

**Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador.**Alessandra Nicodemos<sup>1</sup>

Esta comunicação faz uma análise do ensino de história em interface com as especificidades do aluno da educação de jovens e adultos, no que tange o processo de seleção de conteúdos protagonizado pelos professores atuantes nessa modalidade. Procura problematizar na realidade escolar as contradições e as perspectivas concretas do processo de execução e re-criação de um currículo crítico no diálogo com o legado da educação popular, o que implica um modo freireano de compreender o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico a partir de uma relação simétrica entre educador/educando e/ou professor/aluno e ainda, no reconhecimento do lugar de classe social do aluno e de que forma a seleção de conteúdos deve dialogar com esse lugar, como preconiza a perspectiva político pedagógica da educação popular e de seu legado.

Segundo Fávero (2011), temos ampliado de forma significativa, porém não a necessária as políticas públicas e ofertas de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tal autor indica dois grandes espaços de políticas oficiais onde a tal modalidade tem comumente sido oferecida: 1. A oferta de programas de ação e projetos pelo governo federal, que se caracterizam como propostas emergenciais que alcançam um fraco impacto nas demandas colocadas por esse público e se estabelece em forma de parceria com entidades da sociedade civil e de focalização em determinados públicos/faixa etária. 2. A oferta pelos sistemas estaduais e municipais, onde são ofertadas a alfabetização e ainda, a complementação do ensino fundamental e o ensino médio; tal oferta tende a se constituir como uma *política pública universal*, que vem ao longo dos anos se fortalecendo dentro das estruturas da aparelhagem estatal em unidades escolares e com a atuação de professores do quadro funcional dessas redes, e que por isso carregam em tal processo muitas contradições, principalmente em torna da possibilidade de diálogo entre o legado da educação popular e a cultura escolar curricular formal.

---

<sup>1</sup> Professora Assistente de Prática de Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação pela UFF (Universidade Federal Fluminense)

Na análise dessa contradição, Miguel Arroyo (2011) aponta ser necessário identificar, nas políticas oficiais nas redes municipais e estaduais de educação, a permanência ou não do que ele chama de *legado da educação popular* (2011, p. 10), na intenção de chamar atenção para a atualidade de seus referenciais e, principalmente, em suas palavras, *radicalizá-lo como estratégia de escolarização* pelos sujeitos atuantes em tais políticas e redes.

É nesse contexto histórico e teórico, brevemente delimitado, que problematizo os níveis de contribuição e incorporação do legado da educação popular nas práticas docentes num processo formal de escolarização. Continuando a análise dessa questão, Arroyo (2001) aponta ser necessário um *olhar específico* sobre os alunos nessa modalidade e principalmente o reconhecimento de sua condição como classe trabalhadora e oprimida para a manutenção desse legado. Para o autor, o campo da EJA, seja em termos legais, seja em termos conceituais, conseguiu imprimir e incorporar o legado da educação popular em sua concepção pedagógica e jurídica atual, mesmo alertando, para a possibilidade da perda de tais referenciais nos projetos oficiais de escolarização aplicados nas redes públicas:

Diferenciando a EJA das concepções de educação formal para crianças e adolescentes, onde o elemento identificador é o conceito de ensino estruturado na lógica etária, busca-se na reafirmação do legado da educação popular, reconhecer a educação de jovens e adultos como uma etapa com suas especificidades, nomeando, em sua definição legal, pedagógica e política, os alunos trabalhadores não como educandos de uma etapa de ensino, mas como sujeitos que carregam em suas existências uma gama complexa de características sociais e culturais, que invadem cotidianamente as salas de aulas noturnas, desafiando os docentes a apurar o olhar, principalmente para além do conceito restrito de ensino: “As riquíssimas experiências de educação de jovens e adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação” (ARROYO, 2001, p. 13).

Essa questão pode ser inserida na perspectiva freireana de pensamento, a partir de um aspecto: *quais seriam as possibilidades reais de uma relação simétrica e dialógica entre professor/aluno ou ainda, entre letrado/não letrado no âmbito da*

*escolarização formal*? Para determinados autores, tal possibilidade não seria possível, e esse aspecto constitui um ponto relevante nas críticas em torno das categorias do pensamento freireano e da educação popular.

