

O ensino de História no Noturno: especificidades, desafios e perspectivas¹

The Teaching of History in the Night Shift: specificities, challenges and prospects

Carolina Corbellini Rovaris²

Jéssica Cristina Back Gamba³

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as especificidades do ensino de História no ensino médio noturno, através da experiência de estágio em uma turma de 1º Ano, apontando os desafios desta trajetória e perspectivas de um ensino que considere suas características singulares e contribua para a aprendizagem histórica do aluno. Busca, então, refletir sobre um ensino de História que vise uma aprendizagem relacionada com questões do presente, atrelada ao letramento e aos saberes adquiridos pelos alunos em suas diversas relações sociais.

Palavras-chave: Ensino de História, Aprendizagem, Ensino noturno.

Abstract: This article aims to discuss the specificities of history teaching in the a high school in the night shift through a teacher training experience in a class of First High School Year, pointing out the challenges of this trajectory and prospects for an education that considers their unique characteristics and contribute to the history's learning of the student. It seeks to discuss about a teaching History which is related to present issues linked to literacy and the knowledge acquired by students in their various social relations.

Keywords: Teaching History, Learning, Night Shift Teaching

¹ Este trabalho é vinculado ao projeto de pesquisa “Ensino de História: práticas para uma reflexão a partir da Didática da História”, coordenado pela professora Dr^a. Nucia Alexandra Silva de Oliveira (UDESC) e resultado de uma investigação realizada durante a Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Bacharelado e Licenciatura em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, ministrada pela prof^a. Dr^a. Cristiani Bereta da Silva. Texto revisado pela prof^a. Lucélia do Amaral Rotta.

² Acadêmica do curso de Bacharelado e Licenciatura em História, na Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. E-mail: carolcrovaris@gmail.com

³ Graduada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Professora de História da Educação Básica em Florianópolis/Santa Catarina. E-mail: jessicacback@hotmail.com

Ensinar História significa trabalhar com os estudantes os métodos de pesquisa próprios desta disciplina e dar significado ao seu saber, uma vez que o mesmo adquire sentido a partir de preocupações do presente instigando à pesquisa do passado. Tomando o ensino de História a partir da cognição histórica situada⁴, considera-se que seu objetivo principal é desenvolver o pensamento histórico nos alunos, isto é, capacitá-los com ferramentas de investigação próprias da ciência historiográfica, para trabalharem a partir da análise de documentos e/ou acontecimentos históricos. Para que a aprendizagem histórica seja significada para o aluno, o professor deverá também levar em consideração suas especificidades e características.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo, analisar as especificidades do ensino de História no ensino médio noturno, através da experiência de estágio, em uma turma de 1º Ano do período noturno, apontando os desafios desta trajetória e perspectivas de um ensino que considere suas características singulares e contribua para a aprendizagem histórica do aluno.

O Ensino Médio no Noturno: suas especificidades e o perfil da turma

O estudo de caso deste artigo surgiu da prática de estágio⁵ realizada em uma turma de 1º Ano, do período noturno, de uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina. Foram, ao todo, nove aulas ministradas em um período de três meses. A temática abordada durante a intervenção foi Grécia e Roma na Antiguidade e a Idade Média⁶.

A escola oferece ensino fundamental, do 1º ao 9º Ano, nos períodos matutino e vespertino; e ensino médio nos períodos matutino, vespertino e noturno; e também atende alunos com necessidades especiais.

A proposta pedagógica da escola em que desenvolvemos a regência propõe desenvolver a capacidade reflexiva, consciente e participativa dos alunos. Apresenta como objetivo, promover a permanência da criança e do

⁴SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Apresentação. In: _____. (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 11-19.

⁵Esta prática de estágio refere-se às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado II e III do curso de Bacharelado e Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, ministradas pela professora Dr^a. Cristiani Bereta da Silva.

⁶ Os temas Antiguidade e Medievo foram definidos pela professora regente da disciplina de História da turma.

adolescente na escola, através de atividades que intensificam o seu interesse na mesma, ressaltando o valor do estudo para a vida em sociedade. A escola também se preocupa com o desenvolvimento do pensamento crítico, temáticas relacionadas à cultura e arte e o respeito às diversidades.

Realizamos, através de um questionário aplicado na turma, a investigação do perfil socioeconômico dos alunos durante a observação da mesma. Através dele foi possível traçar alguns pontos acerca dos estudantes, a fim de conhecê-los melhor para prepararmos as aulas. A turma tinha em torno de vinte e um alunos que frequentavam regularmente a escola - cerca de cinco ou seis costumavam faltar bastante -, sendo catorze o número de alunos presentes no dia em que o questionário foi realizado. A idade variava em torno de catorze a dezessete anos, sendo que uma das alunas tinha vinte e cinco anos. A turma era composta por quinze alunos e seis alunas. Dentre estes, dez já haviam repetido de ano alguma vez, sendo que quatro estavam cursando o 1º Ano do ensino médio novamente. Percebemos, no entanto, que o número de alunos que compareceram às aulas durante o período de regência foi flutuante. Tivemos dias com nove alunos em sala de aula e dias com vinte e cinco. De certa forma, isto tornou difícil a continuidade das temáticas a serem trabalhadas, bem como problematizar questões concernentes ao ensino de História, como relacionar passado e presente e desenvolver um conjunto de operações intelectuais mobilizados na produção de saberes históricos.

