresento como **problema de investigação**: de que forma as estratégias pedagógicas de letramento histórico, propostas através de oficinas, contribuem no processo de letramento em História dos alunos ejianos do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil? Trata-se de um convite à revisão de práticas pedagógicas a fim de desenvolver uma aprendizagem mais significativa. Ainda neste percurso investigativo, temos como **objetivo geral** deste trabalho compreender o processo de letramento em História dos alunos ejianos do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, mediado pelo projeto de ação pedagógica, através da realização de oficinas.

Já os **objetivos específicos** desta pesquisa são: a) Contextualizar o ensino de jovens e adultos ao longo da História do Brasil; b) Discutir o letramento no Brasil e sua interlocução com o ensino de História e a EJA; c) Realizar ação pedagógica através de oficinas de letramento histórico em turma da EJA.

Neste processo de experienciar o letramento em História, a intenção é desenvolver um trabalho com o ensino da leitura e interpretação crítica, visando potencializar a compreensão dos conteúdos deste componente curricular, buscando bases contextuais na vida cotidiana dos discentes, analisando as implicações que a leitura e a interpretação podem proporcionar na compreensão dos conteúdos de História, discutindo de que forma elas são praticadas pela turma pesquisada, como interferem no processo de aprendizagem, como os profissionais desta

instituição de ensino enfrentam esta situação que interfere não somente na aula de História, mas nas demais disciplinas, e assim proporcionar oficinas que revelarão na prática os resultados desta pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) indicam, como um dos objetivos no ensino de História, que o aluno seja capaz de se posicionar de maneira crítica,

16

responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Daí a importância social da área na formação destes sujeitos ebianos, que precisam se preparar para encarar a sociedade e sobreviver neste universo diverso de múltiplas linguagens, com vistas ao pleno desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita, como estratégia para objetivar a formação básica do cidadão, como indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A legislação nos ajuda a garantir a efetividade do processo educacional, porém só ela não é o bastante; é preciso vontade, crença e, fundamentalmente, trabalho, pesquisas, reflexões e uma estrutura que atenda às especificidades deste modelo de educação.

A partir da leitura de mundo, profissionais da educação precisam assumir também o papel de pesquisadores, estando envolvidos em uma prática efetivamente transformadora, alguém que assume o desafio de adentrar no campo teórico, a partir da experiência concretamente vivida, na busca de encontrar respostas para os desafios cotidianamente vividos junto com os alunos no ambiente escolar, durante a prática educativa.

Esta pesquisa trata sobre a importância da leitura neste processo de compreensão e é possível observar na prática docente que a maioria expressiva de alunos(as) cursando o Tempo Formativo III apresenta dificuldades iniciais, como a deficiência na escrita, leitura mecânica e desinteressada e, conseqüentemente, uma interpretação superficial dos textos trabalhados em sala de aula. Estes aspectos impulsionaram a buscar as ramificações casuísticas que justifiquem tais dificuldades.

Segundo Soares (1998), o aluno que se alfabetiza letrando torna-se capaz de se apropriar da leitura e da escrita de uma forma que tenha possibilidade de se apossar dos demais conhecimentos. Surge então uma questão fundamental que nos leva a pensar sobre os fatores mantenedores destes entraves e o que fazer para ajudar os(as) alunos(as) a superar essas dificuldades. O desafio é mediar o conhecimento de forma que o indivíduo se aproprie da leitura e da compreensão dos textos, respondendo às demandas sociais, tornando-se construtores de suas ideologias, enfim, que sejam cidadãos capazes de construir sua história como membros de uma sociedade complexa, que enfrenta dificuldades e ajuda a construí-la

também em seu cotidiano.

Para pensar a EJA na perspectiva de letramento histórico, trago a base legal, a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, que assegura a educação de jovens, adultos e pessoas idosas que não tiveram a oportunidade de concluir a escolaridade no período determinado por lei. A EJA é uma educação que na verdade vai além de uma modalidade, por isso tem diretrizes, princípios, critérios e planejamentos que emanam dos governos federal, estadual e municipal, tratando-se

17

de uma educação caracterizada pela realidade intergeracional. Infelizmente, a EJA no Brasil sempre esteve relegada a segundo plano na política governamental, e como a diversidade é uma realidade presente nesta modalidade, é preciso de fato resgatar, reparar e incluir esses alunos.

Além da LDB, outras leis e documentos tratam da educação voltada para jovens e adultos, tais como: a Constituição Federal de 1988, no seu artigo nº 208, que fala que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia, 1997), que trata do direito de jovens e adultos brasileiros à escolarização; o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000, e a Resolução nº 3/2010 da Câmara de Educação Básica (CEB), que institui as diretrizes operacionais para a EJA; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual delinea os direitos humanos básicos; e os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs), com a proposta de aquisição do conhecimento histórico através da relação entre o que é estudado e o que se vive.

No entanto, apesar de haver diversas leis e diretrizes que tratam da educação de jovens e adultos, para que se possa propor e desenvolver conteúdos em sala de aula da EJA é imprescindível conhecer a realidade dos alunos jovens e adultos. Assim, o(a) professor(a) desta modalidade de ensino deve conhecer o universo de seus alunos, entender suas expectativas e motivações, buscando valorizar suas potencialidades.

Quanto à metodologia, a abordagem de pesquisa utilizada nesta investigação será de base qualitativa, que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, onde o objetivo é trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado. Não é só a visão do pesquisador que é importante, mas também o que os sujeitos da pesquisa têm a dizer em relação ao problema, trazendo à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado (MARTINELLI, 1999).

Faremos uso da Pesquisa-Ação, que consiste em uma linha de pesquisa associada a

diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, e que, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico. Pode ser definida como um tipo de pesquisa com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1947). A Pesquisa-Ação procura intervir na prática de modo inovador, no decorrer do próprio processo de pesquisa. É elementar que haja constantemente a elaboração de trabalhos que questionem e

18

repensem o ensino da leitura e escrita, proporcionando o surgimento de novas ideias que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Neste percurso metodológico serão utilizados os instrumentos da observação participante, a partir da qual o pesquisador obtém informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa, conhecendo melhor os sujeitos envolvidos, bem como as situações que se apresentam a sua volta, inserindo-se no grupo, interagindo e partilhando conhecimentos. Outro instrumento a ser utilizado é a aplicação de questionários estruturados, os quais darão embasamento para a análise dos dados a partir destes questionários a serem aplicados neste processo investigativo. Trata-se de questionários aplicados inicialmente, com o intuito de buscar informações importantes dos sujeitos para o desenvolvimento da pesquisa. Os questionários aplicados foram estruturados de forma a dar voz a estes atores, que caracterizam uma abordagem qualitativa e o método de Pesquisa-Ação.

E quando se fala em EJA, é imprescindível trazer para o debate o educador Paulo Freire, que em seu método de alfabetização foi revolucionário, a partir de uma grande preocupação com o alto índice de analfabetismo no país. Freire (1989) apresenta uma proposta de leitura de mundo, que é anterior à leitura da palavra, já que todos trazem consigo suas experiências de vida, enfatizando a necessidade de uma leitura crítica e questionadora, e isso se desenvolve na medida em que os conteúdos estejam de acordo com o interesse e a necessidade do educando. Trazendo o método freireano para a prática, o aluno ejiano se torna um cidadão crítico e consciente. O letramento aqui proposto é o social. A ideia é preparar o aluno para interpretar diversos contextos, e não só os conteúdos de História.

Arroyo (2017) discute a realidade de exclusão vivida pelos jovens e adultos em busca de uma vida mais justa, entendendo que é a condição existencial dos jovens e adultos, que os condena a essa marginalidade e exclusão. E isso é notório nas salas de aula da EJA, que

historicamente recebem alunos que fracassaram no Ensino Médio regular e migram para o noturno pela necessidade de trabalhar durante o dia, e muitos até pela ideia de que na EJA é mais fácil. Infelizmente, esses alunos ainda se encontram no grupo dos excluídos e oprimidos socialmente.

Já Solé (1998), numa perspectiva psicopedagógica, apresenta as estratégias de leitura como ferramenta para aprendizagem em sala de aula, que conduzam o aluno à compreensão dos conteúdos ministrados, que os levem a pensar, resumir, questionar, enfim, construir sua leitura de mundo.

Patrícia Bastos de Azevedo (2011, p. 2) traz uma discussão mais recente sobre o processo de letramento, numa perspectiva mais analítica da História, enquanto “[...] espaço do

19

ensino para além da sala de aula, concebido como um procedimento imerso nos processos culturais, sociais e filosóficos que estruturam a escola em seu sentido macro e micro, dialogando com múltiplos campos discursivos”.

Para tratar do ensino de História, traremos: Rüsen (2001), Lee (2006) e Barca (2006), com o conceito de consciência e literária histórica; Soares (1998), Terzy e Pontes (2006), pela contribuição com o processo do letramento crítico; Dantas (2018), pelas diversas contribuições e publicações com foco na EJA, no ensino de História; Monteiro, Gasparello e Magalhães (2007) por trazerem contribuições na proposta do ensino deste componente curricular, de maneira a conduzir o sujeito a pensar e se posicionar de forma crítica perante as questões sociais que lhe são apresentadas cotidianamente, de forma independente e segura.

Por fim, dois autores clássicos, que contribuem com as discussões sobre a EJA: Florestan Fernandes (1966), com seu olhar sociológico voltado para a realidade, que defende uma educação redentora com um caráter não só instrutivo, mas também político, com formação humana para além das instituições formais; e Antônio Gramsci (1968) que traz o conceito de *intelectual orgânico*, ajudando a pensar sobre o profissional que cumpre de fato o seu papel de formador, proporcionando uma elevação cultural dos seus alunos, para que sigam livres e empoderados.

A proposta de um mestrado profissional é trabalhar com a intervenção, e a minha é construir um trabalho que possa servir de contrapartida para meus alunos, colegas, minha unidade escolar, minha cidade, e que possa contribuir para melhorar a vida das pessoas. A intenção não é só colaborar na formação de cidadãos letrados e cultos, mas de sujeitos capazes de fazer uma leitura proficiente e autônoma dos diversos contextos sociais, que sejam capazes de desenvolver projetos futuros, por meio da contextualização e associação, e assim se

perceberem como agentes sociais capazes de interagir, contribuir e transformar a sociedade.

É necessário encontrar caminhos e respostas que atendam aos anseios desses alunos, ou então muitos deles continuarão desistindo no meio do processo de aprendizagem; contar com a motivação, o compromisso, o trabalho sério e a crença pautada em pensamentos e ações positivas de profissionais que, com certeza, precisam ter um perfil humanitário para atuar na EJA. Ser professor(a) da EJA é estar na militância, é se envolver e se humanizar, é ter um olhar especial para esses cidadãos excluídos, considerados como o resultado mais visível do fracasso escolar. E abraçar essa causa é ajudar a construir uma sociedade mais justa, a partir do esforço por uma educação de qualidade acessível a todos.

A estrutura desta dissertação está organizada em cinco seções. Na introdução, que representa a primeira seção, apresento a minha trajetória enquanto professora atuando com a

20

EJA, quem são seus sujeitos e uma revisão teórica do tema, com a delimitação do objeto de pesquisa, a interrogação da pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a justificativa e a metodologia utilizada para a realização do presente estudo.

Na segunda seção, apresenta-se um breve histórico com a intenção de compreender aspectos políticos, culturais e socioeconômicos da EJA de outrora até os dias atuais, além das bases legais que asseguram a EJA como modalidade educativa, como direito, dando ênfase às contribuições teórico-práticas do pensamento freireano, sua importância para o pensar/libertar.

A terceira seção consta de um breve levantamento bibliográfico e conceitual sobre o letramento no Brasil e sua interlocução com o ensino de História e a EJA. A quarta seção é destinada ao percurso metodológico. Neste, apresenta-se o passo a passo para a construção do estudo: a concepção de Pesquisa-Ação numa abordagem qualitativa, procedimentos e instrumentos para a construção de dados, o lócus do estudo, a inserção da pesquisadora no campo empírico, perfil dos sujeitos. Também será retratado o processo da aplicação de oficinas em letramento na História, em uma turma investigada, apresentando possibilidades para a superação de dificuldades no entendimento da História através desta experiência.

A quinta seção analisa os caminhos percorridos pelos alunos da EJA para concretizar o letramento histórico, as possibilidades para superação de dificuldades no entendimento da História através da experiência da oficina desenvolvida com estes alunos e, por fim, a proposta de um módulo didático para alunos da EJA sobre a história local.

Em seguida, apresentamos as considerações finais, buscando responder ao questionamento inicial, apontando outras possibilidades de construção de novos

conhecimentos, apostando na transposição didática no sentido de fazer melhor o que já se faz, buscando revisitar teóricos, ter acesso a experiências exitosas e assim, através da sugestão de um módulo didático para alunos da EJA sobre a história local, promover de fato, o letramento em História. Os resultados desta pesquisa indicam que os alunos ejianos desta instituição pesquisada necessitam de estratégias mais eficientes e capazes de promover o letramento em História. É necessário mais partilha para que os conhecimentos ganhem uma nova forma em sala de aula, repercutindo na vida destes sujeitos tornando-o mais crítico e mais letrado.

21

2 LETRAMENTO HISTÓRICO NA EJA: O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O problema de sua humanização, apesar de sempre ter sido o seu problema central, assume hoje caráter de preocupação iniludível. (FREIRE, 1987, p. 29).

No início desta seção é pertinente apresentar o conceito de letramento proposto por Soares (1998), que o define como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: lê jornais, revistas, livros, sabe ler e interpretar sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone etc. Saber ler e escrever ganhou uma dimensão ampla com o advento das tecnologias e do mundo imagético e o letramento não é exclusividade da área de linguagem, mas permeia todas as áreas do conhecimento. É neste contexto que se propõe o letramento em História, foco central deste trabalho.

Não só na História, mas ampliar o letramento em todas as áreas do conhecimento e contextos sociais diversos é importante para que os alunos ejianos sejam capazes de desenvolver habilidades para melhorar a leitura e, conseqüentemente, a produção escrita; assim estarão de fato preparados para se tornar cidadãos letrados, capazes de interagir e transformar a realidade social na qual estão inseridos.

Como questiona Street (2014, p, 121), “[...] se existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?”, pois sempre ao se falar sobre letramento, ele é logo associado ao processo de alfabetização, e hoje, com tantas pesquisas, é possível perceber o quanto tal conceito se encaixa em todo e qualquer componente curricular. Existem múltiplas formas de ensinar e aprender e proporcionar ao educando a possibilidade de ser letrado em qualquer conteúdo a ele apresentado, seja em qual disciplina for, integrando assim o conhecimento, já que se trata de uma prática social presente na vida

cotidiana das pessoas; daí ser tão abrangente.

É necessário tratar os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar. O diálogo precisa existir entre todas as áreas, pois o aluno precisa se situar para se letrar. Essa é uma necessidade de ensino para qualquer modalidade ou disciplina, ou deveria ser. A questão é saber em que a EJA se diferencia quando se trata da necessidade de discutir os temas de maneira contextualizada e de modo associado às experiências dos educandos. Acreditamos que, dessa forma, a aprendizagem é ressignificada, pois a trajetória de vida dos educandos é interessante e inspira o educador a ir mais além, trazendo os assuntos para a realidade dos educandos, de

22

modo a tornar as aulas mais prazerosas e interessantes, pois muitas vezes esses alunos precisam dar conta de uma infinidade de atividades durante o dia, e ainda estarem dispostos a participar das aulas à noite. Assim, esta pesquisa vem discutindo como as estratégias pedagógicas de letramento em História contribuem para a formação crítica dos alunos ejianos.

A metodologia da presente pesquisa inclui a relação recíproca entre o objeto da pesquisa e as etapas da pesquisa que se efetivaram a partir da abordagem qualitativa, da teoria da Pesquisa-Ação, dos sujeitos, do *locus* da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados (observação participante), da aplicação de questionários, das oficinas e, por fim, da análise dos dados baseada no resultado da produção dos sujeitos. Assim, a presente seção é a descrição das interrogações, do percurso realizado para, enfim, chegar ao produto final deste trabalho.

2.1 Abordagem qualitativa

Para atingir os objetivos que foram propostos nesta pesquisa, a abordagem qualitativa foi a mais adequada por ter um caráter democrático e humanista, onde todos os atores envolvidos, observados e investigados são passíveis de estudo. Em tempos onde é evocada a humanização na educação, o olhar humano é essencial aos profissionais que escolhem atuar na EJA. Uma educação humanista é o caminho pelo qual os homens e mulheres podem se tornar conscientes de suas capacidades, levando em consideração as suas necessidades e aspirações, como nos orienta Paulo Freire (1987). Portanto, a necessidade de conhecer e desenvolver práticas condizentes com os anseios de uma clientela marginalizada, que ainda enfrenta os “nãos” da sociedade, representa um salto qualitativo destes indivíduos rumo à consolidação do processo de aprendizagem significativa no sentido de proporcionar a estes o acesso aos conhecimentos necessários para vislumbrar outras possibilidades mais viáveis dentro de um

universo no mundo do trabalho que lhes garantam ascensão, valorização e inserção num ambiente social com melhores oportunidades.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica prioritariamente por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, em processo de aprendizagem na EJA. Dessa forma, mostra-se pertinente para esta investigação, uma vez que o que se busca investigar é de que forma as estratégias pedagógicas de letramento histórico, propostas através de oficinas, contribuem no processo de letramento em História dos alunos ejianos do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil.

