



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**JOSEFA SOARES FERREIRA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM  
OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA**

**GUARABIRA – PB  
2015**

**JOSEFA SOARES FERREIRA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR  
SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verônica Pessoa da Silva

GUARABIRA – PB  
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F345e Ferreira, Josefa Soares

O ensino de história na educação de jovens e adultos: um olhar sobre a prática educativa [manuscrito] / Josefa Soares Ferreira. - 2015.  
34 p. nao

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Verônica Pessoa da Silva, Departamento de Educação".

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino de História. 3. Formação Docente. I. Título.

21. ed. CDD 372.7

**JOSEFA SOARES FERREIRA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR  
SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura  
Plena em História da Universidade  
Estadual da Paraíba, em cumprimento à  
exigência para Aprovada obtenção do  
grau de Licenciada em História.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

*Verônica Pessoa da Silva*

---

Profª Drª Verônica Pessoa da Silva / UEPB  
(Orientadora)

*Maria Valdenice Resende Soares*

---

Profª. Ms. Maria Valdenice Resende Soares / UEPB  
(Examinadora)

---

Profª Drª. Marisa Tayra Teruya / UEPB  
(Examinadora)

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

ALUNO(A): JOSEFA SOARES FERREIRA.

MATRÍCULA: \_\_\_\_\_

TÍTULO DO TRABALHO:




O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: o lugar do currículo na prática educativa.

LINHA DE PESQUISA:

- ) Historiografia, Literatura e Mídia
- ) História e Relações de Poder
- ) História, Trabalho e Economia
- ) História Cultural e Cidade
- ) História, Memória e Cotidiano
- ) História, Ensino e Currículo
- ) História e Estudos Culturais: Etnia, Crença, Gênero e Sexualidade

TIPO:

- ) Monografia
- ) Artigo
- ) Relatório

Nome do(a) Professor(a) e titulação	Assinatura	Nota
Orientador(a) Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Jerônima Pessoa de Sá		9,0
Avaliador(a) Marisa Tayra Teruya		9,0
Avaliador(a) Návia Veldemir Resende Soares		9,0
Média:		

Guarabira, 17 / Março / 2015.

Este trabalho, primeiramente, aos meus pais, esposo e filhos; pelo incentivo, dedicação, apoio e amor incondicional. Em segundo lugar dedico a todos os professores que fizeram parte dessa jornada de quatro anos, a quem eu devo todo o conhecimento que adquiro nos últimos tempos, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS:**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Deus nada seria possível.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verônica Pessoa, não só pelo privilégio de compartilhar seus conhecimentos, mas, também, pela inspiração que me foi passada.

Aos meus pais, por me proporcionarem uma educação de qualidade e a minha família pela atenção e carinho de todas as horas.

Aos meus colegas da UEPB, com os quais compartilhei os melhores momentos nos últimos anos.

## **LISTA DE SIGLAS OU ABREVIações**

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CNAIA – Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

EPT - Educação para Todos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Financiamento da Educação Básica

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Educação

MOVAS - Movimentos de Alfabetização

ODMs - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

RESUMO.....	07
1 INTRODUÇÃO.....	08
2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	10
2.1 A Educação de Jovens e Adultos e suas lições para o tempo presente	
2.2 A importância da formação do educador	
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	23
3.1 4 O Ensino de História na Educação de Jovens Adultos.....	27
CONCLUSÃO.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

# **O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA**

**FERREIRA, Josefa Soares.**

## **RESUMO**

Este trabalho reflete sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, cuja inserção no mundo globalizado, como agente do mundo letrado, tem desafiado a escola a encontrar novos paradigmas que possibilitem um aprendizado mais relevante a este público. Nesta direção o ideário da Educação Popular que destaca o valor educativo do diálogo e da participação, que consideram o educando como sujeito portador de saberes, saberes estes que devem ser reconhecidos e que têm se mostrado como um caminho promissor à EJA. Para tanto, nos apoiamos na abordagem qualitativa de pesquisa, que se desenvolveu através de um estudo bibliográfico. A leitura de autores como: FREIRE (1979, 1987, 1996, 1997), BITTENCOURT (2009), MACHADO (2008, 1991), HOBBSAWM (1998,1995), PAIVA (1987, 1993, 2008), BRASIL (1998, 2001), entre outros, apoiaram-nos na compreensão dos desafios inerentes ao fazer dos educadores de jovens e adultos, reforçando a necessidade de que estes reformulem suas práticas pedagógicas, atualizando-se frente às novas exigências culturais e as contribuições das teorias educacionais contemporâneas. O estudo aponta para a necessidade do reconhecimento de mais espaços formativos dedicados aos educadores, para que estes possam se comprometer, ainda mais, com o ensino de História junto à modalidade da EJA, atuando de forma articulada às inovações metodológicas e temáticas, numa proposta de ensino mais abrangente e coerente.

**Palavras-Chaves:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino de História. Formação Docente.

## **1 INTRODUÇÃO:**

O pressuposto básico deste artigo é visualizar o estudo numa perspectiva de saberes, os quais se fazem necessários na vida do ser humano, especificamente relacionadas ao ensino de História na Educação de Jovens e Adultos-EJA. Portanto, o conhecimento é uma das exigências no processo da escolarização brasileira, no que diz respeito à preparação tanto para o trabalho, quanto à cidadania. Desta forma, o objetivo do ensino é contribuir para a formação dos professores desta modalidade educativa.

A Educação de Jovens e Adultos, no decorrer de sua história, vem passando por diversas transformações, inclusive no âmbito teórico-conceitual. Assim, a Educação de Jovens e Adultos é de fundamental importância para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Assim, decorrente desta situação, caberá ao sistema educacional estimular a participação dos jovens e adultos nos cursos oferecidos. Portanto, a EJA, é uma modalidade de educação que já foi entendida como educação compensatória, de recuperação do tempo perdido. Na atualidade, sobretudo a partir do reconhecimento da legislação, a EJA, vem sendo assumida como uma política pública de estado, direito de cidadania. Todavia, muitas ainda são os desafios que enfrenta, os quais refletem seu papel na sociedade, enquanto mecanismo de autonomia para que o sujeito jovem e adulto possa aprender a escrever e dizer a sua palavra, reconstruindo sua história social e de vida. Essa reflexão tem como objetivo promover a superação da consciência ingênua para a consciência crítica, a qual irá instrumentalizar os educandos na construção de novas consciências do vivido.

