



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



RAQUEL LEÃO DE BASTOS

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Entre o
pensar e o fazer dos professores de História de Cajazeiras – PB

**JOÃO PESSOA
2023**

RAQUEL LEÃO DE BASTOS

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Entre o
pensar e o fazer dos professores de História de Cajazeiras – PB

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para qualificação de mestrado. Linha de pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

JOÃO PESSOA
2023

B327e Bastos, Raquel Leão de.

Educação popular e educação de jovens e adultos: entre o pensar e o fazer dos professores de História de Cajazeiras - PB / Raquel Leão de Bastos. - João Pessoa, 2023.
134 f.: il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação popular. 3. História - Ensino. 4. Formação de professores. 5. Currículo escolar. I. Silva, Severino Bezerra da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

RAQUEL LEÃO DE BASTOS

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Entre o
pensar e o fazer dos professores de História de Cajazeiras – PB

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em Educação do
Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

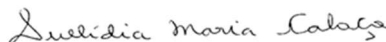
Resultado: Aprovada

João Pessoa, 31 de março de 2023.

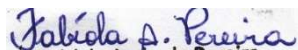
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (PPGE/UFPB)
Orientador (presidente)



Profa. Dra. Suelidia Maria Calaça (CE/UFPB)
Examinadora interna



Profa. Dra. Fabíola Andrade Pereira (CEHS/UFT)
Examinadora externa

RELATÓRIO FINAL DO ORIENTADOR

Eu, Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, orientador do trabalho final da aluna RAQUEL LEÃO DE BASTOS, matrícula 20211015303, do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica da mencionada aluna, tenho a relatar: a integralização do Curso foi feita em 24 meses, portanto, dentro do prazo estabelecido pela Legislação vigente na UFPB.

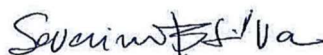
Quanto ao desempenho acadêmico, constata-se que a mestranda RAQUEL LEÃO DE BASTOS cursou 25 créditos da Estrutura Curricular a que está submetida e foi aprovada no Exame de verificação da capacidade de leitura em LÍNGUA Espanhol.

Na apresentação da dissertação, intitulada “EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE O PENSAR E O FAZER DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE CAJAZEIRAS – PB”, realizada no dia 31 de março de 2023, às 14:00h, no endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj> do Programa de Pós-Graduação em Educação, a mestranda RAQUEL LEÃO DE BASTOS obteve conceito **APROVADA**, tendo a Banca Examinadora sido formada pelos especialistas:

<i>PROFESSOR(A)</i>	<i>TITULAÇÃO</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>
Severino Bezerra da Silva (Orientador)	Dr.	PPGE/CE/UFPB
Fabiola Andrade Pereira	Dra.	UFNT
Suelidia Maria Calaca	Dra.	UFPB

Diante do exposto, considerando que a aluna RAQUEL LEÃO DE BASTOS, dentro do prazo regimental, cumpriu todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFPB e do Regulamento do programa, está apta a obter o Grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO, a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 31 de março de 2023



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva –
Orientador -

FICHA DE AVALIAÇÃO

EXAME DE: DISSERTAÇÃO

CURSO/PROGRAMA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

LINHA DE PESQUISA: Educação Popular

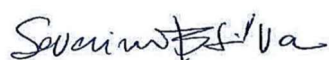
AUTORA: RAQUEL LEÃO DE BASTOS

TÍTULO DO TRABALHO “EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE O PENSAR E O FAZER DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE CAJAZEIRAS – PB”.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

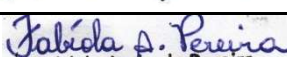
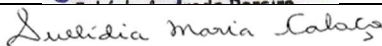
OBSERVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

A Dissertação apresentou um tema e pesquisa consistente e importante para refletir a respeito da realidade da educação no município de Cajazeiras-PB, diretamente, ligado ao ensino de história no campo da EJA, um diálogo construindo mediante os fundamentos teórico-metodológicos e didáticos da Educação Popular na esfera pública de ensino. Neste sentido, a BANCA considera a **Dissertação Aprovada, sugere ampliar a reflexão sobre a dimensão histórica da EJA e Educação Popular. E indica a dissertação publicação.**



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA RAQUEL LEÃO DE BASTOS E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Severino Bezerra da Silva (Orientador)	PPGE/CE/UFPB	
Fabiola Andrade Pereira	UFT	
Suelidia Maria Calaca	UFPB	

João Pessoa, 31 de março de 2023

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA RAQUEL LEÃO DE BASTOS, ALUNA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos trinta e um (31) dias do mês de março do ano dois mil e vinte e três (2023), às 14:00 horas, pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de dissertação da mestranda Raquel Leão de Bastos, matrícula 20211015303, intitulada “EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE O PENSAR E O FAZER DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE CAJAZEIRAS – PB”. Estavam presentes, os Professores Doutores: Severino Bezerra da Silva (Orientador/PPGE/CE/UFPB); Fabiola Andrade Pereira (UFT); Suelidia Maria Calaca (UFPB) e demais convidados. O Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, na qualidade de Orientador, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente; em seguida passou a palavra à mestranda Raquel Leão de Bastos, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda Raquel Leão de Bastos, o Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda Raquel Leão de Bastos respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador, o Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

APROVADA, apresentou uma relevante pesquisa que passa a contribuir com a História do ensino de história e da Educação na cidade de Cajazeiras-PB. Apresentou fundamentos teóricos e metodológicos consistentes, fazendo um diálogo entre Educação Popular e EJA na educação pública. Uma contribuição para as fontes locais sobre a educação pública municipal e o ensino de história.

A seguir, o Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva apresentou o parecer da Banca Examinadora à mestranda Raquel Leão de Bastos, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Glória de Lourdes Fernandes, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 31 de março de 2023.

Severino Bezerra da Silva

Dedico a todas as mulheres, mães, filhas, irmãs, amigas que lutam por sua continuidade na vida acadêmica, mesmo sendo um grande desafio para nós. Lembrando sempre, que lugar de mulher, é onde ela quiser.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo que me proporcionou dedicação exclusiva à pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), por suas dedicações e contribuições no nosso processo formativo.

Aos meus colegas do Mestrado pelo companheirismo e partilha de conhecimentos.

Ao meu professor orientador, Severino Bezerra, não apenas pela orientação, mas pela paciência, compreensão e parceria frente aos desafios da pesquisa e da escrita, em um momento tão difícil vivenciado nessa pandemia.

A minha amada filha Ísis Leão e ao meu amado filho Isaac Leão, razões pelas quais me motivo mais e mais, todos os dias.

Ao meu esposo, Israel, meu maior incentivador, obrigada por acreditar em mim, por estar sempre ao meu lado, por ser meu companheiro, te amo.

Aos meus pais, Ângelo Bastos e Florice Leão, por serem pais maravilhosos, presentes até hoje em minha vida, vocês me fortalecem, são exemplos de honestidade e luta, amor incondicional.

As minhas irmãs Ângela Leão e Mariana Leão, amo tanto vocês, minhas amigas, parceiras de todas as horas, obrigada por acreditarem em mim e por me incentivarem sempre.

Ao meu amado sobrinho Raphael e a minha amada sobrinha Alice, por fortalecerem minha caminhada acreditando na minha capacidade enquanto estudante e por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus amados enteados Lucas e Felipe, por serem compreensivos e presentes em nossas vidas.

A todos os meus ex-alunos(as) que, direta e indiretamente, me motivaram a continuar minha vida acadêmica depois de tanto tempo afastada.

Aos meus colegas do curso de Pedagogia da UFCG, que me acompanham nessa jornada dupla e que estão sempre ao meu lado.

Aos meus ex-colegas de turma, da graduação em História de 1996.1, por fazerem parte do início da minha vida acadêmica, em especial a minha querida amiga Maria Betânia Fernandes, que partiu para o Reino de Deus, sempre acreditando em meu potencial.

BASTOS, Raquel Leão de. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos:** entre o pensar e o fazer dos professores de História de Cajazeiras – PB.

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar as principais concepções dos professores de História da EJA, da rede municipal de Cajazeiras – PB, acerca da Educação Popular e as relações dessas ideias com suas práticas didáticas cotidianas. Para alcançarmos tal intento, elaboramos os seguintes objetivos específicos: discutir acerca do Ensino de História e suas influências historiográficas e pedagógicas para a formação de sujeitos transformadores da realidade social a partir do fortalecimento das consciências históricas; refletir sobre a formação de professores e suas relações com as especificidades da EJA; investigar as relações teórico-metodológicas entre o ensino de História e a Educação Popular a partir da prática docente dos professores de História que atuam na EJA da rede municipal do município de Cajazeiras e relacionar a História Local com possibilidades de aproximação entre o Ensino de História na EJA e a realidade dos educandos, dialogando saberes e significando a prática educativa. Nossa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, a partir de um viés exploratório e qualitativo, no qual buscamos descortinar nosso objeto recorrendo a entrevistas com cinco docentes de História da rede pública de Cajazeiras. Para complementar nossas análises, também procedemos com observação participante no cotidiano das aulas de História desses professores (as). Como autores importantes para a construção do nosso trabalho, podemos apontar Arroyo (2007); Alberi (2004); Bittencourt (2008); Brandão (2012); Freire (2011), entre outros. Compreendemos que, mesmo diante de tantas propostas, mais políticas e progressistas de educação, como no caso da Educação Popular, ainda se enfrentam muitas dificuldades para que essas concepções pedagógicas possam ser, efetivamente, vivenciadas no cotidiano escolar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Nossa pesquisa apontou que, mesmo a maioria dos professores expressando um discurso alinhado com os pressupostos da Educação Popular, ainda existem muitos entraves para que ela se concretize no cotidiano escolar. Diante dessas dificuldades, muitas experiências de ensino ainda se caracterizam em seu viés positivista e tradicional.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Currículo.

BASTOS, Raquel Leão de. **Popular Education and Youth and Adult Education: between the thinking and doing of History teachers in Cajazeiras – PB.**

ABSTRACT

The present research aims to analyze the main conceptions of History teachers at EJA, from the municipal network of Cajazeiras - PB, about Popular Education and the relationships of these ideas with their daily teaching practices. In order to achieve this aim, we elaborated the following specific objectives: to discuss about the Teaching of History and its historiographical and pedagogical influences for the formation of transforming subjects of the social reality from the strengthening of the historical consciences; reflect about teacher training and its relationships with the specificities of EJA; to investigate the theoretical-methodological relations between the teaching of History and Popular Education from the teaching practice of History teachers who work in the EJA of the municipal network of Cajazeiras and to relate the Local History with possibilities of approximation between the Teaching of History in the EJA and the students' reality, dialoguing knowledge and giving meaning to educational practice. Our research is characterized as a case study, from an exploratory and qualitative bias, in which we seek to unveil our object by resorting to interviews with five professors of History from the teaching public network of Cajazeiras. To complement our analyses, we also proceeded with participant observation in the daily of these teachers' History classes. As important authors for the construction of our work, we can point out Arroyo (2007); Alberi (2004); Bittencourt (2008); Brandão (2012); Freire (2011), among others. We understand that, even in the face of so many more political and progressive education proposals, as in the case of Popular Education, many difficulties are still faced so that these pedagogical conceptions can be effectively experienced in the school routine, especially in Youth and Adult Education. Our research pointed out that, even the majority of teachers expressing a discourse aligned with the assumptions of Popular Education, there are still many obstacles for it to materialize in the school daily. Faced with these difficulties, many teaching experiences are still characterized by their positivist and traditional bias.

Keywords: History Teaching; Popular Education; Youth and Adult Education, Teacher Training and Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Centro de Formação de Professores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros de Cultura Popular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAFIC	Faculdade Católica da Paraíba
FASP	Faculdade São Francisco
FSM	Faculdade Santa Maria
IDED	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem I – Cajazeiras Tênis Clube	58
Imagem II – Localização Geográfica de Cajazeiras Paraíba	59
Imagem III – Valores do IDEB observados em 2005 e metas para 2021	53
Imagem IV – Entrada principal do CFP-UFCG	61
Imagem V – Frente da Escola Dom Moisés Coelho	62
Imagem VI – Frente da Escola Cecília Estolano Meirelles	64
Imagem VII – Frente da Escola Costa e Silva	65
Imagem VIII – Frente da Escola Crispim Coelho	66
Imagem IX – Reportagem relacionada ao lema de Liberdade	78
Imagem X – Reportagem relacionada ao lema de Igualdade	78
Imagem XI – Reportagem relacionada ao lema de Fraternidade	79
Imagem XII – Nuvem de palavras sobre o entendimento de EP	91
Tabela I – Perfil dos Professores e Professoras pesquisados/as	21
Tabela II – Roteiro de questões pessoais e profissionais dos docentes	70
Tabela III – Roteiro sobre a formação dos docentes	70
Tabela IV – Roteiro sobre a relação dos docentes com a História	70
Tabela V – Roteiro sobre a percepção dos docentes sobre EP	70
Tabela VI – Como os docentes em questão, caracterizam seus alunos da EJA	74
Tabela VII – Estruturação do PPC do curso de História CFP/UFCG	83
Tabela VIII – Lista de Disciplinas Optativas do Curso de História	84
Tabela IX – Compreensão dos professores em relação a EP	85
Tabela X – Percepção dos professores sobre dialogicidade	95
Tabela XI – Percepção dos professores sobre saberes populares	100
Tabela XII – Percepção dos professores sobre criticidade	103

Tabela XIII – Percepção dos professores sobre politicidade	106
Tabela XIV – Percepção dos professores sobre emancipação	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2. POR UM ENSINO DE HISTÓRIA POPULAR EM UMA ESCOLA CIDADÃ	21
2.1. A História enquanto disciplina escolar	21
2.2. Historiografia e Ensino de História	27
2.3. Pedagogia e Ensino de História	33
2.4. Educação Popular e Ensino de História	37
2.5. História Local como possibilidade de uma história crítica	44
2.6. Movimentos sociais e suas proposições ao Ensino de História	45
2.7. Consciência Histórica	47
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	50
3.1. Entendendo o caso do estudo de caso	50
3.2. Ouvir para contar: a História Oral como possibilidade de pesquisa na educação	53
3.3. Observar para investigar: registros diários das práticas docentes	55
3.4. A cidade que “ensinou a Paraíba a ler”: contextualizando Cajazeiras	57
3.5. As escolas pesquisadas	62
3.5.1. E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho	62
3.5.2. E.M.E.I.E.F. Cecília Estolano Meirelles	64
3.5.3. E.M.E.I.E.F. Costa e Silva	64
3.5.4. E.M.E.I.E.F. Crispim Coelho	65
3.6. Os sujeitos históricos da pesquisa	66
4. ENTRE O PENSAR E O FAZER DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	72
4.1. Dialogicidade	94
4.2. Saberes populares	99
4.3. Criticidade	102
4.4. Politicidade	105
4.5. Emancipação	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	119

INTRODUÇÃO

Sendo professora de História, atuando no Ensino de História da Educação Básica (municipal e estadual) de João Pessoa desde o ano 2000, tanto nas etapas regulares do Ensino Fundamental e Médio, quanto na Educação de Jovens e Adultos, tenho buscado refletir acerca da prática educativa e nos resultados que nossas vivências profissionais têm apresentado em relação à formação dos alunos.

Durante os anos de 2001 e 2002, tivemos a oportunidade de cursar e concluir uma especialização na Universidade Federal da Paraíba na área de Educação Ambiental, o que nos despertou para a importância da formação para além dos saberes da disciplina de História e da formação inicial. Desde então, buscamos complementar as lacunas da graduação, principalmente na área pedagógica, a partir de leituras e das participações nas formações continuadas da Secretaria Municipal e da Secretaria Estadual, pelas quais lecionávamos.

Outra experiência importante na área de Educação foi a nossa participação na formação de Tutores a Distância pela Universidade Federal da Paraíba entre os anos de 2010 e 2011, o que nos possibilitou refletir acerca da inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ato educativo. Além dessas formações, buscamos participar de eventos que correlacionassem História e Educação, sempre na perspectiva de fortalecimento da nossa formação docente.

Essa experiência profissional docente se estendeu até o ano de 2016, quando encerramos os contratos com as Secretarias, Estadual e Municipal, para ampliarmos nosso processo de formação em busca de questões mais sólidas sobre saberes pedagógicos e práticas educativas com intuito de contribuirmos com pesquisas que pudessem aproximar nossas experiências com discussões atuais da área. Nesse sentido, iniciamos, no ano de 2018, uma segunda graduação, agora em Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande, no município de Cajazeiras, o que nos tem proporcionado um vasto leque de experiências e leituras nas mais diversas áreas da Educação, em particular, destacamos o interesse despertado na área de Educação Popular, a partir da conclusão da disciplina Educação Popular e Pedagogia Freireana. Além disso, desde o início da graduação, nos dedicamos em participar de eventos e escrever sobre Ensino de História e Educação Popular. Essa caminhada nos deu respaldo para pensarmos o trabalho em questão, mas

também nos preocuparmos com os caminhos que o Brasil e seus sistemas educativos vêm percorrendo nos últimos anos.

Nosso país vem vivenciando um período contraditório de ameaça às suas instituições democráticas e, conseqüentemente, à liberdade de expressão e aos direitos conquistados historicamente por grupos marginalizados no país. Os sujeitos de direito passaram a ter suas atividades vigiadas em um espaço no qual o discurso do medo “*comunista*”, mais uma vez, passou a ser usado como pano de fundo para ações de censura e de violência. Some-se a esses aspectos, a imobilidade e paralisia em atividades básicas para a população, geradas pela crise sanitária proveniente da pandemia do novo corona vírus e sua enfermidade, a Covid-19, que se deu em início de 2020, momento no qual começamos a pensar o referido trabalho.

Esse quadro é agravado pelo negacionismo à ciência e ao conhecimento defendido por ela, realidade que é potencializada pela disseminação de falsos conhecimentos e notícias inventadas pelas redes sociais, via internet, o que tem gerado pós verdades perigosas para o entendimento de mundo e para a própria vida da população, se exemplificarmos com o movimento antivacina que cresce no país. É a partir dessa crise do entendimento do mundo, que se dá a partir de um processo de desqualificação da escola e do seu currículo, de maneira muito mais violenta nas ciências humanas, que pretendemos construir nossas investigações acerca do Ensino de História – compreendida aqui como a ciência que estuda os homens no tempo (BLOCH, p, 55, 2001) e suas relações com a Educação Popular.

No Brasil, os professores de História vêm sofrendo uma série de interferências que visam impedir que sua ação docente seja crítica e política, no sentido de constituir um ensino pretensamente neutro e passivo, como é o caso da imposição, sem discussão efetiva e representativa, de uma Base Nacional Comum Curricular, que desconsidera as especificidades de um país imenso e diverso de culturas; a tentativa de proibição do tratamento das questões de gênero nas escolas, que homogeniza indivíduos em um todo idealizado pelos padrões sociais conservadores; ou mesmo, a desobrigatoriedade das Ciências Humanas na proposta do Novo Ensino Médio, que acentua um processo educativo pragmático e ingênuo, voltado exclusivamente para o trabalho, desconsiderando a integralidade dos educandos.

Além da problemática elencada, o país sofre com uma histórica falta de investimentos adequados e suficientes na educação, tão necessários ao desenvolvimento de uma escolarização digna e de qualidade, realidade ainda mais evidente na EJA, que

precisa ter seu conceito rediscutido¹ e, muitas vezes, é entendida erroneamente pelo poder público como um apêndice das etapas regulares, o que tem secundarizado esta modalidade de ensino de papel tão importante de equiparação de direitos. Sobretudo, porque estamos pensando na EJA dentro de um sistema de ensino, que assegura o direito, mas não garante a permanência. É preciso reconhecer/considerar que a atual conjuntura sociopolítica nacional coloca em xeque avanços e conquistas recentes do processo de redemocratização da sociedade brasileira, em especial, no que tange ao respeito do direito de supostas minorias, sendo que, no caso dos sujeitos jovens e adultos alijados do direito de estudar na idade “adequada”, um cenário de incertezas se coloca ainda maior. Entender que a EJA é uma modalidade se faz necessário, pois ela exige um modo diferente de fazer **escola**. O modelo que temos não está preparado para atender esse público, que sabemos, é diferente por uma série de razões.

Na EJA, tem sido comum uma prática educativa de resumos de conteúdos da etapa regular, pelos mais diversos motivos que não temos como foco discutir aqui. Porém, essa realidade desconsidera as especificidades dos sujeitos da EJA, que segundo suas Diretrizes Curriculares, deveriam permitir aos educandos traçarem caminhos de aprendizagem não-padronizados, a partir do ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes; organizar o tempo e o espaço escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana. Uma questão crucial que corrobora com esse ensino descontextualizado na EJA, reside na fragilidade da formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, são poucas as licenciaturas que reservam parte de seu currículo para discutir questões inerentes à educação de adultos. Assim, são raros os professores que atuam conforme nos aponta Gadotti (2011):

No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais dos jovens e adultos analfabetos. Eles precisam fazer diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. (GADOTTI, p. 39, 2011).

Para além da alfabetização, nas etapas posteriores da EJA, no ensino de História, essa realidade tem se repetido, na maioria das vezes, culminando em aulas

¹ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até alguns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever.

descontextualizadas do cotidiano dos educandos que frequentam a escola, que já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos sociais e históricos e que não são, muitas vezes, considerados pelos professores. Além disso, por muito tempo, o ensino de História buscou reforçar as ideias dos grupos que estão no poder na história do Brasil, por isso esteve pautado numa perspectiva de educação bancária, e se caracterizou como forte representante da concepção tradicional educativa, hierarquizada e com caráter de transmissão oral e memorização.

Entretanto, compreendemos ser importante um ensino de História mais contextualizado, crítico e problematizante, que, entre outros elementos, seja também referenciado nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular. Concepção que busca contextualizar as realidades locais dos educandos dando significação ao saber escolar e dinamizando as práticas pedagógicas a partir das culturas locais.

Uma preocupação que tem permeado nossas reflexões parte da falsa ideia veiculada constantemente por grupos de direita de que a concepção Freireana é responsável pelo fracasso da educação no país e os ataques são constantes. A própria Plataforma Freire, que armazena os currículos de professores da Educação Básica e que é mantido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, foi renomeada para Plataforma Capes da Educação Básica, buscando apagar referências às influências da Educação Popular, a partir do projeto de sociedade que se aspira com essa compreensão. Porém, precisamos questionar se, realmente, as propostas teóricas e metodológicas da Educação Popular se estabeleceram no cotidiano das nossas escolas. Diante dessas inquietações expostas, para fomentar discussões na perspectiva de problematizar o ensino de História na EJA, buscamos responder a seguinte questão norteadora: quais as principais concepções e práticas dos professores de História, da EJA, da rede municipal, que atuam em Cajazeiras – PB, relacionadas à Educação Popular?

Acreditamos que, por mais que eixos da Educação Popular estejam muito presentes nos discursos de professores da rede básica, eles não se efetivam na prática da maioria dos docentes. Não por uma questão de vontade ou indisponibilidade, mas pelas várias limitações que a organização do nosso sistema educativo impõe. Nesse sentido, dialogicidade, leitura de mundo dos alunos, politicidade, criticidade, emancipação, transformação social, são eixos da Educação Popular que esbarram na fragilidade da formação do professor em relação à EJA, na falta de investimentos nessa modalidade de ensino, na baixa carga horária destinada à História na EJA, na falácia de que os alunos da

EJA não aprendem e entre tantos outros entraves que compõem o projeto de sucateamento da educação no Brasil.

Para tentar responder o nosso problema, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar as principais concepções dos professores de História da EJA, da rede municipal de Cajazeiras – PB, acerca da Educação Popular e as relações dessas ideias com a prática didática cotidiana. Para alcançarmos tal intento, elaboramos os seguintes objetivos específicos: discutir acerca do Ensino de História e suas influências historiográficas e pedagógicas para a formação de sujeitos transformadores da realidade social a partir do fortalecimento das consciências históricas; discutir sobre a formação de professores e suas relações com as especificidades da EJA; investigar as relações teórico-metodológicas entre o ensino de História e a Educação Popular, a partir da prática docente dos professores de História que atuam na EJA da rede municipal do município de Cajazeiras e relacionar a História Local com possibilidades de aproximação entre o Ensino de História na EJA e a realidade dos educandos, dialogando saberes e significando a prática educativa.

A concepção da presente proposta de pesquisa surgiu a partir de nossa vivência enquanto docente de História na Educação Básica na rede municipal e estadual de ensino; tanto na etapa regular, quanto na EJA. Nossa experiência de dezesseis anos de sala de aula nos levou a refletir sobre a atividade docente no Ensino de História e seus significados para os alunos que, diariamente, estudam a disciplina e não a entendem como um saber importante para sua formação. A partir da leitura de Tardif (2002), por exemplo, percebemos a importância da correlação de saberes (disciplinares, pedagógicos e experienciais) para o fortalecimento da formação do professor e, consequentemente, de sua prática profissional. Essa e outras inquietações foram reforçadas a partir da reflexão da prática e na prática refletida, o que nos impulsionou na busca das questões colocadas no referido trabalho.