O objetivo da abordagem qualitativa é trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado. Desse modo, não é só a visão do pesquisador que é

23

importante, mas também o que o sujeito tem a dizer em relação ao problema. É importante também observar o significado da abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa se atém aos indivíduos e seus ambientes em suas complexidades, não havendo limites ou controle impostos pelo pesquisador (MARTINELLI, 1994, p. 21-22). Sendo assim, a abordagem qualitativa tem interesse em observar o modo como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas: o que experimentam, como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem, a partir do reconhecimento da importância da experiência social do sujeito.

Minayo (2001) mostra que essa abordagem de pesquisa tem sua especificidade, pois o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, mas de possíveis interpretações, generalizações e reproduções. Para entender melhor o processo da pesquisa com abordagem qualitativa, segue-se a concepção apresentada pelo referido autor em três fases, seguida de um quadro ilustrativo, que mostram a trajetória investigativa:

- a) a exploratória: problema da pesquisa, objetivos, referencial teórico, observação, estruturação da pesquisa;
- b) trabalho de campo: observação, realização das oficinas;
- c) análise de dados: discurso dos sujeitos; resultados conquistados através da Pesquisa Ação.

Quadro 1 – Características da pesquisa

Abordagem da pesquisa qualitativa	Tipo da pesquisa: Pesquisa-Ação
-----------------------------------	---------------------------------

Lócus e sujeitos: Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, São Francisco do Conde (BA) 38 alunos do Tempo Formativo III (EJA)	Instrumentos: Observação Questionário Oficinas
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A partir desse ciclo que caracteriza as fases desse tipo de abordagem ora apresentado, conclui-se que esta se aplica à referente pesquisa, que tem como objeto de estudo alunos do Tempo Formativo III da EJA, através das estratégias didático-pedagógicas utilizadas em sala para facilitar a compreensão dos conteúdos de História, promovendo assim o letramento histórico.

Vale ressaltar que a abordagem qualitativa objetiva aprofundar a compreensão dos fenômenos, propondo-se a estudar a ação dos indivíduos, grupos ou organizações em seu

24

ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito, mas com elementos fundamentais em um processo de investigação e interação, que entrelaça o objeto de pesquisa ao pesquisador, os registros e as informações coletadas à interpretação, além da análise a partir dos dados coletados (MINAYO, 2001).

Nesse sentido, a proposta do Tempo Formativo III da EJA nos orienta a trabalhar com o acompanhamento de percurso, considerando que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência dos coletivos populares. Assim, é necessário encontrarmos respostas sobre: quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as), como os educadores e educandos poderão (re)orientar o trabalho educativo, quem são os(as) educandos(as), que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem, considerando o seu desenvolvimento como pessoa humana e a sua participação social crítica, assumindo um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora.

Assim, percebe-se a condução do trabalho direcionado à EJA no Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, haja vista que a proposta do Tempo Formativo III nos orienta também a avaliar os discentes de forma qualitativa, com foco no desenvolvimento de suas habilidades

para a efetiva aprendizagem. Infelizmente não é tão fácil como parece, pois estamos desenvolvendo um processo que, apesar de contínuo, encerra-se a cada final de ano letivo e com todas as dificuldades enfrentadas, que vai da logística, problemas estruturais, até a falta de autonomia para resolver questões emergenciais que emperram e prejudicam o processo. E na EJA existem os problemas específicos e aqui me atenho à realidade apresentada, como, por exemplo: escassez de profissionais com perfil para trabalhar com a EJA; problema sério de evasão, que está diretamente relacionado com a ausência de professores; impotência do aluno diante das exigências da sua vida laboral, que dificulta conciliar sua vida escolar com o trabalho; problemas relacionados ao transporte escolar, que está vinculado ao município apesar desta ser uma unidade escolar estadual; ausência de projetos que de fato intensifiquem o letramento em História e reduzam os efeitos da defasagem de conhecimentos relacionados às demais disciplinas.

Sendo assim, a abordagem qualitativa tem interesse em observar o modo como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas: o que experimentam, como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem, a partir do reconhecimento da importância da experiência social do sujeito. Em tese, pensar este estudo a partir da abordagem

25

qualitativa aliada à Pesquisa-Ação incorre naquilo que Thiollent (1947) afirma, que a Pesquisa Ação pode ser definida como um tipo de pesquisa com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Está claro que é possível desenvolver um trabalho numa perspectiva interdisciplinar/contextualizada, com vistas à promoção da compreensão dos conteúdos de História. O destaque aqui será a importância da leitura para a interpretação desses conteúdos, haja vista que o ensino de História deve partir do diálogo, da troca na formulação das perguntas e da construção de relações entre presente e passado, e no estudo das representações (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, por exemplo, trazem como um dos pressupostos que o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais.

Quadro 2 – Conceitualização da abordagem qualitativa

	ABORDAGEM QUALITATIVA

OBJETIVO	Alcançar compreensão qualitativa das razões e motivações subjacentes
AMOSTRA	Número pequeno de casos não representativos
COLETA DE DADOS	Não estruturada
ANÁLISE DE DADOS	Não estatística
RESULTADOS	Desenvolvem uma compreensão inicial

Fonte: Malhotra (2006).

Este quadro conceitua a abordagem qualitativa como uma “[...] metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema” (MALHOTRA, 2006, p. 257).

Por fim, percebe-se, por meio dessa concepção, que propõe uma abordagem qualitativa, articulada ao presente estudo, e ainda nessa relação com a Pesquisa-Ação, que o presente trabalho, além de esclarecimentos e contribuições para uma melhor compreensão sobre a temática estudada, pretende apresentar propostas e orientações didático-metodológicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem de História, e assim garantir que esses educandos consigam ler e interpretar, apossando-se dos conteúdos, relacionando-os a sua vida cotidiana, tornando-se assim letrados e agentes transformadores da realidade.

Pelo exposto, está claro que a abordagem qualitativa trabalha com seres humanos e suas criações, que devem ser entendidos como atores sociais e respeitados em sua totalidade. Por isso é tão importante escutá-los e valorizá-los, especialmente quando se trata de alunos da EJA, que vivenciam uma realidade específica. O diferencial destes para outros sujeitos está nas poucas

26

oportunidades a que têm acesso, visto ser um público com uma história marcada pelo fracasso escolar e pela impossibilidade de frequentar a escola regular. Assim, propõe-se o desenvolvimento dessas oficinas para estudantes da EJA, aplicando os procedimentos adequados com vistas ao alcance da interpretação, análise e resultados que possibilitem a intervenção necessária para que o letramento em História aconteça. Para concluir todo o processo preparatório para início da pesquisa, buscou-se uma metodologia também adequada que combinasse perfeitamente com a abordagem escolhida e assim optou-se pela Pesquisa-Ação.

2.2 A Pesquisa-Ação: letramento histórico em busca de resultados positivos na EJA

Diante da abordagem que se propõe neste trabalho, o método utilizado será o da Pesquisa-Ação, por ser uma metodologia participativa e colaborativa, que possibilitará a produção de informações e conhecimentos acerca do tema deste trabalho, que se constrói a partir da autorreflexão sobre ações e práticas metodológicas utilizadas em sala no ensino de História. Essa metodologia se encarrega de atender o que pressupõe a abordagem qualitativa que enxerga o problema com um olhar humanizado, sem deixar de lado a própria centralidade geral e específica da pesquisa. Como o próprio nome já diz, a Pesquisa-Ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, busca desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na realidade, buscando, sobretudo, sua transformação.

A metodologia da Pesquisa-Ação se encarrega de atender o que pressupõe a abordagem qualitativa que enxerga o problema com um olhar humanizador, sem deixar de lado a própria centralidade geral e específica da pesquisa. Como o próprio nome já diz, a Pesquisa-Ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, busca desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na realidade de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa.

A escolha metodológica da Pesquisa-Ação se mostra apropriada como caminho para desvendar um fenômeno social de base empírica e como método de pesquisa social que estabelece uma relação com a estrutura coletiva, além de ser participativa e ativa ao nível da capacitação de informações. Assim, buscou-se definir os caminhos, procedimentos teórico metodológicos nos quais deve se pautar esta Pesquisa-Ação, por ser um método considerado adequado a esse tipo de investigação e, principalmente, por reunir as características que propiciam intervir na realidade, buscando, sobretudo, sua transformação. A observação e a aplicação de questionários foram instrumentos utilizados nesta investigação.

27

A proposta é aliar a pesquisa à prática docente, para que assim os efeitos possam incidir sobre a aprendizagem do aluno no processo da aquisição da leitura e interpretação dos conteúdos de História. Uma pesquisa que exige um envolvimento ativo do pesquisador e a participação por parte dos sujeitos envolvidos nesta problemática a ser estudada. O foco deste trabalho se constitui em desenvolver uma pesquisa na qual seja possível desempenhar um

papel ativo na realidade dos fatos observados. No caso específico desta pesquisa, o fato observado foi a dificuldade que alunos da EJA apresentam na compreensão dos conteúdos de História, que incide diretamente na produção com eficiência da sua escrita. A Pesquisa-Ação, portanto, reúne as características que propiciam agir e intervir na realidade, buscando, sobretudo, sua transformação.

De acordo com Thiollent (1947, p. 14), a Pesquisa-Ação se destaca, principalmente, “[...] em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular, sob a forma de diretrizes de ação transformadora”. Ainda segundo o autor, essa modalidade de pesquisa facilita a busca de soluções de problemas reais, suprindo uma demanda deixada pelos procedimentos convencionais de pesquisa.

No campo educacional, a pesquisa-ação se distingue das pesquisas convencionais, por seu foco estar na produção de conhecimentos e ideias com vistas a transformar uma realidade. Em relação a este aspecto, argumenta que, com base nas orientações metodológicas da Pesquisa-Ação,

[...] os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 1947, p. 85).

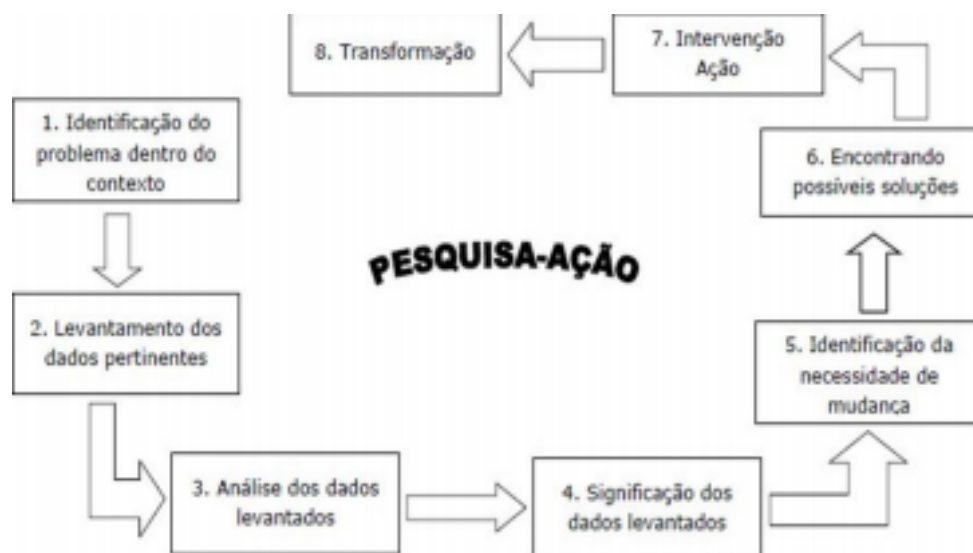
Como se trata de uma pesquisa desenvolvida em um contexto escolar, este método possibilita de fato a participação dos envolvidos – neste caso, alunos e professores de História da instituição em questão. A proposta é investigar as práticas de leitura e escrita, de modo reflexivo, buscando soluções mais adequadas para o sucesso dos alunos. Assim, será possível realizar uma revisão da prática docente, em busca de uma interação maior com os alunos e, após análises e discussões, pretende-se mostrar que o conhecimento desenvolvido através desta pesquisa com a EJA do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil é imprescindível, podendo se multiplicar ao longo do tempo, e assim se constituir como um processo de construção social, a partir dos resultados obtidos com esta pesquisa.

28

Todavia, Thiollent (1947) enfatiza que, através da Pesquisa-Ação, também será possível ao docente refletir sobre suas práticas e metodologias adotadas em sala de aula. Para planejar os caminhos a serem percorridos nesta pesquisa, segue-se o roteiro sugerido por Thiollent (1947), de forma sintetizada, para que o leitor compreenda todo o processo. Trata-se

de oito caminhos metodológicos: 1) Identificação do problema; 2) Levantamento de dados; 3) Análise de dados; 4) Significação de dados; 5) Identificação; 6) Possíveis soluções; 7) Intervenção; e 8) Transformação.

Figura 1 – Diagrama Caminhos percorridos na Pesquisa-Ação



Fonte:

Slide apresentado na disciplina Seminários Temáticos (UNEB, 2017) pelo professor Amorim

A identificação do problema é o ponto de partida da pesquisa, onde o pesquisador busca determinar o campo de investigação, as expectativas do sujeito da pesquisa, privilegia o contato direto com o campo em que se desenvolve, a consulta a documentos diversos, enfim, os passos iniciais para o desenvolvimento da pesquisa. Foi nesse momento que apresentamos ao gestor da unidade escolar o Termo de Autorização, visando garantir as condições para a realização da pesquisa. Alunos também, após serem informados e convidados a participar da pesquisa, assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, conforme orientação preestabelecida à pesquisadora (Anexo A).

Nesta pesquisa, procura-se compreender de que forma as estratégias pedagógicas, propostas através de oficinas, contribuem no processo de letramento em História dos alunos ejianos do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, onde a pesquisa está sendo desenvolvida e a pesquisadora é lotada, atuando na EJA, como professora, portanto, totalmente envolvida neste contexto. Teve início com a observação, conversas com a equipe da EJA (professores e

29

coordenação pedagógica), e alunos de uma turma do Tempo Formativo III, Eixo VI. A Pesquisa-Ação é mais flexível e, como o próprio nome já diz, envolve ação do próprio pesquisador.

Ela consiste essencialmente em acoplar pesquisa e ação em um único processo, no qual os atores implicados participam junto com a pesquisadora para chegarem interativamente a elucidar a realidade na qual estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando experimentar soluções em situação real. Simultaneamente, há produção e uso de conhecimento (THIOLLENT, 1947).

A Pesquisa-Ação, todavia, não se restringe aos aspectos práticos, tanto é que a mediação teórico-conceitual se torna presente ao longo de todo o processo. Segue a construção de hipóteses que devem ser expressas com termos claros, concisos, sem ambiguidade gramatical e que seja passível de verificação empírica. A coleta de dados é feita através dos questionários aplicados, que podem ser representados através da análise interpretativa das falas dos sujeitos.

O Plano de Ação da presente pesquisa consiste na realização de uma oficina de letramento histórico com a proposta de organizar os encontros de contextualização, problematização, sistematização.

A técnica e o procedimento para a coleta de dados estão fundamentados na observação e aplicação de questionário, com a intenção de analisar e teorizar o fazer pedagógico, envolvendo os sujeitos que serão objetos de investigação desta pesquisa: alunos e alunas da EJA. Esta investigação tem como maior finalidade o aprimoramento de ideias e estratégias que possibilitem um melhor desempenho no processo do desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, no letramento em História.

Por se tratar de uma pesquisa aplicada, serão utilizados, além da observação e questionário, documentos oficiais que respaldem e imprimam um caráter científico a este trabalho, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História, Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) da Educação de Jovens e Adultos, Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 1/2000 (CNE/CEB), que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

É necessário de fato que essa produção de ideias se materialize no campo da atuação pedagógica, para que se possa produzir resultados satisfatórios e que ajudem a transformar a realidade vivenciada por esses sujeitos, caso contrário, corre-se o risco de permanecer no campo do mero discurso acadêmico, que, sem ações práticas, torna-se nulo.

A Pesquisa-Ação, nesse processo de participação coletiva entre a pesquisadora e os

sujeitos da pesquisa, colabora no desvelamento da realidade e sua efetiva transformação pelo trabalho de investigação e ação, que está expressivamente ligado ao que este Programa de Mestrado Profissional propõe, quando exige uma contrapartida que possa ser apresentada à instituição onde aconteceu a pesquisa. Uma contribuição pautada na realidade e possível de se concretizar: transformar a realidade desses seres humanos, e que se aproxime da pedagogia do oprimido defendida por Freire (1987), sendo condizente com a proposta deste trabalho.

Quanto ao entendimento da pedagogia do oprimido de Freire, compreendemos que a intenção é de colaborar no processo de construção de sujeitos livres e com condições de conquistar seu espaço na sociedade. Diante disso, evidencia-se todo o processo de pensar as práticas didático-metodológicas utilizadas na EJA quanto ao ensino de História.

