

O ensino de história no período noturno¹

Jailson Dias Carvalho*

Resumo

O ensino noturno ainda é visto pelos profissionais como de baixa qualidade e a maioria o enxerga como incapaz de permitir aos educandos superar seus obstáculos. O ensino de história no período noturno pode ser ministrado seja através da literatura clássica, de documentos históricos, ou da produção de histórias em quadrinhos sem perder de vista os conceitos fundamentais de que nutrem esta disciplina, contribuindo assim para uma educação de qualidade junto àqueles que estudam a noite.

Palavras-chave: Ensino Noturno. História. Montes Claros. Educação.

The history teaching on the overnight period

Abstract

The overnight teaching still is seen for the professionals such as low quality and the most see it like unable permit to the students overcome your obstacles. The history teaching on the overnight period can be given across classic literature, historical documents or comics production without lose sight the basics concepts that nurture this discipline contributing this way for a quality education together Who studies in the night.

Keywords: Overnight Teaching. History. Montes Claros. Education.

* Prof. de história da rede pública de ensino de Minas Gerais.

Introdução

Talvez o quadro educacional no Brasil ainda não seja para comemorações apesar do otimismo que impera entre aqueles que comandam a educação no país. No que se refere ao ensino noturno na cidade de Montes Claros e região norte mineira a situação é de reflexão.

A pesquisa sobre o ensino noturno no município, e que oferece dados concretos acerca desta realidade cada vez mais freqüente nas cidades brasileiras, foi realizada por estudantes do Curso de pós-graduação em História da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).²

De um universo de 41 escolas estaduais e 16 escolas da rede municipal no período noturno, foram investigadas pelos autores da pesquisa, respectivamente, 5 e 3 escolas, que corresponde a 61 profissionais de um universo de 869, escolhidos entre diretores, professores, corpo técnico-administrativo (serviçais e porteiros) e pedagogos, totalizando 7,01% do total. "Todos, profissionais que atuam em escolas noturnas de 5ª a 8ª séries e 2º graus" no segundo semestre do ano de 1996.

Em que pese o número de pessoas envolvidas na pesquisa e da ausência das vozes mais interessadas no processo (os alunos), não deixa de ser mais uma louvável iniciativa de mapeamento sobre o assunto, o que justificaria passar em revista alguns dados que nos interessam antes de irmos mais adiante e descrever o tratamento que demos à disciplina de história em nossa prática educacional no período noturno.

Causa estranheza que entre os professores pesquisados, uma grande maioria, ao serem inquiridos sobre as 'Perspectivas do aluno noturno' não acredite que este ensino noturno possa proporcionar aos alunos grandes oportunidades:

O dado mais alarmante está nos 48% que vêm pouca ou nenhuma perspectiva do aluno da escola noturna. Dado este que confirma a tese de Caporalini, segundo a qual, o professor do ensino noturno, antecipadamente, espera o fracasso do aluno. Pensam que a escola pouco oferece a estes alunos e que é preciso que eles se esforcem muito para superar as dificuldades de competições futuras com pessoas formadas em escolas diurnas. (SANTANA, 1996:27)

Outro dado da pesquisa que gostaríamos de resgatar se refere aos 'Elementos que contribuem para o fracasso da aprendizagem do aluno em escolas noturnas' na opinião dos professores que estão diretamente envolvidos com os alunos em sala de aula. Cerca de 63% dos professores credita ao item 'Cansaço, fome e desinteresse/trabalho' as principais causas do fracasso escolar no ensino noturno na cidade de Montes Claros e 18% deles destaca o item

‘Paternalismo’ como o principal responsável pelo fracasso: “[...] se refere, basicamente, à condescendência generalizada que se tem para com o aluno noturno. Por ser um trabalhador, o aluno que estuda à noite tem a complacência de todos; tanto dos profissionais das escolas noturnas, como do próprio sistema educacional”. (SANTANA, 1996:30)

O último dado a trazer à tona diz respeito aos ‘Elementos apontados como responsáveis pelo sucesso na aprendizagem em escolas noturnas’. Com 27,26% estaria a ‘Maturidade’ dos alunos que contribuiria para que o trabalho desenvolvido no ensino noturno tivesse êxito e o item ‘Responsabilidade/interesse’ dos alunos alcançou 24,24%, porém o que se destaca são as omissões dos profissionais, 36,46% ‘Não respondeu’ a este item:

Chama a atenção o número de participantes da pesquisa que não se manifestaram sobre os elementos geradores do sucesso. Parece dificultoso para os 36,46% apontarem tais elementos, o que sugere uma escola noturna bastante débil, já que o fracasso é de fácil percepção, enquanto o sucesso parece imperceptível. (SANTANA, 1996:32)

Os dados sobre o fracasso (palavra recorrente em se tratando do ensino noturno), conjuntamente o item sobre o paternalismo dos profissionais, e a omissão ou a falta de clareza sobre os rumos para se alcançar o sucesso no ensino noturno, parecem ser indicadores de uma visão de educação presente entre os profissionais que trabalham no período noturno e que não sobrelevam o processo de criação de si mesmos e também dos seus próprios alunos que são capazes de desencadear outros atos criadores. E mais, demonstram uma descrença no homem e nas possibilidades da educação, como nos alerta o educador Paulo Freire ao lembrar a capacidade dos indivíduos para interagir com a realidade: “Basta ser homem para ser capaz de saber captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta”. (FREIRE, 1982:105)