Em uma dessas concepções contrárias, a de Lovisolo (1990), focaliza a assimetria dessa relação pedagógica. O autor também considera a prática educativa direcionada para adultos essencialmente um paradoxo, já que a educação moderna estabeleceu uma convenção (durkheimiana) onde o natural seria educar crianças, entendendo a prática educativa como intrinsecamente geracional.

Nessa concepção, a educação seria o espaço formal para possibilitar aos mais novos o acesso a um produto cultural que deveria ser perpetuado pelas novas gerações. Assim, todas as ações de educação que saíssem dessa lógica geracional, não teriam legitimidade ou se constituiriam numa ação desprovida de *intencionalidade pedagógica* ou reduzida à mera politização da educação. Hanna Arendt, citada por Lovisolo, afirma de forma categórica, que:

Quem quer que queira educar adultos, na realidade, pretende agir como guardião e impedi-los da atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra educação soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem uso da força. (LOVISOLO, 1990, p. 73)

Nessa visão, práticas docentes comprometidas com ideário freireano, reduziram os educadores a *guardiões* de ideários distantes e de pouca receptividade no universo cultural das camadas populares. Em razão de tamanho distanciamento, esses intelectuais procurariam impor, através da intervenção educativa, uma concepção política àqueles sujeitos, entendendo, desse modo, a relação entre povo e intelectual a partir da dicotomia *classe alta* e *classe baixa*. Usando a produção de Berger, Lovisolo destaca a seguinte afirmação do autor sobre a educação popular:

(...) é um projeto de indivíduos das classes altas, dirigido a uma população de classe baixa. É a segunda desta classe, e não a primeira, a que deve ser conscientizada (...). Assim, uma suposição crucial do conceito é a de que as pessoas da classe baixa não entendem sua própria situação, que necessitam de esclarecimentos a respeito e que este serviço pode ser proporcionado por seletos indivíduos das classes altas (LOVISOLO, 1990, p.79).

Lovisoló continua sua análise indicando que na educação popular existe uma relação hierárquica que reduz os adultos a serem educados em *crianças* e/ou *rebanhos*. Indica, ainda, que Paulo Freire e seus “discípulos” elaboraram um “drapeamento ideológico” na tentativa de conciliar o inconciliável:

É como se estes argumentos de fato pretendessem remover o paradoxo de se educar adultos, no sentido de considerá-los como rebanho ou como crianças e que, no fundo, significaria o uso da coerção sem o emprego da força que Arendt apontou. Havia então que remover a convenção, de superar os paradoxos que no seu seio estabeleciam. Para isto, Freire e seus discípulos conformaram um *drapeado convincente*, se medido pelo número de intelectuais dispostos a apoiá-los. Esta ideologia afirma que havia uma forma de educação libertadora que conciliava educadores e educandos na qual ambos aprendiam, e se postula como caminho de construção da liberdade e como forma de interação de qualquer sociedade de homens livres (LOVISOLO, 1990, p. 81).

O debate sobre a relação desigual entre letrados e não letrados está presente no pensamento de Paulo Freire, mas em uma dimensão inversa da apontada por Lovisoló. Considero que a concepção de Lovisoló de uma educação de adultos como um paradoxo é completamente incoerente com o referencial freireano. Recorrendo a produção de Afonso Celso Scocuglia (s/d), identifico, agora, alguns elementos do pensamento freireano analisados pelo autor no que tange à relação entre intelectuais e povo e às possibilidades de simetria dessa relação. Scocuglia diz:

Como resolver tal problema? Como convencer sem manipular? Como superar o “democratismo populista” na educação? É possível dirigir sem impor? Sim, na **ação dialógica**. Eis a resposta de Freire. Interessante aprender que a questão dialógica, base da pedagogia freireana - e um dos fios condutores da explicitação da pedagogicidade inerente aos processos de mudanças sociais -, delineia uma postura conceitual diferente por parte do autor. O diálogo que, antes transparecia uma ação interclasses, carregando consigo uma carga idealista e romântica, não é admissível como tal, se não como (inter) ação entre “os iguais e os diferentes” contra os antagônicos. Assim, gradativamente a questão dialógica é mergulhada nas lutas sociais e, cada vez mais, categorizada como parte do que o autor denomina ação cultural para a libertação (SCOCUGLIA, s/d, p 331).