A Pesquisa-Ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e os sujeitos envolvidos no estudo da realidade do tipo participativo, o que se pode verificar na presente pesquisa, considerando todos os aspectos que a constituem: as atividades práticas realizadas no cotidiano profissional, o empenho na investigação da temática pesquisada e o processo de planejamento e execução das etapas da pesquisa. Assim, a participação do pesquisador é explicitada dentro do processo de conhecimento para que haja reciprocidade por parte dos envolvidos. A interação e a observação devem possibilitar o acesso do pesquisador à realidade vivida pelo sujeito, para que seja de fato estudada.

Entende-se que o objetivo metodológico utilizado na Pesquisa-Ação mostra a grande importância de uma pesquisa que busca, além de contribuir com um trabalho científico de investigação, realizar uma intervenção. Em razão disso, torna-se imprescindível a caracterização do *locus* da pesquisa, dos sujeitos, das estratégias didático-metodológicas, da coleta de dados.

2.2.1 Locus da pesquisa

São Francisco do Conde é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Salvador, no estado da Bahia. Sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) era de 39.338 habitantes em 2018. Estabelece limites com os municípios de Candeias, Madre de Deus, Santo Amaro da Purificação, São Sebastião do Passé e Saubara.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>

Localizado no município de São Francisco do Conde, o Colégio Estadual Martinho Salles Brasil é uma instituição pública estadual de Ensino Médio, oficializada pelo ato de criação nº 6789, publicado no Diário Oficial dos dias 17 e 18/10/1981. Oferta atualmente o Ensino Médio regular no diurno e o Tempo Formativo III (Eixos VI e VII) no noturno, na modalidade EJA. A escolha deste colégio para a realização da presente pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora ser lotada e estar em efetiva regência de classe em turmas da EJA.

Figura 3 – Fachada do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil



Fonte: Arquivo do Colégio.

O Colégio começou a ser construído em 1947, inaugurado em 1951. Em 2019, teve 1.365 alunos matriculados; desse quantitativo, 509 estudavam no noturno. A Educação de

Jovens e Adultos na modalidade Fundamental II foi implantada nesta unidade escolar estadual

no ano de 1999, mas antes a instituição já havia sediado turmas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na década de 1970, quando ocorreu a primeira experiência desta instituição com a educação básica de jovens e adultos.

O Tempo Formativo III no noturno traz a proposta do acompanhamento do percurso pela coordenação pedagógica, correspondendo ao Ensino Médio, e é dividido por eixos temáticos e áreas de conhecimento, contemplando uma base nacional comum e uma parte diversificada, articulada com os saberes e conhecimentos da vida cidadã.

Para facilitar a compreensão do acompanhamento do percurso da aprendizagem, faz-se necessário o conhecimento dos fundamentos que sustentam a política da EJA para a educação básica, pois, como todo processo de acompanhamento, reflete uma concepção de educação e os instrumentos utilizados (parecer descritivo e conceito). Tais instrumentos concretizam os princípios avaliativos descritos na concepção da EJA e têm a função de registrar o percurso da aprendizagem, na intenção de assegurar a formação, a humanização e a emancipação dos estudantes jovens, adultos e idosos, considerando suas condições de vida e de trabalho. Por isso a ação pedagógica é planejada e acompanhada coletivamente.

A unidade é constituída de sete salas de aulas com mais quatro que foram adaptadas no espaço de um auditório, em decorrência do crescimento da demanda com o passar dos anos. Sua dependência conta com secretaria, arquivo inativo, sala de gestão, sala da coordenação pedagógica, serviço de orientação educacional (SOE), sala dos professores, cozinha, pátio amplo e coberto, um banheiro masculino e um feminino (com adaptação para deficientes), sala de leitura (que foi desativada para ser transformada em sala de aula), um banheiro que serve a funcionários e professores, depósito de material de limpeza, depósito de gêneros alimentícios e almoxarifado.

Quanto ao quadro de pessoal, possui uma gestora e dois vices gestores, uma secretária escolar, dois coordenadores pedagógicos – sendo um deles atuando exclusivamente na EJA, 40 professores, 26 funcionários (incluindo o pessoal de apoio e administrativo), colegiado escolar atuante e grêmio em formação.

Ainda em tempo, destaca-se o principal motivo pelo qual a pesquisa está sendo realizada no Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, São Francisco do Conde (BA), em razão da pesquisadora estar atuando nesta unidade há 26 anos e atuar em turmas de EJA e por perceber a necessidade de uma melhor formação para oferecer um ensino de melhor qualidade e eficácia na disciplina História. Para desenvolvimento da EJA, a escola estudada oferece no noturno a

modalidade de ensino em EJA, a saber: Tempo Formativo III, contendo dois eixos temáticos, com um ano de duração cada um.

A proposta pedagógica da EJA, na unidade em destaque, tem sua estrutura curricular conforme os tempos formativos, delineando os temas geradores de cada tempo e recorte de aprendizagem. Para efeito de circulação dos estudos, a orientação cristalizada no interior da proposta pedagógica da escola é que a vivência dos educandos seja o subsídio para o planejamento dos conteúdos. Os mesmos conteúdos são fundados, ainda, a partir da vivência da EJA no município e não apenas em livros didáticos ou em currículo generalista, ou nas legislações vigentes, atendendo, assim, certas peculiaridades da escola – tempo de formação da vida jovem, adulta e também idosa, sujeitos da EJA.

Nesse sentido, as experiências dos educandos devem orientar as escolhas das temáticas e das estratégias perseguidas na elaboração dos novos conhecimentos e saberes, para que novas questões e intervenções venham a ser formuladas pelo grupo. Entretanto, é necessário trabalhar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, na explicação da vida real, os costumes dos homens, os problemas que afetam a todos, os conflitos, as crenças que explicam e orientam suas vidas, bem como todas as formas de expressão que utilizam; afinal, “[...] não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1987, p. 29).

Pode-se deduzir, com base no método de trabalho proposto pela unidade escolar, a identificação das palavras-chave do vocabulário dos alunos – as chamadas palavras geradoras. Elas devem sugerir situações de vida comuns e significativas para os integrantes da comunidade em que se atua, como, por exemplo, "tijolo" para os operários da construção civil. A ideia é que em salas de aula da modalidade EJA todos possam aprender juntos, uns com os outros; para tanto, faz-se necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo, deste modo, a todos, a possibilidade de se expressar. Nesse sentido, uma das grandes inovações da pedagogia freireana é considerar que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo – de forma implícita, das mesmas bases das relações intergeracionais na EJA.

Com base na construção teórica, escolhida no desenvolvimento desta pesquisa, evidencia-se a importância de o Colégio Estadual Martinho Salles Brasil figurar enquanto *locus* para tal pesquisa; além disso, é a escola que mais conta com a efetiva participação dos sujeitos da EJA.

2.2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que constituem os participantes desta pesquisa são aqueles caracterizados por Arroyo (2005, p. 30):

[...] não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos vivenciam longas e repetidas histórias de negação de direitos. Histórias que são coletivas e muitas vezes vivenciadas por seus pais e avós, por sua raça, gênero, etnia e classe social.

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores e moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (ARROYO, 2005, p. 30). Desta forma, é possível pensar os sujeitos da EJA, de acordo com Arroyo (2017), dentro do recorte real dos sujeitos da EJA, do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil. É indispensável entender que os sujeitos da EJA, da referida unidade escolar, são sujeitos que tiveram que interromper seu percurso estudantil por diversas razões particulares.

Sujeitos que também tiveram seu acesso ao ensino regular negado por ausência de vagas, ao longo dos anos, impossibilitados também pelas demandas sociais que enfrentam de acordo sua realidade. É por isso que a educação de jovens e adultos é também compreendida como educação contínua e permanente, pois ela extrapola os muros da escola. Na EJA são os sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos. São sujeitos diversos e vivem produzindo cultura e conhecimento. Colocam-se, portanto, na Educação de Jovens e Adultos, como sujeitos de direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno, como descreve o Manual de Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2009), que apresenta a real demanda que muitas escolas recebem, e nesta unidade escolar, *locus* desta pesquisa, não é diferente.

Entre os sujeitos da EJA do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, contamos com uma clientela de jovens, adultos subempregados, excluídos, sem perspectivas, desempregados, donas de casa, jovens repetentes ou desistentes que retornam ao colégio por necessidade de concluir o Ensino Médio. Esses últimos, muitas vezes migrando do diurno, após anos de

abandono ou reprovação na primeira série do Ensino Médio regular, jovens que se matricularam

35

nesta unidade escolar entre 14 e 15 anos e adentram para EJA já com 18 ou mais, o que tem feito a equipe escolar repensar a EJA, que não recebe só adultos e idosos, mas muitos jovens, caracterizando um novo processo, tema de muitas pesquisas, que é a juvenização na EJA, uma nova preocupação devido aos constantes conflitos e choques geracionais.

Quanto às razões de estarem na EJA, estão desde a busca pelo certificado do Ensino Médio, até a ausência de ocupação à noite e a busca de sentido para a vida. O retorno à escola ocorre geralmente com vistas a alcançar postos de trabalho melhor remunerados e, conseqüentemente, melhorar a condição de vida. São moradores de uma região cuja base econômica é o petróleo, com um histórico de contradições e ausência de projetos específicos e eficazes que os retirem da invisibilidade social.

Neste trabalho de investigação, tem-se como sujeitos 38 alunos ejjanos de uma turma de 2019, com faixa etária entre 19 e 39 anos, especificamente escolhida pela diversidade, caracterizada pela presença de jovens e adultos; por se tratar de um grupo onde o diálogo é mais fluído, os alunos se mostraram mais colaborativos com a pesquisa, mais disponíveis. Destaca

se aqui também a pluralidade dos sujeitos, com valores, origens, experiências, atitudes, características e culturas. Com a definição dos sujeitos desta pesquisa, iniciou-se o processo para a busca de informações e início da investigação, perpassando pela produção de questionário e a observação participante.

Quadro 3 – Alunos sujeitos da pesquisa

Gênero	Quantidade	Ocupação
Masculino	23	Autônomo, vigilante, agricultor, moto-taxista, feirante, pintor, músico, agente administrativo, auxiliar de serviços gerais.
Feminino	15	Domésticas, manicures, cozinheira, gari, faxineira, donas de casa, agente administrativo, auxiliar de serviços gerais.
Total	38	

Fonte: Questionário aplicado ao aluno (2019).

Após a definição dos sujeitos da pesquisa, foi-lhes apresentado o projeto de realização das oficinas, que teve muito boa receptividade e colaboração por parte dos alunos e alunas. Certamente que o fato de a pesquisadora atuar funcionalmente neste espaço e já conhecer toda a dinâmica do Colégio, por já ter sido professora regente em classes de EJA e atualmente vice gestora, facilitou muito o acesso aos sujeitos da pesquisa. É importante esclarecer que essa aproximação se intensificou com a observação participante e a aplicação dos questionários.

36

Essa interação foi bastante favorável devido à boa relação da pesquisadora com a turma e por ser esta uma turma que acolheu e colaborou com a pesquisa aplicada.

Cientes do objetivo da pesquisa, os sujeitos se mostraram e executaram a adesão voluntária a esta proposta, confirmando a participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A)

2.2.3 Dinâmica da pesquisa

Este trabalho se encaixa perfeitamente a uma pesquisa qualitativa exploratória em letramento histórico, a partir de instrumentos aplicados aos sujeitos da pesquisa, neste caso, estudantes da EJA.

Tendo como meta a compreensão dos conteúdos trabalhados na disciplina História, a pesquisa organizada tem como espaço de execução uma unidade escolar da rede estadual e uma turma específica da EJA, escolhida para investigação, tendo como base o conhecimento da realidade vivida pelos discentes, associado à história local, com foco no letramento, favorecendo também o trabalho docente ao utilizar uma dinâmica mais eficaz neste sentido. Essa pesquisa se divide em dois momentos: levantamento bibliográfico e procedimentos utilizados para obtenção dos resultados.

Destaca-se, nesta fase da dinâmica da pesquisa, que não houve dificuldades para o acesso da pesquisadora ao lócus desta, por ser a mesma lotada e efetiva há 26 anos nesta unidade escolar, portanto totalmente inserida, o que facilitou bastante a realização desta investigação. O acesso à coordenação e aos professores se deu no cotidiano e através de conversas com o intuito de falar sobre a necessidade da colaboração dos mesmos para a realização deste trabalho, bem como colhendo sugestões de intervenção a serem aplicadas neste processo através da observação cotidiana. Nesse sentido, foi possível levantar aspectos

que revelam as dificuldades, os entraves e as soluções encontradas pelos educadores da referida instituição de ensino e apontar sugestões na utilização da leitura e interpretação dos conteúdos da disciplina de História, visando o letramento em História.

Na execução de todas as etapas, além da apresentação aos estudantes do projeto de pesquisa, a pesquisadora se dirigiu à direção e à coordenação da unidade escolar para apresentar a proposta e solicitar a permissão para a realização da pesquisa, a partir das primeiras orientações recebidas de sua orientadora. Na execução da segunda fase desta, foi apresentada

aos estudantes da EJA a proposta de trabalho para que os mesmos ficassem cientes enquanto sujeitos deste processo. A partir daí, inicia-se a coleta de dados, utilizando o método da

37

Pesquisa-Ação na fase exploratória, através da observação participante e, posteriormente, aplicação de questionário a 38 alunos ejianos e três professores de História atuantes na EJA desta instituição. Estes instrumentos permitiram o acesso ao entendimento desses sujeitos a respeito do processo educativo, e foi estruturado contendo perguntas sobre a vida profissional dos docentes, sua formação profissional e suas estratégias de ensino. Este trabalho de campo foi realizado no Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, localizado no município de São Francisco do Conde, à Rua Rodolfo Bahia Tourinho, na gestão de 2017 a 2019 e início de 2020, o qual sempre ofereceu o suporte necessário para acesso aos documentos internos, bem como a viabilização de acesso à turma pesquisada, desde quando era regente da classe e posteriormente enquanto vice-diretora nomeada. Portanto, a pesquisa transcorreu de maneira satisfatória, sem entraves, haja vista a boa receptividade de uma forma geral.

A partir daí, passa-se a realizar estudos em busca de referencial teórico e observações participantes, reunindo dados. No momento inicial, a pesquisadora já se encontrava em efetiva regência de classe, porém, neste momento, encontra-se com uma visão e foco mais definidos.

No que se refere aos alunos e alunas, foi investigado o interesse pela leitura, bem como as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História.

Defendidas por Minayo (2001) como fases da abordagem qualitativa, é importante reiterar que, para a elaboração dos instrumentos e técnicas desta pesquisa, a observação da pesquisadora e aproximação com o lócus foi extremamente importante. Foram elaborados os seguintes instrumentos e técnicas: Questionários (Apêndices A e B), Observação participante, realização das oficinas (Apêndice C). Após a aplicabilidade de todos os instrumentos e técnicas, momento da análise dos dados e da elaboração de **um módulo didático para alunos da EJA sobre a História local (Apêndice D), produto final conforme determinado pelo**

Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da UNEB.

Por fim, destaca-se que, para análise dos dados, a pesquisa teve o aporte das contribuições e produções dos sujeitos envolvidos nesta. As ações elencadas podem ser visualizadas no projeto das oficinas (Apêndice D).

A seguir, o detalhamento de todos os instrumentos e técnicas desenvolvidas nesta pesquisa.

2.2.3.1 Observação

A teoria da Pesquisa-Ação defende a importância da aproximação do pesquisador com o lócus e sujeitos da pesquisa, a partir, também, da observação e familiaridade entre o

38

pesquisador, o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa. Segundo Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como sendo “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais [...]”. Utilizando este instrumento neste tipo de abordagem, foi possível à pesquisadora penetrar mais no universo do aluno, da turma pesquisada e assim poder entender melhor suas dificuldades, anseios e ajudá-los no processo da compreensão dos conteúdos históricos apresentados.

Assim, fez-se necessário, como afirmam Ludke e André (1986), para a observação se tornar um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação controlada e sistemática, pois implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador no campo, chegando a perceber o que Souza Filho (1995) afirma quanto ao método de observação sistemática que deve ser pré-requisito para qualquer passo à frente no campo de pesquisa.

Para Gil (2008), a observação se constitui enquanto elemento essencial da pesquisa, desde a problematização da questão, o que se efetivou neste trabalho científico a partir da observação, nos espaços e atuação profissional, passando pela construção de hipóteses, de coleta dos dados, análise e interpretação dos dados. É na fase exploratória e do trabalho de campo que a observação direta acontece, ou seja, a observação participante. Nesse sentido, pode-se afirmar que a observação se dá em diversos níveis e uma delas é a observação participante que, de acordo com Gil (2008), é uma observação ativa, que consiste na participação viva de conhecimentos na vida da comunidade, sejam estes de forma política,

cultural, psicossocial, espiritual do grupo ou de uma situação determinada.

A observação participante foi um momento essencial, pois promoveu a elaboração e aplicação dos questionários com vistas à confecção do projeto das oficinas em letramento histórico, além de contribuir para a análise dos resultados. O método de observação foi utilizado, pois permite ao observador um contato direto com o fenômeno pesquisado, por se tratar de uma abordagem qualitativa direcionada aos alunos e professores que atuam na EJA do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil.

2.2.3.2 Questionários

O questionário é uma outra técnica de coleta de dados recorrente, utilizado na pesquisa de abordagem qualitativa e aplicado em momentos diferentes, respeitando a singularidade de

39

cada momento. A sua construção foi realizada mais precisamente a partir do contato da pesquisadora com o lócus e sujeitos da pesquisa.