Além disso, a aproximação com a Educação Popular a partir da graduação em Pedagogia despertou-nos o interesse em compreender essa inserção de questões pedagógicas na prática profissional de professores de uma área disciplinar específica – História – uma investigação que também perpassa nossa própria ação docente.

Compreendemos que a relevância da pesquisa reside na perspectiva de levantar questionamentos que possam problematizar as práticas pedagógicas na EJA, mais especificamente na disciplina de História, contribuindo assim para a construção de uma educação mais dialogada, contextualizada e problematizante. Essa perspectiva contraria

a ideia da disciplina de História como um campo de conhecimento que só se ocupa dos heróis construídos historicamente e que precisam ser lembrados pela sociedade. Buscamos contribuir com a construção de um ensino de História que também considere os educandos da EJA como sujeitos históricos, capazes de transformar suas realidades e questionar as relações de poder existentes no meio que vivem. Na nossa concepção, esse é um caminho para evitarmos a ampliação de ideias negacionistas, preconceituosas e falaciosas sobre a sociedade, sobre a ciência, sobre as culturas diferentes das nossas. É pelo caminho de uma educação e de uma história democrática que construiremos uma sociedade mais justa para todos e todas.

Classificamos a presente pesquisa, com base em seus objetivos, como sendo exploratória, pois de acordo com a concepção de Selltiz (1967), citado em Gil (2010) em relação à prática do pesquisador, ele relaciona a exploração à necessidade de uma maior familiaridade com o problema estudado ou ao aprimoramento das ideias acerca das variáveis que envolvem esse problema e mesmo de buscar possibilidades de melhorias da realidade investigada. De acordo com Selltiz (1967), pode-se afirmar que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (2009 p. 63).

Caracterizamos a pesquisa também como um estudo de caso de caráter qualitativo, no qual intentamos investigar a prática docente dos professores da EJA da rede municipal de ensino e que atuam no município de Cajazeiras – PB. A intenção **foi** compreender uma realidade geral; porém, a partir da percepção de uma parte, ou de uma ou mais unidades dessa realidade; no nosso caso, **investigamos** como parte dos professores de História que atuam na EJA pensam e fazem educação e quais as influências da Educação Popular em suas práticas, o que nos **deu** indícios dessa questão em espaços mais amplos. Para tanto, buscamos referências em Chizzotti (2006), que afirma que:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (p. 102).

Nesse sentido, procuramos organizar nossa pesquisa de campo em dois momentos principais: a investigação das concepções teóricas dos professores acerca da Educação Popular e do Ensino de História, o que se **deu** a partir do uso de entrevistas pautadas pelos procedimentos da História Oral; e, em um segundo momento, a observação sistemática das aulas amparada pelo registro dos principais pontos em diário de campo. Esses dois momentos não **foram vividos separadamente**, mas complementados a partir das necessidades apresentadas pelo processo da pesquisa e eles **foram** concomitantes às leituras dos textos dos autores que embasarão o trabalho final.

A partir da escuta dos professores, **buscamos** compreender seus entendimentos e práticas acerca da Educação Popular e do Ensino de História, sempre levando em consideração a experiência histórica e profissional do entrevistado, compreendendo-o como um sujeito inserido em um tempo e em um espaço, tornando atraente e humanizada a divulgação do conhecimento, conforme nos aponta Alberti (2004):

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido. A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas. (ALBERTI, p. 22, 2004).

Mesmo investigando um fenômeno do tempo presente, partimos do pressuposto de que ele é um resultado do processo histórico, logo compreendemos a necessidade da contextualização histórica, política e social das implicações que influenciam a prática docente, por isso, comprometemo-nos com um tratamento dos dados que **anaçosp**i os conteúdos pulsantes nas falas dos professores, a partir de uma postura ética e comprometida com os participantes da pesquisa.

O município de Cajazeiras possui um total de quarenta e oito (48) escolas de Ensino Fundamental e treze (13) escolas do Ensino Médio, entre estabelecimentos públicos e privados, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística). Dentre essas escolas, apenas seis (06) oferecem Educação de Jovens e Adultos, das quais três (03) são voltadas para os anos iniciais e as outras três (03) para os anos finais do fundamental. Com um Ideb de 5,3 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,1 para os anos finais, Cajazeiras é considerada um centro educacional no Estado por contar com duas (02) instituições públicas de Ensino Superior (Centro de Formação de Professores – UFCG e Instituto Federal da Paraíba – IFPB) e três (03) faculdades privadas (Faculdade Santa Maria – FSM; Faculdade São Francisco – Fasp e Faculdade Católica da Paraíba – Fafic), o que amplia a potencialidade do município como espaço fecundo para pesquisas no campo da educação.

Diante das questões e dos dados apresentados, entendemos que os caminhos que poderíamos percorrer não se encerrariam tão cedo, uma vez que as possibilidades teóricas e metodológicas para abordar tal fenômeno poderiam ser infinitamente diversas; por isso, precisamos fazer escolhas e recortes para que nossa proposta se torne exequível no prazo que temos para sua conclusão. Assim, a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, **buscamos** discutir o ensino de História e suas possibilidades de formação dos sujeitos. Queremos compreender as perspectivas teóricas que compõem esse campo de conhecimento, bem como as correntes historiográficas contribuíram para o entendimento de História e de ensino que defendemos atualmente. Além disso, por entendermos que não apenas as correntes historiográficas contribuíram para a compreensão de ensino de História, mas também as concepções pedagógicas e, no nosso caso especificamente, a Educação Popular; buscaremos relacionar suas influências com o ensinar História.

O Segundo capítulo dedica-se à discussão sobre os caminhos da pesquisa, apresentando elementos da História Oral e da observação participante; além disso, contextualizamos a cidade de Cajazeiras e as escolas pesquisadas. Buscamos também apresentar os professores que participaram da pesquisa. No terceiro capítulo, analisamos as falas dos professores e professoras, bem como suas práticas docentes a partir das observações feitas nas aulas de História.

2 POR UM ENSINO DE HISTÓRIA POPULAR EM UMA ESCOLA CIDADÃ²

Poderíamos começar o capítulo apontando a escola que temos, mas, antes disso, é necessário dizer que pesquisamos e trabalhamos no sentido de lutar pela escola que queremos, uma escola cidadã, uma escola que busque sentido para ela mesma e para isso, ela precisa ouvir seus sujeitos; agregar histórias; acolher pessoas; ser eficaz na formação de seres humanos, sempre estimulando a capacidade criativa. Nesse sentido, a escola que buscamos precisa estimular a capacidade dos nossos estudantes (crianças, jovens, adultos e idosos) a continuarem acreditando que a educação é o caminho possível. Que lugar incrível, uma escola terna e carregada de amorosidade; um espaço de companheirismo; que atenda a necessidade do nosso tempo e que promova relações sociais e humanas sadias. Enquanto isso não acontece, vamos mudando quando possível, mas sempre investigando e refletindo nossos problemas, é isso que esse trabalho busca.

2.1.A História enquanto disciplina escolar

Para compreendermos o Ensino de História tal como está posto na atualidade, é preciso que façamos algumas breves observações e discussões a respeito de como ele se formou historicamente e como se estabeleceu enquanto disciplina escolar, ocupando espaço no currículo oficial, território de disputa e poder, no qual muitos saberes poderiam estar em seu lugar. Não iremos fazer um extenso histórico do ensino de História, visto que esse caminho já foi percorrido por muitos autores, mas apenas recorreremos a alguns elementos desses contextos para fortalecer nossa análise.

Em primeiro lugar, é necessário deixar claro que, mesmo havendo relações entre a História enquanto ciência e a História enquanto disciplina escolar, há entre elas distinções que colocam a disciplina escolar de História em um lugar privilegiado de alcance social em relação aos seus saberes.

Professores, pesquisadores na área de História e movimentos sociais, têm se debruçado e defendido uma história mais ampla, diversa e democrática, que dê conta de lugares, pessoas e coletividades que, propositalmente, não eram considerados importantes

² O título do capítulo é uma alusão ao livro de Carlos Rodrigues Brandão, *A Educação Popular na Escola Cidadã*.

nas linhas escritas, nas imagens produzidas nas memórias coletivas. Brecht³, nas suas “*perguntas de um operário que lê*”, já questionava onde estavam esses sujeitos nas histórias oficiais. Nesse sentido, enquanto educadora pautada nos pressupostos da Educação Popular, continuamos insistindo nas perguntas de Brecht: onde estão as periferias populares nos livros de História? Onde está o movimento social do campo? Alguém viu a contribuição cultural, científica e social de negros e negras nos currículos escolares? Onde estão as mulheres? Onde está o movimento LGBTQIA+? Tantas perguntas e poucas respostas. E enquanto elas existirem, as pesquisas nessas áreas serão importantes. Por isso, esperamos que esse trabalho possa contribuir com essas reflexões.

É a disciplina de História que atua diretamente na formação de sujeitos, também sofrendo influência destes nas suas configurações teórico-metodológicas. Nesse aspecto, também é importante que façamos algumas observações de como o conceito de disciplina se caracteriza. Assim, de acordo com Fonseca (2006):

[...] A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação. (p. 15).

Essa definição sobre disciplina escolar possui fortes características relacionadas a sua origem e se deu a partir do interesse de grupos e de intuições que exerciam influências políticas, mas principalmente a partir da necessidade de fortalecimento do estado laico

³ **"Perguntas de um Operário que Lê" (Bertold Brecht)**

Quem construiu Tebas, a das sete portas? Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China, para onde foram os seus pedreiros?
A grande Roma está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu?
Sobre quem triunfaram os Césares?
A tão cantada Bizâncio só tinha palácios para os seus habitantes?
Até a legendária Atlântida, na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou as Índias sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua Invencível Armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos. Quem mais a ganhou?
Em cada página uma vitória... Quem cozinhou nos festins?
Em cada década um grande homem... Quem pagava as despesas?
Tantas histórias, Quantas perguntas!
Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/3265594> acesso em 07/07/2022

em detrimento às influências religiosas na educação. É interessante pensar que desde a chegada dos jesuítas no Brasil, já havia o ensino de História destinado aos povos originários, mas não tínhamos constituída a disciplina de História como entendemos hoje. Mesmo havendo uma intenção clara por parte da Igreja Católica na conversão e catequização dos indígenas, não podemos considerar que a História estava configurada enquanto disciplina escolar, o que só ocorreu no Brasil, no século XIX, com a necessidade da afirmação de identidades nacionais e a legitimação de poderes políticos. Assim a História vai ocupar seu espaço nos currículos das escolas primárias e secundárias, conforme nos aponta Fonseca (2006):

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas. (p. 20).

Exaltar a pátria, ou formar o cidadão? Eis um dos capítulos do livro da Thaís Nívea Fonseca. Uma questão que, por mais que pareça esgotada, ainda ronda as práticas docentes dos professores de História. Ainda são comuns no cotidiano de professores e alunos da Educação Básica, perguntas como: para que ensinar ou aprender História? Que História devemos ensinar? Quais as funções do conhecimento histórico? Uma questão importante, é perceber o movimento do ensino da História no Brasil, ele sempre esteve ligado aos projetos de nação, seja no Período Imperial, na tentativa republicana de criar seus heróis e suas identidades, nos projetos de desenvolvimento da nação dos Governos Vargas; na Ditadura Militar e no seu controle e censura das ideias contrárias às concepções do governo vigente; ou mesmo, no processo de redemocratização e nos ideais de construção de sujeitos mais ativos socialmente.

Hoje, por mais que tenhamos claro que a disciplina de História precisa estar voltada para o processo de formação de sujeitos históricos, cientes de seus papéis na sociedade, transformadores do meio em que vivem e que atuam diretamente na educação integral de homens e mulheres. Não podemos entendê-la como resultado de um único movimento histórico ou da vontade de apenas um grupo social dominante que determina o currículo e como este deve ser colocado em prática a partir, exclusivamente, de suas vontades.

Por isso, vamos discutir o ensino de História a partir das influências das transformações do próprio movimento historiográfico e da maneira como a História enquanto ciência passou a ser entendida a partir do movimento de transformação da Pedagogia e suas correntes, principalmente da Educação Popular, que passaram também a repensar o próprio conceito de educação e, conseqüentemente, de disciplina. Mesmo sofrendo muitas transformações, entendemos que nossa educação e, principalmente, o ensino de História ainda são marcados por uma herança eurocêntrica, feita por homens brancos e que precisa ser questionada, pois de acordo com Ucha (2021):

Nesse movimento, o ensino de história se caracterizou por produzir uma única forma de pensar o passado e, por isso, de pensar o sentido do tempo, aquele oriundo de uma ciência originalmente eurocêntrica, que é a História. Partindo de uma concepção de simplificação e transferência de conhecimentos produzidos na academia, o ensino de história durante muito tempo atuou para a manutenção dessa perspectiva eurocêntrica, linear e progressista, o que foi imposto, não sem resistências, aos estudantes de escolas de ensino fundamental e médio como um único movimento dos seres humanos no tempo, ao mesmo tempo que silenciou outras perspectivas, outras histórias e outras formas de conhecer e se relacionar com o passado, notadamente aquelas dos grupos colocados na invisibilidade. (p. 35).

Por isso, também queremos discutir o ensino de História como resultado de demandas de grupos sociais excluídos e que vêm lutando pela visibilidade de suas histórias, culturas e lutas no currículo escolar oficial. Se hoje podemos falar em História e decolonialidade, em educação antirracista, nas discussões de gênero e sexualidade, em uma história vista de baixo, isso não se deu por conta de um movimento exclusivo, mas de processos diversos que vêm repercutindo no próprio currículo escolar e, especificamente, no currículo de História da Educação Básica no Brasil.

Nesse processo, ensinar História ultrapassou a noção de memorizar datas consideradas importantes, homens considerados heróis, eventos tidos como marcos; mais do que isso, a História também passou a visibilizar e interpretar as diversas narrativas produzidas pelos mais diversos grupos sociais e sujeitos históricos. É essa perspectiva de História que defendemos e buscamos, uma disciplina mais crítica, não neutra, menos cientificizante e desinteressada, uma história que leve em consideração a própria vida dos nossos alunos como algo importante e transformador e como elemento de diálogo com os conteúdos do currículo; podendo, inclusive, modificá-los.

Essas são questões que perpassam a própria construção do currículo na Educação Básica, constituem-se como um movimento histórico de entendimento de educação, ou sobre que sujeitos a escola deve formar; em outras palavras, o currículo busca refletir que sociedade se pretende construir. Claro que o currículo por si só não determina o ensino que será trabalhado na escola, mas podemos entendê-lo como a representação oficial que responde às principais questões do processo ensino e aprendizagem: o que ensinar? E quais sujeitos queremos formar? Porém, enquanto educadores, também é importante questionarmos: por que estes e não outros conteúdos? Por que a ênfase no político e não no cultural, ou vice e versa? Como estes conteúdos se estabeleceram no currículo? São indagações que contribuirão para um entendimento mais crítico sobre a própria prática pedagógica. De acordo com Silva (2011):

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal. (p. 15).

É a partir dessa perspectiva que não podemos nos afastar da crítica constante ao currículo proposto pelo Estado⁴, mas não só por ele, também por uma elite empoderada, representada por um determinado grupo ou grupos no Brasil que no neoliberalismo têm uma atuação mais ampla que ele, pois há claramente um projeto de sociedade que vem se configurando há algumas décadas no Brasil. O neoliberalismo vem atuando na perspectiva de propor um currículo cada vez mais utilitarista, preocupado mais com a despolitização da educação, principalmente pelo discurso da eficiência dos métodos. Nessa proposta, as ciências humanas, entre elas a História, têm sido colocadas em um lugar secundário do currículo, com redução de carga horária e supressão de conteúdos das propostas pedagógicas. Nesse contexto, a História enquanto disciplina escolar tem sofrido

⁴ Entendemos Estado como o espaço formado por um grupo de indivíduos organizados nas mais diversas células (familiares, profissionais, educativos, políticos, religiosos) que buscam organizar suas vidas individuais a partir de normas e regras coletivamente acordadas. O Estado também se denomina como *sociedade política*, pois nela **existem** normas jurídicas escritas (Constituição Federal, Código Civil, Código Penal, Código de Defesa do Consumidor etc.). Além de haver uma hierarquia entre os governantes e governados, todos sujeitos a buscar o bem público, sendo exemplos a saúde, educação, justiça e defesa nacional. Fonte: www.politize.com.br acesso em 01.03.2023.

ataques que buscam atenuar seu viés crítico e problematizador, conquistado, a duras penas, muito recentemente. Conforme nos apontam Horn e Germinari (2010):

A ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular, e da educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizada nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político-econômica na qual a escola se insere. (p. 19).

Esse projeto de sujeito também é apontado e criticado por Brandão (2002):

Existe nesse mundo social e para ele uma única pessoa desejada: o homem “bom de negócios” ou entre o executivo bem-sucedido e o operário “bom de serviço” – o profissional dócil, competente e competitivo. O homem educado para ser útil a quem, ao controlar o poder e a cultura do mundo dos negócios, pode dispor do direito de comprar quem o sirva com eficácia e fidelidade. Existe para este homem uma única educação recomendada: aquela que “forma” como cidadãos – mas será preciso adiante pensar o que esta palavra puída de tanto ser mal usada, quer dizer – pessoas que se reinventem através do saber e do desenvolvimento de suas capacidades, para virem a ser exatamente isto: os competentes competitivos destinados a vencerem na vida. Isto é, no mercado. (p. 10-11).

Nesse sentido, é preciso olhar para o ensino de História de maneira desconfiada, sempre pensando as relações de poder presentes nas suas propostas. É a partir desse olhar que poderemos contestar de alguma forma o modelo e os saberes presentes no currículo oficial. Precisamos compreender as intenções por trás das propostas educativas para, assim, criarmos possibilidades de contestação, de (re)construção de ideias, de (re)elaboração de saberes a partir do diálogo com os saberes dos alunos, a partir de outros discursos sobre educação e História.

É importante não perdermos de vista os perigos da história única e, assim, buscarmos ouvir outras vozes, muitas vezes abafadas pelo discurso da ordem e do progresso; da pátria e da família. Uma das formas de apropriação da disciplina de História no âmbito escolar pelos professores pode se dar pela compreensão das contribuições da própria historiografia ao entendimento do significado de história enquanto saber científico, mas também a como essas correntes historiográficas são ressignificadas na escola básica. Por isso, no tópico seguinte, discutiremos acerca da relação entre historiografia e ensino de História.

2.2. Historiografia e Ensino de História

Destacamos que não entendemos que o saber histórico produzido na academia e as pesquisas historiográficas são conhecimentos superiores que precisam de um tratamento didático para serem reproduzidos na escola pelos professores. Pelo contrário, compreendemos que existem saberes diferentes que se constituem a partir de perspectivas distintas, mas que estão intrinsicamente relacionados e que a própria lógica do espaço onde esses saberes circulam, podem gerar novos conhecimentos, seja na academia ou na escola. O saber histórico acadêmico não existe por si só, ele se constrói a partir das investigações de transformações de homens e mulheres no tempo a partir de perspectivas de investigações e concepções de pessoas específicas, nesse sentido, não se constitui enquanto verdade absoluta, mas como as representações de historiadores sobre determinado objeto.

Nessa perspectiva, também no espaço da escola básica há construção de saberes, uma vez que o conteúdo ensinado sofre interferências a partir de sua apropriação por parte dos discentes e o próprio saber escolar interfere e modifica os saberes produzidos na academia. Nesse sentido, ao invés de pensarmos em reprodução do saber histórico na escola por um processo de transposição didática, preferimos recorrer ao conceito de mediação didática apontado por Lopes (1997):

Prefiro referir-me a um processo de mediação didática, todavia não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia. (p. 106).

A respeito dessa relação entre a História escolar e a História acadêmica, ao estabelecer distinções entre as concepções acerca do significado da palavra história e apontar uma complexidade nas relações entre as duas concepções de saber histórico, Monteiro (2007), afirma que:

Outra distinção que importa destacar e, que constitui um quarto significado, é aquela que pode ser estabelecida entre a História “sábua”, acadêmica, saber de referência científica, dos pesquisadores e a História como disciplina escolar, a História ensinada. O reconhecimento desta distinção é feito aqui tendo por base as proposições sobre o saber escolar que discutimos na primeira parte deste capítulo e que assume, portanto, o entendimento de que a História acadêmica e a escolar

mantêm relações complexas entre si para legitimação e atualização. (p. 94).

Nesse sentido, é importante que professores de História também se inteirem das discussões e perspectivas historiográficas com o objetivo de fortalecer os processos de mediação entre os saberes, de dialogar melhor, por exemplo, as histórias locais com a história nacional. A compreensão de que, historicamente, a concepção de história e a forma de ensiná-la se transformaram e continuam se modificando pode colocar professores como autores de seus próprios fazeres pedagógicos, no sentido de que, entendendo-se as intenções implícitas nas propostas de educação, pode-se conduzi-las a uma configuração mais democrática e cidadã. A esse respeito, Bittencourt (2008), afirma que:

Estabelecer relações entre produção historiográfica e ensino de História é fundamental, mas exige um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção, decorrendo dessa necessidade a formação contínua dos professores, a qual, entre outras modalidades, deve manter cursos de atualização a fim de atender a esses objetivos. (p. 139).

Além das atualizações mais atuais na historiografia e no ensino de História, algumas correntes históricas influenciaram na configuração do seu entendimento e na forma como ela é ensinada ainda hoje nas escolas. Não temos a pretensão de discutir todas as correntes historiográficas, mas estabelecer uma relação com o ensino a partir das concepções mais presentes no discurso e na prática dos professores. Uma dessas concepções é o historicismo, relacionado diretamente com a metodologia positivista de educação e que, por mais que seja considerado ultrapassado, ainda reflete nos planos e propostas educativas de muitos professores de História. A esse respeito, Ricci (2008), destaca que:

Uma primeira tendência ou convicção é a de que é possível nomear de positivista, onde o ponto de partida do educador da área de história é a ação ímpar de homens transformados em heróis, únicos sujeitos dos fatos históricos. Ainda bastante presente nos primeiros anos da vida escolar da Educação Básica, reproduz-se em vários episódios ao longo da trajetória escolar. Pedagogicamente, os fatos que se sucedem exigem uma postura de neutralidade, o que leva à memorização do educando. (p. 116).

Na historiografia, essa concepção positivista se concretizou a partir do historiador prussiano Leopold von Ranke e ficou conhecida como historicismo ou história como narrativa. De acordo com Bittencourt (2008):

Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade para ser “história verdadeira”. Os historiadores, impedidos de emitir qualquer juízo de valor, mantendo-se sempre em uma atitude “imparcial” e neutra diante dos fatos, têm como objetivo “mostrar o que realmente aconteceu” e como método a busca e a verificação de documentos fidedignos em arquivos, cujas análises devem eliminar uma apreciação subjetiva. (p. 140).

Em sala de aula, essa concepção se caracteriza como um modelo impositivo de conhecimento. A História considerada verdadeira é a dos grandes homens, exaltados como heróis, importantes vultos nacionais. As histórias dos sujeitos não importam, pois não são consideradas histórias. Essa perspectiva de compreender a história de maneira elitizada na ótica dos vencedores serviu para respaldar o poder e a hegemonia dos grupos dominantes em vários períodos históricos do Brasil e, constantemente, é defendida por grupos políticos e ideológicos como a melhor forma de instrução. Metodologicamente, ela está configurada pela centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, que é entendido como único detentor do conhecimento. Este, não pode ser contestado, mas memorizado para realização de provas e exames, que exploram, principalmente, a repetição de datas e nomes. As atividades pedagógicas, geralmente, se resumem a questionários que precisam ser lidos a exaustão para que permaneçam nas memórias dos discentes. Ainda de acordo com Bittencourt (2008):

A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para História escolar, privilegiando-se estudos das ações políticas, militares e das guerras, e a forma natural de apresentar a história da nação era por intermédio de uma narrativa. (p. 141).

Atualmente, mesmo com tantas outras formas de se entender e fazer a história e a educação como um todo, esta é uma concepção que, por mais que seja criticada e refutada nos discursos, ainda influencia na prática docente de muitos professores em todo o país. Nesse sentido, é preciso pensar o porquê da permanência dessa prática referenciada no privilégio dos considerados grandes personagens na história. Poderíamos explicar essa perspectiva pela falta de condições concretas nas escolas e a consequente dificuldade de

se pensar outras metodologias para além da exposição e memorização. Porém, mesmo uma história expositiva não poderia estar centrada em outros sujeitos, como mulheres pretos e trabalhadores, por exemplo? Então, a partir desse ponto, podemos compreender que essa perspectiva de narrar os feitos dos heróis ainda é aceita teoricamente pelos professores como história verdadeira? Não temos a intensão de responder respostas tão complexas, mas, ao longo do nosso trabalho, vamos apontando elementos para reflexão e compreensão em relação às dificuldades de rupturas do paradigma positivista no ensino de História no Brasil.

