

OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA COMO UMA POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CLAUDIA MENDES ABREU *

VILMA DE LURDES BARBOSA †

Introdução

As recorrentes dúvidas sobre o *que ensinar e como ensinar História* para os sujeitos aprendentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) levou-nos a refletir sobre as dificuldades de elaborar um currículo que contemplasse em seus conteúdos, os saberes históricos, de acordo com as finalidades educativas desta disciplina escolar, que considerasse os objetivos previstos para a etapa final da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio, bem como os princípios da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva da inclusão, respeito à diversidade, formação ao longo da vida e emancipação humana.

Diante desta compreensão da Educação de Jovens e Adultos, procurou-se identificar como os professores trabalham na transposição didática. Quais os critérios, referenciais e meios utilizados na seleção e no trabalho com os saberes históricos escolares? Tendo em vista o tempo curricular e as especificidades do contexto escolar e do ensino de História como uma possibilidade emancipatória na EJA, a transposição didática realizada pelos professores considera a perspectiva emancipatória humana defendida por grande parte dos documentos e estudiosos da Educação de Jovens e Adultos? Será que, ao trabalharem na transposição didática, durante o desenvolvimento curricular, os professores levam em consideração as finalidades do saber histórico escolar, as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os objetivos da disciplina de História, com vistas a garantir uma prática emancipatória?

* UFPB

† UFPB

Foi no trabalho realizado pelo professor com o saber histórico a ensinar e ensinado ao elaborar o seu plano curricular[‡] e vivenciá-lo na ação didática[§] (currículo em ação, praticado ou real) que este estudo pautou-se. A partir da relação, transposição didática e desenvolvimento curricular^{**} que se buscou identificar elementos de um currículo com perspectiva emancipatória no Ensino Médio da EJA, compreendendo-se estes dois processos integrados.

Neste sentido, as categorias de análise para este estudo foram: o “Saber histórico escolar” e “o Currículo emancipatório”. O Currículo por tratar-se de um documento constituído de contradições e que sofre transformações ao longo das relações estabelecidas pelos sujeitos que interagem com o mesmo, carregado de intenções, de vivências, de identidade; sendo “um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas.” (MOTA, VELOSO, BARBOSA, 2007, p. 1). Já o Saber histórico escolar é aqui reconhecido como oriundo da “transposição didática”, ou seja, de um processo de didatização dos saberes a ensinar e ensinados (CHEVALLARD, 1991) que constituem o currículo planejado e realizado no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Em ambos os processos, de desenvolvimento curricular e da transposição didática, o professor tem papel primordial, sendo ele, em última instância, responsável por adaptar o saber e o currículo à sua realidade e adaptar-se a ele para a realização da *práxis* pedagógica. É o professor que introduz significados no processo de filtragem decisivos na mediação entre o aluno e a cultura representada no currículo. Nesta perspectiva, o currículo para a EJA necessita ser, em sua essência, dialético, composto por um movimento que, se não compreendido em suas contradições, determinações e condicionalismos ao longo de seu desenvolvimento, assumirá unicamente um caráter prático ou técnico no fazer pedagógico. É

[‡] Refere-se ao planejamento didático do professor, seu programa de ensino.

[§] Refere-se ao currículo vivenciado, o currículo realizado em sala de aula.

^{**} Segundo Pacheco (2001), o termo desenvolvimento curricular é utilizado para expressar o processo de construção curricular em diversos momentos e contextos: currículo prescrito, apresentado, programado, planejado, real, oculto e de avaliação curricular.

importante que o currículo de História desenvolvido para e na sala de aula do Ensino Médio da EJA, possa levar em consideração o caráter da emancipação humana, compreendendo a necessidade de adquirir e analisar criticamente o saber acumulado pela sociedade, capacitando os educandos a refletir, analisar, participar e intervir de maneira crítica e responsável na prática social cotidiana, fazendo dialogar a cultura e ciência mediada pelas tecnologias.

Assim, apresentamos neste artigo a análise de conteúdo na modalidade transversal^{††} realizada a partir do conteúdo manifesto dos dados obtidos através de questionário, da observação das aulas, dos planos curriculares e da entrevista realizada com dois professores de História da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Pernambuco. Ambos foram criteriosamente escolhidos a partir de um diagnóstico realizado na pesquisa de mestrado que elaborou um perfil dos professores de História da EJA do Ensino Médio de uma Gerência Regional de Educação do sistema de ensino de Pernambuco.

