

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores



Maria de Fátima Cravo de Sousa

**A Prática Pedagógica dos Professores de História
na Educação de Jovens e Adultos**

Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de
Educação de Belém

Belém
2009

Maria de Fátima Cravo de Sousa

**A Prática Pedagógica dos Professores de História
na Educação de Jovens e Adultos**

Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de
Educação de Belém

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará.

Área de Concentração: Formação de Professores.
Orientadora: Professora Dra. Cely do Socorro
Costa Nunes

Belém
2009

Dados Internacionais de catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Sousa, Maria de Fátima Cravo de

A Prática pedagógica dos professores de história na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém / Maria de Fátima Cravo de Sousa; Orientador Cely do Socorro Costa Nunes. __Belém, 2009. 125 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

1. Prática de ensino 2. Professores – Estudo e Ensino 3. Métodos de ensino 4. Educação de adultos I. Título.

CDD: 21 ed. 370.733

Maria de Fátima Cravo de Sousa

**A Prática Pedagógica dos Professores de História
na Educação de Jovens e Adultos**

Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de
Educação de Belém

Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do Pará.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cely do Socorro Costa Nunes.

Data de aprovação: ___/___/_____

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Cely do Socorro Costa Nunes
Dr^a em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinador Externo

Prof^o. Mauro Cezar Coelho
Dr. em História Social
Universidade Federal do Pará

_____ - Examinadora Interna

Prof^a Albêne Lis Monteiro
Dr^a em Educação
Universidade do Estado do Pará

Aos alunos da EJA, e, em especial, a meus pais, Francisco Cravo (*in memoriam*) e Juraci Cravo, que, em sua cotidianidade escolar, me ensinaram que lutar por uma educação de qualidade se constitui como condição fundamental para a cidadania.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido a perseverança de continuar, apesar das dificuldades e das limitações pessoais que marcaram minha vida durante o processo de conclusão deste Curso.

À minha mãe, Juraci Cravo, pelas orações que, certamente, me fortaleceram e me animaram a concluir mais uma etapa de minha vida.

Ao meu amor, amigo e companheiro de todas as horas, Benedito Carlos, pelo apoio, compreensão e carinho dedicados a mim em cada momento de angústia e alegria na elaboração deste trabalho.

Ao meu filho Rafael, pela sua presença em minha vida.

Aos meus irmãos, João Carlos Cravo e José Maria Cravo, pela ajuda nunca negada e, em especial, à minha irmã-mãe Maria José Cravo, pois seu apoio incansável (neste momento mais difícil de minha vida) foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

Aos meus sobrinhos Hannah Sousa, Marcos Cravo, pelo carinho e, em especial, Maíra Cravo e Maiara Cravo, por terem me ajudado com a digitação das falas dos sujeitos desta pesquisa.

Aos meus cunhados, Ronaldo e Elenice Sousa, Sr. João e D. Alda, pelo carinho e apoio recebidos.

Às minhas amigas-irmãs, Graça Moraes, Rosana Mesquita e Mírtila Saraiva, principalmente, pela amizade e carinho dedicados a mim e, também, pelas contribuições na leitura e revisão do texto.

À Socorro Cabral, Andréia Albuquerque e Helena Silva pelo companheirismo e solidariedade nos momentos difíceis que passei.

À Prof^a. Mercês, pela cortesia em realizar a primeira revisão ortográfica do texto deste trabalho.

Ao amigo Carlos Campelo, por me ajudar com a formatação deste trabalho.

À Professora Doutora Cely do Socorro Costa Nunes, minha orientadora, por suas orientações acadêmicas valiosas na elaboração deste trabalho e pela sua solidariedade nos momentos difíceis.

Aos Professores Doutores, Albêne Lis Monteiro e Salomão Mufarrej Hage, pelas relevantes contribuições acadêmicas por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores de História e aos alunos da EJA entrevistados, por me concederem momentos de troca de conhecimentos que foram primordiais para este estudo.

A todos os professores do Programa, pela riqueza de conhecimentos socializados.

À Direção, Coordenação Pedagógica e Funcionários do Setor Administrativo da Escola pesquisada, que tão gentilmente me receberam.

À Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC), pela concessão de Licença de Curso, sem a qual não seria possível realizar esta pesquisa.

À Coordenação deste Programa de Mestrado, nas pessoas da Prof^a. Dr^a Ivanilde Apoluceno e do Prof.^o Dr. Emmanuel Cunha, pela dedicação e atenção aos alunos da segunda turma.

Pelo esforço e dificuldades que enfrentei para concluir este estudo, agradeço a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para mais esta conquista em minha vida.

A formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje, como a educação em geral, não pode prescindir do exercício do pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte uma vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. Filosofar assim, impõe-se não como puro encanto mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida nenhum jogo em que, ao fazê-la, por ela somos feitos e refeitos. O exercício do pensar o tempo, uma técnica de pensar, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, ou como, o em favor de quê, de quem, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Paulo Freire

RESUMO

SOUSA, Maria de Fátima Cravo de. A Prática Pedagógica dos Professores de História na Educação de Jovens e Adultos: um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de Educação. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

Trata-se de um estudo da prática pedagógica dos professores de história na EJA. Os objetivos foram analisar a referida prática desenvolvida e identificar as dificuldades e as possibilidades na perspectiva da formação reflexiva dos alunos, com base nos depoimentos de dois professores de História da EJA e três alunos de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Belém. O percurso metodológico caracterizou-se como uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso. Como técnica de investigação, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A técnica de análise foi a de conteúdo. Os dados das entrevistas foram transcritos integralmente, o que possibilitou definir os dois eixos temáticos de análise desta dissertação: a prática pedagógica dos professores de História e as dificuldades e possibilidades vivenciadas por professores de História e alunos da EJA no processo ensino-aprendizagem. Os resultados da pesquisa destacaram as dificuldades impostas pelas condições de trabalho dos professores e de aprendizagem dos alunos e a necessidade de a escola pesquisada, em conjunto com a Secretaria de Educação, implementar a formação dos professores de História no que tange ao trabalho com alunos da EJA em uma perspectiva reflexiva. Inferiu-se que os professores de História entrevistados, quando em sua prática pedagógica, viabilizaram situações de aprendizagem a partir do trabalho com evidências históricas, articulando com o conteúdo escolar e o contexto dos alunos, o que promoveu a formação reflexiva dos alunos.

Palavras-chave: Prática pedagógica do professor de História. Educação de Jovens e Adultos. Formação Reflexiva.

ABSTRACT

SOUSA, Maria of Fátima Cravo of. Practical the Pedagogical one of the Professors of History in the Young Education of e Adult: a Study of Case in a School of the Municipal Net of Education. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado in Education) - University of the State of Pará, Belém, 2009.

This study has as object the practice of History teachers at EJA. The objectives were to examine this practice in order to identify the difficulties and possibilities concerning the students` reflexive formation. The methodology is characterized as an empirical research of qualitative approach, and case study as strategy. As a research technique, a semi-structured interview was used, which involved two History teachers at EJA and three students at a School of Municipal Education of Belem. It was used a content technical analysis. Data from the interviews were fully transcribed, which has set two thematic analysis of this thesis: the practice of History teachers and the possibilities and difficulties experienced by History teachers and students of History of EJA in the teaching-learning process. The survey results highlight as the main difficulties the teachers working conditions and the students' learning. As a possibility to overcome such difficulties it is necessary the School, along with the Municipal Department of Education, to implement the continuing education of History teachers in terms of working with students from EJA in a reflective perspective. It was concluded that History teachers, through their practice, make learning conditions available working with historical evidence linking school content to student's context, promoting then the students` reflexive formation.

Keywords: History teacher's practice. Education for Young and Adults. Reflexive formation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. GÊNESE DA PESQUISA	12
1.2. PERCURSO METODOLÓGICO	17
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	24
2.1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	25
2.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	31
2.3. A EJA NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA A PARTIR DAS VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES DE HISTÓRIA	35
3. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	49
3.1. A CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA CONCEPÇÃO POSITIVISTA	50
3.2. UM NOVO PENSAR E FAZER PEDAGÓGICO DO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÃO MARXISTA E DA HISTÓRIA CULTURAL	53
3.3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA NA ESCOLA PESQUISADA	63
4. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES	71
4.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE ALUNOS REFLEXIVOS NA EJA: DIFICULDADES E DESAFIOS	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE (S)	124

1. INTRODUÇÃO

1.1. GÊNESE DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objeto a prática pedagógica dos professores de História na Educação de Jovens e Adultos e é parte de um projeto pessoal e profissional que alimento desde o primeiro dia em que iniciei meu trabalho como professora de História. Ao optar pelo curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Pará em 1983, o fiz pela riqueza de conteúdos que a disciplina apresenta e, também, por admirar alguns dos meus professores de História no 2º grau¹ no colégio em que estudei.

Em 1987, após minha graduação, assumi turmas do Ensino Fundamental no Colégio Salesiano Nª. Sª. do Carmo, a partir dessa experiência de trabalho, percebi que a Universidade me preparara com uma boa base teórica, mas quanto à formação pedagógica, havia inúmeras fragilidades que precisavam ser superadas. Assim, no intuito de compreender as dificuldades e possibilidades acerca do trabalho docente, tornei objeto de estudo a prática pedagógica dos professores de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, é necessário relatar minhas experiências escolares e profissionais para facilitar o entendimento do problema desta pesquisa e melhor situá-lo.

Venho de uma família humilde, cuja maior riqueza consiste a prática da honestidade, da fraternidade e da perseverança. Meu pai, caboclo marajoara, em vida, buscou “cultivar o espírito”, que para ele era o verdadeiro sentido da educação: o espírito do amor, manifestado por meio de sua dedicação à família. Recebi dele uma formação marcada pela firmeza de caráter e pelo afeto.

Minha mãe, interiorana com pouco estudo, é responsável por eu acreditar que a educação é um instrumento fundamental na construção da autonomia do sujeito. Ela contou que aprendeu a ler com seu pai, o qual desenhava o alfabeto em pedaços de tábua. Nas noites em que passava roupa, fazia-me sentar e, por meio das palavras impressas nas latas de mantimentos, ia me ensinando a ler. Mais tarde, percebeu que tinha pouco conhecimento para orientar os estudos dos filhos. Então,

¹ Conforme a L.D.B Nº 9.394/96 passou a denominar-se Ensino Médio.

convidou meu pai a estudar, e ambos passaram a cursar o Supletivo até a 4^a série. Com esse exemplo de perseverança e outros mais, meus pais ensinaram-me que princípios e valores são importantes na educação e decisivos na construção da minha História de vida.

A escola onde iniciei meus estudos formais, no ano de 1968, era um grupo escolar que funcionava no porão da Igreja de São Miguel, paróquia do bairro da Cremação, em Belém do Pará e ficava a duas quadras de minha casa. Eu já tinha familiaridade com o local, pois minha família é católica e praticante das atividades religiosas. A novidade centrou-se no ritual que caracterizava o cotidiano das escolas naquela época.

Éramos organizados em filas para cantar os hinos do Pará, da Bandeira e o Nacional, sempre supervisionados por nossos professores, os quais com uma régua na mão cuidavam para que permanecêssemos em posição de sentido até que fosse dado o sinal para entrarmos no colégio.

Esse ritual cívico denuncia os princípios positivistas que, nas décadas de 1960 e 1970, foram reforçados pela ditadura militar que apregoava o nacionalismo, o patriotismo, a ordem e a disciplina². Esse episódio me marcou bastante, porque no trabalho dos professores eu não via o afeto, a sensibilidade no ato de educar que eu tinha vivido com a minha mãe nas noites em que ela me ensinava a partir dos rótulos e das Histórias.

Hoje, vejo com clareza que esse tipo de trabalho tem um fundamento que a própria memória histórica explica. Estávamos vivendo um momento em que para sustentar a dominação do capital sobre a classe operária, era preciso forjar um tipo de sistema escolar, em que, segundo Freire (1987, p. 63), o papel do educador seria o de “disciplinar a entrada do mundo nos educandos. [...] E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos”.

Os conteúdos eram ensinados de forma fragmentada, destituídos de crítica e repassados, na maioria das vezes, por meio de aulas expositivas como verdades absolutas, incontestáveis. Já as técnicas de ensino utilizadas privilegiavam a repetição e a memorização de fatos, de fórmulas e de regras matemáticas e

² Períodos dos governos militares, momentos em que se vivia sob forte esquema repressivo, em que se divulgava a ideia de “desenvolvimento com segurança”. Os princípios da filosofia positivista do nacionalismo, da ordem e da disciplina eram incutidos nos conteúdos das disciplinas, principalmente, da área das ciências humanas. Para melhor compreensão ver páginas 48 a 50.

gramaticais, não dando espaço à reflexão e à construção de conhecimentos. Segundo Kuenzer (1999, p. 127), nesse tipo de escola:

[...] a seleção dos conteúdos sempre foi regida por uma concepção positivista da ciência, fundamentada na lógica formal, em que cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se autonomiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas.

A minha escolaridade básica foi quase toda marcada por professores e currículos que se utilizavam de práticas discriminatórias quanto à competência do aluno da escola pública. Recordo-me de um fato acontecido em uma aula de Geografia da 6ª série. A professora disse que possivelmente não passaríamos do 1º Grau ou do 2º Grau, pois não tínhamos condições intelectuais e nem financeiras para alcançar o nível superior. Isso me causou indignação pela arrogância da fala. Por que eu, filha de um operário, não poderia chegar a uma universidade? Seria menos capaz que os outros? Encarei a afirmação como um desafio. Daí, cursar o nível superior, me formar e trabalhar foram as metas que passaram a fazer parte de meus objetivos de vida. Teria que provar, não só para aquela professora, mas para tantos outros, que eu era capaz. Hoje, afirmo que o desafio incentivou-me a realização pessoal, elevou minha autoestima e continua fazendo com que invista na minha formação profissional.

Foi no 2º Grau que pude participar de algumas práticas pedagógicas mais democráticas e construtivas, as quais possibilitavam maior participação dos alunos nas aulas por meio dos trabalhos em grupo, exposições e debates. A partir dessas experiências, comecei a simpatizar com a ideia de enveredar pelo caminho da docência, mas ainda tinha dúvidas, porque vivenciei junto com meus professores suas lutas por melhores salários e condições de trabalho.

Estudava na Escola Estadual Profº. Edgar Pinheiro Porto, a primeira escola de 2º Grau no bairro do Condor, e, nos períodos de greve dos professores, ajudava-os a fazer piquete no portão da escola. Esses momentos motivaram a minha participação ativa em movimentos sociais, centros comunitários e, posteriormente, no movimento estudantil.

Em 1983, ingressei no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, cujo currículo me proporcionou fundamentação teórica consistente,

pautada na linha marxista, mas percebia que o seu caráter academicista deixava a desejar no preparo da formação para ser professora. Apesar de ser um curso de licenciatura, o viés era voltado para o bacharelado. Era evidente, na prática e na retórica da maioria dos professores do Curso, o desejo de formar pesquisadores em História. No entanto, esse não era o meu objetivo, nem da maioria dos alunos, já que precisava de um emprego que me propiciasse melhoria financeira, pois no escritório de contabilidade no qual trabalhava recebia apenas meio salário mínimo. Dinheiro utilizado para as passagens de ônibus e algumas cópias de textos de livros, porque não dava para comprá-los.

Foram três anos de muito estudo, fazia seis ou sete disciplinas por semestre, isso contribuiu para o meu não envolvimento em grupos de pesquisa, deixando grandes lacunas em minha formação como aluna. É claro que o processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso possibilitou um envolvimento inicial com a pesquisa de campo, me propiciando um pouco de experiência na prática da pesquisa. Mas, não consegui dar continuidade ao bacharelado porque, após a formatura em 1987, comecei a ministrar aulas de História no Curso de Teologia do Instituto de Pastoral Regional (IPAR) e no Colégio Salesiano N^a S^a do Carmo, para alunos do Ensino Fundamental.

Como professora, principalmente, no Ensino Fundamental, percebi a fragilidade do Curso de Licenciatura em História em relação à formação do professor. Falha essa que direciona, ainda, os novos professores de História a repassar o conteúdo da forma como aprendem na academia, sem atentar para o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e os saberes já adquiridos por eles.

Lembro aqui que, na década de 1980, era comum discutirmos na escola a necessidade de formarmos alunos críticos e participativos na sociedade. Mas como viabilizar uma formação crítica dos alunos no trabalho pedagógico de forma qualitativa? Segundo Giesta (2005, p. 36), expressões, como formar cidadãos críticos, reflexivos e transformadores da sociedade “vêm sendo exaustivamente usadas em objetivos gerais das escolas, porém apenas representam um discurso mais voltado para enfoque político da educação”. Pedagogicamente, os resultados não eram satisfatórios. Tornava-se necessário um trabalho mais competente de minha parte e da escola. Não bastava desejar formar alunos críticos, apenas reproduzindo dos livros conteúdos analisados a partir de abordagens marxistas. Era

fundamental saber fazer a transposição didática. Aí está a importância da tarefa de o educador “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. (FREIRE, 1996, p. 29). O professor que quer ser crítico não pode se limitar a repetir trechos ou frases de livros, precisa “pensar certo”, ser um produtor de conhecimentos, nesse sentido, docência e pesquisa precisam caminhar juntas.

Na tentativa de minimizar as dificuldades em realizar dois trabalhos (docência-pesquisa), pois, atuava na coordenação dos professores de História na Secretaria Municipal de Educação de Belém-Pará e com a docência na Rede Estadual de Ensino com alunos da Educação de Jovens e Adultos, decidi participar do Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais na Universidade Federal do Pará, ocasião em que pude estudar questões relativas às concepções da educação e refletir sobre práticas de ensino voltadas para a realidade amazônica.

Como monografia, resolvi optar por um projeto de pesquisa que buscasse responder ou apontar caminhos para a solução do principal problema enfrentado não só por mim, mas também por vários colegas: como viabilizar uma prática pedagógica no ensino de História que possibilitasse a formação reflexiva dos alunos? Posso afirmar que o estudo de teorias e a participação em discussões acerca das questões da aprendizagem ajudaram-me bastante a tornar minha prática pedagógica reflexiva.

No entanto, ainda tenho muitas expectativas, pois desde 1993 trabalho com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e presencio esses alunos sofrerem um processo de exclusão da escola, seja pela necessidade de trabalhar muito cedo e/ou porque a educação escolar não tem sido competente o suficiente para atender suas necessidades de aprendizagem.

Estudar a educação de jovens e adultos é de fundamental importância porque esses alunos se constituem como aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização no tempo definido por lei³ que é, sem dúvida, um direito

3 Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

essencial à formação do ser humano como cidadão. Em um país onde o *déficit* educacional é absolutamente preocupante, se importar com aqueles que são excluídos do processo de escolarização e, portanto, do saber sistematizado, é entrar em uma luta pela dignidade e esperança de ver a cidadania ser construída a cada aula, a cada leitura, a cada momento de produção e reconstrução do conhecimento.

As discussões acerca dos objetivos e da função da escola em relação à EJA têm sido frequentes entre professores, teóricos da educação, tanto no interior da escola, como em eventos voltados para a temática da modalidade desse ensino, como os promovidos, por exemplo, pela Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Educação (ANPED) ou pelo Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

No entanto, na prática ainda não conseguimos romper, na maioria das escolas, com a forma tradicional de organização de ensino voltado para jovens e adultos, na verdade, há uma transposição do que se faz nos Ensinos Fundamental e Médio regulares para a EJA. Essa situação provoca um distanciamento dos alunos da EJA do processo de aprendizagem, uma vez que não se sentem envolvidos, não se identificam com as aulas, com o conteúdo, com a metodologia e com a forma como são avaliados. Nesse sentido, Arroyo (2005, p. 23) entende que:

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

Minha experiência como professora de História leva-me a afirmar que a maioria das escolas pouco tem contribuído com esses alunos na superação dos limites que se impõem no processo de escolarização dos alunos da EJA, uma vez que as mesmas ainda organizam os currículos com base em concepções educativas, em que o conhecimento escolar é trabalhado de forma compartimentalizada e segmentada. O conteúdo da disciplina História ainda é selecionado a partir de pré-requisitos, com um grau de complexidade e importância, como se isso facilitasse a compreensão do mesmo, por parte dos alunos. Além de termos que considerar a fragilidade e ineficiência das políticas públicas voltadas para

a melhoria das condições de trabalho e qualificação dos professores que atuam com essa modalidade de ensino. Nesse contexto, estão inseridos os professores de História.

Percebo, a partir de meu trabalho docente, que certos professores que atuam nesse campo disciplinar desenvolvem uma prática pedagógica caracterizada pela improvisação, apego a conteúdos programáticos lineares, herméticos e descontextualizados. Os recursos utilizados, geralmente, são: livro didático, quadro e giz e aplicação de questionários, elaborados pelo próprio professor, o que relega aos alunos a condição de ouvintes, assimiladores e repetidores de conhecimentos vazios.

Diante da problemática exposta e de o objeto de estudo da presente pesquisa ser a prática pedagógica dos professores de História da EJA, defini as seguintes questões de investigação, a saber:

1. Como a prática pedagógica dos professores de História é desenvolvida na EJA, tendo em vista a formação reflexiva dos alunos?

2. Que dificuldades e possibilidades são vivenciadas por alunos e professores de História no processo ensino-aprendizagem na EJA?

Assim, os objetivos que pautam esta pesquisa são:

1. Analisar a prática pedagógica dos professores de História da EJA na perspectiva da formação reflexiva dos alunos;

2. Identificar as dificuldades e as possibilidades que alunos e professores de História vivenciam na viabilização da prática pedagógica na EJA.

1.2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para o estudo da prática pedagógica dos professores de História da Educação de Jovens e Adultos, optei pela abordagem qualitativa, uma vez que essa permite a compreensão de como esses professores constroem e/ou reconstruem seus saberes e fazeres na busca de sua formação e na de seus alunos, bem como estes últimos percebem essa construção. O contato direto com o ambiente e a situação investigada me permitiu atentar para o significado que os sujeitos envolvidos nessa prática atribuem às suas ações e à sua condição como seres sociais e políticos.

Outra característica importante no estudo qualitativo é a preocupação maior com o processo do que com o resultado. É a partir da compreensão da complexidade da prática pedagógica desenvolvida pelos professores de História no processo de formação reflexiva dos alunos da EJA que se verifica como os mesmos retratam sua visão de mundo, de sociedade e de educação.

Nessa perspectiva, a estratégia escolhida para viabilizar esta pesquisa foi o estudo de caso intrínseco, uma vez que ele apresenta características essenciais à consecução deste estudo. Primeiro, por possibilitar a introdução de novos elementos durante o decorrer do estudo, pois, no processo de construção dos dados, organizei momentos em que, juntamente com os sujeitos, foram discutidas posições e opiniões variadas e, até divergentes, acerca das questões orientadoras desta pesquisa. Embora o projeto de estudo apresentasse um quadro teórico, novos pressupostos teóricos surgiram, o que confirmou o caráter dialético e de provisoriedade do conhecimento.

Nesse sentido, outro aspecto importante foi a necessidade de levar em conta a situação real em que estava situado o problema investigado, uma vez que considerar a prática educacional como uma ação humana de caráter social e político e atentar para a realidade contextual do objeto a ser estudado se configura como um dos princípios básicos a observar nesse tipo de estudo. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 18-19) esclarecem:

[...] Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Outro ponto significativo é de esta pesquisa, possivelmente, ser um instrumento de análise, crítica e reflexão para muitos professores de História que atuam na EJA. Um elemento também importante que reforçou a escolha do estudo de caso é que pude utilizar no relatório um estilo e linguagem mais informal, o que torna mais fácil o acesso e a compreensão, possibilitando assim, a socialização ao usuário e aos próprios sujeitos da pesquisa.

Para tanto, escolhi como *lócus* de pesquisa uma Escola Municipal, localizada no Bairro da Condor no município de Belém, atuando com Educação

Infantil e Ensino Fundamental regular e modalidade EJA. O motivo da escolha se deve ao fato de já ter trabalhado na mesma com a EJA.

A Escola é mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), foi criada através da Lei Nº 6.558, de 04 de outubro de 1968. Suas dependências físicas são compostas de bloco administrativo, contendo sala da direção e secretaria, cozinha e refeitório, dois banheiros femininos e dois masculinos para os alunos, dois banheiros para funcionários, almoxarifado, uma sala de professores e uma de coordenação pedagógica. Para o atendimento pedagógico dos alunos, a escola dispõe de quinze salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de informática educativa, uma praça com jardim, um barracão cultural e uma quadra de esportes.

Atualmente, conta com um quadro funcional atuando na área pedagógica composto de 67 professores, 5 coordenadores pedagógicos, um diretor e um administrador escolar para atender 1.254 alunos.

É uma Escola de periferia e conta com todas as adversidades decorrentes das condições socioeconômicas e culturais em que está inserida. Uma Escola que atende alunos (as) adolescentes e adultos – muitos deles egressos de famílias desestruturadas; trabalhadores, desempregados, empregadas domésticas e alguns (as), até, envolvidos (as) com prostituição e marginalidade – que tem, portanto, muito a avançar no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de contribuir na luta pela busca da dignidade e de uma vida cidadã.

Os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa são dois professores licenciados plenos em História que atuam nas 3ª e 4ª etapas da EJA noturno. Vale ressaltar que essa quantidade de professores se deve ao fato de a Escola ter conseguido formar poucas turmas de EJA no período de coleta de dados (ano de 2007) em função da baixa procura por vagas nessa modalidade de ensino. Os outros sujeitos da pesquisa são três alunos, sendo dois da 3ª e um da 4ª etapa, tendo em vista a necessidade de obter dados que revelem práticas de ensino e aprendizagem envolvendo as duas etapas da modalidade. Inicialmente, a intenção era trabalhar com um número maior de alunos, no entanto, a irregularidade da frequência nos encontros, por parte de alguns alunos, me obrigou a desenvolver as entrevistas apenas com o número citado.

As técnicas escolhidas para a produção de dados foram as entrevistas coletivas⁴ com os professores que, em função do debate entre nós, enriqueceram esta pesquisa. Com os alunos, utilizei as entrevistas individuais⁵, devido à dificuldade de reuni-los em um só momento, uma vez que estavam matriculados em turmas diferentes. Os motivos dessa opção se justificam por questões práticas, além de um custo baixo e rápida execução, com essa técnica pude obter as informações de caráter qualitativo com mais profundidade.

O tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada, por valorizar a presença do pesquisador e, ao mesmo tempo, oferecer elementos necessários para que os sujeitos tivessem liberdade de manifestar de forma espontânea suas opiniões e ideias em relação às questões orientadoras do debate, enriquecendo dessa maneira o conteúdo da pesquisa.

As entrevistas coletivas com os professores e as entrevistas individuais com os alunos foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Para realizar esta pesquisa, além de ter esclarecido os objetivos da mesma à direção da Escola e aos sujeitos participantes, pedi o consentimento dos envolvidos para gravar as discussões das entrevistas coletivas e individuais e utilizá-las no meu trabalho. Assumi o compromisso de garantir o sigilo dos autores das informações obtidas, uma vez que assegurei o anonimato dos sujeitos, utilizando nomes fictícios para identificar as falas dos mesmos.

Inicialmente, planejei desenvolver as entrevistas coletivas em três encontros de discussão com os professores de História da EJA, que atendem a 3ª e 4ª etapa, sendo que para cada encontro foi selecionado um tópico temático de debate coerente com os objetivos que orientam esta pesquisa, da seguinte forma, definidos: 1º. A importância da EJA na formação do aluno; 2º. A contribuição das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História e do ensino de História na EJA para a formação de alunos reflexivos; e 3º. Formação e prática pedagógica dos professores de História na EJA: dificuldades e possibilidades de superação.

⁴ Ver roteiro de entrevistas coletivas utilizado com os professores de História no apêndice A.

⁵ Ver roteiro de entrevistas individuais utilizado com alunos da EJA no apêndice B.

Esses encontros ocorreram nas horas pedagógicas⁶ com no máximo duas horas de duração. Essas duas horas foram divididas em dois momentos, no primeiro, foram destinados cerca de vinte minutos para eu fazer o preâmbulo do tema do dia, para, logo em seguida, lançar as perguntas geradoras do debate. No entanto, em função da dinâmica e do calendário da Escola e de problemas particulares dos professores, tive que interromper o debate antes de concluir o que havia sido planejado para alguns encontros, deixando a conclusão para outro momento, o que impossibilitou o cumprimento do cronograma de execução das entrevistas coletivas, anteriormente definido. As referidas entrevistas foram concluídas em cinco encontros.