Essa afirmação demonstra um aspecto central do pensamento freireano no que tange à relação entre as classes sociais e as do educador/educando: a incorporação de novas categorias analíticas, que superaram a visão romântica e idealista de seus pressupostos iniciais, de base existencialista e personalista. A obra de Lovisoló, para

justificar as contradições e paradoxos da educação popular de base freireana, não reconhece a progressão analítica do pensamento freireano e a incorporação de determinadas categorias analíticas, principalmente aquelas vinculadas ao pensamento da dialética marxista. Scocuglia alerta para a necessidade desse cuidado analítico quando se trabalha com a produção de Paulo Freire: “Reafirma-se, uma vez mais, a concreta impossibilidade de se apreender o pensamento freireano sem compreendê-lo como um movimento cuja única constante é a progressão”. (SCOCUGLIA, s/d, p. 332).

Dessa forma, o antagonismo não está entre educador (letrado/ classe alta) e educando (não letrado/classe baixa); o antagonismo está entre oprimidos e opressores dentro do modelo capitalista de sociedade. A ação dialógica protagonizada por intelectuais e povo na educação popular é uma tomada de posicionamento nessa luta de classes, através do reconhecimento pelo educador/professor do seu lugar como “*educador que também aprende*” e principalmente, de sua condição, também, de classe trabalhadora, e oprimida. Nesse sentido, fica claro que a assimetria na relação entre educador-educando, apontada por Lovisoló, não pertence à concepção político-pedagógica freireana dos educadores e intelectuais que comungam dessa concepção e que, ao aderirem ao referencial crítico, estão se posicionando no processo de disputa contra setores dominantes e opressores.

No centro dessa discussão e nos desafios que se colocam para o docente de História na educação de jovens e adultos trabalhadores e na relação entre educador e educando, está a questão de reconhecer a educação como possibilidade ou impossibilidade de *conscientização dos indivíduos*. Esse é um debate intrincado e requer prudência analítica, para que não se caia numa visão reducionista dessa delicada e complexa relação, que, antes de tudo, é uma relação política e, portanto deve ser encarada prioritariamente nessa dimensão.

Resgato, nessa oportunidade, algumas reflexões cunhadas por Marilena Chauí em seu texto *Ideologia e educação* (1979), onde a autora tem, entre outras, a intenção de abordar a tese da *conscientização* nas práticas educativas. Num primeiro momento, a autora procura de forma conceitual discutir o que seria *consciência* e onde historicamente esta surge como possibilidade de prática social entre os indivíduos. A autora indica que se situa na gênese de constituição do homem moderno, onde o papel

da consciência servia como escopo para a definição das ideias de “igualdade, da liberdade e da responsabilidade, isto é, a identidade de todos os homens, garantindo a dissimulação das diferenças de classe” (CHAUÍ, 1979, p. 36). Esse aspecto central na constituição do homem moderno, segundo a autora, vai se dissolvendo ao longo do tempo e nos marcos da ideologia contemporânea, o elemento da consciência perde sua força, transmutada numa lógica cada vez mais funcionalista:

Na ideologia contemporânea o elemento consciência já não exerce qualquer papel, tendo sido substituído pelas ideias de eficiência e de competência no interior dos quadros definidos pela organização. É nisto que a nova ideologia é mais “honesta” do que a anterior. Nela, a consciência permanece apenas a título de retórica do discurso do poder (o apelo a consciência dos cidadãos) e como espetáculo oferecido pelo poder (o prêmio de melhor operário, estudante, policial, empresário, professor, cientista, isto é, aos mais conscientes de seus deveres e responsabilidades para com o mundo capitalista). (CHAUÍ, 1979, p. 36).

