



**PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ENSINO EM HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR**

**Paulo Gomes Coutinho<sup>1</sup>; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Araujo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Especialista em Educação Básica com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos, pela UFRJ. Professor Docente, Regente, concursado das Redes Públicas da Cidade do Rio de Janeiro e do Estado do Rio de Janeiro. Endereço eletrônico: [couthopg@ig.com.br](mailto:couthopg@ig.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta de História do Instituto de Aplicação- CAp/ UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e de Estágio Supervisionado de História no Departamento de História da UERJ. Endereço eletrônico: [hmaraujo@ig.com.br](mailto:hmaraujo@ig.com.br)

**EIXO TEMÁTICO: 7 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA DO MUNDO DO TRABALHO**

A idéia central deste trabalho é um estudo/mapeamento de práticas docentes de Ensino de História na EJA e, a partir daí, contribuir para o debate em torno de novas práticas docentes efetivamente comprometidas com uma educação transformadora e com a construção de novos parâmetros de escolarização para e pela classe trabalhadora.

A reflexão que o professor Netto (2000) faz no seu artigo “Relendo a teoria marxista da história”, vale ser lembrado:

“(…) chamaria atenção para o conjunto de cautelas que devemos ter que o bom mesmo é o resultado da investigação, é o produto dela. Quando se tem um produto rico na mão, pouco importa saber de onde ele veio o que importa é que abre o nosso olhar para o mundo” (NETTO in SAVIANI, 2000, p. 64).

Entendo ‘o produto rico’ que temos nas mãos, neste momento, seja a possibilidade de estudar práticas docentes que superem o insucesso escolar e que, tais estudos possam, além de contribuir na reflexão destas práticas, somar conhecimento na formação docente.

É sabido que a regra tem sido o insucesso, mas sabemos também, que esse fracasso não é total, muito menos natural e que existem experiências bem-sucedidas que devem ser olhados como experiências transformadoras.

O recorte – práticas docentes em História, EJA e sucesso escolar – foi escolhido a partir da minha experiência, de mais de quase vinte anos, em EJA e do contato com a obra de Paulo Freire. Esta vivência tem me mostrado que é possível e necessário, superar os insucessos.

Em sua *Pedagogia da Autonomia* Freire (1997), escreve:

“É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como objetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito das ocorrências. Não



sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente”. (FREIRE, 1997. p. 85)

As palavras de Freire soam como desafio: não basta constatar é preciso intervir.

Este trabalho invoca a necessidade de buscar uma história das práticas docentes em EJA – modalidade essencial para a escolarização de parcelas historicamente marginalizadas da nossa sociedade – particularmente na disciplina de História, para possibilitar uma abordagem popular e crítica facilitando assim, ações voltadas para a formulação de metodologias para a formação docente que atenda àquela modalidade, e esta disciplina, dentro das suas especificidades pedagógicas e políticas.

O possível mapeamento destas experiências pode gerar informações e saberes precisos no caminho de arrolar metodologias pedagógicas bem-sucedidas.

### **Contextualização da problemática**

A EJA tem sido apresentada pelas autoridades públicas e tratada pela sociedade civil, como concessão do Estado. Coerente com nossa histórica de dependência econômica, em geral, as políticas públicas em EJA, em seu viés interno, se forjam como política de compensação, no sentido de atender aos interesses do capital e dos controladores do Estado.

No seu viés externo mostra a face mais dura: as políticas para EJA vêm atender às exigências da conjuntura externa e das Agências de Financiamentos Internacionais, na intenção de, entre outras adequações, adaptar (acomodar) a mão-de-obra às novas tecnologias além de conformar parcelas significativas da população à realidade como consumidores periféricos.