A riqueza das informações obtidas nas entrevistas coletivas com os professores diz respeito às concepções, opiniões, percepções e expectativas que os sujeitos da pesquisa possuem acerca da EJA, e em relação ao caráter e aos objetivos do ensino de História.

Vale ressaltar que, no primeiro encontro com os professores, esclareci a dinâmica das entrevistas coletivas, ou seja, os dois professores de História da EJA poderiam manifestar suas opiniões à vontade e caberia a mim, como pesquisadora, atuar enquanto moderadora das discussões, introduzindo os tópicos temáticos e perguntas geradoras e motivando o debate entre os participantes.

Com os alunos, as entrevistas individuais foram realizadas da seguinte forma: com os dois alunos da 3ª etapa, foi utilizada apenas em um momento e com a aluna de 4ª etapa, em dois momentos, pois a mesma precisou se ausentar mais cedo da entrevista para realizar uma prova. As entrevistas foram norteadas pelos seguintes eixos temáticos: 1º. A identidade do aluno da EJA: perspectivas e expectativas em relação à escola e ao ensino de História; 2º. Conhecimentos históricos: o desvelar da realidade; e 3º. A aula de História: um espaço de construção de conhecimentos. Os dias destinados às entrevistas foram combinados com a coordenação pedagógica, com os professores e com os alunos, a fim de não prejudicar o aprendizado dos alunos e nem interferir na proposta curricular da escola.

⁶ Hora pedagógica corresponde a 25 horas da carga horária mensal do professor estabelecida pela SEMEC a serem destinadas a estudo, reuniões, correção de atividades, preparação de aulas, troca de experiências e etc.

Tomei como base para a análise dos dados coletados o referencial teórico acerca da temática em estudo (prática pedagógica do professor; ensino de História; EJA); a análise documental, bem como os dados empíricos produzidos na pesquisa de campo e minhas interpretações sobre o mesmo. A técnica de análise utilizada foi a de conteúdo, o que permitiu a interpretação, a procura do conhecimento daquilo que estava implícito nas palavras, ou seja, suas significações. No dizer de Bardin (2004, p. 41), “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”. Afirma a autora, mais adiante, que essa técnica tem como objetivo: “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (p. 41).

Os dados das entrevistas foram transcritos integralmente e organizados em dois quadros: o primeiro, por sujeitos da pesquisa contendo as questões geradoras do debate e os depoimentos. A partir de uma leitura detalhada desse quadro, organizei o segundo quadro por questões com os depoimentos de todo os sujeitos, o qual me possibilitou, após uma leitura minuciosa, perceber depoimentos recorrentes, divergentes, conflituosos, consensuais e silenciosos. Tal quadro de pré-análise contribuiu para definir dois eixos temáticos de análise desta dissertação: a prática pedagógica dos professores de História e as dificuldades e possibilidades vivenciadas por professores de História e alunos da EJA no processo ensino-aprendizagem.

Esta dissertação está organizada em três seções: a primeira intitulada: “A Educação de Jovens e Adultos no Contexto Educacional Brasileiro”, em que discuto as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, as consequências das mesmas nas práticas pedagógicas dos professores da EJA, inclusive na escola pesquisada.

Na segunda seção, denominada “O Ensino de História no Brasil: constituição e prática pedagógica”, apresento o desenvolvimento do Ensino de História no contexto educacional brasileiro a partir de suas concepções teóricas e a construção do processo ensino-aprendizagem de História na EJA na escola pesquisada.

Na terceira seção, “O ensino de História: dificuldades e possibilidades”, identifico, a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, as dificuldades enfrentadas

pelos mesmos no processo ensino-aprendizagem de História e as possibilidades de superação.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nesta seção, apresento, a partir da literatura especializada, o processo de constituição das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e analiso quais os efeitos das mesmas nas práticas pedagógicas dos professores para, a partir dos depoimentos orais dos sujeitos da pesquisa, delinear um retrato da EJA na escola pesquisada, buscando compreendê-la a partir do olhar de alunos e professores, sujeitos que se constituem atores do processo ensino-aprendizagem de História.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA vem, por um lado, construindo uma trajetória marcada pelo descaso das autoridades em relação à inclusão e permanência com sucesso dessa parcela da população no processo de escolarização, mas, por outro lado, demonstra o compromisso político daqueles que se importam em garantir o direito à educação de qualidade por parte dos jovens e adultos deste país.

Apesar de os programas de caráter compensatório e suplementar delinearem a política educacional, implementada pelos governos no Brasil, a partir da década de 40, é possível ressaltar outra proposta de efetivação de uma educação para jovens e adultos que procura nortear as práticas educativas a partir do contexto vivencial desses alunos ao destacar sua singularidade – a educação popular⁷. Nessa última, as pessoas são consideradas em sua individualidade e diversidade, assim, mulheres e homens, negros e brancos, trabalhadores rurais e urbanos, empregados e desempregados, entre outros, ganham destaque.

Esse tipo de prática teve uma ênfase maior, principalmente, nas décadas de 70 e 80 e se efetivava, geralmente, em escolas comunitárias ou sindicais e nos

⁷ Para Wanderley [1980? p. 63], educação popular significa: “aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe”. Freire (2001, p. 101; 102) amplia este significado quando afirma: “Nesta altura, me parece importante deixar claro que a *educação popular* cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um nadar contra correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja a sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação dos objetos”.

espaços das igrejas. Na maioria das escolas formais, essa concepção de educação popular ainda não prevalece. O que é visto é a transposição do modelo do ensino regular para a modalidade da EJA, caracterizado pela visão tradicional de um ensino pautado pela transmissão de conhecimentos sistematizados e descontextualizados.

2.1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se constroi a partir das preocupações e da luta de pessoas pertencentes a grupos populares e teóricos da educação, os quais, estimulados pelo compromisso político e práticas cidadãs, doam seu tempo para pensar, elaborar e viabilizar ações que efetivem de fato o direito à formação escolar dessas pessoas.

Enquanto política nacional, esse direito só foi oficializado legalmente na Constituição de 1934, com o Plano Nacional de Educação, que delegava competências da União, dos Estados e Municípios (HADDAD e DI PIERRO, 2001).

A partir dos anos 40, várias iniciativas foram concretizadas para estender a escolarização às camadas da população excluídas da escola. Cito como exemplo a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que destinava recursos ao Ensino Supletivo em 1942; a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), pelo Ministério de Educação e Saúde e a realização da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947. Em 1952, foram realizadas as campanhas de Educação Rural e no ano de 1958 foi feita a de Erradicação do Analfabetismo.

Na década de 60, a LDB N^o 4.024/61 estabelecia que jovens com mais de 16 anos podiam obter certificado de conclusão de curso ginasial⁸, após a prestação de Exames de Madureza, e os maiores de 19 anos, o certificado de conclusão do curso colegial⁹, a partir de exames que passaram a ser expedidos tanto por estabelecimentos de ensino público, como particulares autorizados por conselhos e secretarias.

Também nessa década tornou-se forte a veiculação das ideias de educação popular e de democratização da escolarização básica sob influência do pensamento de Paulo Freire, evidenciado em seu primeiro livro intitulado Educação

⁸ Atualmente denomina-se 5^a-8^a série do Ensino Fundamental.

⁹ Atualmente denomina-se Ensino Médio.

como prática da liberdade, editado em 1967¹⁰. Os movimentos que tiveram grande destaque foram: o Movimento de Educação de Base (MEB); da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende Ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

No período da ditadura militar pós 1964, esses movimentos tiveram suas atividades interrompidas, pois, segundo a avaliação dos militares, as ideias e as teorias que as subsidiavam comprometiam a segurança nacional. O forte apelo à valorização da cultura popular remete às propostas educacionais desses movimentos, a uma ideologia de contraposição às difundidas pelas classes dominantes.

Desde a década de 50 que se buscava incutir no povo brasileiro a mentalidade desenvolvimentista e, portanto, a cultura produzida nos meios populares era considerada matuta, pobre, atrasada, buscando mostrar uma suposta defasagem cultural entre as classes sociais economicamente menos favorecidas, o proletariado e a elite.

Fica claro, então, que o Estado reforçava uma organização curricular do ensino pautada na prevalência dos valores elitistas. A referência são os princípios capitalistas voltados para os interesses do mercado internacional, reforçados nos governos militares pelo ufanismo, disciplina e ordem. Nesse contexto, o termo cultura popular assume, a partir das ações de movimentos sociais como o Centro Popular de Cultura, significação política, como afirma Mota (1985, p. 210):

Foi posta em ação a tese de que a cultura popular não era apenas a cultura que vinha do povo, mas sim a que se fazia pelo povo. A *cultura popular* é então conceituada como um instrumento de educação, que visa dar às classes economicamente (e *ipso facto* culturalmente) desfavorecidas uma consciência política e social.

¹⁰Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=biografia&sub=biografia2>. Acesso em: 18 de dez. 2008

Nesse sentido, o caráter político do conceito de cultura popular se torna um perigo para a manutenção do poder da burguesia brasileira, o que ajuda a compreender os objetivos do projeto repressivo, viabilizado pelo governo militar em ofensiva às lideranças e intelectuais desses movimentos de educação, como exemplo, posso ressaltar o fato de Paulo Freire ter sido exilado no período de setembro de 1964 a junho de 1980.

No entanto, o analfabetismo ainda se configurava como um desafio ao governo militar – que procurou reagir às iniciativas de práticas de educação popular que insistiam em permanecer nas igrejas, centros comunitários, associações de moradores – organizando entidades como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) na cidade de Recife, em 1965, dirigida por evangélicos, para atender analfabetos. Instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, cujo objetivo foi iniciar uma campanha maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos, expandindo-se por todo o território nacional. O Mobral criou o Programa de Educação Integrada (PEI), que buscava condensar o primário¹¹ em poucos anos e abrir caminhos para a continuidade dos estudos para os alfabetizados.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71 foi implantado o ensino supletivo, por meio da criação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) que, de acordo com o discurso oficial, viriam a atender essa demanda à medida que abraçavam também os alunos vindos do Mobral. Assim, é fácil perceber, a partir da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que apresenta um histórico acerca da EJA, a evidência de uma concepção voltada para o caráter compensatório do Ensino Supletivo na década de 70:

Surgiram, então, os programas de caráter compensatório, que se caracterizavam por recuperar o atraso dos que não haviam usufruído da escolarização na idade própria. [...]. O parecer nº 699/72 destaca quatro funções do então ensino supletivo: a **suplência**, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o **suprimento**, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a **aprendizagem**; e a **qualificação** (BRASIL, 2002, p. 16).

¹¹ Equivalente ao período do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa concepção compensatória presente nos documentos oficiais do MEC de então, além de legitimar o ensino supletivo, nega a educação como um direito aos jovens e adultos, submetendo-os à condição de uma educação pautada, como diz Di Pierro (2005), aos preceitos tecnicistas de individualização do ato de aprender e da instrução programada característica da educação não-presencial dos tele cursos ou dos exames supletivos, ou a transposição de currículos voltados para a escolarização de crianças e adolescentes, obedecendo a uma organização rígida, com definições de tempo, espaço e metodologias que impedem a flexibilização do ensino tão necessária ao atendimento das especificidades contextuais próprias dos alunos da EJA.

O conteúdo de ensino que era veiculado tinha a função de legitimar o regime militar e, ao mesmo tempo, cumprir as definições advindas das agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), em especial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no sentido de que a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino elementar seriam contributivos estratégicos ao desenvolvimento socioeconômico e à paz mundial.

Com a extinção do Mobral em 1985, em função da criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, chamada de Fundação Educar, que tinha como objetivo incentivar programas de educação para a população que não teve oportunidades de frequentar escola, vários grupos de Educação Popular puderam se organizar e se reestruturar por conta de convênios com essa Fundação, até 1990 quando foi extinta, devido à criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), no governo de Fernando Collor de Mello e tanto os órgãos públicos como as entidades privadas tiveram que arcar com os seus custos.

O PNAC teve a duração de um ano. Segundo Di Pierro *et al* (2001), o objetivo do referido programa era provocar uma mobilização da sociedade em defesa da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo instituições do governo e organizações não-governamentais.

A partir desse momento, o pouco incentivo político e a escassez de recursos financeiros por parte do governo federal a programas destinados ao atendimento à educação de jovens e adultos passa a ser uma constante no cenário

educacional brasileiro. Como exemplo, destaco a Lei 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que no artigo 2º, parágrafos 1º e 2º¹², discorre acerca da distribuição dos recursos e não inclui a EJA.

Nesse sentido, é que Di Pierro (2005, p. 123) afirma “Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito à educação [...] as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, [...] foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório”. Concordo com Arroyo (2005) quando afirma que políticas desse tipo descaracterizam os jovens e adultos como sujeitos coletivos de direitos, à medida que não os reconhecem como jovens e adultos pobres, desempregados, trabalhadores, negros, sujeitos comuns que vivem uma cotidianidade de violência, de movimento grevista, de fome, de má qualidade dos serviços públicos, de corrupção, ou seja, mulheres e homens pertencentes às classes populares e que por serem sujeitos de direitos precisam ser contemplados com o dever do Estado em garantir-lhes educação de qualidade.

Destacou-se como um grande passo para o avanço das políticas para a EJA a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA¹³ em Hamburgo, promovida pela UNESCO em 1997, ampliando o entendimento de Educação de Jovens e Adultos:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social

¹² Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.

§ 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I - as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental;

II - (Vetado)

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I - 1ª a 4ª séries;

II - 5ª a 8ª séries;

III - estabelecimentos de ensino especial;

IV - escolas rurais.

¹³ A próxima CONFINTEA acontecerá por ocasião do Fórum Social Mundial, em Belém-Pará, no período de 27/01/2009 à 01/02/2009.

considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (UNESCO, [S.l.:s.n., 1997]).

Esse entendimento amplo de educação de jovens e adultos invoca a possibilidade de concretude de uma política que pense a formação como subsídio ao exercício da cidadania, reconhece as diferenças culturais, étnicas, de gênero, políticas e religiosas e considera os conhecimentos acumulados como base para a construção de novos conhecimentos, possibilitando uma atuação técnica e politicamente competente por parte dos sujeitos envolvidos na sociedade contemporânea.

Entretanto, as políticas desenvolvidas pelo governo brasileiro, no decorrer da história da EJA, pouco têm respondido a essas exigências, no geral, são medidas marcadas pelo caráter emergencial e provisório. As políticas atuais para EJA implementadas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva buscam atender as reivindicações dos movimentos de educadores da EJA em prol de garantir os direitos à educação escolar a jovens e adultos.

Dentre essas políticas, destaco as mais relevantes deste governo: o Programa Brasil Alfabetizado, instituído em 2003, que enfatiza a qualidade e o maior aproveitamento dos recursos públicos investidos na alfabetização de jovens e adultos, ao ampliar o número de turmas de alfabetização de adultos e o período de alfabetização de seis para oito meses, assim como promover a formação de alfabetizadores. Seguindo a mesma caracterização, o Programa Fazendo Escola, lançado também em 2003, tem como objetivo contribuir para enfrentar o analfabetismo e os bolsões de miséria e pobreza do país, onde estão concentrados jovens que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

Com relação ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM), implantado em 2005, em caráter emergencial e instituído pela Medida Provisória Nº 411/07, seu objetivo é promover a reintegração de jovens no processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, por meio de quatro modalidades: I) Projovem Adolescente – serviço socioeducativo; II) Projovem Urbano; III) Projovem Trabalhador; e IV) Projovem Campo – Saberes da Terra.

No entanto, enfatizo que as necessidades básicas dos alunos da EJA não estão limitadas apenas à aprendizagem, já que a maioria vive em situação de pobreza. Daí concluir que o bom desempenho do processo escolarização dos referidos alunos está vinculado à qualidade de vida da população. Para Soares (2005), o Brasil, na condição de participante e signatário da V CONFINTEA, pouco atendeu ao cumprimento do compromisso assumido, no sentido de definir políticas públicas para EJA, que sejam de médio e longo prazo, a fim de equacionar os principais problemas sociais como a pobreza, advinda da má distribuição de renda.

Nesse sentido, reconheço o esforço do governo atual em implementar programas que buscam reintegrar jovens e adultos ao processo educacional, mas acredito que tais programas ainda alcançam um número reduzido de pessoas. Com referência à Educação de Jovens e Adultos, nesse processo, cabe ao governo brasileiro envidar esforços e investir no aparelhamento das escolas, no aumento de ofertas de vagas aos alunos e, principalmente, na formação continuada e valorização profissional dos professores dessa modalidade de ensino, para assim garantir a permanência e a continuidade da escolarização com sucesso para jovens e adultos. Investir na EJA com qualidade social é colocá-la como uma das prioridades políticas, o que significa assumir uma dívida com aqueles que tiveram seus direitos solapados por práticas voltadas para a exploração do homem e pela produção e expansão do lucro que vêm garantindo a hegemonia e a riqueza de poucos na sociedade capitalista.

2.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escola laica, pública e gratuita se estabelece como instituição educativa formal a partir do contexto da sociedade moderna e, portanto, imbuída de uma mentalidade voltada para a racionalidade utilitária e técnica. Em algumas escolas públicas no Brasil e no Pará, ainda é comum essas se organizarem com base em dispositivos institucionais, os quais determinam uma estrutura espacial autônoma, separada da comunidade que a circunda. As regras e normas estabelecidas internamente são frutos de uma determinação superior - o Estado - e que precisam se adaptar ao ritmo próprio da unidade escolar. O corpo diretivo da escola

estabelece diretrizes para a efetivação das relações sociais e de poder que perpassam as práticas pedagógicas no interior da escola e as relações dessa com a comunidade que utiliza os serviços prestados pela mesma.

As práticas pedagógicas viabilizadas por alguns professores da EJA refletem o suporte teórico e ideológico que norteia a organização da escola. A instrução e a socialização dos alunos precisam acontecer respeitando a ordem e a disciplina, e as atividades pedagógicas seguem uma linha em que a memorização, a aplicação de questionários, a repetição, as provas objetivas, a competição e a recompensa passam a ser aplicadas para dar suporte à formação de atitudes e comportamentos que propiciem a adaptação, a aceitação e a acomodação às regras impostas pela escola, mas, principalmente, ao *status* social e ao tipo de sociedade estabelecido.

Para efetivar esse tipo de prática, muitas escolas se utilizam de instrumentos didáticos, preferencialmente – e, muitas vezes, exclusivamente - livros, cadernos, quadro e giz, que reforçam uma cultura escrita, que, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 58), são “artefatos transmissores da cultura escrita e de saberes escritos, codificados, objetivados”. O discurso escolar é, fundamentalmente, um discurso escrito. A escola ao priorizar a escrita, nega outras possibilidades de aprendizagem, como a oralidade, os saberes locais advindos de práticas culturais produzidas no cotidiano.

Ao eliminar do processo de aprendizagem diversas práticas pedagógicas, relega os saberes populares e de outras etnias à marginalidade. Como se essas culturas e saberes não existissem. Afirmo que para a formação global dos seres humanos é fundamental que esses tenham acesso a conhecimentos que contemplem a diversidade. Segundo Brunel (2004, p. 43; 45):

A vida é uma trama complexa e interdependente. Precisamos do outro. O conhecimento do eu exige o conhecimento do todo para podermos interagir no ambiente em que vivemos. [...] Ao longo do século XX, aprendemos a trilhar caminhos que apenas nos levassem a certezas e rejeitasse-mos as dúvidas. Como explicar aos alunos que existem coisas que ainda não se explicam.

No meu entendimento, compreender essa interdependência e essa complexidade inerentes ao processo de aprendizagem em uma prática pedagógica na educação de jovens e adultos é fundamental, porque significa entender que este

processo se estabelece a partir das relações sociais, e dessa forma, entre seres humanos dotados de cognição, afeto, sentimentos e que estão dispostos a aprender.

Esse aprendizado acontece em um ato de interação, que envolve consensos e conflitos, reflexão e ação. Um construir dialeticamente envolvente, característico do ato de conhecer. É preciso então romper com a visão do conhecimento verdadeiro, inquestionável, de certezas absolutas e permanentes, para duvidar, questionar. É por meio da reflexão e da crítica que se constroi o novo para se dar vazão a outros questionamentos e descobertas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da EJA precisam ter como base o diálogo sobre o qual Freire (1987, p. 83-84) convida a refletir:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Freire usa de sabedoria ao afirmar que os homens aprendem em comunhão. O diálogo é fundamental no processo de aprendizagem, pois os alunos da EJA trazem para a sala de aula uma gama de conhecimentos importantes para as suas vidas e contexto social. Cabe ao professor, por meio do diálogo, valorizá-los. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa possibilitar a capacidade aos referidos alunos de apropriação do conhecimento sistematizado, a fim de permitir a compreensão da realidade contextual e elaboração de propostas que possam intervir na mesma.

No entanto, é preciso ter clareza de que a formação de sujeitos reflexivos não depende apenas dos estudos que os teóricos da educação têm produzido acerca da EJA, nem somente do compromisso e da “boa vontade” dos professores em “acertar”. É fundamental implementar políticas públicas de qualidade social e proporcionar a continuidade da escolarização aos alunos dessa modalidade de ensino, de forma a considerá-los sujeitos de direitos.

Esses alunos não podem ser vistos, como diz Arroyo (1999, p. 22), a partir de uma concepção de absolutização, “como massa uniforme, maleável e moldável”, pois são homens e mulheres, mulatos, caboclos, brancos, negros, trabalhadores, desempregados, moradores da área urbana, do campo ou ribeirinha, que precisam ser respeitados em sua individualidade, em sua humanidade. Portanto,

precisam ser considerados em seus direitos. Direito a uma educação de qualidade, organizada não na perspectiva da concepção compensatória ou de suplementação¹⁴, mas, que sejam propostas curriculares pautadas em pressupostos teóricos e metodológicos capazes de contemplar os alunos dessa modalidade de ensino em sua condição social de jovens e adultos, tanto no que se refere à faixa etária, como nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

As políticas precisam, ainda, contemplar a formação dos professores que atuam na EJA, no sentido de oferecer subsídios teórico-práticos para que, ao invés de realizarem uma transposição do ensino regular, possam elaborar e implementar uma prática pedagógica que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA.

Muitos pesquisadores como Soares (2005, p. 285), por exemplo, defendem a “necessidade de se ter uma formação específica para o educador de jovens e adultos”, não apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas para todo o processo de escolarização. Entretanto, embora o texto da L.D.B Nº 9.394/96, em seu artigo 4, inciso VI, estabeleça a obrigatoriedade da oferta de um ensino adequado às condições do educando, na região norte ainda não há formação inicial específica para professores da EJA.

Outro agravante a considerar é a autonomia das secretarias municipais e estaduais de educação em gerenciar a valorização do profissional de educação no Brasil. A maioria das secretarias não possui um Plano de Cargos e Salários que garanta maior estabilidade na carreira ao professor, configurando-se esse fator em um entrave ao processo de autoformação do educador, o qual enfrenta uma carga horária de trabalho excessiva, baixos salários, precárias condições de trabalho, o que reflete na qualidade de sua prática pedagógica, atingindo, principalmente, os alunos da EJA do turno da noite. Esses fatores devem ser considerados como condicionantes para a qualidade na trajetória da EJA.

¹⁴ Fiz referência a estes conceitos na página 27 deste texto.

2.3. A EJA NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA A PARTIR DAS VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES DE HISTÓRIA

A Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada funciona com atendimento às 3ª e 4ª etapas, que correspondem às quatro últimas séries do segundo segmento do Ensino Fundamental, no horário noturno. Ela está localizada no Bairro da Condor, na cidade de Belém-Pará, mas também atende pessoas advindas dos bairros da Cremação e do Jurunas¹⁵. Bairros que são caracterizados por um nível alto de violência e de criminalidade. Alguns jovens envolvidos nesse contexto de criminalidade se encontram matriculados em turmas da EJA da referida escola, como pude observar nos relatos dos professores entrevistados:

*Tem um garotinho que queria entregar um trabalho de dois meses atrás. E, ele: “professor quanto eu tirei?” E, eu: não estou te vendo na sala de aula - ele sumiu de sala de aula, ele é da 343¹⁶. E, ele: “aconteceu um problema aí”. E, eu: que problema? Eu sei que ele é egresso do EREC¹⁷. Não só ele tem mais dois amigos da sala de aula. Quando ele falou que houve um problema, eu já sabia que ele estava voltando ou alguma coisa boa ele não fez. **Professor Santos***

*Esses meninos, alguns deles, parecem que sentem prazer de dizer: ser ladrão é bacana. **Professor Silva***

Essa realidade de menor/jovem infrator tem marcado a rotina das escolas públicas da cidade, o que se configura como uma demanda a ser considerada nos projetos políticos pedagógicos da EJA. Hoje, não basta a escola socializar conhecimentos. Ela também tem de desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a inclusão de jovens e adultos na vida produtiva e social.

¹⁵ De acordo com o levantamento realizado em conjunto com a Secretaria Especial de Defesa Social e Secretaria Executiva de Justiça, por intermédio do Conselho Estadual de Política Criminal e Penitenciária do Pará, o campeão de ocorrências é o Guamá, com mais de 800 registros de acontecimentos delituosos. Em seguida, aparecem a Marambaia, com 794 ocorrências; o Jurunas 755; Campina 726 e São Brás, com 608. Os cinco bairros considerados mais violentos da Grande Belém são seguidos pela Cidade Nova (Ananindeua), Condor, Sacramento, Telégrafo (Belém) e Paar (Ananindeua). (BAIRRO, ([S.l.:s.n., 2008]).

¹⁶ A escola identifica as turmas com uma numeração. O primeiro algarismo corresponde à etapa cursada por alunos da turma, nesse caso, 3ª etapa.

¹⁷ Espaço Recomeço (EREC), unidade da Fundação da Criança e do Adolescente do Estado do Pará (FUNCAP), destinado à internação de menores em situação de conflito com a lei.

O reconhecimento dos alunos, como sujeitos de direitos, significa transformar o espaço escolar para “exercitar a capacidade de pensar com o outro e acreditar que esse é o caminho para pensar certo” (BRASIL, 2005, p. 93). Pensar com o outro amplia a dimensão do trabalho escolar à medida que o identifica como um lugar privilegiado de construções cognitivas, políticas, sociais e culturais. Lugar no qual se estabelecem relações e interações entre sujeitos, a partir de suas subjetividades, sempre considerando o diálogo como base importante para o desenvolvimento de práticas educativas.

O pensar certo numa visão freiriana significa um pensar crítico acerca da realidade vivenciada e do próprio conhecimento construído, para assim elaborar propostas de transformação dessa realidade.

Vale considerar que o processo de exclusão social não atinge apenas os jovens envolvidos em conflitos com a lei. Lá estudam também jovens e adultos que, por terem sido obrigados a entrar no mundo do trabalho muito cedo, foram excluídos do processo de escolarização. São trabalhadores e trabalhadoras que voltam à escola em épocas e horários mais favoráveis aos estudos, conciliando esses ao trabalho produtivo.

*Eu tenho profissão, mas eu não tenho estudo. **Aluno Cauã***

*Eu trabalho o dia inteiro, eu sou pedreiro. Eu estudava de manhã e a escola que eu estudava só oferecia as turmas de manhã e, eu falei com a minha mãe e nós resolvemos que eu ia estudar à noite. Eu tenho 17 anos. **Aluno Ubiratã***

*Eu trabalho, sou cabeleireira e não daria para estudar nem na parte da manhã e nem pela tarde e tenho filhos, e não tem como fazer isso. Também parei de estudar já foi a quatorze anos, que eu estava sem estudar e eu precisava agora, até para dar exemplo para os meus filhos estudarem e nunca desistirem, aí eu tive que fazer isso. **Aluna Moema***

O retorno à escola por meio da EJA para os alunos traz consigo intenções que estão relacionadas às suas necessidades materiais e culturais. A busca da escolarização, além de reacender a esperança de uma condição de vida melhor para eles e suas famílias, também lhes proporciona perspectivas em termos profissionais e de satisfação pessoal para contribuírem na melhoria da sociedade, para se relacionarem com pessoas de seu grupo social e com as de outros.

Portanto, é importante vê-los e considerá-los em sua trajetória humana, marcada pela exclusão social. A sociedade capitalista nega aos jovens e adultos de classe social economicamente desfavorecida a condição de sujeitos de direitos. Direito à escola, ao lazer, à alimentação, à saúde de qualidade, ao trabalho, à vida digna. O direito à escolarização não deve ser separado “[...] das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas”. (ARROYO, 2005, p. 24).