A conceituação inicial da autora busca problematizar o que seria então a conscientização, encarada como “espírito crítico” que funcionaria como elemento de contestação à consciência, definidas nas duas dimensões de espaço/tempo indicadas na última citação. Nessa reflexão, a autora se aproxima das questões colocadas por Lovisolo, principalmente no que tange a denúncia das ações da educação popular como possibilidade adestradora dos indivíduos/alunos. Nesse sentido Marilena Chauí pondera:

Em primeiro lugar, haveria o risco de imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência latente ou virtual, adormecida no seu ser em si e que o professor (ou a vanguarda) viria atualizar ou despertar. Há o risco de atitude iluminista. Em segundo lugar, haveria o risco de imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência de si, que por ignorar-se a si mesma, isto é, não ser ainda para si, tenderia a manifestar-se através de palavras e de ações alienadas como “falsa consciência”. Assim sendo, parecerá necessário esperar que a desalienação ou a consciência “verdadeira” lhe seja trazida *de fora* por aqueles que “sabem”. Há o risco ideológico de diferenciar o aluno (e a classe social) do professor (e da vanguarda) em termos de imaturidade/maturidade, ignorância/saber, alienação/verdade, em suma, diferenciar hierarquicamente e fazendo com que um dos polos seja uma espécie de receptáculo vazio e dócil no qual venha depositar-se um conteúdo exterior trazido pelo outro polo. Com isto, sob no nome de conscientização, reedita-se, sob nova roupagem, o conservadorismo e o autoritarismo da educação que se pretendia combater (CHAUÍ, 1979, p. 36).

Porém, em caminho oposto daquele apontado por Lovisolo, a autora marca ser necessária a manutenção do debate sobre a questão da conscientização e educação,

estabelecendo, para isso, outra dimensão de análise, através da incorporação da categoria de *consciência contraditória* como fenômeno presente nos processos de conscientização. Esse processo identificado por Chauí sopesa a consciência contraditória como um fenômeno que se expressa pela “contradição interna entre uma consciência que sabe e uma consciência que nega o seu saber” (1979, p. 37) e, portanto, uma consciência que se manifesta e se materializa nos dois polos do processo de educação: professor e aluno. Considera nesse caso, a possibilidade de uma relação de simetria na percepção da realidade. E, relacionando tal fenômeno com o processo educativo, a autora faz as seguintes ponderações:

Não seria mais rica (em termos pedagógicos, políticos e históricos) uma pedagogia que percebesse e interrogasse esse fenômeno no qual um saber real, uma consciência verdadeira das condições objetivas é sufocada internamente sob o peso da adversidade que impede à verdade conhecida e reconhecida propagar-se numa prática e que, ao contrário, cinde essa consciência que *sabe* fazendo-a produzir atos e discursos negadores de seu saber? (CHAUÍ, 1979, p. 37).

Essa possibilidade de interpretação rompe com um aspecto central nas críticas ao caráter iluminista da educação popular, pois essa perspectiva não considera a prática educativa como uma intervenção ideológica de um grupo sobre o outro e viria de fora do universo de vida e da consciência dos sujeitos a serem *educados*. A autora conclui:

Em lugar de nos comprazermos no maniqueísmo apaziguador de certas dicotomias, nas quais tanto a ignorância quanto a verdade vem de fora, tanto o mal (a opressão) quanto o bem (a libertação) também vem de fora, não seria mais rica uma pedagogia que levasse a sério o fenômeno da *consciência contraditória*? Por que essa pedagogia seria mais rica (poderíamos mesmo dizer: libertária?). Porque a contradição sendo interna (tanto do aluno quanto no professor) pode por-se em movimento por si mesma sem que precise aguardar a ação de um bom motor-imóvel para movê-la, tirando-a da suposta passividade para levá-la a uma não menos suposta atividade. Uma pedagogia desse tipo não seria iluminista, intervencionista, dirigista, mas tentaria captar aqueles momentos objetivos e subjetivos nos quais a contradição possa vir a explicitar-se. (CHAUÍ, 1979, p. 37).