Os questionários foram aplicados com os 38 (trinta e oito) alunos ejianos. Para sermos mais específicos em relação a este instrumento de coleta de dados, os questionários foram elaborados e aplicados pelo próprio pesquisador, baseado na observação participante. Ambos se constituem de extrema relevância para este levantamento de informações tão essenciais para a análise.

Foram três os questionários aplicados com alunos. O primeiro objetivava o conhecimento do perfil dos sujeitos da pesquisa através de questões socioeconômicas; o segundo questionário buscou compreender a visão dos estudantes sobre o ensino de História na escola; o terceiro questionário propôs aos estudantes que produzissem duas narrativas, uma sobre a sua história de vida e outra sobre um dos temas trabalhados nas oficinas de letramento em História. A participação da pesquisadora neste processo consistiu em esclarecer dúvidas que foram surgindo no tocante às questões apresentadas. A percepção quanto ao interesse em responder de maneira adequada as perguntas foi satisfatória. Cada questionário aplicado tinha um objetivo próprio para a pesquisa. O primeiro (Apêndice A), caracterizado por ser um instrumento diretivo, buscou dar embasamento no sentido socioeconômico e cultural dos estudantes e as condições econômicas e de acesso a determinados bens e serviços. Em algumas situações, temos o problema do desconhecimento dos ganhos familiares; em outra situação, o constrangimento que isso possa representar. Por conta de circunstâncias como essa, enfatizamos que as respostas tinham um caráter confidencial e os alunos poderiam não

declarar seus nomes nos instrumentos. No mais, os sujeitos deste processo, estudantes da modalidade EJA do turno noturno, do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, responderam adequadamente o que sabiam antes da realização das oficinas, deixando em branco o que não sabiam responder. Estes instrumentos trouxeram indicadores que serão mais detalhados na análise de dados. Após a aplicabilidade destes, seguiu-se o momento da análise e da organização **de módulo didático** sobre a História local para alunos da EJA (Anexo B), por se tratar de uma etapa imprescindível desta pesquisa, que é a construção de um produto final, como exige um programa de Mestrado Profissional, e por acreditar que trabalhar com a intervenção melhora os processos pedagógicos desenvolvidos.

Assim, nas condições de verdadeira aprendizagem,

[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o

40

objeto é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido por estes.
(FREIRE, 1996, p. 26).

2.2.3.3 Oficina de letramento em História

Foi tendo por base a contribuição de Barca (2004), que foi estruturada esta proposta de intervenção, a qual tem por objetivo demonstrar de que forma podemos abordar temas relacionados à História e, ao mesmo tempo, propor uma nova metodologia para que o ensino da mesma se torne mais atraente para os professores e, claro, para os alunos.

E assim, visando modificar a realidade dos alunos ejianos da turma pesquisada do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, o professor de História, para favorecer o letramento nesse componente curricular, poderá contribuir na aprendizagem, auxiliando seus alunos na estruturação de textos, na realização de leituras significativas, proporcionando assim um salto de qualidade, à medida que o educador aproveita os saberes trazidos pelos educandos, buscando associá-los aos saberes escolares. Nesta condução, o educando vai aumentando sua autoestima e participando mais ativamente do processo. Com isso, melhora também a sua participação na sociedade, pois assume um maior protagonismo, agindo como sujeito no processo de transformação social. Essa é uma prática que não podemos perder de vista no contexto da turma pesquisada.

O primeiro passo para que se possa desenvolver um trabalho em sala de aula é conhecer a realidade dos alunos, buscando entender suas expectativas e valorizar a sua

potencialidade. A EJA se faz notável no Brasil, juntamente com a educação elementar comum que inclui as escolas noturnas para adultos – durante muito tempo foi a única forma de educação de adultos praticada no país. O saber é feito de experiência:

O saber só de experiência feito, como diz Camões, é exatamente o senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigurosidade do conhecimento científico” (FREIRE, 2001, p. 232).

Os alunos da EJA geralmente têm um histórico de não inserção ou de evasão do processo de educação formal. Então, ao retornar do processo formal, traz consigo um vasto repertório de informações, obtidas muitas vezes aquém do domínio do código escrito, na prática, que o obriga a desenvolver outras alternativas de aprendizagem para atender às demandas que a vida social lhe apresenta.

Por essa razão, é preciso educar tendo em vista todo o conhecimento que o aluno vem adquirindo em busca de possibilitar desenvolver habilidades que serão importantes para

41

dominar os códigos de uma sociedade onde o conhecimento formal é considerado mais importante do que as demais formas do saber. É uma reflexão permanente das bases epistemológicas que permeiam a educação, gerando a indicação de um contexto sensível e mobilizador de caminhos inclusivos (CORREIA, 2017, p. 248).

É essa a leitura de mundo que será construída. Esses sujeitos trazem consigo sua experiência de vida que irá compor e construir essa nova realidade. A prática ajuíza o discurso, revela que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto pode ser diferente do mundo da escolarização. É o ato do conhecimento sinalizado.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, em seu permanente movimento de busca do ser-mais. (FREIRE, 1987, p. 54).

Entre outras considerações, Freire critica as formas de ensino tradicionais e defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando. É o que tentamos fazer ao trazer Freire para a nossa prática cotidiana em sala de aula, onde se busca aproveitar as experiências do aluno da EJA em aliança aos temas geradores de cada unidade, unindo o senso comum ao saber acadêmico, e assim propiciar uma compreensão dos fatos históricos, já que a proposta desta pesquisa é o letramento em História.

Assim, a cada conteúdo apresentado de forma contextualizada, é dada ao aluno a

oportunidade da fala, da reflexão, da comparação, permitindo sua autonomia, e não a formação de um mero reprodutor do conhecimento ministrado. Buscando diversificar as formas do fazer e ensinar, vemos também que desenvolver projetos, oficinas e estabelecer parcerias com outras instituições são formas eficazes de proporcionar outros conhecimentos.

No caso específico da Martinho Salles Brasil, temos o exemplo da parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofania Afro-Brasileira (Unilab), que tem princípios de cooperação solidária entre os povos integrados com o continente africano, principalmente com as nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Parceria esta que, através do intercâmbio de culturas, proporciona a integração, o conhecimento e a vontade de ir mais além, sem falar do reforço à noção de pertencimento, do reconhecer-se negro e valorizar suas origens. E nesta proposta de aproximação e integração com esta universidade, que tem uma unidade instalada em território sanfranciscano, surgem projetos de intervenção. Neste, pretende-se ressaltar e reforçar o projeto elaborado pelo próprio Colégio, intitulado *EJA: ação e transformação 2019*, relativamente, no que diz respeito às suas

42

estratégias/dispositivos de avaliação, no âmbito de estreitar relação de parceria com a Unilab. Com isso, segue em adiante algumas das estratégias propostas pelo colégio: a) implementação de parceria com a Unilab para a realização de ações integradas com os profissionais e estudantes da universidade junto aos estudantes do Colégio Martinho Salles Brasil, concretizando momentos de oficinas e diálogos sobre as oportunidades de formação e profissionalização após conclusão do curso de EJA, aproximando ainda mais a universidade local à comunidade local, incentivando maior comprometimento com a conclusão do curso e despertando interesse pela progressão do mesmo;

- b) realização de visitas e participação em seminários na Unilab, evidenciando maior aproximação dos espaços escolares e conhecimento para ingresso e progresso na Universidade.

Portanto, o trabalho tem como propósito dialogar com as ideias do Colégio e, ao mesmo tempo, tentar intervir no mundo de estudantes a partir de um olhar de fora/dentro e criar planos de ações cabíveis para estimulá-los(as) no momento da execução ou materialização desse projeto com diferentes temáticas desenvolvidas através de desenvolvimento de oficinas e rodas de conversa, palestras com temáticas direcionadas à EJA. Um trabalho sempre realizado de forma compartilhada com o corpo discente, docente e a coordenação pedagógica do Colégio,

executando, durante a intervenção pedagógica, ações de forma exitosa, a exemplo de: oficina de crioulo e de pesquisa acadêmica, sarau de poesia e microfone aberto, roda de conversa, exibição de filmes. Ações como estas, além de dinamizar o processo ensino-aprendizagem, promove também o letramento em História a partir do momento em que proporciona momentos de troca, conhecimentos relatados e trazidos por povos de um continente que carrega uma rica história e tem uma relação histórica com a nossa realidade de povo brasileiro e, conseqüentemente, sanfranciscano.

São esses estudantes que estão presentes nos projetos desenvolvidos por esta unidade escolar, levando e buscando conhecimento nesta troca importante e constante que promove a construção de um saber embasado, e assim colabora com a formação de cidadãos críticos, conscientes, participativos e empoderados. São os fundamentos da visão de Freire e outros teóricos que norteiam a presente pesquisa, pois entendemos que a aprendizagem se dá ao longo da vida, “[...] é resultado de um trabalho participativo” (BAHIA, 2009). Portanto, a teoria deve estar de fato aliada à prática. Não basta estar escrito, tem que acontecer na prática e, por fim, por ter a consciência de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens

43

se educam entre si, mediatizados pelo mundo e não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 54).

O projeto de oficinas de letramento histórico – **São Francisco do Conde: conhecendo e questionando sua história** – surge como uma proposta de intervenção prevista pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. A intenção é favorecer o letramento em História, através da História local, conteúdo pouco estabelecido no currículo da unidade escolar pesquisada e ainda desconhecida por muitos alunos.

Na seleção de materiais, optou-se pela escolha de recursos audiovisuais, imagens, documentos que retratam essa história e que permita sua contextualização, pois os alunos e jianos precisam ter acesso a essas informações e assim poder se posicionar e questionar, e é nessa interação que o letramento em História acontece.

Ocorreram cinco encontros, com duração de 80 minutos, onde foram desenvolvidas oficinas para promover o letramento em História.

Com este trabalho, espera-se a obtenção de bons resultados no que diz respeito à compreensão do conteúdo de História, de forma que o aluno possa entender, realizar associações, interpretar e contextualizar. Objetiva-se proporcionar o letramento a partir do contato do aluno com o conhecimento e o material disponibilizado para promoção da

compreensão e interpretação dos conteúdos, a partir da História local, e mais especificamente: despertar o interesse nos alunos pela História da sua cidade, desenvolvendo o letramento a partir de fontes históricas; destacar a importância do estudo da História para a transformação da sociedade e a formação cidadã; aplicar técnicas de aprendizagens para promoção do letramento em História na EJA.

Quadro 4 – Procedimento das oficinas

O QUE	OBJETIVO	ESTRATÉGIA
1. Diagnóstico Saberes discentes	Fomentar discussão através de perguntas lançadas ao grupo.	Roda de conversa.
2. Elo com o passado	Revisitar a história local em busca de informações para entender o presente.	Tempestade de ideias; Projeção de fontes secundárias imagéticas.
3. Olhar para o presente a partir do passado	Estimular o debate acerca das “transformações” ocorridas no município a partir da exploração do petróleo.	Projeção de slide: Visão de industrialização – o caso de São Francisco do Conde.

44

4. Contextualizar a partir do debate	Conhecer a história local associando a história oral com a oficial.	Projeção de documentário.
5. Interpretando e produzindo história	Promover a produção escrita baseada no conhecimento adquirido durante as oficinas.	Exposição participada; Produção livre.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Quadro 5 – Plano de aula da oficina 1

PLANO DE AULA DA OFICINA 1

Objetivo geral	Promover oficinas pedagógicas com o intuito de compreender de que maneira essa estratégia permite aos discentes e jianos do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil – CEMSB desenvolver o letramento no ensino de História através de fontes históricas, oral.
Objetivo específico	Investigar a concepção que os alunos têm sobre o ensino da história e a sua relação com a história local para a formação do senso crítico. Propiciar ao aluno a oportunidade de conhecer aspectos importantes da história da sua cidade.
Conteúdo	Histórias e Memórias
Procedimento metodológico	<p><u>1º momento:</u> Bate-papo inicial sobre a proposta do trabalho através de oficinas e o primeiro tema desta (Permanecer no campo da oralidade durante toda oficina) sempre fomentando a discussão. <u>2º momento:</u> dinâmica do telefone sem fio com a seguinte frase: O passado permanece vivo no presente. Após conclusão da dinâmica, comentar o resultado e lançar questionamentos ao grupo para captar o conhecimento prévio do aluno sobre sua cidade, os quais serão expostos no quadro para posterior comparação: O que vocês sabem sobre a história desta cidade? Qual a importância deste tema para vocês? Você está satisfeito em viver nesta cidade? O que precisa mudar? Qual o seu papel nesta mudança?</p> <p><u>3º momento:</u> Fundamentação teórica - Distribuição de um texto histórico sobre a cidade de São Francisco do Conde: São Francisco do Conde: Panorama histórico desde a origem à emancipação política.</p> <p>Leitura coletiva e comentada, comparação com as informações trazidas pelos alunos, simultaneamente são tiradas dúvidas sobre algumas perguntas que não ficaram claras.</p> <p><u>4º momento:</u> Avaliação aberta do conhecimento adquirido através de roda de conversa: Perceberam a importância de conhecer o passado para entender o presente? Qual a novidade revelada a vocês? Momento para coletar considerações apresentadas pelos alunos no momento da conversa.</p> <p><u>5º Momento:</u> Foi feito um sorteio com temas sugestivos sobre a história local previamente apresentados aos discentes: cultura, iguaria, vultos históricos, religiosidade. O tema sorteado foi iguarias</p>

	o qual será retratado na 4º oficina (os alunos deverão pesquisar receitas tradicionais da cidade e falar sobre estas.
Recursos	Quadro branco, piloto, texto xerocado.

Avaliação	Para o próximo encontro foi distribuído o texto intitulado: História: O que restou do passado com a seguinte solicitação: Interprete a seguinte citação: O passado permanece vivo no presente. A orientação foi a leitura deste e a produção (escrita) autoral do aluno: Essa é a minha história que será entregue ao professor.
------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Quadro 6 – Plano de aula da oficina 2

PLANO DE AULA DA OFICINA 2	
Objetivo específico	Acompanhar a mudança conceitual dos alunos, tendo como alvo o resultado apresentado na avaliação, seja oral ou escrita.
Conteúdo	São Francisco do Conde: Ontem e Hoje
Procedimento metodológico	<p><u>1º momento</u>: Rememorar aspectos da discussão da aula-oficina anterior para sensibilizar a participação nas discussões, sugerindo que alguns alunos leiam suas produções.</p> <p><u>2º momento</u>: Uso de imagens de fontes históricas (imagens antigas e atuais da cidade) utilizando a projeção.</p> <p><u>3º momento</u>: Distribuição de imagens impressas nos grupos compostos por três a quatro alunos de imagens de fontes históricas escritas e imagens.</p> <p>Questões para desenvolver um diálogo sobre a história local: De que forma as informações levantadas através dessas fontes podem contribuir para uma formação crítica e intervenções conscientes na construção de uma cidade mais equânime.</p> <p><u>4º momento</u>: A partir da análise dos documentos e imagens dos alunos deverão produzir um texto baseado do que compreenderam a respeito do percurso histórico da nossa cidade, enfatizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre o que ouvem falar da cidade, o que os pais, avós contam ou contavam; • Fazê-los perceber que tudo é história; • Potencial e a precarização vividos na atualidade; • Desafios para avançar na História. <p><u>5º momento</u>: Apresentar palavras que serão conceituadas sob forma de tempestade de ideias: História, cidadania, contextualização, legado, memórias, oprimido, opressor, alienação.</p>
Recursos	Papel ofício, canetas, <i>datashow</i> , piloto para quadro branco, <i>notebook</i> , 01 <i>pen drive</i> .

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar em folha de papel pautado (caderno) síntese das suas impressões sobre o tema da aula-oficina 2. • Avaliar a participação. • Próxima aula trazer carteira de trabalho
------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

46

Quadro 7 – Plano de aula da oficina 3

PLANO DE AULA DA OFICINA 3	
Objetivo específico	Articular a leitura, a escrita e a análise crítica de modo que os educandos possam compreender as dinâmicas do presente bem como entender e redefinir os conhecimentos acerca do passado.
Conteúdo	Visão de industrialização: O caso de São Francisco do Conde
Procedimento metodológico	<p><u>1º. Momento:</u> Projeção de slide sobre a Refinaria Landolfo Alves, situada no município de São Francisco do Conde.</p> <p><u>2º momento:</u> Exposição de recortes de vídeo sobre aspectos da industrialização na área do Recôncavo.</p> <p>Vídeo: A história do Petróleo no Recôncavo baiano por Cid Teixeira</p> <p><u>3º momento:</u> Discussão sobre os aspectos observados no vídeo</p> <p><u>4º momento:</u> Roda de conversa sobre o entendimento do aluno acerca do documentário apresentado, sempre fomentando a discussão: solicitar que consultem na carteira de trabalho o tipo de serviço desempenhado nas empresas que passaram (aos que têm). • Como conquistar uma vaga na refinaria?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque não tem campo de trabalho para quem nasce em São Francisco do Conde? • O que é necessário fazer para ter acesso a vagas da refinaria? As escolas do município preparam adequadamente os alunos para o ingresso na Refinaria ou outra indústria? <p><u>5º momento:</u> Apresentação das orientações para gravação de um micro vídeo onde o aluno fala sobre sua aprendizagem nesta oficina, destacando a sua percepção acerca do que compreenderam.</p>
Recursos	Caderno, canetas, <i>datashow</i> , piloto para quadro branco, <i>notebook</i> , <i>pen drive</i> .
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Responder em folha de papel pautado (caderno) • Produzir uma narrativa em vídeo sobre o tema abordado na aula oficina 3, remetendo, portanto, a ideia de troca de informações e não de transferência de um para o outro, sugerida por Freire

	(1996).
--	---------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Quadro 8 – Plano de aula da oficina 4

PLANO DE AULA DA OFICINA 4	
Objetivo específico	Entender o modo de ser do cidadão sanfranciscano: sua forma de pensar e atuar no transcurso do processo histórico da cidade.
Conteúdo	São Francisco do Conde: suas práticas culturais.
Procedimento metodológico	<u>1º momento</u> : Formação de equipes para apresentação do conteúdo nos seguintes aspectos: comportamento social (situações cotidianas, visões de mundo, os diversos fazeres nas seguintes áreas: culinária, esporte, economia local, expressões artísticas e religiosas). <u>2º momento</u> : Apresentação de um painel contendo as informações obtidas através da compreensão dos alunos nas suas produções.