Tendo em vista que o ensino de História, em suas propostas curriculares serviu, inicialmente, para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. No entanto, a construção da identidade permanece, mas, não se limita a constituir ou inventar uma identidade Nacional. Seu objetivo é relacionar um desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente e passado e presente.

Diante deste panorama, o estudo está focalizado em três pontos centrais, que se articulam nestas discussões. O primeiro aspecto abordado dedica-se a um breve Elemento Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no qual destaca-se

os impasses pedagógicos gerados nessas práticas, contidos em PAIVA (1987). Nossa contribuição incide na perspectiva de que esta história ajude aos educadores a situar e compreender melhor o significado e o motivo do que aqui se formula como proposta. O segundo tópico tratado aborda o Ensino de História: tendência e perspectivas. Consideramos que as mudanças ocorridas no final do século, proporcionaram um avanço no Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, com a adoção dos temas transversais, buscando uma transformação pedagógica na necessidade de cada realidade escolar, baseado na teoria de autores como BITTENCOUTT (2009), que introduz a discussão sobre o tempo presente e o cotidiano, tornando o ensino mais significativo para o educando e, para o educador, dever do educador educar para a temporalidade. O terceiro elemento tratado neste estudo refere-se ao ensino de História na EJA: repensando o currículo. Desde o século XIX, as escolas públicas como confessionais integravam o currículo “humanismo clássico”, acentuando ao estudo das línguas, como afirma BRASIL (1998). Neste contexto, o currículo veiculou de idéias racistas etnocêntricas e preconceituosas na construção da História Nacional. Posteriormente, a História reveste-se de conteúdos mais humanísticos. Neste recorte panorâmico, busca compreender como o saber do ensino de História é construído na Educação de Jovens e Adultos e, para isto, tomamos como fonte, educandos das mais diversas idades que, por motivos sociais, não concluíram as etapas educacionais. Pretendemos, portanto, compreender os problemas e as dificuldades encontradas do Ensino da EJA, redefinindo metas e ações em na construção de políticas públicas.

## **2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser contada por meio de diversas concepções pedagógicas e das políticas públicas, nas quais o governo federal foi à instância que concedeu, financiou e coordenou a maior parte das campanhas e programas da alfabetização destinados aos Jovens e Adultos. Além do governo, várias organizações sociais também deram suas contribuições. Porém, com a descentralização do sistema de ensino básico brasileiro os Estados e Municípios passam a manter as redes escolares.

Mas, de onde vem à história desta modalidade educativa? Que principais marcas este ensino carrega? Ao reencontrar elementos desta história observamos que: “A Educação de Jovens e Adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação do Brasil a partir da década de 1930, época que marca o início da estruturação do sistema público de educação elementar no país” (PAIVA, 1987, p.159).

As primeiras escolas brasileiras para adultos foram criadas com o objetivo de formar mão de obra que atendesse o crescimento da industrialização, pois naquele contexto mais da metade da população brasileira era analfabeta.

Os Programas desta época contavam com o apoio do Governo, responsável pela centralidade e coordenação dos mesmos. Em meados dos anos 1930, por inspiração da Pedagogia norte-americana, a educação brasileira começou a adotar propostas do movimento escolanovista, apesar do movimento propor abordagens e atividades diferenciadas, que foram adotadas por professores e por escolas que inovaram em seus métodos e conteúdos.

A partir de 1942, o ensino secundário passou por novas reformas conduzidas pelo ministro Gustavo Capanema. A Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu três cursos: inicialmente o primário, com quatro anos de escolaridade; depois o ginásial, com quatro anos também; e o clássico ou científico, com três anos; junto com eles foram criados os ginásios e os colégios profissionais (BRASIL, 1998).

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política de redemocratização. Neste período a Educação de Jovens e Adultos define

sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a qual foi lançada como CNER (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo).

No final da década de 1950 até meados dos anos 1960, o empenho do governo em democratizar o ensino era alimentado por motivações políticas populistas, o que trouxe uma significativa mobilização no campo da educação de adultos.

Já na década de 1960, com o apoio da igreja, a Educação de Adultos tomou novos rumos, por meio de diversos movimentos de natureza política, social e cultural de mobilização das massas populares. Dentre esses movimentos destaca-se o MCP (Movimento de Cultura Popular), o MEB (Movimento de Educação de Base), e a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, todos propondo a participação do educando em atividades educacionais sistemáticas. Do mesmo pelo Golpe Militar de 1964, após uma visão das causas do analfabetismo como educação de bases articuladas com as reformas de bases definidas pelo governo populista do Presidente João Goulart (BRASIL, 1998).

Das experiências que foram desenvolvidas no século passado merece destaque o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado na proposta pensada por Freire, desenvolvida no ano de 1964, cuja proposta partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura. Neste sentido, é possível afirmar que aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, visando à conscientização do analfabeto através do conceito de cultura.

O chamado de Paulo Freire aos alfabetizandos adultos, ou seja, na fundamentação de princípios é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade, pois neste contexto Paulo Freire identificou o homem não como um ser livre, sujeito de seu agir edificador de sua história, consciente de sua contextualização, mas sim um ser oprimido, alienado, despolitizado.

Em vista disso, Paulo Freire começa um trabalho de busca pela humanização, enfatizando um processo de conscientização dessa massa através da fundamentação da relação homem-realidade que, na sua visão, são inacabáveis. O

trabalho nesta perspectiva buscava revelar aos oprimidos sua real situação de opressão, para que a partir daí se empenhassem em sua libertação.

Outro elemento de fundamental importância, no processo de construção de uma consciência crítica, é o diálogo e, no seu livro “Por uma pedagogia da pergunta”, Freire (1987) enfatiza a importância do diálogo para que os homens se percebam na condição de explorados possibilitando, dessa forma, o início de um trabalho de libertação. Assim,

O Educador comprometido com a classe trabalhadora é aquele que está com o educando, não contra ele (...). O diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses é a luta que tem lugar (FREIRE, 1987, p.123).