Diante deste contexto, partiu-se da problemática de como o saber histórico escolar é trabalhado pelo professor no currículo de História para a EJA no Ensino Médio e se existem elementos de uma perspectiva emancipatória no trato deste saber durante o desenvolvimento do currículo. Considerando as suas especificidades, as novas perspectivas historiográficas, os debates acerca dos novos conteúdos e métodos de ensino para disciplina de História no Ensino Médio.

Aproximações e distanciamentos do currículo de História como possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: uma análise de conteúdo transversal.

Na discussão a seguir, serão apresentadas as análises transversais realizadas a partir das categorias empíricas, das unidades de contexto e registro, conforme demonstrado no

^{††} Ver BARDIN (2011).

quadro 01. O intuito foi associar/confrontar o conteúdo expresso pelos dois sujeitos desta pesquisa, o Professor 1 e a Professora 2. Objetivou-se identificar em quais aspectos o trabalho com o saber histórico escolar, realizado pelos mesmos, durante o desenvolvimento curricular, se aproximaram e se distanciaram entre si e do objeto de estudo.

Uma olhar mais superficial poderia afirmar que realizar uma análise transversal dos dois sujeitos seria inviável, pois ambos trabalharam com saberes históricos escolares distintos: a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX (Professor 1) e o fim da ditadura militar e o avanço da democracia (Professora 2). Contudo, observando-se com mais atenção, percebeu-se que todas as unidades de análise estiveram presentes no conteúdo manifesto dos Professores 1 e 2, no que se refere aos critérios e referências utilizados para a seleção dos saberes históricos a ensinar e ensinados, com exceção do Projeto Político e Pedagógico da escola que eles não citaram. É importante ressaltar que ambos utilizaram os mesmos critérios de escolha e orientação para seleção dos saberes históricos escolares. O Professor 1 apontou a sua formação inicial e continuada, os livros didáticos, os periódicos e audiovisuais e, por fim, sua motivação pessoal. A Professora 2 apresentou os livros didáticos como primeiro critério e orientação de escolha, os periódicos e audiovisuais como segundo, a sua formação inicial e continuada como terceiro e, por fim, sua motivação pessoal.

O diferencial é que o Professor 1 citou os referenciais do MEC em apenas uma ocorrência e a Professora 2 não fez menção a nenhum tipo de diretriz, orientação, referencial do MEC ou outro órgão regulador da Educação. O fato das unidades de análise se apresentar em uma ordem distinta entre ambos pode demonstrar uma posição de preferência e/ou acesso.

No entanto, a similitude dos critérios e referenciais utilizados pelos dois Professores possibilitou identificar-se que não são critérios e referenciais específicos para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que os materiais didáticos apontados por eles não eram voltados para a EJA e ambos não possuem uma formação inicial ou continuada direcionada ao trabalho com a modalidade. Isto sugere que não existe uma discussão coletiva na escola sobre

um currículo para a EJA, a elaboração de material didático próprio recaindo em uma adaptação do material didático do Ensino Médio Extensivo definido para outro público.

Neste sentido, ressalta-se Machado (1997), quando considera que o ensino de História é executado sob um planejamento curricular e, para tal, deve estar em consonância com as especificidades de seu público na seleção e estruturação dos conteúdos para produzir aprendizagens significativas. O fato de não ter sido encontradas ocorrências, entre os dois Professores, de materiais e orientações específicas para o planejamento curricular de História para o Ensino Médio da EJA, nos indica que existe um relativo desconhecimento e acesso de tais produções e documentos orientadores.

No que se refere à função prevista para cada um dos saberes históricos escolares trabalhados pelos Professores, destaca-se que ambos apontaram propósitos diferentes, pois o Professor 1 indicou a importância da utilidade do saber histórico escolar para a vida prática e cotidiana do aluno, e a Professora 2 enfatizou a orientação para o trabalho. Apesar dessas diferenças, ambos demonstraram interesse em que os saberes tivessem proximidade temporal com a história de vida do aluno e estivessem relacionados a História local e nacional, pois acredita-se que seria garantir que eles pudessem ler a sua realidade, compreendê-la a partir dessa proximidade temporal e territorial.

