

**E AGORA? NÃO TENHO LIVRO E NEM DINHEIRO PARA IMPRESSÃO.  
SUJEITOS DO TURNO NOTURNO E A AUTORIA DE TEXTOS: PENSANDO  
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A ELABORAÇÃO DE MATERIAL  
DIDÁTICO.**

Antonio Vilas Boas

Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação,  
Campus XIV, Conceição do Coité-Bahia.  
Contato: [vilasbencao@gmail.com](mailto:vilasbencao@gmail.com).

**RESUMO:** A falta de compromisso dos governantes com os processos educacionais têm deixado marcas e empurrado, silenciosamente, um sem número de estudantes para a marginalização. Enquanto tudo isso é feito, do outro lado, as inúmeras inserções comerciais patrocinadas pelo poder público, tentam criar e demonstrar a preocupação e suposta atuação dos gestores em sanar as dificuldades e eliminar os entraves que interferem no desenvolvimento das aprendizagens. Um espectador, leitor distante do cotidiano das unidades escolares, com certeza, poderá concluir que a educação pública e estatal vai de vento em popa. Exemplos das sentenças acima podem ser vistos em qualquer instituição escolar do período noturno. Nesses espaços/tempos, os personagens que adentram os portões das escolas geralmente se deparam com a falta da merenda, inexistência de material de apoio, estruturas deficitárias e, mais precisamente, com a falta de materiais didáticos. Nesse cenário, caracterizado pela carência e por todos os seus sinônimos, o que faz o professor ou a professora para desenvolver as suas atividades? A pergunta inicial que dá título a este gênero textual traduz a perplexidade de um estudante diante de uma situação na qual foi solicitado do mesmo a reprodução dos textos, deixados em uma copiadora da cidade e que seriam objeto de estudo e trabalho em uma aula de História. O pedido, feito pelo professor, decorreu da inexistência do livro didático, bem como da impossibilidade da unidade escolar ceder quaisquer tipo de material, como folhas de papel ou serviços de impressão. Se a situação desequilibrou o profissional responsável pelo componente curricular, conseguiu, por outro lado, levá-lo a buscar outras alternativas, inclusive refletir sobre suas práticas e agir na construção de um outro fazer capaz de deslocar os alunos dos seus lugares de ouvintes para os de participantes e autores do seu próprio texto didático. É dessa experiência formativa com os sujeitos da educação

noturna, séries regulares e EJA, de uma escola do interior baiano, que propomo-nos a problematizar, discutindo as formações recebidas e (re)pensando como as mesmas têm chegado aos “chãos das escolas”.

Palavras-Chave. Ensino de História. Diálogo. Formação.

## **INTRODUÇÃO**

O descompromisso da maioria dos governantes brasileiros - sejam eles representantes dos poderes em âmbito municipal, estadual ou na esfera federal - com os processos educacionais, têm deixado marcas e empurrado, silenciosamente, um sem número de estudantes para a marginalização. No período noturno, tempo reservado, predominantemente, a estudantes-trabalhadores ou àqueles alunos que apresentam distorções quanto à idade/série, o descaso tem sido muito maior, situação que parece sugerir, gradativamente, a precarização completa das atividades desse turno de ensino e, conseqüentemente, o não atendimento a essa parcela de sujeitos, visto que,

[...] “não é difícil constatar que em meio a tudo que se diz, se lê e se escreve, a propósito de políticas educacionais a serem deflagradas ou fortalecidas, o ensino médio, principalmente, o que existe no curso noturno, até o presente momento, é o grande ausente no conjunto de medidas concretas acenadas para a melhoria do sistema de educação básica”.(GONÇALVES; MARTINS; PASSOS, 2005, p. 346).

A invisibilidade dos estudantes do turno noturno, como vimos na reflexão dos autores acima, se reflete, também, no descaso quanto a existência de políticas públicas efetivas voltadas para minorar com as dificuldades encontradas pelos alunos desse segmento educacional. Nos dias atuais, exceto o transporte escolar e precariamente a merenda, os demais insumos e recursos passam a margem, exigindo, na maioria dos casos, que os professores invistam recursos financeiros do próprio bolso, afim de evitar o colapso das atividades.