Tais posturas educacionais rompem com concepção de ensino, onde existia apenas a simples informação, na qual o aluno é visto como um depósito de conteúdos, onde a participação nas aulas era completamente vetada. Porém, para se ter uma educação de qualidade é preciso ter clareza que o diálogo é fundamental para prática docente e é, através dele, que se descobrem os anseios, os problemas e questionamentos do educando e revela também as limitações do próprio educador.

Em contraposição aos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, surgiu o MOBRAL. Na década de 1970, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) se expandiu por todo o território brasileiro e, apesar das críticas que recebeu, este programa abriu as possibilidades de estudos para recém-alfabetizados.

Nos anos de 1980, pequenos grupos dedicados à educação popular foram se ampliando e trocando experiências que culminou com a extinção do MOBRAL em 1985. Este programa foi substituído pela Fundação Educar.

Contudo, apesar das experiências mais robustas terem sido realizadas nas instâncias governamentais, as organizações da sociedade civil continuaram ocupando um lugar importante na promoção da alfabetização de jovens e adultos.

Nos anos 1990, a União passou a influenciar as políticas e práticas de Educação de Jovens e Adultos na difusão de propostas curriculares e programas de formação de professores, distribuição e apoio à aquisição de livros didáticos. É nesse contexto que surge o Programa da Alfabetização Solidária (PAS), sendo

desenvolvido com vistas a reduzir os índices de analfabetismo de jovens e adultos em muitos municípios das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Assim, espera-se que o mesmo chegue à média nacional. Nas palavras da autora:

Estas posturas diferenciadas frente a questão da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a nosso ver, representam o movimento contraditório no qual se insere a Educação Brasileira, frente aos projetos que vem sendo impostos pela política neoliberal, como único caminho possível para elevar o Brasil a um patamar de país 'desenvolvido'. Há a tentativa de construção de alguns consensos, ao mesmo tempo em que há reações a estes (MACHADO, 1991, p. 08).

A Fundação Educar era a responsável pela coordenação da execução desta tarefa, junto ao MEC, buscando uma comissão de especialistas que desenvolvessem trabalhos de pesquisas no campo da EJA. Portanto, no contexto da década de 1990, a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), acaba sendo desarticulada com a extinção da “Fundação Educar” a Educação de Jovens e Adultos foi descentralizada para os municípios, no qual as organizações sociais que frequentemente atuaram em parceria: em programas como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (MOVAS). Nesse momento a alfabetização de Jovens e Adultos adquiriu nova posição na agenda dos políticos nacionais, com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado, havendo uma inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB). Assim, as organizações da sociedade civil continuaram fazendo um importante trabalho na promoção da alfabetização de jovens e adultos. Com o apoio dos programas federais, aos estados e municípios a alfabetização de jovens e adultos estava agregada a diferentes ministérios e secretarias.

Os programas federais de apoio aos estados e municípios, projetam metas de superação ao analfabetismo, pois o ministro da educação lança campanha de radicação ao analfabetismo com intuito de coordenar, induzir e apoiar ações de alfabetização articulada a outras políticas de assistência social, na perspectiva de formação para o trabalho e geração de renda. Portanto, o programa é executado de modo descentralizado por estados e municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais.



A CONFINTEA VI (Conferência Internacional de educação para adultos), que ocorreu no Brasil em 2010, retomou o conceito da EJA como a aprendizagem ao longo da vida, chamando atenção para os fatores de desenvolvimento pessoal e da condição para participação dos sujeitos na construção social.

Baseado na VI CONFINTEA, em favor de uma educação de adultos, é reconhecida como um componente essencial para que os jovens e Adultos exerçam seu direito a educação de qualidade. Desde o ano de 1949, a Conferência Internacional de educação para adultos se comprometeu com uma aprendizagem mais qualificada e emergente. Assim, buscando um apoio a definição de educação de adultos no ritmo mais acelerado, desde os anos de 1976 a 1997, sendo englobada uma aprendizagem formal ou informal, na qual as pessoas consideradas adultas tinham possibilidades de desenvolver suas capacidades de leitura de mundo, enriquecendo seus conhecimentos. Assim, a alfabetização é assumida como o alicerce mais importante no desenvolvimento humano, possibilitado integração, ao longo de toda vida, dos jovens e adultos como um desafio global. Portanto, estas perspectivas fortalecem o reconhecimento do papel da aprendizagem na educação de adultos na consecução dos objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero.

Assim, a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver as questões globais e os desafios educacionais. Baseados em valores inclusivos, humanísticos e democráticos, sendo parte integrante na visão de uma sociedade do conhecimento. Nesta perspectiva, reconhecemos que a aprendizagem e a educação de adultos representam um componente significativo ao longo da vida, no qual vem atender as necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos, com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país. No entanto, preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos.

“Deste modo, a alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem. Ela é um instrumento

essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 7).

Na CONFINTEA VI favoreceu as diversas discussões sobre práticas efetivas durante as conferências preparatórias regionais e revelaram avanços e inovações na aprendizagem e na educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Muitos desafios estão sendo lançados, mas problemas existem e irão vão continuar existindo enquanto não conseguirem reconhecer que a educação de adultos é peça fundamental para o desenvolvimento econômico e social de um país. A lacuna aumenta quando a política de desenvolvimento se isola, sem contar com a contribuição significativa para o nosso futuro. No entanto, a educação de adultos não tem sido objeto de esforços coletivos, falta uma abordagem mais integrada na educação de adultos para um bom desenvolvimento em todos os níveis. É preciso ampliar as oportunidades de profissionalização e de formação para os educadores, com efeitos diretos sobre a qualidade do ensino de jovens e adultos no Brasil.

## **2.1 A Educação de Jovens e Adultos e suas lições para o tempo presente**

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do ensino fundamental e do médio, que objetiva oportunizar aos jovens e adultos iniciar e/ ou dar continuidade aos seus estudos.

