



O que nos tem dito os *Manuais de Didática de História* sobre escolarizar jovens e adultos trabalhadores no tempo presente.

Alessandra Nicodemos¹

Essa comunicação se situa no campo do *Ensino de História*, procurando estabelecer interfaces sobre esse fazer com o processo de *escolarização de jovens e adultos trabalhadores* em espaços formais de ensino. As questões político-pedagógicas aqui problematizadas giram em torno do reconhecimento e da denúncia da ausência de reflexões teórico-práticas sobre as especificidades e demandas desse grupo de discente, nos processos de formação inicial e continuada de professores de História no tempo presente. E para tanto, indaga a seguinte questão: *os elementos específicos que a escolarização de jovens e adultos trabalhadores tem colocado para a escola, o currículo e a prática docente foram incorporadas e tratadas no campo do Ensino de História nas últimas duas décadas (2000/2010)?*

O enfrentamento dos desafios que jovens e adultos trabalhadores colocam para a escola e o professor, podem ser cotejados em duas dimensões. Primeiro, no reconhecimento e cumprimento por parte dessa escola e desse professor, dos referências legais, jurídicos, políticos e pedagógicos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, a saber: 1. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208; 2. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96), na seção V Da Educação de Jovens e Adultos, nos artigos nº 37 e 38 e seus parágrafos e, por último, 3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) - Parecer CNE/CEB 11/2000 – que, como reflexo do acúmulo dessa legislação específica, tem nos indicado que: “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente”.

A segunda dimensão reside no desenvolvimento de um *olhar mais sensível* da escola e do docente sobre as especificidades desse público em seus processos de ensino-aprendizagem, e principalmente o reconhecimento de sua condição como classe trabalhadora e oprimida e 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 (ARROYO, 2001). Tais dimensões precisam ser incluídas, valorizadas e estudadas nos processos de formação inicial e

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

continuada de professores de História, possibilitando dessa forma, que em sua prática docente futura, esse professor tenha subsídios para enfrentar os desafios que os estudantes da EJA colocam, mas principalmente, garantir no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, espaços plenos e emancipatórios de formação escolar.

Para anunciar/denunciar tal problemática, vamos usar como campo empírico a observação da presença/ausência desse debate nos *Manuais de Didática de História* produzidos/publicados após os anos 2000 (ano de publicação da DCNEJA) e que são usados, principalmente, para o processo de formação inicial e continuada de professores de História da educação básica.

Em relação ao objeto de observação – *os manuais de didática de História* –, vou me apropriar da seleção feita por Rodrigues Júnior (2010) em sua dissertação de mestrado intitulada “Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história”. Nessa obra o autor define três manuais a serem analisados em sua pesquisa e nessa direção também escolherei os mesmos manuais para investigar a possibilidade de incorporação das discussões do campo da EJA em tal produção bibliográfica. Considero, como o autor, que tais manuais representam, enquanto produção teórica, o momento de renovação no campo do Ensino de História datada após os anos de 1990 e, ainda, uma produção de especialistas no campo da didática, como este indica: “(...) optou-se pelos manuais mais recentes, pois estes foram produzidos após os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1997, 1998 e 1999, representando um momento específico de tentativa de *renovação do ensino de História* frente ao *ensino positivista*, ou, no sentido empregado por Nadai (1993), ensino tradicional” (pg. 14).

A seleção de tais Manuais, em minha opinião, por representar essa tendência de renovação no campo do Ensino de História, poderia se constituir em fecundo espaço de referência na formação inicial e continuada de professores, ao conceber e incorporar as questões específicas da escolarização de jovens e adultos trabalhadores e, conseqüentemente, poderiam refletir positivamente no cotidiano escolar pela atuação dos docentes nessa modalidade. Os três manuais a serem investigados, nesse aspecto, são: 1. *Didática e Prática de Ensino de História*, de Selva Guimarães Fonseca (2003); 2. *Ensinar História*, de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004); *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Maria Fernandez Bittencourt (2004).

Para a problematização de tais manuais procurei fazer um recorte temático específico nos assuntos tratados nas referidas obras: *a análise das propostas curriculares/reformas curriculares para a disciplina de História nas duas últimas décadas*; buscando, assim, na forma

como essa temática foi tratada pelas autoras, antever a incorporação ou não do debate sobre as questões político-pedagógica e curriculares sedimentadas no campo da EJA.