Entendo, como a autora, que determinadas práticas docentes (assentadas em uma determinada concepção de mundo e de educação) coloca o professor num lugar em que, juntamente com o aluno, podem-se estabelecer ações/reflexões para o explicitamento das contradições e, a partir dela, a materialização da conscientização na horizontalidade da relação aluno e professor. Assim, considero que a possibilidade da ação dialógica

está no cerne da relação educador/educando, corroborando um aspecto central do referencial freireano o qual compreende que “ter consciência é estar no mundo”. Essa condição se complementa, ainda, na do inacabamento ou inconclusão da condição humana. Segundo Freire (2005), ao se perceber inacabado, o homem se lança no mundo através de sua consciência individual, e essa capacidade *não* está necessariamente vinculada ao conhecimento formal ou ao domínio do código escrito, ou, ainda, pronta e acabada a partir da ação de *conversão* de terceiros. Nos termos da educação popular de base freireana, os educandos são chamados a assumirem o papel de sujeitos cognoscentes – aspecto inerente à condição humana – e, numa ação dialógica e ativa, constroem o conhecimento e se apropriam de instrumentos e ferramentas para a leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 2005). A capacidade humana de captar a realidade e de torná-la objeto de conhecimento é feita pela consciência, que media essa ação. Caberia, então, à educação escolar de base freireana, a construção do conhecimento, possibilitando ao educando conhecer melhor o que já sabe e de conhecer aquilo que ainda não teve a oportunidade de saber.

Retomando a contribuição de Arroyo (2001), no início dessa comunicação, identifiquei, para tal tarefa, a necessidade de *radicalização do legado da educação popular* no chão da escola, o qual pode ser concretizado na construção de espaços educativos, mesmo nos limites dos processos formais de escolarização, que redefinem para os seus sujeitos o papel da escola. Isso implica numa tomada de posição e definição de que projeto político-pedagógico o professor de História defende ou se insere, a partir da percepção de seu lugar na luta de classe, para dessa forma possibilitar *a radicalização do legado da educação popular* nos processos formais de escolarização de educação de jovens e adultos trabalhadores.

Buscando aproximar tal perspectiva do universo vivenciado por professores de História que atuam na EJA, identifiquei alguns dados sobre os elementos que giram em torno da prática desses docentes, a partir de uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a elaboração da *Proposta Curricular para o Ensino de História na educação de jovens e adultos* (PCEJA), em 2002. Essa pesquisa foi direcionada a professores de História que atuavam em cursos de EJA em redes públicas.

Os dados obtidos e apresentados nesse documento curricular oficial corroboram o distanciamento entre a prática docente e as especificidades pedagógicas do aluno jovem e do adulto trabalhador e assim, a reprodução nessa modalidade de ensino do modelo de prática curricular do ensino fundamental, voltado para crianças e adolescentes. O documento indica que 63% dos professores entrevistados ainda “seguem um programa de História do Brasil e do mundo em tempo linear” (BRASIL, PCEJA, 2002, p. 124), e dessa forma, tal ensino se transforma em “uma versão resumida e simplificada de conteúdos que compunham os currículos e programas para o ensino fundamental na faixa etária dos 07 aos 14 anos”. Indica, ainda, um quadro de poucas inovações no campo da prática docente: o mesmo levantamento afirma que somente 37% dos professores entrevistados incorporaram novas perspectivas metodológicas e de conteúdos em seu cotidiano docente, já que somente estes procuraram “trabalhar conteúdos de História do Brasil e do mundo estimulando o aluno a compreender os problemas contemporâneos para um posicionamento frente à realidade” (BRASIL, PCEJA, 2002, p. 125).

A apreciação desses dados serve de ponto de partida para algumas reflexões, a saber: ainda hoje persiste na prática de professores de História, uma concepção que desconsidera as especificidades dos alunos trabalhadores? Esta prática docente para adultos é desprovida de significado e compromisso com a realidade deste e cultiva uma simplificação aligeirada dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental voltado para crianças e adolescentes? E que perspectiva curricular poderia contribuir para o rompimento desse quadro?

Nessa análise se torna importante a inserção de uma questão central e atual nos estudos sobre o ensino de História e que tem avançado muito nos últimos anos, em especial nos trabalhos das professoras Alice Casimiro Lopes (1999) e Ana Maria Monteiro (2007), a saber: as peculiaridades de construção do *saber escolar*, que se estabelece em múltiplas dimensões e em interlocução com os sujeitos/objetos envolvidos no processo de escolarização. Tais estudos consideram os professores como “autores” de suas aulas, mesmo no quadro de controle político/burocrático em que estão inseridos e, mais do que isso, a identificação, na construção do conhecimento histórico escolar, *dos espaços possíveis de resistência e transgressão* por parte desses docentes.