A Constituição de 1988, em seu art. 208, inciso I, garante o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases definiu que a EJA deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já tinham uma determinada experiência de vida, participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular. É por isso que deve ser uma educação contínua e permanente.

O termo educação de adultos, segundo a UNESCO, define a EJA como uma área especializada da educação. Há grande número de paradigmas dentro da educação de adultos ou da educação formal, na qual estão vinculadas as

organizações não-governamentais, desenvolvida, principalmente através dos partidos políticos, da igreja, entre outros.

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos surgiu depois da Segunda Guerra Mundial. Começando nos Estados, mas os estados se omitiram, negando seu apoio a educação de adultos oficial. No entanto, a educação estatal ocupou o espaço que a educação de adultos oficiais não colaborou com sua permanência nos Estados. Para os movimentos sociais e os partidos progressistas a educação pública é função do Estado. E como são os estados que administram à educação, a função educativa do Estado tem sido entendida como escolarização, sendo deixada de lado a educação não formal e, assim, possibilitando a educação básica que incluía alfabetização de jovens e adultos.

A educação do sistema está vinculada ao poder dominante. Tendo como objetivo a passagem do saber entendida como um processo de instrumentalização das práticas e dos saberes das classes populares, na qual é na educação básica de jovens e adultos, que trabalhadores lutam para superar sua vida precária e, com isso, buscar melhorias como: (moradia, saúde, alimentação, transporte e emprego etc.)

De acordo com a LDB 9.394/96 a Educação de Jovens e Adultos atende ao perfil etário bem diversificado, abrangendo um público a partir de 15 anos de idade, para acesso ao Ensino Fundamental I e, 18 anos, para participação nos exames e cursos de Ensino Supletivo. Estes jovens e adultos são trabalhadores que lutam por uma condição de vida melhor, embora muitos fossem os que abandonaram a escola por falta de oportunidade, pois desde cedo encontram no trabalho uma obrigação para a sobrevivência. Assim, não tendo tempo para a escola e, quando surgia tempo, desistiam no caminho. Desse modo, diversos fatores contribuíram para que os jovens e adultos não tivessem acesso à escola na idade certa. Assim comprometendo o processo de sua escolarização. No entanto a expressão de pobreza contribui também com processo de estrutura social injusta. Mas suas condições de vida não são motivos para que eles desistam de frequentar a escola.

Historicamente observa-se que a Educação de Jovens e Adultos tem mais progresso quando o educador é do próprio meio, facilitando sua aprendizagem, pois está inserido no cotidiano do aluno, conhecendo e valorizando suas práticas

culturais. Assim, a educação de jovem e adulto está condicionada à possibilitar uma transformação real na vida do aluno-trabalhador.

Para que se mantenha uma educação de jovens e adultos, no entanto, é preciso investir em programas de educação e políticas públicas, sobretudo na formação do educador. É preciso reconhecer que o analfabetismo não é uma questão pedagógica e sim questão política. Contudo, nem sempre a EJA conta com educadores formados para atuar nesta área e que respeitem as condições culturais do educando, fazendo um diagnóstico histórico e econômico de sua condição de vida, assim, possibilitando uma comunicação entre o saber técnico e o saber popular. Por isso, é preciso conhecer, profundamente, a lógica do conhecimento popular, em função da alfabetização, no qual a aquisição de novos conhecimentos é direito de cidadania.

No entanto, é preciso incorporar na EJA uma abordagem de ensino e aprendizagem que se baseie em valores e crenças democráticas e procure fortalecer o pluralismo e a diversidade cultural.

Assim, buscando uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração cultural, contra a exclusão por motivo de raça, sexo, cultura e outras formas de discriminação.

Com diversas evoluções, a Educação de Jovens e Adultos passou por diversas conferências, que se caracterizou pela pluralidade de conceitos. Dentre as principais, assumiu e consagrou a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, ou seja, das necessidades básicas de aprendizagem e que tem que ser uma educação para todos. Machado afirma,

Estas posturas diferenciadas frente a questão da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a nosso ver, representam o movimento contraditório no qual se insere a Educação Brasileira, frente aos projetos que vem sendo impostos pela política neoliberal, como o único caminho possível para elevar o Brasil a um patamar de país "desenvolvido" (MACHADO, 1991, p. 08).

Mas, com o avanço tecnológico e a globalização o país vem investindo, promovendo uma ampla participação em todos os setores da sociedade, reforçado pelo discurso neoliberal, estrutura políticas públicas para a EJA, que evidenciam a relação entre aprendizagem e mundo do trabalho no contexto desta modalidade, fato

que, nas últimas décadas, levou o distanciamento da EJA de seus reais objetivos. Assim, esta postura referenciada tem promovido o afastamento do estado para com as responsabilidades desta modalidade, principalmente o afastamento das secretarias estaduais e municipais de educação.

Em outras palavras, os governantes precisam desenvolver ações que se traduzam em compromissos com esta modalidade, propondo soluções, no intuito de compreender e explicar a realidade e ter a coragem de propor outros pontos de vista para transformação social, com objetivo de eliminar os obstáculos e projetar as melhorias desejadas.

No contexto latino-americano, diversas concepções vão surgindo historicamente e se dividindo em múltiplas correntes e tendências que continuaram até hoje (GADOTTI, 2011, p. 42).

Nos anos 1990, foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, gerenciada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Com objetivo de elaborar Diretrizes para alfabetização de jovens e adultos. Mas, estas políticas, nem sempre são assumidas pelos governantes, causando um distanciamento entre sociedade civil e o Estado, no que se refere aos problemas educacionais. Até hoje existe um distanciamento, mesmo quando os dirigentes têm compromisso com a população. Mais, mesmo na atualidade os governantes enfrentam problemas com a educação para todos os brasileiros.

Todavia, a crise de paradigmas da educação, que estamos vivenciando, principalmente pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização no país. Com todos estes problemas, alfabetizar não é uma coisa restrita ou neutra, mas depende do contexto em que está inserido. Pós a alfabetização, por si só não liberta. Mas o alfabetizado que aprende a ler e escrever tem que exercitar-se na leitura e na escrita, para não voltar ao contexto anterior ou mesmo cair na condição de analfabeto funcional.