Como é notório, o turno noturno apresenta uma configuração que se distancia e muito dos outros turnos de ensino. O público que frequenta os espaços escolares à noite traz consigo o cansaço de um dia de trabalho ou, quando não, a frustração de ter passado mais um dia procurando uma vaga no mercado de trabalho, situação que, na atualidade, geralmente termina com mais um não.

As deficiências cognitivas também se constituem como mais uma variável a interferir na dinâmica do ensino aprendizagem durante a noite. Geralmente, muitos dos estudantes vêm de reprovações no período diurno e, quando isso não é a norma, eles deixam de apresentar os pré requisitos necessários para a construção de determinadas competências exigidas para a série de ensino à qual frequentam, mesmo porque, “embora os cursos diurno e noturno tenham características pedagógicas diferentes, eles têm a Proposta Curricular organizada e efetivada como se fossem idênticos”. (GONÇALVES; MARTINS; PASSOS, 2005, p. 346).

Desestimulados, muitos destes sujeitos optam por abandonar a escola. Analisando o caso específico de duas turmas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, com cerca de 42 pessoas em cada uma delas, percebemos que ao término do mês de julho, ou seja, seis meses depois do início das aulas, mais de 50% havia evadido.

Colaborando para dificultar, ainda mais, a situação vivenciada pelos alunos do turno noturno temos a carência de recursos didáticos pedagógicos, como por exemplo, os livros. É muito comum a existência de uma determinada quantidade de livros didáticos, mas em número extremamente insuficiente para atender a quantidade de estudantes matriculados. Sem alternativas, o material de ensino é usado somente no momento da aula e devolvido, após a mesma, para a Secretaria da escola, ou seja, tal recurso não é disponibilizado para posse por parte do aluno, ainda que ele assuma o compromisso de devolver ao final do ano letivo, prática comum e natural nos turnos vespertino e matutino.

Nas escolas públicas do estado da Bahia, as situações acima exemplificadas fazem parte do cotidiano de professores e alunos do ensino noturno, levando o professor a repensar muito das suas práticas a serem efetivadas durante as aulas. Nesse cenário, caracterizado pela carência e por todos os seus sinônimos, o que faz o professor ou a professora para desenvolver as suas atividades? Quais procedimentos metodológicos são desenvolvidos pelo profissional para garantir o ensino, mas e sobretudo, o êxito das aprendizagens? E, por fim, considerando as aulas de História, como e o que realizar para tornar o estudante o autor do seu próprio texto? É disto que nos ocuparemos nas próximas páginas. Inicialmente, compreendendo um pouco acerca do ensino de História e, em seguida, discutindo a transformação de uma outra postura de aluno que não seja a da passividade.

## **BASTA DECORAR PARA APRENDER HISTÓRIA**

Não existe nada de surpreendente na afirmação em caixa alta e que dá um subtítulo para esse artigo. Historicamente, difundiu-se a ideia que relacionava a consecução da aprendizagem na disciplina História ao fato do estudante ter a capacidade de memorizar os seus conteúdos, portanto nada tão natural do que percebermos alunos obstinados a repetir tantas quantas vezes fossem necessárias nomes de personagens, conceitos, fatos, datas, etc, para garantir a sua posterior reprodução “*ipsis, literis*” nas avaliações efetuadas pelo professor do componente curricular.

Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzisse a saber repetir as lições recebidas. (BRASIL, 1998, p. 20).

Esse quadro é resultado de concepções e práticas herdadas daquilo que convencionou-se denominar de história tradicional, advinda ainda de quando da constituição da História como disciplina, lá pelos idos do século XIX e que concebia um tratamento metodológico para a escrita da História a partir da visão de que os fatos deveriam ser tratados tal como eles aconteceram e as suas fontes seriam os documentos oficiais.