Quando perguntados sobre suas expectativas em relação à escola e ao ensino de EJA, os alunos responderam:

*Eu quero mais conhecimento no dia-a-dia e um dia, lá na frente, conseguir o meu objetivo que é me formar. Eu tenho vontade de ser advogado, tenho vontade de fazer Direito. Aluno **Cauã**.*

*Estou gostando, agora eu estou treinando para trabalhar no Líder (supermercado). Eu vou trabalhar na embalagem e já vou começar segunda-feira. Aluno **Ubiratã**.*

*O meu maior interesse em estudar na EJA não é nem tanto pela profissão que eu já tenho é para ter mais conhecimentos, porque na área que eu trabalho eu atendo todas as espécies de pessoas, tem doutor, advogado e essas coisas são importantes que a gente saiba conversar, falar direitinho. Aluna **Moema**.*

Entendo que a busca da dignidade por meio da escolarização é para eles a forma de manifestarem politicamente que se reconhecem como sujeitos de direitos. O direito reivindicado por esses alunos a partir do acesso à escolarização diz respeito à oportunidade de apropriação do conhecimento sistematizado, como subsídio necessário à compreensão da realidade, ao desenvolvimento pessoal e social e como condição exigida pelas instituições de ensino para que as pessoas que, assim desejarem, possam adquirir graduação em algum campo profissional. Os depoimentos dos alunos revelam o quanto consideram importante a EJA para obter novos conhecimentos indispensáveis ao ingresso e manutenção do posto de trabalho e mudar a História de vida de sua família. Portanto, cabe à escola proporcionar a reconfiguração da EJA de forma a oferecer um currículo em que os conhecimentos, as atividades e os processos pedagógicos respondam à diversidade

e à subjetividade formativa desses alunos que vêm de espaços variados, “formadores e deformadores” (ARROYO, 2005, p. 25).

Um novo olhar para EJA é um anseio não só de alunos, mas certamente dos professores que com eles vivem o desafio de construir uma educação de qualidade. Eles manifestaram suas opiniões acerca da peculiaridade dessa modalidade de ensino quando o Professor Silva afirmou: “A grande questão da EJA é que para tratar de História tem que tratar da História deles; o que eles vivem lá!” Se refere à forma diferenciada de como esses jovens e adultos precisam ser considerados em seu processo de escolarização. Como professor de História, ele sente a necessidade de contextualizar os conhecimentos a partir da história dos alunos, de respeitar os processos formativos pelos quais passaram e passam, oportunizando condições para que reflitam sobre suas histórias de vidas e as transformem.

Outro aspecto relatado pelos professores de História em relação à EJA é a forma como se organiza o currículo desenvolvido nessa escola. Segundo eles, não há diferenças curricular em relação ao que se vivencia em uma turma considerada oficialmente como regular, tanto no que se refere ao tempo destinado à aprendizagem, quanto ao conteúdo, material didático e recursos pedagógicos disponíveis, os quais pouco atendem aos objetivos de ensino da EJA. Essa realidade fica bem evidente e recorrente nos relatos dos professores a seguir:

*Eu ainda acho que a EJA para ter desenvolvimento, precisa modificar essa maneira que o ensino regular faz de manhã e à tarde. Porque é muito difícil você dar aula pra uma pessoa que está cansada, que pega um trabalho de labuta pesado, por exemplo: nas nossas salas de aula, tem moças que trabalham na casa dos outros o dia todo, fazendo um trabalho pesado e você dá um texto pra elas e daqui a pouco elas estão dormindo. Tem que ter uma forma de acordá-los e, eu sei que existe uma atividade paralela que eles fazem com um vigor tremendo. Por exemplo: uma festa. O “Tupinambá”¹⁸ está tocando ali, eles vão para lá. Professor **Silva***

¹⁸ O Professor Silva está se referindo às festas que acontecem nos finais de semana e nas segundas-feiras à noite, principalmente, nos bairros periféricos de Belém. Essas festas são consideradas uma atividade de lazer que envolve, com maior frequência, jovens e adultos das classes populares. As festas são animadas por “aparelhagens de som”, a “Tupinambá” é uma das mais famosas. O ritmo predominante é o brega, cuja origem data da década de 1960, no estado do Pará, e o *calypso*, ambos apresentam uma forte influência rítmica caribenha.

*O que se trata aqui são as modalidades, a da EJA, que não é mais popular, porque o Estado já está presente ali, tanto que já está colocando praticamente a mesma grade curricular do ensino regular. É feita por lá, da nata, e até a forma não tem como mudar. A forma de dar aula em 45 minutos, porque para mim é uma forma diferenciada. Sim, diferenciada entre aspas, porque é diferenciada na organização. É EJA, a educação de jovens e adultos? Sim. Mas, e aí você pega a mesma grade, a mesma maneira, a mesma forma do ensino regular. Então, qual diferença vai ter? E quem determina isso? É o próprio Estado. Porque quando a gente perguntou aqui, disseram: não a gente tem que consultar. Professor **Santos***

Constato nas falas destacadas dos professores que essa escola, apesar de funcionar com turmas de EJA no turno da noite, ainda não conseguiu vê-la e desenvolvê-la como uma modalidade educativa diferenciada do ensino regular. Ela ainda utiliza na EJA o mesmo currículo desenvolvido com turmas de alunos na faixa-etária de sete a quatorze anos que funcionam nos turnos matutino e vespertino.

A EJA, como foi enfatizado anteriormente, atende jovens e adultos com uma realidade vivencial de exclusão social, de negação da cidadania, de marginalização e de discriminação, mas, eles também são sujeitos sociais e políticos, com conhecimento produzido em sua trajetória histórica.

Nesse sentido, destaco alguns elementos apontados pelos professores de História nos depoimentos elencados como merecedores de atenção da escola, para atender à necessidade de aprendizagem desses jovens e adultos. O primeiro deles é o que chamo de perfil identitário dos alunos. Quem são estes jovens e adultos? São pedreiros, mecânicos, empregadas domésticas, cabeleireiras, mães, pais, e também jovens e menores envolvidos com a criminalidade e com a prostituição. Contudo, são pessoas que têm sonhos e expectativas, em relação à sua escolarização, como é possível confirmar nas falas dos alunos:

*Eu tenho vontade de ser advogado. **Cauã.***

*Sim, para saber conta, agora eu estou fazendo um curso de computação, pretendo fazer um de História. **Ubiratã.***

*Para ter mais conhecimentos, porque na área que eu trabalho eu atendo todas as espécies de pessoas. **Moema.***

Portanto, é preciso que o currículo da escola pesquisada considere suas vidas, seus conhecimentos, suas atividades produtivas, a condição social em que vivem para assim identificá-los como sujeitos de direitos.

O segundo elemento importante é reconhecer que as aulas da EJA na escola precisam ser qualificadas, de modo a atender as expectativas de aprendizagem desses alunos. Por que eles se sentem mais motivados a participar da festa do “Tupinambá” do que a vir para a escola? Presume-se que a festa relaxa mais o corpo cansado de um dia de trabalho ou oferece atrativos que favorecem a fuga de uma realidade de violência e negação de uma vida digna. Não sou de opinião que os favorecimentos que a festa produz sejam assumidos pela escola. É óbvio que a escola não tem essa função. No entanto, as aulas na EJA precisam ser planejadas e executadas com a finalidade de incluir esses jovens e adultos no processo de aprendizagem e, para isso, é importante que seus conteúdos tenham significado para a vida deles e que metodologicamente promovam a participação do aluno como sujeito de sua aprendizagem.

O terceiro elemento se refere ao tempo de aprendizagem desses alunos. É preciso compreender que um tempo de 45 minutos para cada aula, para a aprendizagem do conhecimento histórico por parte dos jovens e adultos, é pouco devido à fragilidade do capital cultural dos mesmos. Limitar o tempo é limitar a capacidade que essas pessoas têm de buscar, construir e socializar o conhecimento que acontece por meio de uma ação dialógica. Para Freire (1987), a ação dialógica, caracterizada pela colaboração, acontece na comunicação entre sujeitos, mesmo que esses exerçam diferentes funções ou responsabilidades.

O quarto elemento a considerar é a intervenção reguladora do Estado por meio da Secretaria de Educação. A recorrência desse fator nos relatos destacados dos professores de História, e também dos alunos, é preocupante à medida que os sujeitos que fazem a EJA ainda se sentem envolvidos em um processo de subjugação em relação aos interesses e demandas do estado capitalista.

Observo esse fato na fala do Professor Santos: “Até porque nós estamos sendo instrumentos do Estado, ele está nos usando para passar esse tipo de conscientização”. A conscientização a que o professor se refere está relacionada à necessidade do Estado em garantir uma atitude pacífica da maioria da população em relação à sua condição de excluído social, por meio de um currículo escolar que

não contempla uma proposta de educação reflexiva. Currículo esse que, por ser pensado e estabelecido por técnicos que não vivem o cotidiano da EJA e da escola, não reflete sua realidade. A aluna Moema diz estar vivendo uma situação de abandono: “No turno da noite parece que há um descaso. Eu não sei qual o motivo disso, mas a gente não tem muitos privilégios e eu acho que é deixado meio assim de lado e não é só pela escola é pelo sistema como um todo”.

Apesar de as instituições gerenciadoras do ensino em relação ao currículo marcarem a presença do Estado, não significa que o mesmo ofereça condições infraestruturais para que o currículo se desenvolva, pois, essa situação de abandono pressupõe condições de trabalho precárias, carência de recursos, inadequação do material didático, salários defasados de professores, entre outros.

O estabelecimento de um currículo de cima para baixo não reflete a realidade do aluno da EJA e, assim sendo, não tem significado para o mesmo nem para o professor, pois ambos não se sentem sujeitos do processo. São elementos que interferem na qualidade da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem, deixando alunos e professores desestimulados.

Apesar do Estado pouco investir na EJA é preciso ressaltar que o Brasil conta com um aparato legal com indicativos de obrigatoriedade, gratuidade e respeito às especificidades da educação de jovens e adultos. Podemos citar a Constituição Federal de 1988, que no artigo 208, inciso I, dispõem sobre a gratuidade do ensino e, no artigo 214, inciso I, sobre o combate ao analfabetismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, também, no art. 37, parágrafo 1º, atribui aos sistemas públicos de ensino a responsabilidade em assegurar a gratuidade ao processo de escolarização aos jovens e adultos, assim como as oportunidades educativas apropriadas, “considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Enfatizo, também, como avanço para a EJA, a Resolução Nº 1/2000 CNE/CEB que trata das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, à medida que a mesma define claramente no Parágrafo Único, incisos I e II do Artigo 5º, a EJA como modalidade de ensino com identidade própria e, portanto:

[...] considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Embora seja reconhecido o avanço para a EJA na esfera da institucionalidade, no que se refere às considerações legais acerca da especificidade dessa modalidade e aos jovens e adultos como sujeitos que têm direito à escolarização, tomo como base as vozes dos professores e alunos para afirmar que a garantia desse preceito ainda está longe do que prescreve a lei.

*Tanto é que eles vão de sala em sala, perguntando: quantos alunos têm? Fazendo assim, vem a rematrícula¹⁹. E qual é a intenção da rematrícula? Juntar as turmas para que o professor não atenda poucos alunos, mas sim, muitos alunos de uma vez só. E aí, mais uma vez não levar em consideração a particularidade do ensino da EJA. [...] Não há uma prioridade no sentido de dizer: esse professor tem que orientar essa turma que formou desde o começo do ano, não importa quantos alunos sejam. Professor **Santos***

*Não existe realmente um incentivo a Educação de Jovens e Adultos que você possa dar uma visão crítica e reflexiva a esses alunos. Na verdade, isso nasce mais da consciência individualista do professor que já tem certa consciência. Professor **Silva***

*Está faltando muitas coisas. Está faltando pintar as salas de aula; reformar as cadeiras; ter um teatro... Aluno **Ubiratã***

A Escola em questão não possui projeto pedagógico que atenda essa modalidade, para promover um processo formativo a esses alunos, tendo como base seu perfil sociocognitivo e cultural. A recorrência nos relatos dos sujeitos acerca das

¹⁹ A rematrícula é um recurso utilizado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, no início do segundo semestre letivo, para conhecer o quantitativo de alunos que está frequentando a escola e redirecionar a carga horária do professor, uma vez que o mesmo é lotado por hora-aula.

condições de trabalho e da necessidade de recursos didáticos e materiais adequados, assim como de um currículo voltado para o contexto do aluno me fazem afirmar que essa escola ainda não efetiva a lei que estabelece diretrizes para a realização de uma educação de jovens e adultos de qualidade.

Na minha compreensão, uma educação de qualidade para jovens e adultos precisa promover uma formação reflexiva e crítica aos sujeitos envolvidos para que esses se vejam na condição de jovens e adultos produtivos na sociedade. Portanto, que, nessa condição, sejam valorizados em sua individualidade, em seus valores, culturas e conhecimentos. Haddad (2007, p. 9) afirma que um dos equívocos da LDB nº 9.394/96 foi não contemplar em seu texto a responsabilização por parte do poder público na criação de condições para que o aluno da EJA frequente a escola.

Nesse sentido, foram deixados de lado vários aspectos, como por exemplo: escolas próximas do trabalho e da residência; criação de condições próprias para a recepção de teleeducação em empresas com mais de cem funcionários; apoio de programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações com os empregadores mediante processo de negociação com trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados; incentivo à ação do Estado para a escolarização dos funcionários públicos.

Em tempos de globalização do capitalismo, não é difícil entender o novo papel do Estado em garantir a continuidade do processo de exploração, alienação e exclusão social, proporcionado pelo desemprego estrutural e pelo mercado especulativo entre nações e dentro de cada uma delas. Nesse contexto, o Estado rotulado pela ideologia neoliberal como responsável pela crise, pela ineficiência e pela promoção de privilégios, é destituído de suas funções sociais, dando lugar à configuração de um Estado mínimo que, ao invés de garantir os direitos básicos ao cidadão, como geração e estabilidade de emprego, serviços públicos de qualidade nas áreas de saúde, educação, habitação, transportes, etc., trabalha para manter a reprodução do capital.

Nesse sentido, a partir da década de 50, a ação do Estado no campo educacional aconteceu com base em justificativas econômicas que procuravam vincular a escola e a formação das pessoas a uma ideologia de desenvolvimento da

nação e do cidadão. Para tanto, se procurou viabilizar uma política educacional cujo eixo norteador era a ampliação da capacidade de trabalho e da produtividade, tendo como corpus a teoria do capital humano que de acordo com Frigotto (1995, p. 93):

Não leva em conta as relações de poder, as relações de força, os interesses antagônicos e conflitantes e, portanto, as relações de classe. A debilidade da tese do capital humano de gerar política e socialmente o que prometia em termos das nações e dos indivíduos resulta, pois, da forma invertida de apreender a materialidade histórica das relações econômicas, que são relações de poder e de força e não uma equação matemática como querem os neoclássicos ou neoconservadores.

É preciso compreender que o desenvolvimento econômico de um país, necessariamente, não incorpora todas as parcelas sociais, pois no jogo de relações de poder dentro de uma sociedade capitalista, o princípio básico é a produção, acumulação e apropriação do lucro por uma minoria, dessa forma, vincular uma proposta de educação escolar à formação de competências para a produção não é garantia de igualdade, nem na disputa no mercado de trabalho, nem na qualificação da condição de vida ou do *status* social.

A partir da década de 90, outra configuração, ainda sob a égide de argumentos economicistas, apontou a competitividade, a eficiência e a criatividade como elementos diretivos às políticas educacionais. Segundo Frigotto (1995), agregados a esses novos conceitos relacionados ao processo produtivo, a organização do trabalho e a qualificação profissional, como qualidade total, trabalho participativo em equipe, formação flexível e polivalente, caracterizam a denominada sociedade do conhecimento²⁰ e invadem o ambiente da escola.

No Brasil, essa perspectiva se efetivou dentro de um padrão de gestão que se configurou por uma política de descentralização/centralização no que se refere ao direcionamento das competências de gerenciamento e financiamento nos âmbitos da governabilidade (federal, estadual e municipal), tendo como um de seus

²⁰ DEMARI (2008, p. 9) assim entende sociedade do conhecimento: A terminologia sociedade do conhecimento, é ampla, complexa, de cunho ideológico e se expressa de modo polissêmico, características que obstruem um caráter epistemológico unificado. Normalmente acompanhada da proposta de uma transformação da sociedade ou de termos como revolução tecnológica, cidadania, competitividade, quebra de paradigma e outras. Se pudéssemos arriscar uma síntese, diríamos como o faz Duarte (2001, p.7): “assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”. O autor considera a sociedade do conhecimento como um fenômeno aparente desta sociedade, interpretação com a qual concordamos.

pontos cruciais a municipalização da educação pública, definindo ao município a responsabilidade pelo Ensino Fundamental.

As políticas de ajuste implantadas a partir de então resultaram em problemas relacionados às condições salariais de professores, condições precárias de funcionamento das escolas, principalmente, no interior dos estados, o que, segundo Lima (2006), foram indicadores para a reformulação de propostas para a educação, como: a implantação do Fundo de Apoio e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) no governo de Fernando Henrique e do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Segundo a avaliação de Davies (2008, p. 68 e 69), no que se refere aos possíveis avanços/perdas para os governos com a implantação desses Fundos, é passível de consideração:

Se é verdade que muitos governos terão ganhos expressivos, outros terão perdas significativas porque essa é a lógica desses fundos, baseada na redistribuição de acordo com o número de matrículas. Os ganhos são significativos (1) para os governos que contribuam proporcionalmente menos (em relação a sua receita total) do que os outros para os fundos e cujas matrículas sejam proporcionalmente maiores do que as dos demais governos no âmbito estadual e/ou (2) para os governos que recebem a complementação. Analogamente, as perdas no Fundeb acontecerão na situação inversa descrita em e/ou se não houver complementação, a qual só seria feita quando o valor *per capita* em âmbito estadual não alcançasse um valor mínimo nacional por nível e modalidade de ensino para garantir um padrão de qualidade, definido mais segundo critério contábil do que pedagógico na lei n. 11.494. Com relação à suposta valorização dos profissionais do magistério, da educação ou dos trabalhadores da educação, conforme a variada e confusa nomenclatura da legislação examinada é bastante frágil a alegação de que isso acontecerá com a vinculação de pelo menos 60% para a sua remuneração. Esses 60% não asseguram a valorização, pelo menos no sentido de melhoria salarial, mesmo nos governos que ganham com o fundo, pelo fato de não serem calculados sobre a totalidade dos recursos vinculados à educação, que são maiores do que a receita do fundo, sobretudo nos governos com receita própria significativa (alguns municipais) e/ou nos casos em que o percentual mínimo da constituição estadual ou lei orgânica municipal for maior do que 25% previsto na CF (Constituição Federal).

O aspecto que mais chama a atenção na exposição do referido autor não são os números apresentados, mas a afirmação de que, segundo a Lei nº 11.494/2007 que institui o FUNDEB, o fator mais preponderante para o recebimento do fundo é o contábil, em detrimento do pedagógico. A minha compreensão é de que

a lógica que norteia as políticas de financiamento da educação no Brasil não estão desvinculadas da visão central do capitalismo, ou seja, ver a sociedade com a lente do mercado. O mais importante para o Estado capitalista na definição de políticas para a educação não são as pessoas que frequentam as escolas, o que aprendem, o que querem aprender, como aprendem ou a qualidade do que aprendem e sim os critérios quantitativos associados a percentuais de números de matrícula e níveis de arrecadação.

É preciso enfatizar que a ação educativa é gerada a partir da relação humana e que só tem valor se for para contribuir com o crescimento cognitivo, político e sociocultural das pessoas envolvidas. Para haver valorização, não basta facilitar o acesso ou implementar fundos de financiamento baseados apenas em critérios quantitativos, mas, fundamentalmente, considerar que aqueles que utilizam e trabalham no serviço público de ensino são sujeitos sociais e políticos com capacidade de construir seu processo de formação, utilizando as experiências construídas no decorrer de sua trajetória histórica. Cabe ao Estado garantir esses serviços com alto padrão de qualidade de forma democrática e igualitária.

Apesar das dificuldades que os alunos da EJA, sujeitos desta pesquisa, enfrentam no processo de aprendizagem no que tange à sua permanência com sucesso, eles acreditam que a volta à escola os beneficia para melhorar sua formação, aprender mais, construir competências e habilidades para ingressar e manter-se no mundo do trabalho, pois têm a expectativa de que a mesma lhes ajudará a progredir socialmente e creem na sua competência para superar os obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem. Freire (2000) afirma que, mesmo reconhecendo termos condicionantes, sejam eles sociais, culturais ou genéticos, também, é sabido que o ser humano não é determinado à estagnação ou a permanência em uma situação de exclusão, porque é sujeito de sua própria história, portanto, a constroi e a transforma de acordo com suas necessidades e expectativas. Assim, o referido autor ensina:

Há uma espécie de “nuvem cinzenta” envolvendo a História atual e afetando, ainda que diversamente, as diferentes gerações – “nuvem acinzentada” que é, na verdade, a ideologia fatalista, opacizante, contida no discurso neoliberal. É a ideologia que mata a ideologia, que decreta a morte da História, o desaparecimento da utopia, o aniquilamento do sonho. Ideologia fatalista que, despolitizando a educação, a reduz a puro treinamento no uso de destrezas técnicas ou de saberes científicos. [...] Não posso aceitar calado e “bem-comportado” que um milhão de desempregados com quem o século se encerra sejam considerados uma

pura fatalidade deste momento. Nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja. [...] Seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano histórico, não se tornasse um ser da busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro, a esperança como estado de espírito que lhe é natural [...]. Novas propostas pedagógicas se fazem necessárias indispensáveis à pós-modernidade tocadas a cada instante pelos avanços tecnológicos (FREIRE, 2000, p. 115; 120; 121)

Os professores de História, mesmo conscientes de que a EJA, da forma como está implantada na escola, não responde à especificidade pedagógica dessa modalidade, persistem em desenvolver um trabalho que, segundo o julgamento deles, busca, na medida do possível, atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Sabem as limitações a que estão submetidos, as quais são decorrentes de uma sociedade que promove a desigualdade e a discriminação por meio da exploração e da exclusão social.

O fato de os professores de História permanecerem trabalhando na EJA me faz afirmar que eles acreditam na possibilidade de êxito na aprendizagem dos alunos, pois não aceito a possibilidade de um educador atuar em uma escola pública pelo acaso ou pelo salário, até porque esse não é atrativo. O que os anima a continuar na EJA é a crença de poderem contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da inclusão daqueles que tiveram seu direito à escolarização negado por vários anos.

Diante do exposto nesta seção, destacam-se as seguintes características da pesquisa:

- Alunos jovens envolvidos com a criminalidade e violência;
- O retorno à Escola pesquisada para os alunos da EJA representa a esperança por melhores condições de vida, perspectivas profissionais e satisfação pessoal;
- A busca da dignidade por meio da escolarização significa, na trajetória dos alunos da EJA da escola pesquisada, a forma de esses manifestarem-se politicamente ao se reconhecerem como sujeitos de direitos;
- Os professores de História da EJA pesquisada compreendem a necessidade de viabilizar o ensino de História de forma a atender as características sociais, políticas, cognitivas e afetivas dos alunos;

- As dificuldades na prática pedagógica dos professores de História estão relacionadas às condições de trabalho dos professores.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção, apresento o desenvolvimento do Ensino de História no contexto educacional brasileiro, a partir de literatura especializada. Ressalto as concepções teóricas dessa ciência que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de História na escola pública e analiso o processo de construção do ensino-aprendizagem dessa disciplina na EJA da escola pesquisada.

Embora muitos professores de História busquem romper com a visão positivista de ensino, utilizando-se de uma metodologia mais progressista²¹ em sala de aula e trabalhando os conteúdos de forma mais crítica, a estrutura organizacional das escolas ainda reflete o modelo tradicional de currículo.

Apesar das condições de trabalho adversas enfrentadas em sua prática pedagógica, os professores de História tentam responder o desafio de aproximar a produção de conhecimento histórico com o ensino de História na educação básica, objetivando a formação de alunos reflexivos. É sabido que a resposta a esse desafio está intimamente ligada à concepção de História que eles assumem como opção política, porque educar é um ato político.

As várias concepções teóricas que norteiam a trajetória política e sociocultural do ensino de História demarcam contextos diversos em que os professores dessa disciplina estiveram e estão inseridos politicamente. Suas práticas pedagógicas são pautadas na realidade social e cultural, o que leva a compreender suas opções teóricas.

O tipo de homens e de mulheres que eles querem ajudar a formar define as concepções teóricas de História. Então, é fundamental que seu trabalho profissional esteja subsidiado por referenciais teóricos do campo da ciência História e retrate o seu compromisso político com a formação de seus alunos.

²¹ Segundo Libâneo (1990, p. 32), o termo “progressista”, emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

3.1. A CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA CONCEPÇÃO POSITIVISTA

A disciplina História, no Brasil, foi se constituindo no âmbito escolar, a partir do século XIX, como um componente curricular responsável pela formação moral, cívica e política de crianças e jovens.

Marcada pela influência do movimento de laicização da sociedade europeia, no bojo da constituição das nações modernas, a disciplina História traçou seus aportes teóricos e metodológicos com base no pensamento positivista²². Conceitos, como nação, Estado, ordem e progresso, passam a fazer parte do discurso teórico dos conteúdos da disciplina, presentes nos manuais didáticos e na retórica dos professores. O objetivo, imposto pela elite, era formar o cidadão nacional, responsável em continuar a construção da nação brasileira. Então, índios, negros e mestiços, sem distinção “formariam a identidade nacional”, consolidando a ideia desses como contribuidores do projeto civilizatório iniciado pelo branco europeu. A disciplina História passa a exercer, então, uma função fundamental no contexto político- educacional: formar uma identidade comum.

Cria-se uma concepção de sociedade harmônica, para ocultar tanto as diferenças de classe social, quanto às diversidades étnico-culturais em prol do bem comum. Procura-se justificar as desigualdades sociais dos alunos a partir de suas características psicológicas ou pelas dificuldades de aprendizagem, e, ainda, imprimir uma memória oficial que desconsidera a memória de classes sociais e etnias não dominantes. Nesse sentido, Fonseca (2006b, p. 44) afirma que:

O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. A conformação do indivíduo à vida civil passaria, assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos.

A realidade brasileira do século XIX foi marcada pela exclusão social. Escravos, mestiços e negros alforriados e até brancos pobres não eram

²² Para aprofundamento sobre o pensamento positivista, consultar: COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o Espírito Positivo; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista. Traduções de José Artur Giannotti e Miguel Lemos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

contemplados com direitos, nem com o acesso à educação escolar, a qual se destinava à elite.

No entanto, segundo Vieira e Farias (2003), nesse período, iniciou-se a tentativa de controle do Estado sobre as instituições escolares, por meio da nomeação de comissões que tinham a tarefa de inspecionar escolas públicas e particulares e, a criação de escolas nas províncias, embora, para as referidas autoras, esse fato não significasse avanço educativo no que se refere à inclusão da maioria da população nesse *lócus*, uma vez que, naquela época:

Apenas 10% da população tem acesso à escola. Esta constitui, pois, um privilégio da nobreza, situação que somente vai se alterar com o advento da República, em particular a partir da década de vinte (século XX). [...] Os dados sobre analfabetismo no País mostram uma presença de 85% de pessoas nesta condição em 1890, proporção que diminui para 75% em 1900, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920. [...] Os números expressam a permanência do elitismo gerado pelas condições que propiciaram o afastamento das camadas populares do acesso à escola (VIEIRA e FARIAS, 2003, p. 65; 67 e 81).

O governo republicano, inaugurado no Brasil em 1889, em meio aos conflitos sociais provocados pelo processo de industrialização e pelo mercado livre de mão-de-obra, precisou rever a função da escola. Era preciso possibilitar aos alunos conhecimentos acerca dos direitos e deveres, sem se descuidar de trabalhar conteúdos e atividades que exaltassem as grandes realizações das elites; o culto à pátria, por meio das festas cívicas; e reverenciar os símbolos nacionais, como a Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais.

