
O ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ARARAQUARA

TEACHING GEOGRAPHY AND HISTORY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN EXPERIENCE IN ARARAQUARA

LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UN RELATO DE EXPERIENCIA EN ARARAQUARA

Letícia Negrão Chamma¹
Jonathan Lambert Silva²
Vinícius Azevedo³
Gabriel Augusto Vilela⁴

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo apresentar o ensino de História e Geografia em uma unidade escolar de Educação de Jovens e Adultos no município de Araraquara, interior do Estado de São Paulo. As observações relatadas nesse trabalho são fruto do estágio da licenciatura em Ciências Sociais realizado no segundo semestre de 2019. Após contextualização do ambiente escolar, expomos algumas das particularidades observadas nas aulas das referidas disciplinas, bem como seu conteúdo e a didática. Notou-se que aspectos da educação “bancária” (FREIRE, 2013) e da falta de autonomia e planejamento das aulas se fazem presentes nas práticas de ensino presenciadas.

Palavras-Chaves: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de História. Ensino de Geografia. Relato de experiência. Araraquara.

ABSTRACT:

This paper aims to present the teaching of History and Geography in a school unit of Youth and Adult Education in the city of Araraquara, a country town of the State of São Paulo. The observations reported in this work are the result of the internship of Social Sciences degree carried out in the second half of 2019. After contextualizing the school environment, we expose some of the particularities observed in the classes of those subjects, as well as their

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). E-mail: leticia.chamma@unesp.br.

² Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). E-mail: jonathan.lambert@unesp.br.

³ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). E-mail: vinicius.azevedo@unesp.br.

⁴ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). E-mail: gabriel.vilela@unesp.br.

content. It was noted that aspects of the “banking” education (FREIRE, 2013) and the lack of autonomy and class planning are present in the teaching practices witnessed.

Keywords: Youth and Adult Education. History Teaching. Geography Teaching. Experience’s report. Araraquara.

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo presentar la enseñanza de Historia y Geografía en una unidad escolar de Educación de Jóvenes y Adultos de la ciudad de Araraquara, en el interior del Estado de São Paulo. Las observaciones reportadas en este trabajo son resultado de la pasantía de la licenciatura en Ciencias Sociales realizada en el segundo semestre de 2019. Después de contextualizar el entorno escolar, exponemos algunas de las particularidades observadas en las clases de esas asignaturas, así como su contenido y didáctica. Se observó que aspectos de la educación “bancaria” (FREIRE, 2013) y la falta de autonomía y planificación de clases están presentes en las prácticas docentes presenciadas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza de la Historia. Enseñanza de la Geografía. Relato de experiencia. Araraquara

INTRODUÇÃO

Abordar experiências de estágios supervisionados para a formação de professores trata-se de uma problemática não só ampla, como extremamente complexa. Primeiro devido às especificidades de cada curso de licenciatura e, por consequência, das disciplinas a serem ensinadas nas escolas. Segundo, e não menos importante, em razão da imensa diversidade de contextos sociais e educacionais. Assim, o estágio enquanto parte da formação docente se faz fundamental na medida em que a prática pedagógica acaba por envolver aspectos sociais, políticos, psicológicos e profissionais. Tendo em vista que o fenômeno educativo não pode ser visto como uma realidade acabada, mas sim como um fenômeno histórico, humano, em movimento e multidimensional – isto é, decorrente de múltiplas implicações, relações e determinações – a ação educativa realiza-se sempre de forma intencional. Dessa forma, é necessário considerar a função e as características que a atividade docente cumpre na totalidade das relações: a escola enquanto uma instituição fundamental para o processo de socialização dos indivíduos e da herança cultural humana.

É sob esse contexto educacional e social que iremos relatar neste artigo a experiência da disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino do curso de Ciências Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Araraquara, realizada no segundo semestre do ano de 2019. Enquanto uma disciplina obrigatória para a

formação em licenciatura, é necessário que os alunos passem pelo menos 60 horas dentro de uma escola para analisar os documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Gestão, e para acompanhar um ou mais professores nas aulas que, junto com a prática docente, devem ser analisadas à luz das teorias pedagógicas ministradas na disciplina correquisito Metodologia de Ensino de Ciências Sociais. A escola que foi acompanhada nesse estágio foi o Núcleo de Educação para Jovens e Adultos “Irmã Edith” (NEJA). Assim, dada a importância de abordar a escola enquanto um objeto epistêmico, isto é, abordá-la a partir da conceitualização de suas relações humanas, as formas de ensino EJA devem ser estudadas em suas particularidades, bem como o NEJA deve ser analisado a partir da singularidade do contexto araraquarense e periférico – ainda que a escola seja localizada no centro da cidade.