Mesmo considerando esse elemento – os professores como autores de sua aula – não podemos deixar de ponderar que a disciplina de História ainda carrega de forma significativa os paradigmas que a constituíram no século XIX, vinculados aos projetos de sedimentação dos Estados Nacionais e seus valores de legitimação. Tais paradigmas se atualizam na formação inicial dos docentes e na cultura escolar, que carrega e legitima, em certa medida, um modelo paradigmático de se ensinar e aprender História ainda tradicional. Além da reprodução de um modelo de prática escolar tradicional, existe ainda, por parte dos professores que atuam nessa modalidade, um estranhamento frente à heterogeneidade que marca os perfis dos alunos da EJA: alunos cansados depois de uma jornada diária de trabalho, alguns com histórico de pobreza extrema e, principalmente, com muitas dificuldades de assimilar conteúdos e conceitos que os professores trabalham em sala de aula. Nessa perspectiva, temos que reconhecer que a institucionalização da EJA nas redes públicas de ensino carrega sobremaneira essa contradição: os docentes lidam com alunos que em pouco se assemelham ao modelo de escola moderna e de suas expectativas de aluno e ainda, de ensino e aprendizagem.

Porém, identificam-se também nesse cenário, novos paradigmas e possibilidades para o ensino da História que dialogam – ou se contrapõem – a essa tradição e que considero espaço fecundo de diálogo com o legado da educação popular.

Procurando fazer uma retrospectiva histórica desse aspecto, deve-se destacar que no debate curricular dos anos de 1970, a seleção de conteúdos era pensada na dimensão do ensino somente, onde as alternativas de técnicas e métodos não alteravam essencialmente os conteúdos históricos, ou seja, a tradição escolar dos conteúdos históricos se mantinha, através de simplificações e resumos. O que se tentava fazer era adequar essa “opção” curricular aos desafios que começavam a se colocar para os docentes, com a entrada de novos segmentos sociais nos bancos escolares: “Nas escolas públicas, destinadas aos alunos das camadas sociais mais pobres, reduzia-se ao máximo o conteúdo explícito e recorria-se a testes ou ‘trabalho em grupo’ para realizar uma rápida avaliação em classe cada vez mais lotada, com diminuição da carga horária e de aulas semanais.” (BITTENCOURT, 2004, p. 100).

A partir dos anos de 1980, como característica marcante de novas propostas curriculares, criadas no período, temos um elemento que se torna relevante: a tentativa

de construção de um ensino de História que possibilite uma *aprendizagem mais significativa* por parte dos alunos (BITTENCOURT, 2004). O debate sobre essa possibilidade de aprendizagem significativa se ancora geralmente em um aspecto central, a seleção dos conteúdos históricos, ou como Bittencourt afirma: “a *seleção cultural* do conhecimento considerado essencial para os alunos” (BITTENCOURT, 2004, p. 99).

A leitura político-pedagógica dessa ideia se altera ao longo do tempo. Nos anos de 1980, no contexto da abertura política, tais propostas dialogam de forma mais contundente com os referenciais críticos, trazendo a incorporação das camadas populares como sujeitos históricos centrais em tais propostas, a partir do questionamento de uma História eurocêntrica e de heróis/vencedores distanciados do universo de vida do aluno, o que consequentemente, contribuiria para as dificuldades de aprendizagem de tal conteúdo histórico.

Algumas dessas propostas vão passar por um significativo processo de disputa societária, ancorado por setores da mídia, aonde essa perspectiva vai sendo combatida e enfraquecida e, em alguns casos – o Estado de São Paulo, por exemplo –, simplesmente vetada (MAGALHÃES, 2003). Resgatando a polêmica do período em torno da reforma curricular do Estado de São Paulo (1986/1987), o autor resgata um fragmento do editorial do jornal O Estado de São Paulo que analisa tal proposta:

(...) a Proposta Curricular para o ensino de História (1º grau) (...) é vazada em moldes tipicamente ‘marxista-leninista’, com o objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça’ das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológico declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada. (O Estado de São Paulo, 27/08/1987 apud MAGALHÃES, 2003, p. 173).