Freire, em muitos de seus escritos, nos adverte sobre a necessidade de a leitura do mundo preceder a leitura da palavra. No entanto, existem no Brasil, problemas metodológicos não resolvidos pela maioria dos programas implantados. Nesta realidade a formação do educador torna-se um imperativo.

Pelo elevado número de experiências desenvolvidas é possível perceber que o problema do analfabetismo vem persistindo e desafiando os gestores públicos, em vários governos, e, cada um deles, criava o seu próprio programa para erradicar o analfabetismo. No entanto, devida a baixa qualidade e pouca efetividade dos programas criados que, não levavam em consideração as diferentes realidades dos educandos e, por aplicar escassos recursos financeiros para solucionar um problema tão complexo, fadaram ao fracasso.

## **2.2 A importância da formação do educador**

O tema da formação dos educadores de EJA tem ganhado destaque nos últimos anos. E desde 2006 tem um espaço específico de projeção. O primeiro Seminário Nacional sobre formação dos Educadores de Jovens e Adultos, realizado em 2006, contribuiu para o mapeamento da situação em que se encontra a formação de educadores para EJA no Brasil. Neste evento foram abordados pontos importantes que permite o processo de formação desses educadores. As discussões advindas destes espaços fortalecem o reconhecimento do direito a participação no processo de definir sobre a vida, no futuro e no destino de uma sociedade de diversas culturas, assumindo uma tarefa de formação integral, que contribua para o educando, uma formação crítica e criativa.

A diversidade é uma das características da EJA, tanto em relação ao público quanto às iniciativas e o respeito à pluralidade dos sujeitos e a flexibilidade do tempo e espaços. Assim, faz-se necessário conhecer sua história de luta e de mobilização, propondo um desenvolvimento cognitivo, numa perspectiva de direito.

Ainda não se temos diretrizes e políticas públicas específicas para a formação deste profissional e, embora sua identidade não esteja claramente definida, está em processo de construção.

A educação é uma forma de intervenção no mundo que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Aliando a credibilidade nos homens, ao pensamento religioso e a influência de suas origens, Paulo Freire preocupa-se em suas diversas obras e no exercício do ato educativo, em compartilhar o conhecimento, em trocar informações, objetivando a

edificação de um mundo melhor. Neste contexto, é perceptível que o educador deve aproveitar a cultura do povo, dos alfabetizandos para propiciar o resgate da cidadania.

Assim, a pedagogia libertadora, concebe as transformações sociais, através de um compromisso educacional empreendedor, voltado ao dominado, ao despertar da consciência, em prol de uma ação-reflexão. Não basta a competência ao exercício do ato educativo. É necessária, neste sentido, uma sólida formação política e econômica. É preciso despertar para realidade, o educador encontrará dificuldades em implantar a pedagogia de Paulo Freire, seja na inércia dos companheiros, seja entre o educando, haja vista que os dominados estão impregnados da cultura dos dominantes, na qual lhes infringe uma postura de acomodação diante da sociedade.

Portanto, para Paulo Freire (1987) o educador deve reinventar a educação, criando condições que propõem uma educação democrática. Essa nova educação só será possível, a partir do repensar, da análise crítica do posicionamento político, do compromisso firmado gradativamente com uma educação libertadora capaz de formar agentes transformadores.

Segundo FREIRE (1996, p. 43), (...) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O educador além de ser criativo, democrático e gostar do que faz, não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, discutir com os educandos a realidade concreta, reforçando sua capacidade crítica, sua curiosidade e sua insubmissão”.

Assim, os educandos se transformam em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, tornando-se capazes de pesquisar, buscar um novo horizonte que possibilite ampliar seus conhecimentos. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Para Freire (1996):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialógica (FREIRE, 1996, p. 42).

Ensinar também exige apreensão da realidade, na qual o educador precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência de sua prática, o que poderá torná-lo mais seguro do seu próprio desempenho. Neste sentido, para Freire (1996), aprendemos não apenas nos adaptar, mas, sobretudo, transformar a realidade, intervindo-a, criando-a e recriando-a nossa capacidade de aprender decorre a de ensinar, implicando a nossa habilidade de aprender à substantividade do objeto aprendido.

Para Machado (2008), relata que um dos desafios para os sistemas educacionais em relação à construção de alternativas efetivas para o público da EJA é ver, não as suas trajetórias escolares incompletas a serem supridas, mas, as suas trajetórias sócio-étnico-raciais, urbanas ou do campo. Ou seja, sua história de vida, marcada fortemente por processos de exclusão e marginalização, e seus “saberes de experiência feito”. Isso requer o conhecimento deles como sujeitos de saberes: Outro desafio é garantir o acesso, a permanência e o sucesso na sua continuidade da escolarização (MACHADO, 2008, p. 81).

Portanto, é fundamental que tanto o educador como o educando saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada. O educando após uma exaustiva jornada de trabalho chega cansado em sala de aula, e para que ele sinta interesse o professor deve estimulá-lo através do diálogo trazendo-o até a intimidade do movimento do seu pensamento, realizando aulas dinâmicas, utilizando recursos didáticos que possibilite despertar a curiosidade e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Dessa forma, é necessário ampliar a gama de conhecimento que o indivíduo já possui, e também o seu entendimento sobre questões que lhe dizem respeito fazendo com que o educando reconheça o seu próprio saber como elemento que irá enriquecer e compartilhar do saber coletivo. No entanto, é de total importância a formação permanente do educador, assim, a formação permanente exige maior responsabilidade e articulação na prática pedagógica. Nesse contexto, o ensino nas redes municipais e estaduais são carentes de formação na modalidade da EJA. Assim, é muito importante que se tenha um olhar voltado para esta formação, pois entendemos que ainda é escassa a formação voltada para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.



Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O professor tem que estar em constante busca de aperfeiçoamento, sendo um profissional competente, responsável para que possa formar cidadãos críticos capazes de lutar pelos seus direitos.