De quebra, tais políticas acabam funcionando como o forte argumento para explicar e/ou justificar parte da crise estrutural do sistema capitalista: o desemprego (ou o fim do emprego). Explicar o fim do emprego (as demissões e a não abertura de novos postos de trabalho) sem abordar o conflito capital x trabalho (expresso nos investimentos em tecnologia para potencializar o lucro em detrimento dos investimentos sociais), os responsáveis pelo funcionamento (micro e macro) do sistema, têm recorrido à explicações/estratégias de convencimento ideológico.

Por esse caminho, ideológico, a crise do emprego, a crise na produção, e o achatamento dos salários, deixam de ser mostradas como uma condição intrínseca do capitalismo e são apresentadas como ocasional, como uma surpresa inesperada. Tanto dentro da crise quanto dentro das explicações, o desemprego tem um responsável: a própria classe trabalhadora, não qualificada pela ausência de escolaridade.

O planejamento estratégico e minucioso, acompanhado de investimentos astronômicos, para o desenvolvimento tecnológico, sempre houve, mas o mesmo não se pode afirmar em relação à formação e capacitação da classe trabalhadora.

Diante de tal quadro, as contradições e o abismo social tornam-se insuportavelmente gritantes, é quando a sociedade e seus agentes passam a exigir medidas governamentais e ações políticas que diminuam a intensidade da crise. Surgem assim algumas políticas compensatórias.

No caso brasileiro, a pressão foi tanto interna, pela sociedade organizada, pelas entidades de classe, quanto externa, pelas agências internacionais.

Enquanto o movimento social pautou sua intervenção pela qualidade, pelo resgate da cidadania, pela conquista do direito à educação, as forças externas pretendiam



adequar e enquadrar o país à onda da mundialização, à lógica do mercado internacional e suas necessidades.

É por isso que, contraditoriamente, enquanto a EJA, via LDB, entra em cena, e podemos considerar isso como uma vitória – consolidada com a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer CEB 11/2000 – as três funções da EJA presentes no documento (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), não garantem concretamente acesso, permanência e nem equidade, como aparece nos termos da lei.

Não entender as permanentes releituras daquelas funções numa perspectiva freireana, é estar insensível às dinâmicas históricas que solapam a sociedade brasileira, aos desafios que se impõem à educação e às populações de jovens e adultos presentes neste contexto.

Urbanização permanente e desordenada, crise sistêmica do modelo produtivo, desindustrialização e financeirização da economia e novas tecnologias que, conjugadas, fecham mais postos de emprego, nos colocam diante de desafios e precariedades sociais, escolares e educacionais dramáticos (NEVES, 2005) o que põe sob risco a concretização do direito à educação para milhões de jovens e adultos.

Em outras palavras, apesar de ser direito garantido legalmente e da sua expansão em matrículas nos últimos anos, a EJA não tem assegurado sucesso escolar dos Jovens e dos Adultos que ingressam nela.

A possibilidade de articular efetivamente aquelas funções passa, como pretende mostrar esse projeto, pelas práticas e pelas metodologias pedagógicas, e em especial pela disciplina História.

Nessa intermediação, o educador é o agente amalgamador e, por isso, precisa saber onde está. Ou seja, precisa ter consciência da modalidade na qual está atuando, para respeitar e potencializar as suas especificidades. Identificando nessa atuação que o discente de EJA é um jovem e adulto trabalhador e isso requer, da ação docente, compromisso, atitude, prática e conhecimentos específicos, sob pena de, ao tentar reproduzir com esse aluno trabalhador as práticas da escolarização de crianças e adolescentes, fracassar na empreitada.

Nessa dimensão política e pedagógica, recorremos a Nóvoa (2000),

“talvez valha a pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: **A de Adesão** (porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores), **A de Ação** (porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e pessoal), **A de Autoconsciência** (porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação)”. (NÓVOA, 2000, p. 16)

Quando Nóvoa refere-se aos três **As**, toca no centro da questão que vamos estudar nesse projeto: a adesão, a ação e a autoconsciência das práticas pedagógicas, em História, na EJA, têm estado harmonizadas com os princípios legais e políticos dessa modalidade?