A leitura de tal fragmento suscita algumas reflexões em torno de duas ideias que se complementam na perspectiva de análise que pretendo tecer sobre docentes de História e seus desafios na escolarização de jovens e adultos: a *questão do professor ‘autor’ de sua aula* e a *seleção cultural do conhecimento considerado pertinente/essencial para o aluno*. Quando se analisa o contexto do debate curricular dos anos de 1980, percebe-se claramente que a construção de propostas curriculares de

História está diretamente ligada a projetos de sociedade em disputa no período, de um lado quem concebe a educação como manutenção do *status quo* e de outro o de matriz crítica comprometida com as transformações das estruturas sociais. E mais do que isso, ocorre uma perspectiva naturalizada e muito recorrente de reduzir uma determinada opção político-pedagógica – as críticas – a ideologização da educação, a um currículo menor, a uma politização desprovida de cientificidade e principalmente, de legitimidade. É como se na disputa dos projetos societários e da seleção de currículos, pudéssemos falar em neutralidade, ou ainda que as propostas *não* “vazadas em moldes tipicamente marxista-leninista” não seriam *também ideológicas*, não seriam também uma tomada de posição nessa disputa na perspectiva de manutenção do *status quo* e de formação de um determinado aluno, de um determinado cidadão para uma determinada sociedade. Em se tratando de *seleção cultural de conteúdos*, esse pode ser um aspecto a ser analisado com cuidado, pois dele se pode antever o nível de autoria por parte do professor do seu texto de saber para a sua aula. A relação que o docente estabelece com o currículo, seja de manutenção ou transgressão nessa seleção, pode denunciar qual perspectiva ele tem sobre o que seria realmente a *seleção cultural do conhecimento considerado essencial para os alunos*.

Essa questão, que ganhou contornos mais intensos no cenário histórico dos anos de 1980, vai ao longo da década de noventa, perdendo o seu colorido de embate ideológico. O caráter das reformas educacionais e curriculares implementadas nos anos de 1990 – pelo seu caráter extremamente prescritivo e no bojo da *nova pedagogia da hegemonia* – tem conseguido, através de uma tendência psicologizante, escamotear o debate mais político do currículo e de sua seleção. Bittencourt (2004) problematiza que, em tais propostas curriculares, ocorre um entendimento amplo do que seriam conteúdos escolares, nos quais, para além da apreensão dos conteúdos disciplinares específicos e tradicionais, os alunos devem adquirir *valores, habilidades e competências*, configurando o que Macedo (2002) chama de *currículo por competência*.

Em contraponto a essa concepção de currículo – por competências –, podemos identificar um caminho analítico que estabeleça o reconhecimento de outros autores/produtores de política de currículo para a educação de jovens e adultos, principalmente aqueles que se estabelecem no cotidiano escolar e nas opções que os

docentes fazem. Bittencourt (2004), problematizando essa questão, aponta ser a seleção de conteúdos a base constituidora do *saber disciplinar* que os professores mobilizam em seu trabalho docente. Este saber se materializa como uma prática de caráter contraditório e, no caso específico da disciplina de História, tal contradição reside em dois aspectos: na impossibilidade real de se *ensinar toda a História da humanidade* e nas condições de ensino em que o docente está inserido e que dificultam, por diferentes indicadores, a plena assimilação por parte dos alunos do conteúdo histórico/historiográfico, invariavelmente assentados em uma lógica de grande complexidade e densidade intelectual.

Busco trazer esse debate para o ensino de História e para os desafios docentes na formação do aluno trabalhador. Entendo ser prioritário resgatar e problematizar de que forma os professores dialogam com os referenciais críticos e os usam, na construção curricular e nos critérios de seleção de conteúdos históricos. Dessa forma, considero os professores como redefinidores de políticas de currículo em suas salas de aula, entendendo que *a re-criação e execução* de um currículo crítico constitui esforço teórico e político na construção de um ensino comprometido com a realidade dos alunos jovens e adultos trabalhadores e na superação das questões específicas e complexas em torno do conteúdo histórico e de sua seleção no espaço escolar.