Porém, outra possibilidade historiográfica que influenciou e influencia o ensino de História é o marxismo, que a partir das ideias de Karl Marx, centrou suas ideias a partir dos conceitos de modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. Com o materialismo histórico-dialético, Marx muda o foco das transformações sociais, que deixa de estar nos grandes homens e se volta para as ações dos homens em suas coletividades, nas lutas de classes. Nesse sentido, os homens passam a ser entendidos como sujeitos ativos de sua própria história, conforme nos mostram Boudé e Martin (1983):

É forte a tentação de pensar que, sob um ponto de vista marxista, o curso dos acontecimentos regula-se fora das decisões dos homens. Todavia, Marx evita cair no determinismo ao introduzir o conceito de <<práxis>>, de prática social. Para o autor do Capital, a acção e a consciência estão intimamente ligadas. Um grupo humano só pode compreender uma evolução ao empenhar-se no processo de mudança. Por outras palavras, os homens, apesar de estarem inseridos em estruturas sociais, não são objetos passivos, mas sujeitos activos da sua própria história. (p. 158).

Mesmo sofrendo duras críticas, o marxismo teve forte influência nos currículos escolares no Brasil, principalmente na década de 1980, quando tivemos o fim do período da Ditadura Militar e de seu controle ideológico sobre os currículos. Essa vertente, quando apropriada pelo ensino de História, fortaleceu o entendimento do indivíduo como sujeito, compreendendo o cotidiano como um espaço privilegiado para as lutas sociais e proporcionando o entendimento de novos motores para os percursos da história.

Atualmente, a compreensão de que ensinar História não é uma viagem sem volta a um passado de fatos verdadeiros e incontestáveis nos remete à concepção muito utilizada e presente nos currículos escolares de história-problema. A ideia de neutralidade e a narrativa desinteressada como metodologia foram contestadas também pelos historiadores franceses da Escola dos Annales, inaugurada por Marc Bloch e Lucien

Febvre, que defendiam que o historiador deveria fazer suas investigações a partir de demandas do tempo presente. Nesse sentido, temos a compreensão de que a história só é possível a partir da relação dos tempos históricos, contrapondo-se à ideia de história como conhecimento do passado. De acordo com Reis (2000):

A história-problema vem reconhecer a impossibilidade de narrar os fatos históricos “tal como se passaram”. Por ela, o historiador sabe que escolhe seus objetos no passado e que os interroga a partir do presente. Ele explicita a sua elaboração conceitual, pois não pretende se “apagar” na pesquisa, em nome da objetividade. [...] Essa nova história reabre constantemente o passado em vez de reconstituí-lo definitivamente. Ela o retoma, o remaneja, o rediscute, estimulada pelas experiências do presente, que é sempre novo e exige, para se pensar, a reabertura do passado. (p. 74-75).

Ainda a respeito das características dos Annales e suas influências hoje, Agra do Ó (2003) as apresenta:

Assim, tomaremos como referenciais da história tributária da concepção dos Annales as seguintes questões: a submissão das preocupações teóricas ao cotidiano do ofício do historiador; a repulsa a uma história simultaneamente presa ao passado, voltada para grandes eventos e personagens e data a luz como uma narrativa linear; a consideração do presente como lugar de onde emergem as questões do historiador; a valorização da história problema; a abertura para outros saberes. (p. 166).

Outra contribuição importante advinda da Escola dos Annales diz respeito à variedade na possibilidade das fontes. Essa abertura gerou novos temas e novas formas de interpretar a história para além dos documentos oficiais escritos. A incorporação dessas fontes na sala de aula amplia também as possibilidades de entendimento do conteúdo por parte dos alunos, pois como testemunhos concretos de determinado tempo, podem fortalecer a compreensão de conteúdos que poderiam ser apresentados apenas pela exposição verbal e abstrata do professor. Assim, pinturas, fotografias, músicas, objetos, filmes, móveis e roupas, por exemplo, podem ser usados nas aulas de História não só como fontes históricas, mas como recursos pedagógicos importantes para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Fialho, Machado e Sales (2016):

Essa inovação proposta pela Escola dos Annales ampliou de tal maneira o universo das pesquisas históricas que ensejou vivível aumento nas possibilidades de o professor trabalhar em sala de aula com variados temas no ensino da História. Afinal, se as fontes forem bem utilizadas, em uma perspectiva que considere o desenvolvimento cognitivo

envolvido na relação entre ensino e aprendizagem em História, tornam-se ferramentas, no sentido amplo que estas podem alcançar, auxiliando a compreensão histórica da educação escolar. (p. 1052).

Depois das influências dos *Annales*, a nova história cultural surge como uma abertura ainda maior em relação às possibilidades temáticas no ensino de História. Assim, pensar e fazer história, atualmente, vai além dos elementos políticos, é essencial também que se façam investigações econômicas, sociais e culturais. A história não é mais a representação do homem branco europeu, ela fala de mulheres, de pretos, de índios, de gays, de trabalhadores urbanos e rurais, pessoas comuns, que trabalham e transformam o país.

O outro extremo também precisa ser pensado, pois abandonar elementos políticos e econômicos em nome exclusivo da cultura também é uma ação que fragmenta a história. É significativo perceber que a História Cultural chega aos livros didáticos do país abarcando elementos antes não considerados nos currículos escolares. Porém, a crítica que se faz a esse paradigma diz respeito, muitas vezes, ao abandono total das explicações políticas na historiografia e nos Livros Didáticos. Gomes (2015) analisando a forma como a Nova História aparece em Livros Didáticos de História no Brasil, aponta elementos que nos fazem pensar acerca desse abandono dos elementos políticos:

Nota-se ainda a total ausência do político: não há sequer uma referência a qualquer fato ou processo de ordem política, nem mesmo quando a política se articula a outras esferas. Por exemplo, o escasso poder real em oposição ao grande poder dos senhores feudais é sugerido, mas nunca explicitado (p. 15).

Nesse sentido, um caminho interessante e que pouco tem tido inserção nos Livros Didáticos de História, diz respeito à História Social Inglesa, surgida na década de 1960, entre outros movimentos, com intuito de se contrapor à perspectiva cultural da Escola dos *Annales*, conforme nos aponta Meira (2018):

construída a partir das inquietações de intelectuais oriundos da crítica literária, da história e da filosofia que, mesmo rompidos com o Partido Comunista Britânico após as revelações de 1956, ainda se mantiveram ligados às perspectivas de análise do materialismo histórico, propondo uma história cultural do social. Tal como a Escola dos *Annales*, organizada a partir de uma revista acadêmica, a História Social Inglesa também teve seu veículo de divulgação de ideias, a *New Left Review*. (p. 89).

Nesse sentido, a História Social Inglesa se apresenta como uma das correntes historiográficas que se fortaleceram nos anos de crise epistemológica da década de 1960, contribuindo para novas perspectivas de interpretações das diferentes realidades sociais, e, conforme Meira (2018):

[...] dentre as várias contribuições da História Social Inglesa para a renovação da historiografia, destacamos os conceitos de cultura e experiência, bem como a atualização da interpretação de classe social, categoria fundamental da tradição da hermenêutica marxista. (p. 93).

Uma questão que fica é o porquê da pouca incorporação das contribuições da História Social Inglesa em nossos Livros Didáticos. As interações do ensino de História com as correntes historiográficas foram importantes para essa reconfiguração, mas as formas de se pensar e fazer educação, os saberes pedagógicos também têm papel fundamental nesse processo, como veremos a seguir.

2.3. Pedagogia e Ensino de História

A Educação enquanto ciência vem sendo discutida e, cada vez mais, os cursos de licenciaturas vêm ampliando e compreendendo a forma como as disciplinas da Pedagogia são importantes para a formação docente dos professores, o que não é diferente no caso da História. Não pensar a Didática Magna, de Comenius, ou o *Ratio Studiorum*, produzido pelos jesuítas como manuais que ainda mantém certa influência na nossa educação, é não considerar o quanto nosso sistema educacional se balizou pelas ideias tradicionais de ensino.

De maneira geral, podemos dizer que as principais concepções de educação no Brasil giram em torno do positivismo e suas ideias pedagógicas tradicionais de ensino; da Escola Nova e sua concepção de educação ativa; e as concepções mais progressistas, como a Educação Popular, e a compreensão da educação como um processo político e transformador. Claro que existem outras compreensões pedagógicas que influenciaram e influenciam as escolas do país, mas nossa intenção não é fazer um histórico ou uma discussão sobre elas, nosso objetivo é entender essas influências mais presentes na educação e como refletem no ensino de História.

Muitas vezes, pensamos que, quando nos referimos às questões pedagógicas, estamos tratando exclusivamente de elementos metodológicos ou do como fazer a

educação. Porém, não podemos deixar de lado os elementos políticos e ideológicos que são pontos centrais para se pensar concepções pedagógicas e, claro, que as orientações metodológicas terão relação direta com os entendimentos de educação. Assim, pensar o mundo contemporâneo e sua diversidade, suas lutas ideológicas e a coesão em uma sociedade com interesses diversos, nos coloca a centralidade que a dimensão pedagógica assume nas instituições de ensino e nos mais diferentes espaços, sejam eles formais, ou não formais. Conforme nos aponta Cambi (1999):

Se a sociedade moderna tem necessidade de ideologia e do jogo complexo das ideologias para garantir-se no seu pluralismo dinâmico sem perder em coesão e em organicidade, para garantir ao mesmo tempo liberdade de sujeitos, grupos, castas, classes, povos etc. e domínio orgânico sobre eles, então a dimensão pedagógica se torna não só central, mas também carregada desta vontade de coesão, de unificação social, mediante o papel de socialização que ela vem concretamente exercer e assumir como sua própria tarefa. (p. 380).

Essa centralidade das questões pedagógicas em relação ao domínio das filosofias sociais do Século XIX (Positivismo, Marxismo e Anarquismo) também faz parte dos movimentos de contestação do modelo de educação estabelecido, pois é preciso que haja um processo educativo que se apresente como alternativa aos modelos dominantes, de maneira mais sistematizada. Nesse sentido, as concepções mais progressistas de educação também têm organizado suas propostas educacionais com um papel central das questões pedagógicas. Essa relação com os elementos ideológicos é o que aproxima a pedagogia das questões políticas, com a definição de elementos teóricos importantes, mas também com estratégias, com definições de metas e possibilidades de potencialização dos processos de ensino e aprendizagem, o que tem sido adotado também, cada vez mais, em outros espaços além da escola. Ainda de acordo com Cambi (1999):

Este forte vínculo com a ideologia produziu também uma politização cada vez mais nítida da pedagogia, que significa um entrelaçamento máximo com as teorizações políticas, com os grandes movimentos políticos, mas também com as estratégias e as táticas da política, comum a partidos, a programas, a alianças políticas etc. A pedagogia viveu em estreita simbiose com o político, tornando-se uma das “portas de entrada” do fazer política: esta, de fato, sempre implica também políticas (isto é, programas e intervenções) da educação, da instrução, da formação, que se distribuem em várias instituições (da escola às associações) que o “político” deve administrar e controlar. (p. 385).

Nesse sentido, quando pensamos na concepção positivista, que forneceu os moldes para a educação tradicional, por mais que ela se apresente como neutra, é importante que busquemos compreender quais seus objetivos e quais ideais ela tentou implementar. Um desses ideais está centrado na busca pelo progresso, pelo modelo de sociedade baseado na ordem e na superação da concepção humanista religiosa de educação. A busca da concepção positivista no processo de ensino está pautada nos interesses utilitários e em métodos científicos e racionais para uma sociedade afastada do imaginário religioso da Idade Média. De acordo com Aranha (2006):

O positivismo atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino laico das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. No século XX ainda permaneceu viva essa influência. Por exemplo, a psicologia comportamentalista de Watson e Skinner (behaviorismo norte-americano) serviu de base a muita teoria pedagógica. No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 1970, por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista.

Essa concepção pedagógica influenciou diretamente o ensino de História e, em termos metodológicos, fortaleceu seu viés narrativo e neutro, a partir do qual o conhecimento histórico se resume ao ato descritivo do fato, como ele supostamente teria acontecido. Não cabe ao historiador fazer juízo de valor, mas apresentar o passado tal qual ele teria ocorrido, com o maior grau de detalhes descritivos possíveis. Quanto ao professor de História, o que lhe resta é reproduzir esse conhecimento aos seus alunos, fazendo uma transposição didática que lhes permitam entender o passado, sempre repleto de grandes heróis e de lições de como certas sociedades foram superiores a outras.

Uma concepção pedagógica que se propôs a pensar a educação de uma maneira diferente do que propunha o positivismo se deu a partir de Dewey e a sua escola progressiva. Pedagogo americano, Dewey contribuiu para formação da base do movimento da Escola Nova no Brasil. Diferente do direcionamento que era dado pelo positivismo, a base da concepção deweyniana estava voltada para a experiência, conforme nos afirma Aranha (2006) “as ideias são hipóteses de ação e, como tal, são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação. Portanto, têm valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana”. (p. 261).

Dewey fez duras críticas ao modelo tradicional por entender que a educação é mais do que um processo de instrução, ela pressupõe um aprendizado que não está

necessariamente na formação de um cidadão futuro, mas na própria criança, em seu tempo presente. De acordo com Aranha (2006), Dewey

Rejeita a educação pela instrução defendida por Herbart, opondo-lhe a educação pela ação. O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si própria os problemas. Considerando a noção central de *experiência*, Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. (p. 262).

Além das propostas de Dewey, a perspectiva de uma pedagogia progressiva e ativa, pautada na centralidade e do interesse da criança no processo de ensino e aprendizagem também teve contribuições de outros e outras pesquisadoras na área, importantes para o entendimento de educação que temos hoje. Nesse sentido, os trabalhos de Maria Montessori; Ovide Decroly; Georg Kerschensteiner e Célestin Freinet, por exemplo, contribuíram para discussões nas tentativas da superação do entendimento da educação meramente como transmissão. Uma questão importante a se destacar aqui é que esses pesquisadores apontados não trabalharam conjuntamente e nem defendiam, necessariamente, as mesmas ideias. O que destacamos é que, de maneiras diferentes, seus estudos criticavam a passividade dos alunos e defendiam uma educação ativa. Porém, é preciso pensar que não podemos colocar no mesmo patamar pensadores liberais, marxistas e anarquistas, por exemplo, assim, o que destacamos é a ideia central de superação do ensino como transmissão.

No Brasil, o escolanovismo também teve grande influência e buscou defender a educação pública, laica, gratuita e obrigatória como um dever do Estado. Havia uma procura na superação do caráter discriminatório e antidemocrático na educação do país e esse ideal serviu de base para a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi assinado por vinte e seis educadores, entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Uma das preocupações dos escolanovistas estava no fato de que, “passadas quatro décadas da Proclamação da República, não tínhamos ainda uma escola republicana, aberta para todos”. (ARANHA, 2006, p. 304). Mesmo com esse caráter inovador em relação à educação tradicional, o movimento escolanovista não propunha uma educação para superação de contradições com o poder dominantes ou com as ideologias de alinhamento do Estado, sua preocupação era com as feições que a educação

deveria assumir a partir da emergência da ordem capitalista burguesa e pelo desenvolvimento da indústria nacional. Nesse contexto, a educação não poderia mais

permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de idéias e de conceitos. (Manifesto..., 1932, p. 25).

Só posteriormente teremos concepções educativas contestando politicamente o papel da educação enquanto exclusivamente difusora das ideologias do Estado. Para correntes pedagógicas como as socialistas e a própria Educação Popular, o papel da educação precisa ir além do de formar os sujeitos para suas incorporações no mercado de trabalho. Mais do que isso, a educação precisa formar o sujeito, inclusive, para contestar seu papel no processo produtivo vigente, bem como para propor alternativas que possam levá-lo a compreender seu papel de oprimido no sistema e transformar suas realidades, na busca da valorização dos seus saberes e das suas culturas. No nosso caso, e a partir destas constatações, daremos atenção à Educação Popular enquanto concepção educacional, com suas epistemologias e metodologias, e suas possíveis relações com o ensino de História, o que faremos no tópico a seguir.

2.4. Educação Popular e Ensino de História

Podemos situar uma das primeiras experiências de educação não escolar, semelhante ao que passamos a denominar posteriormente de Educação Popular, depois da Segunda Guerra Mundial, se intensificando na década de 1960, a partir de movimentos de cultura e do envolvimento da ala mais popular da Igreja Católica, essencialmente o grupo ligado à Teologia da Libertação e às Comunidades Eclesiais de Base.

Com isso, no início dos anos 60, surge o **Movimento de Cultura Popular** (MCP), organizado pelas prefeituras de Recife e de Natal. A partir de 1961, surgem os **Centros Populares de Cultura** (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Surge também o **Movimento de Educação de Base** (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (idem, p. 178).

Apontar esses marcos temporais não significa que os grupos sociais não pensavam e propunham educação antes disso, ou mesmo que não lutavam por seus direitos e por melhorias na educação. Mas aponta um movimento que se fortaleceu nesse contexto histórico e que continuou se construindo e reconstruindo de acordo com as realidades sociais do país.

Estamos tratando de uma concepção de educação que surge, exatamente, em contraposição às propostas oficiais e, nesse sentido, parte de entendimentos teóricos e metodológicos que buscam romper com a ideia de conformação, que questiona os heróis propostos pela História oficial. É um modo de entender a educação como um elemento questionador e transformador, ela intenta superar a transmissão de conteúdo como única possibilidade de aprendizagem e defende que o conhecimento se constrói a partir do diálogo dos sujeitos e dos diferentes saberes. A Educação Popular se baliza por um movimento dialético, referenciado pela *práxis*. Nessa perspectiva, a realidade é um livro a ser lido antes da decodificação da palavra. Pensar assim, nos leva ao entendimento de que as histórias dos sujeitos antecedem as histórias dos livros, elas têm lugar importante para Educação Popular.

Essa Educação Popular, ao contrário da educação tradicional, objetiva se afastar da pretensa neutralidade educativa, inversamente defende que toda proposta de ensino é revestida de intencionalidade política, cultural e social explícita ou implícita. Nesse sentido, ela toma partido em favor das classes sociais menos favorecidas e que são exploradas nas suas relações de trabalho. Nessa mesma perspectiva, também não entende a história como uma narrativa neutra, mas recheada de discursos ideológicos e políticos. Aqui não há possibilidade da descrição do passado tal qual ele aconteceu, mas ele é escrito a partir dos interesses de quem a produz. De acordo com Sousa (2015):

Está referenciada na valorização do conhecimento popular como um saber importante e como instrumento de transformação social. Critica a separação entre teoria e prática e a divisão hierárquica entre saber popular e saber científico, que na escola tem se concretizado como saber escolar. (p. 34-35).

A concepção de Educação Popular, antes de práticas pedagógicas ou metodologias, tenta entender a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo, evitando a divisão que separa o ato educativo das experiências sociais; questiona as propostas pedagógicas que se implementam unicamente pela técnica, por pretenderem melhorar determinado sistema social sem considerá-lo na sua totalidade, na sua

complexidade. Aqui, a história dos sujeitos não se separa da história oficial. A importância do ato de ler é a importância do entendimento da própria história.

Está na essência da Educação Popular instigar o desenvolvimento de uma consciência crítica das populações oprimidas e, conseqüentemente, alternativas reais de mobilização e organização, para superação da condição de oprimido das classes populares. Ela é uma concepção educativa que, historicamente, se desenvolveu com e nos movimentos sociais, a partir das suas lutas por justiça social e melhorias das condições de vida dos sujeitos oprimidos. Ainda de acordo com Sousa (2015):

Por ser uma prática educacional, que se desenvolveu em grupos sociais e, especialmente, nos movimentos sociais, a partir de suas ações e filosofias educativas, articulando seu fazer à luta pelos direitos, como saúde, direito a casa, posse da terra, entre outros. Foi, por muito tempo, considerada subversiva pelo modelo educacional formal. Porém, foi conquistando seu espaço enquanto saber teórico na academia e, atualmente, muitos professores e projetos na educação escolar seguem a perspectiva da Educação Popular. (p. 35).

O professor de História, que se alinha às concepções da Educação Popular, não estará preocupado apenas com a transmissão dos conteúdos e sua memorização por parte dos alunos. É muito provável que eles considerem e agreguem as histórias individuais e coletivas dos alunos, relacionando suas construções às propostas curriculares, abrindo o diálogo da história oficial escolar com as histórias locais, com as histórias cotidianas, importantes para construção do entendimento de uma história mais justa, mais democrática e mais significativa para alunos e alunas.

Buscamos em Carrillo (2013), algumas características da Educação Popular e que podem ser pensadas para o ensino de História, no sentido de ampliar a ideia de uma disciplina para memorização dos fatos e nomes.

Curiosidade epistêmica e atitude problematizadora: essa atitude parte do entendimento de que os aprendentes são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, assumem uma postura problematizadora da realidade e das suas interpretações dessa realidade. Nesse caso, os temas geradores expressam situações-limite, problemas que expressam limites da ordem social e a possibilidade de superação dos mesmos pelos educandos.

Freire (2011) defende que uma educação problematizadora deve relacionar o texto com a realidade vivida, e a escola deve aproximar o que se ensina com a cultura local, relação que compreendemos, não só ser possível de ser adotada em qualquer etapa de ensino, mas essencial que se estabeleça, pois, mais do que sua proposta de alfabetização,

a essência das ideias de Freire permeia a emancipação dos sujeitos, sejam eles jovens ou adultos. De acordo com Freire (2011):

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como atuação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (p. 94).

O professor de História pode partir de elementos do cotidiano, pensar a história da comunidade, da feira popular, das festas religiosas e profanas do entorno dos discentes, pensar a história por trás das memórias dos patrimônios locais, como as praças, por exemplo. Para os professores de História da EJA, pensar temas como trabalho e cultura é muito importante para instigar nos alunos essa curiosidade epistêmica para, assim, fazer dialogar com as várias possibilidades de ações problematizadoras diante das injustiças sociais.

Colocar-se criticamente diante do mundo: aos alunos, não basta apenas ler e interpretar as coisas que acontecem ao seu redor, é necessário posicionar-se, colocar-se concretamente e criticamente diante de sua historicidade. Nos alunos da EJA, essa possibilidade de ensino se faz presente, por exemplo, quando se iniciam os questionamentos em relação ao próprio conteúdo: para que serve essa história ensinada? Que sujeitos se quer gerar a partir dele? Onde eu apareço nesse currículo? Ou, por que não apareço nele? Conforme nos aponta Carrillo (2013):

Assim, qualquer ação educativa popular deve partir de uma atitude intelectual e moral crítica frente ao contexto; tal atitude implica sensibilidade em relação ao contexto e capacidade para reconhecer o que Freire denominou ‘situação-limite’. (Carrillo, 2013, p. 28).

De acordo com Bittencourt (2008):

[...] a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de História está articulada a outra significativa finalidade: a da formação intelectual. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui

pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. (p. 122).

Nesse sentido, colocar-se concretamente no ensino é estabelecer relações temporais entre presente e passado, porém, inserindo-se nesse mesmo contexto, entendendo seu lugar de atuação e relacionando essa percepção com o conteúdo que está sendo trabalhado.

Pensar considerando opções de transformação: quando falamos em transformação, referimo-nos à necessidade de construção de um mundo mais justo e mais democrático, claro que, partindo da realidade, precisamos considerar seus condicionamentos e limites; mas, sem deixar de lado a visão de mundo que vislumbra outros futuros possíveis, sem cair no determinismo fatalista, nem no voluntarismo ingênuo. Futuros nos quais a educação tenha papel essencial na formação dos sujeitos, onde as condições concretas de vida sejam dignas para todos e todas. Nesse sentido, a educação é mais do que verbalismo, ela se constitui como instrumento de entendimento do mundo para sua própria mudança.

O saber popular se apresenta como partícipe das explicações dos fenômenos e a educação e o processo de aquisição de cultura e de conhecimentos não são privilégios de poucos ou um direito exclusivo das classes sociais dominantes, mas um fenômeno comum a todos os homens e mulheres. De acordo com Sabóia (1990, p. 52):

Organizar uma nova cultura é, para este pensador, um ato político: um ato revolucionário do qual todos os homens engajados politicamente numa práxis social podem participar. A cultura não é absolutamente, privilégio dos sábios. Todos os homens são intelectuais, não havendo prática humana não relacionada com a teoria.

Da mesma forma que a educação precisa transformar, a História também precisa ser trabalhada na perspectiva da mudança, se seu conceito gira em torno das transformações implementadas por homens e mulheres ao longo dos tempos, não podemos pensar em História como uma disciplina do passado, como uma visita silenciosa a um museu. Precisamos nos relacionar com o passado, mas em uma perspectiva de mudança do presente e do futuro.

Pensar criticamente implica reconhecer as formas de raciocinar, conhecer e valorar que o impedem: uma das questões centrais da Educação Popular nos leva a entendermos que existem diversos saberes e diversas formas de entender o mundo, por

isso é essencial pensarmos a necessidade de superação das racionalidades dogmáticas que buscam distorcer nosso pensamento crítico. Existe, principalmente na academia, um dogmatismo ou racionalismo que se expressa na herança cultural da razão como verdade, entendida, muitas vezes, como único conhecimento válido e que é transmitido pela escola. Nessa mesma perspectiva, há um racionalismo histórico, transmitido principalmente pela perspectiva positivista que entende que a única possibilidade de história é a oficial, pautada na narrativa dos fatos, conforme eles teriam realmente acontecido. Por outro lado, consideramos importante o diálogo entre os saberes, entre as histórias, não podemos anular do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA suas próprias histórias, seus próprios espaços. Nesse contexto, as datas e nomes precisam ser repensados para um ensino de História mais profícuo.