47

	<u>3º momento</u> : Apresentação das receitas tradicionais locais, pesquisadas pelos alunos. <u>4º momento</u> : Conclusão – os alunos falam sobre a experiência da pesquisa em busca das receitas e se esta é uma forma de ganho para as quem produz.
Recursos	Caderno, canetas, <i>datashow</i> , piloto para quadro branco, <i>notebook</i> , <i>pen drive</i> .
Avaliação	Os alunos deverão sintetizar informações, de acordo com o que concluiu a partir da experiência vivenciada, com base nos critérios propostos, acrescentando uma autocrítica acerca do seu grau de protagonismo no processo histórico da cidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Quadro 9 – Plano de aula da oficina 5

PLANO DE AULA DA OFICINA 5	
Objetivo específico	Sistematizar em um estudo dirigido a experiência das oficinas.

Conteúdo	São Francisco do Conde: História e memórias
Procedimento metodológico	<p><u>1º momento</u>: Estabelecer um comparativo acerca do passado e presente.</p> <p><u>2º momento</u>: Apontar possibilidades para o futuro.</p> <p><u>3º momento</u>: Sistematizar um texto resumindo os aspectos apresentados.</p>
Recursos	Caderno, canetas, <i>datashow</i> , piloto para quadro branco, <i>notebook</i> , <i>pen drive</i> .
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Responder em folha de papel pautado (caderno); • Produzir uma narrativa sobre um dos temas tratados nas oficinas. (escolha livre do aluno).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Concluimos esta etapa, na certeza de que atividades como estas, propostas nas oficinas, permitem o aprofundamento e conseqüentemente a compreensão da História; portanto, deve-se investir sempre em trabalhos que favoreçam a formação de sujeitos críticos capazes de interpretar o mundo presente a partir do conhecimento do passado e sem perder de vista a contextualização que é uma das formas de dar significado ao conhecimento, levando o aluno à compreensão, daí a sugestão de utilizar imagens, documentários, textos, recursos audiovisuais com o objetivo de, em cada tema, retirar o caráter imóvel do passado.

Em busca de saberes e práticas utilizadas no ensino de História, encontramos uma grande contribuição que vale a pena ser compartilhada e divulgada por acreditar no trabalho criativo e dinâmico que uma aula-oficina pode proporcionar. Sendo assim, registro em nossos achados um artigo produzido que nos dá possibilidades de trabalho no ensino da história através de oficinas, como demonstra quadro abaixo:

48

Quadro 10 – Modelo de oficina

Nome da oficina: <i>Cibermusealizando</i> : trabalhando a ditadura civil-militar brasileira por meio do Museu da Pessoa
Ano de produção: 2014
Contexto de produção: Programa Observatório da Educação (Obeduc) ⁵ /UFRJ
Público-alvo: Turma de Jovens e Adultos

Objetivo geral:

- Refletir sobre os fatos, atores e processos relativos ao período da ditadura civil militar brasileira (1964-1985) por meio das possibilidades de mediação tecnológica oferecidas por um espaço museológico digital.

Objetivos específicos:

- Compreender como o espaço museal selecionado poderia contribuir com a ressignificação da noção de sujeito histórico;
- Problematizar as formas de construção do conhecimento histórico no ambiente digital, abordando especificamente a questão da memória e das fontes históricas.

Relação com a tecnologia: utilização da plataforma digital do Museu da Pessoa

Fonte: Costa (2015).

A proposta da montagem da oficina *Cibermusealizando: trabalhando a ditadura-civil militar brasileira por meio do Museu da Pessoa*, realizada em maio de 2014 em uma escola pública do município de São João de Meriti, estado do Rio de Janeiro, inseriu-se no contexto dos 50 anos do Golpe Militar no Brasil, entendendo que se trata de um tema imprescindível a ser debatido por estudantes e professores.

Um trabalho como este traz algumas reflexões acerca das práticas educativas nas aulas de História com uso de tecnologia, a partir de oficinas realizadas por esta pesquisadora e que é de muita valia para os profissionais que buscam aplicar o diferencial em sala de aula, visando à efetiva aprendizagem com qualidade.

Com essa experiência, tentamos seguir o mestre Freire (1987), conduzindo o aluno à investigação utilizando temas relacionados a sua realidade ou ao menos que esteja próximo, buscando, através da contextualização e problematização, desenvolver uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido por estes discentes.

49

3 CONTEXTUALIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção serão apresentados os aspectos epistemológicos e históricos da EJA, elencando momentos que marcaram essa modalidade de ensino ao longo do tempo, em busca de contribuir com reflexões que sensibilizem e inspirem os profissionais da educação a se tornarem multiplicadores. A defesa de uma educação de qualidade e para todos foi bandeira de vários governos, e assim a educação de adultos, juntamente com a luta contra o analfabetismo,

foi ganhando espaço na história da educação brasileira. Propomos aqui um mergulho no processo histórico desta modalidade de ensino da educação básica, em busca de situar o contexto de surgimento da EJA e seus desdobramentos ao longo dos anos até os dias atuais.

3.1 Educação de adultos no Brasil: um breve histórico

As escolas noturnas para trabalhadores começaram a surgir nas três últimas décadas do século XIX, em várias províncias brasileiras, por iniciativa de seus governos e através da atuação de professores particulares e autônomos. Tais escolas eram destinadas, a princípio, para o ensino das primeiras letras, de cálculos básicos e da doutrina cristã católica. Neste período, o ensino era denominado elementar, básico ou primário. Pelo Decreto Educacional de 1827, oficializado pelo governo imperial, ficaram estabelecidos os critérios para a educação básica brasileira no século XIX, buscando dividir a responsabilidade da educação entre os poderes públicos e os cidadãos dispostos a lecionar, com o chamado “notório saber”³, como nos informa Santos (2017).

Desde a época da colonização, já se falava da necessidade de uma educação para a população não infantil e se fazia referência apenas à população adulta, que também necessitava ser doutrinada, havendo assim um caráter mais religioso do que voltado para a educação formal de fato. Através do ensino das crianças, os jesuítas buscavam também atingir seus pais; no entanto, também havia o interesse em realizar a catequese direta dos indígenas adultos e, nesses casos, a alfabetização em Língua Portuguesa servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos.

³ Qualquer cidadão que atestasse moralidade compatível com a função, por meio de carta assinada pelo pároco da freguesia, e comprovasse conhecimento, poderia lecionar sem necessariamente ser formado professor pela escola normal, de acordo com o Decreto Imperial de 1827 (SANTOS, 2017).

Contudo, a política dos padres jesuítas não agradava a todos, e esse descontentamento deu origem à Reforma Pombalina, criada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, a Reforma levou à expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos da Igreja e passando-o para o Estado. Sendo assim, foram extintos os colégios jesuíticos, causando uma destruição no único sistema de ensino existente no País na época:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas “aulas régias”, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34).

É com a Constituição Imperial de 1824 que a educação aparece em documentos oficiais como um direito de todo cidadão, com um artigo garantindo a todos os brasileiros a instrução primária. Porém, essa ideia ficou somente no papel; na prática, não houve investimentos no campo da educação (STRELHOW, 2010). Nesse período, a alfabetização de adultos era vista como princípio missionário e caridoso, e na prática não se constituía como um direito, mas sim como um ato de solidariedade.

O Regulamento de 1854 estabelecia a criação de escolas para adultos, mas, apesar dessa determinação, tais escolas não surgiram nessa época. A primeira a que temos notícias é a de São Bento, no Maranhão, dirigida por João Miguel da Cruz, funcionando em 1860, ou seja, seis anos depois.

Iniciado por volta de 1870, o surto de progresso passou a determinar o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias e, a partir dos anos de 1880, elas se multiplicaram. Tal crescimento, entretanto, não era excepcional, pois acompanhava o crescimento do sistema elementar de ensino geral, durante os últimos anos do Império e início da Primeira República.

Várias reformas educacionais, na época do Brasil Império, preconizavam que deveria haver classes noturnas. Entretanto, referências mais concretas sobre o ensino noturno para a população adulta datam do relatório apresentado pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, em 1876, no qual informava que 200 mil alunos frequentavam a escola, evidenciando a difusão, na época, do ensino noturno para adultos. Nesse ano, o país contava com 117 escolas noturnas.

Em 1879, surgiu a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, que caracterizava a pessoa analfabeta como dependente e incompetente. Dois anos depois, em 1881, a Lei Saraiva restringia o voto somente a quem fosse alfabetizado. Rui Barbosa, em 1882, passou a considerar os analfabetos como crianças incapazes de pensar sozinhas. Com isso, gerou-se uma onda de

51

preconceito e exclusão com as pessoas que não eram alfabetizadas. E, ao invés de a democracia evoluir, a nação se reduzia a uma república dominada por poucos.

Entre 1870 e 1880, praticamente todas as províncias criaram classes para esse tipo de

ensino, e muitas delas regulamentaram a matéria. Seu desenvolvimento acompanhou o desenvolvimento do ensino elementar comum, o progresso da Nação, seu crescimento econômico e as mudanças na sociedade. Somente no início do período republicano a alfabetização e a instrução do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos políticos, pois o analfabetismo era considerado uma vergonha nacional e acreditava-se que a alfabetização teria o poder de elevar a moral e a intelectualidade do país.

3.2 A EJA no século XX: campanhas, leis, conferências

No início do século XX, iniciam-se algumas mudanças na sociedade brasileira, que se deram a partir de uma mobilização social em busca de acabar com o analfabetismo, tratando todas as pessoas de forma igualitária, já que o analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada, como afirma Strelow (2010).

A partir de 1946, surge a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o Ensino Supletivo destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade prevista, conhecido como modalidade do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, surge a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização (1947), que tinha como objetivo eliminar de vez o analfabetismo, a fim de minimizar a pressão internacional que colocava o Brasil na lista das chamadas “nações atrasadas”. Este era um programa que não prezava pela qualidade do trabalho, e sim pela quantidade de pessoas alfabetizadas. Em 1947, foi lançada a campanha nacional da EJA – CEEA, com o objetivo de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento, criada pelo Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) e voltada para o ensino supletivo (PAIVA, 1973). Críticas convergiram para uma nova visão sobre o analfabetismo no país e para o surgimento e a consolidação de um novo paradigma, cuja referência principal foi o educador Paulo Freire.

Surgiu também a Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), em 1949, um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e posteriormente à criação da Unesco (1946), e assim, uma vez a cada década, essa conferência é realizada com o objetivo de debater, avaliar políticas implementadas no âmbito internacional para Educação de Jovens e Adultos e traçar diretrizes que nortearão as ações neste segmento

52

educacional. É considerada a principal ferramenta da Unesco para a defesa e promoção da educação de jovens e adultos nos últimos sessenta anos.

A mais recente Confinteia – a sexta, desde que foi criada – foi realizada em dezembro

de 2009, em Belém do Pará, e foi a partir destas discussões que se construiu os documentos básicos voltados para a EJA do país. Durante dois anos anteriores à realização da Conferência, o Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino e movimentos sociais vinculados à educação popular, promoveu 33 encontros preparatórios à VI Confinteia, sendo 27 estaduais, 5 regionais e 1 nacional. A partir desse amplo debate com a sociedade, no qual interagiram gestores, educadores, alunos, organizações não governamentais e sindicais, universidades, coletivos e colegiados vinculados à educação, entre outros, foi possível obter um diagnóstico aprofundado e mapear a situação da EJA em todo o país (BRASIL, 2009). E assim, os eventos sobre a EJA, a exemplo de fóruns, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) e as pesquisas continuam em busca de realizar investigações com o intuito de refletir sobre formas mais eficazes de desenvolver e oferecer na prática uma educação de melhor qualidade nesta modalidade de ensino.

De acordo com Haddad (1991), a base para a democracia de uma nação se consolida através do voto, ou seja, só pode ser considerado democrático um governo que seja eleito pelo voto popular. Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos aparece como preocupação geral, tendo em vista que este contingente eleitoral, ora afastado, seria fator determinante para aumentar as bases eleitorais que serviam de sustentação para um governo democrático. Nesse bojo, nasce a campanha de educação de adultos lançada em 1947, cujo projeto inicial consistia em duas etapas: na primeira, uma alfabetização em três meses e uma condensação do curso primário em quatorze meses, dividido em dois períodos de sete meses; a segunda etapa consistiria na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário.

Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o analfabetismo no Brasil e para o surgimento e consolidação de um novo paradigma, cujo referencial principal foi Paulo Freire. Educador, cidadão do mundo, tornou-se referência em educação, principalmente aquela voltada para os interesses dos oprimidos da sociedade. Segundo Brandão (1981), nos Círculos de Cultura iniciados em Angicos, Freire pretendia uma alfabetização não apenas voltada para o ler e escrever pura e simplesmente, nem tampouco para a reprodução do nome, com objetivo de preencher uma cédula de votação nas eleições e tornar-se apto para votar, mas uma alfabetização que contemplasse o jovem e o adulto como peças importantes e essenciais dentro da sociedade, que houvesse a possibilidade de se sentirem úteis, participando não somente de

uma forma passiva, mas ativa e crítica. Uma educação na qual o indivíduo se reconhecesse como ser histórico e não mero expectador (FREIRE, 1987).

As ideias de Freire (1987) serviram de inspiração para intelectuais, estudantes e

religiosos engajados em ações políticas junto a grupos populares e estes empreenderam uma nova proposta de Educação de Jovens e Adultos que se realizou no país no início dos anos de 1960. Esses educadores se articularam e pressionaram o Governo Federal para que este apoiasse e estabelecesse uma coordenação com âmbito nacional para as iniciativas particulares e localizadas. Foi assim, de acordo com Beisiegel (1974), que, em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização orientado pela proposta freireana.

Para Freire (1987), o diálogo era a forma ideal para a conscientização; ele propunha uma educação dialógica que considerasse o educando como sujeito de sua aprendizagem, portador de uma leitura de mundo que “precedia a leitura da palavra” e que não deveria ser desconsiderada pelo educador. Era a educação de adultos entendida como Educação Libertadora, como conscientização, surgida em oposição à educação bancária, repressora e mantenedora do “status” do dominante. Paiva (1973) assinalou que, com o golpe militar de 1964, este tipo de práxis pedagógica e esta visão de educação passaram a ser consideradas como uma grave ameaça, sendo então reprimidas com vigor. Assim, o Governo decidiu assumir o controle da alfabetização de jovens e adultos, criando, para este fim, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral.

As ideias pedagógicas freireanas começaram a ser colocadas em prática, através do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife e Angicos (RN), utilizando a metodologia dos Círculos de Cultura para alfabetizar as pessoas adultas da região. Para Freire (1976), os Círculos de Cultura eram espaços nos quais dialogicamente se ensinava e aprendia, onde a produção do conhecimento se dava através do educador e do educando, com uma nova leitura de mundo.

3.3 Do Mobral ao Proeja: tentativas de erradicação do analfabetismo

Em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), assumindo o controle da alfabetização voltada para a faixa etária de 15 a 30 anos. Possuindo algumas metas consideradas importantes para a população adulta analfabeta, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos à sociedade, dar oportunidades a eles através da educação. Afirmava-se que o método utilizado no ensino Mobral era baseado nos princípios

freireanos, porém isso era um equívoco, pois a metodologia utilizada não considerava o conhecimento prévio, tampouco olhava para a realidade dos educandos (ARANHA, 1996).

Acreditamos que o “método” de Paulo Freire e o MOBREAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas – enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho dos conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos. (HORIGUTI, 2009, p. 4).

O Mobral foi criticado por educadores da época por não proporcionar uma educação de qualidade, mas para apenas suprir as necessidades da industrialização. Muitos cidadãos viam no Mobral a oportunidade de mudar de vida, aprendendo a ler e escrever, assinar seu próprio nome e, a partir daí, continuar seus estudos. Pessoas simples, muitas moradoras da zona rural, assim como trabalhadores e donas de casa que enfrentavam a luta cotidiana pela sobrevivência, mas com o desejo de ir mais além, tinham consciência de que o único caminho para alcançar uma vida melhor era estudando.