Para responder tal questão, consideramos a relevância de três aspectos do debate educacional atual: o estudo de práticas e metodologias pedagógicas alternativas associadas à formação docente; a aproximação desta formação à modalidade Jovens e Adultos para o fim do insucesso escolar e a disciplina (História) como possibilidade de ponte para unir formação, docência e metodologias pedagógicas, para superar o insucesso.

As dimensões (de adesão, de ação e de autoconsciência) do educador no atual contexto são da maior importância, como lembra Santos (2001),

“pois sua transformação de ‘peça da engrenagem’ ideológica mantenedora dos interesses antipopulares em intelectuais comprometidos com a sociedade democrática é fundamental, pelo fato de ser ele um elemento do Estado junto à sociedade. É sua mudança de postura que confere o caráter de dialeticidade à relação Estado/escola. Até mesmo pelo domínio do saber e pela possibilidade de reconstruir este mesmo saber a partir da ótica popular”. (SANTOS, 2001, p. 41)

É percebendo esta realidade de insucesso escolar e acreditando nesta possibilidade, de transformação desta realidade a partir da ação pedagógica, que entendo a pertinência deste projeto.

### **Metodologia**

Assim, a conjugação que envolve 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.

Recorrendo a conceitos como: leitura do mundo e dialogicidade presentes em Paulo Freire; hegemonia e poder presentes nos escritos de A. Gramsci e de consciência e pertencimento de classe social presentes na obra de E. P. Thompson, o trabalho lança uma leitura de experiências e relatos docentes que lecionam História na Modalidade.

*“Pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo”, as palavras de Paulo Freire nos impelem a reconhecer o valor e a necessidade de uma intervenção crítica e, ao mesmo tempo, nos leva a perceber que o currículo crítico/emancipatório é uma possibilidade substantiva de atuação docente. É uma opção política de leitura do mundo e do cotidiano escolar que contem, e está contido, nesta dinâmica. “O mundo não é, o mundo está sendo”, nos alertava esperançosamente, o educador pernambucano.*

Saber ler, conhecer, reconhecer e entender o cotidiano escolar torna-se assim, uma tarefa fundamental, imprescindível. Teorizar esta prática, buscar um entendimento e perceber suas potencialidades didáticas é o horizonte deste trabalho.

Diante do desafio de abordar saberes e práticas do Ensino de História e da opção pelo currículo crítico/emancipatório, nos deparamos com experiências instigantes que valem a pena serem socializadas. O uso de filmes e do cinema, de músicas, das novas tecnologias, de documentação e de relatos dos sujeitos da EJA como recursos didáticos e pedagógicos estão nos mostrando como docentes na EJA estão buscando alternativas metodológicas para o seu fazer didático/pedagógico.

### **Resultados**

Por se tratar de um estudo que está na etapa inicial, o que temos são hipóteses, questões em aberto que estão nos provocando e guiando, nos levando às indagações e a algumas percepções.



# ALFAEJA

## II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

Percebemos que tais saberes e práticas no Ensino da História na EJA, dentro dos marcos da Educação Popular, podem nos jogar para além da leitura do mundo, podem nos capacitar tanto para o entendimento, quanto para o enfrentamento das conjunturas que nos desafiam cotidianamente.

Esta dinâmica possibilita consubstanciar a lógica freireana que anuncia a necessidade de ler e entender o mundo, escrever o que entendeu desse mundo, e ser capaz de reescrever o sonho de um mundo diferente.

**Palavras-chave:** EJA; Prática docente; Ensino de História.

### **Bibliografia**

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. Editora Paz e Terra, 1997.

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.

NÓVOA, António et al. Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? In: António Nóvoa (Org). Vidas de Professores. Porto. Porto Editora, 2000.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. Desigualdade Social & Dualidade Escolar: Conhecimento e Poder em Paulo Freire e Gramsci. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SAVIANI, Demerval, LOMBARDI, J. Claudinei e SANFELICE, José Luis (orgs.). História e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.