Pensamento crítico, mais do que conteúdos críticos: Para a concepção da Educação Popular, é imprescindível que o aluno seja capaz de ler o mundo criticamente; isso é mais importante do que interpretar conceitos desarticulados da realidade. A passagem do pensamento ingênuo ao pensamento crítico se dá através da seleção de critérios que se evidenciam através de princípios, acordos, valores, normas, propósitos e pautas de ações comuns, acionando esquemas cognitivos e valores compartilhados para ações individuais e coletivas.

Pensar criticamente é superar a concepção bancária de ensino, que entende os educandos como seres adaptáveis, tábulas rasas a serem preenchidas e, assim, dependendo da educação que lhes for disponibilizada, estes podem obedecer às orientações e imposições que lhes são transmitidas; evitando a consciência de classes e uma crítica mais apurada da realidade, pois eles constituem-se em sujeitos dóceis, conformados. De acordo com Freire (2011, p.83):

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Cerri (2009), afirma que:

Evidentemente, em nenhum caso se admite um professor de história com erudição insuficiente, mas a centralidade do conteúdo – o conteudismo – priva professor e aluno da reflexão epistemológica, já que os conteúdos são tomados como universalmente válidos. (p. 151).

Nesse sentido, pensar criticamente é entender-se no mundo, não alheio a ele, mas implicado com ele; ou seja, é perceber-se enquanto sujeito histórico. O entendimento de pertencer ao mundo e a uma realidade social que o cerca, é um processo de experimentação da consciência histórica que alunos e alunas da EJA precisam experimentar.

A formação de pensamento e de subjetividade críticos é uma experiência coletiva: na Educação Popular o individualismo é substituído pelas várias subjetividades, que dialogam entre si e se inter cruzam para transformar a realidade, constituindo-se como uma ação coletiva. É uma possibilidade educativa que não entende o individual fora do coletivo, nem o coletivo sem subjetividades.

Na História, os vários recortes feitos para serem interpretados pelo historiador também partem desse entendimento: mesmo estudando o micro, um sujeito específico, é preciso relacioná-lo com outras escalas da história; da mesma forma, não podemos pensar em uma História Geral, sem falar nos sujeitos que a produzem e suas angústias, seus medos, suas conquistas, suas concepções. Assim, nas aulas de História, é importante pensar a partir das subjetividades, mas sempre relacionando-as às experiências humanas coletivas. Essa perspectiva de História, de maneira geral, não tem sido muito valorizada nas escolas públicas, nem na historiografia, como nos aponta Michelet (1974, p. 8), ela é a “[...] a história daqueles que sofreram, trabalharam, definharam e morreram sem ter a possibilidade de descrever seus sofrimentos”.

Reflexividade: a ideia aqui presente é a da dúvida constante, da busca diária pelo entendimento crítico do mundo, no sentido de não naturalizar injustiças ou aceitar supostas verdades como elemento validador da opressão. De acordo com o que nos aponta Carrillo (2013):

Pensar criticamente exige estar alerta para não naturalizar nosso próprio olhar, exige converter em objeto de reflexão crítica todas e cada uma das operações mentais, assim como as decisões que tomamos. Isso corresponde ao que Freire chama de atitude autocrítica frente a nossas próprias leituras e práticas diante da realidade. (p. 29).

É a reflexão que nos dá os caminhos das ações a serem tomadas. Pensar é entender-se nas relações sociais e a disciplina de História pode ser entendida como bem mais do que uma proposta de ensino formal. Cerri (2009) afirma que o “ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por

todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade”. (p. 149).

O ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar: podemos entender como o equilíbrio entre o pensar e o agir. Sabemos que as condições concretas podem limitar nossas ações a partir daquilo que acreditamos ser transformador. Porém, só a partir do pensamento e subjetividade críticos poderemos buscar uma prática realmente transformadora, que possa descortinar as opressões, muitas vezes impostas implicitamente e superar as explorações sociais.

Creemos que, no ensino de História, uma possibilidade para a vivência da Educação Popular na escola pública formal pode se dar, entre outras questões, pelo compromisso do educador em partir de uma prática educativa mais significativa e cidadã e que possa envolver os alunos com os conteúdos escolares, a partir do diálogo de seus próprios saberes cotidianos, da sua própria história.

O professor, mesmo fazendo parte de uma instituição pública e governamental, com objetivos de manutenção da ordem estabelecida; o educador, enquanto intelectual orgânico, pode assumir uma postura de educador popular na escola, questionando paradigmas e superando a formatação estática com que os conteúdos se apresentam. Além disso, o professor é um sujeito formado em um determinado tempo e lugar e, por isso, há de se considerar também a cultura da qual ele faz parte. Outro elemento também a se considerar é a sua formação docente, que será abordada mais adiante. Nesse sentido, uma das possibilidades do protagonismo e emancipação do professor de História pode se dar com o trabalho com História Local, conforme discutiremos no próximo tópico.

2.5.História Local como possibilidade de uma história crítica

Uma possibilidade interessante para a significação do ensino de História na escola pública está na perspectiva do trabalho com a História Local, uma vez que ela pode propiciar a aproximação do conteúdo oficial de História com a sua própria história, a partir de relações e conexões que deem sentido aos saberes ensinados.

A História Local, assim como a Educação Popular partem da ideia de que a leitura da palavra não deve ser uma prática distante da *leitura do mundo* (Freire: 2002). O próprio Paulo Freire destacou a história e a historicidade como elementos imprescindíveis para uma educação mais libertadora e dialógica. Para ele, a importância do ato de ler, ou de entender a história escolar, deve estar refletida na importância de ler e compreender o

mundo e seus meandros, de ler e entender a sua própria história. De acordo com Freire (2002, p. 33):

Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de histórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área.

Sousa (2015), destaca a aproximação entre Educação Popular e História Local e descreve, a partir das *intuições originais da educação popular*, que aponta Gadotti (1994) e nos indica que ambas têm em seu cerne:

1. A ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa;
2. A educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento;
3. A luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural, o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação;
4. A defesa de uma educação para a liberdade, preconização da vida democrática;
5. A recusa do autoritarismo, que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda);
6. Uma prática educativa que relacione o local com o global;
7. A noção de uma educação aberta aos conhecimentos populares e que se coloque para a vida.

Esses pontos, que se expressam na associação entre a concepção de Educação Popular o recurso metodológico da História Local e o Ensino de História, podem colaborar para uma educação mais justa e democrática, que leve em conta as diversas realidades sociais dos alunos e suas histórias. Isso por que, a Educação Popular se configura como nos aponta Esclarín (2005, p. 19) “[...] uma concepção que defende a vocação histórica de cada homem e de cada mulher como construtores do futuro”; defesa também presente no Ensino de História que se pauta pela História Local.

2.6. Movimentos sociais e suas proposições ao Ensino de História

Outro movimento que influenciou e influenciou no ensino de História não vem propriamente das academias ou das escolas formais, mas dos movimentos sociais, que vêm lutando por muito tempo para que suas histórias possam ser visibilizadas nos currículos oficiais do país. Se pensarmos nas duas últimas alterações na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em relação ao ensino de História, elas estão diretamente associadas às reivindicações e lutas dos movimentos negros e indígenas no país. É importante destacar que não daremos conta de apontar todos os movimentos sociais que lutam por melhorias e transformações sociais, porém, podemos elencar alguns movimentos históricos tradicionais que lutam contra o latifúndio, a fome, contra condições indignas, como é o caso das Ligas Camponesas; do Movimento Sem Terra – MST; do Movimento Estudantil, entre outros. De acordo com o nosso objetivo, exemplificamos o Movimento Negro Unificado – MNU, que atuou diretamente na manutenção do próprio currículo de História do Brasil.

Na década de 1970, o Movimento Negro Unificado – MNU, já lutava por mudanças na educação e no currículo que pudessem visibilizar suas histórias e culturas no currículo escolar. De acordo com Domingues (2007):

O MNU defendia as seguintes reivindicações: desmitificação da democracia racial brasileira, organização política da população negra, transformação do Movimento Negro em um movimento de massas, formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador, organização para enfrentar a violência policial, organização nos sindicatos e partidos políticos, luta pela introdução da História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Esse é um exemplo entre tantos outros movimentos que fizeram culminar com a promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a LDB, de 1996 e que estabelece que:

os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s/p).

Mais tarde, em 2008, essa mesma regulamentação foi substituída pela Lei 11645, que estabelecia que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Nesse sentido, a educação e o ensino de História têm a possibilidade legal de inserir em seu currículo e cotidiano as histórias de dois grupos sociais violentados e explorados historicamente no país, que são os afrodescendentes e os indígenas. Isso nos faz perceber que o conhecimento escolar não é um produto exclusivo de pesquisas acadêmicas; mas ele se constitui de elementos e saberes provenientes da própria cultura escolar, como também dos movimentos externos à escola e à universidade. O saber também se transforma também a partir das lutas.

2.7 Consciência Histórica

Depois de todas essas discussões, apontamos para um conceito que vem sendo discutido e considerado, recentemente, no ensino de História e que, no nosso entender, está bem alinhado com os pressupostos da Educação Popular, que é a consciência histórica. Nesse sentido, mais do que transmitir conteúdos, é essencial buscar em nossos discentes a construção de um pensar historicamente, condição humana essencial para entendermos a realidade. Mais do que um entendimento de conteúdo escolar, essa consciência se dá na própria experiência de vida dos sujeitos, a partir das transformações vividas ao longo do tempo. Assim, Rüsen (2001), nos dá indícios do conceito de consciência histórica como:

[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RUSEN, 2001: 57).

A partir do que propõe Rüsen, podemos pensar que é preciso que repensemos nossas posturas enquanto professores de História e buscar possibilidades de trabalhar a disciplina histórica a partir de suas relações com os próprios sujeitos, seus mundos e suas vivências sociais no tempo. Como nos aponta Cerri (ANO), “os exemplos em nossas vidas pessoais podem ser muito interessantes para pensar essa articulação entre passado, presente e futuro” (p. 07). Essa perspectiva se alinha diretamente com o que propõe a Educação Popular. Isso porque, essa consciência histórica coloca o sujeito como protagonistas das ações, das transformações do e no mundo, em contraposição à história conduzida por heróis ou deuses. Ora, se o aluno percebe que age e transforma a sociedade ao longo de sua existência, não vai apelar para que mudem sua vida, ele mesmo vai assumir esse papel, conforme nos aponta Cerri (2011):

Por outro lado, se concebo a história como uma mera aparência, e acredito, que a essência da realidade está num outro mundo, regido por uma divindade, pode ser que eu não saia da cama sem antes fazer uma prece. Essa consciência pode fazer a diferença na hora de decidir entre um abaixo-assinado ou uma corrente de orações, ambos visando a paz no mundo. Essa vinculação fará a diferença no meu dia, que pode ser pontuado por diversos momentos de oração, ou apenas um momento específico, ou a minha ida diária a um templo de minha fé. (p. 14-15).

Logo, podemos perceber que a perspectiva de se pensar a disciplina de História a partir de um processo de percepção dos discentes para uma consciência de si, tem muito a ver com o que propõe a Educação Popular, quando esta nos fala da percepção dos sujeitos enquanto oprimidos como primeiro passo para superação desta condição, é uma relação direta do ensino de História com questões sociais e políticas em sua essência. Ainda de acordo com Cerri (2011):

A perspectiva da consciência histórica nos impõe, também, outro ponto de vista sobre a nossa disciplina: o de que ela é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva e educacional, mas também sociológica e cultural. (p. 17).

A partir dessa reflexão, podemos compreender que a base do conhecimento histórico é natural, homens e mulheres nascem, vivem e morrem; etapas que estão

diretamente relacionadas com as ideias de passado, presente e futuro, concepções presentes em todos os humanos, dos mais eruditos aos que não sabem ler e escrever. De acordo com Rüsen (2001):

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (p. 78).

Outro elemento que podemos destacar em relação à consciência histórica, é que ela pressupõe que o indivíduo existe coletivamente em referências aos demais sujeitos. Assim, mesmo que pensando individualmente, essa percepção só se dá no coletivo, pois o indivíduo morre, mas o coletivo segue se fortalecendo. Conforme nos aponta Heller (1993) “A historicidade de um único homem implica a historicidade de todo o gênero humano. O plural é anterior ao singular” (p. 15). Nesse sentido, mais do que buscar verdades no passado, a História tem a função de perceber, como nos aponta Rüsen, “como dos feitos se faz história”, ou seja, o processo é mais importante. Na escola, a postura do professor que trabalha a partir dessa perspectiva pode contribuir na superação de um problema escolar histórico: o “falso desinteresse” dos alunos em torno das aprendizagens na disciplina de História. Por isso, esse trabalho tem o intuito de perceber as relações entre o que pensam os professores de História e como eles trabalham na perspectiva de dialogar com as várias possibilidades de histórias no espaço escolar. Para contextualizarmos um pouco de nossa trajetória, apresentamos no próximo capítulos nossos percursos metodológicos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Escolher os caminhos metodológicos de uma pesquisa nem sempre é uma tarefa fácil, isto porque os caminhos de se chegar ao mesmo lugar são variados. Porém, esses caminhos interferem diretamente no pesquisador e consequentemente na forma de interpretar os dados e na forma de entender os fenômenos investigados. Questões espaciais e temporais devem ser levados em consideração para que o caminho não fique longo, nem cansativo. Questões éticas precisam estar nas preocupações principais do pesquisador, para garantir que os sujeitos investigados não sofram constrangimento, e para que suas vivências não sejam deturpadas. Nesse sentido, tentamos sistematizar nossas escolhas metodológicas de uma maneira que o leitor entenda como a pesquisa foi realizada, mas que também haja a possibilidade de diálogo com alternativas e consequentes novas indagações e pesquisas.

3.1. Entendendo o caso do estudo de caso

Em primeiro lugar, sendo o ensino de História o fenômeno investigado, temos no centro de nossas preocupações uma prática social que, por sua natureza complexa, não pode ser quantificada para fins de análise estatística. Por mais que apresentemos alguns dados numéricos, nossa pesquisa se caracteriza como uma análise qualitativa das investigações do nosso fenômeno investigado. Nesse sentido, por termos como foco situações complexas e particulares, compreendemos que a análise qualitativa responde nossas principais indagações, conforme nos aponta Richardson (1999):

Em princípio, podemos afirmar que, em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (p. 80).

É esse universo complexo e particular que encontramos na escola pública, com professores e alunos vivenciando relações muitas vezes conflituosas, mas em busca da construção de conhecimentos que possam possibilitar mudanças nas vidas dos sujeitos.

Nesse sentido, em uma sociedade que preza por conhecimentos pragmáticos, que contribuam a curto prazo com a inserção de homens e mulheres no mundo profissional, o conhecimento histórico é constantemente questionado e a sua apreensão por parte dos alunos se torna um desafio diário aos professores.

Entendemos que os ensinamentos de História no Brasil, dependendo do lugar e das variáveis que os cercam, podem ser caracterizados de maneiras diversas, com os mais distintos sujeitos. Por isso, caracterizamos nossa pesquisa como um estudo de caso, por entendermos que estamos tratando de uma unidade específica, de um número reduzido de sujeitos, um sistema delimitado a ser investigado, mas que pode contribuir para o entendimento desse mesmo fenômeno para além do caso delimitado. Existem muitos autores que têm tratado de caracterizar e discutir o estudo de caso como uma possibilidade de pesquisa de várias áreas, inclusive na educação. Uma dessas autoras, Alves-Mazzotti (2006), aponta as principais caracterizações de um estudo de caso:

Os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os “casos clínicos” descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo. (p. 640-641).

Nesse sentido, para que nosso caso não gere dados superficiais e para que nossa análise não resulte em interpretações desconexas de outros espaços sociais, precisamos entender que o estudo de caso não é uma possibilidade de simplificação do trabalho do pesquisador por apresentar sujeitos e espaços delimitados. Pelo contrário, é necessário um esforço maior do pesquisador para o entendimento desse caso e do trabalho em relacioná-lo com a literatura científica e com outras experiências de outros casos. A partir dessa perspectiva, estamos investigando o caso em um contexto escolar, a partir de um grupo delimitado de professores de História. Nossa análise vai ser alimentada pelos dados coletados através de entrevistas e observações no espaço de atuação desses professores, o que será de extrema importância para entendermos o que delimitamos como problema de pesquisa de uma maneira ética e menos invasiva possível. De acordo com o que nos aponta André (2013):

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. (p. 97).

As vantagens da utilização do estudo de caso em situações educacionais são apontadas pela autora supracitada, pois, uma vez que buscamos entender o ensino de História não só pela fala dos professores e professor, mas também quando ele acontece na EJA, recorreremos mais uma vez a André (2013), quando afirma que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (p. 97).

Em relação aos tipos de caso, Stake (1995), citado por André (2013), aponta que existem três tipos: 1. Intrínseco – corresponde aos estudos de caso de quando há interesse em entender um caso específico, uma unidade; 2. Instrumental – aqui não há uma situação específica, mas investigações em loco de situações provenientes de questões mais amplas, como a aplicação de determinada política pública, por exemplo; e 3. Coletivo – quando o pesquisador escolhe diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais para pesquisa. A partir dessa classificação, definimos nossa pesquisa como um estudo de caso coletivo e instrumental, pois vamos investigar concepções e práticas de ensino de História e Educação Popular a partir de cinco professores e quatro escolas diferentes, que serão detalhados mais adiante do trabalho.

Não esperamos, com o estudo de caso, resolver os problemas da educação e do ensino de História no Brasil, mas levantar questionamentos e respostas a algumas inquietações sobre a disciplina, tão comuns a professores e alunos. O trabalho busca contribuir com reflexões que possam fazer avançar em relação a um ensino de História mais democrático e significativo, inclusivo e crítico, superando a ideia de uma matéria

exclusivamente narrativa e de memorização; que leve em consideração os grupos sociais marginalizados dos livros didáticos, das produções culturais e das conquistas históricas, uma história vista de baixo, conforme nos aponta Sharpe (1998). Nesse sentido, um primeiro movimento é o da escuta aos sujeitos históricos e, no nosso caso, trataremos do nosso processo de entrevistas dos professores no próximo tópico.

3.2. Ouvir para contar: a História Oral como possibilidade de pesquisa na educação

A princípio, uma das perspectivas da pesquisa foi de ouvir uma amostra dos professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos da rede pública no município de Cajazeiras. Porém, constatamos que, atualmente, só existem seis escolas, das quais três possuem EJA direcionadas para os anos finais, apenas três professores de História atuam nessa modalidade de ensino, pesquisamos mais dois que atuam no Estado, sendo um total de cinco e esses docentes passaram a representar o nosso estudo de caso. Para que pudéssemos compreender suas concepções sobre a disciplina de História e a Educação Popular, baseamo-nos na História Oral como possibilidade de pesquisa que incorpora as vozes de sujeitos que, normalmente, são invisibilizadas dos próprios processos históricos.

Entendemos que, quando conduzida eticamente, a natureza democratizante da História Oral proporciona um caminho de possibilidades para a investigação dos fenômenos sociais estudados a partir da própria fala dos narradores, de suas interpretações e memórias; é esse movimento que nos interessa, pois coloca frente a frente as subjetividades com as condições concretas de trabalho dos professores. Assim, concordamos com Gattaz; Meihy e Seawright (2019), quando afirmam que:

De certa forma, a história oral é uma experiência decorrente da memória de expressão oral que visa e versa sobre a livre expressão, a livre manifestação da palavra, a livre enunciação mnêmica; acredita-se que o trabalho de colaboração entre um narrador e um oralista seja fundamental para estabelecer as convergências e as divergências necessárias à problematização de uma pesquisa.

Mesmo trabalhando a partir de uma perspectiva de questionar uma atividade atual do professor, que é sua ação no ensino de História, nossas perguntas também os remetem ao passado, quando relacionamos o fazer docente com as escolhas pela profissão, com o momento da formação inicial ou com outros momentos de aquisição de conhecimentos

que contribuíram para seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a entrevista que realizamos faz com que os sujeitos rememorem aspectos de seus passados que podem ajudar na compreensão de aspectos importantes no cotidiano da sala de aula, no que se pensa e no que se faz no ensino de História. De acordo com Alberti (2004), “entrevistas de história oral permitem o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos e grupos pertencentes a diferentes camadas sociais, gerações, sexos, profissões, religiões etc.” (p. 25). São essas trajetórias dos professores e professoras que nos interessam, para que possamos compreender de uma maneira mais contextualizada como pensam e como ensinam História.

Trabalhar com História Oral é um desafio, principalmente em sociedades letradas e, mais especificamente, no grupo de professores, que são próximos ao ato do registro escrito. Porém, a fala pode nos revelar elementos que poderiam ser suprimidos no ato de escrever. Conforme nos aponta Joutard (2000):

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional. (p. 34).

A escolha pela História Oral se deu pela sua possibilidade de deixar os sujeitos falarem, a partir de seus entendimentos sobre sua prática docente de maneira mais livre e menos controlada do que o registro escrito. Nesse sentido, mesmo criando um roteiro de entrevistas, deixamos os docentes livres para falarem de acordo com suas vontades, de acordo com suas concepções buscando não interferir em suas ideias, pois conforme nos coloca Meihy e Holanda (2007):

A memória individual, apesar de se explicar no contexto social, é aferida por meio de entrevistas nas quais o colaborador tenha ampla liberdade para narrar. Cuidados devem ser tomados em relação às interferências ou estímulos presentes nas entrevistas. Estímulo é incitação, não forma de colocar na boca do entrevistado as respostas que se quer obter. (p. 56).

Buscamos fazer as visitas no próprio local de trabalho dos professores por entendermos que isso os deixaria mais confortáveis e confiáveis para desenvolverem suas falas. Nossa perspectiva foi de trabalhar a partir da História Oral, a partir da qual os entrevistados desenvolveram suas ideias acerca da Educação Popular e suas relações com suas práticas docentes. Buscamos, assim, uma fonte de pesquisa que deixa os sujeitos se

expressarem a partir do roteiro proposto pelo entrevistador. De acordo com Meihy e Holanda (2007):

[...] os trabalhos de história oral temática se dispõem à discussão em torno de um assunto definido – mesmo que outros decorram ou concorram para o seu esclarecimento –, os aspectos subjetivos ficam limitados ainda que não anulados. A presença do colaborador que entrevista deve ser atuante no sentido de favorecer a apresentação de argumentos do colaborador que responde a estímulos dados. (p. 39).

Já de acordo com Gattaz; Meihy e Seawright (2019):

De certa forma, a história oral é uma experiência decorrente da memória de expressão oral que visa e versa sobre a livre expressão, a livre manifestação da palavra, a livre enunciação mnêmica; acredita-se que o trabalho de colaboração entre um narrador e um oralista seja fundamental para estabelecer as convergências e as divergências necessárias à problematização de uma pesquisa. (p. 10).

As falas disponibilizadas pelos colaboradores entrevistados resultaram em material principal para análise acerca do fenômeno investigado e nos forneceram subsídios importantes para a escrita da relação entre ensino de História e Educação Popular no município de Cajazeiras, na Educação de Jovens e Adultos. Porém, as entrevistas foram complementadas com o processo de observação participante que fizemos em um segundo momento, com cada um dos professores entrevistados. Em relação a essas observações, fizemos breve discussão no tópico a seguir.

3.3. Observar para investigar: registros diários das práticas docentes

Outro momento da pesquisa foi marcado pela observação participante das práticas docentes dos professores entrevistados. Essa etapa consistiu em nossa imersão em ao menos três aulas de cada professor entrevistado. Nossa ideia não foi de fazer avaliações pedagógicas ou conceituais do trabalho do professor, também não foi a desconstruir as falas acerca de suas concepções, mas de entender as limitações e os entraves que dificultam pôr em prática um ensino de História mais dialogado e crítico na escola pública, da EJA.

Para esse momento da pesquisa, escolhemos trabalhar com a observação participante, que se caracteriza pelo seu viés etnográfico, no qual o observador participa ativamente no cotidiano das atividades dos sujeitos observados, sendo essencial ao pesquisador que se adapte às situações de pesquisa. Buscamos uma observação detalhada

e uma descrição mais ampla do espaço de atuação dos professores. A esse respeito, Gil (2010), afirma que:

O pesquisador que se dispõe a realizar uma pesquisa etnográfica assume uma visão holística com vistas a obter a descrição mais ampla possível do grupo pesquisado. A descrição pode incluir múltiplos aspectos da vida do grupo e requerer considerações e ordem histórica, política, econômica, religiosa e ambiental. Os dados obtidos, por sua vez, precisam ser colocados numa perspectiva bem ampla para que assumam significado. Por outro lado, é preciso garantir que os resultados da pesquisa privilegiem a perspectiva dos membros do grupo investigado. (p. 127).

Já de acordo com Minayo (2013):

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (p. 70).