### 3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As grandes mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do século XX trouxeram transformações entre professores e estudantes de História. Assim, os métodos passaram por mudanças, inicialmente ensinadas, como métodos de memorização que, aos poucos, foram incorporando os métodos ativos baseados em pressupostos da psicologia cognitiva. Apesar das propostas de mudanças nas metodologias apresentadas por autores dos programas de ensinos da época, o ensino de História continuou o domínio de conteúdos extensos. Portanto, o aluno tinha obrigação de se preparar para provas escritas e orais.

Essas propostas de renovações dos métodos concentravam-se mais em desenvolver “técnicas de ensino” que se utilizasse de vários materiais e recursos didáticos, com leituras diversas de livros didáticos, em diversos artigos divulgava-se a ideia de que o professor deveria manter uma atitude de neutralidade diante de todos os acontecimentos históricos do passado ou do presente. A justificativa fornecida por uma História de caráter científico. Defendia-se a ideia de que as disciplinas de ciências exatas favoreciam ao desenvolvimento de um conhecimento neutro com objetivo científico.

Nessa perspectiva, os métodos de ensino estão fundamentados em propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas de “tecnicismo educacional”. Até o começo dos anos de 1980 do Século XX, ensinava-se História, com objetivo de criar uma identidade nacional no aluno. Portanto, o ensino tradicional preocupava-se com a memorização de datas e nomes. Mas a História mudou, trouxe um público culturalmente diversificado, com o surgimento da Escola dos Annales, na historiografia francesa, faz uma crítica a concepção linear de tempo.

Segundo Bittencourt (2009), com a era da mundialização, parece ultrapassado o ensino da História nacional, muitas vezes entendido como responsável pela constituição de uma identidade nacional, ideologicamente comprometida com interesses de determinadas elites dominantes.

Portanto, o grande desafio que se apresenta neste momento é voltarmos o nosso olhar para um mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que

parece estar empolgando corações e mentes. É preciso mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos. As escolas parecem ter esquecido sua parcela de responsabilidade na formação humanista dos alunos.

Portanto, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm (1998, p. 7): “ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado, passado este que é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade”. A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada.

Deve-se buscar uma transformação pedagógica onde o papel do professor supere a compreensão e a prática sobre sua disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e valores a ele associados, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos. Ou seja, com base nos temas transversais propostos e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade de o aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender. Com a transversalidade estão surgindo alterações no ensino de História. Mas, estas propostas não são novidade, pois estamos presos a um modelo de ensino tradicional. Por isso é preciso rever conceitos e procedimentos sobre a própria História e o seu papel dentro de uma proposta de ensino transversal.

A implantação dos temas transversais não corresponde apenas a mudanças didático-pedagógicas e, sim, conceitos sobre o ato de educar e a própria história. Assim, o ensino de História deve fazer parte de temas propostos pela comunidade escolar, portanto uma determinada escola opta pela discussão de temas relacionados à pluralidade cultural. Por isso, os PCNs do Ensino de História evidenciam, também, a especificidade do conhecimento histórico que é produzido e que circula no espaço escolar, âmbito em que resulta da reelaboração de muitos saberes, constituído o que se chama de saber histórico escolar. Portanto, todas as disciplinas deveriam contemplar a compreensão e a valorização da diversidade étnico-cultural. Assim, buscando um contraste desta realidade, combatendo preconceitos e discriminações. Dentro desta realidade, o professor deverá

estabelecer um eixo temático que contemple a proposta transversal da escola. Neste contexto, pode-se livremente organizar um eixo temático ou aceitar as sugestões dadas, por exemplo, nos PCN's de História para o ensino fundamental: "História das representações e das relações de poder", subdividindo-se em outros dois subtemas "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções" e "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo" (BRASIL, 2001, p. 67).

Além destas questões, há que se ressaltar a importância da Resolução CNE/CBE nº 01/2000, que criam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esta legislação possibilita lançar um olhar mais atento ao lugar que a EJA ocupa no contexto da Educação Nacional, garantindo o direito dos educandos aprenderem ao longo da vida.

Portanto, se o professor tiver clareza da importância dos temas transversais, ele é capaz de programar sua prática de ensino, do mesmo modo que o professor que assumiu esta perspectiva de ensino. Assim, faz uma ponte com o universo local dos estudantes, despertando para a reflexão em outros povos e tempos, com fruto da ação de indivíduos em um determinado momento, considerando as realidades por eles vivenciadas.

Desse modo, a história narra acontecimentos que necessitam ser explicados em determinadas temporalidades. Assim, com a produção historiográfica abre-se espaço para novas ciências sociais que se constitui na busca da compreensão da sociedade, especialmente a Sociologia, a Antropologia e a Economia. Assim, havendo uma renovação na produção historiográfica, que ultrapassou a historicismo. Mas com o surgimento da Escola dos Annales, inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, construiu uma história-problema dando ênfase ao tempo presente. Esse grupo de historiadores era contra a história política, que se concentrava em ações individuais, essa corrente lutava por uma história coletiva. Assim, o pensamento da burguesia estava relacionado ao protestantismo.

Assim, o paradigma marxista desenvolvido no grupo dos Annales tem caráter científico, pós seu foco esta relacionado à dinâmica das sociedades humanas. Com esta concepção dos Annales aconteceu uma mudança na pesquisa histórica e na idéia de temporalidades. Para outro estudo, o marxismo está relacionado,

fundamentalmente, ao modo de produção, voltada para formação econômica-social das classes sociais. Estas mudanças ocorreram pelas lutas sociais.

Desde a década de 1970, a tendência marxista é marcante no ensino de História, pois com as renovadas tecnologias da informação e comunicação a concepção de tempo social passou por mudanças. No entanto, estudamos a História sempre a partir do presente histórico. Mas sempre examinamos o passado a partir do nosso tempo, portanto é nele e sobre ele que iremos nos expressar como seres humanos, comunicando e agindo. Assim, a construção do conhecimento, na sua subjetividade e pluralidade do tempo, estar recente na historiografia e no ensino de História, portanto, permitiu que se escrevesse a passagem da história de uma narração cronológica dos fatos. No qual o historiador constrói seu objeto de estudo a partir da história-problema, estabelecendo pontes entre o presente e o passado.