Porém, tal método não se preocupava com a formação de um sujeito crítico, politizado, já que se tratava de um método meramente mecânico, desprovido de significados, e o próprio sujeito inserido nesse processo não tinha a compreensão de que a educação deve estar voltada para o exercício da cidadania, o que acabava nutrindo o desejo de aprender algo para simplesmente sair da condição de analfabeto.

Trata-se de um período em que as elites militares e civis estavam no poder e o crescimento econômico estava pautado na força do trabalho, enquanto a distribuição de renda era extremamente irregular, prejudicando os menos favorecidos. Os chamados *sujeitos de direitos*, como assinala Arroyo (2005), que reconhece os sujeitos históricos que compõem as salas de aula de EJA como pessoas demandantes de direitos, geralmente em situação de exclusão social, sofrendo com a negação de direitos elementares como moradia, emprego, alimentação, entre outros.

No método freireano, é clara a intenção de resgatar o cidadão da condição de oprimido, constituindo-se como um diferencial, por oferecer uma educação que proporciona ao indivíduo a conscientização, a começar pela realidade na qual está inserido, em um permanente diálogo formador. E, apesar de o Mobral ter sido construído através de métodos totalmente opostos à concepção freireana, na época, para muitas pessoas, representou a oportunidade de sair da condição de analfabetas, minimamente.

Com a Nova República, em 1985, o Mobral foi extinto e em seu lugar foi criada a Fundação Educar, atuando em conjunto com os municípios, que deixou de lado a realização de

novos programas, apoiando de forma técnica e financeira os já existentes.

Em 1988, o Brasil aprovou sua nova Constituição Federal, ampliando o direito de acesso ao Ensino Fundamental a todos os cidadãos, independentemente da idade, colocando a EJA no mesmo grau de importância dos demais níveis de ensino (HADDAD, 1991). Mas, a Fundação Educar foi extinta em 1990, justamente quando a Unesco comemorou o ano internacional da alfabetização.

Dentre os movimentos da década de 1990, podemos destacar o importante Movimento de Alfabetização (Mova), que ocorreu nas cidades de São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS), com o objetivo de alfabetizar a partir do contexto das pessoas, tornando-as coparticipantes dos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que no início se caracterizava mais como uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo erradicar o analfabetismo em quatro anos, sendo reformulado várias vezes.

Efetivar o direito à educação dos jovens e dos adultos ultrapassa a mera ampliação da oferta de vagas nos sistemas públicos. É necessário que o ensino

seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam a ela fora do tempo regular. O jovem ou o adulto que constitui o público de EJA é sujeito com identidade, saberes, cultura e valores próprios. (GOMES, 2011, p. 14).

Outra contribuição pautada na realidade é quando Freire coloca o saber de forma relativizada, o que não é novidade para nós, educadores, que, ao lermos alguma de suas obras e trazendo-a para a realidade de sala de aula, entendemos perfeitamente que ninguém sabe tudo mesmo e nem ignora, estamos sempre em constante processo de aprendizagem e isto vale para o educador e o educando.

Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também; a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser reconhecido e re-conhecido – o conteúdo, afinal. (FREIRE, 1998, p. 109).

A contribuição de Paulo Freire para a EJA é imensa e valiosa e nos chama a todo tempo a refletir nossas práticas, levando-nos a promover uma formação aos nossos alunos visando à cidadania plena: política, cultural, que não se limita ao espaço escolar, e uma preparação para a vida. Ainda em consonância com o pensamento freireano, “[...] o conhecimento é um evento social ainda que com dimensões individuais [...]. É parte de nosso progresso histórico do

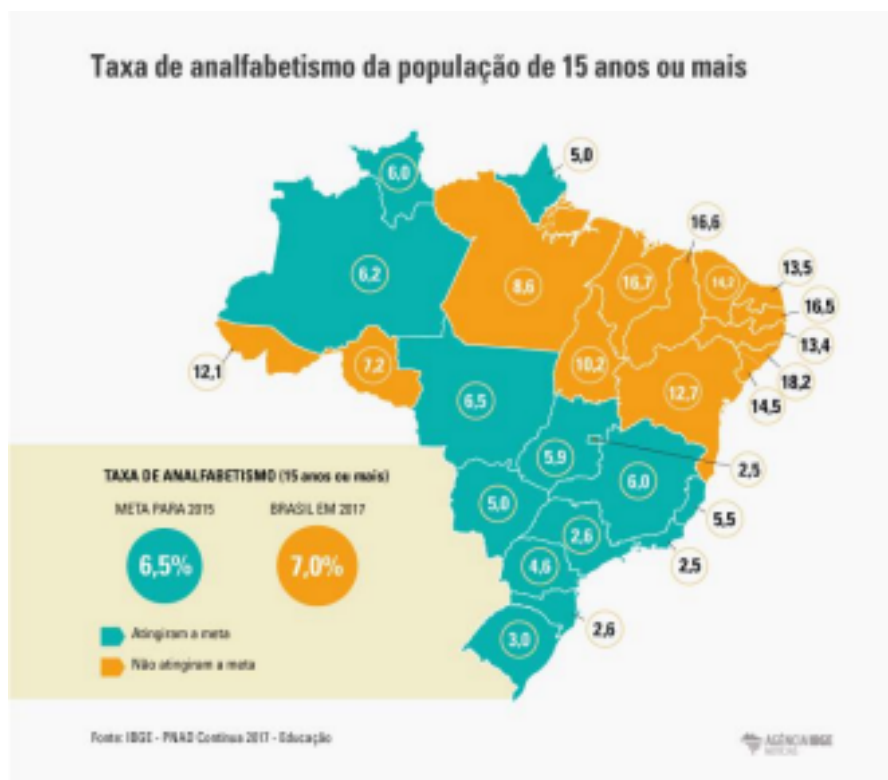
caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 1987, p. 122-123) e não vítimas de uma educação necrófila produzida por um sistema opressor.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2010 informam que havia 13,6 milhões de pessoas analfabetas, o equivalente a 9,4% da população brasileira. Os maiores de 25 anos que frequentaram em algum período a escola, mas não tinham o Ensino Fundamental completo, totalizavam 40 milhões de pessoas, entre as quais somente 3,2 milhões (7,4%) voltaram a frequentar a escola. Ora, isso significa que, em 2010, 53,6 milhões de pessoas com mais de 25 anos não haviam conseguido concluir o Ensino Fundamental no Brasil – que é um direito de todos, independentemente da idade. Desse total, apenas 3,2 milhões, pouco mais de 5%, estavam buscando completar a escolaridade (IBGE, 2010).

Considerando que os dados de Amostragem coletados pelo IBGE apenas observaram a população com idade igual ou superior a 25 anos, podemos supor que a quantidade de brasileiros que não concluiu o Ensino Fundamental seria superior à amostragem. Certamente, se tivessem sido coletados os dados referentes aos jovens de 15 a 24 anos, seria superior o número de jovens e adultos buscando a conclusão do Ensino Fundamental.

Buscando dados mais recentes, constata-se que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado ainda para 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade (19,3%), e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Porém, das 27 unidades da federação, 14 já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, alcançando 14,5%. (IBGE, 2017).

Figura 4 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais (2017)



Fonte: IBGE (2017).⁴

A LDB de 1996 assegura o direito ao Ensino Fundamental a qualquer cidadão que tenha interesse em cursá-lo:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical,

entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o ministério público, acionar o “poder” público, para exigi-lo. (BRASIL, 1996).

No caso dos cursos de EJA, há uma grande flexibilidade quanto à composição do tempo das diversas etapas e do conjunto de etapas necessárias à conclusão dos cursos. Essa tradição se constituiu a partir da ideia de que jovens e adultos devem frequentar cursos com tempo menor do que aquele do ensino regular. Dois fatores costumam fundamentar tal característica, o primeiro deles é aquele que justifica o tempo menor para que jovens e adultos possam recuperar o “tempo perdido”, portanto, devem realizar o curso de forma mais rápida; o segundo entende que a experiência de um adulto, sua maturidade, seu aprendizado através da vida, faria dele um cidadão com conhecimentos que deveriam apenas ser complementados pela experiência escolar (HADDAD, 2007).

⁴Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Esta citação retrata a realidade experienciada pela unidade escolar, lócus desta pesquisa. Os jovens e adultos da turma em questão vivenciam dia a dia a luta pela sobrevivência e a necessidade de retomar os estudos pela necessidade de ter o seu certificado de conclusão do segundo grau e, a partir daí, dar continuidade aos estudos ou ao menos poder ter direito ao atestado de escolaridade, pois constantemente empresas que os contratam solicitam este documento para efetivar a contratação. A ânsia de concluir o mais breve possível esta etapa os leva a se matricular no noturno, que é o único horário em que podem estudar. Outra questão observada é que estes, quando não conseguem aprovação em uma das disciplinas e avançam para o eixo VII com pendência, preferem fazer a prova da CPA (Comissão Permanente de Avaliação) a voltar mais um ano para cursar disciplinas pendentes.

Segundo Brandão (1985a), os sujeitos da EJA, antes de serem estudantes, são trabalhadores. É o que confirma a citação abaixo:

Mais do que pela escola, a luta dos jovens dos bairros operários é por um emprego, um trabalho que os arranque de uma situação de biscate e os torne plenamente empregados: fichados. Este é o momento em que, cedo em muitos casos, o rapaz ou a moça se reconhecem como **trabalhadores que ainda estudam**, mais do que como **estudantes que já trabalham**. A partir de então é o trabalho que determinará o destino da vida e não a escola (BRANDÃO, 1985a, p. 121-122, grifo do autor).

Outro ponto importante para os alunos da EJA é trazido por Machado (2011), quando destaca que a proposta da EJA é de trabalhar conteúdos e metodologias adaptadas à realidade dos alunos, de forma que os envolva na sociedade ativamente. Essa proposta inclui, além da aquisição da leitura e escrita, a formação humana, a valorização da diversidade e a construção da cidadania.

Essa proposta já existe e é praticada nesta unidade escolar estadual quando, ao planejar previamente e nas Atividades Complementares (ACS) semanalmente se discute planejamento, busca-se elaborar atividades mais contextualizadas, ilustrativas e que despertem o senso crítico do sujeito. A parceria com a universidade local também tem trazido resultados positivos. Segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexões que inevitavelmente transborda os limites da escolarização, em sentido estrito, pois abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

Apesar de ser bastante discutida em âmbito regional, estadual e federal, especialmente

“estruturais”, que podem acarretar vários empecilhos como: distorção conceitual do objetivo primário da EJA, metodologias pouco eficazes e alienantes, e principalmente a evasão escolar. A posição dos autores acima citados comunga com a visão de parte dos profissionais que atuam na EJA do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, unidade que acolhe essa pesquisa, onde se pode perceber, através das iniciativas cotidianas, o esforço destes profissionais para tornar o ensino mais prazeroso e eficaz no sentido de contribuir melhor com a formação de alunos ejianos. É fato que a experiência que trazem da vida particular e social ganha espaço em sala de aula no momento em que o professor, ao explicar um conteúdo da História, contextualiza com a realidade local, deslumbrando um leque de oportunidades para que os alunos se vejam como sujeitos, parte daquele processo e assim possam entender que aquele fato histórico lá do passado reflete em sua trajetória de vida e assim, associando e compreendendo, ele se empodera e busca refletir e ao menos interagir com o meio social enquanto sujeito histórico que, ao utilizar o conhecimento ao seu favor e de toda uma coletividade, poderá promover transformações.

A questão é que se torna necessário buscar conciliar o que estes alunos anseiam com os conhecimentos que eles precisam adquirir. Está aí o desafio para estes profissionais, estar atentos aos anseios destes sujeitos e ajudá-los a prosseguir.

Os dados da PNAD de 2017 deixam claro: sete em cada 10 brasileiros sem Ensino Fundamental completo têm renda familiar de até um salário mínimo. No Nordeste, 52,6% da população sequer concluíram o Fundamental, enquanto no Sudeste, 51,1% têm pelo menos o Ensino Médio. Faltam políticas públicas que assegurem essa qualidade e a possibilidade de fato de trabalhar em prol da formação de um sujeito emancipado, preparado para disputar em pé de igualdade um espaço no mercado de trabalho. Infelizmente, a EJA ainda é muito discriminada, vista como uma modalidade fácil, que recebe alunos que fracassaram no Ensino Médio, que precisam trabalhar no diurno e que também necessitam do certificado de conclusão para comprovar escolaridade e assim alcançar melhores oportunidades.

Para Haddad (2007), a ausência de um sistema nacional de EJA acaba por provocar a descontinuidade dos estudos entre os alunos que frequentam as várias etapas ofertadas pelos diversos níveis de governo. Isso também é provocado pelo fato de que a maioria dos programas federais voltados para a educação tem sido desenvolvida sem considerar a continuidade dos estudos em ofertas públicas municipais ou estaduais, muitas vezes provocando o retrocesso, e até a não fixação das habilidades desenvolvidas por esses programas. O mesmo pode ocorrer

entre as estruturas municipais e estaduais. Embora existam ganhos para quem está vivenciando

60

a experiência de voltar à escola depois de adulto, também há decepções, pois a escola não corresponde ao que se espera dela.

Incompatibilidade de horário para aqueles alunos que já saem tarde do trabalho, principalmente aqueles que trabalham em uma cidade e estudam em outra, problemas familiares, ausência constante de professores são alguns dos problemas que empurram os estudantes para fora da escola. Cada cidadão tem suas demandas e especificidades, porém a principal delas, para alunos pertencentes às classes populares, é a necessidade de trabalhar para sua sobrevivência e de sua família. Em relação aos professores da EJA, a professora Tania Regina Dantas do MPEJA-UNEB observa que a prática dos educadores de adultos, via de regra, é construída na sala de aula quando os professores se baseiam na sua própria experiência, na sua visão de educação e de mundo, na sua carreira profissional, daí a necessidade desta interação para que o trabalho flua e se efetive, além da formação constante destes que precisam se qualificar para atuar.

Em 14 de agosto de 2002, foi estabelecida, pela Portaria nº 2270 do Ministério da Educação, a criação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), com o objetivo de se tornar um instrumento de avaliação das habilidades e competências escolares de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio no período correto, tornando-se, dessa forma, também uma ferramenta para certificar o aluno em Nível Fundamental ou Médio. De acordo com o primeiro artigo do capítulo I da referida portaria, o Inep seria responsável por uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às secretarias de educação, para que procedam à aferição e ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2002).

Em julho de 2006, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias de formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e à educação geral (no Nível Fundamental e Médio) desenvolvida na modalidade consagrada a jovens e adultos. O Proeja tem como finalidade básica oferecer uma educação a partir de uma base geral de conhecimentos exigidos para atingir novos graus de escolaridade em uníssono com uma educação que qualifica para exercer profissões técnicas.

Machado (2006) afirma que o Proeja se estabelece e ganha significação nesse contexto

de mudança paradigmática e de busca pela universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em

61

nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Estamos atualmente vivendo um período de total desvalorização da educação e a EJA é um dos segmentos mais afetados. Aliás, a EJA continua no mesmo lugar: local de excluídos e marginalizados, daqueles que fracassaram no ensino regular e migram para essa modalidade por acreditarem ser mais fácil conseguir o certificado do segundo grau, porém sem nenhuma qualificação profissional, “[...] mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância [...]” (TEIXEIRA, 1958). Outra ameaça é a quantidade de unidades escolares que oferecem EJA estarem sendo fechadas ou municipalizadas no Estado da Bahia, justificadas pelo plano de estruturação da rede de ensino do Estado, onde a proposta é passar a gestão de grande parte das escolas da lista para os municípios.

Assim, o governo resolveria de vez dois problemas: manteria a unidade funcionando e cortaria custos. Isso já vem sendo realizado há muito tempo, e nestes últimos anos tem se intensificado. Não se leva em consideração o contexto social do aluno e isso gera consequências nefastas, e a primeira delas é a desistência, pois muitas vezes o aluno que tem sua escola fechada vê-se na iminência de ser transferido para uma localidade que, na maioria das vezes, é mais distante de sua casa; e sendo à noite, tudo fica mais difícil, considerando a onda de violência que vem crescendo, causada por guerras de facções. É preciso considerar que a violência policial é uma realidade enfrentada também pelo jovem de classe popular, sobretudo o jovem negro. “Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas” (ARROYO, 2005, p. 30).

O aluno da EJA tem hoje a opção de fazer o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Trata-se de uma prova gratuita e voluntária aplicada pelo Inep – o mesmo órgão que aplica o Enem – em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, e assim oferecer ao aluno a oportunidade de conseguir concluir seu grau de ensino. Se o aluno já não consegue uma formação de qualidade presencial em um ou mais anos de estudo, seria uma única prova o instrumento necessário para empurrá-lo para a sociedade para encarar a disputa desigual que existe no mercado de trabalho? Há muitas discussões e divergências de opiniões vindas daqueles que convivem de perto com todos os problemas estruturais e sociais que afetam a escola, principalmente professores e alunos. O que falta é esse diálogo entre os pares, pois as decisões são tomadas sem que haja

uma consulta, e não se pensa nas consequências que afetam negativamente a comunidade escolar como um todo, pois ela não é ouvida.