Como desde os seus primórdios e em razão do conhecimento está concentrado nas mãos do clero e de alguns poucos escribas - vale lembrar que muitos reis eram completamente analfabetos - associado à prática de muitas autoridades contratarem cronistas para escreverem as suas histórias, os documentos oficiais, fossem eles políticos ou religiosos, somente difundiram uma determinada história .

Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos do passado que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva. (FONSECA, 2003, p. 41).

Essa forma de conceber a História, óbvio, redundaria na disseminação de um ensino voltado para garantir a reprodução dessas características. Nas salas de aulas de todo o país, desconsiderando as raríssimas exceções, o ensino de História esteve sempre voltado para a memorização dos fatos e das “verdades” postas e muitas das vezes impostas pelo professor.

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

Mudar essa situação tem sido a tarefa de muitos educadores voltados para um ensino que problematize as realidades, inserindo, cada vez mais, outros personagens com suas vivências, ecoando, dessa forma, falas que historicamente foram empurradas para as margens. Ao conceberem o ensino de História dessa maneira, “procuram se distanciar do modelo de ensino adotado no século XIX, até para evitar que os alunos ‘decorem’ o saber histórico”. (PINHEIRO; SANTOS, 2006, p.21).

Postura como a citada acima, contudo, não é uma tarefa fácil. Borges (2005) afirma, 29 anos depois de ter relançado a sua obra “O que é História”, que em relação ao ensino de História - em especial o ensino público fundamental e médio -, é muito duro ter de escrever que não vejo ainda um raio de esperança”. (BORGES, 2005, p. 81).

Pensar todas essas dificuldades concernentes à concepção de História e ao seu ensino e adicioná-las àquelas estruturais já citadas inicialmente e mais intensas quando se trata do ensino noturno, dá para se ter uma ideia do quão difícil se torna a atuação do professor nesse período. Caminhar noutra direção, a partir do princípio do aluno como construtor do seu conhecimento, talvez seja uma das saídas e é o que veremos nos próximos parágrafos.

## **PENSANDO O ALUNO COMO AUTOR DO SEU PRÓPRIO TEXTO**

A pergunta inicial que dá título a este gênero textual traduz a perplexidade de um estudante diante de uma situação na qual foi solicitado do mesmo a reprodução dos textos, deixados em uma copiadora da cidade e que seriam objeto de estudo e trabalho em uma aula de História.

O pedido, feito pelo professor, decorreu da inexistência do livro didático, bem como da impossibilidade da unidade escolar ceder quaisquer tipos de material, como folhas de papel ou serviços de impressão. Se a situação desequilibrou o profissional responsável pelo componente curricular, conseguiu, por outro lado, levá-lo a buscar outras alternativas, inclusive refletir sobre suas práticas e agir na construção de um outro fazer capaz de deslocar os alunos dos seus lugares de ouvintes para os de participantes e autores do seu próprio texto didático. É dessa experiência formativa com os sujeitos da educação noturna, séries regulares e EJA, de uma escola do interior baiano, que propomos a problematizar, discutindo as formações recebidas e (re)pensando como as mesmas têm chegado aos “chãos das escolas”.

O Colégio “X”, em Conceição do Jacuípe, interior baiano é a única instituição que, atualmente, trabalha com o Ensino Médio neste município do interior baiano, bem como com alunos da Educação de Jovens e Adultos para esse mesmo nível de ensino. Cotidianamente, estudantes de idades variadas se dirigem àquele espaço para enfrentar cinco horas-aulas, num período de tempo que se estende das 19:10 às 22:30 horas.

A maioria dos estudantes utiliza o transporte escolar para chegar às dependências da Escola, bem como retornar aos seus lares. Outros fazem uso de outros meios de transportes, como automóveis, motos, bicicletas, enquanto que uma outra parte vai e volta caminhando.