Entende-se que esta aparente proximidade temporal e territorial com a realidade dos alunos da EJA pode não ser garantia de que o conteúdo de ensino seja significativo, produzindo aprendizagem. Esta se deve também a outros elementos como a abordagem, a apresentação do saber, o cuidado com as analogias para não recair em anacronismos e as atividades propostas. Ou seja, a todo o contexto didático, criado pelo professor e da relação didática estabelecida entre ele, os alunos e o saber em questão que, agregados, poderão produzir os objetivos formativos esperados para o saber histórico escolar ensinado. Sobre isto, Machado (1997) alerta para o fato de que, dependendo do recorte regional ou local, realizado com base em critérios temporais, e territoriais pode-se conduzir a uma concepção fragmentada ou induzida da realidade.

Da forma de apresentação dos saberes históricos ensinados pelos Professores 1 e 2, ambos se destacaram pelo uso das mesmas abordagens e dimensões no trabalho didático. As ocorrências situaram suas abordagens mescladas por um hibridismo de referências teóricas da historiografia, comumente observadas no uso da oralidade pelos professores, conforme já apontou a pesquisa de Cunha (2005) que identificou vinte e sete tipos de narrativas históricas utilizadas entre os professores, analisadas em sua pesquisa. Porém, observou-se que houve evidências de cunho marxista, dada a forma de apresentação dos saberes, reforçada pelo próprio reconhecimento desta referência historiográfica, por ambos, na entrevista. Nas ocorrências pode-se notar, a partir das dimensões abordadas, que os Professores primaram por aspectos econômicos, políticos e sociais, predominando uma abordagem pautada em categorias antagônicas como proletariado X burguesia (Professor 1), ou, ditadura militar X povo (Professora 2). Primaram por uma narrativa pautada na sucessão dos fatos a partir das causas e consequências, construindo relatos homogêneos dos processos históricos, desconsiderando o trabalho sobre a própria historicidade dos conceitos da História. Neste caso, ambos não indicaram a análise de conceitos como revolução, democracia, classe, greve, dentre outros, mesmo existindo oportunidades como no uso constante de analogias pelo Professor 1 e, no predomínio dos questionamentos e das provocações direcionadas aos alunos pela Professora 2.

Assim, poderia ter sido propiciado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos expressar suas representações sobre os conceitos históricos e permitir-lhes o relacionamento com a sua cultura, possibilitando uma reconceptualização dos mesmos a partir do fazer histórico, como se pressupõe na transposição didática.

Retomando-se a questão do recorrente uso das analogias, na abordagem utilizada pelo Professor 1 a revolução industrial e aos inventos tecnológicos do século XIX e no uso dos questionamentos pela Professora 2, alerta-se para o cuidado de não deixar que estas estratégias de abordagem recaiam no senso comum das explicações e compreensões dadas à realidade.

Isto configura compreensões acríticas do contexto estudado, pois, uma vez desvinculado do senso crítico, como aponta Chevallard (1991), o saber corre o risco de aproximar-se em demasia do senso comum, perdendo sua finalidade educativa. Sobre isto, Chevallard (1991) alerta para a vigilância epistemológica esperada do professor, para que o saber não seja demasiado próximo do senso comum, senão a escola/disciplina perde sua função formativa, como também, não pode o saber ser distante dos saberes culturais dos alunos, pois se corre o risco deste não parecer significativo.

Na sequência das categorias e unidades de análise deste trabalho tem-se o currículo emancipatório no que se refere às decisões pré-ativas e interativas realizadas pelos Professores de História. As decisões pré-ativas se referem àquelas tomadas antes da aula, no momento do planejamento curricular. As decisões interativas são aquelas realizadas no decorrer da aula, ou seja, durante a ação didática curricular.

Sendo assim, procurou-se, inicialmente, identificar quais as decisões pré-ativas dos Professores 1 e 2 no que se refere às escolhas metodológicas e aos recursos previstos. As ocorrências de ambos indicaram as mesmas opções metodológicas e dos recursos utilizados. Os Professores optaram pela aula expositiva, alternada pela leitura de textos. O Professor 1 optou pela leitura compartilhada de um texto de autoria própria, já a Professora 2, realizou ela mesma a leitura do livro didático sobre o conteúdo de ensino. Como recursos, os dois utilizaram quadro, o livro didático, a oralidade e um vídeo como suportes para o trabalho com os saberes históricos a ensinar e ensinados, conforme apresentaram no plano curricular e na ação didática. Apenas a Professora 2 ampliou os recursos utilizados, recorrendo às músicas para discutir o período da ditadura militar no Brasil, que são tradicionalmente conhecidas como músicas de protesto.