Poderíamos fazer outra observação levando em conta as idéias de outra educadora, Madalena Freire, segundo a qual o educador educaria a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. Seria da falta que nasceria o desejo. O educador, portanto, teria como função educar a aflição que temos em conhecer algo, fruto de uma tensão que brota de uma angústia de desejar. O educador seria um educador do desejo do outro, e estas características do educador não estariam sendo buscadas pelos profissionais que trabalham com a educação, notadamente no ensino noturno de uma maneira geral. (FREIRE, 1992:11-13)

Nesse sentido seria preciso apontar caminhos para os educadores que trabalham com o ensino noturno e desta forma pensamos que talvez o

Jailson D. Carvalho

sucesso ou o fracasso no ensino noturno deva ser buscado em outra matriz de discussão presente nos estudos de Célia Pezzollo de Carvalho quando afirma que:

A condição de trabalhador/estudante é que precisa ser questionada. Até que ponto é possível haver concomitância entre trabalho e escola em um contexto social no qual trabalho é sinônimo de exploração, no qual o papel principal da escola é no sentido de domesticar a força de trabalho? (CARVALHO, 1981:18)

Noutro estudo a mesma autora enumera que estar atento para o ensino noturno implicaria em pensar o processo de exploração a que são submetidos milhões de adolescentes e jovens neste país:

[...] a preocupação com o ensino noturno passa pelo processo de exploração de grande parte de nossa população infantil e jovem que trabalha mais de 40 horas semanais numa fase da vida, na qual o trabalho deveria ser apenas mais um componente de sua aprendizagem e formação. (CARVALHO, 1986:8)

Nos interessa neste momento demonstrar soluções encontradas por nós no trato com os conteúdos de história que possam ser buscados pelos docentes em suas atividades diárias com os alunos que estudam a noite.

Não acreditamos em uma educação estática, muda, desligada dos problemas do educando e que não leve em conta sua realidade de aluno-trabalhador, e não medimos esforços em sistematizar os conteúdos e com isso permitir o acesso aos bens simbólicos e culturais, contudo, aproveitamos aqueles itens de 'maturidade' e 'responsabilidade/interesse' de que fala acertadamente a pesquisa. E terminamos esta introdução com as observações de Paulo Freire:

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 1982:106)

A suplência e suas características

A suplência é uma modalidade de ensino que tem por objetivo proporcionar aos recém ingressos na escola a oportunidade de concluir os seus estudos, em nível de ensino médio ou fundamental, em três módulos de no máximo cinco meses.

O ensino de suplência, até a década de oitenta, era ministrado pela rede particular de ensino e com poucas iniciativas da parte do Estado de Minas Gerais, porém, a partir da segunda metade dos anos noventa passou a ser oferecido em massa pela rede pública de ensino, que contou com vários projetos nesta linha de aceleração dos estudos, como por exemplo “*A Caminho da Cidadania*” destinado a alunos com defasagem no ensino médio, e “*Acertando o Passo*” para alunos do ensino fundamental, e que em 2003 foram abolidos e sua eficácia foi questionada sendo substituídos por outro projeto englobado sobre a sigla EJA (*Ensino de Jovens e Adultos*)³.

Notou-se na Escola Estadual Francisco Lopes, a partir de um diagnóstico prévio feito no início de cada ano letivo, que nem todos os alunos com os quais trabalhamos na suplência provinham dos extratos mais baixos da população. Embora, boa parte deles residisse em bairros considerados populares em razão de estarem próximos de indústrias de variados portes, e de prestarem serviços no comércio e também na indústria, ou de estar em ‘busca de um emprego’ tal como si classificavam temendo o fato de estar fora do mercado.

Não deixa de ser elucidativo passarmos em revista um documento elaborado pela própria escola e que caracteriza desta forma a sua clientela:

A clientela é, constituída por alunos trabalhadores que estão fora da faixa etária do ensino fundamental ou alunos que concluíram o Ensino Fundamental. São jovens que têm sua vida centrada no trabalho, ou que foram excluídos da escola por terem de inserir-se desde cedo no mundo do trabalho. São jovens e adultos desestimulados devido ao fracasso escolar e que foram submetidos ao trabalho na infância ou na adolescência, mas que apesar dos desencantos seus sonhos em relação a escola não morreram, encontram-se renovados quando aceitam o desafio de superar seus estigmas, fracassos e histórias de luta pela sobrevivência e voltam a interagir como aluno em um curso que poderá lhes oferecer melhores condições sociais e profissionais.⁴

Tal contexto é alarmante para um país como o nosso que aceita com passividade e normalidade a luta pela sobrevivência de milhares de alunos-trabalhadores, e não foi este quadro diferente do que encontramos no período compreendido entre 1997-1999 em que realizamos esta experiência, variando apenas o local e o grau de exploração econômica a que estavam submetidos os alunos. Há que se fazer uma crítica a este regime de ensino antes de prosseguirmos com o nosso relato.

Como é possível pensar que um curso, cujas durações (cinco meses por módulo) está aquém de oferecer aos que o procuram a devida formação

humana e profissional, venha a ser capaz de possibilitar a superação de estigmas, fracassos e histórias de luta pela sobrevivência? Como entender a busca pelo ensino na suplência da parte dos estudantes? Será que essa busca não vem atender de imediato, unicamente, o interesse por um diploma ou certificado de conclusão do ensino médio, sendo colocado em segundo plano a aquisição de conhecimentos e aprofundamento dos mesmos? E da parte do estado qual teria sido o interesse em oferecer este regime de estudo?