As diferenças entre os alunos não são somente socioeconômicas, manifestas na propriedade ou não dos seus meios de transportes, mas, como todo e qualquer estudante, apresentam dificuldades cognitivas em relação as competências que deveriam já terem se apropriado, mas ainda não fizeram. Não são poucos os casos de estudantes que apresentam deficiências no tocante à leitura e escrita, o que termina por dificultar, ainda mais, o desenvolvimento de outras competências e habilidades. Recentemente, por exemplo, um grupo de professores assumiu a tarefa de alfabetizar um grupo de alunos

que foi matriculado no ensino médio, mas tem dificuldades imensas com a leitura e escrita.

Nesse contexto, o trabalho com a disciplina História encontra muitas barreiras. Começa pela concepção construída historicamente e maciçamente reproduzida quanto a como se efetiva o aprendizado dessa matéria. Ainda predomina a visão de uma aprendizagem mnemônica, baseada na memorização dos conteúdos discutidos em sala de aula.

Associado a visão decorreba do componente curricular, a inexistência do livro didático ou de qualquer outro material de apoio criam mais entraves no desenvolvimento do trabalho do professor, bem como nas aprendizagens dos discentes, homens e mulheres, trabalhadores rurais e urbanos. Não bastasse tais situações, a carência com materiais, como papéis para reprodução das atividades avaliativas, por exemplo, se constituem como elementos desestimuladores para os dois segmentos: alunos e professores.

É desse contexto que falamos e é importante caracterizá-lo como forma de salientar o descompromisso com a educação pública patrocinada pelos sucessivos governos que administram as mais diferentes esferas do poder, sejam elas estaduais, municipais ou federal.

Mas, o que fazer diante de tal cenário, principalmente quando os profissionais envolvidos nessa tarefa entendem a educação como uma forma de promoção humana e não como apenas um momento em que o aluno comparece à escola para aprender alguma coisa, tirar uma nota e receber um certificado de conclusão do Ensino Médio?

O exercício de Paulo Freire, na década de 1960, se torna um fator inspirador nesse cenário árido de recursos. Pacientemente, Freire, acreditando no homem como tendo uma vocação natural, qual seja a de ser sujeito, desenvolve no nordeste brasileiro, especificadamente a partir de 1962, um programa que tinha como objetivo, inicial, erradicar o analfabetismo nessa região pobre do Brasil, mas que, diante dos resultados obtidos - 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias - impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional”. (FREIRE, 2001, p. 20).

Fugindo às tradicionais práticas de ensino utilizadas pela maioria de educadores e escolas, naquele momento, Freire e sua equipe concebe um método de trabalho baseado

em cinco fases, finda as mesmas, é iniciado o trabalho concreto de alfabetização (FREIRE, 2001, p. 51).

No trabalho desenvolvido pelo educador brasileiro, enfatizamos a compreensão diante da incompletude do outro, que também é nossa e a valorização da realidade próxima do educando, eliminando com as possibilidades de trabalhar com uvas jamais provadas pelos homens e mulheres do sertão nordestino. (FREIRE, 2001, p. 47).

O trabalho de Freire contaria com um outro elemento, do qual nos apropriamos, e que seria fundamental no processo de alfabetização. Em todos os momentos, a fala do outro, homens e mulheres eram, não somente ouvidas, mas respeitadas e consideradas.

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

É justamente a fala do outro que se constituiu como ponto de partida para as nossas incursões nas salas de aulas de História, no turno noturno. Se pouco tempo depois esse se mostrou um caminho adequado, naquele momento foi a única alternativa que nos restava diante da situação de carência demasiada das unidades escolares.

### **O SABER FAZER DA QUESTÃO: A UNIDADE TEORIA-PRÁTICA.**

Em todas as nossas aulas, planejamos tomar como ponto de partida e, também de chegada, a fala dos estudantes. São elas que se constituirão como ferramentas para o desenvolvimento das nossas atividades. Se não há fala, conseqüentemente, não existe aula e muito menos aprendizagens.