62

Analisando a trajetória da educação de jovens e adultos desde a década de 1930 até o momento presente, podemos perceber que o histórico da EJA no Brasil enfrentou um longo processo de lutas e resistências que não se findam. É inegável que houve muitos avanços e, apesar de toda ameaça a esse direito, há muitos profissionais em educação, desde pesquisadores, cientistas até o professor que atua no chão da sala de aula, envolvidos nessa luta. Porém há muito ainda que se conquistar pois a qualidade da educação, os investimentos neste segmento ainda são ínfimos diante do que é necessário para entregar estes alunos preparados para competir por uma vaga em um mercado de trabalho e assim garantir a realização do sonho de ter uma vida digna e mais segura.

63

4 LETRAMENTO HISTÓRICO: EM BUSCA DE RESULTADOS POSITIVOS NA EJA

Nesta seção serão apresentados os conceitos de letramento em conexão com o ensino de História na EJA, numa perspectiva social, já que as pessoas são marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Isso não é tarefa fácil, pois muitas vezes os fatos históricos são entendidos de maneira isolada, onde o cidadão não se sente inserido na própria história, para assim compreender melhor o mundo a sua volta.

O letramento histórico na EJA é uma temática oportuna e vem contribuir com o acervo acadêmico, haja vista que nesse universo se encontram poucas produções científicas sobre letramento associado à EJA e à área de História. Contamos com a produção de Azevedo (2011) ao falar sobre práticas de letramento na História ensinada; foi necessário também revisitar autores para melhor ensinar a História, como Schmidt e Cainelli (2009), artigos que trazem essa temática buscando embasamento e experiências exitosas. Daí surgiu a ideia de trazer e discutir vivências e possibilidades de trabalho com esse público, numa perspectiva histórica. Buscamos fazer uma análise qualitativa do ensino de História voltado ao letramento, através de um trabalho desenvolvido com a realização de oficinas para uma turma do Tempo Formativo III, Eixo VI, do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, situado no município de São Francisco do Conde, Recôncavo da Bahia.

O letramento proposto aqui não se refere a uma mera leitura e produção escrita baseada em textos e exercícios propostos em sala de aula. A ideia é trazer as contribuições teóricas para

a prática docente, e assim contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura do cotidiano dos discentes, possibilitando a inclusão desses sujeitos e jianos no meio social e no mundo do trabalho, favorecendo o letramento em História.

Quando estudamos temas históricos é muito importante considerar a experiência de vida do educando. Por exemplo, ao se tratar de legados de passagens da História que influenciam o tempo atual e as experiências de vida, que muitas vezes são consequências de fatos históricos e sociais, é mais fácil fazer essa relação para levar ao aprendizado, já que elementos da rotina do educando ajudam a compreender os conteúdos de História. E é preciso um olhar sensível do professor para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize em forma de letramento, numa perspectiva mais crítica e cidadã. Para que isso ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é o de facilitador desse processo, levando o aluno e jiano a refletir, pensar e tirar suas próprias conclusões.

Street (2014, p. 154) argumenta que “aprender letramento” não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprendê-lo como um processo. É o letramento que se apresenta como prática

64

social, a fim de contribuir com a ampliação da capacidade de comunicação dos discentes, num processo que precisa ser contínuo, e romper com os muros da escola para a vida cotidiana. Na certeza de que toda pesquisa busca a investigação iniciada a partir de uma interrogação, um questionamento que estimula percorrer caminhos metodológicos, que por sua vez permitam uma sustentação científica.

A tarefa de ensinar História considerando as questões do letramento é um desafio para os professores – eles não foram formados para ensinar História e correlacionar este conhecimento com o processo de letramento (AZEVEDO, 2011).

Terzy e Pontes (2006, p. 686) afirmam que, com tantas variáveis a considerar, não podemos falar em letramento, mas sim em letramentos. E como fenômeno social que é, porém com aspectos também individuais, o letramento não é estático. Portanto, ao estudarmos o letramento de uma comunidade, temos que considerar as práticas de letramento das quais seus membros participam, ou que a elas estão expostos, do ponto de vista local e temporal, sem, contudo, deixar de considerá-las como construídas historicamente. Essa declaração ilustra a proposta do letramento em História ao considerar o local e temporal já que são elementos pontuais no processo da investigação e conseqüentemente da contextualização ao relacionar passado e presente. É necessário um embasamento melhor para falar de letramento no campo da História, haja vista a pouca produção de pesquisas com essa temática. Porém, experiências

e metodologias aplicadas em sala de aula têm demonstrado um caminho possível para tornar o ensino da História mais atrativo e, conseqüentemente, compreensível ao aluno.

Solé (1998) afirma que, nas sociedades letradas, os indivíduos são diariamente expostos a uma multiplicidade de textos, presentes nos mais variados meios e com uma diversidade de intenções. “Para agir com autonomia, o leitor precisa compreender e interpretar essa variedade textual com suas diferentes intenções e objetivos, fator que gera, por sua vez, a aquisição de certas garantias” (SOLÉ, 1998, p. 18). Nesse contexto de valorização da variedade de gêneros textuais, é pertinente deduzir que a compreensão de textos de História, como das demais disciplinas do conhecimento, é um componente importante na construção desta autonomia do cidadão leitor. Vale lembrar que, em se tratando da EJA, nem sempre o aluno apresenta essa capacidade de leitura e interpretação dos textos históricos, muitas vezes pela própria forma mecânica da leitura, a falta de hábito e a dificuldade de associar passado com o presente. Daí muitos considerarem os conteúdos históricos distantes deles, o que se torna monótono e pouco interessante e é a partir daí que o professor precisa atuar para desmistificar essa compreensão construída pelo aluno.

65

Terzi ainda aponta o letramento como as ações dos indivíduos dentro das práticas que giram em torno da escrita, ou seja, é o modo como as interpretam e como agem dentro delas, e por que optam por uma ou por outra, nas suas relações com a leitura e com a escrita e, por isso, são as práticas de letramento as escolhas do indivíduo no meio de todas as influências sociais e contextuais, no momento da interação social. É necessário ter um nível de entendimentos direcionados para o letramento nesta área em específico. No caso dos textos históricos, este entendimento está intimamente relacionado à consciência histórica que precisa fazer parte da base de conhecimentos e conceitos históricos adquiridos pelos alunos. Para decodificarmos e entendermos um texto do século XIX, por exemplo, é preciso levarmos em consideração uma série de informações que temos sobre este período histórico.

A História é um gênero textual específico que lida diretamente com o tempo e o processo de compreensão de conteúdos históricos perpassa por uma série de conceitos referentes a temporalidades históricas específicas. Essa leitura deve ser feita de forma crítica, no sentido de conseguir abranger as especificidades do período histórico tratado no texto. O leitor letrado nesta disciplina entende os elementos presentes no texto como pertencentes àquele período histórico específico, conseguindo compreender o texto na sua totalidade, conseguindo compreendê-lo. Sem o domínio desta habilidade é impossível a compreensão. Portanto, os alunos aprendem melhor quando são levados a pensar, imaginar, analisar,

comparar suas ideias com os colegas. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 12).

4.1 Educação de jovens e adultos e o ensino de História

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9394/96), em seu artigo 37, prescreve: “[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. A tendência à reformulação das práticas do ensino de História foi reforçada com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, nos quais se ressalta que o conhecimento histórico é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate, ainda distante de um consenso (BRASIL, 2002). Estes parâmetros trazem propostas inovadoras no âmbito da EJA de forma humanista, mostrando-nos que o ensino de História tem muito a contribuir para o resgate dos valores humanísticos que vêm sendo desvalorizados no contexto atual das sociedades capitalistas. A História local proposta aqui através de oficina, foi valorizada também como estudo do meio, ou seja, “[...] como recurso pedagógico privilegiado [...] que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente,

66

o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 9).

Azevedo (2011) destaca o espaço do ensino para além da sala de aula, concebido como um procedimento imerso nos processos culturais, sociais e filosóficos que estruturam a escola em seu sentido macro e micro, dialogando com múltiplos campos discursivos. Neste caso, absorve-se nesta pesquisa a experiência de um trabalho exitoso que pode ser adaptado à EJA no que diz respeito ao ensino da História, desenvolvendo este com práticas de letramento através da oralidade e escrita, buscando o verdadeiro sentido da história ensinada, levando o sujeito à participação, interação que vai gerar a interpretação.

Pensar o ensino de História no século XXI exige compreender os avanços tecnológicos também, que é um outro desafio para o profissional que está em sala de aula e precisa aprender a lidar com essa realidade. Não cabe mais um ensino pautado meramente na narrativa histórica, principalmente para alunos da EJA, que precisam estar num ambiente mais dinâmico e prazeroso. Do contrário, o desinteresse se instala e, conseqüentemente, a evasão na disciplina.

Na historiografia, Thompson (1992, p. 21) afirma que é por meio da História que as pessoas procuram compreender as mudanças por que passam em suas próprias vidas, é “[...]”

por meio da História política e social ensinada nas escolas que levam os alunos a compreender e aceitar o modo pelo qual o sistema político acabou tomando a forma como é”.

De forma geral, a História procura explicar quem somos, de onde viemos, enquanto família, comunidade, nação ou etnia, ou simplesmente surge como uma forma de divertimento pessoal. No entanto, qualquer dessas perspectivas poderá ter alguma importância em um determinado momento da vida. Esse leque variado de perspectivas deve ser levado em consideração, já que os alunos chegam à sala de aula com algum conhecimento de História (PARENTE, 2004, p. 46).

Vale ressaltar também um ponto extremamente importante ao pensar no ensino de História na EJA, que é a seleção de conteúdos. Para Nicodemos (2013), há um modo freireano de compreender o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico, a partir de uma relação simétrica entre educador/educando e/ou professor/aluno e, ainda, no reconhecimento do lugar de classe social do aluno e de que forma a seleção de conteúdos deve dialogar com esse lugar.

Entendo que, neste processo de transmissão, os conteúdos de História devem estar alinhados ao conhecimento prévio adquirido pelos educandos ao longo da vida, a partir das suas vivências cotidianas, nos diversos espaços sociais e nas várias relações estabelecidas.

67

Desta forma, é preciso entender aspectos específicos inerentes à vida do aluno que são decisivos para que o educador seja capaz de atuar a favor de uma aprendizagem real, considerando que os conhecimentos formais não podem estar distantes dos desafios que a sociedade a todo momento apresenta.

Buscamos observar como se desenvolve o processo do ensino e aprendizagem em sala de aula na disciplina de História, ou seja, o ensino dos conhecimentos históricos, através do desenvolvimento de oficinas que favorecem o letramento em História na EJA, fazendo uso ou não das fontes, das tecnologias e dos materiais didáticos em geral. Quando o trabalho é direcionado, planejado e acompanhado – neste caso específico, estando atento ao conhecimento prévio do aluno que deve ser aproveitado e associado ao conhecimento formal –, no processo de associação e contextualização, o letramento histórico acontece e para isso foi necessário adotar o posicionamento de que refletir o ensino de História é relevante devido ao seu profundo significado na vida dos seres humanos, pois é através da construção desse conhecimento que se dá a compreensão do que está acontecendo ao nosso redor.

4.2 Desafio do letramento histórico na EJA: permanências e mudanças

No ensino da História, assim como as demais disciplinas, enfrenta-se o desafio de desenvolver um trabalho com o ensino deste componente curricular no intuito de proporcionar aos jovens e adultos da EJA o domínio da leitura histórica contextualizada. Entendo por letramento histórico a capacidade que o indivíduo tem de conseguir entender, relacionar, contextualizar um fato histórico e se posicionar diante da História, construindo seus próprios conceitos. Em resumo, é a compreensão dos acontecimentos cotidianos a partir do ensino de História que se dá na construção do conhecimento histórico. Porém, autores divergem e outros conceitos são apresentados e discutidos, mas é necessário ao professor se apropriar deste conhecimento e descobrir qual é a melhor forma de efetivá-lo na prática, visando ao desenvolvimento do aluno.

Voltando à questão do conceito, Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 [...] que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. [...]

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, literacy tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser literate, e literate é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja:

68

literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2009, p. 15).

Buscando teóricos que retratam este tema, deparamo-nos com o conceito de *literacia histórica* – trabalhado inicialmente por Lee (2006) e que se refere basicamente a uma “leitura do mundo” ligada ao conhecimento histórico. Na literacia histórica é preciso que o aluno se identifique com a história ensinada e é nesta condição que se propõe um trabalho do letramento nesta disciplina com alunos da EJA.

Azevedo (2014), em seu artigo intitulado *Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee*, tece considerações sobre o conceito, estabelecendo um diálogo com o conceito de prática de letramento. Ao construir o conceito de *literacia histórica* sem contemplar em seu debate as questões das condições sociais da produção da literacia, Lee naturaliza e estabiliza a perspectiva de leitura e escrita. Afirma ainda que a leitura, enquanto dimensão sócio-histórica, não aparece nas considerações do autor. Em suas palavras:

O conceito de literacia histórica apresentado por Lee, ao não dialogar com

áreas de sociologia da linguagem, filosofia da linguagem, estudos do currículo e a cultura escolar, produz uma redução nas potencialidades que este conceito possui. Acreditamos que pensar o ensino de História como prática de letramento tem potencialidades maiores e abarca questões presentes na literacia histórica e de suma importância, entre elas a consciência histórica. (AZEVEDO, 2014, p. 9).

O conceito proposto por Lee buscou bases no trabalho de Jörn Rüsen sobre consciência histórica. Neste diagrama, o autor nos mostra a conexão que existe entre a História e a vida prática cotidiana, explicando que nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, o que nos permite sermos orientados no tempo. Afirmo também que a História que vemos na academia não atende às necessidades dos sujeitos atuantes, a qual ele chama de “excedente teórico”. De fato, uma realidade constatada, tão logo saímos da academia para atuar no universo da sala de aula tão diverso, é que é impossível promover um conhecimento inerte e meramente periodizado.

69

Figura 5 – Matriz disciplinar de Jörn Rüsen

FIGURA 1 – MATRIZ DISCIPLINAR DE JORN RUSEN



² N.T.: Utilizou-se a forma “histórias” correspondendo ao termo inglês *story* usado. Fonte: Lee (2006, p. 3).

A partir das considerações de Lee sobre a *literacia histórica*, há uma discordância que soa como uma reflexão e retificação diante de conceitos que se fecham em questões particulares. Saliento que não acredito que consigamos de fato compreendê-los em sua totalidade, apenas temos um vislumbre de como cada sujeito/aluno pensa ou compreende as questões sobre passado, tempo e História. Esse conhecimento do outro é apenas a ponta do

iceberg na construção do conhecimento histórico e na problematização do saber que o aluno traz do mundo da vida para a dinâmica da sala de aula. E ainda, completa a autora, pensar o ensino de História como prática de letramento tem potencialidades maiores e abarca questões presentes na *literacia histórica* e que são de suma importância, entre elas, a consciência histórica (AZEVEDO, 2014).

A concepção do termo letramento histórico, em diversos países, dá-se de diferentes formas através do ler, do escrever e de suas práticas. A invenção do letramento ocorreu no mesmo momento histórico, em sociedades distintas social, cultural e geograficamente, com a necessidade de diferenciar, reconhecer e nomear as práticas de leitura e escrita mais complexas que as práticas resultantes da aprendizagem normal do sistema de escrita.

Sendo assim, nesta pesquisa, ao desenvolver oficinas sobre práticas de letramento em História, propõe-se trabalhar a História local através de fontes históricas e assim fazer o exercício do letramento focando no ensino de História, apresentando diversas possibilidades de

70

análise de uma fonte, interpretando documentos, construindo narrativas, discutindo e compartilhando saberes em rodas de conversas, e é através dessas práticas que podemos fazer o exercício do letramento no ensino de História. Desse modo, vamos colocar em prática o letramento em História articulando a leitura, a escrita e a análise crítica de modo que os discentes e jrianos possam compreender as dinâmicas do presente, bem como entender os conhecimentos acerca do passado, levando em conta também sua consciência histórica.

Quando se propõe um letramento em História, a ideia não é só contribuir com a mera formação de um cidadão letrado e culto, mas de um cidadão que seja capaz de fazer uma leitura proficiente e autônoma dos diversos contextos sociais que lhe sejam apresentados, fazendo projeções de futuro, contextualizando fatos históricos, relacionando-os, associando-os e assim percebendo que são capazes de fazer uma leitura crítica do mundo.

Nesse sentido, propomos um trabalho com oficinas de letramento histórico em uma turma do Tempo Formativo III (EJA), por perceber a fragilidade desses alunos no campo da leitura e da interpretação dos conteúdos de História. Temos como referência trabalhos acadêmicos, com discussões, reflexões e propostas voltadas para esta modalidade de ensino e o ensino da História, a exemplo de Bittencourt (2009), Azevedo (2011) e Nicodemos (2013).

São pesquisadoras que nos trazem experiências de atividades voltadas para o letramento em História, bem como sugestões de como trabalhar com a História voltada para a formação de um cidadão consciente, crítico, participativo. Azevedo (2011), em sua tese intitulada *História ensinada: produção de sentidos em práticas de letramento*, apesar de ser

desenvolvida em uma turma de Ensino Fundamental II, deixa-nos uma contribuição que pode perfeitamente ser pensada para a EJA, desde quando se propõe, através da argumentação, compreender a construção de sentidos no ensino da História, proporcionando assim o entendimento e a construção coletiva, longe de ser aquela forma mecânica de reprodução de conhecimentos, desprovida de contextualização e criticidade.