O plano de curso com as matérias que trabalhamos na suplência seguiu o programa oficial da SEE de Minas Gerais estabelecido para os anos de 1995-2000, e compreendeu algumas matérias para o 1º ano, sendo por sua vez, 'devidamente adaptado aos interesses e conhecimentos da clientela' conforme previsto pelo Plano Administrativo-Pedagógico da escola e tendo em vista a duração dos módulos: Feudalismo, Renascimento comercial, urbano e cultural, Reforma e Contra-Reforma, Absolutismo, e Expansionismo Marítimo; e para o 2º ano contemplou as seguintes matérias: Imperialismo, A Primeira e a Segunda Grande Guerra, A Revolução Russa, A Revolução de 30, e o Populismo.

Conforme já observado trabalhamos com as primeiras séries do ensino médio na suplência⁵, no regular e no ensino médio itinerante, e trataremos de enfatizar nossa experiência com alguns conteúdos e resultados que pareçam atender aos objetivos que seriam: apontar perspectivas de trabalho para o trabalho docente no ensino de história e oferecer subsídios àqueles profissionais insatisfeitos com a sua prática escolar no período noturno.

A prática com os conteúdos de história na suplência

O primeiro conteúdo programático a ser focado foi desenvolvido em todas as escolas citadas e trata-se do 'Renascimento', e tendo em vista dar uma visão uniforme ao conteúdo, acrescentamos a ele a expressão 'Cultural', 'Renascimento Cultural'. Inicialmente demos uma definição de cultura: cultura no sentido do saber aprimorado, do saber sofisticado, de inovações técnicas, de experiências científicas. Saberes que surgiram em um mundo pautado pela fidelidade (feudalismo) entre os indivíduos; numa estrutura estática e sem mobilidade vertical ou horizontal por parte dos camponeses; que se desenvolveram, sobretudo, nas cidades a partir de uma elite economicamente dominante.

Como se vê o 'Renascimento Cultural' visto desta forma torna-se algo bastante amplo o que possibilitou desenvolver em associação a crise do feudalismo através de uma figura, a que chamamos de 'figura do feudo' com suas características econômicas e sociais, e construir uma outra figura, a 'figura do burgo', e apresentar as feiras medievais em retrospecto de importância para o desenvolvimento econômico da Europa, bem como mostrar um conjunto de idéias que fundamentam o 'Renascimento Cultural' tais como o teocentrismo em contraposição ao antropocentrismo entre outras, e, ainda, enumerar as

inovações técnicas como o aperfeiçoamento da bússola e algumas obras literárias das quais produzimos um 'Estudo Dirigido' sobre *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes e outra atividade, algum tempo depois, sobre *Macbeth* de Shakespeare, mencionada mais adiante.

Estas figuras nada mais eram que desenhos, estabelecidos por nós que podem ser comparados aos conjuntos ou as matrizes em matemática, e sem nenhuma preocupação com a sua perfeição, que ilustravam as características econômicas dos feudos como os lotes arrendados aos camponeses, a reserva do senhor, e as terras comunais. No caso do burgo era possível fazer um paralelismo com o feudo demonstrando a fuga das pessoas que se viam livres das obrigações nos campos e que encontravam nas cidades a esperança de uma nova vida e abordar o seguimento dos mercadores que viviam nos burgos passando a serem chamados de burgueses.

A experiência foi proveitosa e as figuras foram aperfeiçoadas, contudo, o que mais marcou neste conteúdo foi a facilidade com que os alunos assimilam o 'Feudalismo' e o 'Renascimento' através deste método, constantemente reiterado no decorrer do tempo e verificada sua eficácia através de auto-avaliações que os alunos faziam assim que terminavam o período letivo.

O texto de Miguel de Cervantes foi escolhido nesta etapa de estudo sobre o 'Renascimento' por entender ser o mesmo bastante rico em possibilidades de intercâmbio entre literatura e história, português e história, por provocar o riso e a fantasia àqueles que o lêem, e pelo fato de ser uma obra clássica do 'Renascimento' capaz de relaciona-se ao universo do camponês dentro do feudo, pois, este, tal como D. Quixote, é um ser crente, temente a Deus, e avesso à fantasias. Reproduzo abaixo extenso texto sobre o que se diz aqui e para que o leitor possa tirar suas próprias conclusões bem como servir de modelo para que outros estudos dirigidos possam ser feitos:

Quando nisto iam, descobriram trinta ou quarenta moinhos de vento, que há naquele campo. Assim que Dom Quixote os viu, disse para o escudeiro:

- A aventura vai encaminhando os nossos negócios melhor do que o soubemos desejar; porque, vês ali, amigo Sancho Pança, onde se descobrem trinta ou mais desaforados gigantes, com quem penso fazer batalha, e tirar-lhes todos as vidas, e com cujos despojos começaremos a enriquecer; que esta é boa guerra e bom serviço faz a Deus quem tira má raça da face da terra.
- Quais gigantes? – disse Sancho Pança.
- Aqueles que ali vês – respondeu o amo -, de braços tão compridos, que alguns os têm de quase duas léguas.
- Olhe bem Vossa Mercê – disse o escudeiro -, que aquilo não são gigantes, são moinhos de vento; e o que parecem braços não são senão as velas, que tocadas ao vento fazem trabalhar as mós.