1 MAPEAMENTO SOCIOAMBIENTAL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “IRMÃ EDITH”

O NEJA é uma unidade pública municipal que existe desde 2007, cujo objetivo fundacional é ampliar o número de vagas do processo de alfabetização e do ensino fundamental (2^a a 8^a série) na Educação de Jovens e Adultos em Araraquara. Educando uma diversidade de estudantes da classe trabalhadora, em geral habitantes de regiões periféricas da cidade, os alunos adolescentes são minoria, sendo “encaminhados de instituições de atendimento aos jovens em situação de risco como: Liberdade Assistida, CRAS, CREAS, Centro de Referência do Jovem Adolescente, Promotoria Pública, Grupo ELO”, ou estando na escola por conta de trabalho (parte dos termos empregatícios ao trabalhador jovem que prevê a necessidade de que este não deixe de estudar para que adentre o mercado de trabalho), ou devido a interrupções no processo educacional – o que faz com que curse o ano com uma idade diferente do ensino regular (NEJA, 2014a, p. 11). No caso dos estudantes adultos, há trabalhadores e trabalhadoras, seja com contrato regular ou na informalidade, aposentados e afastados pelo INSS, homens e mulheres em situação de desemprego.

A dinâmica da convivência entre esses grupos de diferentes faixas etárias é um dos aspectos que mais chama atenção. As motivações para se estar na escola são bem diversas entre os grupos e os sujeitos, mas se revelam indissociáveis da desigualdade estrutural da realidade social brasileira: expressam um quadro complexo da inserção de jovens e adultos periféricos nos processos políticos, sociais, econômicos e educacionais em um país cuja posição também é periférica em relação ao capital. Assim, a volta à escola como forma de

conseguir melhores oportunidades de trabalho, de recuperar a autoestima, de se integrar socialmente, de retomar para si uma trajetória interrompida ou até mesmo roubada são alguns dos motivos que levam os mais velhos a passarem mais tempo fora de casa e, apesar de uma rotina já cansativa de trabalho, se chocam com as dificuldades de muitos jovens em se manterem interessados e concentrados durante a aula. O efeito parece ser muito positivo no sentido de liberar a sala de aula de certas tensões, como o assédio e a violência, infelizmente comuns em escolas que atendem apenas adolescentes. A relação entre jovens e adultos tende a criar um ambiente mais estável, onde há maior respeito entre os alunos, embora não elimine por completo os casos de indisciplina.

Ainda assim, de maneira geral, é possível dizer que os professores encontram no Núcleo uma maioria engajada de alunos, especialmente os mais velhos. Mas isso não retira do trabalho docente, sobretudo neste contexto, a necessidade de sensibilidade e perícia: primeiramente na abordagem dos conteúdos – tendo em vista que boa parte dos estudantes manifestam algumas dificuldades no processo de aprendizagem –, ligadas a fatores como a própria alienação escolar e problemas de leitura e interpretação de textos. Igualmente na forma de se relacionar com os alunos, pelas próprias condições e circunstâncias dos mesmos, muitas vezes em situação de vulnerabilidade e exclusão social. Decerto existe uma dinâmica muito particular nos processos de reconhecimento e interação entre estes estudantes, que são evidentemente diferentes entre si, mas que compartilham histórias parecidas e obstáculos em comum; bem como nos processos de ensino e aprendizagem e na relação entre professor(a) e aluno(a) e, por isso, o Ensino de Jovens e Adultos deve ser analisado e investigado na relevância e nas especificidades frente ao contexto educacional brasileiro.