Assim, identificamos duas questões durante o período de observação; a primeira delas diz respeito ao perfil etário da turma: jovens. Durante anos, o perfil e as características dos/as alunos/as do ensino noturno eram estudadas a partir da categoria genética de “adulto trabalhador”⁷. Isso se deve ao crescimento da democratização do ensino médio noturno durante a década de 1990. Entretanto, atualmente, o ensino noturno atende estudantes diversos em idade e interesses. A limitação e rotulação desses alunos/as como “adulto trabalhador” fazia com que o ensino noturno fosse voltado ao mercado de trabalho, reduzindo a aprendizagem a uma função pragmático-tecnicista⁸.

Com o tempo uma parcela significativa de jovens, trabalhadores ou não, começaram a frequentar cada vez mais o ensino noturno contribuindo para uma mudança de perfil. Por apresentar uma realidade distinta dos estudantes diurnos e por não ter um ensino voltado para essa realidade, a

⁷ QUEIRÓS, Fábica Cristina L.N. de; ASSIS, Lenilton F. de. Os desafios do ensino médio noturno nas aulas de Geografia. **Technè**: revista de ciências, ensino e formação. V. 1, Sobral (CE): Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA), 2008.

⁸ KUENZER apud QUEIRÓS, Fábica Cristina L.N. de; ASSIS, Lenilton F. de, *ibidem*, p. 77.

escola acaba por perder sentido para esses estudantes, contribuindo para que a evasão escolar ou dificuldades de aprendizagem sejam mais percebidas entre estes. A segunda questão está relacionada à realidade social desses jovens: eles moram em uma região urbana e tem acesso a informação por variados meios como internet, televisão e a própria escola.

O indivíduo é caracterizado como jovem a partir da variação de sentido que o termo juventude adquire, sua faixa etária, suas práticas culturais e seus hábitos. Por esse motivo podemos ter várias juventudes em uma mesma sociedade. Na questão social e cultural, tínhamos uma heterogeneidade na turma na qual desenvolvemos o estágio. Parte dessa heterogeneidade estava atrelada a própria questão da naturalidade dos alunos, visto que muitos eram oriundos de outros estados brasileiros. Esses alunos carregam uma carga cultural adquirida através das suas sociabilidades e desenvolvidas enquanto estavam nas suas regiões de origem. Outra questão está relacionada as comunidades onde esses jovens residiam naquele momento. A partir da análise do questionário, percebemos que esses jovens, em grande parte, moravam nos bairros ao entorno da escola. Residir nessas regiões faz com que esses jovens apresentem realidades e experiências de vida distintas uns dos outros. Essas duas questões vão interferir durante o processo de aprendizagem, por esse motivo não podem ser ignoradas pela escola.

Há duas concepções contemporâneas usadas para inscrever a juventude como questão social⁹. A primeira é a via dos “problemas”, como a “delinquência”, e práticas de risco, como o uso de drogas, que demandam da sociedade e do poder público medidas de controle social e prevenção. A segunda é a questão da etapa transitória, na qual seria necessário um esforço coletivo, principalmente da família e da escola, para preparar o jovem para ser um adulto socialmente produtivo¹⁰. A escola pública, incumbida dessa missão, especialmente no ensino médio, irá se voltar para a preparação do jovem tanto para o mercado de trabalho quanto para o desenvolvimento da cidadania.

Durante as observações no primeiro semestre de 2014, percebemos que uma parte da turma era dispersa em relação às aulas de História. Muitos se entretinham com o celular, outros em conversas paralelas, enquanto a professora tentava apresentar o conteúdo da aula do dia. O uso do livro didático como ferramenta de aprendizagem era recorrente nas aulas, assim

⁹ AQUINO, Luseni Maria C. de. A juventude como foco das políticas públicas. In CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 25- 39.

¹⁰ *Ibidem*, p. 25.

como as atividades eram sempre as questões colocadas em debate através do livro. Deparamos-nos, então, com um cenário de alunos desinteressados pela disciplina de História, às vezes rotulados como menos capacitados.

O questionário de investigação aplicado durante a observação trazia a seguinte questão: “Para você, o que é História? O que se estuda em História?”. Todos responderam que é o estudo do passado da humanidade. A pergunta seguinte tinha o intuito de saber o que os estudantes lembravam de ter estudado na disciplina ainda neste ano. Como um reflexo das aulas que observamos, os alunos responderam que estudaram com base no livro didático a respeito das temáticas: o Sambaqui, a Mesopotâmia e o Egito Antigo; em aulas expositivas, nas quais a professora se utilizara de uma única ferramenta de ensino, o livro didático. Em contraponto à esta perspectiva que “prende” o aluno ao livro como único meio de se aprender História, os alunos apontaram que aprendiam mais sobre História em Filmes e Livros, para além do que o livro didático propusera.

Durante a nossa regência em sala de aula no segundo semestre do mesmo ano, exploramos diferentes metodologias e abordagens. A turma, em resposta, se mostrou mais participativa, embora ainda apresentassem dificuldades de se expressar através da escrita e da fala em frente aos colegas.

A turma apresentava semelhanças quanto ao quesito socioeconômico devido ao fato de seus pais terem empregos de uma mesma faixa de remuneração (baixa). Compreendemos que estas condições podem afetar o processo de aprendizagem do aluno, devido à “n” problemas que os mesmos possam estar preocupados no momento da aula. Alguns se mostravam cansados e impacientes durante o decorrer da mesma, reflexo do emprego diurno que muitos mantinham, e os faziam chegar cansados na aula noturna. Ainda, culturalmente falando, como alguns alunos vinham de outros estados brasileiros, alguns problemas de relacionamento ou brincadeiras que acabam por excluir o outro aconteciam nas aulas, o que também pode prejudicar o desempenho desse “outro” aluno.