Entre os defensores do civismo patriótico destacou-se Olavo Bilac²³, que defendia ser a escola “o primeiro reduto da defesa nacional; a menor falha do ensino e o menor descuido do professor podem comprometer sem remédio a segurança do destino do país” (BILAC apud BITTENCOURT, 2006, p. 49). A partir de 1937, a prática de escotismos na escola passou a ser incentivada e coordenada pelas instituições de ensino, objetivando inculcar nos alunos valores, como a obediência às autoridades e as leis, a disciplina e o respeito à hierarquia social.

Nesse contexto, os valores socialmente estabelecidos, as relações sociais de produção e de propriedade e a estrutura jurídico-política seriam assimiladas e

²³ Olavo Bilac foi jornalista, poeta, inspetor de ensino e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Ocupou o cargo de inspetor escolar do Distrito Federal em 1898.

defendidas por todos, de forma a não comprometer o pleno funcionamento da sociedade. Para dar conta desses objetivos, privilegiou-se na disciplina História a seleção de conteúdos e de abordagens teóricas de acordo com o tipo de escola planejado e definido pelos dominantes.

Assim, os conteúdos deveriam enfatizar os heróis e seus feitos, datas comemorativas, as narrativas de fatos a partir da visão dos dominantes e uma concepção que contemplasse uma abordagem linear, mecânica, pré-determinada e fragmentada do processo histórico, em que a ação humana é negada. Segundo Andery (1996, p. 378), era essa perspectiva positivista de História que os teóricos da racionalidade moderna, como Auguste Comte, defendiam. Para eles:

A História é vista como uma evolução necessária, no sentido de que os vários estágios e momentos têm de ser preenchidos necessariamente, e como uma evolução linear que implica sempre a superposição, o melhoramento, mas jamais, rupturas, revoluções. A História, também para Comte, percorre um caminho que é predeterminado no sentido de que cada estado leva ao outro e no sentido de que seu fim está, também, desde o início estabelecido.

Os princípios que norteavam o ensino de História nessa época eram estabelecidos pelas instituições de ensino e estavam de acordo com as exigências dos programas curriculares oficiais. Esses deveriam garantir o projeto de dominação burguesa utilizando-se de um discurso de homogeneidade e unidade das ações humanas para a construção de uma cultura nacional, apesar da exclusão social e da discriminação étnico-racial.

O caráter positivista da disciplina, nesse momento, se consolidou na medida em que o conhecimento trabalhado limitava-se à observação e à explicação objetiva dos fenômenos, supostamente, livre de qualquer julgamento de valor ou ideologia, o que impossibilita ao aluno desenvolver a percepção de que a História é um processo dinâmico, construído por meio da interferência humana.

3.2. UM NOVO PENSAR E FAZER PEDAGÓGICO DO ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÃO MARXISTA E DA NOVA HISTÓRIA

A partir de 1970, iniciaram-se as reflexões sobre as estruturas educacionais tradicionais, influenciadas por todo um contexto produzido nos anos 60, promovendo a eclosão de uma série de movimentos sociais na Europa e que se estendeu a outros países, contestando a sociedade capitalista excludente. A dominação econômica, social e étnico-cultural, a exploração do trabalhador e a expansão do lucro foram a sua base e seu objetivo principal. Foram diversos movimentos: dos estudantes na França, em favor da garantia dos direitos civis nos Estados Unidos, contra a guerra do Vietnã, de contracultura, de feministas, de liberação sexual e, no Brasil, principalmente, contra a ditadura militar.

Vários teóricos, adeptos da corrente marxista, passaram a formular as teorias críticas de educação, na perspectiva de renovação de concepções curriculares voltadas para uma educação libertadora, entre eles, cito Louis Althusser, com *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*; Pierre Bourdieu e Jean-Claud Passeron, com *A reprodução*; Baudelot e Establet, com *L'école capitaliste em France*, na França; Paulo Freire, com *A pedagogia do oprimido*, no Brasil; Michael Young, com *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, na Inglaterra.

As teorias críticas de educação se contrapõem às tradicionais, porque essas últimas promovem a acomodação e a subordinação das classes economicamente menos favorecidas ao *status quo* estabelecido pela classe burguesa. Essas teorias põem o sistema capitalista em questionamento, desconfiam de seus interesses, suas ideias e suas instituições.

Nesse contexto, a escola é compreendida, a partir das teorias de Althusser, como uma agência de inculcação de ideologias, capaz de provocar um processo de alienação nas pessoas – constituindo-se, assim, em um aparelho ideológico do estado burguês. Vale ressaltar que esses objetivos eram relativos à classe proletária, já que por meio dos conteúdos disciplinares a escola promovia a aceitação e submissão às concepções da sociedade capitalista. Enquanto que, aos dominantes burgueses, os conhecimentos ministrados objetivavam desenvolver habilidades para comandar, gerenciar, controlar e liderar, reproduzindo no interior e na estrutura escolar as relações hierárquicas e de poder.

Sobre a organização do tempo e espaço de aprendizagem, ambos respondem às necessidades e à dinâmica do mercado capitalista, uma vez que eles são estabelecidos sem respeitar a realidade e os níveis cognitivos do aluno, mas sim as necessidades do mercado de trabalho. Fica claro, então, de que o tempo que uma criança ou um jovem precisa estudar no ensino básico é o suficiente para adquirir condições capazes de habilitá-los a adentrar no processo produtivo já acomodados e subservientes. Sobre isso, Arroyo (1999, p. 14-15) sublinha que:

Todas essas abordagens, ainda que diversas, enfatizam o papel da educação na legitimação da ordem social, preocupação marcante nas décadas de sessenta e setenta nas ciências sociais. Elas apresentam vários pontos em comum por onde passa esse papel educativo: a organização do espaço, a economia do tempo, a organização dos movimentos e em geral, a normatização das instituições totais (escola entre elas), o controle disciplinar e a correta disciplina como a arte do bom adestramento. [...] esses enfoques consideram que a escola tem como papel o ajuste do indivíduo a estrutura social da empresa. A relação entre a escola e o mundo da produção é vista em termos de homogeneidade de suas estruturas, e o sistema escolar como microcosmo do mundo do trabalho no qual se aprende os papéis ocupacionais adultos.

Bourdieu e Passeron (1975) apontaram outro aspecto importante nesse processo de aculturação das classes populares que eles conceituam de “capital cultural”, que se relaciona à questão da imposição da cultura dominante pela escola, e que se processa por meio de regras estabelecidas e institucionalizadas, práticas, conteúdos e atividades. Por meio desse processo pedagógico de imposição, os currículos escolares excluem alunos oriundos da classe trabalhadora, pois, ao serem obrigados a assimilar valores, maneiras de agir, costumes e hábitos próprios da elite dominante, com os quais eles não se identificam e pouco os compreendem, são levados ao insucesso escolar. Ao terem sua cultura desvalorizada ou negada, também, seu “capital cultural” é rebaixado e se anula. Nessa perspectiva, Silva (2002, p. 34) afirma que apenas a cultura dominante “tem valor em termos sociais [...] na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas ela se constitui como capital cultural.”

Freire (1987, p. 58), também, questionava as teorias tradicionais de educação no sentido de que essas, ao priorizarem uma abordagem de conhecimento fragmentária, descontextualizada, objetiva e práticas que suscitam no educando a acomodação, a obediência, portanto, a não compreensão da realidade “os transformam em ‘vasilhas’, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.” É

o que Freire denomina de Educação Bancária. Aquela que considera os alunos como simples depósitos de conhecimentos transmitidos pelo professor, interessado em inculcar ideias, valores e concepções que fazem parte do patrimônio ideológico de uma parcela dominante na sociedade, como se fossem verdades comuns a todos, com o intuito de alienar e, assim, dar continuidade ao projeto de dominação.

Segundo o referido autor, a função dessa educação bancária é “fazer dos homens o seu contrário” (FREIRE, 1987, p. 61), ou seja, fazer com que ele aceite ser aquilo que não é – aceitar a falsa realidade de ser uma pessoa desprovida da capacidade de construir conhecimentos acerca de sua própria realidade e modificá-la de acordo com suas necessidades, produzindo, assim, seu próprio bem estar. Ao acreditar que a ação educativa tem como função social e política contribuir para que o ser humano possa buscar a afirmação “de sua ontológica vocação de ser mais”, Freire propõe aos educadores uma ação problematizadora e dialógica que se funde na crença da capacidade criadora do ser humano, entendida:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência de superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p.68).

Sem dúvida, essas teorias contribuíram para um repensar da organização curricular e do ensino de História no Brasil. Muitos professores de História, formados no final da década de 70 e a partir da década de 80, sob um viés marxista (concepção predominante nos meios acadêmicos em oposição ao governo militar), passaram a ministrar os conteúdos partindo de abordagens mais progressistas, as quais se preocupavam em mostrar as contradições da História advindas da luta de classes.

Várias produções teóricas favoreceram essa renovação no modo de pensar um ensino de História que viesse a romper com o ensino da História tradicional, que se apresentava a partir de um caráter factual, oficial, determinista, linear e objetivo. Professores e alunos universitários do curso de História, então, começaram a produzir artigos e livros, formulando críticas e propostas no sentido da renovação do ensino de História.

No artigo “Para que serve a História ensinada nas escolas?”, Munhoz (1994, p. 65) indaga acerca do tipo de História que os alunos brasileiros recebem nas escolas e afirma ainda ser aquela trabalhada sob o enfoque dos interesses da classe burguesa, quando utiliza conceitos, como “povo brasileiro”, “desenvolvimento nacional” no bojo dos conteúdos trabalhados, “um discurso de “unidade” que indica um objetivo comum, independente do papel que o indivíduo ocupa no processo de produção e conseqüentemente na classe à qual pertence.”

Cabrini *et al.* (1994, p. 34), quando se opõem ao teor fragmentário que assume o ensino de História no ensino básico no Brasil, afirmam que a classe dominante procura contar a História selecionando os acontecimentos e os agentes sociais que devem ser lembrados, para “ocultar a diferença e a contradição das relações sociais”. Para as autoras, repensar o ensino de História significa colocar em evidência “aspectos, fatos, agentes sociais que permitam desmontar a trama dessa dominação.”

Abud (1994), em seu artigo “O livro didático e a popularização do saber histórico”, analisa a discussão acerca do papel do professor e da escola em difundir a ideologia da classe economicamente mais favorecida. Ambos, professor e escola, precisam atentar para o fato de o professor utilizar o livro didático como um instrumento que o auxilia na preparação das aulas e, muitas vezes, se apresenta como sua principal fonte de pesquisa. Por muito tempo, esses livros privilegiaram narrar fatos sugeridos pelos programas oficiais em que ressaltavam as datas e acontecimentos realizados com a presença de heróis forjados pela elite. A perspectiva narrativa da História da humanidade impossibilita a interpretação e a análise da mesma, “simplificando-se assim o processo histórico a uma sucessão de causas e efeitos.” (ABUD, 1994, p. 82), reforçando uma abordagem mecanicista e determinista da História.

Certamente, os historiadores marxistas, aqui citados, contribuíram para o repensar do ensino de História, no sentido de sedimentar a convicção de que é necessário viabilizar esse ensino voltado para a instrumentalização teórica das classes economicamente menos favorecidas para que, ao compreenderem sua realidade, possam agir sobre a mesma de forma reflexiva.

Como é possível observar, a tendência marxista compreende um ensino de História voltado para uma análise crítica dos fatos sociais, reconhecendo os

conflitos de interesse quando questiona a História universal e quando abre espaço para as classes sociais economicamente menos favorecidas. Nesse sentido, é preciso rever conhecimentos e metodologias a serem adotados pelos professores de História de forma a dar significado reflexivo ao processo pedagógico.

Várias secretarias de educação do Brasil, a partir da década de 80, destacando o pioneirismo dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo – seguidas de outras, entre elas, a Secretaria de Educação do Estado do Pará –, preocupadas em acompanhar as renovações no ensino escolar, implementaram um processo de reformulação curricular e os profissionais de História assumiram essa tarefa no sentido de viabilizar tais reformulações para o ensino de História, voltadas para a educação básica.

A seleção e a organização do conhecimento no ensino de História, na perspectiva marxista, dão ênfase à cronologia dos modos de produção, enfatizam conceitos, como relações de produção, forças produtivas, ideologia, luta de classes, capital, acumulação. Os programas de ensino objetivam deslocar o eixo de visão da História que antes priorizava a História política dos grandes feitos e seus personagens heroicos, para o estudo das lutas de classe e da determinação do movimento da História a partir das estruturas econômicas e sociais, focando o desenvolvimento das forças produtivas como motor da História. Essa concepção de História está, segundo McLellan (1990), presente na teoria marxista, quando Marx (2002, p. 49) apresenta a classe operária como essencialmente revolucionária:

Finalmente, nos períodos em que a luta de classes se aproxima da hora decisiva, o processo de dissolução da classe dominante, de toda a velha sociedade, adquire um caráter violento e agudo, que uma pequena fração da classe dominante se desliga desta, ligando-se a classe revolucionária, à classe que traz nas mãos o futuro. Do mesmo modo que outrora uma parte da nobreza passou para o proletariado, especialmente a parte dos ideólogos burgueses que chegaram à compreensão teórica do movimento histórico em seu conjunto. [...] De todas as classes que hoje em dia se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As outras classes degeneram e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, pelo contrário é seu produto mais autêntico.

No entanto, a crítica que se faz à tendência marxista no ensino de História está relacionada a um ensino pautado na segmentação dos períodos históricos, quando a maioria dos programas segue a ordem de conhecimentos priorizada por grande parte dos livros didáticos, que vai, via de regra, do estudo das comunidades

primitivas até o modo de produção capitalista. Segundo Fonseca (2006b, p. 64), essa abordagem não rompe com o caráter etapista da História, pois está “apenas abandonando um esquema fechado em função de outro, igualmente determinados”. Essa tendência ainda reflete a análise evolucionista da História, dificultando, dessa forma, aos alunos a percepção de que a História humana vai se definindo, e tão somente, a partir das ações dos sujeitos, pois as estruturas não efetuam tais ações, uma vez que quem tem esse predicativo são as pessoas.

Segundo Horn e Germinari (2006), a grande contribuição dos teóricos marxistas para a educação foi demonstrar como a escola contribuiu para a disseminação de conhecimentos a uma determinada parcela da sociedade, no sentido de que a mesma pudesse garantir a manutenção de um sistema de dominação sobre outra, o que facilitaria, sobremaneira, a permanência das diferenças e do acirramento dos conflitos sociais.

As influências que essas teorias representaram na prática pedagógica dos professores de História constituem outro aspecto importante ao que se refere à condução didática, pois os mesmos passaram a privilegiar debates críticos sobre o conhecimento histórico, ao invés de aulas mecânicas e repetitivas.

Esse tipo de prática pedagógica estabelece uma relação professor-aluno mais democrática. É notório que apenas a utilização de didáticas mais coletivas e participativas não garante, por si só, o reconhecimento crítico por parte do aluno de sua capacidade de produtor de conhecimentos, é necessário que a organização e a condução do processo ensino-aprendizagem de História sejam capazes de possibilitar uma visão contextualizada do conhecimento. No dizer de Freire (1987, p. 32), é o estabelecimento de uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Esse é o objetivo que precisa nortear o trabalho educativo no ensino de História, baseado em uma proposição metodológica de ação-reflexão-ação.

Favorecer essa reflexão é o grande desafio dos professores de História, uma vez que a sociedade capitalista dispõe, a toda hora e lugar, de instrumentos para a ideologização a favor dos elementos culturais da elite. Esses instrumentos agem como se espalhassem “vendas”, impossibilitando as pessoas de perceberem a realidade, de se enxergarem nela e descobrirem que há possibilidade de

construírem outra. São “situações-limites” que Freire (1987, p. 91) afirma ser necessário serem superadas “através das ações dos homens sobre a realidade concreta em que se dão”.

Nas décadas 80 e 90, o processo de reconstrução do ensino de História configura outra abordagem que contrapõe a História positivista ou História política e assenta suas bases na nova História. Segundo Le Goff (1993), foi a partir da década de 20, que se iniciaram as discussões sobre a referida abordagem, quando Lucien Febvre e Marc Bloch lançaram uma revista internacional de História econômica denominada “Annales d’histoire économique et sociale”, que visava derrubar as barreiras disciplinares entre os vários campos do conhecimento. A crítica a História política está em que a mesma, ao privilegiar a narrativa de fatos, esconde “o verdadeiro jogo da História, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso ir detectá-lo, analisá-lo, explicá-lo”. (LE GOFF, 1993, p. 31)

Burke (1992) amplia a compreensão da nova História quando elenca seis pontos que mostram o contraste entre ela e a História política ou tradicional:

1. A História tradicional é a História política vinculada ao Estado, considerada como um conhecimento objetivo e imutável. A História nova busca o estudo de toda atividade humana, percebendo-a como uma construção cultural sujeita a variações;
2. A História tradicional apresenta os acontecimentos a partir de narrativas e a História nova se utiliza da análise;
3. Os conteúdos enfatizados na História tradicional são os feitos de grandes homens, datas importantes, por sua vez, a História nova prioriza as pessoas comuns, suas opiniões, suas experiências, hábitos, costumes, como participantes das mudanças sociais - é uma História vista de baixo;
4. Na História tradicional, a base são os documentos oficiais, a História nova exige o exame de uma variedade maior de fontes – orais, visuais, dados estatísticos;
5. Os modelos de explicação utilizados na História tradicional têm base em questionamentos objetivos, priorizando nomes e datas; a História nova baseia-se na utilização de uma variedade de questionamentos a fim de identificar movimentos coletivos e individuais, tendências e conhecimentos;

6. A História tradicional busca apresentar os fatos como realmente aconteceram, a História cultural procura analisar a realidade partindo dos preconceitos acerca de credos, opção sexual, classe ou gênero – o relativismo cultural.

Esses pontos esquematizados por Burke (1992) ajudam a compreender o objetivo principal da nova História que é mostrar que a História da humanidade é constituída de pessoas, costumes, valores, lugares, mentalidades, crenças, manifestações artísticas diversas há muito silenciadas, mas que, certamente, continuam vivas, resistindo politicamente e culturalmente à tentativa de opressão da cultura da elite.

Quando a ciência História prioriza outras fontes, que não são apenas os documentos oficiais, como, por exemplo, os relatos orais, as iconografias, os rituais, os dados estatísticos fornecidos por sindicatos rurais ou de operários e por movimentos sociais e outros, está fazendo uma História que, por não contar com a oficialidade das instituições, mostra que os seres humanos estão presentes na História, como sujeitos que imprimem, por meio de suas ações, seja na cultura, na produção econômica, na política e na religiosidade, o seu modo de ser e fazer a sua História.

No contexto do ensino de História na educação básica, e particularmente na EJA, a abordagem da História Nova ainda é uma experiência muito recente. De acordo com a minha vivência profissional, percebi que os professores de História, principalmente das escolas públicas, a julgam importante para a formação reflexiva do aluno da EJA, mas ainda sentem muitas dificuldades em realizá-la em decorrência das carências materiais, da estrutura da escola e, principalmente, pelo pouco conhecimento que têm acerca do trabalho pedagógico a partir da História Nova. Os professores de História se prevalecem, geralmente, do livro didático que, nem sempre, privilegia o contexto das classes sociais desfavorecidas, as culturas, os grupos étnico-raciais que são minoria na sociedade.

Na década de 90, várias escolas públicas receberam o livro didático de História, intitulado “História: cotidiano e mentalidade”, destinado às quatro séries finais do Ensino Fundamental, distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, escolhido por professores de História em várias escolas públicas brasileiras.

Os autores desse livro tentaram romper com as abordagens teóricas tradicional e marxista de História, ao priorizar conteúdos voltados para o modo de vida de vários povos, atividades culturais e profissionais desenvolvidas pela classe operária, pelas mulheres da classe popular e por trabalhadores do campo e até iconografias de como eram arrumadas as mesas dos burgueses (História dos costumes). No entanto, é possível ver ainda no conteúdo do referido livro a ênfase na figura do Estado e dos governantes como agentes gerenciadores das políticas. Em relação a isso, Napolitano (2005, p. 177) afirma:

Uma das características mais interessantes dos livros didáticos produzidos a partir do final dos anos 80 é o convívio entre a velha História Positivista (com sua visão de fatos políticos, datas e atores individuais), a visão de modo de produção, o conflito social e processo (conceitos basicamente marxista) e a inclusão de temas do cotidiano, da vida privada, da cultura e mentalidades coletivas (absorvidos em grande parte da historiografia francesa, em que pese a importância de autores como E. Thompson para o estudo do cotidiano operário).

Nesse sentido, sou de opinião que nesse processo de reconstrução do ensino de História, é preciso considerar que, para viabilizar uma perspectiva reflexiva ao referido ensino, é importante ter como base o cotidiano e a História de vida daqueles que até o momento não foram priorizados na historiografia oficial. Nessa perspectiva, sugiro a história local como uma alternativa metodológica importante na condução didática do conhecimento histórico, uma vez que possibilita ao aluno estabelecer uma relação e aprofundamento do conhecimento sistematizado com a sua realidade local, e assim facilitar a construção de novos saberes acerca de seu contexto.

Vários programas de ensino são elaborados por diversas secretarias estaduais e municipais de educação, enfocando o trabalho com eixos temáticos ou com temas geradores. Esse último aparece com maior destaque, principalmente, nos processos de reorganização curricular implementados por essas secretarias que estavam gerenciadas por mandato de governos que se caracterizam pela oposição ao regime militar e que optaram por propostas voltadas para a educação popular.²⁴ .

²⁴ Como exemplo de trabalho com o Tema Gerador, vale destacar as experiências dos Municípios de São Paulo, Porto Alegre, com a “Proposta da Escola Cidadã” e de Belém do Pará, com o “Projeto Escola Cabana”.

Concordo com Freire (1987, p. 86), quando afirma que os programas de ensino devem partir da realidade vivencial dos alunos. Segundo o referido autor, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

A partir do tema gerador, que é definido após a realização de pesquisa no entorno da escola,²⁵ desvelam-se sonhos, desejos, visões de mundo e sociedade, crenças, gostos, conhecimentos, que estão submersos na subjetividade de mulheres, homens, jovens e crianças das classes populares. Como atesta a fala de uma mãe de aluno de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belém: “Eu queria me mudar, mas meus filhos não querem, eles dizem: Mãe aqui nós vamos a pé para todos os cantos” (BELÉM, 2004, p. 100). As experiências com tema gerador retratam a riqueza do cotidiano das comunidades que circundam a escola, configurando-se em excelente material histórico-cultural a ser trabalhado na disciplina História.

No que pese a importância do trabalho dos historiadores em rever ou reconstruir os objetivos da teoria da História, cabe ressaltar o valor desses conhecimentos para a humanidade, como oportunidades de reflexão e aquisição de novos conhecimentos, que, certamente, ajudam na ampliação de visões acerca da vida, do mundo, das relações sociais e do sujeito como agente político na construção de sua história. A tentativa de romper com o modelo tradicional de constituição da disciplina História deve ser considerada como um grande feito político, social e cultural, não só dos historiadores-pesquisadores, mas também dos historiadores-professores que trabalham no âmbito da escola de educação básica.

É um grande feito político porque reforça a importância de ressaltar a condição de cada um como sujeito político, que mediante seu ofício constroi um mundo melhor, um mundo onde cada pessoa possa ter seu espaço e seu tempo para produzir seu bem estar. Um grande feito social porque a humanidade precisa perceber-se como coletivo, no sentido da convivência solidária. E um grande feito cultural, porque esse coletivo social – a humanidade – precisa reconhecer-se na diversidade e nas diferenças, para então, nesse reconhecimento, identificar saberes,

²⁵ O objetivo desta pesquisa consiste em conhecer a realidade contextual vivenciada pelos moradores da comunidade no entorno da escola.

crenças, valores, cores, linguagens, costumes, concepções como legítimo patrimônio sociocultural que vem sendo produzido por todos os povos da terra até hoje.

Nessa perspectiva, o professor de História precisa considerar o conhecimento histórico como um elemento peculiar no processo de escolarização do indivíduo, por marcar um estilo filosófico e pedagógico no currículo que pressupõe concepções capazes de fortalecer ou não o caráter de tolerância diante de situações concretas de exploração e subserviência e apontar alternativas de superação. O conhecimento, dependendo da forma como é organizado, selecionado e reconstruído, contribui para que as pessoas se sintam capacitadas a dar significados às suas vivências e experiências sociais e culturais.

Oferecer condições para que os alunos aprendessem o conhecimento histórico, a partir de uma prática dialógica e problematizadora, seria possibilitar que se construam sujeitos da sua própria história, uma vez que, ao conhecerem, se tornem críticos de sua realidade e, assim, a transformem na medida de suas e das necessidades do coletivo social.

Sei que essa é uma tarefa que exige além da vontade política do professor de História, competência técnica. Essa competência técnica e política precisa ser subsidiada por um processo de formação inicial e continuada que prime pela articulação entre a prática pedagógica e a produção do conhecimento histórico, no sentido de significar os conteúdos a partir das condições de vida e trabalho dos alunos, por meio do uso de metodologias adequadas às necessidades e características dos mesmos e ter o diálogo como princípio educativo.

3.3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA NA ESCOLA PESQUISADA

O que mais me motivava a estar na escola pesquisada para os encontros de entrevista com os professores era viver com eles o entusiasmo e a ansiedade de discutir o ensino de História na EJA em um contexto de sociedade 'complexificada' pelo processo de globalização, que, apesar de divulgar a ideia de acesso comum de espaços, produtos e serviços, promove a desigualdade econômica e social. Dessa forma, discutir o ensino de História na EJA, hoje, impõe aos professores de História a necessidade de repensar os processos formativos que se desenvolvem na escola

pública, nos métodos e recursos a serem operacionalizados no processo de escolarização do jovem e adulto.

Com o objetivo de compreender as finalidades do ensino de História na EJA comecei a debater sobre a História da disciplina. Os professores começaram a lembrar um pouco de sua formação:

*Então, em 27 anos nós podemos ver o estudo da História saindo de uma ideologia repressora na década de 90. É muito recente no Brasil, essa questão do estudo de História. E a academia, claro, que estava submetida ao regime militar, fornecia dados perniciosos. A questão do sujeito crítico é nova, embora já existisse Paulo Freire. E mesmo, existia o medo de uma manifestação pública de tendência marxista. Um professor de tendência marxista da Universidade dizia “eu ajo como Marx, eu penso como Marx, porque Marx me leva a pensar e o pensar me leva a agir”. Era muito complicado pra ele dizer isso nos anos entre 81 e 87. Professor **Santos***

*Eu me lembro que estava no 1º ano do Curso de licenciatura em História, imagine só! Aquelas situações como a morte daquele estudante em uma sala de aula da UFPa. Lembra? Foi dura. Então, tinha toda uma organização dentro de sala de aula para controle da ideologia. Professor **Silva***

As trajetórias percorridas por essa disciplina já foram comentadas nas subseções anteriores, mas é importante constatar, nos relatos dos professores, como as mesmas marcam predominâncias em determinados períodos e, ao mesmo tempo, deixam resquícios no decorrer do processo histórico.

O momento político ao qual se referem os professores Santos e Silva se caracterizava por uma ação ostensiva do Estado em reprimir qualquer manifestação contrária ao regime militar e ao capitalismo. De forma que várias medidas legais no âmbito da educação foram impostas. O Decreto Lei Nº 869, de 12 de dezembro de 1969, tornou obrigatória a Educação Moral e Cívica como prática educativa e como disciplina em todos os sistemas e níveis de ensino. No ensino superior, adotou-se o nome da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros. A disciplina História, além de ainda ter pouca carga horária tem em seu conteúdo os conceitos de moral e civismo.

Nos anos 90, a História retomou sua autonomia, como disciplina, nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com a nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, o currículo escolar direcionou-se para um ensino que, por meio da diversidade e de uma concepção temática, tem buscado atender as camadas populares. É sabido que desde a década de 80 o processo de reorientação do ensino de História já apontava para a perspectiva multicultural e temática, no sentido de contemplar às diferenças sem deixar de referenciar a cultura considerada universal.

Nesse sentido, é preciso ter clareza de que não são as determinações ou diretrizes curriculares descritas nos documentos oficiais que irão dar conta de contemplar a realidade e as necessidades formativas dos alunos, por mais que as mesmas possam conter temas que expressem urgências sociais. É imprescindível reconhecer e considerar os saberes e valores culturais dos mesmos, assim como cabe ao professor definir-se a partir de suas convicções político-pedagógicas pela abordagem histórica que norteará sua prática pedagógica e, dessa forma, tentar discutir com seus alunos concepções e princípios que norteiam o processo de construção de conhecimentos, pois, segundo Fonseca (2006a, p. 35):

No espaço da sala de aula, é possível o professor de História fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à História, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconscientemente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante.