Durante a revisão da disciplina da História escolar nas décadas de oitenta e noventa, acreditou-se que a utilização de bons recursos metodológicos seria a garantia de um bom ensino e aprendizagem. Com o avanço cada vez mais sistemático da tecnologia, uma série de materiais didáticos e de suportes tecnológicos passaram a ser utilizados nas aulas de História.

Este processo tornou-se possível a partir das novas correntes teóricas da História que passava a compreender outros documentos e fontes históricas. Assim, os filmes, as fotos, os relatos orais, as músicas, dentre outras, também se tornaram possibilidades didáticas como recursos e fontes para o ensino de História e compreensão do fazer histórico.

Neste sentido, os Professores lançaram mão desses recursos, contudo, o uso de tais ferramentas como mediadoras/facilitadoras dos objetivos de ensino dos saberes históricos, dependendo do uso que se faça, pode não garantir um ensino e aprendizagem significativos. É interessante notar que os Professores escolheram vídeos já produzidos para um atendimento didático. Ele escolheu um vídeo preparatório para vestibular. A Professora 2, um vídeo de um programa de correção de fluxo do Ensino Médio, ofertado na rede estadual.

O uso e a abordagem dados aos vídeos indicaram que eles serviram como recursos ilustrativos da aula expositiva dos Professores, apresentando-se como um recurso de fixação dos conteúdos de ensino. Diferentemente do Professor 1, a Professora 2, ao realizar a leitura do texto do livro didático também fez a leitura de imagens do livro, no caso, fotografias da época, disponibilizadas ao longo do texto.

É importante frisar que a leitura realizada das imagens complementou a narrativa utilizada pela Professora 2 do relato de sucessões presidenciais da época, tentando buscar na memória dos alunos o reconhecimento dos presidentes e outros personagens políticos ainda em atuação. Bittencourt (2004) chama a atenção para os métodos de leitura empregados nos filmes, fotografias, documentos e imagens em geral. Ela alerta para a escolha desses e que tipos de perguntas devem ser feitas, além de quais reflexões estão sendo produzidas.

No que se refere a identificar suas concepções sobre o ensino de História e da Educação de Jovens e Adultos ambos se assemelham em compreender que o ensino de História tem como função formar cidadãos. As compreensões apresentadas pelos dois Professores parecem encontrar respaldo nos objetivos propostos para a o Ensino Médio na OCEM (2006) e na função formativa do ensino de História apresentada por autores como Carretero (1997), Schimidt e Cainelli (2004) e Bezerra (2007). Cabe ressaltar, a partir de Prats

(2007) que “la Historia debe servir para comprender criticamente la própria identidade y poder contextualizarla em um mundo amplio y con Historia” (p. 22). Assim, é importante frisar que a História cumpre, assim como outras disciplinas, a função formativa de contribuir para a formação cidadã, não uma conformação cidadã, mas para formar pessoas críticas e com critérios capazes de pensar a sua realidade.

No que corresponde ao que eles compreendem sobre a EJA, ambos a identificaram como uma modalidade que atende um público afetuoso, repleto de vivências que devem ser consideradas, interessado em estudar, tendo em vista as suas trajetórias de evasão escolar pelo trabalho ou, ocasionadas pelas adversidades da vida de cada um deles.

Os Professores 1 e 2 alegaram considerar todas estas prerrogativas no desenvolvimento curricular, porém, notou-se, a partir das ocorrências apresentadas no conteúdo manifesto, que nenhuma literatura, estudo, orientação, diretriz, documento relacionado a EJA foi citado pelos Professores. Isto indicou que o que eles concebem sobre a EJA está cristalizado na concepção comumente veiculada a partir dos saberes docentes e que o planejamento curricular destes Professores, desde a escolha dos saberes históricos a ensinar, até a ação didática, pareceram estar pautados muito mais nas impressões que os mesmos desenvolveram sobre a EJA, a partir das relações estabelecidas com outros docentes, com a escola e com as turmas que ensinam ou ensinaram, do que em estudos, formações ou referenciais direcionados para tal.

Por fim, procurou-se identificar as ações interativas presentes nos currículos desenvolvidos pelos dois Professores, no que se refere aos elementos emancipatórios. Diante do que já foi exposto, nos itens que compõem este capítulo, a partir das ocorrências apresentadas pela Professora 2, notaram-se momentos de relativas aproximações com um currículo de perspectiva emancipatória em relação ao Professor 1.