Neste sentido, elaboramos um projeto de ensino de história a partir das observações realizadas em sala de aula. O principal objetivo do projeto era desenvolver o pensamento histórico nos alunos, a fim de capacitá-los com ferramentas de investigação próprias do saber histórico. A partir desta perspectiva, nossa proposta foi analisar as relações entre diferentes períodos históricos através do estudo da Antiguidade e do Medievo, e, entre estes e o presente. Ela se faz necessária porque percebemos com o questionário investigativo que os alunos não conseguiram relacionar Idade Antiga, Idade Medieval e o presente. A proposta se justificava também, pelo fato de que,

em uma das observações notamos que os alunos foram mais participativos à medida que a professora relacionou o conteúdo com temáticas do presente.

O estudante do ensino noturno

Grande parte dos estudantes do ensino médio noturno está inserida no mundo do trabalho. Por um lado essas atividades acarretam mesmo desgaste e cansaço; por outro, esses alunos estão mais amadurecidos, podendo avançar no percurso escolar desde que suas condições e especificidades sejam levadas em conta e usadas como uma forma de ensino/aprendizagem¹¹. Deve ser levado em consideração que para estes estudantes, o que caracteriza a vida é o trabalho; é ele que fixa os limites do estudo, do lazer e do descanso.

O descaso com essas especificidades e a falta de estrutura das escolas, segundo Togni e Carvalho, prejudicam os estudantes:

A escola noturna que recebe esses alunos, sejam eles trabalhadores empregados ou não, e que possui entre seus funcionários, professores que, como os alunos, vêm de uma segunda ou terceira jornada de trabalho, é uma escola que, em grande parte das vezes, ressalta as diferenças sociais existentes. Quando os alunos ingressam nas escolas, são tachados por uma série de preconceitos e relegados a serem atingidos por práticas pedagógicas que cada vez mais os fazem sentir as desigualdades sociais a que são submetidos. Essas desigualdades, ao longo do tempo, têm consagrado a falta de oportunidades de acesso a níveis melhores de ensino e de oportunidades de trabalho que os esperam ao término do processo de escolarização.¹²

As motivações para o jovem buscar o ensino noturno são muitas, o trabalho muitas vezes é uma delas, mas não a única. Muitos jovens buscam estudar a noite para poderem durante o dia auxiliar em trabalhos domésticos. Outros veem na escola um espaço para o divertimento, a paquera, o círculo de amizades. Tornando a escola um espaço de

¹¹ CARVALHO apud DANIEL, Rosângela Spricigo Esteves. **Ensino Médio Noturno: desafios e possibilidades**. Universidade Estadual De Londrina, Programa De Desenvolvimento Educacional. Londrina, 2009. p. 7.

¹² TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Ibero-americana de Educação**, nº 44, maio/agosto 2007. p. 72

socialização, muitos jovens buscam o ensino noturno pela convivência com iguais. A busca por possíveis “facilidades” oferecidas no ensino noturno também é uma das questões que podem levar o/a jovem a frequentá-lo.

Há entre esses alunos também o estigma do fracasso escolar. Sobre a questão da repetência na turma em que desenvolvemos o estágio, como já mencionado, nove deles alegaram ter repetido alguma vez ou mais. Segundo Rosângela Spricigo Esteves Daniel:

O aluno do ensino médio noturno é, muitas vezes, aquele que conviveu com o estigma do fracasso escolar. Por diversos motivos esses alunos procuram o turno da noite: sucessivas reprovações, histórico de evasão, idade avançada e necessidade de trabalhar durante o dia. Alunos, portanto, que possuem características diferentes dos que frequentam o período diurno.¹³

O que há de semelhante nessas motivações é a questão do “conseguir concluir o ensino médio”, que ainda hoje é uma credencial importante para esses jovens. Grande parte dos que frequentam o ensino médio noturno em escolas públicas, são oriundos de famílias com baixo nível de escolaridade, o que os faz querer buscar uma realidade diferente. Três dos alunos que responderam ao questionário relataram que os pais não completaram o ensino fundamental. Dois deles afirmaram que ou o pai ou a mãe possuíam apenas o ensino fundamental completo. Os pais de seis alunos completaram o ensino médio. E apenas dois alunos afirmaram o que pais tinham ensino superior. Sobre a profissão de seus pais as respostas foram variadas. Sobre as mães, a maioria respondeu que eram empregadas domésticas ou “do lar”, mas a profissão de cozinheira, enfermeira, esteticista e corretora imobiliária também foram relatadas. Entre as profissões dos pais apareceram engenheiro, carpinteiro, corretor imobiliário, pedreiro, pintor, representante comercial e frentista.

Apesar da conclusão do ensino médio ser uma credencial importante, o ensino noturno nas escolas públicas brasileiras ainda apresenta um alto índice de evasão. Os dados do Censo Escolar de 2006 do Ministério da Educação (MEC) apontam que a taxa de abandono na rede pública de ensino médio é de 19,8%, 18 vezes maior que a da rede particular. O primeiro ano do ensino médio é o que apresenta o maior índice de evasão,

¹³ DANIEL, Rosângela Spricigo Esteves, op. cit., p. 6.