2 BREVE EXPOSIÇÃO DAS AULAS E DOS CONTEÚDOS MINISTRADOS

O estágio foi realizado em duas disciplinas: Geografia e História. O material didático utilizado nas aulas foi o EJA Moderna (2013). No que diz respeito à disciplina de Geografia, a professora é graduada em Ciências Sociais, Geografia e Pedagogia, além de ser pós-graduada em Educação Ambiental. Acompanhando um total de quatro salas no período noturno, de agosto à novembro, indicaremos os temas que foram abordados em cada uma delas:

Quadro 1 – temas abordados na disciplina de Geografia do NEJA

7ª série (B e C): a cultura enquanto patrimônio; a ideia de raça humana; a noção de diversos povos culturais; as características das cinco regiões brasileiras, suas lendas e danças; a questão migratória e os motivos pelos quais uma pessoa deseja sair de seu país, bem como suas causas e consequências; a preservação da cultura e a necessidade de conhecer a história e as nossas origens; retratos da urbanização e análise de mapas.

8ª série (C e D): a floresta amazônica; o trabalho escravizado contemporâneo, o trabalho flexível terceirizado e o papel da maquinação; o consumismo e os impactos da padronização mundial do consumo; a propaganda como alma do consumo e o consumo consciente; o desemprego e o crescimento do trabalho informal; o mundo global e o avanço da técnica; o conceito de globalização e os organismos e blocos econômicos internacionais, evidenciando o papel do Brasil; os efeitos negativos da globalização para o mundo do trabalho, da cultura e do meio ambiente.

Fonte: os autores, 2020

No que concerne aos conteúdos ministrados, é possível destacar na 7ª série a participação entusiasmada dos alunos em relação a temática das migrações, em que foi abordado, por demanda e questões formuladas pelos alunos, a tentativa de branqueamento da população que aconteceu no Brasil, o trabalho de escravizados no mundo contemporâneo, a criminalização do islã por parte dos Estados Unidos da América, a crítica sobre a desigualdade no sistema capitalista e a xenofobia. Por fim, realizou-se uma atividade em grupo em que os alunos deveriam responder conjuntamente às questões do material didático. Na aula sobre urbanização, a professora versou sobre os programas habitacionais, o desemprego, o conceito de conurbação, o processo de industrialização, a desigualdade entre ricos e pobres, e o preconceito com o casamento homoafetivo (este último por demanda dos alunos). Já na 8ª série, quando debatido sobre o trabalho e o consumo, foi solicitado que os alunos sintetizassem cada parágrafo do texto do livro didático. Grande parte dos alunos teve dificuldade em entender a diferença entre síntese e resumo, que foi explicada pela professora, e na hora da execução da atividade, não conseguiu formular as suas próprias frases, copiando trechos do livro didático.

Já em relação ao processo de ensino, a professora não possui um plano de aula, desenvolvendo seu conteúdo a partir do que é pensado pelo material didático e seus módulos, disponibilizado pela escola aos professores e aos alunos – levando-se às últimas consequências, pode-se dizer que esse último é o próprio plano de aula. Assim, ao início de cada módulo do livro didático, é feita a leitura do conteúdo para a realização das atividades propostas ao fim do capítulo, que valem pontos para a média final. Nem sempre, porém, a docente prende-se a esse conteúdo e, por vezes, as questões são formuladas por ela mesma, para serem respondidas a partir do mapa do livro. As temáticas são alongadas na medida em

que, ao longo dos módulos, são adicionadas explicações sobre temas do cotidiano e do interesse dos alunos. Uma vez que as salas não são equipadas com projetores e outros recursos tecnológicos, e que é exigido dos professores que concluem, dentro desse material, os temas que devem ser abordados para a realização das provas, é verossímil assegurar que grande parte dos professores utilizam quase que exclusivamente o material didático fornecido pela escola, escrevendo a matéria no quadro.

Dessa forma, é possível afirmar que a professora não explicita aos alunos os objetivos da aula, apenas escreve na lousa o título de cada módulo, e inicia a aula com a leitura do material didático. Por consequência, não se retoma o conteúdo das aulas anteriores, visando estabelecer uma linearidade; com exceção de quando os alunos se deparam com perguntas que demandam o conteúdo de outro módulo ou em momentos específicos em que a professora comenta sobre algum assunto que não está no material didático. No entanto, ao utilizar a lousa para indicar o que será trabalhado no dia e a respectiva localização no material didático, o conteúdo a ser estudado é facilmente visualizado pelos alunos; a aula decorre, sobretudo, de maneira expositiva, em que a organização da sala também se desenvolve nos moldes tradicionais.