A partir das ocorrências apresentadas no conteúdo manifesto dos dois docentes, percebeu-se maior flexibilidade e aproximações de uma relação dialógica e crítica nas decisões interativas da Professora 2. Esta oportunizou com maior frequência e direcionou a

sua ação didática para a participação dos alunos, sempre os questionando, através do diálogo. Observou-se que a centralidade da aula não recaia sobre a Professora, mas esta permitia, ou melhor, provocava, instigava ao diálogo através de perguntas, possibilitando que os alunos expressassem suas representações sobre os aspectos abordados do conteúdo do saber ensinado, demonstrando uma relação dialogal entre os três elementos da relação didática: a professora, os alunos e o saber histórico escolar.

Encontramos ocorrências semelhantes apresentadas pelo Professor 1, entretanto, elas foram menos presentes, uma vez que a ação didática se apresentou mais focada na narrativa do Professor, com raras intervenções dos alunos na sua exposição.

Dois elementos do currículo emancipatório, observados no trabalho dos Professores com os saberes históricos, tratavam da presença de um contexto de ensino voltado para o desenvolvimento da autonomia e uma abordagem focando a criticidade. Relacionados a estes dois, identificaram-se semelhanças entre os Professores e o distanciamento de uma proposta emancipatória.

Dadas as ocorrências da abordagem e a apresentação que ambos produziram dos saberes históricos ensinados, as mesmas indicaram, minimamente, partir de uma perspectiva crítica, tendo em vista que as narrativas utilizadas dicotomizaram o contexto histórico apresentado numa sequência de fatos que não foram problematizados na sua própria construção histórica. Eles não oportunizaram uma aprendizagem crítica da História.

Tendo como algumas de suas prerrogativas formativas o desenvolvimento das capacidades cognitivas de análise, interpretação crítica, síntese e o estabelecimento de hipóteses e inferências, o ensino de História exige que o professor ensine ao aluno como levantar problemas, transformando estes e os temas abordados em narrativas históricas (SCHIMIDT e CAINELLI, 2004).

As relativas compatibilidades dos elementos de um currículo que possua perspectiva emancipatória encontradas no trabalho didático com o saber histórico escolar desenvolvido pela Professora 2, evidenciaram que inconsciente ou intuitivamente, ela se aproximou desses

elementos, porém demonstrou possuir desconhecimento sobre este tipo de perspectiva relacionada ao currículo. Este fato foi evidenciado durante a entrevista quando, tanto ela, quanto o Professor 1, apresentaram dificuldades em responder o último bloco de perguntas direcionadas a esta concepção de currículo. Isto revelou que nas suas formações, no material didático utilizado, ou mesmo, nas propostas veiculadas pela rede de ensino, esta perspectiva não foi apontada como referência para o currículo de História no Ensino Médio da EJA.

Neste sentido, o fato de existirem relativas aproximações com alguns aspectos de um currículo de História com perspectiva emancipatória, não foi garantia de que este tenha sido efetivado e/ou intencionado, desde o seu planejamento até a sua prática. Tendo em vista que um currículo nesta perspectiva necessita ter um direcionamento, uma determinação prévia e objetivos previstos, todos estes indicadores não foram identificados nos conteúdos apresentados pelos dois docentes. Entretanto, também não significa conceber que a transposição didática realizada pelos Professores 1 e 2, durante o desenvolvimento curricular, não tenha demonstrado uma flexibilidade/abertura para tal possibilidade.

Algumas Conclusões

Identificar elementos de um currículo com perspectiva emancipatória, no trabalho realizado pelo professor de História durante o desenvolvimento curricular, no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, se mostrou uma tarefa árdua pela carência de referências específicas sobre o objeto estudo da pesquisa, assinalando a necessidade do fomento de novas reflexões que ampliem a rede de subsídios que o professor de História possa lançar mão para a sua *práxis* pedagógica.

Assim, o processo de transposição didática, realizado pelos professores de História, interrelacionado ao desenvolvimento curricular, evidenciou que os mesmos selecionaram saberes históricos relacionados aos saberes da ciência de referência e pautaram-se, para a

seleção desses, em critérios e orientações como: o livro didático do Ensino Médio extensivo, a sua formação, os periódicos e aquilo que consideraram pertinente ensinar. Sobre este último aspecto, Machado (1997), na sua pesquisa, ressaltou que um critério preponderante na seleção sobre o que ensinar, baseia-se sobre a validade do saber conferida pelo professor.