Portanto, a História deixa de ser uma narrativa do passado, tal como aconteceu, para buscar relações de permanências em múltiplas temporalidades.

Segundo Bittencourt (1995), introduzir o tempo presente, o cotidiano, no ensino de história pode torná-lo mais significativo para o aluno, podendo ser, inclusive, utilizado para rever as concepções de tempo histórico, promovendo uma vinculação entre a história vivida e a macro-história. Nesse sentido, ao relacionar o cotidiano vivido pelos alunos a outros espaços e temporalidades, o professor, através da percepção das permanências, mudanças, antagonismos e contradições presentes nas sociedades têm a oportunidade de, na sua prática docente, promover um ensino de história formador de sujeitos que se concebam enquanto participes do processo histórico.

Portanto, e dever do educador, educar para a temporalidade. Assim, ao lidar com as temporalidades no seu ensino requer clareza nas ações e concepções, articulando ao saber específico que o mesmo conduz.

### **3.1 4 O Ensino de História na Educação de Jovens Adultos**

A História como área escolar obrigatória surgiu, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. No entanto, o nível secundário sofreu algumas transformações

constantes do século XIX ao atual, permanecendo como ensino obrigatório, integrando aos Currículos das humanidades clássicas e os currículos científicos. Nesta direção, os conteúdos selecionados e os métodos variaram bastante, com finalidades associadas à constituição de identidades nacionais (Bittencourt, 2009). Além disso, de acordo com BRASIL (1998):

Neste contexto, a História Universal foi substituída pela História da Civilização, completando o afastamento entre o laico e o sagrado e deslocando o estudo dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório. O Estado, sem a intervenção da Igreja, permaneceu como o principal agente histórico, [...] ainda construída como base no currículo francês, continuou a privilegiar o estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, momento histórico relacionado, no novo contexto, à gênese da Civilização e associado ao aparecimento do Estado forte e centralizado e à invenção da escrita (BRASIL, 1998, p. 21).

A História Nacional identificava-se com a História da Pátria, juntamente com a História da Civilização, portanto o povo brasileiro se integrava à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História. Na sua especificidade, a História pátria entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão” e seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e da unidade nacional e os efeitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. No entanto, já no final do século XIX são construídos alguns mitos da História, que estão presente até hoje no ensino brasileiro. Ensinar História (enquanto conteúdos dos Estados Sociais, da Organização Social e Política Brasileira e até mesmo da Educação Moral e Cívica), portanto uma questão que se resume meramente em conteúdos, assim, é comum ao ensino de História no antigo ginásio.

Nesse contexto a moral religiosa foi absorvida pelo civismo, propondo a ideia de que os conteúdos da História Pátria não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Assim, os rituais cívicos, festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, foram inseridos no cotidiano escolar. Portanto, o alunado teria uma formação moral e cristã atrelada a uma consciência patriótica, baseada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem.

O nível secundário no Brasil se caracterizou como um curso oferecido pelo setor público no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, na capital do Império e da República, em liceus provinciais, em ginásios estaduais republicanos e pelo setor privado. A rede particular de escolas desempenhou e continua a desempenhar importante papel, levando-se em conta que o secundário foi criado para atender à formação dos setores de elite.

A História, tanto nas escolas públicas como confessionais do século XIX, integrava o currículo denominado de “humanismo clássico”, o qual se assentava no estudo das línguas.

Todavia, nem sempre está claro para os educadores porque a História faz parte do currículo escolar, e qual a importância da sua aprendizagem na formação dos jovens. Porém, com o processo de industrialização e urbanização, houve uma abordagem sobre o papel da população brasileira na história. Assim, outros apontavam a necessidade de buscar uma identidade nacional, no qual assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental. O ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos: o primeiro teve início na metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar, no qual tem estado a serviço do poder de determinados grupos sociais e do Estado. Após a Independência, com a preocupação de criar uma “genealogia da nação”, no qual se criou uma “história nacional” baseada em uma matriz européia e a partir de pressuposto eurocêntrico. Depois da Revolução Industrial, criavam uma escolaridade mínima dos trabalhadores onde buscava discipliná-los para o trabalho. Assim, são constantes as críticas a esse modelo disciplinador de currículo, entre as quais a do pensador norte-americano Dewey, apontando a necessidade de sistemas educacionais prepararem as pessoas para práticas de liberdade e a convivência em uma sociedade democrática. O segundo ocorreu a partir das décadas de 1930 e 1940 do século XX, voltado para uma educação de uma orientação tecnicista para o ajuste das grandes massas aos padrões e valores da sociedade capitalista. Portanto, essas idéias influenciaram a chamada Escola Nova. E também repercutiriam nos anos de 1970, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista.

Indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais (BRASIL, 1998, p. 24).

Segundo Brasil (1998), apesar do movimento escolanovista propor abordagens e atividades diferenciadas, que foram adotadas por professores e por escolas que inovaram métodos e conteúdos, de modo geral permaneceram os procedimentos de ensino até então vigentes. Nas salas de aula ainda era prática comum os alunos recitarem as lições de “cor”, com datas e nomes dos personagens considerados os mais significativos da História.

Depois da 2ª Guerra Mundial, as críticas ao currículo disciplinador, denunciando os vínculos entre educação/ cultura e poder e o ensino reprodutivista, bem como a desqualificação da cultura popular, dos grupos subalternos, pelos detentores do poder. Portanto, a educação e o currículo não são neutros e nem são “naturais”, como se tenta apresentá-los através de uma visão tecnicista. Portanto, as críticas deslocaram-se, na questão, do como ensinar? Para que ensinar? Apontando a disputa simbólica presente na escola, com tensões, conflitos e oposições dos subalternos, em suas diferenças. Assim, somaram as teorias chamadas pós-críticas, focando no universo simbólico da escola, que, através destas concepções se faz a necessidade do empoderamento da Escola e do currículo por professor e alunos.

Nesse contexto, “o Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país” (BRASIL, 2001, p.19).