No nosso caso, a observação participante não será a única forma de registro dos dados, pois, como já vimos, utilizaremos tanto as entrevistas feitas com os professores quanto as anotações feitas a partir de nossa inserção no cotidiano da sala de aula dos docentes de História da EJA. Porém, buscamos em nossos registros focar, principalmente, nos aspectos teóricos e pedagógicos da prática docente. Nesse sentido, nosso roteiro de pré-observação seguiu as seguintes questões: o docente segue algum planejamento de aula? O ensino é mais transmissivo ou dialogado? Quais materiais didáticos foram utilizados? Quais os principais personagens históricos destacados pelo docente? Como se dá a relação professor-alunos? Quais as estratégias de escuta dos professores? Quais as características das atividades propostas? Essas questões foram essenciais para analisar a relação da fala do professor com sua prática docente, por isso, buscamos contrapor esses dois momentos.

Claro que elementos como a relação professor e alunos, ou a própria relação entre os discentes, as questões de gênero, questões étnicas, entre outras, são importantes; porém, esses não eram o nosso objetivo nesse momento. Por isso, nossas preocupações estavam centradas em perceber principalmente, quais os conteúdos trabalhados com os discentes; como era feita a relação desses conteúdos com a realidade dos educandos;

como se dava o diálogo entre professor e alunos, no sentido de valorização dos saberes sociais dos estudantes; quais as principais escolhas metodológicas dos professores para trabalhar o conteúdo de História; ou, quais as principais concepções de educação e de História na prática docente dos professores da pesquisa.

Mais uma vez, reforçamos nosso compromisso ético em relação aos nossos sujeitos da pesquisa e, por isso, reafirmamos que nosso objetivo não é fazer julgamento de valores ou relatórios e, muito menos, avaliações da prática docente desses professores; mas, entender em que medida suas concepções teóricas são implicadas quando estão inseridos no espaço escolar, com suas limitações, entraves e possibilidades.

3.4. A cidade que “ensinou a Paraíba a ler”⁵: contextualizando Cajazeiras

A princípio, a pesquisa seria realizada no município de João Pessoa, no bairro do Rangel, onde trabalhamos como professora por muito tempo. Porém, com uma mudança pessoal para o município de Cajazeiras e com o advento da pandemia de Covid-19 uma pesquisa mais sistematizada e frequente ficou inviabilizada. Dessa forma, reestruturamos o nosso espaço de pesquisa para o alto sertão paraibano, no momento pós pandemia, quando tivemos uma grande receptividade por parte das Secretarias de Educação do Município e do Estado para que pudéssemos realizar as entrevistas e as observações.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, Cajazeiras está localizada no alto sertão paraibano, a 468 quilômetros da capital, João Pessoa. Com uma população estimada⁶, em 2021, de 62.576 pessoas, a cidade “que ensinou a Paraíba a ler”, foi desmembrada do município de Sousa em 1863. Mesmo assim, sua história é anterior a essa data, conforme nos apontam Ceballos e Santana (2013):

Foi a partir da concessão de uma sesmaria a Francisco Gomes de Brito e José Rodrigues da Fonseca, pelo então governador da Capitania Luiz Antônio Lemos de Brito, que no século XVIII deu início a cidade de Cajazeiras. Essas terras foram, posteriormente, doadas a Luiz Gomes de Albuquerque, pai de Ana Francisca de Albuquerque, como presente de casamento com Vital de Souza Rolim, em 1795; Ana Francisca era

⁵ De acordo com Ceballos e Santana (2013): “Historicamente Cajazeiras é conhecida como a “cidade que ensinou os sertões a ler” (CALDEIRA, 1987, p. 231), porém, a tradição popular entende essa marca a todo estado da Paraíba: ela teria “ensinado a Paraíba a ler e nasce marcada por uma relação de identificação com a trajetória do Pe. Inácio de Sousa Rolim e sua escola, intitulada, Colégio Padre Rolim, fundada em 1843, seis anos após apenas do famoso Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, considerado o primeiro estabelecimento de ensino elevado no Brasil.

⁶ Utilizamos os dados estimados uma vez que o último censo foi realizado em 2010, ficando os dados distantes da realidade atual. A estimativa também é apontada pelo próprio IBGE.

conhecida como mãe Aninha – e viriam a ser, posteriormente, pais de 10 filhos dessa união, dentre eles, Inácio de Sousa Rolim, o padre Rolim. Ali construíram às margens do riacho que atravessava a fazenda a Casa Grande, em 1804 (sede hoje do Cajazeiras Tênis Clube). Logo em seguida foi construído um açude para a manutenção dos moradores e dos animais da fazenda. (p. 9).

O Cajazeiras Tênis foi construído então às margens do hoje conhecido Açude Grande, ponto de encontro e de muita movimentação da população de cajazeiras para sociabilidade.

Imagem 01: Cajazeiras Tênis Clube



Fonte: www.coisasdecajazeiras.com.br acesso em 02/08/2022.

Cajazeiras limita-se com São João do Rio do Peixe (a norte e leste), Nazarezinho (a sudeste), São José de Piranhas (a sul), Cachoeira dos Índios, Bom Jesus (ambos a oeste) e Santa Helena (a noroeste), além de Barro, no Ceará (sudoeste).

Imagem 02: Localização geográfica de Cajazeiras-PB



Fonte: adaptada do Laboratório de Geomorfologia da UFRN, Campus Caicó (2019)

Podemos perceber, pelo mapa acima, que Cajazeiras se encontra no extremo oeste do Estado, sendo uma das últimas cidades da Paraíba adentrando o interior do país. Nesse sentido, o município se localiza muito próximo dos Estados do Ceará, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, configurando-se como um lugar de passagem e importante polo comercial e educacional para as cidades menores da região.

Em termos de educação, Cajazeiras apresenta uma taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos de 97,2%. Em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁷, para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública foi 5,3; já o índice para os anos finais do Ensino Fundamental foi 4,1. Esses números são muito próximos do que foi alcançado pela educação no Brasil como um todo, que foi de 5,7 para alunos de Anos Iniciais e de 4,5 para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Uma questão essencial em relação a esses números, é que mesmo havendo um aumento

⁷ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> acesso em 11/07/2022.

exponencial desde 2005, ainda ficamos muito abaixo do que está estabelecido para meta em 2021. Porém, recentemente, o município de Cajazeiras, de maneira geral, manteve o crescimento do seu índice, alcançando a nota 4,6, no ano de 2021.

Cajazeiras apresenta um quadro com 453 docentes no Ensino Fundamental e 290 no Ensino Médio. Esses professores atenderam em 2021 a um total de 8499 alunos matriculados no Ensino Fundamental e a 3212 alunos matriculados no Ensino Médio. Esses números apontam para um grande desafio: o da ampliação do acesso da Educação Básica a uma maior parcela da população em idade escolar ou à busca da universalização desse ensino.

A região também possui uma extensão para educação do campo, onde muitos jovens precisam locomover-se a longas distâncias para assistirem suas aulas e outros conseguem estudar na sua própria comunidade rural. Nesses espaços, as turmas são multisseriadas, ou seja, em uma mesma turma funciona as atividades de mais de um ano de ensino, com o mesmo professor.

Imagem 03: Valores do IDEB observados em 2005 e metas para 2021

ETAPA DE ENSINO	IDEB OBSERVADO EM 2005	META DO IDEB PARA 2021
Ensino fundamental – anos iniciais	3,8	6,0
Ensino fundamental – anos finais	3,5	5,5
Ensino médio	3,4	5,2

Fonte: Elaborado por Deed/Inep acesso em 11/07/2022

Além disso, é preciso também pensar que nem todas as matrículas realizadas correspondem as mesmas quantidades de alunos que concluem seus estudos. A permanência tem se apresentado como um problema geral do país, o que se agravou muito recentemente com a implementação do ensino remoto em decorrência da pandemia do Novo Corona Vírus e a necessidade de isolamento da população.

De acordo com uma pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, divulgada em julho de 2021, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. No ano de 2020, pouco mais de 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original, o que reflete diretamente nas aprendizagens essenciais dos

alunos. Contextualizamos esses dados gerais, mas destacamos que essa é uma realidade que também se apresentou em Cajazeiras, de uma educação que já se encontrava com sérios problemas estruturais e que teve seu quadro agravado com a pandemia.

Em relação ao Ensino Superior, em Cajazeiras, está localizado o Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, espaço privilegiado para as licenciaturas em diversas áreas no Estado da Paraíba. O CFP conta com os cursos em licenciatura em Letras Português e Inglês; Geografia; História; Matemática; Física; Biologia; Pedagogia; Química; além do Ensino Médio e dos cursos de Medicina e Enfermagem e dos cursos técnicos ofertados pela Escola Técnica de Saúde, que também funciona no Centro de Formação de Professores.

O Centro, apesar de se localizar na Paraíba, recebe muitos alunos do Ceará, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte e de municípios circunvizinhos de Cajazeiras, como Sousa, Pombal, São José de Piranhas, São João do Rio do Peixe, Uiraúna, Cachoeira dos Índios, entre outros. Enquanto um centro que se propõe, principalmente a oferecer formação inicial aos professores de várias licenciaturas, ele mantém relações com a Educação Básica através de projetos de extensão, das disciplinas e programas de estágio, bem como do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e do Programa Residência Pedagógica – PRP.

Imagem 04: Entrada Principal do CFP - UFCG



Fonte: ufcg.edu.br acesso em 04/07/2022.

3.5. As escolas pesquisadas

Na cidade existem 61 (sessenta e uma) escolas, sendo 48 (quarenta e oito) de Ensino Fundamental e 13 (treze) do Ensino Médio. Entre essas escolas, visitamos quatro, sendo uma da rede estadual e três da rede municipal. A seleção e delimitação das escolas se deveu ao motivo de serem as únicas que oferecem Educação de Jovens e Adultos, são elas:

E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho;

E.M.E.I.E.F. Cecília Estolano Meirelles;

E.M.E.I.E.F. Costa e Silva;

E.M.E.I.E.F. Crispim Coelho.

Nessas escolas, entrevistamos e observamos as aulas de um total de cinco professores da EJA.

3.5.1. E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho

Imagem 05: Frente da Escola Dom Moisés Coelho



Fonte: www.conexaoboasnoticias.com.br acesso em 02/08/2022

Localizada na Rua Padre José Tomaz, no Centro de Cajazeiras, a Escola Dom Moisés Coelho é uma das mais antigas da Educação Básica. A referida escola foi a única escola estadual que visitamos, em razão da possibilidade de entrevista com o professor de História da escola que atua na EJA. Ela é uma das escolas públicas mais antigas de

Cajazeiras e mesmo com um prédio amplo, vem enfrentando as dificuldades postas pelos desgastes de sua estrutura e aguardando uma reforma por parte do governo. De acordo com Alves (2014):

Os gestores da instituição relaram que a escola necessita de uma reforma e que já existe um encaminhamento para a mesma, tal reforma irá propiciar melhorias nas instalações e equiparar por completo as instalações para o atendimento a crianças especiais. Em toda a sua história a instituição só evidenciou duas grandes reformas, a última em 1997 que resultou nas atuais instalações que nesse período também sofreu pequenas mudanças, sempre com o objetivo de buscar melhorias para os alunos da instituição. (p. 51).

A Dom Moisés também é uma das escolas com o maior número de alunos matriculados do município, recebendo, inclusive, alunos de outros municípios e distritos próximos.

O ano de sua fundação é de 1951, e seu nome é uma homenagem ao primeiro bispo da Diocese local, Dom Moisés Coelho. O município de Cajazeiras tem uma tradição católica forte e o aniversário da escola é comemorado em 08 de abril, também homenagem ao dia do nascimento de Dom Moisés Coelho, nascido no ano de 1877.

Quando começou a funcionar, a Dom Moisés mantinha apenas turmas de 1ª a 4ª séries. Apenas no ano de 1978, a escola passou a ofertar a 2ª fase do 1º grau, passando a contar também com turmas de 5ª e 6ª séries. A escola está localizada na zona urbana do município e, atualmente, funciona em três turnos, manhã, tarde e noite. Ela oferta o Ensino Fundamental, nos anos finais, o Ensino Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, no turno noturno.

A escola mantém funcionando 13 (treze) salas de aula, dispõe de laboratório de informática e laboratório de ciências; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); quadra de esportes cobertas; sala da diretoria; sala dos professores; biblioteca; cozinha; biblioteca e banheiros com chuveiro e adaptados para pessoas com deficiência. A

Nossa inserção na Escola foi feita de forma tranquila e receptiva, visto que ela recebe muitos pesquisadores e estagiários dos cursos de licenciatura do CFP, que mantém uma rotina de visitação à escola, que também é parceira em muitos projetos de formação inicial docente, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e do Programa Residência Pedagógica – PRP, frequentemente desenvolvidos na Dom Moisés.

3.5.2. E.M.E.I.E.F. Cecília Estolano Meirelles

A Escola Cecília Estolano está localizada na Rua Raimundo Leite Rolim, no Bairro das Casas Populares, no município de Cajazeiras, na zona urbana. O prédio da escola conta com 14 (quatorze) salas de aulas que acomodam alunos da Educação Infantil, na Pré-Escola; no Ensino Fundamental dos anos iniciais e anos finais; na Educação de Jovens e Adultos, também no Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais.

As instalações da Cecília Estolano estão passando por reformas estruturais, mas o prédio é amplo e conta com laboratório de informática; cozinha, banheiro com acessibilidade para pessoas com deficiência; almoxarifado; sala da diretoria e sala dos professores; sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE); biblioteca, secretaria, um pátio coberto; biblioteca e sala de leitura; quadra de esportes coberta e uma área verde.

Imagem 06: Frente da Escola Cecília Estolano Meirelles



Fonte: acervo da autora.

3.5.3. E.M.E.I.E.F. Costa e Silva

A escola Costa e Silva está localizada na Rua Dr. Severino Cordeiro, no Bairro Jardim Oásis, uma área mais nova do município de Cajazeiras. Ela atua na Educação Infantil a partir da pré-escola; no Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, bem

como na EJA dos anos iniciais e finais, nos três turnos. A escola também é considerada como da zona urbana.

De acordo com os dados do IDEB de 2019, a escola atingiu os índices de 5,5 nos anos iniciais e de 4,2 nos anos finais. A média do número de matriculados nos últimos anos é de 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos e para atender essa demanda, a Costa e Silva conta com 15 (quinze) professores.

O prédio da escola passou por reforma recente e conta com 10 (dez) salas de aulas; uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Almoxarifado; sala de diretoria e de secretaria; cozinha; pátio descoberto; laboratório de informática; banheiro adequado à educação infantil e uma despensa.

Imagem 07: Frente da Escola Costa e Silva



Fonte: acervo da autora.

3.5.4. E.M.E.I.E.F. Crispim Coelho

A Escola Crispim Coelho foi a última instituição que visitamos e ela está localizada na Rua Romualdo Rolim, no Bairro São Francisco, no município de Cajazeiras. A escola dispõe de 05 (cinco) salas de aula e atende aos seus alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. Nos últimos três anos, a média de alunos matriculados na escola foi de 215 (duzentos e quinze) alunos, sendo ela, a menor escola por nós visitada.

A instituição oferta a sua comunidade a Educação Infantil, com a pré-escola; o Ensino Fundamental com os anos iniciais e os anos finais. Além disso, também é ofertada a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental dos anos iniciais e dos anos finais, no turno da noite. O Ideb da escola, em 2019, para os anos iniciais foi 5,0, já o índice para os anos finais não foi divulgado.

O prédio da escola conta com laboratório de informática; almoxarifado; sala da diretoria e dos professores; cozinha, pátio descoberto e despensa. A escola também oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que funciona apenas no período da tarde e da manhã. Assim como a EMEIEF Costa e Silva, a Crispim Coelho também passou por reforma recentemente e apresenta instalações confortáveis para receber seus discentes.

Imagem 08: Frente da Escola Crispim Coelho



Fonte: acervo da autora.

Apresentadas as escolas que compõem nosso espaço de pesquisa, passaremos agora a apresenta, minimamente, os professores que, muito gentilmente, se dispuseram a contribuir com nossa pesquisa.

3.6. Os sujeitos históricos da pesquisa

Compreendemos que há uma discussão no campo da ética da pesquisa que preza pelo anonimato dos sujeitos pesquisados. Os Comitês de Ética em Pesquisa têm tido o

cuidado em zelar para que riscos de a pessoa ser exposta à algum tipo de constrangimento e entendemos que essa é uma questão importante e que precisa ser considerada.

Assim, mesmo sabendo que, por outro lado, há uma discussão nas ciências humanas pela visibilidade das falas, das histórias e dos nomes dos sujeitos, sabemos que a problemática não pode ser resolvida de maneira simplista e, mais importante, sem que haja uma negociação que considere o que os próprios sujeitos pensam e sentem a respeito da publicização de seus nomes, por isso, optamos por manter o anonimato dos professores e professoras e criamos codinomes para identificá-los.

Nossas escolhas em relação aos professores se deu a partir do critério de disponibilidade de professores de História que atuassem na EJA, na rede pública de Ensino de Cajazeiras. Nesse sentido, apenas essas escolas ofertam Educação de Jovens e Adultos nos Ciclos III e IV e estes foram os docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Reforçamos que não foi uma imersão fácil no espaço escolar desses sujeitos, foi preciso um processo de diálogo e entendimento da proposta do referido trabalho, o que nos coloca uma responsabilidade ainda maior em relação à devolutiva do resultado do processo.

Chamamos nossos sujeitos da pesquisa de **Professor 01; Professor 02; Professor 03 e Professor 04 e Professor 05**. A seguir, na **Tabela 01**, apresentamos o perfil de cada um deles, considerando elementos sociais e profissionais para que possamos ampliar nosso entendimento acerca de suas práticas docentes:

Tabela 01: Perfil dos Professores e Professoras pesquisados/as

Professor 01
A primeira professora a ser entrevistada foi nomeada de Professora 01 . Ela tem 42 anos e é natural da cidade de Umbuzeiro – PB, trabalha na E.M.E.I.E.F. Cecília Meireles, como professora de História da EJA, nos ciclos três (6º e 7º Ano) e quatro (8º e 9º Ano). Além desse trabalho, ela é gestora em outra escola municipal de Cajazeiras. A Professora 01 possui 25 anos de atuação. Após fazer o LOGOS ⁸ (nível médio) passou no concurso do município de Cajazeiras para atuar no Ensino Fundamental dos anos iniciais. Mas, logo veio a necessidade da realização do ensino superior, e ela optou por cursar História na UFCG, entre os anos de 2001-2006. Isso ampliou sua área de atuação e ela passou a atuar como professora História no município em questão, sem que precisasse realizar um concurso específico para tal ocupação. Não possui formação específica para atuar na EJA.
Professor 02
O segundo professor entrevistado foi chamado de Professor 02 e tem 34 anos, natural de Cajazeiras – PB, casado. trabalha na E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho há 13 anos através de contratos temporários. Na EJA atua no ciclo quatro (8º e 9º Ano), também atua no turno oposto nas turmas de 7º, 8º e 9º anos, além do 2º Ano do Ensino Médio. Sua formação em História

⁸ O Projeto Logos foi implementado no Brasil, a partir da década de 1970, e teve o objetivo de formar professores não habilitados que atuavam em sala de aula nas quatro primeiras séries do antigo 1º Grau.

foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Cajazeiras), no Centro de Formação de Professores – CFP, entre os anos de 2006-2010, ou seja, há doze anos concluiu seu curso. O **Professor 02** está fazendo mestrado profissional em ensino de História na UFRN. Não possui formação específica para atuar na EJA.

Professor 03

Nosso terceiro professor entrevistado foi nomeado como **Professor 03** e tem 34 anos, é natural de Cajazeiras – PB, e é pai de 2 filhos, atua na escola E.E.E.F.M D. Moisés Coelho há 12 anos, como professor de História e colaborador pedagógico. No início, seu vínculo era através de contrato temporário, porém, sua efetivação veio no último concurso de Estado de 2019. O professor atende às turmas da EJA do ciclo 4 (6º e 7º anos), 5 (8º e 9º anos) e 6 (Médio). Além de atuar na modalidade da EJA, ele também é professor no ensino regular nas turmas de 7º ano e 1º ano (Médio), na mesma instituição de ensino. O docente se formou em História pela UFCG, no campus de Cajazeiras – PB, seu curso foi de 2006 a 2010, fez uma segunda graduação de forma remota com tempo reduzido em Pedagogia, possui algumas especializações em instituições públicas e privadas e recentemente finalizou um curso de Mestrado em Educação Especial.

Não possui formação específica para atuar na EJA.

Professor 04

A quarta professora investigada foi nomeada como **Professora 04**. Ela tem 40 anos, é natural de Cajazeiras, vive em uma união estável e tem uma filha, leciona na E.M.E.I.E.F. Crispim Coelho, há três anos, nos ciclos 3 (6º e 7º anos) e 4 (8º e 9º anos), além de atuar no ensino fundamental básico regular. Sobre sua formação docente, ela cursou História na UFCG, no Centro de Formação de Professores, entre os anos de 2011-2016. Ela também fez outra graduação à distância em Pedagogia, na cidade de São José de Piranhas PB, com duração de dois anos, permitida para quem já tem uma primeira graduação, com reconhecimento.

Não possui formação específica para atuar na EJA.

Professor 05

Nosso último professor entrevistado foi nomeado como **Professor 05**, de 47 anos, natural de Cajazeiras, casado e pai de uma filha. Atua na E.M.E.I.E.F Costa e Silva há 17 anos e as turmas nas quais leciona são do ciclo 3 (6º e 7º anos) e 4 (8º e 9º anos), durante o dia trabalha em uma empresa privada, sua atuação como professor é na EJA apenas. Fez sua graduação em História na UFCG, campus de Cajazeiras, na época da transição de UFPB para UFCG. Seu curso teve início em 1999 e finalizou em 2004. O professor também possui especialização na área de Educação. Não possui formação específica para atuar na EJA.

Fonte: entrevistas realizadas pela autora.

Podemos perceber, a partir da **Tabela 01**, que todos os professores são licenciados para a área na qual atuam, uma realidade que até pouco tempo não era cumprida em muitas cidades do país, principalmente nas mais afastadas dos grandes centros. Porém, com o processo de expansão das universidades nas últimas décadas, pudemos democratizar em maior grau o acesso às instituições públicas de ensino superior e, no caso específico de Cajazeiras, o CFP tem cumprido um papel importante de formação docente de qualidade. Se atentarmos à **Tabela 01**, também perceberemos que todos os professores são licenciados pelo Centro de Formação de Professores, no Curso de História, ofertado pela Unidade Acadêmica de Ciências Sociais – UACS, no campus de Cajazeiras.

Além da questão da formação, é alto o índice de pessoas que têm evitado adentrar na carreira docente no país, uma vez que as condições de trabalho ainda não são as melhores. Tartuce, Nunes e Almeida (2010), em um texto que partiu de uma pesquisa sobre a atratividade da carreira docente no país, nos apontam que:

O estudo revela que os estudantes, na sua maioria, não têm intenção de ser professor. Ao se formular a questão “Algum de vocês pensa ou pensou recentemente em ser professor?”, o “não” foi a resposta automática de muitos, com expressões de rejeição seguidas de desconforto (silêncio, risadas). Passados alguns segundos, vieram as respostas sistematizadas, mais “politicamente corretas”, ainda assim, sempre acompanhadas de uma negativa. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo. (p. 454)

A partir do quantitativo mais geral da pesquisa, podemos perceber o quanto a profissão docente é socialmente desprestigiada em muitos lugares do Brasil. Ainda de acordo com as autoras:

Por meio do questionário, investigou-se qual o curso escolhido pelo estudante, como primeira opção para prestar vestibular no ano corrente, e os resultados também explicitam o distanciamento da carreira docente: apenas 2% (31 em 1.501 sujeitos) indicaram, como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (quando os alunos escreveram explicitamente “licenciatura” em alguma área.

Outro elemento importante a ser destacado, diz respeito à carga horária dos professores, pois, nenhum deles tem uma jornada semanal inferior há quarenta horas de trabalho e, no caso do **Professor 05**, ele complementa sua renda trabalhando em uma empresa privada nos turnos da manhã e tarde, atuando apenas na EJA, durante a noite.

Essas questões apontadas não fazem parte do nosso foco da pesquisa, porém elas servem para explicarem, muitas vezes, o quanto ainda não avançamos na educação do nosso país e como a formação de professores é relegada a segundo plano, o que contribui para dificultar as práticas docentes nas diversas salas de aulas no Brasil.

Em relação às questões que nortearam as entrevistas, elas foram organizadas em quatro blocos temáticos com a finalidade de estabelecer uma conversa mais direcionada e que facilitasse a apresentação das questões no próprio trabalho. Assim, apresentamos as tabelas a seguir com o roteiro seguido nas entrevistas:

Tabela 02 – Roteiro de questões pessoais e profissionais dos docentes

Bloco 01 – Quem é o professor?	
Nome:	Idade:
Sexo:	
Naturalidade:	
Estado Civil:	
Filhos?	
Quantos?	
Escola em que atua:	
Tempo de atuação:	
Quais turmas da EJA atende?	
Além da EJA, atua em outros anos da Educação Básica?	

Tabela 03 – Roteiro sobre a formação dos docentes

Bloco 02 – Formação docente
Em que instituição cursou História?
Há quanto tempo terminou o curso?
Tem Pós-Graduação? Se sim, qual(is)?
Quais cadeiras de educação você cursou?
Pagou alguma cadeira de Educação Popular? Se sim, qual(is)?
Já teve contato com alguma obra de Paulo Freire? Se sim, qual(is) e como?