25%. Nos segundos anos essa taxa cai para 17,4% e a 12,9% nos 3º anos¹⁴. Essa triste realidade pode ser percebida durante nosso estágio. Dos trinta e nove nomes presentes na lista de chamada no terceiro bimestre, uma média de quinze alunos frequentava regularmente as aulas. Dentre estes, alguns eram assíduos, mas uma parcela da turma ia esporadicamente, o que nos dava a impressão de termos novos alunos em quase todas as aulas. Isso dificultava tanto na condução das aulas, quanto no processo de aprendizagem desses alunos.

Queirós e Assis (2008) afirmam que a evasão escolar é um problema recorrente. Muitas vezes as motivações estão associadas à deficiência de aprendizagem trazidas do ensino fundamental (em especial, nas áreas de leitura, interpretação textual e raciocínio lógico). Alguns alunos também apresentam problemas de relação com a família, envolvimento com drogas ou outros problemas que interferem na aprendizagem. Por não haver uma homogeneidade no perfil da turma e por muitas vezes essa questão ser ignorada pela escola o/a aluno/a se sente desmotivado/a e opta por desistir ou não levar tão a sério a escola.

Pensar o ensino de História para uma classe noturna

Uma vez traçado o perfil dos estudantes, é necessário também compreendermos o ambiente escolar deste estudo de caso. O ambiente escolar no qual os alunos estão inseridos reflete uma prática pedagógica que, como diria Helenice Rocha (2013), ensina história que não cabe na “bagagem” dos alunos, uma vez que o que é ensinado não faz parte da sua realidade. Acabamos por privilegiar os conteúdos de maneira quantitativa ao invés de qualitativamente, conforme explicita Caimi:

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicamos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente,

¹⁴ BRASIL apud QUEIRÓS, Fábica Cristina L.N. de; ASSIS, Lenilton F. de, op. cit, p. 72.

para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva.¹⁵

Cria-se a partir deste ambiente uma concepção da disciplina de história, a qual os alunos não veem sentido prático para a sua vida cotidiana. Essa questão é pertinente ao ensino noturno, que faz parte da história da escolarização e é fruto de reivindicações de classes populares que dispunham de menos recursos e seriam as que mais o utilizariam. O acesso ao ensino noturno está assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Em seu título III inciso VI garante a oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando.

Segundo Ana Cecília Togni e Marie Jane Soares Carvalho (2007) o ensino noturno atualmente é considerado nos meios educacionais como um problema, uma fonte de insatisfação que necessita ser sanada. Muitos destes problemas estão por vezes relacionados à estrutura do ensino e da instituição. Uma das causas é a falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico para esse tipo de ensino. O ensino médio noturno é regido pela mesma legislação do ensino médio diurno e tem seus princípios e metas formalizados nos artigos 35 e 36 da Lei nº 9.394. O artigo 35 caracteriza o ensino médio público como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

¹⁵ CAIMI, Flavia Heloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 2006. p. 25

Fica evidente como a Lei que assegura os objetivos do ensino trabalha a partir da concepção de juventude como etapa transitória. O ensino médio se caracteriza por ser uma continuação e aprofundamento do ensino fundamental, mas tem que desenvolver medidas que contribuam para o aperfeiçoamento do jovem e que lhe dê condições para prosseguir neste aperfeiçoamento. Consolida a preparação para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento da cidadania, através de concepções da ética buscando uma autonomia intelectual e do pensamento crítico. O ensino médio, portanto, se configura como um momento de maturação para a fase adulta.

Apesar de no papel as garantias serem muito bem estruturadas, elas não condizem com a realidade enfrentada no ensino noturno. Por ser regido pela mesma legislação do ensino diurno, o ensino médio noturno sofre as consequências de não ter uma estruturação voltada para a realidade escolar, social e cotidiana dos/as estudantes. Ao professor cabe dar conta dos mesmos conteúdos, o método de avaliação muitas vezes permanece o mesmo do ensino diurno, assim como o material didático. Porém, a estrutura das aulas, da escola e da própria noção de turma é completamente distinta no ensino noturno.

Como já mencionado, quando questionados sobre o que é História, os alunos responderam de um modo geral, que é o estudo do que “já aconteceu há muito tempo, estudo de tempos passados, das gerações passadas”. Percebe-se, portanto, que a disciplina é tomada somente como algo que estuda o que está distante da sua realidade. Os alunos não enxergam no estudo da História a possibilidade de desenvolvimento crítico e a contribuição da mesma para compreender e propor soluções para problemas sociais atuais, como preconceito e desigualdades, por exemplo. Uma aluna, no momento da atividade, nos disse que não via sentido em estudar as relações sociais da Idade Média, um período distante que não tem relação com o seu trabalho e dia a dia. Como o documento que estava sendo analisado por ela e pelos colegas trazia a questão da superioridade da Igreja e sua ascensão no período, ela nos disse que “não gostava mesmo da Igreja, pois ela é uma instituição que explora as pessoas”. Por não compreender as possibilidades da disciplina de História, a aluna não foi capaz de relacionar diferentes temporalidades e interpretá-las, visto que tal habilidade não é trabalhada durante as aulas. Nesse sentido, a delimitação do conhecimento ao seu aspecto conceitual e do conteúdo, se mostra limitador do desenvolvimento do pensamento histórico.