Nas últimas décadas, o debate e a implementação de reformas curriculares, em nível federal, estadual e municipal tem sido uma constante no cenário educacional brasileiro, aparecendo no bojo do discurso de *resgate da qualidade da educação pública* ancorado ideologicamente nas diretrizes neoliberais para a educação em países de economia periférica, propagado pelos organismos internacionais e materializado em projetos políticos, onde a educação deveria passar por mudanças significativas para se adaptar aos “novos” tempos. As reformas no Brasil no âmbito educacional se inspiraram, dessa forma, no modelo proposto pelo Banco Mundial, através do que Melo (2005) chama *de função educadora dos organismos internacionais*.

Acompanhando o impacto de tais reformas/elaborações curriculares para o Ensino de História nas últimas décadas, as três autoras incorporam em suas obras tal debate, mas podemos considerar que a abordagem, os níveis de aprofundamento e o recorte teórico/político da temática se desenvolvem de forma bastante distinta nas obras. Porém, um elemento unifica as suas produções: *a ausência, nas discussões propostas pelas autoras, das inovações curriculares desenvolvidas nos últimos tempos, em torno das especificidades da escolarização de jovens e adultos trabalhadores*.

Na obra de Schmidt & Cainelli (2004), a discussão sobre a temática das *propostas curriculares* para História, não ganha um capítulo próprio – como acontece nas obras das outras duas autoras – e a discussão acontece como desdobramento do capítulo que trata da trajetória da História como disciplina escolar. Os itens desse capítulo ‘Analisando propostas curriculares’ e ‘O Ensino de História hoje’, abordam questões do debate curricular das últimas duas décadas e indicam/analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, mas não discutem concretamente, ou pelo menos sugerem outros documentos curriculares que situem a educação de alunos jovens e adultos, sejam aquelas de caráter mais gerais, sejam aqueles específicos para o Ensino de História. Devo ponderar, porém, que a autora faz a opção de aprofundar outras discussões relevantes, como metodologia de ensino e formação de professores, e por isso, não incluiu um capítulo específico sobre propostas curriculares, embora no conjunto da obra apareça essa discussão de forma aligeirada.

Essa opção de não abordar/problematizar o debate curricular nas últimas décadas não aparece nos outros manuais de didática de História em questão, onde a temática é apresentada em capítulo próprio e com uma discussão quantitativamente e qualitativamente mais aprofundada. Na obra de Fonseca (2003), no capítulo intitulado ‘A nova LDB, os PCN’s e o

Ensino de História’, a autora se compromete com a discussão sobre o debate curricular na Educação Básica. Nele, numa abordagem que relaciona os elementos estruturantes da prática educacional com as questões teóricas e políticas do currículo, situa-se o impacto das novas construções curriculares no Ensino de História e na prática de seus docentes. Porém, tal discussão não indica ou reconhece os documentos curriculares de Ensino de História para a EJA ou a necessidade de se pensarem práticas docentes que distingam as especificidades de se ensinar e aprender História com alunos jovens e adultos trabalhadores e de outros sujeitos em processo de escolarização. A autora aprofunda as questões metodológicas de ensino de História num capítulo intitulado “Abordagens historiográficas recorrentes no Ensino Fundamental e Médio”. Em um instigante e qualificado debate, procura relacionar, nos elementos das abordagens historiográficas, as aproximações possíveis e necessárias entre a produção acadêmica e a realidade escolar, porém, novamente o aluno potencialmente apresentado na discussão da autora é a criança ou adolescente/jovem cursando de forma padrão – em termos de idade/série – o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Novamente enxergo a invisibilidade dos jovens e adultos trabalhadores e suas demandas e especificidades pedagógicas.

Por último, o manual da professora Circe Bittencourt (2004), que, gostaria de destacar, considero uma referência no campo de Ensino de História e de importância teórica e política fundamental no meu fazer docente como professora de prática de ensino, hoje e ainda, como professora da educação básica, em tempos idos. Na referida obra, no capítulo ‘História nas atuais Propostas Curriculares’, a autora elabora um extenso panorama sobre as atuais propostas curriculares, cobrindo em sua análise, das séries iniciais às finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, numa abordagem que procura relacionar as inovações curriculares e os desafios colocados por essas inovações no cotidiano escolar e na prática docente, indicando as alterações nos perfis de alunos e professores e o lugar que a escolarização e o ensino de História ocupam ou podem ocupar enquanto projeto de sociabilidade nos dias atuais. Porém, não inclui, também, nessa abordagem, os elementos em torno das especificidades de ensino e aprendizagem histórica para jovens e adultos trabalhadores e as propostas curriculares para essa modalidade na disciplina.