Jailson D. Carvalho

- Bem se vê – respondeu Dom Quixote – que não andas corrente nisto das aventuras; são gigantes, são; e, se tens medo, tira-te daí, e põe-te em oração enquanto eu vou entrar com eles em fera e desigual batalha.

Dizendo isto, meteu esporas ao cavalo Rocinante, sem atender aos gritos do escudeiro, que lhe repetia serem sem dúvida alguma moinhos de vento, e não gigantes, os que ia acometer. Mas tão cego ia ele em que eram gigantes, que nem ouvia as vozes de Sancho nem reconhecia, com o estar já muito perto, o que era; antes ia dizendo a brado:

- Não fujais, covardes e vis criaturas; é um só cavaleiro o que vos investe.

Levantou-se neste comenos um pouco de vento, e começaram as velas a mover-se; vendo isto Dom Quixote, disse:

- Ainda que movais mais braços do que os do gigante Briareu, heis de mo pagar.

E dizendo isto, encomendando-se de todo o coração à sua Senhora Dulcinéia, pedindo-lhe que em tamanho transe o socorresse, bem coberto da sua rodela, com a lança em riste, arremeteu a todo galope do Rocinante, e se aviou contra o primeiro moinho que estava diante, e dando-lhe uma laçada na vela, o vento a volveu com tanta fúria, que fez a lança em pedaços, levando desastadamente cavalo e cavaleiro, que foi rodando miseravelmente pelo campo fora. Acudiu Sancho Pança a socorrê-lo, a todo correr do seu asno; e quando chegou ao amo, reconheceu que não se podia menear, tal fora o trambolhão que dera com o cavalo.

- Valha-me Deus! – exclamou Sancho. – Não lhe disse eu a Vossa Mercê que reparasse no que fazia, que não eram senão moinhos de vento, e que só o podia desconhecer quem dentro na cabeça tivesse outros?

- Cala a boca, amigo Sancho – respondeu Dom Quixote; - as coisas da guerra são todas as mais sujeitas a contínuas mudanças; o que eu mais creio, e deve ser verdade, é que aquele sábio Frestão, que me roubou o aposento e os livros, transformou estes gigantes em moinhos, para me falsear a glória de os vencer, tamanha é a inimizade que me tem; mas ao cabo das contas, pouco lhe hão de valer as suas más artes contra a bondade da minha espada.⁶

O contexto da história de *Dom Quixote* foi desenvolvido através da leitura de partes da obra e da reprodução de trechos da aventura acima, como também a construção dos personagens e sua ordem no livro. Igualmente foi delimitado como o homem medieval possuía uma crença admirável na Igreja Católica. Todas as minhas expectativas tais como a compreensão do universo do camponês, a percepção da diversidade das obras do 'Renascimento', o acesso pelos alunos à cultura, foram alcançadas com este 'Estudo Dirigido' que incluía

algumas perguntas de interpretação do texto, pesquisa em dicionários e de aprofundamento do conteúdo.

O segundo e o último conteúdo a ser comentado versa sobre a 'Primeira Grande Guerra', contudo, foi concretizado com uma turma do segundo ano do ensino médio da suplência.

Ao trabalhar com este conteúdo fizemos um histórico específico sobre a Alemanha no século XIX e repetimos a experiência com os desenhos de figuras, desenhando uma figura da Alemanha, e foi demonstrado que não existia a Alemanha tal qual conhecemos atualmente, o que existia eram principados que falavam o mesmo idioma, porém se organizavam a partir de uma união aduaneira. Acentuamos os esforços de Otto von Bismarck em acabar com os seus inimigos internos e externos e unificar a Alemanha, país que se tornou o último a entrar na corrida imperialista e que no século XIX promoveu um contexto de instabilidades no solo europeu fruto de divergências econômicas e políticas.

Em seguida passamos em revista a política de alianças dos países europeus, o estopim do conflito mundial, o teatro das operações, e suas principais conseqüências para a Alemanha e os países envolvidos no conflito mundial.

Havia uma atenção incontestável sobre este tema e resolvemos aprofundá-lo trazendo à tona a participação do Brasil no referido conflito. Não tivemos acesso a nenhuma literatura sobre este assunto e procedemos a uma pesquisa nos jornais antigos da cidade tendo em vista encontrar ao menos uma nota sobre o tema, que por sorte foi encontrado e o transcrevemos abaixo juntamente à atividade que desenvolvemos e que chamamos de 'Trabalhando com documentos históricos':

Montes Claros recebe com entusiasmo a notícia da paz

Montes Claros, nos primeiros dias desta semana vibrou intensamente, pela alvissareira notícia de que havia terminado essa terrível luta que há quatro longos anos ensangüenta o mundo e para a qual temos contribuído com o nosso tributo de sangue.

Pelas nove horas da noite, quando ainda funcionava o circo, começaram a correr boatos de que se fizera a paz e desde logo, um frêmito de entusiasmo patriótico começou a correr pela cidade e foi aumentando desde que se verificou a exatidão da notícia, pelos boletins que sob o título A PAZ, a redação do nosso colega local, fez distribuir profusamente nos seguintes termos:

RIO, 13 Redação Montes Claros.