Então, o ensino de História reflexivo referido pelos professores Santos e Silva sofria censura no período do governo militar no Brasil, só se efetivava diante de uma opção política do professor, mas também da capacidade desse de refletir cotidianamente sobre sua ação. Zeichner (1993) articula a prática reflexiva a três características. Primeiramente, afirma que assim como a atenção do professor está voltada para sua própria prática, também está para as condições sociais nas quais tal prática se efetiva. Em segundo lugar, aponta o caráter político da prática, pois as ações e reflexões precisam estar pautadas em tendências democráticas e emancipatórias e, em terceiro, elenca o compromisso da reflexão como prática social, o crescimento e a sustentabilidade profissional no coletivo.

Ao que parece, um professor de História que quer ser reflexivo não pode dissociar sua prática do contexto social no qual está inserido, sob pena de torná-la

inócua, separada do real, não contemplando assim a cotidianidade da comunidade escolar e das condições de aprendizagem dos alunos. E esses últimos só se tornarão sujeitos reflexivos, à medida que o referido professor, por meio de uma prática pedagógica democrática, oportunize aos mesmos as condições de acesso ao conhecimento, valorizando a diversidade cultural e os saberes de cada um que integra a classe escolar na qual está realizando seu trabalho.

O refletir sobre a prática exige dos professores de História um embasamento teórico não apenas da disciplina que leciona, mas, também, da conjuntura social e educacional de seu país e dos saberes didáticos. Essa formação teórica precisa ser oportunizada tanto na formação inicial como na continuada. Seria o que Libâneo (2005, p. 73) denomina de “um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade”, conhecimentos voltados para o aprendizado dos princípios e processos de aprendizagem que promovam a capacidade de reflexão e de criticidade, também, no aluno.

Diante das falas dos alunos, é possível observar que uma prática pedagógica voltada para a reflexividade possibilita relacionar conteúdos históricos à realidade vivencial da comunidade escolar:

*Tem uma coisa bem interessante que eu acho que o professor de História faz e não foge totalmente da disciplina, mas ele fala muito de coisas interessantes do dia-a-dia, do mundo, das pessoas. Aluna **Moema***

*Eu acho que os problemas que nós temos... Esse problema de assalto, de chamar a gente de ladrão, da polícia que mata os moleques e a população fica com medo de sair na rua. Quando as pessoas falam mal de mim (sofreu preconceito racial) eu não sabia que podia colocar na cadeia as pessoas que falavam. Aí, eu falei para minha mãe e conversei com ela sobre o preconceito. Foi na rua. Um dia eu estava assim e me chamaram de ladrão. Aluno **Ubiratã***

Como bem revelam, por meio de suas falas, os alunos Moema e Ubiratã, os problemas cotidianos precisam não apenas de constatação, mas de serem compreendidos e, assim, criticados. O fato de se vivenciar problemas sejam de ordem social, político ou econômico não significa que se está automaticamente realizando uma reflexão crítica sobre os mesmos. São necessários, para isso,

subsídios que possibilitem uma análise crítica para um posicionamento diante desses e, finalmente, a elaboração de uma proposta de intervenção.

Acredito que o comprometimento de professores de História em contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico do aluno da EJA é um ponto positivo para fomentar o dinamismo no campo social de uma luta contra uma concepção de educação escolar baseada na racionalidade técnica que, segundo Contreras (2002, p. 102), vê o professor como um docente técnico “que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista”. Essa posição também sugere ser evidenciada, por esta pesquisa, como é possível observar na fala do professor Santos:

Aí a questão das teorias, eu particularmente, prefiro mais no sentido de libertação. É uma teoria que vai ao encontro da necessidade de formar um cidadão crítico, aquela pessoa que seja capaz de olhar a sociedade e ver a sociedade com uma série de problemas que ele, como cidadão, tem que estar presente e ajudar na medida do possível. Fazer uma intervenção nessa realidade que está sendo realizada com a sua participação, com a sua colaboração. Não importa a posição em que ele esteja. O meu trabalho é mais nesse sentido e, eu acho que todos nós temos que a cada dia nos libertar de algumas coisas que à gente tem, ser mais crítico, viver na realidade, não em tanta fantasia e, o aluno também tem que ver a sociedade que o rodeia, a desorganização social que existe, o que ele poderia está fazendo pra organizar melhor essa sociedade, as condições de vida que cada um tem, a questão cultural que cada um tem. Por aí é que eu penso e procuro agir dentro de sala de aula. Agora claro, que isso não é o que o conteúdo passa, porque este ainda é o do ensino regular para a EJA.

A rigidez que caracteriza o pensamento daqueles professores que pautam seu trabalho na racionalidade técnica do ensino de História os impossibilita de ver que o processo educativo não se desenvolve de forma linear nem é pré-determinado, justamente porque o mesmo é realizado por pessoas que, na condição de humanos, têm capacidades de reflexão, portanto, seus atos são suscetíveis a reversos e avanços. É preciso ter como pressuposto que o objetivo principal da História é a formação da consciência histórica de homens e mulheres para que,

assim, possam construir identidades, compreender seu contexto vivencial e atuar de forma individual e coletiva política e socialmente na sociedade.

Portanto, o professor de História precisa construir o conhecimento histórico com o aluno. Vale ressaltar que na educação básica, o conhecimento produzido não é absolutamente novo, pois, para tal, é necessária a utilização de um método de pesquisa específico e esse não é o objetivo desse nível de ensino. Mas, o trabalho pedagógico do professor de História pode ser operacionalizado com o objetivo de subsidiar teoricamente os alunos a construírem conceitos, valores e representações acerca do objeto estudado.

Ainda em relação à capacidade reflexiva dos alunos, percebi, a partir dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, a preocupação dos professores de História em organizarem suas aulas de modo a trabalhar a formação de conceitos e valores pelos alunos da EJA, com base na realidade dos mesmos:

*Por exemplo: Para falar sobre a questão do feudalismo oriental, eu peguei o filme Samurai, que aborda a cultura japonesa e trata sobre honra. Fala sobre a valorização da família, porque a base do feudalismo japonês é exatamente essa, a questão dos ancestrais, a hereditariedade, a ligação dos ancestrais com a religião. Eu fui colocando em cima disso as tradições familiares, a formulação de tradições e que guardavam todos os valores deles naquela área onde eles viviam. Então, a partir daí, eu pedi para que eles comentassem o filme. Usei palavras chaves como: honra, samurai que parece ter o significado de guerreiro, mas significa ferro. E a partir daí, nós percebemos o que é certo, mas também nos demos conta que perdemos isso. Porque na realidade de casa hoje, nos precisamos disso: você como filho honrando. Porque na visão dos alunos, eles jamais pensavam que honrar era servir, ou seja, quem serve de alguma forma, honra a alguém e, nesse momento: qual é o lado que estou servindo? Então, você tem que colocar na linguagem deles o que é contexto. Professor **Silva***

A questão da globalização fala muito na questão capitalista. E, eu me lembro que no início do ano fiz uma pergunta: vamos descobrir o que é globalização? Uma palavra muito falada mais não é nova. Foram usadas três palavras globalização, aldeia global e mundialização, são palavras muito próximas, mas com certa distinção entre uma e outra, e como tinha que seguir o conteúdo, eu disse: agora vamos parar e dar o conteúdo para o livro não ficar de molho. Daqui tu vais fazer uma análise que mostra a globalização, ela segue uma ideia de que todos os países internacionais não têm mais a autonomia, como os

Estados Nacionais, como na década de 80 há pouco tempo atrás. Então você tem um país imperialista. Ai você vai pra ONU, OMP, FMI que estão organizando tudo e, os Estados Nacionais estão acabando. E, qual a influência que isso vai ter na vida, lá no bairro do Condor? Na sua casa? No seu dia-dia?
Professor **Santos**

Há dois aspectos interessantes a considerar nos relatos destacados no que diz respeito à importância da contextualização dos conteúdos históricos: o uso da cultura simbólica e a formulação de problemas. O uso de veículos difusores da memória social – como no caso do filme *Samurai* ou de textos – é fundamental para a construção do conhecimento histórico “tornando possível imaginar, reconstruir o não-vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais” (Siman, 2004, p. 88). Na medida em que os professores possibilitam o pensar e a formulação de ideias e, em relação à História, favorecem a construção de uma análise crítica acerca de valores e padrões de vida e de comportamentos vivenciados por diversos grupos humanos no passado e no presente.

Da mesma forma, problematizar situações vivenciais de povos de gerações anteriores e/ou organizações socioeconômicas e políticas, relacionando-as com o modo de vida dos alunos jovens e adultos, traz à tona um embate rico, tendo em vista as experiências que marcam as Histórias dessas pessoas. São caminhos trilhados pelo mundo do trabalho, pela insegurança, pelo cerceamento de direitos, pela desesperança/esperança, pela vontade de continuar apesar das dificuldades.

Estes jovens e adultos que estudam na EJA ,por terem uma História a contar, precisam de tempo e espaço para resgatar e reconstituir suas memórias. Schmidt e Garcia (2005a, p. 299) ensinam que:

É necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias Histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das Histórias silenciadas, Histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e trabalhada, com objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.

Esse pertencimento fica bastante evidente para mim quando os alunos da EJA, ao serem interrogados sobre a importância da disciplina História para sua formação, se posicionaram da seguinte forma:

*Eu acho que tudo é importante. Por que é uma forma de ver melhor, de entender melhor e conhecer a vida. **Cauã.***

*O direito de quando as pessoas falam mal de mim (sofreu preconceito racial) eu não sabia que podia colocar na cadeia do que as pessoas falavam. **Ubiratã.***

*Eu acho que é muito importante a pessoa ter conhecimento do mundo em que vive do país onde vive, saber quem foram as pessoas que governaram antes, saber o que foi que aconteceu nos períodos antecessores ao nosso. **Moema.***

Torna-se presumível, a partir das falas registradas, que as aulas de História tiveram um efeito valoroso por terem contribuído para a formação da consciência histórica dos alunos da EJA, uma vez que a forma como o conhecimento histórico foi trabalhado e sua relevância permitiram que os mesmos pudessem articular o saber histórico com sua cotidianidade e, conseqüentemente, entenderem o significado do que estavam aprendendo.

Após análise, a leitura dos dados destacou:

- A prática pedagógica reflexiva, que possibilita relacionar conteúdos históricos à realidade dos alunos da EJA pesquisada;
- O comprometimento dos professores de História pesquisados com a formação reflexiva dos alunos da EJA;
- Os alunos da EJA pesquisados, os quais consideram que a disciplina História é importante para a sua formação na medida em que lhes possibilita a compreensão do contexto em que vivem e a identificação de sua condição social.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

O objetivo desta seção é identificar, a partir das vozes de alunos e professores da escola pesquisada, as dificuldades e desafios no processo ensino-aprendizagem de História, mas também as possibilidades quanto ao trabalho pedagógico e à escolarização dos alunos. Assim como as alternativas teórico-metodológicas que os mesmos apontam como importantes para tornar o processo ensino-aprendizagem da História na EJA mais significativo, dinâmico e reflexivo.

Esta pesquisa mostrou, como foi evidenciado nas seções anteriores, que construir um processo-aprendizagem da História na EJA marcado por três adjetivos (significativo, dinâmico e reflexivo) não é uma tarefa fácil, diante das dificuldades que esses sujeitos enfrentam em seu cotidiano escolar. No entanto, percebo, a partir de relatos dos sujeitos da pesquisa, que esses procuram vivenciar uma cotidianidade profissional e escolar com muita perseverança, recriando processos, formas, técnicas e conhecimentos para, assim, conquistar avanços no sistema escolar e na vida.

Apesar de os professores de História terem consciência da necessidade de mudança na prática pedagógica a partir do trabalho coletivo, ainda se sentem impotentes diante das determinações e do poder coercitivo das Secretarias de Educação. Os mesmos atribuem às Secretarias a responsabilidade de definir as formas de organização do ensino, tanto a sistemática de funcionamento das escolas como o currículo a ser trabalhado com o aluno.

E aí que nós vamos pensar: o Estado precisa formá-los para que eles não ataquem o Estado, entendo o Estado como elite. Na realidade é porque o estado neoliberal é um paradoxo, pois se você observar o conceito de Estado é outro. Não é uma prática conceitual, é ideológica, e aí a necessidade dessa manipulação. O conteúdo da EJA é o mesmo do regular, pode olhar na grade, é o conteúdo do regular resumido. Professor Santos.

No entanto, é preciso lembrar que, de acordo com os Art. 12 e 13 da LDB Nº 9.394/96, as escolas têm autonomia para definir a sua proposta pedagógica, o que implica a participação efetiva dos sujeitos envolvidos, logo, a responsabilidade em relação às mudanças na EJA dependem também do coletivo escolar, uma vez que historicamente as mudanças sociais e políticas ocorridas na sociedade não

foram benesses do governo, mas conquistas da população civil. Ressalto que reconheço ser dever do Estado garantir a infraestrutura para o bom funcionamento da educação, mas também é importante ter clareza que esse direito é resultado da luta dos movimentos sociais.

Assim, são significativas as afirmações dos professores da escola pesquisada em relação a uma nova proposta de ensino de História para a EJA:

*Esse trabalho é necessário ser interdisciplinar, por isso que eu ainda sou a favor daquela ideia: a noite deve ser por cursos, primeiro faz um curso depois faz outro curso; porque o aluno vai perceber que o professor de História tem uma linha, uma maneira de educar, ensinar que o levam a determinadas reflexões e o professor de Língua portuguesa tem outra maneira que o leva a outra reflexão; que aí ele vai ao confronto. Daí ele dizer qual é o melhor para ele e, para onde. Seria um pouco mais dinâmico. Então o curso seria muito mais interessante, porque na realidade o que transforma é a forma, porque eles são trabalhadores que vem de uma atividade, pelo menos aqui na escola todos têm atividade como de: cozinheira, empregada doméstica, etc. Nós temos aqui qualquer tipo de pessoa. Então, já seria um caminho para modificação desse tipo de ensino que a gente está colocando, a modificação da grade curricular, até mesmo o horário. Aí vem ver essa questão do horário, ver a estrutura de como fazer esse curso andar, sem ser tornar padrão. Professor **Santos***

*Eu pensei numa sincronia. O curso é de História, mas é dado pelo professor de inglês, onde ele coloque a História em inglês, coloca a tradução, mas é um texto histórico e, ele cobra o de inglês. Curso de História, a disciplina funcionava no sentido de ser dado o conteúdo de História, ou o geólogo é o professor de geografia, trabalharia a questão geográfica na História, mas, o curso é de História. Quando for à geografia a História faria a sua contribuição. Professor **Silva***

É possível observar nas falas dos professores de História entrevistados que a forma de organização do ensino das disciplinas viabilizadas na EJA da escola pesquisada não responde às necessidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que ainda corresponde a um modelo de currículo engessado aos moldes tradicionais. Haja vista que, considerar a realidade dessa modalidade, implica romper com o formato baseado em programas de conteúdos segmentados,

compartimentalizados, tempo de aula de 45 minutos e metodologias pautadas ingenuamente na técnica.

Concordo com Pinto (2007), quando afirma existir na EJA um problema de forma, método e transmissão do saber que deve ser tratado de maneira crítica, pois, para servir aos fins sociais, precisa adequar-se à realidade cultural e cognitiva dos alunos, que, nesse caso, pertencem à classe popular.

4.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE ALUNOS REFLEXIVOS NA EJA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Durante a minha presença na escola, pude perceber que o turno da noite funciona a partir das 19 horas, com a chegada paulatina dos alunos. Quando há merenda ou sobra do turno vespertino, ela é servida na entrada dos alunos e alguns professores também merendam.

A merenda é um momento de encontro dos alunos. Descontraídos, conversam, riem e trocam informações. Atualmente, esses momentos estão se tornando escassos, pois a SEMEC não distribui merenda para a EJA, o que é lamentável, considerando que vários estudantes saem direto do trabalho e não têm tempo para se alimentar. Para alguns que vêm de casa, a merenda escolar, muitas vezes, se configura como o único alimento que contam para aquela noite. Por sua vez, as atividades de lazer ou lúdicas, geralmente, são realizadas na escola, tão somente para os alunos do turno matutino e vespertino, ficando, uma boa parte dos alunos da EJA impossibilitados de participar já que à noite tais atividades não são realizadas.

As aulas começam entre 19 horas e 19h15min e se estendem até as 22 horas no máximo, embora o horário oficial do término das aulas seja às 22h30min. Segundo os professores de História e alunos entrevistados, por questões de segurança, não podem sair mais tarde, pois a escola, por estar localizada em uma área de risco, sofre com os constantes assaltos, vitimando funcionários, alunos e professores. O aluno **Ubiratã** expõe os reflexos da violência como justificativa para redução do horário de aulas no cotidiano deles: “[...] ainda mais para os alunos que estudam a noite que ficam com medo de ser assaltados”. Em meados do mês de junho de 2008, a escola foi invadida e levaram todos os computadores da sala de informática educativa.

Esse clima de medo e insegurança, diante da situação de risco constante a que está submetida à escola pesquisada, não atinge somente os alunos, uma vez que funcionários e professores também demonstram esse sentimento. Uma noite, enquanto aguardava os professores para mais um encontro de entrevista, uma agente operacional se aproximou e apontou para um aluno e disse: “Professora, aquele ali é perigoso! Mas não é só ele. Este ano a escola está cheia de...” (e fez um gesto indicando que eles praticam roubo).

Em outro momento, estávamos (eu e os professores - sujeitos desta pesquisa) na sala dos professores, quando uma professora entrou para pegar material no armário e escutou que discutíamos justamente acerca desse tema. Ela nos relatou que estava há pouco na sala de informática, realizando uma atividade relativa ao uso do *Orkut* como instrumento de comunicação, e ficou apavorada quando os alunos lhe mostraram fotos, em que apareciam posando com armas. Ela desabafou, dizendo: “Não sei trabalhar com estes alunos e, nem quero aprender!”

Concordo com Costa e Gomez (1999), quando afirmam que a violência vem se expressando não mais só fora da escola, mas, internamente, provocando desânimo, desestímulo, contaminando os sujeitos com sensação de impotência e/ou de desistência. É importante ressaltar que essa realidade está posta e a escola precisa encontrar formas de agir política e pedagogicamente. No entanto, é fundamental a compreensão de como esse fenômeno se constrói e assume uma dinâmica dentro e fora da escola. Isso não é fácil, pois segundo os autores, percebe-se no contexto escolar uma ambiguidade de aproximação/negação:

Se por um lado, a violência aparece como uma preocupação no cotidiano do trabalho pedagógico, por outro lado, a enorme complexidade desse problema e a assustadora realidade levam, em princípio, à sua negação. Ainda se, por um lado, respeitar a realidade do aluno e trabalhar com base nela são premissas a serem consideradas, por outro, a violência do aluno de periferia, de favela, insere-se num mundo desconhecido e ameaçador para a maioria dos professores (COSTA e GOMES, 1999, p. 160) .

Essa complexidade da violência não compreendida pelo professor significa um entrave ao desenvolvimento da prática pedagógica, à medida que o deixa sem diretrizes. Afinal, como viabilizar uma prática pedagógica que envolva esses alunos? Como discutir o envolvimento dos mesmos com a criminalidade se esse assunto é silenciado na sala de aula e na escola? Como encorajá-los a sair

dessa situação? Talvez o desabafo da professora demonstre não uma atitude de descompromisso ou desistência, mas indícios de que a escola pública está precisando reconfigurar sua prática em relação à EJA. Buscar montar o mosaico da EJA, a partir da feição que hoje se configura, é um desafio a ser assumido por escolas, professores, gestores e alunos.

Os alunos da EJA não se constituem, na escola pesquisada, apenas de trabalhadores, mas também de jovens, menores ou não, que por estarem em situação de vulnerabilidade social são subjugados à condição de marginalidade. Eles, assim como outros jovens e adultos trabalhadores, vivem em uma sociedade excludente que procura envolvê-los em um imaginário social ideológico, fundado no consumo de mercadorias expostas de forma fantasiosa pela indústria cultural.

O *fetichismo*²⁶ mercadológico se estabelece à medida que a mercadoria se apresenta como acessível a todos e exerce uma ação psicológica no jovem da classe popular, por lhe dar a sensação de poder, de usufruto em relação a determinado produto que é exibido por meio da mídia. É, segundo Gonçalves (2005, p. 109), uma armadilha ideológica construída por esse tipo de imaginário que gera “uma forma de disposição na qual os indivíduos buscam sua inclusão a todo custo, servindo-se dos meios que lhes estão disponíveis, sejam lícitos ou não”.

A reflexão exposta mostra que a sociedade capitalista procura apresentar de forma multifacetada uma realidade desigual e discriminatória como se fosse algo natural e inevitável. O fato de oferecer bens e serviços, à disposição no mercado, indica uma suposta liberdade e acessibilidade de consumo a todas as classes sociais. O discurso da liberdade ou facilidade de consumo, tão preconizado pela mídia, incentiva o individualismo, a competição, a falta de ética, além de justificar o sucesso individual a partir da meritocracia nas relações sociais.

Dessa forma, entendo que à escola e ao professor de História cabe superar a função, apenas, socializadora de conhecimentos. Ambos precisam atuar a partir da concretude desses alunos. Substituir a lógica de homogeneidade predominante nos currículos e nas práticas pedagógicas para dar lugar à diversidade

²⁶ Marx usa o termo *fetichismo* para traduzir a forma fantasiosa e alienante como o mercado capitalista atua em relação ao consumo de mercadorias pelas pessoas. Marx (1988, p. 70), quando se refere ao caráter fetichista da mercadoria, afirma que: “À primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas. Como valor de uso, não há nada misterioso nela, quer eu observe sob o ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas pelas propriedades, ou que ela somente recebe essas propriedades como produto do trabalho humano”.

é um desafio urgente na EJA como forma de atender as necessidades formativas dos alunos, uma vez que os alunos possuem ritmos e desenvolvimentos cognitivos, afetivos e sociais distintos.

Outro elemento importante veiculado nos relatos dos professores diz respeito às dificuldades encontradas pelos mesmos em trabalhar com alunos que têm problemas de alfabetização. Parece ser uma situação presente nas turmas de EJA nesta escola, apesar de a mesma só atender 3ª e 4ª etapas (que correspondem às últimas séries do segundo segmento do Ensino Fundamental), pois esses alunos já deveriam estar alfabetizados, mas não é o que ocorre, tendo em vista os relatos dos professores:

*Às vezes é preciso pegar na mão para ele poder escrever, há uma dificuldade. Há uma imensa dificuldade para eles nos primeiros dias de aula. Eu faço uma enquete: Com quantos anos você parou de estudar? Uns respondem dois anos, três anos, normalmente. Professor **Santos***

*São alunos que não sabem escrever, não sabem ler direito. À noite, era para ter, para esses alunos, no mínimo, uma turma especial. Mesmo porque, não sabem escrever e não sabem ler. Por exemplo: você dá um texto pra eles, pronto, quebrou tudo. Professor **Silva***

Na opinião dos professores de História, a dificuldade dos alunos em trabalhar com textos se concentra em não conseguirem compreender a mensagem do autor, levam muito tempo para ler e interpretar o conteúdo, principalmente, quando os textos são longos e sem figuras.

De acordo com pesquisas nacionais, esse problema não é específico dos alunos de EJA desta Escola. O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) vem desenvolvendo estudo no sentido de apurar o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), por meio de metodologia desenvolvida em parceria com o Instituto Paulo Montenegro desde 2001. O alvo é a população brasileira, na faixa etária entre 15 e 64 anos, que esteja estudando ou não, residente nas zonas rurais e urbanas de todas as regiões.

Conforme os dados consolidados de 2001 a 2007, a indicação é de que a pessoa pode obter bons níveis de alfabetismo, ao adquirir um nível mais elevado de

escolarização. No entanto, o INAF/Brasil (2007, p. 2) mostra que não basta ampliar o acesso à escolarização “[...] é preciso garantir a qualidade da educação, pois ainda é significativa a defasagem com relação às aprendizagens esperadas para cada ciclo escolar”. E mostra a importância da escolaridade no Indicador de Alfabetismo Funcional:

A maioria dos brasileiros (64%) entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série atinge no máximo o grau rudimentar de alfabetismo, ou seja, localizam somente informações explícitas em textos curtos e efetuam operações matemáticas simples, mas não compreendem textos mais longos nem definem estratégias de cálculo para resolução de problemas. E ainda mais grave: 12% destas pessoas podem ser consideradas analfabetas absolutas em termos de leitura/escrita, não conseguindo codificar palavras e frases, mesmo que simples, além de terem dificuldade em lidar com números em situações do dia-a-dia. Dentre os que cursam da 5ª a 8ª série, apenas 20% podem ser considerados plenamente alfabetizados e 26% ainda permanecem no nível rudimentar, com sérias limitações. Enquanto 47% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo²⁷, esperado para este grau de escolaridade, outros 45% ainda permanecem no nível básico²⁸. Somente entre aqueles que atingem ou completam o Ensino Superior observa-se uma maioria (74%) com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

Refletindo sobre os depoimentos dos professores de História e os resultados do INAF/Brasil, é possível questionar que os alunos da EJA da escola pesquisada estão entre os 64% que atingiram apenas o alfabetismo rudimentar e/ou entre os que são considerados analfabetos absolutos. A aluna **Moema** expressa claramente a sua dificuldade e de seus colegas:

É verdade, eu tenho muita dificuldade de ler o texto e entender. E outra coisa que eu tenho muita dificuldade, ele manda a gente estudar as cinco páginas para uma prova [...] Aí, a gente lê todas as páginas e, eu pergunto: como é que a gente vai gravar o conteúdo de História lendo todas as páginas e no final

²⁷ Segundo o INAF/Brasil (2007, p. 4), Alfabetismo nível pleno tem a seguinte definição: Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos.

²⁸ Segundo o INAF/Brasil (Op. Cit.), Alfabetismo nível básico: As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

a gente acaba não entendendo? Eu me pergunto: Como é que tem gente que vai fazer o Ensino médio se não sabe ler e nem escrever? Porque eu tenho colega de classe que não sabe nem ler e nem escrever.

Tal depoimento me faz refletir que as escolas têm contribuído com os resultados positivos, em termos quantitativos, anunciados pelos órgãos oficiais, em relação à universalização do progresso da educação no Brasil, menos no que se refere à permanência com qualidade e à continuidade dos alunos da EJA no processo de escolarização. Entretanto, fica claro, a partir do relato da aluna Moema, que os alunos seguem de uma série para outra sem o domínio de habilidades básicas²⁹. Essa situação fica mais grave, porque a escola pouco efetiva um projeto de acompanhamento pedagógico para esses alunos, a fim de que suas dificuldades de aprendizagem, relativas à série anterior, sejam sanadas na série para a qual foram promovidos. Se houvesse acompanhamento pedagógico por parte dos professores, a aluna Moema já teria superado as dificuldades de aprendizagem elementares de leitura e escrita, uma vez que está cursando a 4ª etapa (correspondente à última série do 2º segmento do Ensino Fundamental), série em que já se espera esse domínio por parte dos alunos.

²⁹ O INEP/MEC (BRASIL, 2008) define as seguintes referências de competências como base para a avaliação do SAEB em Língua Portuguesa e Matemática:

É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever, produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem e, nesse sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções; e sabe também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar. Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. (p. 17; 18)

As orientações metodológicas e os objetivos do processo de ensino e aprendizagem de Matemática, na educação básica, vêm passando por profundas mudanças. Apesar da enorme diferença entre o que se prescreve e o que de fato se realiza, existe um razoável consenso entre os professores de que o ensino de Matemática não pode limitar-se a um processo que tenha como finalidade a simples memorização de regras e técnicas. Ao contrário da simples reprodução de procedimentos e do acúmulo de informações, os professores que ensinam Matemática devem considerar a resolução de problemas como eixo norteador da atividade matemática. A resolução de problemas possibilita o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução. (p. 23)

A escola precisa cuidar para que o aluno da EJA aprenda a ler fluentemente e com compreensão sobre o que lê. Afinal, a leitura é um dos principais instrumentos de ampliação e diversificação de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades. Ressalto ser preciso universalizar a educação básica, mas somente isso não minimiza a mazela do analfabetismo, é necessária também a qualificação da educação no Brasil no que tange ao sucesso escolar.