Tabela 04 – Roteiro sobre a relação dos docentes com a História

Bloco 03 – Sobre História
Por que escolheu História?
Por que acha importante ensinar História?
Como você define História?
Já trabalhou ou trabalha com História Local?
De que maneira?
Como mantém a atualização dos conteúdos de História?
O que seus alunos da EJA acham da disciplina de História?
Como é sua carga horária de História na EJA?
Quais as principais estratégias (metodologias) utilizadas para ensinar História na EJA?
Como foi ensinar História na EJA durante o período de isolamento social da pandemia?

Tabela 05 – Roteiro sobre a percepção dos docentes sobre Educação Popular

Bloco 04 – Sobre Educação Popular
Como você caracteriza seus alunos da EJA?
O que você compreende por Educação Popular?
O que você compreende por Diálogo na Educação?
Você busca dialogar com os alunos? De que maneira?
O que você entende por saberes populares?
Como o conhecimento dos estudantes é trabalhado em aula?
Como você define politicidade?
Como você define criticidade?
Como você define emancipação?
Como você acha que a educação na EJA contribui na transformação social dos seus alunos?
Quais os principais desafios você enfrenta no ensino de História da EJA?
Na sua opinião, quais as principais mudanças necessárias para a EJA, de maneira geral?
Na sua opinião, quais as principais mudanças necessárias para ensinar História na EJA?

Depois de feitas as entrevistas, procedemos com o processo de transcrição das falas (Apêndice) e para análise dos dados, buscamos analisar as percepções de cada um dos professores, destacando os principais pontos que nos chamaram a atenção e fizemos uma nuvem de palavras em relação as suas ideias sobre a Educação Popular. Em um mesmo movimento, realizamos uma contraposição em relação àquilo que os professores expuseram em suas falas com as nossas observações em sala de aula, buscando identificar como suas posturas docentes se aproximavam ou se distanciavam de suas ideias.

Esse movimento encontra-se presente no capítulo que se segue e que se apresenta como o mais significativo do trabalho, uma vez que revela uma representação de uma realidade específica e que está totalmente aberto para novas interpretações, inclusive contrárias às nossas.

4 ENTRE O PENSAR E O FAZER DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesse quarto e último capítulo, buscamos apresentar as discussões a partir do nosso objeto de pesquisa e dos dados proporcionados pelos sujeitos. Reforçamos o respeito às fontes, bem como a compreensão de uma análise que não está posta como verdade, mas como leituras de uma pesquisadora, com suas concepções próprias e que, mesmo buscando o distanciamento das fontes, sabe de suas implicações teóricas e políticas.

Por isso, entendemos esse trabalho como uma porta de possibilidades para outras pesquisas e, inclusive, de contestações e de contradições acerca das nossas análises. Nossa perspectiva é de contribuir com o diálogo na área do ensino de História e da Educação Popular, por isso buscamos essa relação nas linhas a seguir.

Compreendemos que, por mais que estejamos discutindo prática docente, implicitamente, estamos trazendo elemento acerca do currículo de História e, mais diretamente, sobre a formação de professores. Nesse sentido, perceber o quanto os estudos acerca do currículo são importantes para compreendermos a escola e suas complexidades é essencial para os profissionais da educação. Esse elemento, muitas vezes confundido, com a lista de conteúdos a ser ministrada, é mais complexo do que isso e interfere diretamente na prática docente. Em sua essência, podemos perceber projetos de sujeitos e sociedade, relações de poder e ideologias que fundamentam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Conforme nos aponta Silva (2011), para uma teoria do currículo, tão importante quanto perguntar o que os alunos devem aprender, é importante questionar o que eles devem se tornar:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que elas devem ser?”, ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2011, p.15).

Nessa perspectiva, buscamos destacar, que o currículo pelo qual esses professores se formaram, fazem parte de um projeto de poder, porém, para além dele, outros elementos influenciam na prática docente. Mas, para uma compreensão mais ampla do nosso objeto de estudo, não podemos deixar de explicitar a Base Nacional Curricular-BNC em vigor, do Ensino Superior, dada pela Resolução número 02, de 1 de julho de

2015 e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Vale ressaltar, que há em andamento a tentativa de substituição dessa Base por outra, que foi batizada de BNC-Formação e tem prazo até 2024 para ser implementada pelas universidades. A BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e tem recebido inúmeras críticas pela forma como vem sendo inserida no contexto do Ensino Superior (de cima para baixo, sem discussões e sem a participação das representatividades docentes). Essa BNC tem sido também apontada como a ferramenta para formar professores para ensinar a BNCC, que também tem sofrido muitas críticas, sendo uma das principais a secundarização e sucateamento das ciências humanas nos currículos escolares. Conforme nos aponta Costa, Mattos e Caetano (2021):

É uma política que formata um currículo e uma formação pautada em competências e habilidades predeterminadas. Prevalece a lógica do capital humano, a qual, centrando tudo na economia, ignora as necessidades materiais, culturais dos sujeitos, e mais, acentua expressamente a expropriação do conhecimento docente. Constitui-se, na verdade, em um sistema de controle da formação e atuação docente que corresponde aos ditames do capital. (p. 907).

Nosso trabalho se aproxima da perspectiva do currículo na medida em que reflete e discute elementos do fazer docente com perspectivas teóricas de estreitamento entre os conteúdos e a vida social dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que o trabalho não aponta diretamente diretrizes para o currículo do Ensino Superior, mas conceitos importantes que poderiam humanizar mais as propostas curriculares, aproximando-as dos discentes em todos os lugares do país. Por isso, acreditamos que o presente trabalho pode contribuir para a construção de propostas que busquem “escutar” mais os alunos; dialogar com pessoas e saberes; e que sejam mais críticas e emancipatórias.

A partir dessas reflexões iniciais do capítulo, damos seguimento ao trabalho a partir das nossas análises. Assim, na nossa entrevista, organizamos um bloco de questões direcionadas às concepções dos professores acerca da Educação Popular e como primeira pergunta desse ponto, questionamos como eles caracterizam seus alunos da EJA. A ideia desse questionamento está na necessidade de entendermos como cada educador percebe seu espaço de atuação, bem como as especificidades da modalidade da educação de adultos na qual estão inseridos.

Tabela 06: Como os docentes em questão, caracterizam seus alunos da EJA

Pergunta: Como você caracteriza seus alunos da EJA?	
Entrevistados	Respostas
Professor nº. 1	“são estudantes predominantemente jovens em sua maioria, que estão lá devido a distorção idade série e que não possui interesse em aprender, jovens danados”. (Entrevista realizada em 11/05/2022).
Professor nº. 2	“o aluno vai muito da conduta do professor, ou seja, se o educador vai desmotivado, o estudante conseqüentemente também se desmotiva e de acordo com sua experiência, quando esses estudantes são motivados com conteúdo mais atuais, fazendo uma ponte com o passado, ele percebe o interesse da grande maioria, claro que não atinge a todos, mas uma grande parte se motivava”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).
Professor nº. 3	“alunos que por algum motivo tiveram que interromper seus estudos por motivos de trabalho e depois que estão um bom tempo afastados, perceberam a necessidade de voltar para escola e concluir sua formação básica, hoje vêm a importância de estudar, relatam que se tivessem a consciência que tem nos dias de hoje, não teriam abandonado a educação, são pessoas que chegam cansados dos trabalhos, são mães solteiras que faltam por não ter com quem deixar seus filhos, são diversas situações que é preciso compreender as diversidades desses estudantes da EJA”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).
Professor nº. 4	“a maioria são jovens, trabalhadores, pessoas que precisam completar o ensino básico”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).
Professor nº. 5	“são alunos que não tiveram uma estrutura familiar, a maioria não tiveram quem os ajudassem em uma educação primária, estão todos fora da faixa etária e como o sistema não permite esse sujeitos no ensino regular, eles são empurrados para EJA, para poder fazer a equiparação idade série distorcida”. (Entrevista realizada em 18/05/2022).

A partir da resposta do **Professor 1**, refletimos a importância de pensarmos historicamente, a modalidade da EJA foi pensada para alunos trabalhadores ou que, por alguma razão, não concluíram a Educação Básica no período destinado para isso. Porém, observa-se na fala da professora que a culpa recai sobre o sujeito. Enquanto política equiparativa a EJA precisa atender às necessidades educacionais de jovens e adultos que, cada vez mais, têm suas vidas pioradas pelas condições econômicas e sociais de exclusão de um sistema que naturalmente excludente. Em relação a essa questão, Arroyo (2007), afirma que:

Parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados. Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas

e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios. Mais distantes. A juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade. (p. 06).

Entretanto, como nos aponta Arroyo (2017) é preciso que consideremos os alunos da EJA a partir de seus lugares e trajetórias até que cheguem na sala de aula, pois eles são como “passageiros da noite”, que, desde a mais tenra infância, embarcaram nessa viagem. Historicamente, a EJA surgiu para atender aos adultos não escolarizados, principalmente para alfabetizá-los. Porém, atualmente, ela foi ampliada para atender homens e mulheres que já frequentaram a escola, mas não obtiveram aprendizagens e escolarização necessárias para participar de uma vida social efetiva. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade (p. 14).

Em observação a referida turma, percebi a predominância de jovens, todos fora da faixa etária regular. A turma em si, comportou-se de forma passiva, a grande maioria não demonstrava interesse nem curiosidade em relação ao que estava sendo exposto pela professora, mas foi possível perceber a participação de dois alunos, que faziam perguntas e respondiam as questões de uma atividade. No dia em que observei, o tema da aula em questão, mediada pela professora era: Navegações Inglesas, Francesas e Holandesas. Ela estava corrigindo as questões de uma atividade passada em uma aula anterior e era feito de forma expositiva, na qual ela questionava como os alunos tinham respondido e apenas dois, entre os doze discentes presentes respondiam, e partir de suas falas ela fazia as devidas correções.

Algo que nos chamou a atenção nessa turma, foi a presença de um aluno surdo. A professora afirmou que não sabe LIBRAS, porém indicou que consegue se comunicar com alguns sinais, mas apenas alguns poucos, incapazes de mediar o conteúdo que estava sendo ministrado. A intérprete chegou depois de, aproximadamente, trinta minutos de aula, nesse intervalo o estudante ficou a parte do que estava sendo trabalhado. Mesmo não sendo nosso foco de estudo, perceber a ampliação do público diverso na EJA é mais uma demanda que acaba por cair sob a responsabilidade de professores que, em sua maioria, não têm formação específica na EJA e muito menos em Educação Especial.

Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), ao analisarem os dados do INEP entre 2007 e 2010, nos apontam que:

as matrículas de alunos com deficiência em idade compatível para frequentarem a educação básica corresponde a pouco mais de um por cento do total, enquanto que as matrículas de alunos na EJA (ou seja, aqueles que apresentam defasagem em idade/série) correspondem a quase doze por cento das matrículas totais da EJA, o que mostra que boa parte dos alunos que frequentaram o ensino básico com idade adequada está sendo incorporada pela educação de jovens e adultos. (p. 39).

Essa é uma questão que merece atenção, mas que deixaremos como possibilidades de estudos futuros. Ainda em relação à aula como um todo, de maneira geral, por mais que a professora questionasse os alunos, a participação era pouca e a maioria não demonstravam maiores interesses. Após a correção da atividade, foi dado início a um novo conteúdo – Revolução Industrial – e, nesse momento, inicial ela questionou sobre o entendimento dos alunos em relação ao tema em questão, procurou saber qual trabalho eles ou seus familiares exerciam, como uma forma de relacionar o conteúdo aos seus cotidianos, assim, percebi que mais alunos se dispuseram a falar, pois foi algo que eles se sentiram mais familiarizados. Para trabalhar o conteúdo, a **Professora 01** realizou leitura e interpretação compartilhada, pois, de acordo com ela, é uma forma de mobilizar a turma a participar da aula. No entanto, o que pudemos perceber foi uma participação mínima e um modelo de aula centrada no professor, sem muita abertura ao diálogo.

O **Professor 02** caracterizou seus alunos de uma maneira mais contextualizada, percebendo sua reação às aulas a partir da própria proposta. Ele parte da proposição do seu próprio trabalho e, como pude observar em uma de suas aulas, a todo momento ele estimula seus alunos com provocações relacionando o conteúdo em questão com temas do tempo presente.

Durante nossas observações, um dos conteúdos trabalhado foi o da Primeira Guerra Mundial, e para fazer essa ponte com o presente, ele fazia várias perguntas sobre a Guerra da Ucrânia, fato atual muito frequente nos noticiários de TV e nas redes sociais. Diante das questões apresentadas, os alunos prontamente se posicionaram, com dúvidas e interpretações sobre tal fato. Era uma turma com dezoito alunos, a grande maioria participava das discussões, principalmente quando foi realizado essa ligação entre as guerras, mas antes de iniciar a aula, o **Professor 02** possibilitou um momento de

descontração com os alunos a partir de um diálogo informal, tomando-o como ponto de partida para o conteúdo.

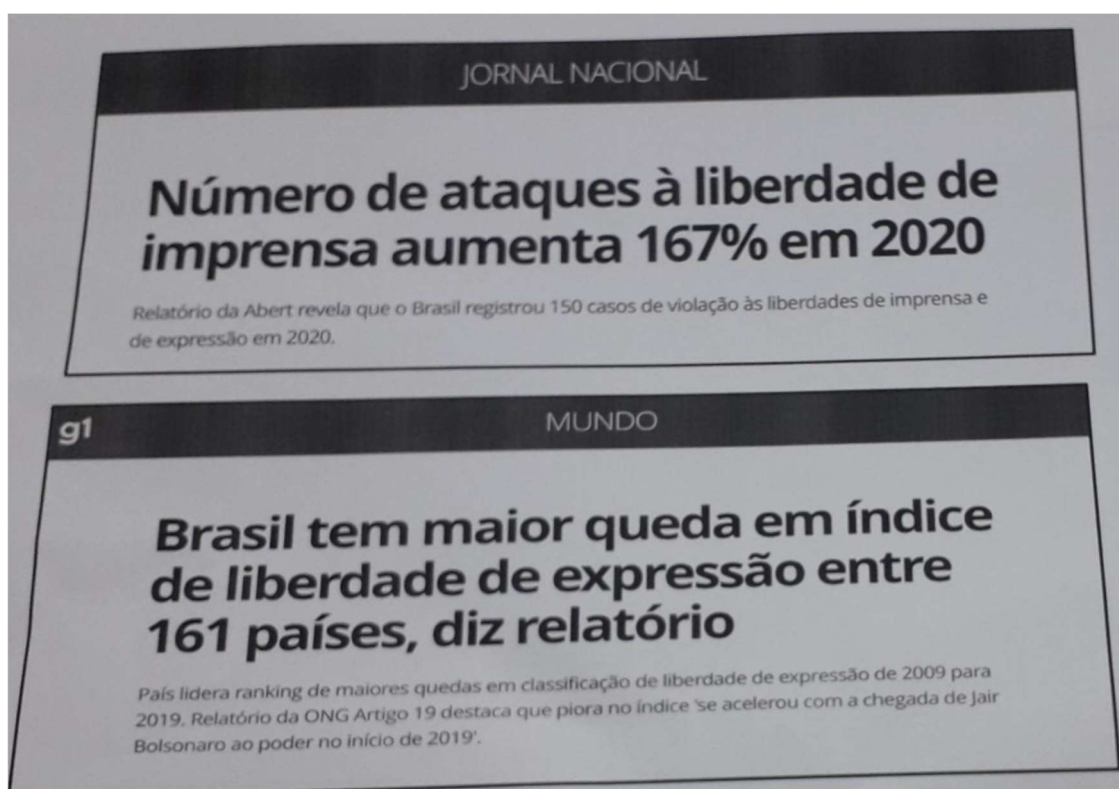
Foi uma aula discursiva explicativa, ele organizou no quadro um mapa mental com os principais fatos da Primeira Guerra Mundial, a partir desse momento, a aula se tornou mais silenciosa, o foco passou para o professor nesse momento; por fim, ele pediu para que os estudantes fizessem as transcrições do quadro para seus cadernos.

O **Professor 03** aponta uma caracterização mais próxima da situação presente na modalidade em questão, o que demonstra um amadurecimento conceitual acerca da modalidade. Geralmente, os discentes da EJA são alunos fora da faixa etária e que por algum motivo não concluíram a Educação Básica. Além da questão da escolaridade, esse professor percebe suas situações sociais ao apontar suas relações com o trabalho, ao identificar o papel das alunas mães, que não recebem apoio do Estado na assistência dos seus filhos para que possam estudar, por exemplo. Nesse sentido, é necessário que os poderes políticos e os professores percebam essa modalidade de ensino a partir de suas demandas, de suas realidades concretas, como nos aponta Arroyo (2007):

A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura. Eu diria que os últimos anos foram tempos de deixar, ainda, mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adulto popular. (p. 07).

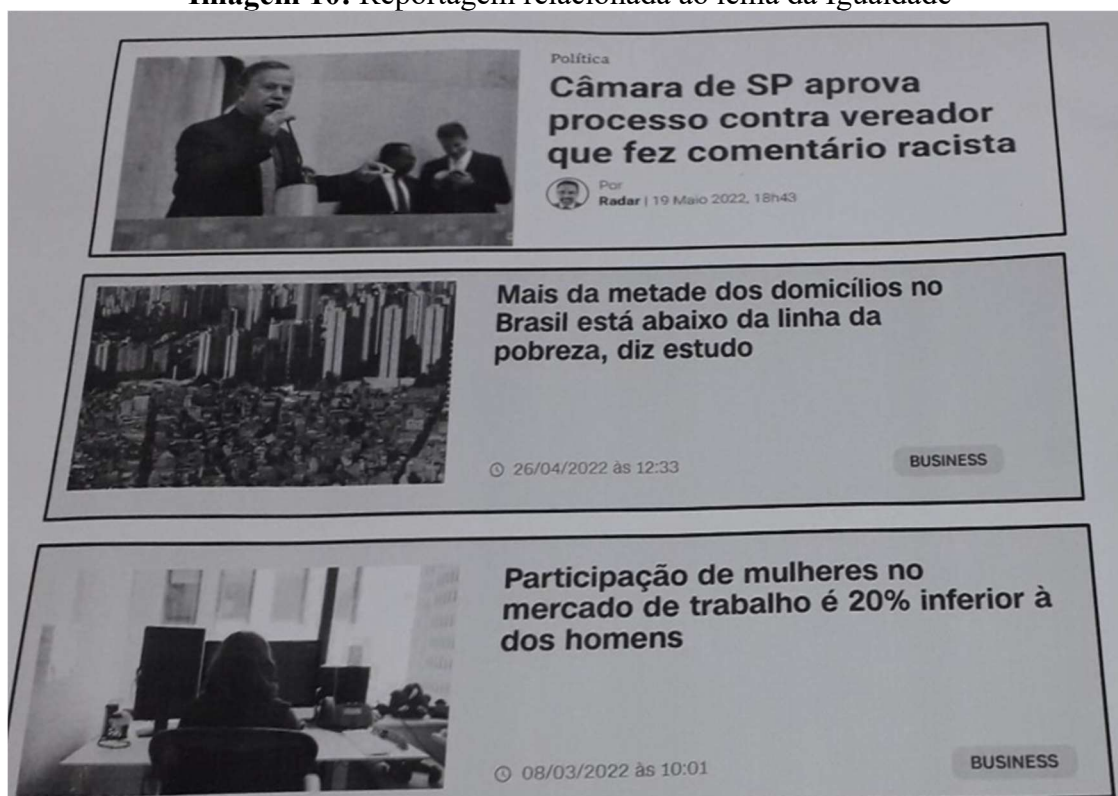
Em uma de suas aulas, o Professor trabalhou a Revolução Francesa e antes de iniciar o conteúdo ele relacionou seu lema – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – à realidade dos alunos, questionou se no Brasil existem de fato a utilização dessas conquistas, os alunos interagiram e com suas palavras explicaram seus entendimentos, foi um momento de interação. O Professor 03 também fez uma comparação entre a Revolução Francesa e a situação de exploração e a desigual distribuição de renda do Brasil, ele lembrou também como ficaram evidentes as desigualdades na pandemia, associou o termo revolução à transformação social, buscou discutir elementos de consciência de classe, exemplificou com o domínio das elites e com a manobra das classes menos favorecidas pelos grupos hegemônicos. Como metodologia de mediação do conteúdo ele trouxe algumas manchetes impressas, destacando notícias que traziam a falta de liberdade de imprensa, as desigualdades sociais e a violência, relacionando com o lema da Revolução Francesa, como podemos observar nas imagens a seguir:

Imagem 09: Reportagem relacionada ao lema da Liberdade



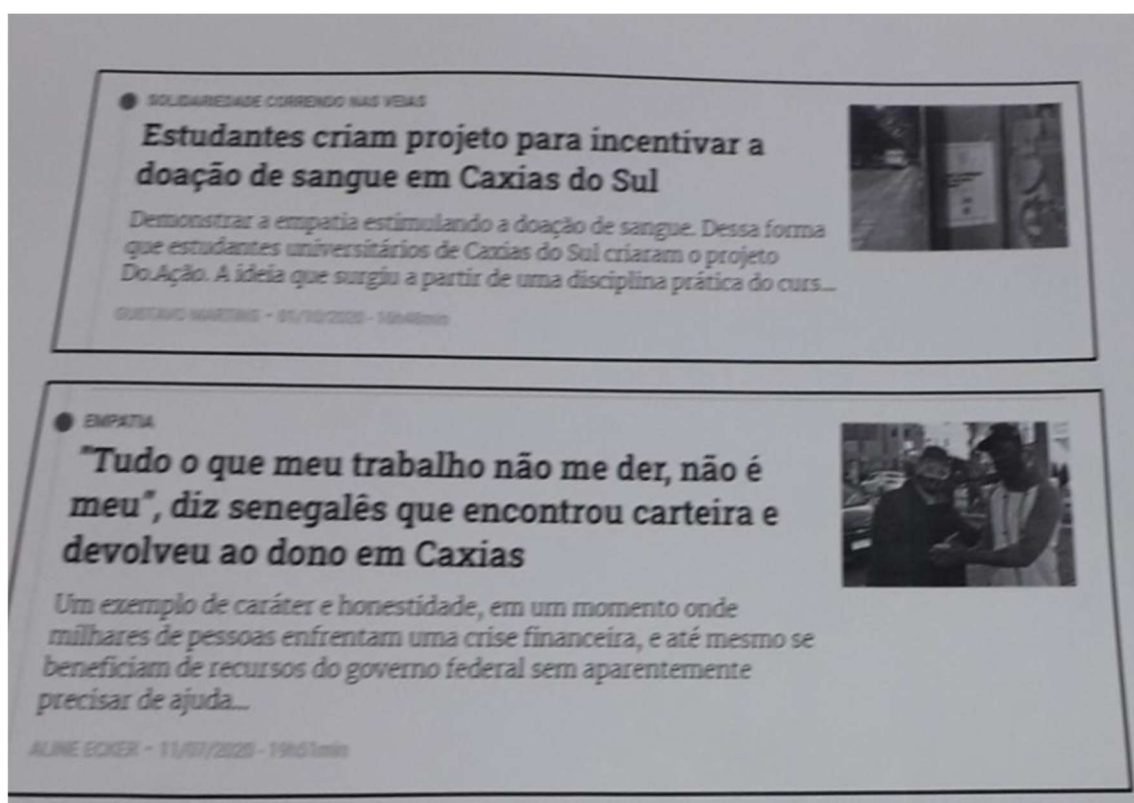
Fonte: pesquisa da autora

Imagem 10: Reportagem relacionada ao lema da Igualdade



Fonte: pesquisa da autora

Imagem 11: Reportagem relacionada ao lema da Fraternidade



Fonte: pesquisa da autora

Os alunos fizeram as leituras das manchetes e, a partir delas, o **Professor 03** fez suas ponderações e comentários. Mesmo não havendo uma relação direta com questões mais específicas e subjetivas dos alunos da turma em questão, percebemos, ao longo das aulas uma relação mais dialógica dos saberes, entre o professor e seus alunos. O referido docente buscou, constantemente, relacionar um tema de História de tempo e lugar distantes, como é o caso da Revolução Francesa, com elementos muito presentes no dia a dia dos seus alunos, principalmente em relação ao acesso às conquistas: a liberdade, a igualdade e a fraternidade estão disponíveis a todos?