Tendo em vista que a realidade escolar noturna é distinta, o problema em não ter um projeto político pedagógico diferenciado, acaba por prejudicar os estudantes. Um primeiro dado que podemos evidenciar é que o

tempo de aula da disciplina de História no colégio onde desenvolvemos a regência é dada uma vez por semana e deveria ter a mesma duração dos outros turnos, duas aulas de 40 minutos. Contudo, devido à questão do transporte público, os alunos são liberados 15 minutos mais cedo. Assim, a professora que ministra a disciplina tem menos tempo para trabalhar os mesmos conteúdos nos diferentes turnos. Não há, por parte da Lei, uma readequação dos conteúdos aos interesses dos alunos noturnos ou a realidade distinta que esse turno oferece. Muitas vezes os/as professores/as também desconhecem as atividades cotidianas desenvolvidas por seus alunos, ou por falta de tempo acabam por trabalhar os conteúdos da mesma forma que nos cursos diurnos, provocando um desinteresse e incentivando conversas paralelas entre os mesmos, não motivando situações de aprendizagem significativas.

Essa experiência no ensino médio noturno nos fez refletir sobre a importância de se pensar o ensino de História atrelado aos interesses e realidades dos estudantes. O ensino noturno tem como característica principal, o ingresso de grande parte dos estudantes no mercado de trabalho. Com isso, os estudos, o lazer e o descanso ficam em segundo plano, e o trabalho em primeiro¹⁶. Desta forma, um ensino de História desvinculado de temáticas e formas de abordagem que considerem os anseios dos estudantes e os conhecimentos prévios que estes possuem, se torna desmotivadora e desinteressante.

O sociólogo francês François Dubet (1994), afirma que a produção de conhecimento não está apenas restrita a classe, mas se estabelece a partir das variadas relações que o/a estudante estabelece com o seu meio social. Dubet salienta que a escola é caracterizada como um espaço importante no desenvolvimento dos indivíduos que dela têm acesso, pois contribui para o desenvolvimento de níveis de qualificação e competências. Porém, muitas vezes a escola pretende apenas formar um aluno obedecendo a critérios preestabelecidos pelos currículos escolares, nos quais a aquisição de determinados conteúdos se sobressaem aos interesses e realidades dos estudantes.

A reflexão sobre o ensino de História a partir das contribuições de Dubet (1994) tende a levar em consideração que os estudantes, no processo de aprendizagem, estabelecem relações entre o ensino escolar e suas experiências e visões de mundo. Entretanto, durante a observação das aulas no Estágio Supervisionado II, percebemos que poucas vezes houve a preocupação em relacionar o conteúdo que estava sendo trabalhado com os conhecimentos dos estudantes. Quando isto ocorria, era possível perceber

¹⁶ CARVALHO apud DANIEL, Rosângela Spricigo Esteves, op. cit., p. loc. cit.

uma maior participação e interesse em relação ao tema trabalhado. Quando o conteúdo era trabalhado alheio aos possíveis conhecimentos prévios dos estudantes, uma grande parte deles se mantinha desatenta ao que estava acontecendo em sala. Alguns se envolviam em conversas paralelas ou faziam uso de smartphones durante toda a discussão/atividade.

As aulas de História neste contexto apresentavam a seguinte estrutura: a professora utilizava o livro didático como suporte para abordar o conteúdo. A primeira parte da aula era expositiva, destacando algumas partes do texto do livro. Em seguida, os alunos deveriam responder às questões propostas pelo material.

No entanto, as práticas de leitura dos livros didáticos por si só, não cumprem o propósito de aprendizagem. Segundo Bittencourt (2008), o livro didático é considerado fundamental porque contém o que deve ser ensinado ao aluno. Além do conteúdo propriamente dito, muitas vezes vem acompanhado de exercícios para fixação dos conteúdos, que se tornou elemento indispensável dos livros didáticos. No caso aqui estudado, os alunos liam as questões propostas, percorriam o texto que abordava o que era solicitado e transcreviam as informações presentes no texto. Nenhuma operação intelectual específica do saber histórico é mobilizada desta maneira.

A concepção de aprendizagem histórica que se quer como modelo, significa apreender os métodos de pesquisa e dar significado ao saber histórico, uma vez que o mesmo adquire sentido ao decorrer de preocupações do presente instigando à pesquisa do passado. Tomando o ensino de História a partir da cognição histórica situada¹⁷, considera-se que seu objetivo principal é desenvolver o pensamento histórico nos alunos, isto é, capacitá-los com ferramentas de investigação próprias da ciência historiográfica para trabalharem a partir da análise de documentos e/ou acontecimentos históricos. A aprendizagem histórica deve ser significada para o aluno, daí porque considerar a consciência no ensino de história. Esta se caracteriza por ser uma forma de se orientar no espaço temporal; a maneira como as pessoas experienciam, interpretam e se ordenam no tempo – referenciado por passado, presente e futuro¹⁸. Todo indivíduo possui consciência histórica, mesmo que inconscientemente, já que todos vivenciam experiências ou se projetam em diferentes períodos de tempo. Ou

¹⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel, op. cit.

¹⁸ SILVA, Cristiani Bereta da. O ENSINO DE HISTÓRIA - ALGUMAS REFLEXÕES DO REINO UNIDO: entrevista com Peter J. Lee. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 216 – 250, jul/dez. 2012.

seja, é o modo simbólico de processar o contingente de informações reunidas no saber histórico para orientar-se na temporalidade.