Telegramas Londres Paris afirmam Alemanha aceitou integralmente proposições Wilsonianas estando resolvida evacuar todos os territórios conquistados afim serem iniciadas discussões da paz. Turquia e Áustria também resolvidas aceitar exigências Entente para celebração paz. Saudações. Honorato

Jailson D. Carvalho

Alves.

Ao mesmo tempo que eram distribuídos esses boletins centenas de foguetes subiam ao ar e vivas se erguiam por todos os lados da cidade.

A excelente banda de música Euterpe Montesclarensense que tocava no circo, terminada a função, saiu à rua, onde já populares em grande número, empunhando o nosso glorioso pavilhão, em compacta multidão que engrossava a todo momento, formavam um imponente préstito cívico e percorriam as ruas da cidade.⁷

Depois de ler a texto acima desenvolva a atividade

Atividade:

Imagine-se vivendo em 1918 na cidade de Montes Claros. Ao receber a notícia do final da Primeira Guerra Mundial como você reagiria? O que você estava fazendo neste dia? Como era sua vida antes desta notícia? Faça uma redação contando esta façanha de sua vida (mínimo de 20 linhas).

A validade de uma atividade como esta reside na possibilidade de os alunos interagirem com o passado produzindo conhecimento histórico. O passado não seria uma coisa morta, porque habitado de homens concretos, com vidas concretas, e o recorte de jornal demonstraria isso. Os homens e mulheres do passado reagiam em face dos acontecimentos que mal sabiam eles que seriam objeto de discussão em sala de aula. Os próprios educandos poderiam imaginar-se “dentro da história”, no palco real da vida, como seres históricos ao travarem contato com documentos históricos de sua própria cidade.

Os textos que foram produzidos pelos alunos desmentiam aquela impossibilidade de bons resultados em virtude de se estudar à noite e aquele contexto de ‘fracasso escolar’ a que estão condenados os estudantes do noturno na visão de alguns professores que trabalham com esta modalidade de ensino. Cabe observar, por último, que as duas atividades – o ‘Estudo Dirigido’ sobre *Dom Quixote* e a redação a partir de um documento histórico – constituíram uma forma de avaliação que tinha como critérios: a compreensão das idéias principais, a imaginação, a capacidade de estabelecer alteridade entre o passado e o presente, e a interação do aluno com os conteúdos propostos.

A prática com os conteúdos de história no ensino regular

O ensino regular é por demais conhecido o que não demandaria maiores esclarecimentos, exceto que, na ocasião, participamos de uma reunião cuja finalidade era discutir a entrada da Escola Eloy Pereira no programa de avaliação seriada – PAES – da Universidade Estadual de Montes Claros, aceita em seguida por unanimidade pelos professores da escola e que implicava na observância de

um conteúdo programático afinado com a avaliação seriada e o mesmo foi prontamente desenvolvido ao longo do ano de 1998. O programa de avaliação seriada praticamente determinava o conteúdo a ser ministrado em sala de aula.

O conteúdo a destacar neste momento foi o 'Renascimento Cultural', desenvolvido a partir do conceito de cultura já descrito. O passo seguinte para o desenvolvimento do conteúdo incluía a busca de uma peça de teatro e de um autor que poderíamos chamar de renascentista, e que nos proporcionasse uma reflexão acerca da matéria que iríamos desenvolver em seguida que seria o 'Absolutismo', e que oferecesse um referencial às nossas maiores inquietações sobre o período histórico brasileiro contemporâneo: discussões infundáveis ocorridas no ano anterior sobre o estatuto da reeleição presidencial. Encontramos em Shakespeare tudo o que pretendíamos, qual seja, a ponte para o entendimento do conteúdo do 'Absolutismo' e a sua relação com a história contemporânea.

Elaboramos uma 'Leitura Dramática' de sua peça, *Macbeth*, fazendo sempre a relação entre os conteúdos (Renascimento, Absolutismo), que na impossibilidade de transcrever os trechos principais, citamos apenas a introdução, que escrevemos, preocupados sobremaneira em não desamparar os alunos e deixar claro de onde partíamos e o que queríamos com aquela atividade proposta:

Como já estudamos o 'Feudalismo' e estamos estudando o 'Renascimento Cultural', a 'Leitura Dramática' de *Macbeth*, enriquecerá ainda mais, sobretudo, porque ao estudarmos o 'Absolutismo' os fatos ficarão mais nítidos, pois compreenderemos como os reis centralizaram o poder em suas mãos, o surgimento do Estado Nacional e, nos dias atuais, poderemos fazer uma leitura da própria conjuntura política brasileira. Além disso, vivenciaremos na prática um texto escrito no século XVI que tem um grande e profundo valor poético.

O que mais importa verificar é como a ambição interage com todos os aspectos citados acima. O que é o 'Absolutismo' senão a ambição do poder e o domínio do rei sobre os súditos? O que é a busca pela centralização do Estado senão a vontade de estar presente em todas as esferas da sociedade? O que é a arrogância e a falta de humildade senão o desejo de ser adorado e aplaudido pelas multidões, fruto da ambição pela permanência no poder?

Ora, será que a ambição move o homem moderno? O que é a ambição? Se estas perguntas de fato nos inquietam, talvez Shakespeare tenha algo a nos dizer sobre isto, e *Macbeth* mereça uma 'Leitura Dramática'.⁸



FIGURA 1 – Apresentação da ‘Leitura Dramática’ pelos alunos de Indaiabira, 1999.