Observamos que na turma da **Professora 04** possui 52 (cinquenta e dois) alunos matriculados, mas, nos dias de nossas visitas, aproximadamente 10 (dez) alunos frequentaram com regularidade, eles tinham voltado ao modelo presencial há um mês apenas. Essa professora atende alunos do ciclo 3 (6º e 7º Ano) e um dos fatos que chamou a atenção, foi que a maioria dos alunos não sabem ler, eles identificam algumas letras. Porém, diferente do que nos apontou a docente, de que “a maioria deles não possuem saberes”, por eles não falarem, ou participarem das aulas; é importante levar em consideração suas leituras de mundo, é necessário ouvi-los e compreender a intenção das suas falas, pois eles possuem o letramento das suas realidades. Esses alunos são sujeitos

com saberes diversos, observamos que, constantemente, eles se comunicavam entre si, sobre seu dia, sobre seu trabalho, sobre suas rotinas. Mesmo não sabendo ler, esses sujeitos têm uma vida e muitas aprendizagens na sua bagagem, cabe também ao educador buscar esse diálogo, buscar compreender que conhecimentos e saberes esses alunos vêm construindo, principalmente atualmente, em situações de exclusões cada vez mais aparentes, onde a falta de trabalho e o número de pessoas que cruzam a linha de pobreza aumentam, diariamente. Precisamos exercitar as perguntas que nos aponta Arroyo (2007):

Aqui cabe esta pergunta que não é fácil de responder, mas que teremos de colocar com toda força: que saberes aprende um adolescente, um jovem e um adulto que passa anos e anos nesses processos de sobrevivência tão instáveis? O que ele se pergunta sobre a vida, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre o trabalho, sobre a família, sobre a sua condição como homem, como mulher? Às vezes é pai ou mãe de dois filhos, três filhos, mãe. Que interrogações ele se faz? Como deixar que aflorem essas indagações, para organizá-las e trabalhá-las nos currículos? (p. 11)

Em uma das aulas observadas, a **Professora 04**, leu um texto sobre o Evolucionismo e o copiou no quadro, foi nesse momento que pude observar a maior interação entre eles, aproveitaram o silêncio da professora para dialogarem entre si. Mesmo não sabendo ler, apenas um não copiou o texto por não ter levado o lápis, o que nos aponta o movimento mecânico do ato. Eles pararam de interagir no momento da explicação do conteúdo e ficaram pedindo para a professora voltar a copiar no quadro e se mostraram interessados apenas em transcreverem nos seus cadernos, apesar da maioria não ser alfabetizada, todos sabiam transcrever.

Percebemos assim, que a prática didática dos professores de História incorporou muitas das características da educação tradicional, passando a valorizar o acúmulo de informações. De acordo com Bittencourt (2008):

Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros. (p. 226-227)

Esse fazer nos descortina as influências do tradicionalismo na esfera educativa ainda perpassam a prática de muitos professores, inclusive de História, que baseiam seus fazeres profissionais em exercícios repetitivos e na lógica da memorização dos conteúdos,

uma realidade que pode ser explicada por muitos fatores, como o processo de formação inicial, ausência de investimentos nas condições de trabalho dos professores ou a alta carga horária a que estes profissionais estão submetidos.

Além do conteúdo, a professora aplicou algumas questões, já acrescidas das respostas; ou seja, a professora organizou uma atividade que ela já dava com as respostas prontas. Em seguida, ela deu o visto nos cadernos e fez as devidas pontuações. A única interação com a professora observada foi no momento das transcrições, em relação a alguma possível dúvida na letra escrita no quadro.

Em relação ao **Professor 05**, a turma se refere ao ciclo quatro (8º e 9º Anos). Nas nossas observações, o número de alunos girava em torno de 14 (quatorze) presentes, em sua maioria jovens. Em uma das aulas o professor trabalhou a Desigualdade Social no Brasil e para mediar o conteúdo, ele trouxe o vídeo “Conheça o pior lugar para se viver”⁹, mas antes ele fez alguns questionamentos aos alunos, indagando-os se eles conheciam políticas públicas e um deles disse que não conhecia nenhum benefício proposto pelo poder público e se perguntava por que ia à escola, pois não conseguia aprender nada. Foi uma fala forte, na qual o professor procurou mediar, explicando que as políticas públicas são importantes para contribuir na formação dos sujeitos e reparar algumas desigualdades.

Para chamar a atenção à temática da desigualdade social, ampliada pelas questões étnicas, o professor reproduziu o clip da banda *O Rappa – Hey Joe*. Esse foi um momento em que todos tiveram a atenção focada no vídeo, pois no clipe, as imagens que apareciam, tinham muitas semelhanças com a realidade de muitos que estavam ali. Apesar do clipe tratar de uma realidade da periferia do Rio de Janeiro, o professor fez uma comparação com o município de Cajazeiras e eles se sentiram à vontade para falar, foi aberto um momento de discussão no qual a grande maioria contribuiu, apontando experiências que viveram de exclusão e discriminação.

Só depois desse primeiro momento, foi dado início ao vídeo proposto pelo professor, com duração de 57 minutos, um documentário que retrata a vida em uma comunidade de palafitas em Santos – SP, foi um momento de grande concentração dos alunos.

As observações e respostas dos professores em relação aos alunos e alunas da EJA, nos apresentam, de maneira geral, que a atenção dada a essa modalidade ainda

⁹ Documentário produzido pelo Programa Câmera Record. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Tpo8QSR_-0U

precisa avançar muito, não exclusivamente no sentido da ação individual do professor, mas, principalmente na atenção dada pelo Estado aos sujeitos da EJA. É preciso pensar licenciaturas que tenham em seu PPCs disciplinas que discutam a educação de jovens e adultos para além do quadro de optativas; o poder público precisa pensar políticas de permanência para os alunos da EJA; os professores que atuam na modalidade precisam de incentivos materiais e formativos para atuarem nas aulas da educação de adultos, entre tantas outras medidas, que inclusive extrapolam os muros das escolas.

Como nossos sujeitos fizeram sua formação inicial no curso de História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais-UACS, do Centro de Formação de Professores-CFP, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, campus de Cajazeiras, buscou-se fazer uma breve análise do Projeto Pedagógico do Curso, mesmo não sendo esse o nosso foco, pois, entende-se que essa questão pode ampliar o entendimento dos leitores em relação aos problemas da formação inicial e a aproximação dos docentes com discussões sobre a Educação Popular e a EJA. De acordo com Bezerra e Nobre (2022), o PPC do Curso de História foi escrito em 2008 e implementado em 2009 e se estrutura da seguinte maneira:

[...] possui ao todo noventa e cinco (95) páginas, e está distribuído e organizado em dezessete (17) tópicos e quatro (4) subtópicos. São eles: 1. Apresentação; 2. Histórico do curso; 3. Justificativa; 4. Marco teórico e metodológico; 4.1. Eixo Obrigatório; 4.2. Eixo Complementar; 4.3. Eixo Optativo; 4.4. Estrutura Curricular; 5. Objetivos; 6. Perfil do Curso; 7. Perfil do Curso; 8. Competências, atitudes e habilidades; 9. Campo de atuação; 10. Formas de acesso ao curso; 11. Sistema de avaliação do curso; 12. Sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem; 13. Trabalho de conclusão de curso – (TCC); 14. Formato dos Estágios; 15. Atividades Complementares; 16. Ementas e Bibliografia básica; 17. Sistemática de concretização do Projeto. (p. 207).

Além disso, as autoras, analisando a ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial e Inclusiva no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, organizaram um quadro explicativo acerca das disciplinas ofertadas pelo Curso que pode nos auxiliar no entendimento geral dos saberes curriculares dos referidos docentes, pois ele apresenta as disciplinas do Curso, bem como suas divisões por eixos (obrigatório, complementar e optativo) e subáreas (ensino, formação histórica, formação teórica e formação prática).

Tabela 07: Estruturação do PPC do Curso de História CFP/UFCG

GRADE CURRICULAR POR EIXO ESTRUTURANTE			
EIXO OBRIGATÓRIO	SUBÁREAS	SUBÁREA DE ENSINO	Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Metodologia do Ensino da História, História da Educação, Teoria do Ensino da História, O Ensino de História e Novas Linguagens, Avaliação da Aprendizagem, Estrutura do Ensino Fundamental e Médio, Fundamentos e Questões em Educação, Sociologia da Educação e LIBRAS.
EIXO COMPLEMENTAR		SUBÁREA DE FORMAÇÃO HISTÓRICA	–
EIXO OPTATIVO		SUBÁREA DE FORMAÇÃO TEÓRICA	Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História I e II, Historiografia Brasileira I e II, Tópicos Especiais em Teoria e Metodologia da História, Metodologia Científica, Teoria do Ensino da História, Metodologia do Ensino da História (as duas últimas disciplinas compõem também a Subárea do Ensino).
		SUBÁREA DE FORMAÇÃO PRÁTICA	Projeto de Pesquisa I, II, III e IV (que também pertencem ao Subeixo de formação teórica), Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Paleografia, Metodologia Científica (que também pertence ao Subeixo de formação teórica), Metodologia do Ensino da História, Pré-História, História Antiga I, História do Brasil I, II, III, IV e V, História da Paraíba II, História Contemporânea III e Teoria da História I.

Fonte: BEZERRA, Francisca Gabriela; NOBRE, Luciana Abrantes. UFCG e a problemática da ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial e Inclusiva no cerne do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Anais Eletrônicos da XII Semana Nacional de História, CFP/UFCG, 2022.

Mesmo eles tendo se formado antes da implementação do atual PPC, a estrutura curricular anterior era muito próxima dessa de 2009. Porém, de acordo com o atual coordenador do Curso de História, entrevistado informalmente, não havia um documento sistematizado e o curso seguia um cronograma de disciplinas com características mais alinhadas com um curso de Bacharelado do que de um curso de Licenciatura. Mesmo com as mudanças no PPC de 2009, ainda podemos perceber a ausência de disciplinas e discussões que possam fortalecer uma formação para professores que atuarão na EJA. Uma questão interessante sobre a proposta do Curso, diz respeito à oferta das disciplinas

curriculares, distribuídas nas subáreas de formação teóricas e práticas e que correspondem a maior parte da carga horária do Curso.

Em relação às disciplinas optativas, recorreremos ao PPC do Curso, para buscarmos identificar alguma disciplina que possa dialogar com conceitos e problemáticas da Educação Popular ou da EJA e organizamos a seguinte Tabela:

Tabela 08: Lista de Disciplinas Optativas do Curso de História CFP/UFCG

Disciplina	Créditos	Carga Horária
Sociologia Rural	03	45
Antropologia Cultural	03	45
Ética	03	45
Cultura Brasileira	03	45
Sociologia da Educação	03	45
Avaliação da Aprendizagem	03	45
Língua Portuguesa I	03	45
Língua Inglesa I	03	45
Teoria da História II	03	45
Historiografia Brasileira II	03	45
Metodologia Científica	03	45
Fundamentos do Pensamento Antropológico	03	45
Tópicos Especiais em História da América	03	45
Fundamentos do Pensamento Econômico	03	45
Tópicos Especiais em História Oriental	03	45
Tópicos Especiais em História do Brasil	03	45
Tópicos Especiais em História da Paraíba	03	45
História da Educação	03	45
Tópicos Especiais em História Local	03	45
Tópicos Especiais em História do Nordeste	03	45
Tópicos Especiais em Antropologia	03	45
Tópicos Especiais em Sociologia	03	45
Tópicos Especiais em Filosofia	03	45
Tópicos Especiais em Geografia	03	45
Tópicos Especiais em História da Arte	03	45
Tópicos Especiais em História e Literatura	03	45
Estrutura do Ensino Fundamental e Médio	03	45
Fundamento e Questões em Educação	03	45
O Ensino de História e as Novas Linguagens	03	45
Educação Física	03	45
Paleografia	03	45
Construção do Espaço Brasileiro	03	45
História Econômica do Brasil	03	45

Fonte: PPC do Curso de História CFP/UFCG, 2009.

O que podemos perceber, da Tabela acima, é que para além das disciplinas obrigatórias (teóricas ou práticas), as disciplinas optativas também não abarcam especificamente nenhuma discussão mais direta acerca da Educação Popular ou da

Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, os indícios que nos saltam aos olhos, é que essas questões podem ser tratadas apenas de maneira transversalizadas, a partir das propostas de aula de cada professor, principalmente nas disciplinas de ensino ou nas disciplinas de Tópicos Especiais, que têm ementas abertas. Assim, percebemos o quanto essas questões precisam estar presentes nos PPCs das licenciaturas do Brasil, o que é ainda uma realidade a se alcançar.

Outro questionamento nesse bloco de perguntas, e que entendemos ser uma interrogação indispensável ao trabalho, foi sobre as concepções dos professores sobre o conceito de Educação Popular. Essa questão se coloca importante porque compreendemos que, de alguma maneira, independente da formação inicial dos professores, as concepções de Educação Popular se popularizaram e conceitos como diálogo, leitura de mundo, politização, práxis, entre outros se incorporaram aos discursos dos professores, mesmo isso não significando uma mudança de postura. Até porque, mudanças mais estruturais na prática docente dependem também de questões materiais e não exclusivamente da ação individual do professor. Por outro, lado a incorporação e defesa de pressupostos da Educação Popular por parte dos professores, pode sim mudar a perspectiva da educação no espaço formal, principalmente para o entendimento dos alunos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, assumindo o papel de educandos educadores, e os professores de educadores educandos.

A próxima pergunta desse bloco, foi sobre o entendimento dos professores em relação à Educação Popular, nosso desejo de investigar suas percepções em relação ao tema, nos levou a organizar tal questionamento, assim podemos perceber:

Tabela 09: Compreensão dos professores em relação a Educação Popular

Pergunta:	
O que você compreende por Educação Popular?	
Entrevistados	Respostas
Professor nº. 1	“um tipo de educação na qual se trabalha de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, o popular se refere a algo simples, do povo, a educação é algo mais complexo, um tipo de trabalho que consegue chegar nos estudantes a partir da sua realidade e assim, sua prática de ensino é realizada nesse sentido, de aproximar-se das diversas realidades desses sujeitos”. (Entrevista realizada em 11/05/2022).
Professor nº. 2	“compreensão de que a EJA é um exemplo de Educação Popular, pois essa modalidade é mais do que uma política reparadora, ela se torna uma política essencial para guiar de forma positiva e criar oportunidades para os que estão fora de faixa etária e para os que de alguma forma estão

	fora do processo educacional, uma proposta de ressocializar os indivíduos na sociedade”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).
Professor nº. 3	“é uma educação voltada para o povo, aquela educação que de fato chega à classe popular, aos que mais precisam, não que não chegue a todos, mas é uma educação que chega até aqueles das classes menos favorecidas, pois muitos têm esse direito negado”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).
Professor nº. 4	“acho que está relacionada a informar, alfabetizar as pessoas, o popular seria o povão, os mais humildes, mais pobres, sem noção do que é educação, pessoas que nunca foram a escola, seus pais também não foram”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).
Professor nº. 5	“é aquela educação voltada para o dia a dia, ela teria uma finalidade de ajudar as pessoas a entenderem sua regionalidade, a desenvolver o seu cotidiano, perceber através da História a sua realidade, para que através dela, este viesse entender sua condição”. (Entrevista realizada em 16/05/2022).

O **Professor 01** ao definir o que ele entende por Educação Popular associa à ideia de povo, de popular como algo simples, no qual o trabalho realizado se dá a partir da realidade dos sujeitos, apesar de não ter certeza, acredita que o termo educação está relacionado a algo mais complexo. Nesse sentido, apesar de popular ser mais do que algo para o povo, mais do que o sentido de doação, percebemos que ela possui alguns indicativos da compreensão do conceito, mesmo sem ter nenhum tipo de formação para tal. Ela percebe no termo educação a relação com algo mais complexo, com um processo planejado, com uma proposta definida. Podemos ver em Neto (2014), uma aproximação, pois ele conceitua essa educação como organizada, estruturada, uma educação que possui princípios e experiências e certamente complexa. Nessa perspectiva, observamos em Neto (2014), no seu trabalho “**Educação Popular: enunciados teóricos**”, sua preocupação para organizar o conceito de Educação Popular, assim ele nos diz: “A busca pelo conceito de educação popular remete, inicialmente, ao campo de trabalho específico que constitui esse tipo de educação. O campo específico é o simbólico, o cultural”. (p. 45). O autor afirma que:

As experiências em educação popular e as formulações teóricas enunciadas asseguram a possibilidade de se apresentar educação popular como um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e ordenados segundo princípios e experiências que, por sua vez, formam um todo ou uma unidade. Mesmo expressando uma unidade, contudo, é um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, a educação e o popular e vice-versa. (p.46).

Compreendemos assim a Educação Popular, como uma proposta organizada, planejada, estruturada. É uma educação que possui princípios e experiências, formando uma unidade, sendo aberta e relacional ao ambiente ao qual está inserida, não é uma educação a parte, é uma proposta que faz parte da realidade e da construção e transformação dos sujeitos de forma integral, valorizando suas diversidades. A **Professora 01**, compreendendo o popular como o elemento simples da relação, define a educação como algo complexo e a questão que fica é que, nesse entendimento, o conhecimento do povo parece-nos um constituinte menor nessa relação. A complexidade da educação precisa suprir a simplicidade do popular, a partir do seu entendimento. Porém, na Educação Popular, um saber não deve superar o outro, mas dialogarem e, ao dialogarem, transformarem-se.

José Neto (2014), preocupa-se com a construção do conceito dessa concepção, quando ele o organiza a partir do entendimento de um modelo sistematizado, com atividades didático pedagógicas, que valoriza os sujeitos em seus mais diversos espaços. Nesse sentido ele vai além e acrescenta:

A educação popular se externa, portanto, como um processo de produção de conhecimento. Assume a temporalidade desse processo, considerado a práxis – atividade real, material, adequada a finalidades – o critério de verdade para esse conhecimento. Sendo a práxis condicionada historicamente, assim também é o conhecimento. (p. 50).

O **Professor 02**, explica o conceito de Educação Popular afirmando que é muito amplo, e sua fala foi mais generalista, ele conceitua Educação Popular como uma política reparadora, ou seja, sua compreensão foi focada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mas percebemos a partir das diversas leituras, que essa modalidade é apenas umas das várias atuações da Educação Popular. Mesmo sem ter em sua formação disciplinas ou leituras na área da Educação Popular, o **Professor 02** também consegue construir uma ideia sobre o conceito em questão, apesar das lacunas, ele faz uma associação direta entre EJA e Educação Popular.

Um elemento a se destacar na fala do professor diz respeito ao objetivo de ressocializar da EJA, que por mais que possamos perceber a compreensão da educação como única responsável pelos saberes importantes na sociedade, sem que haja um diálogo com os saberes dos alunos; ainda assim, sua percepção é de que na EJA reside a possibilidade de transformação social a partir do processo de escolarização. Há aí a ideia

de educação para além de processos de memorização, ao contrário, ela precisa gerar mudança, oportunidades.

O **Professor 03**, assim como os outros professores até agora entrevistados, direciona o conceito a ideia de povo, de reparo aquilo que lhes foi negado. Apesar de não expressar a amplitude das possibilidades da Educação Popular, também indica, muito timidamente, um olhar de aproximação ao conceito, muito mais no sentido de que a educação precisa ser para todos e todas, de que precisa transformar as realidades das camadas populares.

Notamos que, apesar de não ter em sua formação orientação para tal compreensão, de alguma forma, sua compreensão é de que a educação precisa ser universalizada e balizar mudanças, porém, até agora, as falas indicam um processo que se faz em um só viés, de cima para baixo, como uma doação, e não como construção conjunta. O que percebemos nas falas é uma certa supressão dos conhecimentos dos alunos e alunas da EJA, suas culturas não aparecem e os sujeitos se apresentam como aqueles que precisam receber o conhecimento escolar para transformarem suas vidas.

A Educação Popular é uma perspectiva de educação para a transformação, não surgiu na escola, mas tem adentrado esse espaço. Castillo e Latapí (1985) nos trazem uma discussão sobre a origem da Educação Popular ao afirmarem que:

A origem deste amplo movimento está no processo experimentado por grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm as maiorias oprimidas. A consciência cada vez maior da vida real das massas e a compreensão de sua impossibilidade de superar o círculo vicioso da miséria e da opressão (opostos ao círculo vicioso da riqueza), antes de ações isoladas e fragmentárias no sistema social, levaram à busca de uma nova abordagem dos adultos. (p.19)

Percebemos que, historicamente, a Educação Popular nasceu do comprometimento com a transformação das estruturas sociais, em um processo de conscientização das diversas realidades de exploração e a compreensão de que é preciso uma novo olhar e meios para uma formação integral dos sujeitos, de valorização, transformação e libertação. O objetivo global desta busca utópica, para Castillo e Latapí (1985), é “a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio projeto liberador [...] (p.20).

A **Professora 04**, diante da afirmação em questão, percebemos uma conceituação que se direciona à concepção tradicional de ensino, quando nos diz que está relacionada a informar, quando associa o popular aos mais humildes, aos mais pobres, às pessoas

“sem noção”. A compreensão da docente é uma perspectiva bancária de educação, que informa e (de)forma os sujeitos, que nutre, que é responsável por depositar conhecimentos que não tiveram acesso em sua vida cotidiana. É uma percepção que desconsidera a dinâmica cotidiana de construção de saberes, que não vê no outro sua bagagem de conhecimentos sociais. É uma perspectiva de educação enquanto verdade, que não pode ser contestada.

Essa é uma fala que vai na contramão do que realmente propõe a Educação Popular, que acredita no sujeito dotado de saberes, a partir de suas mais diversas leituras de mundo. A partir desses saberes, o conhecimento é construído com eles e não informado, o processo educacional a ser desenvolvido, valorizando e respeitando as mais diversas realidades.

No campo da História, a compreensão é de que esses alunos não possuem suas próprias histórias, o que devemos superar enquanto professores da disciplina, pois sabemos da necessidade de valorizar as histórias dos sujeitos, que por muito tempo foram invisibilizados e oprimidos. Para a caracterização dessa modalidade, Castillo e Latapí (1985), de forma objetiva, nos apresentam as principais defesas da Educação Popular em relação aos seus fundamentos teórico-metodológicos:

- a) O ponto de partida como a realidade concreta dos participantes; [...]
- b) Trabalhada em grupos; [...]
- c) Baseia-se no processo de participação; [...]
- d) Acompanha, apoia e inspira ações de transformação social; [...]
- e) O papel do mestre desaparece; [...]
- f) Ambiciona realizar uma abordagem educativa integrada e global; [...]
- g) Se sente compelida a fortalecer a construção de um modelo alternativo de sociedade, fundamentado nos interesses do setor popular. (p. 21, 22, 23).

Um das principais ideias da Educação Popular, presentes nos discursos e mesmo em muitos documentos e propostas curriculares oficiais, é a de que a educação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos, com eles, de forma organizada e planejada, o mestre desaparece como aquele detentor do conhecimento, o que está ali para depositar nos educandos o que é necessário aprender, representando o centro na relação de ensino e aprendizagem, é uma educação na qual todos contribuem.

O **Professor 05** percebe uma relação direta entre educação e o cotidiano dos alunos, o que muitos autores da Educação Popular defendem, pois falam de uma educação construída com os sujeitos, para sua liberdade, autonomia e emancipação. A observação do processo histórico para o entendimento da realidade das pessoas está clara em sua fala. Ela confirma que devemos ressaltar a importância de um olhar para a história dos sujeitos

invisibilizados, pois é nesse sentido que podemos compreender a situação atual de desigualdade dos mais diversos sujeitos.

Mesmo não apontando outros elementos que ajudam a definir e caracterizar a Educação Popular, o docente apresenta um ponto essencial que é a aproximação com o contexto dos educandos, pois, só assim, através dos diálogos entre os saberes, haverá uma percepção de si mesmo por parte de cada aluno, primeiro passo para a superação da condição de oprimido. Nesse sentido, talvez seja o **Professor 05**, aquele que tem uma leitura mais aproximada acerca da Educação Popular enquanto concepção teórico-metodológica de educação.

Isso porque a relação entre teoria e prática faz parte desse processo, é importante dialogarmos o que é conteúdo escolar com a vida social dos educandos. Assim, a práxis é de fundamental importância para aquisição do conhecimento, o professor aqui, é um animador, que tem a função de mediar os saberes e não apenas o de repassar conteúdos de forma bancária. A relação professor-aluno é horizontal, e se dá a partir de uma relação dialógica que vai se construindo os saberes. Nesse sentido, José de Melo Neto (2014), nos diz que:

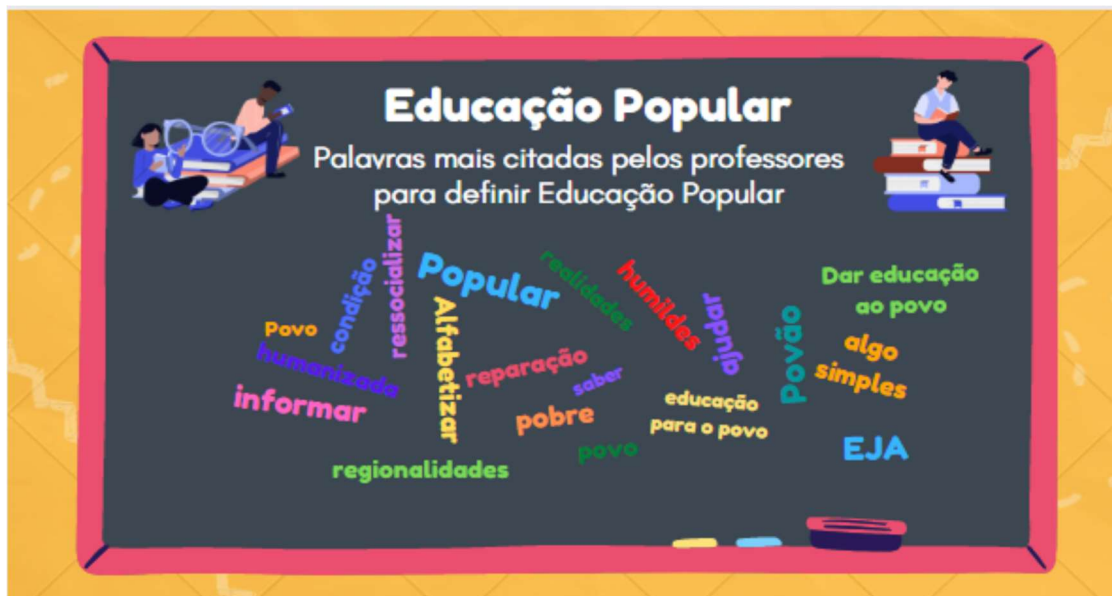
A teoria de conhecimento contida na educação popular expressa uma metodologia de produção do conhecimento que traz para o centro do processo educativo a categoria teórico-prática – **o diálogo**, sendo este traduzido não no sentido restrito de busca de consensos ou conciliações para se evitar disputas ou confrontos ideológicos de classes”. (p. 51).