Identificamos que esta seria a melhor maneira de se trabalhar os conteúdos dentro de sala, estabelecendo conexões entre presente e passado e visando uma participação maior dos estudantes na produção dos conhecimentos. Nosso objetivo era desenvolver o pensamento histórico nos alunos, estimulando-os a relacionar o presente e o passado com base em evidências históricas e a partir do confronto e manuseio com diferentes fontes. Essa perspectiva de cognição histórica situada admite a pluralidade de interpretações sobre o passado, pois compreende as ideias históricas produzidas pelos/as estudantes. Essa pluralidade de interpretações pode ser influenciada pela realidade particular de cada aluno. Com isso, buscávamos assumir uma postura de mediadores da aprendizagem, visando que o conteúdo e variadas interpretações deste, pudessem ser desenvolvidas pelos estudantes a partir das ferramentas que a ciência Histórica possui, como o manejo direto e crítica das fontes.

Considerar as ideias prévias dos alunos significa enxergá-los também na condição de sujeitos detentores de conhecimentos diversos. Uma vez considerada a sua consciência histórica e a cultura histórica ao seu redor, podemos planejar e realizar uma intervenção, e finalmente avaliar se houve alguma mudança na sua percepção, além de investigar, durante todo o processo, questões referentes ao próprio processo de aprendizagem realizado pelo aluno, sobre como ele aprende.

Para o desenvolvimento da consciência e pensamento do estudante a linguagem se configura como instrumento fundamental, uma vez que ela está inserida em um contexto sócio-histórico específico. Quando a consciência histórica é compreendida como aprendizagem, a competência narrativa, isto é, a escrita e interpretação de textos, configura-se como seu elemento essencial. Tal competência é definida como a habilidade de a consciência humana realizar procedimentos que dão sentido ao passado. A narrativa torna-se, então, espaço de compreensão, lugar em que o ser humano narrador torna o mundo compreensível. Ao lidar com a língua escrita o estudante opera e transforma sua consciência histórica. Parte-se do pressuposto que um ensino de História integrado ao ensino da língua escrita, visando o letramento do estudante, poderá promover a inserção social do indivíduo e favorecer o seu desenvolvimento crítico. Por tal razão, no contexto escolar, o letramento se torna um processo, não um produto.

A palavra letramento emerge do conceito de *literacy*. Este, por sua vez, compreende a condição daquele que aprendeu a ler e a escrever e utiliza destas habilidades para conviver socialmente, uma vez que a

linguagem “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.”¹⁹

É importante, neste sentido, não confundirmos letramento com alfabetização, visto que estes dois processos podem estar associados ou não. Alfabetização é o processo no qual se aprende a ler e a escrever. Já o letramento pressupõe fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações. Estes dois processos podem estar dissociados uma vez que se um indivíduo não sabe ler nem escrever, porém, vive em um contexto no qual a leitura e escrita estão presentes, ele pode ser letrado. Soares exemplifica: “se se interessa em ouvir a leitura dos jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado escreva, [...], esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.”²⁰. O processo contrário, no qual o sujeito foi alfabetizado, mas não apresenta a condição de letrado, também pode ocorrer.

Neste sentido, compreendemos que apreender as habilidades de escrita e leitura é diferente de aprendê-las. Aprender a ler e escrever significa codificar e decodificar uma língua escrita; aprendê-las, por outro lado, pressupõe se apropriar destes mecanismos, utilizando-os socialmente, isto é, de maneira a ajudá-lo a responder as demandas sociais do meio em que vive. O sujeito passa, então, a ocupar uma condição social e cultural diferente daquela de quando era iletrado: está inserido ativamente na sociedade, modificou suas relações com os outros e com o seu espaço de atuação, uma vez que é a partir da linguagem e de seus usos que ele compreende a si mesmo e o seu contexto.

As práticas de leitura e de escrita, portanto, são dois constituintes heterogêneos que coexistem no processo de letramento. Devemos considerar que cada um destes elementos é composto por um conjunto de habilidades diferentes.

A leitura, conforme aponta Soares, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, compreendidas desde o decodificar palavras escritas até a compreensão e interpretação de textos. As práticas de leitura, portanto, incluem habilidades de decifrar símbolos escritos, refletir sobre os seus significados e interpretar sequências de ideias, formulando explicações e conclusões sobre o conteúdo e estrutura do que foi lido.

¹⁹SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17.

²⁰ Ibidem, p. 24.

As habilidades de escrita, por sua vez, compreendem a decodificação de símbolos escritos até a capacidade de registrar aquilo que se ouve e transmitir significados através do código escrito a outro leitor. Isto é, para além do entendimento e apreensão de símbolos escritos, as práticas de escrita também são um processo de se expressar e organizar o pensamento através da língua escrita. Sendo assim, o letramento é uma prática social: aquilo que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em determinado contexto e como estas habilidades estão atreladas aos valores e demandas sociais.

Tendo este panorama em vista, a intervenção na turma foi pensada a partir da ideia de aula-oficina: o aluno terá espaço para demonstrar seu conhecimento prévio acerca das temáticas abordadas, e o professor, na condição de agente investigador, buscará aquilo que os alunos já sabem para organizar atividades que permitam complexificar e problematizar os conceitos a serem estudados²¹. No percorrer das aulas, o primeiro momento foi na forma expositivo-dialogada. Em seguida, os alunos foram instigados a fazer uma atividade visando produzir conhecimento através do que foi discutido.