De que forma a atualização dos referenciais críticos do currículo podem contribuir para tal processo? Acredito que a contribuição esteja na análise do perfil do aluno que chega a EJA e principalmente no mapeamento das práticas escolares vivenciadas anteriormente e que explicam, hoje, a sua baixa escolaridade. Miguel Arroyo (2001) afirma que os sujeitos da EJA são em sua grande maioria trabalhadores urbanos e rurais, oprimidos e pobres, tendo como destaque nesse grupo a participação da população mestiça e negra, ou seja, da população que foi expulsa dos bancos escolares ou que não teve oportunidade de acesso a eles na idade desejada.

O distanciamento entre o conhecimento e os sujeitos envolvidos nesse processo é outra marca da exclusão que a perspectiva crítica elucida. O currículo comumente é organizado de modo a cumprir o preenchimento de uma espécie de caixa vazia, em que o educador funciona como elemento detentor do conhecimento e o educando, passivamente, recebe o esperado conteúdo. Esta distância cria um ambiente pernicioso

para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Sabe-se que os espaços de escolarização da educação de jovens e adultos recebem como alunos e alunas pessoas com Histórias e experiências de vidas diversificadas: vida profissional, histórico escolar, ritmo de aprendizagem, estrutura de pensamento, origens, etnias, idades, crenças etc. No entanto, a riqueza desse universo, marcado pela diversidade e pluralidade não é, quase nunca, reconhecida e valorizada no ambiente escolar. Os conteúdos históricos tradicionalmente ensinados não dialogam com os do universo experimental do jovem ou adulto e de sua realidade como classe social.

Assim, entendo que uma prática docente, na perspectiva crítica, tende a romper com esse distanciamento e se compromete com a construção do conhecimento histórico como espaço de identificação dos conflitos e das disputas existentes no seio da sociedade. Dessa forma, longe de pretender *neutralidade*, é clara a intenção de que no processo de elaboração do conhecimento histórico haja estímulo à conquista de valores culturais, políticos, éticos voltados para a transformação social. As marcas que a escola imprime no aluno jovem e adulto são, definitivamente, complexas e acentuadas (NICODEMOS, 2010). Para os alunos jovens e adultos que vivenciam a complexa experiência de recomeço do processo de aprendizagem formal os significados e sentidos extraídos desse experimento devem ser cuidadosamente construídos e sedimentados na relação pedagógica, e o professor tem um papel fundamental nesse processo. Diante de tamanha grandeza e responsabilidade, é de extrema importância, que a escola discuta sua ação pedagógica e sua verdadeira intencionalidade, o que implica, por parte do professor, um redimensionamento de sua prática docente e principalmente clareza na *seleção cultural* do conhecimento considerado essencial para o aluno na perspectiva de sua classe social .

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. *A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão*. Alfabetização e Cidadania: Revista de educação de jovens e adultos, n° 11, 2001.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUÍ, M. *Ideologia e educação*. Educ. Soc., Campinas, ano II, n. 05, p. 24-40, janeiro de 1980.

FÁVERO, O. *Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. In SOUZA & SALES, educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas, Rio de Janeiro: Nau Editora/ EDUR, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOVISOLO, H. *Educação Popular: maioria e conciliação*. Salvador: Ed. UFBA, 1990.

MACEDO, E. *Currículo e competência*. In LOPES, A.; MACEDO, E. (orgs.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAGALHÃES, M. *Ensino de história e cidadania: por que ensinar história hoje?*. In ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. NEVES (org.) A nova pedagogia de hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NICODEMOS, A. *As Teorias Críticas do Currículo e o processo de execução, construção e resignificação de práticas curriculares na educação de jovens e adultos* in Currículos em EJA: saberes e práticas dos educadores. Rio de Janeiro: SESC, 2011.

PEREGRINO, M. *Desigualdade, juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais*. In ZACCUR E. & FÁVERO, O. Pesquisa em educação – Diferentes enfoques. Niterói, Ed. UFF, 2008.

SCOCUGLIA, A. C. *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*. Anais do Encontro Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. s/d In <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/torres/scocuglia.pdf>. Acessado em 30.07.2012