Desenvolvemos esta atividade em três turmas do ensino médio e ocupamos uma semana e meia das aulas com ensaios e a apresentação da ‘Leitura Dramática’. Paralelamente foram trabalhados os conceitos fundamentais do ‘Absolutismo’ tais como absolutismo de fato e de direito, a concepção da origem divina do poder, a idéia do poder inato do reis, e foi feito um estudo de caso sobre o absolutismo na França e na Inglaterra. Procuramos envolver todos os estudantes, inclusive aqueles que não se encaixavam nos personagens da peça, ou aqueles descrentes e despertos das aulas para os quais preparamos um texto intitulado ‘*Macbeth* e a Tragédia’ que deveria ser traduzido para o inglês com a ajuda do professor desta matéria pois o autor da peça era inglês, e podemos dizer que o conjunto das atividades funcionou mesmo com as dificuldades com as quais os alunos se depararam ao ler o texto de Shakespeare com sua escrita prolixa e profunda.

De posse dos conceitos sobre o ‘Absolutismo’ e feita a ‘Leitura

Dramática', sentimos a necessidade de debater toda a experiência até ali desenvolvida e resgatar qual o significado desta peça para a atualidade. A peça narra a vida de um príncipe que faz de tudo para chegar ao poder, ainda que para isso tenha que matar seu próprio rei para chegar ao trono, e encontramos em Nicolau Maquiavel a ponte entre o passado e o presente, marcado, sobretudo na realidade brasileira, pelo adágio de que os 'fins justificam os meios', ou seja, não importa os meios para se alcançar os seus objetivos, se for preciso trapacear para permanecer no poder, então trapaceie!

Procedemos à elaboração de um 'Estudo Dirigido' sobre o *Príncipe* de Nicolau Maquiavel e o situamos no contexto de sua época. Demonstramos como Maquiavel constituía uma ruptura ao pensamento político dominante pontuado pelos valores morais e religiosos e passamos a 'ler' a realidade brasileira sobre o prisma dos conceitos que sua obra suscita (os fins justificam os meios) e discuti-los em uma 'mesa-redonda', que para esta finalidade instituímos, convidando os professores de inglês, português e química para o evento. Segue abaixo uma apresentação que foi entregue aos alunos e que acompanhava o 'Estudo Dirigido':

Nicolau Maquiavel era natural de Florença na Itália (1469-1527). Em 1512 foi expulso da Itália devido a desavenças políticas e provavelmente nesse período escreveu a obra intitulada *O Príncipe*, que reflete sua preocupação com a unificação da Itália, fragmentada, politicamente.

Em que consiste *O Príncipe*? Antes de comentar algo sobre este livro seria necessário falar um pouco sobre como os homens pensavam a política anteriormente a Maquiavel.

A política era pensada a partir de valores morais, como por exemplo: "rei justo"; "bom governo"; "rei puro"; "rei corajoso". Além do teor moral, ou seja, do conjunto de regras de conduta válidas para qualquer tempo ou lugar (os costumes), a política se atrelava à religião através da noção de "bom pai" na qual um governante deveria ser para o seu povo e também a concepção da 'origem divina' do poder em que o rei era rei por vontade de Deus, revoltar-se contra o rei equivalia a revoltar-se contra Deus.

A justificativa para a permanência de um rei no poder, dava-se pela moral e a religião. Por meio de atributos morais e religiosos imputados aos reis. Quando se diz que um rei é "justo", qual deve ser o parâmetro para se averiguar a idéia de justiça? A partir de quê é possível dizer que um rei é "justo", "puro" e "corajoso"?

Estamos falando sobre o século XV, cujo pensamento político era regido pelos costumes, pela religião. E será a moral e a religião a medida para se avaliar até que ponto um rei "é bom", "justo", etc.

Jailson D. Carvalho

Em que sentido Maquiavel, e o livro *O Príncipe*, constituem uma ruptura a este pensamento medieval/feudal?

Interessava a Maquiavel investigar verdades universais sobre a política estabelecendo novos parâmetros, ainda que fale de amor, medo, ausência de ódio, ou a utilização de metáforas como raposa, leão, e sorte.

Sua preocupação é com a natureza humana. Como é a natureza humana. Como é possível, através do conhecimento da natureza humana, governar.

Importava a Maquiavel a ação política dos homens no tempo. Ou seja, que a ação política se adapte às condições propícias para tal fim. Por isso se diz de Maquiavel que os fins justificam os meios. De outra forma, para se chegar a obter êxito no poder não importam os métodos adotados.⁹

A conclusão a que chegamos foi a riqueza que existe em explorar com profundidade os conteúdos fazendo a relação com o contexto social em que vivemos. Desta forma revivificamos os conteúdos e os tornamos diretamente ligados à experiência dos estudantes. Era mais didático explicar um conceito como 'absolutismo' mostrando um príncipe absoluto e ambicioso, e permitindo que os educandos experimentassem suas angústias, vacilações e declínio, algo parecido com a experiência grega ao encenar sua própria tragédia nos palcos. E concluímos também que para "ler" a realidade contemporânea e a política, os educandos precisariam de referenciais, e nada mais interessante do que buscar na filosofia estes instrumentais.