A primeira produção textual que os alunos tiveram que desenvolver, individualmente, foi uma narrativa em forma de guia de viajante. Como observado anteriormente, os alunos não eram frequentemente instigados a produzir narrativas problematizadoras e a relacionar seu conhecimento cotidiano com o conhecimento científico. A proposta do guia de viajante, então, caminhava neste sentido. Após uma aula abordando a cidadania na Antiguidade e no presente, os alunos deveriam escrever uma narrativa que abordasse as duas temporalidades, percebendo rupturas e continuidades. Mas a proposta lhes impunha outro desafio: criar uma narrativa que apresentasse a possíveis leitores o conteúdo trabalhado como se estes fossem viajantes no tempo. Isto é, criar uma narrativa dinâmica e bidimensional, utilizando o tempo verbal no presente apresentando questões do passado:

Agora você é um viajante pelo tempo e espaço. O passado e o presente se diferenciam e se aproximam em algumas questões. Uma delas é o ser cidadão. O que o/a faz ser considerado/a cidadão? Imagine que você fez uma viagem no tempo e desembarcou no Mediterrâneo Antigo. Circule no mapa o local de chegada. Neste

²¹ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

local, você seria considerado um cidadão ou um estrangeiro? Por quê?²²

Para além do desenvolvimento da escrita e do processo criativo dos alunos, a atividade tinha como objetivos abordar diferentes períodos históricos, interpretando-os como um processo. Visava, neste sentido, desenvolver nos alunos a capacidade de pensar o outro como sujeito do seu próprio tempo, desconstruindo noções de hierarquia entre presente e passado.

Vinte e quatro alunos estavam presentes no dia desta atividade. Destes, quatro não a concluíram. No entanto, algumas marcas no papel nos dão alguns indícios: início de sentenças como “ser cidadão é” e a presença de marcadores para iniciar uma lista de respostas. Já percebemos, a partir daí, a dificuldade que estes alunos têm em desenvolver, através da língua escrita, suas ideias. Marcas de leitura e tentativa de reescrita da resposta também apareceram em outras cinco atividades: textos riscados com um “x” em cima ou frases inteiras apagadas com corretivo de caneta.

Nas atividades que foram concluídas, percebemos não só uma dificuldade em atribuir sentido ao que se quer expressar através da escrita, bem como dificuldades decorrentes do próprio processo de alfabetização: problemas de sintaxe, gramática, estilística e até de semântica. Isto porque dominar a escrita é um trabalho que exige prática contínua. Se os alunos não são instigados a escrever e estão acostumados com atividades de transcrição de informações de textos para fazer atividades no ambiente escolar, a prática da escrita terá pouco rendimento e aproveitamento. As habilidades de se apropriar dos mecanismos de codificação da língua escrita não serão desenvolvidos. Abaixo seguem as produções dos alunos João e Igor (ambos com 15 anos) ²³:

Eu me favorecia como um cidadão porque seria melhor então eu pagaria meu impostos, serto sem precisar correr alguns riscos como ser um dos exercito de Roma. Porque eu não seria um dos exercito de Roma quero dizer um guerreiro Eu poderia correr muitas guerras e não poderia ver a minha família dia indiante e fora muitos propósitos também mais essa é uma delas.

²²Enunciado elaborado pelas autoras e pelo colega do grupo de estágio, Cláudio Luiz Pacheco.

²³Optou-se por dar nomes fictícios aos alunos, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Porque sim eu iria ser um cidadão por que mesmo que eu fosse estrangeiro... eu desembarcaria em Roma.

Percebemos na escrita acima, que João tentou elaborar uma resposta tentando fazer comparações entre o que era considerado ser guerreiro na Antiguidade e a sua visão do que isto significa nos dias atuais, bem como o ônus de exercer esta função a partir de valores contemporâneos e não propriamente dos sujeitos da época. Tentou atribuir sentido às suas ideias através da escrita. Contudo, observa-se a dificuldade em fazê-lo: a disposição das palavras na frase e a relação lógica entre as mesmas nos demonstram a dificuldade em emitir um significado completo e compreensível a possíveis leitores. Na resposta de Igor, observamos a mesma situação. Sabemos a que o aluno se refere, visto que na aula expositiva, abordamos a especificidade da cidadania em Roma na Antiguidade, na qual, em alguns momentos, o estrangeiro poderia tornar-se cidadão, mesmo que não na mesma condição de um romano. Porém, um leitor que desconhecesse este fator, não compreenderia o sentido do que foi escrito.

R.: Ser cidadão hoje é ter direitos ter documentos, opinião publica.

R.: Ser cidadão naquela época era ter 18 anos e ser um homem livre, crianças mulheres e escravos não eram considerados cidadãos.

Na resposta de José, produzida no mesmo dia que as produções de João e Igor, ficam visíveis as práticas de escrita as quais o aluno está acostumado nas aulas de História: perguntas específicas que solicitam respostas diretas, sem problematizações. O aluno não conseguiu desenvolver uma narrativa diferenciada conforme solicitado pelos estagiários. Antes da resposta em si, o aluno inicia a frase com a letra “R.:”, anunciando que a resposta direta às questões do enunciado virá em seguida. Cada pergunta foi respondida separadamente, não havendo conexão entre as duas temporalidades. Além disto, o aluno mobilizou na resposta, talvez para tentar deixá-la mais satisfatória, informações que haviam sido trabalhadas anteriormente na aula expositiva: “crianças mulheres e escravos não eram considerados cidadãos.” Não é evidente na resposta o porquê desta informação estar ali presente e por que ela justifica ou não o próprio aluno ser considerado cidadão. A tentativa de construir uma narrativa histórica com explicações multidimensionais não foi alcançada. Diferentemente do que observamos na resposta de Maurício:

1. Primeiramente, preciso pertencer a um local e estar registrado. Conseqüentemente, irei possuir a cultura do local e tendo registro, terei direitos e deveres, ou seja, ser livre.
2. Seria considerado um estrangeiro, pois não teria nascido em Roma. Porém, no período do Império, eu poderia me tornar um cidadão por conta da expansão territorial. O cidadão deveria ter a maioridade (18 anos), ser homem e ter nascido em Roma.