Neste sentido, a História do Brasil tornou-se mais presente, assim passando a contar com uma série dedicada ao seu ensino, e a História da América, no qual foi estabelecido, o ensino secundário em dois níveis: o curso ginásial com quatro anos, e o curso colegial, separado em curso clássico e curso científico, com mais três anos. No entanto, o objetivo era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, capacitado para atender à modernização e as atividades urbanas. Assim, o nível secundário atendia a demanda de uma classe média, nesse determinado setor o



ginasial, era suficiente, no qual os setores em ascensão eram exclusivamente para as elites, que no colegial selecionava aos cursos de nível superior.

Apenas com a Lei 4.244 de 1942, sobre o ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tornou-se mais presente, com carga horária aumentada, e a História da América passou a contar com uma série dedicada ao seu ensino. Ficou estabelecido que o secundário tivesse dois níveis: o curso ginasial, de quatro anos, e o curso colegial, separado em curso clássico e curso científico, de caráter propedêutico, com mais três anos. [...]. O objetivo maior era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização e para as atividades urbanas. A divisão do nível secundário atende a essa demanda da configuração de uma classe média. Para determinados setores da classe média era suficiente o curso ginasial, e para, os setores em ascensão e para as elites existia o colegial, que conduziria este grupo selecionado aos cursos de nível superior (BITTENCOURT, 2009, p.81, 82).

O currículo relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, é uma prática na qual se estabelece um diálogo, entre agentes sociais, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. Portanto o currículo cumpre uma função de expressar um projeto de cultura e socialização que são realizados através de seus conteúdos, onde suas práticas e criada em torno de si. No entanto, modelamos códigos pedagógicos e ações através dos quais se expressam conteúdos e formas. Mas, é a escola que adota uma posição e uma orientação detrimento a uma cultura, que se concretiza, no currículo que o transmite.

Nesse caso é a escola que educa e socializa o indivíduo, mediante a estrutura de atividades que organiza e desenvolve o currículo, que tem função de construir através dos conteúdos, e também de cumprir prática que se realizam dentro dela. Entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, portanto estabelecendo condições estruturais na organização de materiais dotados para professores, assim, abrangendo idéias e significado que modelam e constrói passos de transformação.

Portanto, o currículo é uma ferramenta primordial no âmbito escolar, assim, o currículo está no centro do empreendimento educativo, e sendo um meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem a formação do currículo o ensino não teria nenhum vínculo,

para transmitir suas mensagens, e encaminhar suas significações, e nem transmitir seus valores.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa nos possibilitou fazer uma análise do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, a partir da qual identificamos diversas possibilidades de desenvolver ações educativas que permitam aos jovens e adultos uma melhor integração em contextos de letramentos sociais e, com isso, garantir suas inserções críticas e conscientes no mundo globalizado.

Portanto, a modalidade da EJA, requer um novo olhar acerca das políticas educacionais e das propostas de (re)inclusão desses educandos, tendo como base políticas públicas de equidade e inclusão. Por isso, assumimos que o trabalho pedagógico desenvolvido neste segmento de ensino deve ter uma perspectiva inclusão e cidadania.

Todavia, é preciso reconhecer que o Brasil já se deu um grande passo nas questões que se referem à alfabetização de jovens e adultos, embora continuemos entre países com maior taxa de analfabetos. O importante é que repensemos no novo conceito de Educação para Jovens e Adultos que ainda necessita bem mais que a própria escrita e leitura convencional, proporcionando a este público ler as palavras e o mundo a sua volta, como condição do pleno exercício da cidadania.

Ensino de história na EJA está pautado para uma formação humanística dos educandos. Portanto, a preocupação com uma formação mais reflexiva que se fundamenta na singularidade e no respeito pelas diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação. No qual está voltado para os temas transversais, assim, permite uma visão abrangente das relações entre passado-presente. Portanto, é possível recuperar e reescrever o passado, pois o pensamento humano não pode aprender todos os aspectos de um acontecimento, mas tem de analisar o conjunto para compreendê-lo.

A discussão sobre o ensino de História na EJA é uma das principais lições que ao longo do século passado que, embora progredindo, ainda precisa ser rearticulada e expandida em projetos voltados à EJA, para que a educação básica de jovens e adultos se coloque como uma das estratégicas formulações para possível transformação social, cultural e econômico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo dessa pesquisa se constituiu em entender a História da Educação de Jovens e Adultos, e, através da leitura de alguns teóricos como: PAIVA (1987), FREIRE (1979), MACHADO (2008), entre outros, podemos ter maior clareza dos processos educativos que marcam esta história.

Destacamos, por fim, que o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, precisa se alicerçar nos valores culturais, bem como nas dimensões do mundo do trabalho, como garantia de direitos e condições mais dignas de vida. Para enfrentarmos esse desafio, é necessário assumir que precisamos de políticas públicas mais articuladas para que esta modalidade não seja efetivamente esquecida ou incorra ao risco de ficar no isolamento social e pedagógico.

## REFERÊNCIAS:

BELLO, José Luiz de Paiva. *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco*, Vitória, 1993.

BITTENCOURT, Circe Matia Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Resgatando o sujeito histórico: História*. São Paulo: Atual, 1995.

BRASIL, Ministro da Educação e do Desporto. *Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular- 1º segmento*. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara Básica de Educação. Resolução nº 01/2000, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia / Peter Burke; tradução Nilo Odalia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão; de Raquel Ramallete*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987a.

\_\_\_\_\_. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. 7 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia e saberes necessários a prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Scipione, 1987b.

GADOTTI, Moacir; Romão, José E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história/ Ivor F. Goodson; tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz*

Tadeu da Silva. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Ciências sociais da educação)

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991* / Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORN, Geraldo Balduino. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*/ Geraldo Balduino Horn, Geysa Dongley Germinari. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Ed. Presença, 1989.

KARNAL, Leandro. (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. *A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a-trajetoria-da-eja.asp>>. Acessado em: 22/08/2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abril. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. *Educação de Adultos: uma Contribuição para seu Estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979.

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

UNESCO. MEC. *Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008.