A autora chama a atenção para a formação do professor voltada para o exercício de ensinar, e que este deve estar preparado com o conhecimento formulado para saber direcionar e preparar o seu aluno. A expressão “História ensinada” trata do ato de construção do conhecimento do professor, a qual se estabelece e se corporifica na ação de “dar aula”, no espaço próprio da sala de aula, e que requer do sujeito professor ações e saberes de diversas naturezas e origens (AZEVEDO, 2011). Assim, como resultado satisfatório, a autora, através de recursos como a projeção de vídeos, exercícios e episódios argumentativos conseguiu promover a reflexão e a construção argumentativa no ensino da História.

71

Atividades com poemas, crônicas, contos, tirinhas, notícias, reportagens de jornais e revistas e propagandas são também exemplos de gêneros textuais já utilizados e propostos para condução do ensino de História e a prática do letramento de forma mais dinâmica e que colaboram no desenvolvimento de habilidades na leitura, haja vista o que os alunos ejianos têm a oportunidade de colocar em prática através das suas produções textuais, o que absorvem e aprendem. Infelizmente, a maior parte dos alunos ainda não sabem ler fluente e proficientemente textos históricos e apresentam uma grande dificuldade de interpretação dos conteúdos. Daí a necessidade de uma intervenção mais específica para colaborar na superação deste problema.

Solé (1998) afirma que nas sociedades letradas os indivíduos são diariamente expostos a uma multiplicidade de textos, presentes nos mais diversos meios e com uma variedade de intenções. Para agir com autonomia, o leitor precisa compreender e interpretar essa variedade textual com suas diferentes intenções e objetivos. E é essa compreensão que se busca desenvolver neste alunado; quando se propõe o letramento histórico, o objetivo maior é com a construção da autonomia do cidadão leitor. A leitura de textos históricos não pode estar limitada ao texto em si, precisa reconhecer e extrapolar seus limites em busca de promover uma leitura de mundo. (Freire, 1921).

Nicodemos (2013) contribui para esta pesquisa quando traz uma análise das práticas docentes de um programa direcionado a jovens e adultos, e apesar de ser uma pesquisa com foco no aluno, não podemos deixar de falar um pouco de práticas docentes tão importantes

para a condução e resultados deste processo de ensinar História. A pesquisa desta autora procura

[...] verificar as contradições e as perspectivas concretas do processo de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico no diálogo com o legado da Educação popular, o que implica um modo freireano de compreender o processo de formação de consciências. (NICODEMOS, 2013, p. 65).

Sendo assim, buscamos compreender desses autores suas visões, implicações, sugestões e resultados de um trabalho sem floreios, pautados na realidade e com o objetivo de transformar realidades. Não existe uma receita universal, mas apesar de muitas vezes nos depararmos com sugestões de atividades que muitos já fazem, a indicação é fazer de forma diferente, sair do trivial que aqui pode ser entendida como a capacidade de construir-se diariamente.

No caso dos textos históricos, o entendimento envolve a mobilização de elementos presentes na consciência histórica, ou seja, elementos que fazem parte da nossa base de conhecimentos e conceitos históricos. Para decodificarmos e entendermos um texto do século

72

XIX, por exemplo, é preciso levarmos em consideração uma série de informações que temos sobre este período histórico.

Aprender História depende de ler e escrever também, e ler e escrever dependem da compreensão e da análise a partir da contextualização. O letramento histórico é justamente a condição adquirida pelos sujeitos que conseguem dominar a leitura, bem como a escrita, fazendo delas um uso competente e eficiente, exigido pelas demandas socioculturais: ler, interpretar, contextualizar, analisar de forma crítica e consciente, fazendo projeções futuras, conseguindo relacionar passado e presente e assim poder produzir, de forma independente, suas narrativas históricas com base na sua própria compreensão.

Conhecer o passado, seu processo histórico, posicionar-se de forma crítica diante dos fatos presentes, a partir daí se constrói uma visão de mundo. A História, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa, democrática, cidadã.

4.3 O ensino de História no Tempo Formativo III: em busca de aspectos do letramento histórico

O Tempo Formativo III é um curso de matrícula anual, com aulas presenciais e que

exigem frequência diária. O currículo é organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento. O centro do processo de formação são as experiências de vida e as estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos⁵. Funciona no terceiro turno (noturno), com currículo e metodologia próprios. Para ingressar nessa modalidade de ensino, faz-se necessário obedecer a alguns critérios, tais como: ter dezoito anos completos e ter concluído o Ensino Fundamental. O curso, com avaliação no processo, é desenvolvido em dois anos letivos, perfazendo uma carga horária total de 1600 horas, cada ano com duzentos dias letivos, onde são oferecidas as áreas do conhecimento e trabalhados os conteúdos das diversas disciplinas, possibilitando a interdisciplinaridade. O currículo é composto por Tempo Formativo correspondente ao Ensino Médio e por eixos temáticos e áreas de conhecimento, contemplando uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada, articuladas aos saberes e conhecimentos da vida cidadã tendo as áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, como demonstrado no quadro abaixo.

⁵Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos>. Acesso em: 16 ago. 2019.

Quadro 11 – Matriz curricular Tempo Formativo III

ÁREAS	DISCIPLINAS	3º TEMPO FORMATIVO				
		EIXO VI		EIXO VII		CH
		Sem.	Anual	Sem.	Anual	

BASE NACIONAL COMUM

Códigos e Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	160	--	--	160
	Língua Estrangeira	2	80	--	--	80
Ciências e Tecnologias	Geografia	4	160	--	--	160
	História	4	160	--	--	160
	Sociologia	2	80	--	--	80
	Filosofia	2	80	--	--	80

Linguagem e suas Tecnologias	Matemática	--	--	4	160	160
	Física	--	--	4	160	160
	Química	--	--	4	160	160
	Biologia	--	--	4	160	160
DIVERSIFICADA						
Artes e Atividades Laborais		2	80	4	160	240

Fonte: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos>.

A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 208, o dever do Estado de proporcionar a extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio além do Ensino Fundamental para todos, inclusive para quem não teve acesso no período regular. Indica aos Sistemas Públicos de Ensino a responsabilidade de investir nas condições de acesso e na qualidade de ensino deste segmento. Por outro lado, a Lei nº 5.692/71, no seu capítulo IV, bem como o parecer CFE 699/72, ao estabelecerem as finalidades do Ensino Supletivo e suas funções e toda a base doutrinária do Ensino Supletivo, criaram as condições para a discussão e a implantação de instâncias pedagógicas para o atendimento às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, que não tinham seguido ou concluído estudos.

A Lei nº 5.692/71, portanto, ao estabelecer metodologias próprias para esta modalidade de ensino, oportunizou a construção e operacionalização de propostas curriculares que atendam

74

a essa clientela, regulamentadas, no Estado da Bahia, pelo Conselho Estadual de Educação através das resoluções CEE nº 1.558/80 e CEE nº 1.001/82, que estabelecem as normas para a circulação dos estudos deste público, garantindo assim a continuidade de seus estudos.

É relevante apresentar também o que a Legislação que ampara a EJA destaca ser importante na construção do conhecimento histórico, já que é fundamental saber e construir a partir do que é indicado na lei. Descobrir se estes alunos ejianos conseguem ver permanência, rupturas e mudanças, porque ensinar/aprender história, como já foi dito, não é só focar no fato histórico, pois tem alunos que não conhecem a História oficial, mas conseguem identificar o que permanece e o que muda. Para que se possa dizer se o aluno construiu ou não estas

operações historiográficas (permanência, mudança, ruptura, temporalidade), para que o professor da EJA possa identificar se o aluno já tem esse conhecimento específico da área de História, o professor também precisa de um material que lhe dê este suporte. Então, veremos o que a legislação diz, o que o currículo da EJA apresenta para o ensino de História, para se trabalhar com o aluno ejiano do Tempo Formativo III.

Assim, consta no documento construído coletivamente, através da escuta de educandos, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, diretorias regionais, fóruns em EJA etc., intitulado *Política de EJA da Rede Estadual da Bahia* (BAHIA, 2009), que a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação, estabelecendo que para a garantia do direito dos jovens e adultos à educação básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma. Assim, confirma-se aqui a proposta da construção do conhecimento e letramento histórico.

Em consonância com a concepção construída para a EJA na Rede Estadual, os princípios teórico-metodológicos que orientam o trabalho na estrutura curricular dos tempos formativos direcionam o nosso fazer para a valorização dos saberes construídos fora do espaço escolar pelos educandos da EJA. O currículo é organizado de forma a possibilitar práticas dialógicas e emancipatórias. Desse modo, destacam-se alguns princípios que devem orientar a prática pedagógica da EJA:

- a) reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento;
- b) processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos;
- c) metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo;
- d) acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo.

Para facilitar a compreensão do Acompanhamento do Percurso da Aprendizagem no Tempo Formativo III, torna-se necessário o conhecimento dos fundamentos que sustentam a política da EJA para a educação básica. Isto porque, como todo processo de acompanhamento reflete uma concepção de educação, os instrumentos utilizados (parecer descritivo e conceito) concretizam os princípios avaliativos descritos na concepção de EJA e têm a função de registrar o percurso da aprendizagem na intenção de assegurar a formação, a humanização e a emancipação dos estudantes jovens, adultos e idosos, considerando suas condições de vida e de trabalho.

Quadro 12 – Tempo Formativo III (Eixo Temático VI)

TeTempo Formativo III (Eixo Temático VI)		
Aluno	Componente	Conceito
Francisco	História	EC
	Ciências	C
	Geografia	EC
	Matemática	AC
	Língua Portuguesa	EC
	Artes e Atividades Laborais	C
	Língua Estrangeira	EC
Assim, o educando <i>Francisco</i> terá o seguinte parecer descritivo: <i>De acordo com os temas/subtemas estudados e os aspectos cognitivos definidos para o Tempo Formativo II, Eixo Temático IV, o educando nesta unidade ficou com a Aprendizagem em Construção (EC).</i>		

Fonte: Políticas da EJA, Secretaria Estadual de Educação (BAHIA, 2009).

Neste sentido, a avaliação na EJA está em consonância com a proposta curricular, estruturada por tempos formativos, eixos temáticos e temas geradores, que expressam as realidades vivenciadas e articuladas nas diferentes áreas do conhecimento, que representam os conhecimentos históricos, socialmente construídos e que favorecem a leitura crítica da realidade. Por essa razão, a **ação pedagógica deve ser planejada e acompanhada coletivamente.**

Em cada área do conhecimento existem assuntos ou conteúdos que é necessário conhecer e aprender ao longo da vida escolar, ou seja, é um processo que não se encerra na escola. São conhecimentos trazidos da vida em família, comunidade, igreja, escola, enfim, das relações interpessoais. Ao aprender História, o aluno precisa ser levado a associar ideias, comparar, contextualizar, diferenciar, pensar a vida social dele dentro de um contexto histórico. É assim que ele irá se tornar um ser histórico e um cidadão no mundo, preparado para transformar realidades, a começar pela sua própria. A partir desta construção, o aluno passa a analisar o mundo em que ele vive: se houve mudanças, retrocessos no processo escolar, permanências e avanços. Identificando tudo isso, ele faz a leitura de mundo.

Nos elementos constitutivos do currículo do Tempo Formativo III – Eixo VI são observados também os aspectos cognitivos e sócio-formativos com foco nas aprendizagens desejadas nas áreas do conhecimento. Em História, por exemplo, é preciso identificar se o aluno, durante o processo de aprendizagem nesta disciplina, reconhece-se como agente social historicamente situado no tempo e no espaço, compreende criticamente a estrutura e o funcionamento da sociedade, posicionando-se como sujeito de direitos; se ele associa as ações cotidianas dos diferentes atores sociais, percebendo a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade; se reconhece as iniciativas das organizações da sociedade civil nas mudanças históricas que provocaram ruptura e novas alternativas para o viver em sociedade e outros saberes necessários ao avanço deste aluno e, conseqüentemente, aproveitados neste trabalho para a efetividade do processo do letramento histórico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem, logo no início da sua construção, que a importância do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos remete a duas questões básicas: a primeira se refere à posição ocupada por essa modalidade de educação no âmbito das políticas educacionais e no próprio contexto escolar ao longo da História da educação brasileira; a segunda exige compreender como, para essa modalidade de educação, construiu-se (ou não) uma especificidade de objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de História, nas relações entre esse ensino, a instituição escolar e a sociedade.

Neste sentido, faz um apelo para que o aluno seja estimulado a compreender os problemas contemporâneos, para um posicionamento frente à realidade, pois é notória esta descontinuidade da proposta educacional para a EJA, porém no chão da escola, apesar de tantos entraves, existem muitos trabalhos sérios sendo realizados e alcançando objetivos esperados e, o que é ainda melhor, proporcionando ao cidadão esperar, sonhar e lutar por

Quem busca a continuidade de estudo no Ensino Médio, pela via supletiva, quase sempre traz a ideia corrente de que este é o caminho mais rápido, de resultados mais imediatos, a partir do qual conseguem resolver o que, muitas vezes, o mobiliza para o curso: a conquista do certificado. Essa certificação não somente atesta a superação de uma condição que é julgada como inferior, como também atende às exigências do mercado de trabalho, atento ao documento que confirme (mesmo que só no papel), a conclusão do chamado “segundo grau”, ou Ensino Médio, não julgando os conhecimentos que esse indivíduo possa dispor.

Entre os alunos participantes desta pesquisa, predominam as seguintes características: são, em sua maioria, oriundos das classes populares, com trajetória escolar descontínua, perpassando por evasões, reprovações e repetências. Em muitos casos, o retorno à escola já se deu no Ensino Fundamental, através de cursos supletivos e/ou aceleração, ministrados à noite, em decorrência de serem alunos-trabalhadores. Apesar da experiência de trabalho, nem sempre têm emprego, mas frequentemente estão em busca dele. Assim, são subempregados, estão buscando melhores oportunidades ou são autônomos.

Nessas vivências, constroem saberes, conhecimentos com que retornam, novamente, à escola. Saberes da vida, das práticas sociais em sua residência, na sua comunidade, na Igreja, no mundo do trabalho, nas lutas pela sobrevivência. Saberes que, nem sempre, revelam seus direitos de trabalhador, nem sua condição de cidadão. Apesar de voltarem à escola por pensarem que é ela que lhes pode permitir ascensão socioeconômica, trazem uma autoestima afetada pela internalização dos fracassos anteriores, em experiências com a própria instituição de ensino. Mas é nela que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida, a partir do qual se propuseram a sonhar. Evidencia-se, portanto, como fundamental, as motivações dos alunos, segundo as quais dão sentido aos processos de aprendizagem.

Enfim, a disciplina de História tem um papel relevante na formação dos nossos alunos por possibilitar a formação da cidadania. Promove debates de valorização da pluralidade cultural existente em nosso país e contribui para a formação de sujeitos capazes de lutar pelos seus direitos, além de proporcionar uma contextualização que possibilita a compreensão da nossa realidade através desta interação passado/presente e é desta forma que o aluno vai se letrando através do ensino da História.

5 LETRAMENTO HISTÓRICO PARA ESTUDANTES DA EJA: ANALISANDO A AÇÃO PEDAGÓGICA

A escola historicamente é a principal agência de letramento (GRAFF, 1994).

Baseando-se na proposta de Paulo Freire e norteado pelas concepções de outros teóricos já citados, pretende-se tecer considerações sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno da EJA que está intrinsecamente ligado à falta de leitura, repercutindo diretamente no ensino, em particular, da disciplina História. A pedagogia de Freire propõe um método abrangente pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, ele sugere uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. O objetivo dele era levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável, e o princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9).

Atuar na EJA obriga-nos a, diariamente, refazer nossos planos, pensar novas práticas, enfrentar desafios e angústias que já são inerentes à profissão. Repensar o fazer pedagógico tem sido comum para professores que adentram as salas de aula e encontram uma diversidade de estudantes, em condições também diversas, de aprendizagem, social, econômica.

Neste sentido, é importante lembrar a Lei nº 5.692/71, que estabelece metodologias próprias para esta modalidade de ensino, oportunizando a construção e operacionalização de propostas curriculares que atendam a essa clientela, regulamentadas, no Estado da Bahia, pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução CEE nº 1.001/82 e Resolução CEE nº 1.558/80, que estabelecem as normas para a circulação dos estudos deste público, garantindo, assim, a continuidade de seus estudos.

Então, ao analisar e interpretar os questionários respondidos pelos alunos, bem como as observações, o pesquisador tem acesso às percepções dos sujeitos, ao serem indagados acerca do fenômeno em questão. Assim, seguindo as etapas da Pesquisa-Ação, selecionamos todo material recolhido em categorias. Estas foram encontradas a partir da leitura das descrições dos sujeitos analisados, onde destacamos as convergências e divergências encontradas nas falas e escritas destes colaboradores; porém, é importante colocar que escolhemos usar, apenas, as convergências para que nos possibilitasse conhecer as necessidades formativas dos sujeitos e, posteriormente, organizar a proposta de uma oficina que favoreça o letramento em

História,