No que diz respeito à leitura dos conteúdos, é comum que a professora peça para algum aluno ou aluna (nunca os obrigando) realizar a leitura em voz alta, visando a prática da leitura oral pelos mesmos. Fugindo desse modelo em alguns momentos específicos, foi realizada a atividade para a Semana Nacional do Trânsito, em que os alunos primeiro efetuaram uma pesquisa na sala de informática em relação a temática, para depois elaborar em conjunto um cartaz com imagens e dados relacionados à condição e qualidade do tráfego no Brasil, sobretudo no estado de São Paulo. Durante os dias observados não foram realizadas atividades na biblioteca, no auditório ou no pátio da escola.

Já a trajetória do professor da disciplina de História passa primeiro pela formação em Geografia, e em seguida pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Concomitante ao NEJA, leciona as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia em escolas da região de Araraquara.

Abaixo, os temas abordados em quatro salas no diurno na disciplina de História:

Quadro 2 – temas abordados na disciplina de História do NEJA

6ª série (A): mercantilismo, a consolidação do capitalismo e da sociedade industrial europeia, abordando em específico a história do Brasil e o processo de colonização; a exploração do pau-brasil durante o período colonial; o desmatamento e as diversas reservas naturais durante a história brasileira e a preservação da Mata Atlântica.

7ª série (A): formação da cultura nacional; principais eventos político-econômicos da história na formação do mundo atual e da cidadania – foram abordados temas como a Revolução Francesa e seus reflexos nacionais, como no caso da Inconfidência Mineira; diversidade cultural e preconceitos.

8ª série (A e B): a escravização no período colonial brasileiro e a condição dos negros após a abolição; a condição da escravidão na América; as consequências da Revolução Industrial na conformação no trabalho; luta de classes no contexto de Marx e Engels, no Manifesto comunista; luta de classes no contexto brasileiro; formação de sindicatos; educação e consumo; a relação entre trabalho e consumo; o trabalho escravizado contemporâneo, prostituição e trabalho forçado no século XXI.

Fonte: os autores, 2020

Assim como a professora de Geografia, o professor de História também não utiliza um plano de aula, ou sequer explicitou aos alunos os objetivos pelos quais estava trabalhando certos conteúdos em sala de aula e, da mesma forma, o uso do livro didático adotado pela escola acaba sendo o guia definitivo para o desenvolvimento das aulas, as quais acabam por geralmente abordar um tópico entre os dois capítulos de História presentes na estrutura do livro didático. O ato de planejar a aula, quando realizado de modo eficaz, é capaz de apresentar aos alunos não somente a sensação de conteúdo aprendido, mas ao alcançar os objetivos traçados no plano de aula, o professor e alunos logram um novo estágio, essencial para a compreensão da realidade que os cerca. Como afirma Vasconcellos (2000, p. 79), “o planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional”, e essa mediação “tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo”. Por esse motivo, tal ação é imprescindível.

Como o professor não fazia uso do quadro, a aula se iniciava após o docente enunciar o número da página que os alunos deveriam abrir no livro didático, dando continuidade ao que havia sido trabalhado anteriormente. O professor pedia para que algum aluno se dispusesse a ler um parágrafo do texto seguido de uma breve explicação dada pelo docente, se dirigindo então a outro aluno, prosseguindo a mesma lógica de leitura e explicação até o fim do texto. Além disso, em raros momentos e a fim de sintetizar o tema abordado na aula, o professor solicitava que os alunos copiassem algum quadro do livro em que o assunto fosse sintetizado ou que houvesse alguma citação de um autor ou personalidade.

Prontamente, o professor solicitava a resolução de exercícios do material didático que, em sua maioria, possuíam respostas no texto abordado na aula ou eram respostas de “opinião pessoal” do aluno. Seguia-se um tempo longo da aula em que os alunos trabalhavam na resolução dos exercícios, com correção ao final da aula. Ocasionalmente, os alunos pediam ajuda ao professor ou aos estagiários. A correção era feita a partir de indicação das respostas no texto. Mesmo nas questões que anteriormente o professor afirmava que se tratavam de questões de “opinião pessoal” do aluno, o docente apontava uma resposta conversada de modo muito simples, o que, em termos, contradiz a diversidade de respostas possíveis na opinião dos alunos. Nesses casos, os alunos frequentemente copiavam a resposta dada pelo professor sem questionarem sobre outras possibilidades de resolução, expondo o modelo “bancário” da educação, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2013, p. 65).