Características do ensino médio itinerante

A intenção da SEE de Minas Gerais com o ensino médio itinerante foi a de suprir a falta de profissionais - com nível superior em todas as áreas - nas cidades recém emancipadas politicamente (Santa Cruz de Salinas, Josenópolis, e Indaiabira) que não possuíam, até então, o ensino médio e nas quais os estudantes teriam que mudar de cidade para continuarem seus estudos. Para este fim elaborou-se um projeto, regulamentado pela SEE, instituindo o ensino médio itinerante, com a filosofia de que os professores é que iriam ao encontro dos alunos até que as cidades recém emancipadas e os profissionais devidamente qualificados destas cidades assumissem, a partir daí, o ensino médio que se transformaria em ensino regular.¹⁰

Existem algumas diferenças entre o itinerante e o regular que compensaria demarcá-las antes de prosseguirmos. O itinerante é condensado em módulos que conforme os circuitos podem ser semestrais ou trimestrais. Isto significa que os conteúdos têm que ser desenvolvidos dentro destes módulos. Se fosse semestral o professor teria que percorrer duas cidades e o trimestral implicava em percorrer três cidades, participamos de um circuito trimestral já

citado anteriormente. Outra diferença reside na disponibilidade na qual os professores teriam que estar dentro da escola, em um período previamente determinado junto à direção das escolas e devidamente remunerados, para tirar dúvidas dos alunos, elaborar avaliações, exercícios, textos etc.

Talvez a última e significativa diferença, o público alvo ou clientela, que é constituída de alunos em sua maioria 'excluídos na zona rural', sendo que os homens se não trabalham na roça ou em carvoarias estão na construção civil, e as mulheres em geral, salvo raríssimas exceções, trabalham como empregadas domésticas e quando muito em algum órgão público municipal em cargos de limpeza. Nestas cidades do interior não há jornais disponíveis e o divertimento se traduz em festas religiosas e/ou políticas, festas organizadas pelos próprios alunos, chamadas de 'leilões' ou 'farrós dançantes', ou jogos de futebol, ocasião para vários encontros e namoro.¹¹

A prática com os conteúdos de história no ensino médio itinerante

A experiência mais contumaz que realizamos no ensino médio itinerante baseou-se em duas matérias 'Renascimento Comercial' e 'Renascimento Urbano', e como não tivemos que proceder a um resumo destas matérias da mesma maneira como na suplência - que pelas próprias características do itinerante permitiam mais aulas de história - desenvolvemos normalmente os conceitos de feiras comerciais utilizando mapas, a 'figura do burgo', a 'figura do feudo'. No entanto, exigimos uma atividade dos educandos relacionando os conceitos aprendidos durante as aulas e a eles foram entregues vários conjuntos de lápis de cor, apontadores, tesouras, colas, e um formulário quadriculado, no qual entre os espaços deveriam produzir uma 'História em Quadrinhos' sobre as duas matérias aprendidas por eles em grupos de seis a oito pessoas. E o resultado causou surpresa como é possível ver abaixo:



FIGURA 2 – ‘História em Quadrinhos’ dos alunos de Indaiabira, 1999.

Os desenhos que compunham os quadrinhos refletiam a realidade de nossos educandos. Neles estão a compreensão teórica dos conceitos, a criatividade com que cada grupo buscou operacionalizar e traduzir os conceitos através dos desenhos, uma idéia de narrativa, ou seja, como se deve contar uma história e, ainda, as dificuldades, preconceitos, temores, a sua visão de mundo, e limitações próprias da aprendizagem sem as quais não existe a superação e o aprofundamento.

Conclusão

Não é possível ficarmos no contexto do fracasso no que se refere ao ensino noturno.

O ensino de história no período noturno

A experiência com os conteúdos de história no período noturno mostrou que o chamado ‘fracasso escolar’ precisa ser revisto. A participação dos educandos nas atividades escolares desenvolvidas pode ser enquadrada no ‘fracasso escolar’? O interesse do educando pela sua cidade e o seu passado imediato relaciona-se ao ‘fracasso escolar’? A busca pelos alunos de um maior entendimento da realidade contemporânea do nosso país tem algo a ver com o ‘fracasso escolar’? Qual é a verdadeira matriz do ‘fracasso escolar’ no ensino noturno deste país?

São muitas as indagações sobre o ‘fracasso escolar’ no ensino noturno e talvez as respostas também devam ser buscadas nas práticas de ensino a que estamos sujeitos em nosso dia-a-dia de sala de aula.

A confecção de desenhos que representem determinados conceitos ou contextos sociais ajuda os estudantes a entenderem algo que muitas vezes é abstrato e distante de sua realidade. Este contexto apreendido é uma etapa de vida superada se a ele for agregada uma obra de literatura, uma peça de teatro como *Macbeth*, que represente uma época, que ‘fotografe’ as reações dos personagens, seus medos, suas ambições e que dê aos educandos meios para entenderem aquele contexto permitindo assim que a fantasia e a criatividade dos alunos venham à tona do processo educacional.

Nem sempre é fácil relacionar um contexto ou conceito a um desenho e muitas vezes é raro encontrar uma obra que represente uma época, mas, a história tem aliados em outros campos do saber como a filosofia que pode nos ajudar a entender a realidade contemporânea tal como *O Príncipe* de Maquiavel permite.

Há que se aproveitar ainda da experiência dos educandos, de sua responsabilidade e interesse e somar na luta por um ensino de qualidade e de boas condições de trabalho.