Vale destacar, no entanto, que a autora, em vários momentos de sua obra, ao discutir aspectos metodológicos do Ensino de História (como livros didáticos, aprendizagens do conhecimento histórico, abordagens historiográficas e outros), situa o processo de ampliação do acesso à escolaridade para segmentos sociais populares/trabalhadores que marca o cenário educacional brasileiro na segunda metade do século XX. Bittencourt (2004), problematiza, nesse cenário, de forma substantiva e politicamente comprometida, a necessidade do docente

em formação inicial considerar tal processo em sua prática no futuro, principalmente na denúncia da manutenção, mesmo nesse quadro de alterações no perfil de classe de docentes e discentes, de um currículo e conteúdos centrados na história dos vencedores e de segmentos das elites nacionais e supranacionais, principalmente da história europeia.

Um exemplo desse tipo de abordagem e compromisso político-pedagógico na obra de Bittencourt pode ser identificado no item ‘Concepções de conteúdos escolares e de aprendizagem’, no qual a autora apresenta o debate situado nos anos de 1980, entre duas correntes de pensamento no que tange a seleção de conteúdos, a saber, a *pedagogia crítica dos conteúdos* e a *educação popular de matriz freireana*. Diz Bittencourt (2004, p. 105):

Em oposição a essa linha conteudista, os defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*. Esses incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura de mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país. Assim, seus defensores ressaltavam a necessidade de repensar os critérios de seleção dos conteúdos e sustentavam que a escola não poderia se limitar a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para a transmissão de conteúdos repletos de erudição e de valores criados para atender a outros interesses.

Mesmo não situando de forma direta a educação de jovens e adultos nos novos aspectos legais e político-pedagógicos, a autora, ao propor esse debate, dialoga, mesmo indiretamente, com algumas das questões que já se sedimentaram no campo da EJA, principalmente aquelas que giram em torno da necessidade de uma construção curricular que leve em consideração as especificidades dos alunos nessa modalidade, considerando em tal construto curricular as necessidades político-pedagógicas do aluno trabalhador e ainda de sua realidade de vida.

A ausência de referências da Educação de Jovens e Adultos nos manuais de didática de História é uma tendência que marca a realidade na formação docente inicial em nosso país, como atesta Rummert & Ventura (2011, pg. 76):

Tal quadro se agrava pelo fato de que as iniciativas das universidades em relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas. Um dos dados reveladores da pouca importância conferida a EJA nos cursos de Ensino Superior é a existência, até o ano de 2006, de apenas 27 cursos de Pedagogia com habilitação na modalidade, entre os 1968 existentes no país. Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar refere-se à quase absoluta ausência da discussão sobre a complexidade do universo da EJA nas diferentes licenciaturas responsáveis pela formação de futuros docentes (...).

O impacto dessa ausência na formação inicial dos professores de História pode ser detectado, ainda, no distanciamento entre os conteúdos e saberes disciplinares dos cursos de

licenciaturas e o *campo social* de atuação dos professores após a sua formação e tal distanciamento se amplia consideravelmente em torno das questões específicas da EJA. A conexão entre essas esferas – conteúdos formativos e campo social de atuação – durante a formação do licenciando é fundamental para se criar no futuro docente a percepção dos elementos complexos que edificam a educação formal nos dias atuais, principalmente aqueles vinculados à heterogeneidade de perfis que marcam os alunos hoje, sejam nas modalidades de ensino fundamental e médio, seja na modalidade da EJA. Possibilitar na formação de professores de História, elementos que o aproximem da realidade discente é um desafio central para o campo teórico e as reflexões práticas da/na formação inicial do professor. Nessa direção Pimenta & Lima (2008), apontam:

Com frequência, se ouve que o estágio tem que ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendermos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de *práxis*, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (pg.34)

Consideramos, que essa dimensão se situa na perspectiva de se considerar que o conhecimento se constitui através de sua relação intrínseca com a realidade e que essa possibilidade formativa deva ser possibilitada/garantida aos professores em sua formação inicial. Lana Fonseca (2011) autentica e amplia a essa questão:

Com esse objetivo, dentre outros, o conhecimento científico se coloca – ou é colocado – como o caminho preferencial para a apreensão da realidade. Pensar a realidade pode ser visto como um “olhar a vida” através do conhecimento científico. Entretanto, perguntamo-nos se há possibilidades de haver um único – e melhor – caminho para construirmos a realidade, como o paradigma dominante nos impõe. Pensamos que ao olharmos por entre as brechas da realidade, podemos vê-la tomando outras trilhas, outros meandros. (pg. 214)

Considero que o olhar ‘sobre as brechas da realidade’, que deve ser garantido aos licenciandos, pode ser materializado na possibilidade destes estabelecerem observações em *salas de aula da EJA* e entendo tal observação, como um campo formativo importante para o futuro professor, mas precisaria, anteriormente, de um escopo teórico explicitado nos Manuais de Ensino de História que os formam e que possibilite ampliar a sua formação para além da perspectiva centrada numa ideia *da prática como imitação de modelos* (PIMENTA & LIMA, 2008). Reconheço o espaço de observação da prática dos professores de EJA, não como um modelo inflexível a ser seguido pelos futuros professores, mas como um espaço a ser problematizado, como discorrem Pimenta e Lima:

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproxima dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. (2008, pg. 34)

E em sentido oposto, as autoras indicam:

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional. (PIMENTA & LIMA, 2008, pg. 43)

Aponto essa perspectiva de formação inicial como um devir a ser construído e conquistado nos espaços universitários de formação de professores, como também, ainda, o fortalecimento de canais e ações de *formação continuada de tais docentes*, pois nesse aspecto – a formação de professores que já estão atuando - o quadro não se altera significativamente. As redes de ensino reduzem tal formação a *procedimentos tecnocráticos*, esvaziando a autonomia do professor na sua construção sobre o conhecimento do campo da EJA e de suas especificidades. Nos espaços formativos para tais professores são apresentados planos, tarefas e propostas, concebidas e sedimentadas fora do âmbito escolar e de sua realidade, como atesta Rummert e Ventura (2011).

O que se verifica, assim, de forma recorrente, é um conjunto de variações em torno de um mesmo processo que nega, também, aos profissionais da educação, a condição de autoria e o direito de acesso ao conhecimento. Tal processo, sob diferentes formatos, desqualifica os saberes docentes e se apresenta como reproduzidor dos múltiplos mecanismos de desqualificação que os sistemas de ensino perpetraram sobre os saberes dos trabalhadores. Assim, tanto professores quanto alunos são transformados, de modos diferenciados, porém similares, em receptáculos de uma *cultura pedagógica* assentada na valorização do saber enciclopédico, dos procedimentos salvacionistas e destituída das vivas e necessárias vinculações com o real. (pg. 77).

O fato é que em termos de produção acadêmica para a formação docente para a atuação na EJA, na disciplina de História, vislumbro um campo que pouco se estruturou e que carece de produção e pesquisa no sentido de apoiar os professores na complexa tarefa de construção do conhecimento histórico para os alunos jovens e adultos trabalhadores.

Considero, portanto, que na ausência de uma produção específica para os desafios de se ensinar história na EJA, *a aproximação dos futuros professores de história com aqueles que*

estão em sala de aula é muito fecunda. O contato com a sala de aula da educação de jovens e adultos em processo formal de escolarização, reconhecendo e problematizando as experiências e práticas vivenciadas pelos docentes e discentes nesses espaços, podem se constituir em rico espaço formativo que contribua para o rompimento de determinados estigmas em relação ao processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico de jovens e adultos, tanto aqueles que idealizam/vitimizam os alunos, quanto aqueles que desconsideram os alunos como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem.

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.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação, *Parecer CEB 11/2000 / Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000.

FONSECA, L. *Possibilidades epistemológicas da construção compartilhada de conhecimento: reflexões sobre a Didática para a Educação de Jovens e Adultos*. In SOUZA & SALES, educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas, Rio de Janeiro: Nau Editora/ EDUR, 2011.

FONSECA, S. *Didática e Prática de Ensino de História*, Campinas: Papirus, 2003.

MELO A. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico . In NEVES (org.) A nova pedagogia de hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. *A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia*. In NEVES (org.) A nova pedagogia de hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PIMENTA, S.; LIMA, M. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2008

RODRIGUES JR. Os Manuais de Didática da História e a Constituição de uma epistemologia da Didática da História. Dissertação de Mestrado. PPGE, UFPR, 2010.

RUMERT, R. & VENTURA, J. *Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores*, in SOUZA & SALES, educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas, Rio de Janeiro: Nau Editora/ EDUR, 2011.