Essas falas partem dos nossos questionamentos e esses se dão através das perguntas feitas aos estudantes. Não são quaisquer perguntas, mas “perguntas bobas”, que qualquer criança saberia responder, mas que depois de respondidas, podem trazer uma nova luz às circunstâncias.

As questões podem partir, por exemplo, de um desenho de uma camisa feito no quadro de giz, seguido de uma pergunta do que se trata. Óbvio que todos responderão que a imagem corresponde a uma camisa e até esse momento, não provocamos nenhum



desequilíbrio cognitivo, mas reconhecemos o quão significativo se torna aquele gesto em decorrência de termos inserido o aluno no contexto do diálogo. Para uma sociedade que tem como uma de suas marcas o cerceamento da fala do diferente, ouvir vozes de alunos participando da construção das aulas não deixa de ser um elemento motivador.

As indagações seguintes partem da palavra/imagem inicial e as respostas dos alunos quando consideradas adequadas para o contexto em discussão são postas no quadro de giz. Finda uma primeira discussão, os alunos são convidados a colocar aquelas palavras em uma ordem tal que seja possível, com a ajuda dos conectivos, formar um texto coerente, coeso, etc.

Os outros momentos são reservados para a construção dos primeiros parágrafos. Com a ajuda, mais uma vez dos alunos, as palavras são agrupadas numa ordem coerente, formando um primeiro parágrafo. Quando fora da ordem, os alunos são questionados e estimulados a lerem a frase e solicita-se dos mesmos que julguem se, depois da leitura, há uma compreensão do que foi escrito. Como não houve, pois algumas palavras foram colocadas nos locais inadequados, o parágrafo é novamente (re)repensado e (re)escrito, num exercício dialético e, como tal, participativo.

Consideramos, nessa construção, não haver margens para erros, pois as falas supostamente erradas se transformam em possibilidades de mais questionamentos até que se chegue ao vocabulário adequado. O não considerar erros não indica uma relativização de tudo o que é dito, de forma alguma, mas a compreensão de que quando participa, o aluno parte do seu universo vocabular e do conhecimento que até então construiu acerca de um determinado tema e nesse movimento, o erro é muito bem vindo e aceito.

Esse agir durante as aulas de História permite-nos hoje fazermos uma reflexão sobre o mesmo, apontando algumas das suas consequências, que pontuamos abaixo.

I- Há uma participação massiva dos alunos durante os questionamentos feitos pelo professores e, também, pelos alunos.

II- Com a atuação dos alunos, as possibilidades de conversas paralelas sobre outros temas foram, aos poucos, sendo minimizadas e o que costumamos denominar de indisciplina se mostrou em parte como parte de uma atuação didático-pedagógica inadequada.

III- Depois de duas ou três aulas, os alunos não apresentam mais receio em participar das aulas e em externar as suas opiniões.

IV- Há por parte dos demais colegas, quando da participação de um outro, o respeito e a solidariedade. Muito desse comportamento foi construído pelo fato deles entenderem que como todos participam, todos estariam sujeitos a erros e acertos, portanto, criticar alguém em um determinado momento poderia ser o caminho para situação semelhante consigo próprio instantes depois.

É desse movimento dialético, resultado da interação entre alunos e professor, que o conhecimento é, pouco a pouco, construído. É um exercício que demanda tempo, paciência, solidariedade, compreensão e empatia, mas, sobretudo, crença de que nos constituímos enquanto sujeitos a partir desse exercício orgânico de questionamento das narrativas totalizantes e, a partir daí, da construção de outras narrativas, oriundas de vozes que “vem de baixo”.

#### **REFERÊNCIAS**

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 12. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história** / . Brasília : MEC /SEF, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

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

GONÇALVES, Lia Rodrigues; SÁ DOS PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura; PASSOS, Álvaro Mariano dos. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – como e por que fazer? Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 345-360, jul./set. 2005.

**ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019**

PINHEIRO, José Gledison da Rocha; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Linguagem e práticas no ensino de História**. Salvador: Quarteto, 2006.