Havia ainda, diferente das aulas estruturadas com leitura e resolução de texto, aulas que eram puramente destinadas a resolução de exercícios: com o número de questões elevado, ele orientava aos alunos que copiassem as questões no caderno, pulando um determinado número de linhas para que pudessem acabar de resolver na outra aula. Acerca dos conteúdos ministrados, verifica-se que na 7ª série, durante a abordagem sobre diversidade cultural e preconceitos, o professor solicitou que os alunos copiassem no caderno citações de Nelson Mandela e da historiadora Mary del Priori presentes no material didático. Na 8ª série, o professor, por demanda dos alunos, abordou a questão da felicidade, do dinheiro e do conforto no tema sobre educação e consumo. Essa fenda aberta graças a inquietação dos alunos é capaz de demonstrar que um outro modelo de educação é possível, “em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’” e, ao mesmo tempo, “a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 2013, 82).

De modo geral, o professor de História se mostrava desinteressado de sua prática, dado que ele utilizava exclusivamente o livro didático enquanto recurso para o processo de ensino-aprendizagem; em algumas aulas fazia uma leitura em conjunto do conteúdo do livro, pedia que os alunos copiassem alguns textos que considerava importante enquanto utilizava o celular, bem como havia aulas que ele utilizava o material didático apenas para a cópia e resolução de exercícios.

O professor explicava de modo breve os conteúdos presentes no livro, e na resolução dos exercícios não estimulava reflexão por parte dos alunos; diferente, portanto, da

metodologia e da prática da professora de Geografia, ainda que guardada as devidas proporções de momento e situação em que os alunos se mostravam interessados pelo conteúdo abordado. O desinteresse se reflete em parte dos alunos que conversam de modo intenso ou utilizam os celulares sem prestar atenção na aula e sem se preocupar com o professor que continua a aula normalmente, ao passo que outra parcela da sala interage com o professor e dá exemplos do cotidiano; assim, a sala se mostra dividida em duas turmas. Durante a mesma aula, um dos alunos comentou que se repetisse de ano (pois estava apreensivo com uma prova) não voltaria mais a estudar, e o professor não respondeu nada, apenas deu de ombros com uma leve risada e prosseguiu a aula, demonstrando também a sua indiferença com a fala do aluno.

3 A DIDÁTICA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

De modo geral, a transmissão do conteúdo realiza-se de maneira hierárquica no que tange ao saber: é transmitido pelos professores e os alunos devem adquiri-lo em vias de ser aprovado. Tal qual a concepção “bancária” de educação, o professor “faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2013, p. 65). Mesmo tentando trazer outros temas para serem debatidos, e oferecendo diversas formas de ganhar pontos na média (como prova, vistos no caderno, correção de trabalhos e/ou atividades), esse horizonte não foi transposto e nem poderá ser: já que “os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação”, e assim o são porque “fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2013, p. 65). A prática da educação “bancária” age, portanto, mantendo as consciências imersas na sua lógica.

A ênfase dada pela escola centra-se nas informações e conhecimentos acumulados pelos alunos, e esses serão cobrados nas provas, critério de aprovação ou não. Apesar do Projeto Político Pedagógico (NEJA, 2014b) apontar o núcleo da aprendizagem no aluno, essa proposta não é realizada em sua totalidade. Todavia, ainda é possível notar que a docente não se limita simplesmente em transmitir o máximo de conteúdo no menor tempo possível, mas que de fato se preocupa com o entendimento dos alunos, explicando quantas vezes necessário, desde que esses exponham seus interesses e dúvidas, garantindo, segundo ela, que a relação professor-aluno ocorra “entre seres humanos”.

A professora parece interessada e preocupada em contextualizar a realidade dos alunos com a disciplina dada (sempre exemplifica a teoria a partir do cotidiano de seus alunos, por exemplo), posicionando-se em relação aos conteúdos (deixa claro que tudo possui um lado negativo e um lado positivo), bem como os incentiva a continuar estudando (mesmo que através de pontos na caderneta) e a ingressar em uma Universidade Pública. Ainda que tenha consciência das desigualdades sociais, a docente não parece questionar os conteúdos escolares, nem critica o processo de perda de autonomia do professor proveniente da separação entre a concepção e a execução do ensino, parecendo satisfeita com os materiais didáticos que utiliza.