A fala do Professor Santos desperta para a necessidade de identificar as dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e à escrita dos alunos da EJA, como requisito necessário ao desenvolvimento cognitivo dos mesmos:

Eles não lêem nem o que eles escrevem. Um aluno faz uma pergunta: “tinha uma pergunta lá e você queria uma resposta. Está correta?” - que era em relação à economia do regime militar – Aí, eu disse: mas, eu estou sem óculos e eu não consigo ler sem os meus óculos. E ele: “mas eu leio para o senhor”. Então lê rapaz! Gente para esse menino ler a resposta que ele escreveu ele gaguejou muito. Eu fico preocupado, por que eu sou professor dele e, ele vai para o ensino médio. Se bem, que depois de ele gaguejar muito ele conseguiu dar à resposta, só que na área da Língua Portuguesa, nessa área aí do letramento, ele está deixando a desejar.

Um aluno que apresenta dificuldades de leitura e de compreensão do que escreve precisa vivenciar atividades pedagógicas que possibilitem o exercício da leitura e entendimento, para isso, Freire (2001) chama de competência científica; fazer uma leitura do mundo e, assim, intervir no mesmo, pois essa competência não é neutra, está a serviço de alguém ou de algum interesse.

Quanto ao alfabetismo de jovens e adultos, é preciso atentar para um contexto que não se limite à questão etária, mas envolva também um capital cultural e social a ser considerado, já que eles são pessoas que geralmente vêm de famílias oriundas de zonas rurais e ocupam áreas periféricas da cidade, sob condições de saneamento e de serviços públicos de saúde precários e, assim, engrossam a fila de trabalhadores informais ou de desempregados. A necessidade de sobrevivência na área urbana os obriga a aceitação de qualquer tipo de atividade produtiva e no caso, principalmente, dos jovens, até mesmo as marginais.

Essa condição de vida os afasta da escola, a qual, até o presente momento, pouco atentou para a necessidade de modificar sua sistemática e organização com o fim de atender essa parcela da sociedade. Os alunos da EJA contam somente com uma escola que ainda determina horários rígidos de entrada

de alunos trabalhadores e tem como recursos didáticos o quadro e giz, livros descontextualizados e professores estafados.

Os jovens e adultos, por estarem inseridos no mundo do trabalho, convivendo e mantendo múltiplas formas de relações e interações sociais, carregam consigo uma história de vida mais complexa, e isso lhes confere capacidade de reflexões e avaliações acerca do mundo, da sua vida e das outras pessoas, a partir dos conhecimentos diversos que vêm acumulando. Oliveira (2001, p. 19) diz que “É necessário historicizar o objeto da reflexão, pois, ao contrário, [...] podemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto”. Dizer que esse aluno pouco ou nada sabe é julgá-lo à luz do saber erudito, sem considerar suas experiências cotidianas.

A escola pública precisa lançar um olhar a partir do outro, que, no caso, é o jovem e o adulto, e não a partir dela, que, tradicionalmente, vem estigmatizando práticas pedagógicas com base em conhecimentos culturais socialmente estabelecidos, que respondem a regras definidas com a finalidade de manter um nível de competitividade e seletividade socioeconômica. No meu entendimento, a forma como a EJA está organizada promove a exclusão também dos alunos do processo de alfabetização, porque os conhecimentos, os métodos e as estratégias de aprendizagens priorizadas não consideram que os jovens e adultos fazem parte de um grupo cultural distinto e precisam ser considerados enquanto tal.

Algumas posturas assumidas por professores de História contribuem para acelerar o processo da exclusão vivenciada pelos alunos da EJA, o relato a seguir ilustra essa afirmativa:

Eu estava falando com a administradora sobre uma professora que estava reclamando sobre alguns alunos que não tem interesse e, eu disse que também há professores que não têm interesse. Tem professor que entra na sala, ele conversa e a matéria vai ficando de lado, o livro já não se pega, por isso, que eu não trago de casa, porque não se usa mais o livro em sala de aula. O aluno não está nem aí se tem ou não tem aula. Às vezes é melhor que não tenha porque a gente já está ali nas ultimas e o que der vai. Às vezes o professor chega e aí, um assunto vai puxando o outro. A única coisa que não está acontecendo nos últimos dias é a gente ter aula. São poucas aulas, muitas faltas e, quando não são os alunos que faltam, são os professores. Então, eu creio que precisa melhorar muito no ensino da EJA. Porque eu posso falar daqui. Eu tive uma

grande decepção e não alcancei o que eu buscava. Aluna Moema.

Essa realidade de descompromisso por parte de alguns professores da EJA, da escola pesquisada, exposta pela aluna é preocupante, uma vez que apresenta o retrato de uma prática pedagógica marcada pelo descaso do poder público, que deixa suas marcas refletidas nas ações dos sujeitos que, envolvidos pelo desânimo e pela desesperança, entram no jogo imposto pelo sistema social dominante. Acredito que uma das contribuições que Freire (1996, p. 85) legou foi afirmar que “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Então, não há lugar na profissão de professor para a falta de esperança. É preciso acreditar na capacidade de cada professor, ao constatar a realidade, não de se adaptar a ela, mas de intervir nela.

A sala de aula se estabelece como um *locus* privilegiado para a viabilização de uma prática pedagógica reflexiva, em que seu ponto coesivo seja a prática social. O que implica, na visão de Veiga (1989), uma indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, conhecimento teórico como instrumentalização de uma prática social. Assim, é possível o professor de História reconhecer que sua prática pedagógica tem importância social e política. Nessa perspectiva, no espaço da sala de aula, poderá se construir condições para, por meio do diálogo, promover o acesso, a socialização e a produção de conhecimentos.

Em que pese a situação de exploração e penúria a que está submetida a categoria do magistério no Brasil, vivendo sob condições de trabalho precárias, sobrecarga de trabalho e salários aviltantes, enfatizou o professor Santos que isso acontece pela sistemática de trabalho, à qual os professores estão condicionados, tendo como base o regime de hora-aula, que provoca instabilidade salarial na medida em que a remuneração total a receber depende da quantidade de horas-aula trabalhadas no mês pelos professores, correspondendo ao número de turmas atendidas. Assim, quando os alunos se evadem, as turmas são refeitas para atender um número de alunos mínimo (quarenta alunos), dando-se, portanto, a diminuição do número de turmas e, por conseguinte, da hora-aula do professor da escola, resultando em redução de salário para o mesmo:

Quando os alunos começarem a não vir, a SEMEC começa a contar vai ver que tem só cinco alunos em cada turma. O que eles fazem? Vão juntar as turmas e eu vou perder carga horária e isso é fato que pode acontecer. E se isso acontecer, você pode tirar as conclusões. Isso cria um medo no professor! E esse professor fica nervoso e trava a relação de afetividade com o aluno; eu digo aqui a relação humana. Perdemos uns alunos. Isso mesmo! E causou uma tensão muito grande nos professores. E não há uma resposta. Pergunta se a direção está a par disso?

As condições salariais e de trabalho expostas interferem profundamente na vida pessoal e profissional dos professores e, portanto, no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as relações que se estabelecem entre esses e seus alunos, mobiliza sentimentos que podem ser de afetividade e compreensão ou de indiferença em relação ao outro.

É importante refletir sobre o fato de que o professor tem a responsabilidade de efetivar uma prática pedagógica formadora, logo, essa precisa ser coerente com o discurso que a fundamenta. Freire (1996) alerta que nenhum professor escapa do julgamento dos alunos, seja ele competente ou não, afetuoso, discriminador, etc. Portanto, o exemplo que ele deixa é fundamental como contributo para a formação do aluno, por isso, os professores precisam, fundamentalmente, primar pela ética.

Nesse contexto, é interessante perguntar: as aulas têm sido um espaço de vivência e construção de um pensar e um agir autônomo? Ou ainda, de que forma os professores têm contribuído para o desenvolvimento das competências dos alunos? Para responder essas indagações, é necessário decidir se entre os objetivos está a formação dessas competências. No caso afirmativo, creio ser importante considerar que a prática pedagógica que se desenvolve na escola obedeça a uma ética que permite uma reflexão e/ou construção de valores que precisam responder aos interesses coletivos. No caso da escola em questão, é preciso lançar um olhar que alcance a singularidade de alunos jovens e adultos trabalhadores, trabalhadoras, marginalizados, marginalizadas (que vivem em situação de conflito com a lei ou não), ou seja, pessoas que buscam na escola uma esperança de vida digna e, que assim, têm o direito a uma aula de qualidade.

Rios (2008) ensina que a dimensão ética do trabalho docente precisa se articular com a dimensão técnica (que é o domínio dos conteúdos e técnicas necessários ao processo de interação e construção de conhecimentos com os alunos); com a dimensão estética (diz respeito à sensibilidade do docente em relação à realidade); e com a dimensão política (que está relacionada à participação coletiva no processo de construção da sociedade). Dessa forma, construir uma aula com objetivo de formar alunos autônomos no pensar e no agir, significa planejá-la e desenvolvê-la a partir de princípios éticos que priorizem a reflexão das práticas pedagógicas e políticas. É necessário ir além do ensino da disciplina, mas, também, utilizar seus conteúdos para subsidiá-los na construção dessa autonomia.

A formação de alunos autônomos se configura como um desafio aos professores da EJA na escola básica, à medida que os mesmos enfrentam uma série de situações adversas à sua vontade. Situações essas, como já foram mencionadas anteriormente, referentes às condições de trabalho, à forma como a escola se organiza e à própria sistemática de vida social imposta pela sociedade vigente na qual os alunos estão inseridos.

Como alunos da EJA pertencem a um contexto social marcado pela má distribuição de renda e pela injustiça social, esses e os professores sofrem consequências tanto na vida pessoal, como no processo de ensino-aprendizagem o que compromete a qualidade da aprendizagem escolar. Algumas inquietações são expostas pelos professores de História no momento da discussão sobre a formação reflexiva dos alunos da EJA:

No Pará você pode observar o Projeto Carajás, que a maioria da mão-de-obra vem de fora não é mão-de-obra local. Então essas empresas sentem a necessidade formações mínimas para trabalhar, para estar servindo a empresa naquele local. Já fazendo a relação com a EJA, o Estado vai abraçar esse tipo de modalidade para que essas empresas possam ser contempladas, e não no sentido de dar ao aluno da EJA uma formação crítica, uma formação política no sentido de mudar a sociedade ou o modelo de sociedade, intervir na mudança da sociedade. Esse tipo de educação não é almejado. E aí, talvez que entre o professor de História para fazer essa ponte, para dar esse tipo de informação. [...] É assim porque os alunos estão acostumados com um tipo de atividade que não é reflexiva, que é uma atividade do dia-a-dia. Aí vão entrar numa sala de aula, vão encontrar um professor de História que vai

*fazer uma reflexão com eles, que não é a costumeira, aí eles tem que estudar. Então, aí é que está o valor da reflexão, o que para nós é claro pra eles não é. Então, o que fazer para que isso se torne menos obscuro para eles? Porque assim, para nós o processo educacional se dá ao longo dos anos. Para gente que está se formando, a cada dia, descobre coisas novas e, imagina eles que estão começando. A maioria não conhece. Aí você pede uma palavra: Vocês sabem o que é critica? Não sei o que é critica. Eles entendem que a critica é como destruir. Você está me criticando? Calma, tem que haver uma desconstrução, para reconstrução de um novo pensar. Agora, o professor de História tem curso para isso? Ele já está formado pra entender essa questão? O problema na sala de aula mesmo, onde nasce essa questão, porque é lá dentro que nasce esse corte que já estão acostumados a fazer. Professor **Santos***

*Então o que acontece? A EJA veio também para diminuir as conseqüências daquilo que não foi feito pelo Estado. Essa é a minha teoria. Desse Estado a elite vai construir um estado novo. E com esse estado novo a elite vai tentar diminuir as conseqüências que ela tem hoje. A elite não se sente mais segura; por aquilo que ela não fez, porque dentro da casa dela, ela é afetada, há seqüestro. Então o que está acontecendo? É isso! E se nós não damos, eles vêm pegar aqui dentro de casa. E isso é uma afronta. Se nós não fazemos tudo isso, então vai pegar. Então, nós precisamos de uma educação que mostre aquilo que nós somos. E o que nos fazemos? Pegamos os modelos deles, quer dizer é uma jogada do tipo de Estado que nos temos hoje, que é um Estado falido. Então, eu creio que nesse modelo, a EJA, como metodologia (o professor está se referindo a forma como a EJA está organizada), está sendo utilizado para isso. Agora individualmente, com a nossa conscientização, podemos diminuir a manipulação. Professor **Silva***

Observei que, nos discursos dos professores Santos e Silva, há uma convergência de que a educação escolar destinada aos jovens e adultos é fruto de uma intencionalidade do Estado capitalista em atender às necessidades do mercado e da elite, como na intenção de romper com o referido modelo de ensino.

Quando o professor Silva diz: “individualmente, com nossa conscientização, podemos diminuir a manipulação”, opino que é preciso apostar no trabalho coletivo. Reforçar o fazer individual é isolar-se, é perder a riqueza do compartilhar, com seus pares, dúvidas, incertezas, avanços e conquistas. A educação reflexiva se desenvolve com a troca de saberes e culturas subjetivas. É a

partir da interação com outras vivências que significo, construo e reconstruo e me reconstruo.

A afirmação do professor Silva parece não ser conclusiva, uma vez que em outro momento de debate, quando questionado sobre a importância da realização de encontros coletivos para estudo ou para troca de experiências, manifestou-se dizendo:

Na verdade a gente está conversando mais agora. Nós somos dois professores do mesmo colégio, mas na verdade a gente só conversou na época da política e agora na pesquisa. Nem coordenação, nem diretoria e nem por quem dirige a escola eu nunca fui chamado pra conversar. Eu sou até hoje professor da noite, então fica difícil de conversar. É essa a dificuldade: nós nunca fomos chamados para a escolha do livro, nós fomos deixados para trás.

Fica claro que o professor sente falta de que a escola organize atividades em que eles possam conversar sobre suas práticas, seus problemas, perspectivas e sobre seus alunos. Percebi em todos os encontros de pesquisa que os dois professores de História trocavam informações em relação às dificuldades e expectativas de aprendizagem e, até, sobre os problemas sociais de seus alunos.

O professor Santos indicou dois aspectos importantes que intervêm de forma decisiva na viabilização de um ensino reflexivo: o tipo de formação recebida pelos alunos da EJA no decorrer de sua escolaridade, a qual, por se pautar, em grande parte, em uma abordagem tradicional impede um ensino reflexivo, e a formação dos professores de História, que pouco os prepara para atuar com esta modalidade. A meu ver, esses dois aspectos não podem ser analisados separadamente, porque um está relacionado ao outro, uma vez que a formação reflexiva ou não do aluno depende, não exclusivamente, mas, em grande parte, da opção política que norteia a prática pedagógica dos professores e o domínio teórico-metodológico inerente à mesma.

Quando o professor Santos pergunta: “Agora, o professor de História tem curso para isso?” Ele já está formado pra entender essa questão?”, ele está se referindo a uma realidade em que o professor de História tem uma formação inicial voltada para a pesquisa, ou seja, para a formação do historiador e não para a docência, em que a questão referente à prática pedagógica deixa a desejar.

Fonseca (2005) afirma que as relações entre universidade e escola sofrem uma variação conforme as concepções teórico-metodológicas e, fundamentalmente, políticas predominantes em uma determinada época. Nos anos 70, as reformas ocorridas nas propostas curriculares para o ensino de História nos estados de Minas Gerais e São Paulo, por exemplo, foram construídas por especialistas das academias, o que marca a ideia de divisão do trabalho e define os papéis entre a escola e a academia. À universidade cabe pensar, elaborar e à escola básica, por sua vez, cabe socializar, executar o que foi planejado.

O processo de desqualificação do professor, estrategicamente colocado pelo Estado, retira daquele profissional a função de pensar. Para que ensinar; a quem ensinar; como ensinar e quando ensinar: autoritariamente, estas questões passam a ser respondidas pelos especialistas, alheios ao processo de ensino/aprendizagem (FONSECA, 2006, p. 63) .

A autora informa que mesmo na década de 80, quando, nesses estados, a reorientação curricular apontava para a prática escolar de construção de conhecimentos na educação básica, vários especialistas mostravam dúvidas em relação à possibilidade dessa construção ser o objetivo do Ensino Fundamental. Apesar de esses especialistas admitirem críticas à divisão do trabalho, enfatizavam a necessidade de a escola não se afastar da função de socializadora e transmissora dos saberes produzidos pela academia.

Esse contexto dicotômico entre teoria e prática ainda é presenciado nos cursos de formação de licenciados em História. Nascimento (2008) ressalta que as Diretrizes Curriculares Nacionais de História estabelecem competências gerais para a graduação em História que denotam uma ênfase no domínio de concepções, categorias de investigação e da produção do conhecimento vinculadas ao trabalho do historiador. Quanto à licenciatura, as competências estão no item denominado como específicas, o que, segundo ele, a define como formação complementar.

O autor diz que no caso do Curso de História da Universidade Federal do Pará (UFPA) (objeto de sua pesquisa), a proposição é formar o professor-historiador, no entanto, o projeto político pedagógico apresenta uma centralidade no saber e na pesquisa histórica, presumindo que esses conhecimentos são suficientes para a formação dos professores de História.

Entendemos que as proposições apresentadas no PPP do Curso de História da UFPA procuram garantir um espaço amplo para a formação docente, pautado pelo modelo de historiador-professor, habilitado tanto para o exercício da pesquisa quanto do ensino e estão adequadas às novas proposições sobre formação de professores em nosso país. Porém, são perceptíveis algumas incoerências internas da proposta, visto que são apresentadas entre as seis linhas de pesquisa na atual proposta curricular; quatro estão implantadas e duas em “fase de constituição”. É justamente a linha de pesquisa do Ensino de História que não está em vigência [...] na proposta analisada do Curso de História da UFPA, a resignificação das disciplinas pedagógicas no sentido de compreender os processos do ensino e de aprendizagem e outros temas próprios da docência não está contemplado. Isso mostra uma incompatibilidade na proposição de se formar o professor-historiador, ou seja, o profissional da História fundamentado na sua capacidade de produzir conhecimento pedagógico pelo professor (NASCIMENTO, 2008, p. 145; 146).

Assim é perceptível que a preocupação do professor Santos, a partir do que analisou Nascimento (2008), é legítima, pois os cursos de graduação em História ainda se ressentem de uma formação que contemple as necessidades formativas do graduando que vai atuar no campo do magistério. A atuação docente na educação básica fica mais complexa em se tratando da EJA, por não estudar nos cursos de formação inicial a especificidade de seus alunos.

O processo ensino-aprendizagem exige mais que domínio do conteúdo de uma disciplina por parte do professor. Também, são necessários conhecimentos que possibilitem ao mesmo ajudar o aluno a desenvolver potencialidades cognitivas e afetivas.

Nesse sentido, Veiga (2003) aponta quatro características constitutivas da tarefa do professor: ensinar a ensinar, que corresponde à capacidade do professor em organizar e dar coerência ao processo de ensino-aprendizagem; ensinar a aprender, que compete orientar e direcionar as atividades cognitivas do aluno a partir de um movimento dialético do ensinar e do aprender, ou seja, em que possa socializar conhecimentos; ensinar a pesquisar, que utiliza a pesquisa como instrumento de acesso, produção de conhecimento, significa utilizá-la no ensino, na aprendizagem e na avaliação, porque possibilita a investigação, a constatação e a intervenção; e, finalmente, ensinar a avaliar, instrumento utilizado para diagnosticar a qualidade dos resultados. Assim, ao professor cabe acompanhar o processo de aprendizagem, tendo como ponto de referência as atividades pedagógicas desenvolvidas, assim como possibilitar ao aluno a autoavaliação.

Portanto, é necessário ao professor de História se apropriar de saberes do campo da educação, relativos, por exemplo, às políticas educacionais e os que se situam no âmbito didático, entre outros, de modo a fazer a interface entre o saber específico da área de conhecimento do professor com os saberes da didática, promovendo condições ao mesmo, de reflexão e de redirecionamentos necessários ao seu fazer profissional.

Cunha (2004) indica alguns saberes relacionados à dimensão didática da docência, quais sejam: conhecimento da escola e de seu papel social, assim como, da História das disciplinas escolares e o significado das mesmas para o contexto vivencial local; conhecimento do nível de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de articulação do saber sistematizado com a prática social; capacidade de compreensão da realidade cultural e social dos educandos, para assim estimular a exposição discursiva de sua memória educativa; habilidade de planejar as atividades pedagógicas, a partir de objetivos e métodos, de acordo com as condições sociais afetivas e cognitivas dos alunos e do tempo disponível; utilização de técnicas, recursos e procedimentos na condução de aulas que favoreçam uma aprendizagem significativa aos alunos e conhecimentos técnicos de práticas avaliativas que, conjuntamente com a sensibilidade do professor, possibilitem ao mesmo a interpretação do desenvolvimento de seus alunos.

Ao compreender a prática pedagógica como uma prática social,, não é possível dissociá-la de uma intencionalidade política e, especialmente, em se tratando de EJA na escola pública, seria interessante buscar condições para que a modalidade prime por uma qualidade que propicie aos alunos uma formação reflexiva, crítica e propositiva. Nesse sentido, outros processos pedagógicos, para além da sala de aula, precisam ser efetivados, de forma a atender as peculiaridades desses jovens e adultos. Se a formação inicial não responde às necessidades próprias do professor de História no exercício da sua prática pedagógica é fundamental que esta lacuna seja preenchida pela formação continuada, fato que, segundo os professores entrevistados, não é oferecida pela rede municipal de ensino:

Para mim, trabalhar com jovens e adultos na EJA tem que ter cuidados: primeiro nós não fomos preparados pra isso, não existe uma escola que diga assim: essa é a escola para os professores que vão trabalhar na EJA, não existe. Porque eu

não conheço nenhuma metodologia, nem da prefeitura e nem do estado que diga: nós vamos fazer uma formação só para os professores da EJA e, esses professores vão se dedicar a EJA.
Professor Santos

O fato de a rede municipal de ensino não estar oferecendo formação continuada aos professores de História que trabalham com EJA é preocupante, à medida que essa modalidade na escola pesquisada assume uma feição que é marcada pela presença de sujeitos que trazem consigo marcas da exclusão social, marcas essas que vão além das condições de exploração impostas ao trabalhador pela sociedade capitalista à população economicamente desfavorecida.

A presença de jovens e adultos envolvidos em situação de criminalidade e prostituição é significativa entre os alunos da EJA na escola pesquisada. Trabalhar com essa realidade exige dos professores de História condições formativas que os subsidiem a ir além do domínio dos conceitos e conteúdos de sua disciplina. É fundamental o envolvimento dos mesmos em um processo de formação contínua que vise estudos de questões relacionadas aos jovens e adultos, dos conteúdos da sua disciplina; sobre os saberes didáticos que poderá mobilizar na prática pedagógica, os procedimentos avaliativos e acerca do contexto político-educacional em que estão inseridos.

Apesar das inovações no ensino de História, ocorridas nas décadas de 70 e 80, ainda são vivenciadas práticas pedagógicas ancoradas na perspectiva tradicional, seja pela concepção do projeto político pedagógico ou pela compreensão do professor. É comum a predominância de aulas expositivas e do quadro e giz no processo de ensino-aprendizagem, em detrimento de outras técnicas e recursos didáticos mais interativos. Essa predominância demarca um espaço limitado por dificultar a interação de professor e aluno com o objeto de estudo, prática pedagógica necessária à construção do conhecimento.

Segundo Bittencourt (2005a), nessas décadas, as iniciativas de renovação das práticas pedagógicas de professores de História com alunos do noturno foram significativas, uma vez que, para superar dificuldades de aprendizagem dos alunos, partia-se dos conhecimentos históricos já adquiridos pelos mesmos. Os conteúdos foram organizados em temas de estudo para que noções históricas básicas fossem contempladas. Como os conteúdos dos livros

didáticos enfatizavam nomes, datas e fatos e a memorização, utilizava-se textos de revistas e jornais, filmes, etc. Assim, as mudanças, além de alcançarem a metodologia, também atingiram o conteúdo, embora esse processo de renovação no ensino de História na EJA não tenha ocorrido de forma automática ou tenha alcançado a totalidade das escolas, pois:

As mudanças no ensino de disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como acontece no caso da História, constituem sempre tarefa complexa. A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com alunos tem estado presente na História da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade (BITTENCOURT, 2005a, p. 229).

Esse desejo de mudança é observado na ação dos professores de História da escola pesquisada, pois constroem sua prática buscando renová-la, a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA. No entanto, destaquei alguns aspectos que se interpõem nesse processo.

O primeiro diz respeito à dificuldade que os alunos têm em relação à compreensão do conteúdo histórico e tanto professores como alunos expõem esse problema:

*Então, o professor fala assim coisas bem interessantes, mas quanto ao conteúdo de História, tenho uma grande dificuldade de acompanhar a disciplina porque ele sempre explica muito bem, mas passar para o caderno e para escrever... Então, ele quer que a gente pegue a explicação. Tem pessoas que têm facilidade, mas eu não tenho, então no dia da prova eu tenho que lembrar o que ele falou para eu poder acertar as questões, porque ele nunca passa. Agora no segundo semestre a gente está dando muito sobre FHC, Fernando Collor, está bem mais atual. Então está entrando alguma coisa, mas no semestre passado, eu tive muita dificuldade de entender. Aí fica difícil você fazer essa relação com o momento. E também História requer muita leitura e pesquisa e eu não tenho nem paciência e nem entendo. Aluna **Moema***

Assimilar é onde está o problema, porque o conteúdo não fomos nós que elaboramos. Já vem pronto e de forma bem compactada. E agora, você pega o livro e joga fora? O que você tinha para tratar em um ano se transforma em uma apostila de cinco páginas. Você trabalhar uma apostila de cinco páginas em um ano. É brincadeira! E quando você vai discutir com eles o conteúdo, tem a maior dificuldade. É essa

*dificuldade de passar (o conteúdo), para nós professores. É aí que você tem que criar mecanismos para que eles possam entender o mínimo. Isto é difícil e muito complicado! Porque você não tem laboratório. Professor **Santos***

É possível, então, supor que a dificuldade do professor em ensinar o conteúdo histórico se materializa na incompreensão da aluna. Mas é preciso mediar alguns aspectos levantados pelos dois sujeitos: ao que se refere à dificuldade do professor a de se considerar a ineficácia do material didático (apostila), que segundo ele resume demais o conteúdo a ser ensinado, o que certamente limita o acesso dos alunos à gama de conhecimentos produzidos na História.

Ao considerar que a maioria dos alunos da EJA não dispõe de tempo para leitura e pesquisa, como a própria aluna afirma, é preciso levar em conta que as condições de trabalho nesta escola fragilizam o processo ensino-aprendizagem de História. Então, criar outros mecanismos de ensino de História na EJA, apesar de ser difícil e complicado, se configura como uma tarefa urgente para a escola e para os professores. “Isso implica uma busca permanente de superação do mero reprodutivismo livresco que ainda predomina nas aulas de História” (FONSECA, 2006a, p. 119).

A compreensão que tenho construído a partir dos relatos dos sujeitos é de que as dificuldades apontadas pela aluna e pelo professor de História reforçam a visão de que o ensino de História não pode ser trabalhado resumindo-se apenas a aulas expositivas e ao livro didático. É necessário diversificar o processo ensino-aprendizagem com metodologias, técnicas e recursos que possibilitem aos alunos maior interação com o conhecimento. É preciso que esse se veja no conteúdo, pois a História, como disciplina, trata de uma realidade histórica construída e vivida pela humanidade e, assim sendo, cabe ao professor buscar meios teóricos e didáticos para que os alunos reencontrem sua identidade no conhecimento histórico.

Mesmo com as dificuldades apontadas pelos sujeitos, tenho reconhecido no relato dos professores e alunos o esforço de romper com práticas alienantes e reprodutivistas:

Na sala de aula, eu não passo trabalho para fora, eu trabalho mais com dinâmica. E o que acontece? Uso essas dinâmicas exatamente para ver se consegue tirar algo da realidade deles, do momento que eles estão vivendo. A grande questão da EJA,

é que para tratar de História, tem que tratar da História deles; o que eles vivem lá! Eu tento entender porque eles estão sendo levados pra essa massificação toda. Porque essa massificação criou certo grau para eles, que eles não conseguem se enxergar, não conseguem visualizar a esperança de sair da realidade onde eles estão. Por quê? Será que sempre foi assim? Será que em algum momento ele já acordou? Alguém criou coragem para ser diferente? Por que eu tenho que ser a “cachorra”? Então, eu trabalho muito em cima disso e, é aqui que isso vai se criar. A palavra é para isso, é a partir disso o grande problema deles.

