

# TEXTOS NORTEADORES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO (GDs)

Os Grupos de Discussão ocorrerão em dois dias – dias 19 e 20 de abril - com duas horas de duração (10h30 às 12h30). Além da leitura, análise e aceite dos trabalhos inscritos a coordenação do GD teve sob sua responsabilidade a elaboração de um texto delineando o perfil e problematizando as questões centrais dos trabalhos inscritos. Esse texto será o norteador das reflexões e discussões do GD, substituindo a mera apresentação individual dos trabalhos.

## **GD Ensino de história e educação de jovens e adultos: o currículo crítico e emancipatório como possibilidade de atuação docente**

Local: Sala 4106 FaE / UFMG

Alessandra Nicodemos (UFRJ)

Paulo Gomes Coutinho (SME-RJ/PEJA)

Esse texto pretende fazer uma síntese do Grupo de Discussão (GD) Ensino de história e educação de jovens e adultos: o currículo crítico e emancipatório como possibilidade de atuação docente, que teve como intenção congregar estudos, pesquisas e experiências docentes relacionadas ao ensino de história no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Popular, na dimensão de reconhecer os desafios atuais e as especificidades que a escolarização de adultos trabalhadores colocam para os sujeitos da escola, na perspectiva de um construto curricular crítico e emancipatório. Debater, assim, a EJA como direito, para além das demandas legais e como possibilidade (dialética) de uma escolaridade emancipatória freireana no espaço formal/oficial da escola. Reconhecendo, dessa forma, o espaço escolar, particularmente o espaço da EJA, como um espaço em disputa contra hegemônica e potencialmente indutor de práticas docentes no Ensino de História, comprometidas com o desafio de problematizar e incorporar conhecimentos e experiências populares, a partir dos sujeitos da/na educação.

Como primeiro exercício de síntese consideramos importante, na discussão em torno das especificidades político-pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, o resgate do Parecer 11/2000 . Documento-chave da EJA, onde encontramos não apenas o ideário, mas o eixo político da modalidade. As três funções características da modalidade (a reparadora, ligada ao princípio de educação como direito; a equalizadora, que pressupõe igualdade de oportunidades e universalização acesso e a qualificadora, relacionada à educação permanente e à permanência na escola) ali expressas nos dão o oriente da ação para uma educação que se propõe crítica e emancipatória. Não entender a importância e a atualidade dessas funções numa perspectiva freireana, é estar insensível às questões socialmente vivas que envolvem, historicamente, a sociedade brasileira aos desafios que se impõem à educação, e particularmente à população jovem e adulta trabalhadora envolvidas neste contexto.

Assim, a conjunção que agrega, o resgate dos princípios políticos do Parecer 11/2000, a radicalização na ação freireana e o reconhecimento da atualidade da Educação Popular, torna-se o caminho para a (re)leitura dos saberes e das práticas do Ensino de História na EJA. Paulo Freire (1979) escreveu: ‘Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Reconhecer o valor e a necessidade da intervenção crítica proposta por Freire, nos fez perceber que o currículo crítico e emancipatório é uma possibilidade de atuação docente. Uma opção política de leitura do mundo e da realidade escolar que contem e está contido nela. Saber, ler, conhecer e reconhecer o cotidiano escolar torna-se assim, uma tarefa fundamental, imprescindível. Problematizar esta prática, nessa dimensão, está no horizonte deste Grupo de Discussão.

Diante do desafio de abordar saberes e práticas do Ensino de História e da opção pelo currículo crítico emancipatório, nos deparamos com experiências interessantes. O trabalho de ALMEIDA, Jayza Monteiro (2015), que relata o uso “do cinema como documento histórico” em uma escola do sistema socioeducativo, no Espírito Santo. Almeida esclarece: “partimos da discussão do cinema como documento histórico, levantando questões teórico-metodológicas, que põe em discussão as relações entre a sétima arte e a sociedade”.

Em outro trabalho, SILVA, Claudia M. Araújo (2015), aborda o uso das novas tecnologias defendendo que “é importante aliar todos os recursos disponíveis a esses alunos para que possa usá-lo a favor do esclarecimento histórico”. Silva ainda se referencia na “renovação promovida pela Escola dos Annales no campo historiográfico” ao alargar o conceito de fontes históricas.

O samba-enredo aparece como “alternativa metodológica para o ensino de história da África, cultura africana e afro-brasileira” no trabalho assinado por DUPRET, Leila, BIGLER, Nikolas e MOREIRA, Luana (2015). Ali, além do atendimento à questão da legislação (lei 10.639/03), questões escolares (pedagógicas, didáticas e curriculares) e cotidianas (especialmente do mundo do trabalho) fazem-se presente. No dizer das autoras e do autor, “É exatamente a convergência destes dois caminhos que visualizamos o emergir da dinâmica do processo de aprender conjunto voltado para o ‘saber-fazer’ na educação, abrangendo professores e alunos”.

A incorporação de documentos históricos e da oralidade como recursos para ensino e compreensão da história, são as bases do trabalho apresentado por BALAGUER, Fábio Dias (2015). O autor problematiza temas como memória coletiva, monumentos e relações de poder em sala de aula, a partir de um monumento da cidade. “A inauguração do ‘Marco Zero’ (...) é um exemplo oportuno para aprofundar a reflexão do monumento como instrumento de poder”, argumenta o autor. Mais a diante, Balaguer realça: “A eficácia simbólica” do monumento ao mesmo tempo em que naturaliza o passado, reforça um “discurso ideológico” que age silenciando a “memória de violência ligada ao processo de ocupação da terra na região”.