Abrangendo a instituição em sua totalidade, o papel do aluno, muitas vezes restringe-se a executar o que é mandado por autoridades externas, de maneira que o mundo e o seu entendimento acabam por ser passados e transmitidos pelo processo educacional, de acordo com os valores da sociedade e com os saberes socialmente “úteis” e definidos. Pressupõe-se que o conhecimento é armazenar informações e os resultados de aprendizagem do aluno são medidos segundo esse critério; e o papel do aluno, muitas vezes, limita-se em adquirir esse conhecimento. A escola enfatiza, nesse sentido, o ensino dentro da sala de aula, onde os alunos serão instruídos pelo professor. Assim, as aulas são fundamentalmente expositivas e os professores já trazem o conteúdo que deve ser ensinado e reproduzido na avaliação para que possa progredir ou ascender segundo os níveis de aquisição do patrimônio cultural. Ainda que os professores acompanhados se insiram dentro desse sistema, em alguns casos é possível encontrar curtos períodos de aula para debater temas que os alunos se interessam e perguntam.

O que cabe à reflexão acerca da atuação dos dois professores é trabalhado por José Carlos Libâneo (2013, p. 169), no que tange os métodos de ensino e a relação com o objetivo e com o conteúdo. Para o autor, o método não está apartado dos objetivos e do conteúdo, bem como a aquisição do conteúdo precede tanto os métodos utilizados quanto a própria aprendizagem, atuando numa relação de interdependência da tríade objetivo-conteúdo-método. Em outras palavras, a matéria de ensino deve atuar na ordenação de objetivos específicos para as ciências de referência e que, por sua vez, norteiam os conteúdos e métodos, visando a assimilação da matéria e das suas especificidades.

Ao tomarmos a História e a Geografia como foco da observação e material de análise para os objetivos e conteúdo, convém alinhá-las aos métodos e estudo particulares dessas matérias. Se o ensino de História tem a qualidade de compreender os processos históricos e ordená-los numa cadeia de acontecimentos que influem no cotidiano de uma época e até mesmo da própria realidade dos alunos, é necessário transformar essa singularidade

metodológica em objetivo de ensino (LIBÂNEO, 2013, p. 170). Da mesma forma, esse critério deve ser adotado para a Geografia em relação aos processos de utilização e das características do meio para mediar os processos de urbanização das cidades e modificação das paisagens, por exemplo.

No entanto, no caso do professor de História, em que por vezes é aplicado o método de leitura expressiva – atuando como uma competência leitora – e resolução de exercícios propostos, o método se converte em objetivo e conteúdo (LIBÂNEO, 2013), uma vez que atua como *base informativa concreta* que guia os objetivos da aula. É nesse processo que as competências se aferiram com os objetivos operacionais e, ao alcançá-los, traduziriam as operações dos objetivos especificados pela matéria, afastando-se da compreensão de sua totalidade e da relação dela com os alunos.

O Projeto Político Pedagógico e o Plano de Gestão do NEJA – baseados em autores como Paulo Freire (2001, 2011) e Boaventura de Sousa Santos (2002) – colocam como diretrizes a necessidade de se considerar as experiências vividas pelos seus estudantes e como foco, o processo, a aprendizagem e os alunos. Isto é, propõe-se uma educação inovadora que articule teoria e prática para a ampliação de saberes, formando “cidadãos democráticos”. Ainda que o Projeto traga horizontes de abordagens socioculturais (em que o homem é sujeito da educação) e humanistas (em que o aluno é o centro do ensino), o que se nota é que essas abordagens não podem ser efetivadas plenamente, uma vez que a prática pedagógica e a Instituição acabam por reproduzir condicionantes de uma abordagem que reflete as demandas hegemônicas da sociedade capitalista, inclusive o desenvolvimento de novas competências por parte dos alunos, professores e funcionários.