É o que o Santos falou! A mentalidade deles é colocada para fora. Eles têm dificuldades nisso, têm aquela velha vergonha, mas eu digo: vocês estão na escola para errarem e aprenderem a acertar. Aqui é o lugar para vocês errarem o necessário, nem tudo o que eu ensino para vocês é aquilo mesmo e pronto, ou daqui a algumas horas a História pode mudar, porque a História está constantemente se modificando.
Professor Silva

E tem algumas coisas que eu não sabia e comecei, a saber, e o professor tinha muita paciência comigo, porque eu ficava perguntando o tempo todo e acabava que eu atrapalhava ele um pouco, para eu ficar sabendo um pouco mais. Com certeza, melhorou muito.
Aluno Ubiratã

Uma prática pedagógica que prima pelo diálogo, pelo debate, oportuniza possibilidades ao aluno de questionar a sua vida material, de buscar respostas para seus problemas a partir do conhecimento histórico sistematizado pela produção historiográfica, mas também, por meio dos saberes adquiridos por ele no decorrer de sua trajetória de vida. Fonseca (FONSECA, 2006a) ensina que tanto professores quanto alunos, na prática pedagógica, têm possibilidades de pesquisar e produzir conhecimentos sobre a realidade de forma crítica e, assim, expressar-se como sujeitos produtores da história e do saber.

Então, quando o professor Silva trabalha uma dinâmica que possibilita ao aluno se enxergar e questionar seu lugar na História, está, com sua prática pedagógica, reafirmando que, por meio do estudo da História, os jovens e os adultos passam a conhecer-se, compreender sua condição social, mas, também, que podem buscar outras possibilidades de vida na sociedade. Nesse sentido, Schmidt (2005b, p. 60) ensina que:

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou

das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Nesse caso a problematização é fundamental para a educação histórica.

O objetivo no processo ensino-aprendizagem do conhecimento histórico é possibilitar que o mesmo seja ensinado de modo a subsidiar o aluno a compreender a História como construção e que a apropriação do conhecimento favorece a elaboração de conceitos acerca da ciência História, conceitos esses indispensáveis à ampliação de sua visão de homem e de mundo e de sua consciência como sujeito da História.

Nessa perspectiva, também foram evidenciadas algumas questões relativas à problematização dos fatos históricos e dos fenômenos sociais, por meio do uso de documentos históricos, como recurso didático em sala de aula:

Eu cheguei a utilizar a metodologia grupo de observação e o grupo de verbalização, aquele que vai falar. Porque trabalhar com documentos é complicado, primeiro porque o documento para nós está na linguagem acadêmica, dá margem pra interpretações. Mas pra eles, o aluno da 3ª e 4ª etapa é aquilo e pronto. Parece ser uma limitação que eles têm. Tem que ficar estimulando as palavras. E quando eles usam termos utilizados nos documento? E o que estes termos significavam naquela época? Para eles não funciona. Então, tem que usar a limitação que eles têm e ir atualizando. É atualizar esse conceito, chegar mais perto deles. Aí é difícil! Pegar um documento como a carta de Pero Vaz de Caminha e trabalhar a questão indígena. Porque o preconceito está na cultura de cada um. Quando eu utilizei a expressão “os índios não tinham medo de mostrar suas vergonhas” e, eu perguntei: o que é vergonha que o texto está se referindo? A maioria entende que eles tinham medo deles - que na realidade, se refere aos órgãos sexuais. Eles andavam nus e não tinham vergonha de andarem nus. Você tem aí, a palavra vergonha que para o índio não existe, mas para Pero Vaz de Caminha sim. Professor Santos

O uso do documento histórico, como material didático, exige alguns cuidados para que possa cumprir com seu objetivo principal, que é desenvolver o

pensamento histórico. No caso citado pelo professor Santos, em se tratando de uma carta, escrita em uma linguagem específica de uma época e de um povo, diferente da dos alunos atuais, precisaria de análise a partir do seu contexto e de sua origem. Nesse sentido, Bittencourt (2005b) apresenta elementos importantes para a análise de documento histórico, no sentido de articular os métodos do historiador com os métodos pedagógicos: descrever o documento e mobilizar os saberes prévios para explicá-lo; situar o contexto do autor e identificar o mesmo a partir de suas características e natureza para, então, criticá-lo.

Quando o professor diz que seus alunos de 3ª e 4ª etapa não conseguem fazer uma leitura além do que está escrito, para mim, é uma constatação esperada, pois para realizarem a análise do documento exposto, seria necessário terem um conhecimento prévio do contexto histórico em que o autor (no caso, Pero Vaz de Caminha) viveu, para conhecerem sua finalidade e importância, tanto para o entendimento do conteúdo em discussão como para o resgate da memória histórica.

Trabalhar com documentos históricos, sejam eles escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano) ou visuais (audiovisuais, imagens), na escola, é fundamental para despertar interesse e motivar os alunos ao conhecimento histórico, pois os ajuda a compreendê-los e a importância de sua preservação como patrimônio da sociedade humana.

Outro aspecto a ser destacado nessa trajetória de construção da prática pedagógica dos professores de História é a utilização do livro didático como um referencial didático. Ficou claro nos relatos dos professores e dos alunos ser esse fator importante, à medida que a mudança de um título por outro pode ter causado uma desestabilização do processo de aprendizagem:

No início do ano recebemos uma coleção de livros, a coleção Curupira. Tu viste aquela coleção? Agora não nos consultaram e mudaram o livro do meio do mês de abril para o começo de maio. Por que não é a coleção Curupira? É uma de Minas Gerais. Aquela era regional essa não é nossa. Porque deveriam ter perguntado pra gente, ter mostrado o livro, porque enquanto a coleção Curupira é regionalizada, isso aqui, segue a História tradicional. Olha, ela começa aqui. Essa aqui é a 4ª etapa professor? Não, é a 3ª etapa. Vamos olhar no livro que é mais fácil a gente ver. Ele é da editora Focos, MG – Urbelândia. Quer dizer mudam de região e esses desencontros ainda existem numa escola. O que nós queremos diferenciar é

*necessário partir do professor pra dizer: não façam assim, façam assim, parece que a equipe técnica não está preparada para isso e eu acho que não há um estudo nesse sentido. Os técnicos, os orientadores pedagógicos estão em sintonia com as grades curriculares dadas nos vários segmentos da educação? Eu passei um trabalho e, eu cortei, por que eles devolveram o livro e a gente ficou na mão. Na 3ª etapa, dá esse pulo horrível. Eu quando vi fiquei horrorizado! É porque é ele que trabalha com 3ª etapa. Professor **Santos***

*E este livro aqui, em matéria de exercícios, existe coisas mínimas, e aquele não. Em primeiro lugar, olha o tamanho da letra, o outro pelo menos tinha uma letra maior e tinha uma visão mais centrada na questão do regionalismo e tinha base do materialismo histórico e, esse aí, eu quero que tu veja. Não. Professor **Silva***

*Até porque a questão do livro atrapalhou. Teve um período que ele estava usando um livro e a gente estava estudando um assunto, até no meio do ano. De repente, bruscamente a gente teve que trocar para outro livro que não tinha nada a ver com o primeiro livro. Tinha que seguir o livro e outro conteúdo que não tinha nada a ver. Atrapalhou um pouco, entrou uma coisa dentro da outra que não tinha nada a ver, então confundiu tudo. Hoje em dia a gente já está estudando História na parte da política de Fernando Collor para cá que não tinha nada a ver, porque a gente estava estudando Grécia antiga. Então, mudou muito, por exemplo, a matéria é sobre o feudalismo ai o feudalismo fala sobre aquelas coisas. Então deu uma pulada muito grande e bagunçou tudo, a gente não conseguiu ir por etapas, conhecendo a História como todo mundo faz, deu uma pulada bem grande. Aluna **Moema***

Diante dos relatos, destaco dois fatores importantes para análise do uso do livro didático como recurso para o ensino de História. O primeiro diz respeito à intervenção do Estado na manutenção desse recurso na escola. É evidente que a presença do mesmo na escola se configura como um fator positivo, por auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico, na medida em que esse contém textos e iconografias, tornando a contribuição, a ampliação e a divulgação de saberes científicos mais acessível ao aluno.

No entanto, é preciso considerar que o Estado, ao mesmo tempo em que se responsabiliza pela distribuição do livro didático, estabelece critérios técnicos e de conteúdo para a produção dos mesmos. Embora as diretrizes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC) afirmem ser de livre escolha do professor o livro a ser

utilizado por dois anos, é sabido que a lista com os títulos que são disponibilizados à análise na escola já passou pela pré-seleção de uma equipe de professores especialistas de área, indicados pelas Universidades Federais. Essa pré-seleção é realizada baseada em critérios estabelecidos pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD³⁰, o que de certa forma limita a autonomia do professor.

O MEC ainda não estabeleceu critérios técnicos para a escolha de livro didático de História para o segundo segmento do ensino fundamental da EJA, mas apresenta um livro contendo a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, cujo foco é a formação para a cidadania. Essa Proposta está pautada nos seguintes princípios:

- a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
- a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
- a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
- a certeza de que todos são capazes de aprender (BRASIL, 2002, p. 9).

Ao que parece, a SEMEC não levou em consideração os princípios apontadas na referida Proposta ou não está atualizada com as políticas curriculares nacionais para essa modalidade de ensino nem em relação ao trabalho pedagógico realizado nas escolas que pertencem à sua rede, pois, com base na fala dos professores de História, substituiu o livro pautado em uma abordagem dialética da História por um de linha positivista sem ouvir a opinião dos mesmos.

É de conhecimento geral que a característica da linha positivista é apresentar a História de forma linear, em que não há lugar para transformações ao propagar uma visão de ausência da participação dos homens e mulheres no curso

³⁰ Os critérios técnicos considerados para seleção do livro didático de História de acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD/2008: concepção de História; conhecimentos históricos; fontes históricas/documentos; imagens; metodologia de ensino-aprendizagem; capacidades e habilidades; atividades e exercícios; construção da cidadania; manual do Professor e editoração e aspectos visuais (BRASIL, 2008, p.11).

da História, o que contradiz o eixo principal da Proposta apresentada pelo MEC. Logo, há de se questionar os motivos que levaram a SEMEC a substituir o livro de História. Essa medida demonstra que a instituição não respeitou a autonomia dos professores nem se preocupou com as consequências para a aprendizagem dos alunos.

O outro aspecto importante a considerar nos depoimentos dos professores quanto ao livro é o caráter regionalizante, tendo em vista a substituição do livro didático Curupira, produzido por uma editora paraense, que, segundo os mesmos, contemplava conhecimentos acerca da realidade amazônica. Os professores, quando enfatizam a necessidade de material didático que contemple as questões regionais, o fazem em função da carência de publicações relativas à realidade material e sociocultural da região norte. A maioria dos livros didáticos de História responde mais às peculiaridades do sul e sudeste do país, dificultando o trabalho com o conhecimento da História local.

A tendência da História local ou regional nos currículos escolares já vem sendo praticada desde a década de 70, ainda na disciplina Estudos Sociais, pois se concebia que os conhecimentos das ciências humanas e sociais deveriam ser trabalhados a partir da realidade do aluno – família, bairro, município, estado, país e mundo – organizados em círculos concêntricos. Fonseca (2006), de acordo com estudos realizados por ela, chama a atenção para algumas dificuldades que limitam o acesso ao conhecimento histórico, como, por exemplo, tratar apenas a realidade do bairro ou do estado sem estabelecer relações com outros níveis e dimensões do tema; carência de fontes e documentos históricos – o que os professores conseguiam eram encartes, textos produzidos pela administração local, enfatizando a preservação da memória da elite que detinha o poder.

A escola passou a ver o aluno como sujeito da aprendizagem a partir das décadas de 80 e 90. Dessa forma, em vários estados brasileiros, as propostas curriculares para o ensino de História foram organizadas por temáticas, tendo a História local como uma estratégia não apenas de seleção de conteúdo, mas também, pedagógica. O objetivo central era situar o aluno no momento histórico em que vive, a partir de sua História de vida, para, assim, contribuir com seu crescimento intelectual e social. A ênfase era possibilitar, por meio da História local,

“a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades” (HORN; GERMINARI, 2006, p. 22).

Diante das dificuldades relativas à ausência de conteúdos no livro didático de História, que contemplem a História regional ou local, o professor de História, para dar conta dessa empreitada, além de se valer dos documentos disponíveis, precisa também recorrer às fontes orais. Em se tratando de jovens e adultos, buscar, a partir da memória deles, conhecer suas Histórias de vida para, assim, compreender o desenvolvimento da História coletiva de diferentes grupos sociais, é resgatar a identidade, valorizando a pluralidade cultural.

Outro elemento presente no relato dos professores sobre suas práticas pedagógicas é a recente presença de alunos muito jovens nas turmas de EJA na escola, *lócus* da pesquisa. A direção da escola, em consenso com os professores, organizou as turmas com alunos de idades diversificadas para, segundo depoimento dos professores, tentar amenizar problemas relativos à indisciplina dos mais jovens (vários com 15, 16 anos de idade).

Segundo Brunel (2004), a partir da década de 90, uma nova característica se interpõe a realidade da EJA, a saber, o crescimento do quantitativo de jovens nas salas de aulas. Geralmente, são jovens com uma trajetória escolar marcada por sucessivas reprovações. Uma história de negação de direitos à educação, à dignidade que os levou a perderem o estímulo pelo estudo. Muitos deixaram, provavelmente, o ensino diurno por se sentirem constrangidos em estar participando de turmas com alunos e alunas em idade inferior à deles, ou porque seus pais acreditam ser a EJA a última alternativa de escolarização para eles, ou, ainda, porque o próprio sistema público de ensino, para diminuir os gastos financeiros, os transferiu para essa modalidade de ensino.

Seja qual for o motivo, o poder público pouco oferece em termos de condições de permanência na escola para esses adolescentes, uma vez que ainda continuam - como nas turmas formalmente chamadas de regular - a serem vistos como aqueles alunos que não querem nada ou como aluno-problema. No entanto, na escola pesquisada, algumas iniciativas têm favorecido a inclusão desses alunos no sistema escolar como é possível observar no relato:

São jovens e adultos que vão construindo no decorrer de suas vidas uma auto-imagem marcada pela falta e pela negatividade

*e a experiência que eu tenho é a seguinte: “eu tava na sala 341. Tem três alunos que ficam brincando o tempo todo; um tem 18 anos, o outro tem 17 anos e o outro tem 15 anos. Aí, a minha aula estava bastante interessante para os outros, mas pra eles não. Aí, eles começaram a brincar e eu escrevendo no quadro e um joga a sandália. Aí a turma vira e reage. Quando eu vi que a turma estava reagindo, eu disse: não, quem tem que reagir sou eu! Porque eu não posso deixar que a turma faça justiça com as suas próprias mãos. Então parei a turma e disse: olha vocês não querem assistir a minha aula podem sair! Fiquem lá fora e se vocês continuarem aqui e, continuarem assim vou ter que tomar as minhas providencias junto à direção, para que afastem vocês pelo menos para não prejudicarem os outros. O aluno mais velho da turma, disse:” vamos tomar a nossa providencia!” É uma ameaça? É uma ameaça. Porque a exclusão que ele sofreu no processo educacional é tão grande que qualquer forma de tirar ele do meio, ele reage negativamente. Já que era ameaça, eu tive que levar ao conhecimento da direção e ontem resolvemos chamar os responsáveis deste alunos jovens pra conversar sobre isso. São momentos e experiências que acontecem causados pela própria experiência deles. Eles não tem a ideia de educação, de formação. Eu estava dizendo para ele, na presença da mãe: olha! primeiramente o que você tem que “colocar na cabeça” é que você está correndo atrás de um tempo que você perdeu e o que te fez perder esse tempo foi a vida, os acontecimentos, aquilo que tu fizestes pra sobreviver. E, tu precisas de alguma coisa e não teve oportunidade. Então tu deixas de lado uma parte da vida que seria essencial, que seria a educação, isso foi negado, então tu tens que retomar isso com seriedade, com vontade de participar, de ir a aula, fazer anotações, fazer as perguntas. Conversei com a mãe do B... Já a mãe do I... é mais calada, não falava nada e ele respondia na minha frente, na frente da V... e da S..., (técnicas da escola) eu não agüentei e disse: você é tão mal educado que está na frente da direção da escola, na frente de um professor e na frente da coordenação pedagógica e, tudo o que a gente está falando tu respondes mal criado para a tua mãe. Aí eu disse: olha mãe, o que precisa agora é você pegar mais firme com ele - ele tem 15 anos - olhar o caderno dele, exigir que ele faça os exercícios, obrigá-lo a fazer, porque ele não está assumindo a responsabilidade de uma pessoa de 15 anos. Ele quer se tratado como uma criança. Então, isso ai é exclusão! Professor **Santos***

As atitudes do Professor Santos são positivas, pois lançam um olhar para além do interior da sala de aula. O comportamento dos alunos, relatado pelo professor Santos, muitas vezes é visto apenas como indisciplina, mas requer uma

análise bem mais apurada por parte da escola. Afinal, o que leva esses alunos a assumir tal comportamento? Será apenas a falta de interesse pela disciplina que está sendo ministrada ou pela escola como um todo? Será que a escola demonstrou algum interesse por eles? São questões que todos precisam buscar responder, uma vez que fazem parte do cotidiano e o ofício de professor requer que nos debruçemos sobre elas. Entretanto, tenho clareza de que essa busca não se dá de forma isolada, é necessário que o coletivo escolar se envolva nessa tarefa. Certamente, essa foi a intenção do professor e do corpo técnico e diretivo da escola quando chamou os pais dos alunos para conversar. Compreender a relação desse aluno com sua família e envolvê-la no contexto da escola é um passo importante nas tentativas de reintegração do mesmo à escola.

Por outro lado, é sabido que a variedade de idades em uma mesma turma acarreta algumas dificuldades no encaminhamento metodológico dos professores de História:

É uma complicação, porque na minha sala, tem uma senhora de quase 70 anos, ela convive com alunos que tem 16 anos aí é uma batalha que pesa, porque ela já tem certa experiência de vida. Ele começa a mostrar certo comportamento que ela não aceita aí você fica naquele meio. É a questão: como você tem que trabalhar a diversidade de idades?

*Olha para mim, o lado teórico: os mais velhos têm uma facilidade melhor para entender as coisas. Eles estão acostumados com palavras mais rebuscadas, chegaram e viveram em uma época menos coloquial que essa. Não conheciam internet, não conheciam a Globo. Então, você vê: Tem um senhor moreninho, quando você dá qualquer coisa de trabalho em relação à figura, o cara tem dificuldade, agora dá um texto para ele fazer, ele constrói mesmo. Eu fico assim extremamente feliz! Você conversando com ele parece que o cara não tem nada, mas quando ele vai para o caderno para escrever, ele escreve muito bem, a caligrafia é boa e o raciocínio lógico... Ele está com quase 70 anos. Professor **Silva***

Eu acho assim um detalhe bem diversificado! Porque ele escreve mais ou menos aquilo que ele viu e ele viveu e, aliás, as experiência de vida o levou a um conhecimento que ele faz uma leitura mais significativa do contexto do que um jovem. Então, jovem não gosta de saber isso, é mais difícil de trabalhar. Como tu falaste mostra uma imagem para ele e, ele tem dificuldade é a questão da visualização. Os mais jovens

*entendem melhor a linguagem visual e já os velhos, é mais a questão da escrita. Professor **Santos***

Prefiro dizer que o aspecto relatado pelos professores de História é mais uma diversidade a ser considerada como caracterização das turmas de EJA, e que se configura como um leque de possibilidades de troca de conhecimentos entre alunos e desses com os professores.

A felicidade expressa pelo professor Silva deriva da constatação de quanto um homem/aluno de 70 anos aprendeu e tem competência para aprender muito mais e, ainda, ensinar aos jovens que a vida é um constante aprender. Mas, é preciso considerar, de acordo com a fala do professor Santos, que a facilidade dos jovens em realizar leituras da linguagem visual é fruto da interação que os mesmos estabelecem com as referidas linguagens, constituindo-se como um aprendizado e que, por sua vez, podem ensinar aos mais velhos também.

Os professores de História, ao reconhecerem as habilidades dos alunos da EJA, precisam promover situações de aprendizagem em que tais habilidades possam ser socializadas, dando oportunidade para que os alunos possam desenvolver a criticidade, ajudando-os no conhecimento e pensamento históricos e na construção de competências para a interpretação histórica.

Quanto aos recursos didáticos utilizados no ensino de História, desde o livro didático com textos históricos e gravuras, até fotos, filmes, mapas, *softwares*, são ferramentas culturais que proporcionam uma materialidade ao conhecimento histórico, favorecendo o aprendizado por parte dos alunos. Em relação à linguagem visual, as mais usadas são as imagens contidas nos livros didáticos. Segundo Bittencourt (2005a), a finalidade que justifica o uso das ilustrações é “ver” as cenas históricas. É como se elas concretizassem a abstração do tempo histórico.

Outra questão a considerar é que, em decorrência da carência de outros recursos didáticos, as ilustrações contidas nos livros didáticos, na maioria das vezes, configuram-se como os únicos materiais iconográficos disponíveis para despertar a curiosidade histórica e realizar leituras críticas da imagem observada e sobre o fato histórico evidenciado no momento.

No entanto, é importante que, por meio do diálogo, os professores orientem essa leitura a fim de possibilitar aos alunos da EJA a percepção de detalhes significativos constantes na imagem em análise – personagens, tipo de

vestimenta, paisagem, época – para assim, fazer identificações e comparações. Também, é importante investigar quem as criou, para quem criou e porque essas e não outras gravuras foram selecionadas para compor o livro, ou seja, ver as evidências históricas, para, então, contextualizá-las e criticá-las, pois, de acordo com Nakou (2007, p. 144):

Um tema essencial na discussão actual refere-se a análise da relação entre a forma, a estrutura e o conteúdo das ferramentas culturais e da acção dos indivíduos que utilizam essas ferramentas, e através das quais os significados, as concepções e subjetividades são incorporados num processo de relação dialética.

Uma prática pedagógica reflexiva exige dos professores de História o cuidado de uma análise prévia do material didático a ser utilizado, para que possa identificar caracterizações relacionadas, especialmente, ao conteúdo e à concepção política e teórico-metodológica, e, assim, ter clareza e domínio acerca do conhecimento que vai oferecer como subsídio teórico à formação de seus alunos.

Como já discuti, o ensino de História vem se desenvolvendo, tanto no nível superior, como na educação básica, assumindo concepções teórico-metodológicas que se constroem a partir dos contextos sociais, econômicos, culturais e científicos próprios da construção humana.

Nessa perspectiva, a concepção de ensino de História assumida por professores demarca a opção política em relação a que tipo de aluno se pretende formar na sociedade atual. Diante disso, é possível, com ênfase no relato seguinte, perceber o conflito vivenciado por professores e alunos no cotidiano escolar, no que se refere à relevância desse conhecimento para a formação reflexiva:

Eu fiz uma experiência desde o ano passado: eu trabalhei com eles a matéria História dos Modos de Produção, simplifiquei e enfatizei as características. O que aconteceu? Eu passei três meses e meio discutindo isso, depois que eu fui entrar nos conteúdos. O que aconteceu com isso? Eu encontrei duas alunas antigas que conversando com elas - perguntei: minha filha como é que esta? "Professor o senhor sabe aquela matéria que o senhor ensinava para a gente? Professor não é que aquilo está me lembrando tudinho. Eu me sinto tão bem por estar compreendendo o que o meu professor tem dito". Então, o que aconteceu? Aquela visão dos modos de produção acabou que o professor toca naquilo constantemente e passou a contextualizar em relação a aprendizagem dela. Aí, qual a matéria que você tirou a melhor nota? Em História tirei nove.

*Porque quando você dá em História modos de produção, eles conseguem acompanhar determinadas situações que posteriormente eles vão dar de “cara” com isso. Inicialmente, você tem algumas batalhas na questão dos termos, que eles não conhecem. Mas quando eles seguram esses termos, esses termos ficam... Ela conseguiu isso. Aí eu perguntei: e a Isa?- que era a outra aluna que tava ao lado dela - E você? Eu estou muito bem na aula de História. Professor **Silva***

A prática pedagógica pautada na construção de conhecimentos históricos rompe com a visão positivista da racionalidade técnica e científica – que compreende o conhecimento como universal pronto e acabado, uma verdade absoluta inquestionável – à medida que identifica o professor e o aluno como sujeitos desse processo e, assim, caracteriza o saber histórico como dinâmico fruto da ação humana.

Com base nessa perspectiva, o estudo das relações sociais e da produção material e cultural, como objeto da História, se configura como um instrumento teórico fundamental ao processo de desalienação, à medida que, ao se compreender que as transformações, materiais, sociais e políticas ocorrem por meio das intervenções sociais operacionalizadas por homens e mulheres em determinado tempo e espaço, desconstrói a ideia de História linear e determinista ainda presente em materiais didáticos e/ou no ensino de História.

Como viabilizar essa concepção de ensino, senão por meio da identificação das evidências históricas partindo da História do aluno, de sua comunidade e de seu país em interação com o saber sistematizado. A reconstrução da memória histórica dos alunos e da comunidade escolar articulada ao conteúdo histórico e aos saberes já construídos pelos alunos não só na escola, mas por meio de suas relações com o mundo, se evidencia como uma alternativa metodológica de viabilização do ensino de História, tendo em vista a formação da consciência histórica e de uma prática educativa reflexiva e crítica.

Nos relatos dos professores pesquisados, observei a indicação de que o ensino de História na EJA precisa sofrer uma reestruturação no que se refere à organização do conhecimento histórico. Transpor o modelo curricular do ensino regular para a EJA é uma experiência que precisa se encerrar, uma vez que só contribui para aumentar os índices de reprovação, desmotivando os alunos em continuar sua escolarização.

A iniciativa de reduzir conteúdos para responder à sistemática de dois anos em um (o Ensino Fundamental de oito anos distribuído em quatro etapas), como acontece na escola pesquisada, desqualifica a aprendizagem, à medida que compartimentaliza ainda mais o conhecimento histórico, impossibilitando ao aluno o acesso a uma visão do conhecimento unitário.

A proposta apresentada pelo professor Silva acerca da estrutura e organização do conhecimento histórico direciona-se para o trabalho a partir de conceitos históricos que estão ligados à realidade dos alunos de EJA. Segundo Bezerra (2005), independente das mais variadas concepções ideológicas, não há como deixar de trabalhar com os conceitos que fazem parte do arcabouço teórico historiográfico.

A partir das concepções de História já explicitadas na seção anterior, o professor Silva aponta o trabalho com conceito, entre outros, como importante para responder às necessidades sociais e cognitivas dos alunos dessa modalidade da escola:

*Tem um tema importante que seria a questão do trabalho. Mais eles não sabem ainda. Trabalho para eles é ganhar dinheiro; trabalhou pagou. Eles não sabem que estão vendendo a força de trabalho, não tem esses conceitos básicos de trabalho. Então seria um tema interessante que pode ser trabalhado na EJA. Eu acredito que este tema levaria o ano inteiro porque dá para trabalhar. Você faz oficina, explana, depois avalia, reavalia e faz as atividades em cima desses temas, com o intuito de gerar a consciência, porque nós somos formadores de opiniões e eles tem a opinião própria. Professor **Santos***

Nas seções anteriores, apresentei informações acerca dos movimentos de renovação nas propostas curriculares no campo do ensino de História, no sentido de discutir o objeto da História, que até o início da década de 80 era fortemente influenciado pela visão positivista, tendo a História-nação como eixo fundamental.

O objeto da História foi ampliado para novos temas, problemas e fontes históricas são utilizados em sala de aula como eixos temáticos, categorias, conceitos o que contempla a pluralidade cultural dos alunos e a realidade conjuntural brasileira. Além disso, outros referenciais teórico-metodológicos passaram a nortear as concepções para a organização do currículo para o ensino de História nas escolas básicas.