Extensão questão 1. Tenho direitos e deveres por existir uma constituição no país a qual pertencço e seguir os deveres significa respeitar e cumprir o que é estabelecido na constituição, logo quando não sigo o dever, torno-me um ser que não é totalmente livre, apesar de ainda ter direitos dentro desta condição.

Nesta resposta notamos que o aluno já domina melhor os mecanismos de escrita e de leitura. Após uma releitura mais atenta da sua resposta, o aluno decidiu inserir mais informações na primeira parte do texto. Isto indica o esforço do estudante em ampliar o sentido e significado daquilo que havia escrito, reforçando o que entende por ser cidadão e tornando a resposta, a seu ver, mais satisfatória.

Considerações finais: Desafios e Perspectivas

Tanto o ensino de História, quanto os de outras disciplinas, deve levar em consideração que os estudantes carregam uma carga cultural adquirida através das suas sociabilidades. Essa carga cultural vai interferir durante o processo de aprendizagem, por esse motivo não pode ser ignorada pela escola.

O objetivo aqui não foi evidenciar que estes alunos não possuem bagagem ou capacidades de desenvolver as habilidades de escrita e leitura através da mobilização de saberes históricos. Mas apontar que se o espaço escolar não oferece oportunidades para que os alunos desenvolvam tais habilidades, isto influenciará tanto a sua aprendizagem histórica quanto o seu letramento, pensando que estes dois processos são fundamentais para o desenvolvimento crítico de um sujeito atuante na sociedade em que vive.

O ensino de História não deveria se restringir ao ensino de fatos eventuais como prontos e acabados. Nem mesmo os conteúdos deveriam ser

pensados de maneira quantitativa. A prioridade deveria ser a construção e a descoberta, por parte dos alunos, do conhecimento histórico e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

Para que Igor, José, João e Maurício tenham condições de escrever narrativas históricas com explicações multidimensionais e justificar as evidências que surgem através da análise de documentos, é necessário que os mesmos tenham a possibilidade de desenvolver, principalmente no ambiente escolar, um conjunto de operações intelectuais, mobilizados na produção de saberes históricos, que ampliem o pensamento histórico. Para isto, torna-se igualmente importante trabalhar a compreensão histórica a partir de leitura de textos, interpretação de gráficos e de documentos, para que o aluno entenda as intenções e os pressupostos de uma narrativa já construída. Aprendizagem histórica, práticas de leitura e de escrita, portanto, devem caminhar juntas. É através da linguagem que o aluno mobiliza sua experiência de mundo e o relaciona com o conhecimento obtido em sala de aula. Se pretendemos um ensino de história nas escolas no qual esta disciplina é encarada como uma possibilidade de construção de um futuro possível, a partir da inserção do indivíduo na sociedade e na sua atuação crítica em relação ao que está ao seu redor, é necessário e imprescindível considerar de que maneira estes estudantes articulam suas vivências cotidianas à narrativa histórica.

O ensino noturno deve ser repensado em uma parceria entre a escola e os poderes públicos. As instituições de ensino devem usar de sua autonomia na construção de seu Projeto Político Pedagógico para tentar relacionar a realidade imediata dos alunos com contextos sociais mais amplos. Os governantes devem investir em uma política educacional voltada aos desafios e especificidades dos diferentes turnos. A realidade desses jovens deve ser levada em consideração e os conteúdos, métodos e material didático, devem ser adequados ao seu público. Só assim poderemos reverter os graves índices de evasão escolar, baixo rendimento e repetência que estes, os alunos/as do ensino público noturno muitas vezes representam.

Referências

- AQUINO, Luseni Maria C. de. A juventude como foco das políticas públicas. In CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 25- 39.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 135 – 163; 193-221.
- CAIMI, Flavia Heloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 2006.p. 17-32.
- DANIEL, Rosangela Spricigo Esteves. **Ensino Médio Noturno**: desafios e possibilidades. Universidade Estadual De Londrina, Programa De Desenvolvimento Educacional. Londrina, 2009.
- DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. São Paulo: s.n., 2007. (Tese, Doutorado no em Educação/USP).
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143 -180
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. 2 v. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- QUEIRÓS, Fábica Cristina L.N. de; ASSIS, Lenilton F. de. Os desafios do ensino médio noturno nas aulas de Geografia. **Technè**: revista de ciências, ensino e formação. V. 1, Sobral (CE): Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA), 2008. p. 71-78.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina nem se aprende história. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 151 – 168.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol. 1, n° 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, Fortaleza: 2009. **Anais eletrônicos**: Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/ANPUH.S25.pdf>>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Apresentação. In: _____. (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 11-19.

SILVA, Cristiani Bereta da. O ENSINO DE HISTÓRIA - ALGUMAS REFLEXÕES DO REINO UNIDO: entrevista com Peter J. Lee. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 216 – 250, jul/dez. 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Ibero-americana de Educação**, n° 44, maio/agosto 2007. P. 61-76.

Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie44a04.htm>> Acesso em: 29 de outubro de 2014