A aproximação das abordagens e das dimensões que os Professores 1 e 2 utilizaram na apresentação dos saberes históricos escolares trabalhados, também se assemelharam. Traços da tendência marxista ficaram evidentes nas falas dos Professores, contudo, mesmo carregados de criticidade, os conteúdos de ensino tenderam a uma História linear, factual e conformista, pautada na figura dos grandes personagens, ou, dicotomizada, negligenciando as contradições internas inerentes às sociedade e às próprias turmas da EJA que assistiam às aulas. Segundo Machado (1997), a viabilidade para um bom ensino de História depende das escolhas teórico-metodológicas do campo da historiografia e do processo de ensino e aprendizagem que o professor fizer. Para estas escolhas, Chevallard (1991), apresenta a transposição didática como uma vigilância epistemológica que deve ser exercida pelo professor por esta ser uma “herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio” (p. 16).

Os resultados desta pesquisa apontaram que as dificuldades de se desenvolver um currículo de História para o Ensino Médio da EJA, com caráter emancipatório, estão relacionadas ao desconhecimento dos professores sobre esta perspectiva, haja vista que na seleção e nas orientações utilizadas para a escolha dos saberes nenhum citou referências sobre uma concepção emancipatória apresentada em estudos, orientações, documento normativos, ou mesmo no seu percurso formativo. Diante disto, como eles poderiam viabilizar tal projeto curricular? Outra questão suscitada foi que este desconhecimento pode ser oriundo da ausência deste projeto educativo na rede de ensino, como também a inexistência de tal discussão na escola, conforme eles apontaram nos dados, que desconheciam o Projeto Político e Pedagógico da escola e não realizavam um planejamento coletivo para a disciplina.

A possibilidade de que os Professores 1 e 2 não fizeram a opção teórico-metodológica por tal perspectiva curricular também não foi descartada, uma vez que eles mostraram desconhecer-la, dissociando o termo/conceito emancipação de currículo. Assim, pensou-se: como poderiam optar pelo desconhecido?

Tendo em vista estes indicadores, buscou-se olhar para o trabalho do professor de História na transposição didática, durante o desenvolvimento curricular, na tentativa de encontrar os elementos, no conteúdo manifesto, que evidenciassem este caráter emancipatório. O que se encontrou foram algumas aproximações referentes às decisões pré-ativas^{‡‡} e interativas que, quando confrontadas, mostraram-se contrassensuais, ora com a intenção didática (plano curricular), ora com a prática (ação curricular) de uma perspectiva emancipatória.

Diante das análises apresentadas compreendeu-se que é no contexto do desenvolvimento curricular que a Educação de Jovens e Adultos não deve apenas limitar-se à escolarização, mas sim estabelecer-se como um processo de posicionamento diante do mundo que reside na conscientização dos sujeitos como protagonistas das transformações sociais. Um currículo de História, com perspectivas emancipatórias, deve provocar os educandos a questionarem e não apenas se inserirem no mundo produtivo posto, uma vez que muitos já fazem parte dele, interrogando as forças, os poderes e as relações ali estabelecidas. Como educadores de Jovens e Adultos, tem-se na sala de aula, um espaço primordial para estas reflexões e ações. Compreender como e por que a sociedade funciona e identificar por que, para que e para quem se produz, é o primeiro passo para se refletir sobre as ações no mundo, para o mundo e com o coletivo.

REFERÊNCIAS

^{‡‡} Segundo Pacheco (2001), são consideradas decisões pré-ativas as decisões tomadas pelo professor na ausência de alunos e decisões interativas como sendo aquelas tomadas no contexto de realização curricular de um modo diferente daquele que planejara no currículo.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37 – 48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BRASIL. Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133p. (Orientações curriculares para o ensino médio - OCEM; volume 3).

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: Aique, 1991.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **A (re)invenção do saber histórico escolar: as apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história**. p. 306. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

MACHADO, Ironita Adenir Policarpo. O currículo de História. In: DIEHL, Astor Antonio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 113 – 239.

MOTA, Carlos Ramos; VELOSO, Najla; BARBOSA, Sampaio. **Currículo para além das grades** – construindo uma escola em sintonia com seu tempo. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/cp/tetxt1.htm>> Acesso em: 10 de mai. 2007.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001. Coleção Ciências da Educação, vol. 22.

PRATS, Joaquim. La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances ciencia histórica. *In: IBER didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N. 12. Barcelona: abril, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/humanidad.htm>> Acesso em: 14 jun. 2011.

_____. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *In: Educar, especial*. Editora UFPR: Curitiba, 2006. p. 191-218. Disponível em: <<http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/livre-portugues.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.