O tema trabalho se destaca, principalmente, por se constituir como a base da sobrevivência humana desde o período primitivo, até os dias de atuais. Quando o professor Santos diz que os alunos “não sabem que estão vendendo a força de trabalho, não tem esses conceitos básicos de trabalho”, está se referindo à necessidade da implementação de discussões e estudos em sala de aula acerca desse conceito, que está intimamente ligado ao cotidiano dos alunos, uma vez que sofrem com: desemprego, salários baixos, exploração de sua força de trabalho e a própria segmentação do mercado de trabalho que implica a substituição dos trabalhadores fixos por trabalhadores informais.

Tomar o trabalho como fundamento do conhecimento histórico significa compreendê-lo a partir da perspectiva marxiana, não apenas como força de trabalho, mas como uma atividade eminentemente humana:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1988, p. 142).

É Evidente que o capital não vê o trabalhador nessa dimensão humana, mas apenas como um dos elementos da sua produção. Portanto, cabe ao professor de História viabilizar uma prática pedagógica pautada em uma organização curricular que subsidie seus alunos a compreenderem o trabalho como uma atividade em que, além de produzir sua subsistência, também propicia sua própria produção, fazendo sua história. Dessa forma, ao considerar homens e mulheres como produtores de sua vida material e cultural por meio do trabalho, está justificado dizer que esses são sujeitos históricos que constroem sua História na complexidade das relações sociais em temporalidades históricas.

Uma proposta de metodologia de ensino, ancorada numa teoria reflexiva de superação da visão dicotômica entre teoria e prática, se configura como um componente curricular importante para desenvolver o ensino de História na EJA na perspectiva dos fazeres e saberes construídos a partir da troca de experiências entre os sujeitos do processo educativo. Como explicita Arnoni (2008, p. 226):

[...] para a metodologia se manter fiel aos seus fundamentos teóricos, é necessário que ela, além de expressar a dimensão teórica do método, seja capaz de atuar em uma outra dimensão, a da ação prática, sempre mantendo a intencionalidade de transformação da realidade, não permanecendo na mera interpretação.

Portanto, pensar um pressuposto metodológico para o ensino de História na EJA que conjugue reflexão e política requer a compreensão de que uma prática pedagógica nesses moldes precisa buscar o ponto de partida na realidade dos alunos e nas suas necessidades de aprendizagem, para, assim, definir uma proposta curricular que, por meio da problematização do real e do conhecimento histórico, possibilite uma ação transformadora na sociedade.

O desejo dos alunos em voltar à escola pauta-se no interesse de suprir carências sociais, cognitivas e culturais para qualificar o padrão de vida. Dessa forma, compreender os conteúdos disciplinares significa uma condição fundamental, não só para a progressão escolar desses alunos, mas também para o exercício da cidadania. Como é possível observar no relato dos alunos:

*Na História os professores deveriam procurar uma metodologia mais próxima do aluno, porque a gente já não gosta e, os professores parecem que não tem muito interesse em mudar a metodologia de ensino, então a gente acaba deixando de lado. Penso que deveria ter um projeto ou uma programação, porque o que a gente vê fica mais do que a gente ouve. Então, deveriam mostrar vídeos para gente aprender melhor. A gente vendo fica mais fixo de que quando a gente ouve em sala de aula. Apesar de o tempo ser pouco daria para tirar uma dessas aulas e fazer com que a gente assista alguns vídeos. Seria melhor para aumentar o nosso conhecimento. Aluna **Moema***

*Eu acho que deveria ter um passeio para gente sair da sala de aula: museus, feira da cultura. Aluno **Ubiratã***

Percebo que apesar das dificuldades em viabilizar uma prática pedagógica que privilegie a abordagem reflexiva e crítica, os professores, sujeitos desta pesquisa, procuraram implementar atividades que contextualizam o conteúdo histórico, buscando significá-lo em relação às necessidades vivenciais e de aprendizagem dos alunos:

*A gente já fez um trabalho sobre a Amazônia. Estou achando legal, que fala sobre o desmatamento, da poluição, sobre o aquecimento global e ai vai. Estou gostando! Aluno **Ubiratã***

*Ele fala sobre os jesuítas, como o Brasil foi habitado, o descobrimento dos portugueses que chegaram pelo Maranhão. Eu não sabia! Eu acho que tem a ver o conteúdo. Primeiro pelo meu conhecimento, porque eu não sabia, agora eu estou entendendo melhor. Então, agora eu estou entendendo como eu posso me comunicar melhor com as pessoas. Agora com a matéria eu já me garanto em responder essas perguntas que o professor passou. Foi feito em pesquisa de livros, na próxima aula a gente vai entregar o trabalho para ele. Ele usa o quadro para escrever, para passar trabalho. Às vezes ele usa o livro para trabalho, para gente procurar respostas no livro e às vezes ele faz perguntas. Ele é muito interessado, ele dá muitos conselhos para gente e ele manda a gente trabalhar. Aluno **Cauã***

Contextualizar o conteúdo histórico e realizar metodologias de aprendizagem ativas nesta modalidade é um consenso entre os professores de História entrevistados. É evidente que não se configuram como a totalidade das ações, tendo em vista os entraves decorrentes das condições de trabalho desfavoráveis, já enfatizadas nas seções anteriores. Mas, certamente, as iniciativas são positivas, pois, de acordo com os relatos dos alunos, é perceptível a motivação em aprender e/ou em relacionar conhecimentos com problemas ambientais, de discriminação racial, de preconceitos sofridos, de violência, abuso de poder e outros que caracterizam a sociedade atual:

*Você tem que colocar na linguagem deles o que é contexto. Tem que ter contexto. O que a gente nota é que para mostrar alguma coisa a eles, tem que transformar a linguagem acadêmica numa linguagem mais coloquial, mais popular. Você coloca em uma linguagem que eles entendem e, eles conseguem passar. Professor **Silva***

A mediação do conhecimento histórico com a realidade dos alunos da EJA precisa responder ao processo de ensino-aprendizagem que, em um diálogo entre professor/conhecimento/aluno, se renova dando lugar a outras situações de aprendizagens e, portanto, a novos conhecimentos. O contraponto do chamado

saber popular – resultado da vivência cultural do aluno – com o saber científico – adquirido pelo professor na academia –, mediado por uma metodologia dialética, possibilita aos professores redirecionarem suas práticas pedagógicas sempre que necessário e aos alunos se tornarem sujeitos do conhecimento.

Outro aspecto levantado pelos professores que evidencia a preocupação em privilegiar uma metodologia de ensino que valorize os alunos desta modalidade como sujeitos de direitos é a importância de tornar a sala de aula um espaço que possibilite a discussão de questões relacionadas às experiências de exclusão social vividas por eles, para que, por meio do conhecimento histórico, possam compreendê-las como condições construídas e impostas pela sociedade e, portanto, passíveis de serem modificadas pelos mesmos.

Você precisa estar com eles mais tempo, promover debates e textos pra eles estarem olhando essa realidade. A escola deveria levar a conscientização, um conhecimento que o fizesse retomar essa ideia, repulsar essa ideia e a primeira coisa seria a auto-estima. Como elaborar uma grade curricular que contenha um elemento que nós vamos resgatar a auto-estima, para que esse sujeito possa ir atrás dos seus conformes e restaurar na sua vida, esses valores? Você tem que ter tempo para sentar e dizer: olha, para essa turma que tem esse grau de dificuldade, vou elaborar essa metodologia e para aquela turma que está adiantada eu vou elaborar essa metodologia. Então essa é uma dificuldade nossa, como professor, e isso vai acarretar neles também. Nas minhas aulas a participação deles é muito fraca, tímida porque eles dizem assim, é a tal coisa: “eu sei, mas não sei dizer isso”. Então é pobreza vocabular, pobreza de leitura mesmo. Se você pegar um texto, não vai dar uma aula legal. Você tem que ter um tempo para que eles possam compreender e falar sobre ele.
Professor **Santos**.

A ênfase no depoimento do professor Santos, em relação à importância de reorientação no currículo de História para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA, é um aspecto relevante para a compreensão da especificidade dessa modalidade, uma vez que a mesma atende pessoas que precisam ser consideradas em sua individualidade e, portanto, trabalhar a autoestima das mesmas se apresenta como mais um desafio aos professores, que, segundo o relato destacado, não dispõem de tempo em suas aulas para desenvolver

um trabalho pedagógico que tome como base a experiência escolar dos alunos, suas dificuldades e expectativas.

Segundo Klein (2005), a autoestima está relacionada à formação da personalidade do ser humano. É ela que define a capacidade de se viver a vida com autocrítica, buscando se compreender, se aceitar como pessoa. Consciente de sua condição de um ser social em formação, procurando absorver ou repulsar saberes, valores, conceitos quando achar que precisa.

Torna-se fundamental uma prática pedagógica mais individualizada, tendo em vista as dificuldades que esses alunos têm para retomar seu processo de escolarização, enfrentando todo tipo de preconceito no que diz respeito à idade, condições sociais, falta de tempo, estereótipos em relação ao desenvolvimento e competência cognitiva. Nesse sentido, a preocupação do professor Santos em viabilizar um trabalho pedagógico que resgate a autoestima dos alunos da EJA é compreensível, pois a falta de tempo dos professores para discussão e elaboração de propostas de intervenção pedagógica que atendam às diversidades sociais afetivas e cognitivas interfere no desempenho escolar desses jovens e adultos.

No entanto, percebi que os professores de História pesquisados acreditam que esses alunos, ao tomarem consciência de sua condição de sujeitos do conhecimento, sentem-se valorizados e, muitos deles, com segurança para continuar estudando. Saber que tem potencial para aprender mais os faz confiar na sua capacidade de lutar por uma vida de qualidade.

A título de conclusão, então, são destacados os seguintes dados da pesquisa analisados nesta seção:

- Dificuldade de viabilizar possibilidades para uma prática pedagógica que contemple a realidade de violência em que está inserida a escola pesquisada;
- Dificuldades em trabalhar com alunos da EJA que apresentam problemas de alfabetização, inclusive em relação ao uso de documentos históricos;
- Segundo avaliação dos professores de História pesquisados, a SEMEC se utiliza do fenômeno da evasão escolar na EJA para redirecionar a carga horária desses professores, o que interfere no processo ensino-aprendizagem;

- A ineficácia do livro didático de História da EJA interfere na aprendizagem dos conhecimentos históricos por parte dos alunos;
- As dificuldades de viabilização de uma prática pedagógica reflexiva do ensino de História na Escola pesquisada estão relacionadas à carência de recursos didáticos diversificados e às condições de aprendizagens dos alunos da EJA;
- A presença de alunos muito jovens nas turmas da EJA;
- Os professores de História pesquisados consideram a formação continuada como uma possibilidade, entre outras, de qualificação de suas práticas pedagógicas;
- A reorientação do currículo de História a partir de temas do cotidiano dos alunos possibilita a formação reflexiva dos alunos;
- Os professores de História pesquisados viabilizam situações de aprendizagem do conhecimento histórico que contribui para a formação reflexiva dos alunos da EJA;
- Possibilidades teórico-metodológicas: trabalho com conceitos; com temas e atividades ativas que buscam contextualizar o conteúdo histórico; reorientação dos currículos de História da EJA, para atender os alunos em sua individualidade e contribuir para melhorar a autoestima dos mesmos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho clareza que as análises aqui expostas não dão conta de contemplar a totalidade do campo de pesquisa na área do Ensino de História na EJA e nem foi essa a minha intenção, mas, apenas por meio do estudo em uma escola municipal, contribuir para fomentar o debate sobre as questões investigadas.

Acredito ser importante enfatizar a capacidade que os sujeitos desta pesquisa têm em acreditar na possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA em relação à leitura e escrita, que contribuem para a não compreensão do conhecimento histórico, além das encontradas no exercício da profissão de professor de História, referentes às condições de trabalho e à sua formação, uma vez que esses, mesmo contando com as adversidades do sistema capitalista e, conseqüentemente, do sistema de ensino, mantiveram o sentimento de perseverança, que não permitiu que desistissem de continuar buscando a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A evidência desse sentimento está presente nos relatos dos sujeitos quando explanam sobre suas ações, questionamentos, críticas e possibilidades em relação ao processo ensino-aprendizagem. São reflexões que expõem alunos e professores em suas fragilidades e fortalezas, mas que delineiam um diagnóstico acerca do ensino de História na EJA na Escola pesquisada.

Referente aos alunos, posso dizer que demonstram reconhecer suas dificuldades cognitivas no âmbito, principalmente, da leitura, no que tange à interpretação e compreensão de textos, o que compromete o desempenho no ensino de História, tendo em vista que tais habilidades são fundamentais para o acesso ao conhecimento histórico.

Para a compreensão deste fenômeno precisa se considerar: como alunos da EJA dos últimos anos do segundo segmento do Ensino Fundamental não dominam a leitura e escrita? Para responder essa questão, é preciso retomar as discussões já expostas neste estudo, que se referem ao modelo de ensino oferecido na Escola pesquisada, que se dispõe a formar alunos jovens e adultos.

Essa Escola precisa contemplar, em sua organização curricular, conhecimentos e práticas pedagógicas que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Identifiquei nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa

sugestões que vão da inclusão de conhecimentos acerca do estado e do país onde residem, até mudança na metodologia, nas técnicas, recursos pedagógicos e na avaliação a serem utilizados no ensino de História.

Embora um dos alunos entrevistados tenha atribuído sua dificuldade em aprender História ao fato de não gostar da disciplina, compreendo que é justamente o contrário. A não compreensão do conteúdo não o estimula a dar a atenção devida às aulas ou ao estudo da disciplina, o que culmina com o seu baixo desempenho nas avaliações.

Se os alunos da EJA estão com dificuldades em aprender o conhecimento histórico por não terem o domínio da leitura e da escrita, é fundamental que os professores de História - assim como os de outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar - repensem sua prática pedagógica e comecem a pesquisar e implementar alternativas metodológicas que desenvolvam a habilidade da leitura e da escrita.

Várias possibilidades foram apontadas pelos sujeitos da pesquisa no decorrer deste trabalho, mas é bom enfatizá-las novamente. O uso de recursos audiovisuais, como filmes e iconografias, são recursos importantes, pois aprimoram a capacidade de observação e análise de fatos e situações históricas de várias épocas e grupos sociais.

A oralidade também é um recurso importante, na medida em que proporciona oportunidades de troca de culturas, ritmos, costumes e hábitos. Na promoção de debates e discussões, os alunos desenvolvem a linguagem, aprofundam e complexificam opiniões e sua capacidade de compreensão do conhecimento histórico.

Os textos históricos contidos em livros didáticos, revistas, jornais, também são suportes importantes no desenvolvimento da prática da leitura com os alunos da EJA, pois, assim como os recursos já citados, são fontes históricas.

Cabe aos professores de História lidar criticamente com as fontes, ou seja, trabalhá-las didaticamente, considerando as condições cognitivas, afetivas, materiais e culturais, assim como as habilidades de leitura crítica desenvolvidas pelos alunos da EJA, no sentido de lhes oferecer possibilidades de indagá-las, reconstruí-las, contextualizá-las e explorá-las, para, assim, construir novos conhecimentos. A leitura crítica de imagens, cenas e documentos escritos de outros

povos e de outros tempos se torna um contributo significativo para que os alunos possam realizar a leitura reflexiva de suas histórias e de seus contextos sociais.

Segundo os depoimentos dos sujeitos, é possível inferir que algumas atividades desenvolvidas pelos professores alcançaram a reflexão por parte dos alunos da EJA em relação ao conhecimento histórico, haja vista que em alguns relatos os mesmos falam de como a disciplina História contribuiu para compreenderem e identificarem aspectos presentes em sua realidade e em suas vidas pessoais, quando relatam situações de discriminação racial e social, conseguem aprender direitos e deveres, questionam ações governamentais, fazem comparações entre passado e presente, buscando identificar avanços sociais, políticos e econômicos na história da humanidade.

As evidências históricas utilizadas pelos professores de História, em algumas aulas, ao retratarem fatos ou situações vivenciadas por outros sujeitos sociais de épocas passadas, demonstraram como seus feitos contribuíram para a constituição da História atual, o que possibilitou aos alunos da EJA, a partir do conhecimento histórico, se verem como integrantes da História, na medida que os problemas e fenômenos vividos hoje podem ser esclarecidos, compreendidos e até solucionados a partir das contribuições deixadas pelos antepassados.

Essa consciência histórica desenvolvida pelos alunos, a partir da prática pedagógica dos professores de História, talvez não tenha se concretizado em boas notas nas avaliações de História por parte de alguns alunos, em função do fluxo inconstante da presença deles nas aulas e, até do tempo insuficiente destinado pelo currículo da escola às aulas de História, como me foi relatado pelos sujeitos da pesquisa.

Os professores entrevistados parecem ainda não conseguir, em alguns momentos, reconhecer que não é possível separar o conteúdo a ser trabalhado na escola das evidências históricas, pois o que muda é a forma de tratamento que é dada aos mesmos e como são organizados e selecionados, pois cada forma responde a um objetivo de estudo específico, uma vez que os dois tratam do mesmo objeto histórico - a sociedade e as relações que os sujeitos históricos estabelecem entre si. As evidências históricas, ao passar pelo tratamento científico do historiador, tornam-se conhecimentos históricos e esses, ao serem trabalhados didaticamente pelo professor, compõem os conteúdos escolares.

Tendo em vista que a escola não é a única instância de aprendizagem e de socialização de saberes na história de vida dos alunos jovens e adultos é que reconheço como fundamental a necessidade – e, nesse sentido, concordo com a posição dos professores de História, sujeitos deste estudo – de se reestruturar não só a formatação do ensino na EJA, mas também a concepção de currículo e de ensino de História, buscando, para tanto, a opção pedagógica, social e política que responda aos interesses individuais e coletivos, que marcam a comunidade que circunda a escola em questão.

No caso do ensino de História, seria interessante a organização com base na história local como estratégia pedagógica, por possibilitar a construção de uma História mais plural, na medida em que, por meio de um recorte historiográfico, se compreende as peculiaridades culturais e materiais que podem ser ponto de partida para uma análise mais ampla da História universal, buscando, dessa forma, contemplar as diversidades.

Nesse sentido, o trabalho com eixos temáticos ou tema gerador³¹ seria uma alternativa viável, uma vez que, além de propiciar o domínio do conhecimento histórico que, conectado ao saber e à realidade local, permite captar a existência de várias Histórias silenciadas que constituem a História da humanidade.

É evidente que essa opção pedagógica requer dos professores de História uma preparação anterior às aulas, buscando fontes documentais que possam ser aproveitadas didaticamente, além de viabilizar pesquisa junto aos alunos e à comunidade, a fim de coletar dados significativos acerca de sua forma de viver: suas festas; costumes; formas de organização; suas memórias coletivas e individuais; problemas sociais e ambientais, para, posteriormente, serem analisados a partir de referenciais teóricos do campo do conhecimento histórico e sociológico e, assim, responderem às necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos da EJA.

Seria interessante, então, organizar o conhecimento histórico a partir da memória perdida da História, do resgate da cotidianidade dos moradores da área circunvizinha à escola. A violência, a marginalidade, a insegurança, a festa da

³¹ Esta escola já vivenciou a experiência tanto com eixo temático no ano de 2000, como com tema gerador no ano de 2002. Segundo os professores de História entrevistados, a maior parte dos professores ainda tem muitas dúvidas em relação ao tratamento do conteúdo das disciplinas nessa forma de organização curricular.

aparelhagem, o desemprego, o subemprego, a prostituição, o crime, a falta de saneamento, os valores culturais e éticos, a moralidade, a imoralidade, as crenças e religiosidades. Essas são totalidades e individualidades que precisam ser consideradas na seleção dos conteúdos históricos a serem trabalhados, rompendo-se, assim, com a organização do ensino de História com base no livro didático ou nos programas de ensino determinados pelas instâncias oficiais de ensino.

As dificuldades encontradas pelos professores de História entrevistados, em relação à sua prática pedagógica, em grande parte, decorrem do processo de formação inicial e continuada dos mesmos, uma vez que diante das especificidades dessa modalidade – alunos que se evadem da escola por vários anos, seja por motivo de trabalho ou em função de uma história de insucesso escolar, envolvimento dos mais jovens com a violência e a criminalidade, não domínio de habilidades básicas na área do letramento, entre outros – não se sentem preparados para atuar de forma qualitativa no processo de formação escolar desses alunos.

Nesse sentido, acredito ser importante a escola pesquisada elaborar em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação uma proposta de formação continuada que subsidie os professores de História, por meio de encontros de estudo, minicursos e oficinas, a fim de que possam minimizar suas fragilidades teóricas e metodológicas acerca da prática pedagógica na EJA, tendo em vista contribuir para a formação reflexiva dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABUD, kátia. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (org.). **Repensando a História**. 5 ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994. Cap. 2, p. 81-87.

ANDERY, Maria Amália et al. Há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete: Auguste Comte (1798-1857). In: _____. **Para compreender a ciência: retrospectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1996. Cap. 21, p. 371-393.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética na aplicação dos princípios dialéticos em sala de aula: superando a interpretação dialética. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (org.) **Sala de aula: ensino e aprendizagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. Cap. 14, p. 245-246.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso João; JUNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. P. 13-41.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 19-52.

BAIRRO, Histórico respira tranquilidade. Disponível em: <http://www.unissantos.br/pos/revistapatrimonio/painel.php?cod=1127>. Acesso em: 19 de dez. de 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70 Lda., 2004.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Travessias Inclusivas de Saberes: o projeto político pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004)**. Belém, PA, 2004. Caderno n.10. cap. 2 , p. 82-142

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005. P. 37-48

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005b.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PNSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 43-72

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Tradução: Reynaldo Bairão. RJ: Editora Francisco Alves, 1975.

BRASIL, **Lei Nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961**. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Leis Básicas do Ensino de 1º e 2º Graus: leis n. 4.024/61 e 5.692/71**. 2 ed. Brasília, 1984.

_____. Decreto Lei 869 de 12 de Dezembro de 1969. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, Diário Oficial da União, 1969.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Lei Nº 9.424/96 de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

_____. Resolução nº 1 de 05 de julho de 2000 CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**. v. 1. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP RELAND, Timothy D., IRELAND, Vera Esther J. da Costa e MACHADO, Maria Margarida. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada**. Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Sonia M. Portella Kruppa (org.). Brasília: Inep, 2005.

_____. **Lei Nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. FUNDEB. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Matrizes de Referências do SAEB 2001. Disponível: ww.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf Acesso em: 25/12/2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de Livros Didáticos do PNLD – Disciplina História**. Brasília: MEC, 2008.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BURKE, Peter. Abertura: A nova História, seu passado e seu futuro. In: _____. **A escrita da História**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. p. 11-37.

CABRINI, Conceição. et al. O desafio da iniciação histórica do aluno ou o que lhe podemos sugerir. In: _____. **O ensino de História: revisão urgente**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 31-51

CENTRO PAULO FEIRE - Estudos e Pesquisas. **Biografia de Paulo Freire**. Disponível em: site: <<http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=biografia&sub=biografia2>> Acesso em: 18 de dez. 2008.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva: Discurso sobre o Espírito Positivo; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista**. Traduções de José Artur Giannotti e Miguel Lemos.. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Vanezuela. SP: Cortez, 2002.

COSTA, Eloisa Helena de Campos e GOMEZ, Carlos Minayo. Superar a cultura da violência: um desafio para a escola. In. TEVES, Nilda e RANGEL, Mary (Orgs.). **Representação Social e Educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas, SP: Papiros, 1999. cap. 6, p. 159-176

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In. ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, SÉRGIO R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DEMARI, Cezar Luiz. **Sociedade do Conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4151--Int.pdf>> Acesso em: 25 de dez. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Mazagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas: CEDES. v. 21, n. 55. 2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas: CEDES. v. 26, n. 92, p.,2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006a.

FONSECA, Thais Nívia Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In. GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: neoliberalismo e a crise da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?**. 2 ed. Araraquara, S. Paulo: Junqueira & Marim editores, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In. SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, MARIA Amélia Gomes de C. e GOMES, Nilma Lino. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. ed. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.105-132.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Propostas Curriculares de Suplência (2º segmento do ensino fundamental supletivo). In: Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. **Política Pública de educação de jovens e adultos do RS**. Cadernos Pedagógicos EJA n. 1. abr., 2001.

_____. Sérgio. Por uma Cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In. _____. **Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos EJA**. São Paulo: Global, 2007. p. 07-26.

HORN, Geraldo Balduino e GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu Currículo: teoria e método**. Petrópolis, RJ: 2006.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO/IBOPE. **INAF 2007 mostra a evolução da educação no Brasil**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por>. Acesso em: 23 jun. 2008.

KLEIN, Aquiles Jacob. A cidadania como fator de auto-estima: o novo olhar dos educandos. In: QUERUBIN, Docimar (org.). **Educação de adultos: a experiência dos metalúrgicos do Programa Integrado/RS**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005. p.67-72.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso João; JUNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-140.

LE GOFF, Jacques. **A História nova**. 2. ed. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Marins Fontes, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteódos**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. SP: Cortez, 2005. p. 53-80.

LIMA, Rosângela Novaes. Políticas Educacionais e a Lógica Neoliberal para a Educação Básica. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira e LIMA, Rosângela Novaes (org.). **Políticas Públicas Educacionais: o Governo Lula em Questão**. Belém: CEJUP, 2006. p. 29-48.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. v. I. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Koth. 3 ed. (Os economistas). São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina. 3. Ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

MCLELLAN, David. **Karl Marx: vida e pensamento**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1985.

MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas?. In: SILVA, Marcos A. da (org.). **Repensando a História**. 5 ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994. cap. 1, p. 65-68.

NAKOU, Irene. **Educação histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes**. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org/vol7iss1articles/nakou.pdf>>. Acesso em: 08 jun.2008.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha História sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.163-184.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **A formação de professores no Curso de História da Universidade Federal do Pará: uma análise do projeto político pedagógico**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leitoras**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p.15-44.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Política Pública de educação de Jovens e Adultos do RS**. Cadernos Pedagógicos EJA n. 1. abr., 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p.73- 94.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In. Cadernos Cedes. **Ensino de História: novos horizontes**. Vol. 25. n. 67. Campinas: Cortez, 2005a. p. 297-308.

_____ A formação do professor de História e o contexto da sala de aula. In. BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 54-68.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In. ZARTH, Paulo Afonso et. al. **Ensino de História e educação**. Ijuí: Unijuí, 2004.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-290.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. In: _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tadução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaracion de Hamburgo sobre la Educacion de Adultos. Quinta Conferencia Internacional sobre Educacion de Adultos**. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/uie/confinte/documents.html>. Acesso em: 19 de dez. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____ As dimensões do processo didático na ação docente. In. ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, SÉRGIO R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.13-30

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, [1980?].

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.

APÊNDICE A

Perguntas da Entrevista Coletiva com Professores de História

1 - Como vocês avaliam a modalidade EJA no contexto da educação brasileira?

2 - Vocês consideram que o ensino de História contribui para a formação do aluno da EJA como sujeito reflexivo? Que aspectos acham importante considerar?

3 - Que concepções teóricas e princípios educativos vocês priorizam no processo de construção curricular para o ensino de História na EJA? Por que esses e não outros?

4 - Vocês encontram dificuldades em viabilizar uma prática educativa voltada para a formação reflexiva do aluno da EJA? Em caso afirmativo, quais são? Quais são os principais entraves para a superação das mesmas?

5 - Vocês têm momentos sistemáticos e coletivos para socialização, estudo, planejamento e avaliação na escola?

6 - A SEMEC oferece atividades de formação continuada? Essas atividades contribuem para a superação das dificuldades encontradas por vocês em suas práticas pedagógicas? Que sugestões vocês apontariam?

APÊNDICE B

Perguntas da Entrevista Individual com os Alunos

1 - O que o motivou a matricular-se na EJA? Que expectativas tinha em relação à escola e ao ensino? A escola tem contribuído para sua formação como cidadão?

2 - Fale um pouco sobre o que tem aprendido com a disciplina História e com os professores? O conteúdo de História tem significado para a sua vida? Tem ajudado a compreender melhor o mundo, a sociedade, o seu país?

3 - Você tem dificuldades em compreender os conteúdos de História? Por quê? O que é História para você?

4 - O que você acha da prática pedagógica do professor de História? Os recursos utilizados (livros, textos, vídeos, etc.) facilitam o aprendizado dos conteúdos? Por quê?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br
www.uepa.br/mestradoeducacao