Entendemos que esta experiência por nós desenvolvida deveria ser conhecida por outros profissionais no sentido de apontar caminhos que possam ser perseguidos por todos aqueles que se sintam no limite do possível em suas atividades e que queiram ousar sem fugir do básico, do universal, e ser coerente com aquilo que melhor define a educação neste país de contrastes e de desafios: a busca da beleza.

Referências

CARVALHO, C. P. de. A ilusão da escola e a realidade do trabalho: o ensino noturno de 1º grau. **ANDE**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-18, Jan. 1981.

_____. O último trem parte às 19 horas: o ensino de 1º e 2º graus no período noturno. **Cadernos do CEDES**, São Paulo, n. 16, p. 4-8, 1986.

Jailson D. Carvalho

ESCOLA SAGARANA: **A educação para a vida com dignidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais, Secretaria da Educação, 2001. v. 2. (Coleção Lições de Minas).

FREIRE, M. "O sentido dramático da aprendizagem". In: GROSSI, E. P., BORDIU, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 11-13.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GAZETA DO NORTE, ano 1, número 16, p. 1, out. 1918.

MAQUIAVEL. **O Príncipe**. Tradução de Antonio D'Elia. São Paulo: Cultrix, 1997.

PLANO administrativo - Pedagógico da Escola Estadual Francisco Lopes da Silva. Montes Claros, 1997. 3 p. Mimeografado.

SEE DE MINAS GERAIS. **Resolução** n. 9468/98 que institui e regulamenta a implantação do Projeto Ensino Médio itinerante em regime de cooperação educacional entre Estado e Municípios no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

SAAVEDRA, M. de C. **Dom Quixote**. Tradução Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. 2 v.

SANTANA, C. P. N. et. al. **Escola noturna**: um olhar profissional. 1996. Mimeografado. Monografia - Departamento de História da Unimontes, Montes Claros, 1996.

SHAKESPEARE, W. Trad. Artur de Sales e J. Costa Neves. São Paulo: Clássicos Jackson, 1970. (Volume X)

Notas

¹ - Esta experiência ocorreu em diferentes cidades e escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais, coincidentemente nas primeiras séries do ensino médio no período noturno, e na impossibilidade de citar inúmeras pessoas, enumero os nomes das escolas, das cidades, e os anos na qual ela se deu, e aproveito para agradecer a todos os meus alunos pela sua participação efetiva nas atividades que foram desenvolvidas no decorrer daqueles anos criativos: E. Francisco Lopes, Montes Claros, 1997, (Suplência); E. Eloy Pereira, Montes Claros, 1998, (Ensino Regular); e escolas Felismino Henriques de Souza (Santa Cruz de Salinas), Juca Maria (Josenópolis), Antônio Miranda (Indaiabira), 1999, (Ensino Médio Itinerante).

² - SANTANA, Cibele Passos Nunes (et alli). *Escola Noturna: um olhar profissional*. Monografia apresentada ao Departamento de História da Unimontes, Montes Claros, 1996. Mimeo.

³ - Confira diagnóstico da Secretaria da Educação sobre estes projetos: "O Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) constatou, em 2000, que os alunos desses projetos não apresentaram rendimento suficiente para retornarem ao ensino regular nem adquirem as competências básicas para prosseguirem nos estudos. Por tais razões, muitos que concluíram estudos dentro de tais projetos encontraram dificuldades no mercado de trabalho, chegando a ter certificados rejeitados; outros não tinham desempenho adequado que lhes permitisse prosseguir estudos no ensino regular". *Escola Sagarana: A educação para a vida com*

O ensino de história no período noturno

dignidade. Suplemento especial, p. 7.

- ⁴ - *Plano Administrativo-Pedagógico da Escola Estadual Francisco Lopes da Silva*. Montes Claros, 1997. p. 03. Mimeo.
- ⁵ - Exceção à parte, pois acompanhamos também uma turma do segundo ano do ensino médio durante o ano de 1997.
- ⁶ - 'Estudo Dirigido' elaborado a partir de: SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. *Dom Quixote*. Trad. Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. (2v. Ilustrações de Gerhart Kraaz).
- ⁷ - *Gazeta do Norte*, número 16, ano 1, 19 de outubro, Sábado, 1918, p. 01.
- ⁸ - 'Leitura Dramática' baseada em: SHAKESPEARE. *Macbeth*. Trad. Artur de Sales e J. Costa Neves. São Paulo: Clássicos Jackson, 1970. (Volume X)
- ⁹ - 'Estudo Dirigido' elaborado a partir de: MAQUIAVEL. *O Príncipe*. Trad. Antonio D'Elia. São Paulo: Cultrix, 1997.
- ¹⁰ - SEE DE MINAS GERAIS. Resolução nº 9468/98 que institui e regulamenta a implantação do Projeto Ensino Médio itinerante em regime de cooperação educacional entre Estado e Municípios no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE de Minas Gerais, 1998, Mimeo.
- ¹¹ - Na última cidade que percorremos – Indaiabira – contamos quatro educandos que trabalhavam em uma 'frente de trabalho' organizada com recursos do governo federal.

Correspondência

Jailson Dias Carvalho - Rua Atílio Valentini, 625 Apt. 204 - Santa Mônica - 38408-214 - Uberlândia, MG.

E-mail: jailcarvbrasil@bol.com.br

Recebido em 16 de março de 2006

Aprovado em 16 de outubro de 2006