A forma com que os conteúdos são apresentados e cobrados na escola muitas vezes se distanciam da aprendizagem ao passo que se aproxima do puro “decorar”, ou seja, após a realização das provas, pouco é absorvido da matéria. Esse fato não é exclusivo do NEJA, ou das disciplinas de Geografia e História. A maneira que se concebe e executa o ensino, separando essas duas esferas, junto ao fato da grande maioria dos professores adotarem o material didático como fonte teórica principal, evidencia a ênfase da educação no “o que ensinar” e no “como ensinar”, desconsiderando muitas vezes o “para quem” e o “para quê” ensinar (PIMENTA, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio para a formação de professores se baseou em uma proposta que integra três objetivos. Primeiro, buscou fomentar a interação entre a escola, a comunidade e a universidade a partir da inserção dos estagiários nas atividades cotidianas do período escolar. A compreensão e a apreensão do contexto do Núcleo de Educação para Jovens e Adultos de Araraquara teve como fundamento as relações humanas construídas neste espaço, extraídas por meio da observação e do acompanhamento das atividades dos professores, como as aulas e as atividades extracurriculares.

Segundo, visou a apropriação de conhecimentos teórico-práticos, mediante uma caracterização adequada da relação entre escola, professor, disciplina e aluno. A experiência do estágio evidenciou a necessidade e as dificuldades em realizar mediações que possibilitem a explicação do conteúdo de maneira simples e acessível, ao mesmo tempo que completa e profunda. Ainda, evidenciou a importância do estabelecimento de objetivos em duas dimensões: o que se quer ensinar com os conteúdos propostos, e qual o projeto de educação que orienta a escolha desses conteúdos. A prática do ensino requer, portanto, que o professor tenha autonomia para conceber, formular e planejar a sua própria aula, modificada e singularizada pela constituição das relações humanas em cada contexto escolar específico e na relação também específica de cada professor com os seus alunos.

E terceiro, a proposta esteve sempre orientada para promover a construção coletiva de compromissos políticos e críticos com uma educação escolar pública, laica, gratuita e de qualidade. Assim, é importante ressaltar o papel do NEJA em sua totalidade. Esse tipo de educação é essencialmente singular em sua proposta: primeiro por não trabalhar com uma única faixa etária, ou com um padrão etário dentro de cada sala; segundo, por deixar claro em seus registros oficiais que a educação é uma formação muito mais ampla do que o mero ensino. A EJA é vista aqui como um processo em construção num país que é marcado pela injustiça e pela desigualdade social; a EJA é, assim, um direito.

Isso não é novidade, a Constituição de 1988 garante a educação como um direito social e dever do Estado e da família, visando a igualdade de condições, pluralismo de ideias, gratuidade, valorização dos profissionais, gestão democrática do ensino público, padrão de qualidade, entre outras coisas. O Plano Nacional de Educação (PNE) é fundamental para orientar as ações do Estado, propondo a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também é fundamental nesse sentido: tem como base a ideia da educação

como processo humano, que inclui a escola, a família, o convívio social, a cultura e o trabalho. Entretanto, ainda é difícil observar a execução de todas essas garantias e todos esses direitos.

Dessa forma, o contexto escolar do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, em Araraquara, expôs o caráter ambivalente e as profundas contradições que permeiam a prática docente, os processos formativos e a educação escolar como um todo. Assim, uma vez que a escola é conceitualizada a partir das suas relações humanas, não é possível desconsiderar o movimento, as transformações e as especificidades que são constituídas em cada contexto escolar. Isto posto, a formação continuada dos professores não se mostrou suficiente para melhorar a qualidade do ensino do NEJA, na medida em que os professores são afetados pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais da realidade brasileira.

Por fim, é possível delinear que aquilo que foi apreendido a partir da relação entre teoria e prática apresenta um paradoxo quando diz respeito à prática docente dos professores acompanhados. Apesar das orientações e da necessidade de estabelecer objetivos, as dificuldades se mostraram frequentes, sobretudo, na incapacidade de efetivação de uma autonomia: os professores apresentaram uma significativa dependência em relação ao livro didático fornecido pela escola. Assim, para além do fato dos objetivos das aulas e dos conteúdos selecionados não serem explicitados aos alunos, os professores aceitam e desenvolvem um projeto de educação que é exterior a eles, que é direcionado pelos próprios livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- EJA MODERNA. Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Virginia Aoki (editora). 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- NEJA. **Plano de Gestão**: 2014 a 2015. Araraquara: 2014a.
- NEJA. **Projeto Político Pedagógico**: 2014/2016. Araraquara: 2014b.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a Democracia**. Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7^o ed. São Paulo: Ladermos Libertad-1, 2000.