No escopo do debate sobre memória e ensino de História na EJA, temos o trabalho de SANTOS, Lorene & LANNA JÚNIOR, Mário Cléber (2015), que indica o lugar central da memória na construção da educação escolar quilombola e que a mesma possibilita “estabelecer as conexões necessárias entre passado, presente e futuro” e ainda que, “a aproximação da historiografia com a memória consolida um tipo de interdisciplinaridade, que leva em consideração, além do conhecimento produzido, o diálogo entre os objetos e métodos”, reafirma-se uma perspectiva de horizontalidade entre o saberes, sejam aqueles de origem científica/acadêmica, sejam aqueles oriundos dos saberes populares e das memórias de seus sujeitos.

E ainda, a contribuição de AMENDOLA, Orlando (2015), que entende a memória como “condição que pode permitir que o aluno se perceba como um sujeito que tem o seu lugar na/para a História” e dessa forma “fazer uso da memória, para uma abordagem múltipla para o ensino da disciplina”. Essa possibilidade didática, no contexto da EJA, pode ser relevante para a construção de um novo “saber” histórico, pois possibilita trazer um outro olhar sobre memórias de certa forma cristalizadas e que funcionam como sustentáculos dos grupos dominantes, fazendo assim, emergir as “memórias subterrâneas” (POLLACK, 1989).

Na perspectiva também, de dar voz ao universo experiencial dos alunos, destaca-se o trabalho de FONSECA, Karla & SBRAVATI, Daniela (2015) que no desenvolvimento de oficinas de História com alunos trabalhadores do setor de hotelaria e que tinha como alvo fazer o reconhecimento de saberes escolares de sujeitos em processo de escolarização, mas que não possuíam certificação de fluxo escolar, indica: “objetivou-se estabelecer relações entre a história de vida do sujeito e a sociedade na qual está inserido, compreender semelhanças e diferenças, mudanças e permanências no espaço em que vive, reconhecer que os conhecimentos históricos estão presentes nas suas atividades profissionais” e “por considerar que a construção e a transmissão do conhecimento não é prerrogativa exclusiva da educação formal”. A sensibilidade pedagógica desse resgate, proposto pelas autoras, inverte uma lógica de reconhecimento/certificação de conhecimentos e saberes extraídos exclusivamente da cultura escolar e curricular e aproxima consideravelmente escola e aluno, transmutando-a não como um lugar de transmissão verticalizada de saberes, mas, anunciando uma escola viva, onde sujeitos dialogam nas dimensões de reciprocidade e horizontalidade.

Na direção de finalização dessa reflexão, destacamos, ainda, outro elemento central na construção de um currículo de História crítico na Educação de Jovens e Adultos, a saber: o impacto das formações inicial e continuada de professores atuantes na modalidade nessa construção curricular. Deve-se ampliar as reflexões teórico-práticas e novas possibilidades formativas para este docente, no sentido de fortalecer a construção de subsídios para o enfrentamento dos desafios que os estudantes da EJA colocam, mas principalmente, para se garantir no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, espaços plenos e emancipatórios de formação escolar.

Nessa direção de abordagem, no tocante a formação inicial, destaca-se as reflexões de BORGES, Joana (2015) que no contexto da “disciplina de Estágio Supervisionado do curso de História (...) junto a um núcleo de EJA, tem como proposta educar pela pesquisa” e como eixo norteador: “promover a identificação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural associado à presença dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina”.

Ainda, sobre a formação docente inicial, ELISON, Antônio (2015) problematiza o seu trabalho como docente da disciplina de Estágio Supervisionado de História, para o autor: “não há formação de professores e sim um fazer-se professor” e nesse processo as questões específicas do fazer-se professor de História da EJA são captadas através de entrevistas com docentes atuantes na modalidade: “produzimos conhecimentos procurando ver os estilhaços das relações e experiências presentes nas

narrativas dos entrevistado, bem como a totalidade das relações desenvolvidas na escola que buscam minar a racionalidade construída para aqueles excluídos da escolarização na infância e juventude”, realizando no processo das entrevistas e sua análise por futuros professores, a seguinte reflexão: “todo educador, especialmente os que estão em seus confortáveis espaços acadêmicos, precisariam viver a experiência de docência e produção de conhecimentos na EJA. Assim, talvez, descessem de seus pedestais e passassem a perceber os alunos e os seus colegas educadores da Educação Básica – especialmente da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos, como alguém que tem uma cultura e experiências diferentes da sua e, que precisam mais do que ser respeitadas ser trazidas à tona para dialogar com o mundo acadêmico.” Nessa direção de reconhecimento das lacunas a serem preenchidas na formação inicial do professor de História, ampliamos o debate com a contribuição do trabalho de RODRIGUES, Fabiana (2015) que alerta, para ausência de uma formação específica para quem vai atuar ou já atua com um público da EJA: os estudantes privados de liberdade, autora afirma: “outro ponto que devemos destacar é a formação de professores de História para atuar na educação prisional, rara são as universidades que abordam o assunto na formação inicial e mais raro, as Secretárias de Educação ofertar uma formação para o docente ao ingressar no sistema prisional.

Tais reflexões apontam a necessidade de se romper na formação docente com o distanciamento entre os conteúdos e saberes disciplinares dos cursos de licenciaturas, e principalmente com campo social de atuação dos professores após a sua formação, pois tal distanciamento se amplia consideravelmente em torno das questões específicas da EJA. A conexão entre as 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.

Rio de Janeiro, 30 de março de 2015