Diante das respostas dos professores, buscamos produzir uma nuvem de palavras que representasse as concepções dos professores de maneira conjunta. Assim, na **Imagem 12**, podemos perceber que, de maneira geral, expressões como informar, ajudar, dar educação ao povo, educação para o povo e alfabetizar nos colocam diante de uma concepção mais tradicional de ensino; que entende o ato educativo como depósito, como doação ao outro, desprovido de conhecimento.

As expressões povão, pobre, humildes e povo parecem nos indicar uma caracterização de sujeitos que precisam receber os saberes eruditos ou escolares. Isso porque, ao menos nos ficou subtendido, o entendimento dos professores é de que são sujeitos sem saberes, que não produzem cotidianamente formas de pensar e representar o mundo. Já as expressões humanizada, regionalidades, popular e realidades parecem indicar que também há a compreensão da educação como um processo de construção conjunta, que considera os saberes dos alunos e que está posta não apenas no sentido de

informar, mas de produzir saberes para transformação social, o que se aproxima mais do que entendemos por Educação Popular.

Imagem 12: Nuvem de palavras sobre o entendimento de Educação Popular



Fonte: produzida pela autora.

Diante das respostas dos professores e da nuvem de palavras, complementamos a seguir nossas discussões acerca da Educação Popular, para em seguida, apresentarmos os seus eixos relacionando-os com as percepções docentes sobre cada um deles.

Percebendo a Educação Popular dotada de uma metodologia própria, enfatizando como categoria teórico-prática o diálogo, no qual todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, têm voz para expressar suas leituras de mundo, seus saberes de forma horizontal. Na leitura do capítulo três do livro *Pedagogia do Oprimido*, podemos destacar também a importância desse eixo estruturante, pois de acordo com Paulo Freire (1977):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo**, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a **pronúncia** do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (p. 44).

Para a Educação Popular, o diálogo vai além de uma relação entre o eu e o outro, é algo maior, é deixar falar e ouvir aqueles que estão silenciados, por uma cultura de dominação. A Educação Popular nos mostra uma cultura de valorização dos sujeitos, da natureza, assim os sujeitos invisibilizados, por uma História que valoriza apenas os grandes feitos, os “grandes heróis”, construída a partir de um olhar europeizado, será aqui, visto de forma diferenciada, ou seja, na Educação Popular esses sujeitos são visibilizados, valorizados, como parte integrante da construção da História, podemos observar em Neto (2014), quando nos traz:

Dessa forma, a educação popular manifesta-se por meio do insistente desejo de criação de conhecimentos que busquem fazer história. Nessa construção da história, o ser humano expõe-se a novos temas e provoca o surgimento de novos valores, sugerindo outras formulações, dando origem a novas atitudes e mudando o seu comportamento. É um trabalho humano que se dá em e pela prática do indivíduo. Assim, à medida que humaniza a natureza, também naturaliza a sua dimensão de ser humano. Expressa, ainda, a sua verdade, no sentido de que o indivíduo deve sair de si mesmo e modelar a própria realidade expressa pelas suas atividades”. (p.71).

É uma educação humanizada, de valorização, que considera que todos fazem parte da construção histórica. Assim, os indivíduos, que por muito tempo foram deixados à margem da história, passam a ser considerados, a partir de novos valores, novos olhares, resultando em mudanças de comportamentos, em processos de conscientização. Neto (2014), nos afirma a contribuição de Paulo Freire, para o fortalecimento da Educação Popular, a partir do seu trabalho de alfabetização de jovens e adultos, quando nos diz que:

As bases da educação popular tornaram-se mais sólidas com Freire. Os seus programas de alfabetização de adultos originaram-se nas análises e nas críticas às situações existentes, em particular, ao analfabetismo, tentando a superação desse quadro com ações culturais para a liberdade. (p. 72).

Pensando no compromisso da Educação Popular, com uma educação para emancipação, observamos o que diz Paludo (2001):

[...] realizando uma leitura no processo histórico brasileiro que interpreta a *educação do popular* como toda educação que se realiza junto a estes setores, e a Concepção de *Educação Popular*, como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com o interesse a emancipação das classes subalternas. (p. 82).

A perspectiva da Educação Popular é que ela seja uma educação construída com os sujeitos que a compõem e não realizada a parte e nem fora da realidade deles, não é algo que vem pronto, de cima para baixo, e sim elaborada a partir das diversas realidades, no meio em que está inserida, com práticas comprometidas com a emancipação das classes subalternas. Paludo (2001) afirma que a Educação Popular, pode e deve ser associada a alguns fatos:

[...] as classes populares existirem e às suas condições de vida; a opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às ideias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político”. (p.85).

Assim, a Educação Popular surge a partir das condições de opressão dessas classes e da necessidade de uma educação para a libertação, pois uma educação de conscientização é capaz de proporcionar mudança de vida das classes exploradas. Paludo (2001) nos indica algumas práticas que devem ser exercidas por educadores populares:

Ao educador popular cabe a tarefa central de criar condições para que os momentos do ciclo gnosiológico agucem a curiosidade dos educandos de tal forma que ela transite de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Isto é possível, uma vez que, neste processo, por meio das problematizações construídas na relação dialógica, a curiosidades vai se tornando cada vez mais exigente e metodicamente rigorosa. O fundamental nesta proposta de Freire é que o educador, no processo ensino-aprendizagem, parta, sempre, do contexto concreto dos educandos”. (p. 93-94).

O educador popular exerce um papel de mediador entre o conhecimento e os estudantes, ele busca proporcionar o avanço da curiosidade ingênua para uma epistemológica; ou seja, a partir de questionamentos, do diálogo ativo, ele pode despertar a curiosidade epistêmica, capaz de promover criticidade nos indivíduos que ali estão, pois do contrário, ainda de acordo com a autora, “A educação popular que prescreve, que dirige, que manipula, jamais será libertadora, já que em Freire, os sujeitos precisam tomar suas mãos a história de construção das suas caminhadas em direção ao “ser mais”. (p. 95). Entende-se a importância aqui do papel do educador popular, ele deve compreender a necessidade de valorizar as mais diversas realidades dos sujeitos, como parte integrante do meio e com eles organizar o processo educacional. Assim Paludo (2001) nos afirma: “A pedagogia de Freire deixa claro que o aprofundamento e a recriação da concepção de

Educação Popular e a qualificação das práticas exigem dos educadores populares a tarefa de pensar esta proposta político-pedagógica em diferentes espaços e tempos.” (p. 95).

Dando seguimento às questões feitas aos professores e professoras de História, buscamos investigar quais suas concepções acerca de eixos importantes para a Educação Popular e para a escola de maneira geral. Assim, centramos nossas perguntas nos seguintes eixos: **dialogicidade, saberes, criticidade, politicidade e emancipação**. Para sistematizar e deixar nossas análises mais claras, iremos organizar as respostas dos professores em tabelas a partir de cada eixo questionado. Para uma discussão mais ampla, vamos observar o conceito dessas temáticas a partir de algumas leituras desenvolvidas ao longo do nosso processo formativo.

4.1. Dialogicidade

Um eixo temático trabalhado em nossa pesquisa é a **dialogicidade**, compreendido como um dos mais importantes e iniciais da teoria Freireana. Assim, o diálogo é a essência da prática da liberdade, de acordo com Freire (2005):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (p. 45).

A dialogicidade pensada por Freire (2005), acredita em uma exigência existencial para a transformação dos sujeitos humanizados. Também não é um ato de doação e sim de criação. A amorosidade, o amor são fundamentais para a realização do diálogo, como nos aponta Freire (2005):

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa.

A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (p. 45).

É esse diálogo ativo, baseado na amorosidade, de acordo com Freire (2005) que é necessário na mediação entre os que fazem parte do processo educacional, ou seja, é uma forma superar uma educação bancária, de fazer com que todos os personagens sejam ativos nessa relação de ensino e aprendizagem. Para fecharmos a ideia sobre dialogicidade, colocamos a definição de diálogo que Paulo Freire nos traz em Educação como Prática de Liberdade:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um do outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos. (p. 115-116).

Nesse sentido, podemos entender o processo como um diálogo horizontal, tanto o educador quanto o educando têm voz e vez, todos fazem parte da construção das diversas aprendizagens, todos ensinam e todos aprendem. Há um diálogo entre o texto e o contexto, a busca por conhecimentos mais próximos da realidade conflituosa e, nesse contexto, “[...] não será possível a superposição dos homens sobre os homens” (FREIRE, 2011, p. 90), ou seja, uma prática de dominação, uma ação opressora do outro.

Compreendemos que, mesmo que professores e professoras tenham tido em sua formação inicial leituras e vivências para o entendimento deste eixo, a ideia do diálogo é muito difundida no espaço escolar, inclusive entre os historiadores. Assim, apresentamos a **Tabela 10**, com as falas dos professores de História acerca de suas percepções sobre dialogicidade:

Tabela 10 – Percepções dos professores sobre dialogicidade

Professora 01
“é realizado a partir de estímulos, com conteúdo que despertam a curiosidade, que fazem sentido em sua vivência”.
Professor 02

“dialogar sempre, se aproximar dos educandos através de brincadeiras que permitem um diálogo horizontal, procurando sempre deixá-los a vontade, confiantes, dando poder de fala, permitindo sua participação a partir do contexto e realidade de cada um, ou seja, além das suas percepções sobre os conteúdos, trazer suas percepções, conhecimentos prévios, valorizando seu conhecimento de mundo, para que através dessa construção de confiança possa desenvolver meu trabalho, respeitando e valorizando cada um deles”.

Professor 03

“dar sentido aquilo que você está trabalhando em sala de aula, ou seja, dialogar os conteúdos com a realidade da sociedade atual, numa relação reflexiva do passado com a atualidade, numa troca entre o professor e aluno, diferentemente de uma educação bancária na qual só o professor deposita conteúdos nos seus alunos, é ouvir as vivências e experiências de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educacional”.

Professora 04

“quando os alunos tecem elogios ou não as disciplinas”.

Professor 05

“à base de tudo, apesar de não ser fácil, é necessário buscar para tornar possível a realização do trabalho. Realizo o diálogo através da realidade de cada aluno, para a partir dessa visão iniciar as conversas, deve-se perceber a realidade de cada um, pois são histórias inacreditáveis, casos muito pesados”.

Fonte: entrevistas realizadas pela autora.

Podemos entender o diálogo como um processo de ação e de reflexão entre todos que estão de alguma forma envolvidos no meio social, este deve ser realizado de forma horizontal, na qual todos possam contribuir, deve-se aqui retirar o pensamento de depositar no outro ideias, como se o outro fosse um recipiente vazio.

A **Professora 01**, quando questionada sobre o significado de dialogicidade e sua importância, nos diz que busca trazer conteúdos que tenham ligação com a vivência dos alunos e que isso os estimula na aprendizagem, porém, não detalhou mais quais conteúdos na História teriam essa relação com o cotidiano dos alunos. Como questionamos o que ela entende por dialogicidade e como ela é buscada em sala de aula, a professora se referiu a esses estímulos, porém não destacou nenhuma metodologia ou estratégia mais específica que pudesse mediar esse processo de diálogo entre os sujeitos. De acordo com Freire (2005), esse diálogo deve se dar a partir de uma curiosidade epistêmica, superando a ingênua.

Mesmo não apresentando uma estratégia metodológica mais específica, a **Professora 01** afirmou que procura fazer esses estímulos a partir de questões que se remetam às diversas realidades dos seus alunos. Ela também afirmou que para um diálogo mais horizontal, utiliza-se de gírias faladas por seus alunos, sendo assim, consegue alcançar uma aproximação maior com eles.

Na observação em sala de aula, essa prática foi percebida, quando, ao trabalhar com o conteúdo *As Grandes Navegações*, a professora questionou qual a ocupação dos discentes e de seus familiares, abordando quais tipos de trabalhos são exercidos nas sociedades atuais, provocando-os com questionamentos de como são as condições de trabalho desses sujeitos, para que eles refletissem suas próprias condições sociais.

Mesmo, com uma turma com um grande número de faltosos, com uma quantidade muito pequena de participantes, uma média de oito alunos nos dias que observamos, dos quarenta e dois matriculados, percebemos uma relação de diálogo entre a professora e os alunos, mas também observamos ainda uma educação mais expositiva, na qual o centro do processo está na professora, que traz os conteúdos selecionados por ela. Assim, mesmo havendo um bom diálogo entre a professora e os alunos, a dialogicidade mais crítica e que estimula uma curiosidade mais crítica não foi percebida em nossa observação de maneira efetiva.

Em relação ao **Professor 02**, ele acredita que a dialogicidade se dá a partir da aproximação aos alunos utilizando-se de estratégias lúdicas, da abertura para o poder de fala, abrindo um leque de possibilidades de participação dos educandos de forma efetiva nas aulas. Sua afirmação é significativa e nos possibilita perceber que suas percepções se aproximam bastante do que propõe a Educação Popular, principalmente quando afirma ser necessário partir do contexto e realidade de cada um, quando fala em diálogo horizontal, colocando alunos e professor no mesmo nível de importância; e, principalmente, quando fala em respeito e valorização.

Esse diálogo foi observado em sua aula, pois o professor relaciona o conteúdo aos fatos do cotidiano, momentos de dialogicidade foram observados constantemente em suas aulas. No entanto, o modelo tradicional também estava lá, quando observamos, por exemplo, o formato das carteiras, o professor se colocando à frente da sala para explicar o conteúdo de maneira expositiva.

Em uma das aulas observadas, por conta da falta de outro colega, o professor precisou sair da sala para, paralelamente, “passar” os conteúdos em outra turma, e pediu para seus educandos esperarem, enquanto ele deixava uma atividade nessa outra sala de aula. Nesse período, os discentes realizaram transcrições do quadro para seus cadernos, no retorno o professor deu continuidade as explicações dos conteúdos, dentre eles os países considerados Grandes Potências Mundiais, Disputas por Mercados Consumidores e Neocolonialismo (XIX-XX). Quando questionados sobre alguma possível dúvida, os alunos não indicaram nenhuma e do silêncio a aula foi sendo encerrada.

É interessante perceber o quanto as condições estruturais influenciam no trabalho dos professores, pois, é muito difícil que tenhamos uma educação de qualidade quando não são pensadas estratégias mais produtivas quando da falta de algum profissional na escola. Mesmo porque, proposições mais atrativas, muitas vezes, significam investimentos em melhores estruturas das nossas escolas.

O **Professor 03** também tem em sua fala uma aproximação das suas concepções com o que defende a Educação Popular em relação ao conceito de dialogicidade. Ele afirma que busca dar sentido ao que ensina, sempre fazendo a relação dos conteúdos com a realidade atual da sociedade e, inclusive indica que conhece o significado de educação bancária e que busca ouvir as vivências e experiências dos discentes para mediação dos saberes estudados.

Percebemos, a partir de nossas observações, que o **Professor 03** desenvolve uma mediação dos conteúdos, ele procura associar os assuntos trabalhados na disciplina de História, a realidade social, política, econômica e cultural dos mais diversos sujeitos que estão presentes na sala de aula. Ainda assim, a participação dos alunos foi moderada, eles interagem mais quando a conversa é informal e podem contribuir com suas vivências, no entanto, quando a discussão é dos conteúdos, suas participações são contidas, mesmo o professor estimulando e provocando a turma com questões instigantes. Pensamos que essa moderação tenha se dado por conta da nossa inserção na sala de aula, o que teria provocado essa timidez nos alunos.

A **Professora 04** entende dialogicidade como os elogios que a disciplina recebe dos alunos. De certa maneira, os elogios podem ser entendidos como momentos de diálogo e interação entre professores e alunos, porém ela vai bem além disso e, de acordo com a orientação da Educação Popular tal eixo deve estar presente na relação de mediação entre o educador e o educando, numa ação reflexão contínua, de forma horizontal, na qual os diversos saberes sejam valorizados e relacionados ao ensino-aprendizagem. Nesse sentido o diálogo deve estar presente na formação dos sujeitos, como uma forma potencializar as mais diversas relações. Em relação às aulas, percebemos que, na maioria do tempo, a educação tradicional era a mais exercitada, observamos a exposição dos fatos históricos como verdades e os estudantes eram ouvintes e sua tarefa era a de transcrever o que estava sendo posto pelo professor.

Já o **Professor 05**, ao ser questionado, nos traz algumas compreensões sobre os eixos estruturantes em questão, a primeira foi em relação ao seu entendimento sobre a dialogicidade, e de acordo com ele é a base de toda relação de ensino-aprendizagem,

mesmo percebendo que não é algo fácil, pois muitas vezes os alunos não se sentem seguros, ou encorajados para exporem suas falas, mas nem por isso o professor deixa de realizar provocações a partir da realidade de cada um, para que estes consigam de alguma forma se expressar, pois o educador acredita ser de fundamental importância o diálogo.

Pudemos observar nas aulas, sua preocupação em discutir realidades próximas aos seus educandos, promovendo questionamentos provocativos, que se aproximam das suas vivências. Nesse sentido, percebemos a partir de nossas leituras a respeito do conceito de dialogicidade, que o professor tem um direcionamento ao entendimento sobre o eixo, mesmo sem uma formação específica para tal, ele possui uma certa compreensão.

4.2. Saberes populares

Outro eixo discutido em nossa pesquisa foi o **saber**, voltado para a área da Educação Popular, como é compreendido pelos professores, trabalhado ou valorizado. Percebemos a partir de algumas leituras que, este sempre esteve presente nas diversas sociedades, desde o período primitivo até os dias de hoje, e foi ao longo da História se tornando mais complexo.

Brandão (2012) nos diz que com o desenvolvimento agrícola, com o desenvolvimento das cidades, a educação vai se organizando em espaços formais, ressaltando que não ocorreu de forma igual, separado das outras práticas sociais em que sempre esteve imersa e tornar-se educação. O saber não será mais comunitário, e sim um saber erudito, originando um novo tipo de poder, que o saber descobre “poder ser”, ele nos fala:

Este é o momento – um longo momento da história – em que a educação popular, como saber da comunidade, torna-se a fração do saber daqueles que, presos ao trabalho, existem à margem do poder. Existem no interior de mundos sociais regidos agora pela desigualdade, e que dedicam uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade. (p. 27)

A divisão social, proporciona a divisão e o domínio do saber, valorizando de forma desigual os saberes constituídos nos espaços formais da educação, diminuindo ou até mesmo desconsiderando os existentes nos espaços não formais. Antes de um saber científico, tecnológico, religioso houve um saber de todos, que após uma separação entre

erudito e popular é constituído uma ideia de desvalorização e inferiorização do “saber do povo”. De acordo com Brandão (2012):

Um *saber de comunidade* torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais –, através das quais o saber das *classes populares* ou das *comunidades* sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua *educação popular*. (p. 29)

Essa divisão do saber, cria-se para alguns a ideia errônea de que o saber dito do povo, seja de alguma forma inferior ao saber dos espaços formais de educação ou que não existe. Diante de nossas inquietações, questionamos os professores acerca de suas concepções sobre os saberes populares dos alunos e sistematizamos suas respostas na tabela a seguir:

Tabela 11 – Percepções dos professores sobre saberes populares

Professora 01
“eles possuem diversos saberes, pois suas vivências de mundo os tornam sujeitos dotados de saberes, procuro valorizar esses conhecimentos a partir da escuta dos relatos realizados por eles em sala de aula, como exemplo trago questões políticas e questiono sobre suas posições e entendimentos, mas com relação a esse tema, prefiro a neutralidade”.
Professor 02
“este sujeito traz consigo todo um arcabouço de conhecimentos prévios, trazendo ditados populares, identidade local, trazendo uma série de questões, que juntos dá para se construir uma relação de ensino aprendizagem significativa, procuro realizar associações desses conhecimentos aos conteúdos que estão sendo trabalhados, costumo sempre na introdução dos conteúdos ouvir os alunos e vou fazendo essa ligação com a aula, valorizando o saber de cada um deles”.
Professor 03
“seus educandos chegam com uma bagagem histórica de saberes, de vivências, nenhum dos seus deles são vazios, todos são dotados de saberes, que influenciam nas discussões que são realizadas em sala de aula e são valorizadas, permito a participação para ouvir relatos de experiências, mesmo que não faça parte do conteúdo programático, revejo a direção da aula e acredito ser muito positivo essa participação, no sentido de ampliar a criticidade de cada um deles”.
Professora 04
“poderia ser os vivencias deles, mas eles não comentam muito não, são alunos calados, e por isso não sei dizer sobre suas vivências, a maioria deles não possuem saberes, mesmo permitindo a participação de todos, são mínimas as participações”.
Professor 05
“os saberes do dia a dia, da nossa convivência, da nossa regionalidade, de geração em geração, do nosso cotidiano e se o professor não perceber e valorizar esse saber, não tem como trabalhar os saberes científicos, é preciso se criar uma ponte, entre esse conhecimento prévio ao que será construído”.

Fonte: entrevistas realizadas pela autora.

A **Professora 01**, quando questionada sobre seu entendimento em relação ao saber popular, nos apresentou uma resposta que nos mostra que há a compreensão e valorização dos saberes dos alunos, pois ela afirmou considerar seus diversos saberes, suas vivências de mundo e afirmou que isso os tornam sujeitos dotados de saberes. Afirmou que procura valorizar suas bagagens de conhecimento a partir da escuta de suas falas em sala de aula, como exemplo das suas escolhas políticas e sempre questiona sobre suas posições e entendimentos, mas afirmou que prefere manter a sua neutralidade em relação as suas próprias escolhas políticas.

Nas nossas observações, foi possível perceber que é permitido aos seus educandos a oportunidade de participação de suas vivências e seus saberes são escutados, mesmo que não haja uma proposição mais direta de relacioná-los aos conteúdos. Já sua atitude de neutralidade em relação a sua posição política, com a intensão de evitar algum inconveniente, vai na contramão ao entendimento da educação popular, que preconiza uma práxis problematizadora e ativa, logo, política, pois posicionar-se de forma ética e politizada é importante para uma educação libertadora.

Já o **Professor 02** reconhece, a partir da sua fala, que seus educandos são sujeitos dotados de saberes; ou seja, ele entende que há conhecimentos significativos que fazem parte do cotidiano dos alunos e, a partir deles, o professor procura estimular suas curiosidades de forma mais direcionada aos conteúdos trabalhados. Observamos em sua aula essa dinâmica, quando o educador permitiu a socialização dos estudantes em relação as suas vivências, dos seus conhecimentos. Foi solicitado pelo **Professor 02** que os participantes da aula, compartilhassem seus entendimentos por mercado consumidor, por exploração de matéria prima e guerras, a partir do que consomem nos meios tecnológicos de comunicação. Muitos relataram o que têm acompanhado aos temas em questão através de reportagens e das redes sociais. Foi a partir dos seus conhecimentos que o educador deu início a aula.

O **Professor 03** também acredita que seus alunos possuem uma bagagem histórica de saberes e vivências, capazes de exercerem influências nas discussões realizadas, o educador abre muito espaço para escuta e as participações se concentram nos momentos de relatos das vivências dos alunos. Nesse momento, o professor procura fazer associações com os conteúdos, procurando valorizar a fala de cada um, mesmo com um

plano de aula previamente organizado, com os relatos expostos, ele acaba revendo a direção da aula, no sentido de ampliar a capacidade crítica daqueles sujeitos.

De acordo com a **Professora 04**, os saberes populares estão relacionados com as vivências dos alunos, mas não necessariamente saberes, pois como seus alunos não expressam o que pensam, não participam ativamente das aulas, são percebidos como sujeitos que não possuem nenhum tipo de saber. Uma compreensão contrária ao que pressupõe a Educação Popular, que entende que todo indivíduo é dotado de saberes diversos, ou seja, são dotados de leituras de mundo, de suas mais diversas realidades e de acordo com Educação Popular, devem ser valorizados e ampliados no seu processo formativo, e não o contrário. Esse entendimento foi corroborado na prática da professora, que prima pela exposição e explicação dos conteúdos.

Para o **Professor 05**, os saberes populares são os do nosso dia a dia, os que estão presentes em nossa região, passados de geração em geração e quando o professor não percebe e nem valoriza não tem como trabalhar os saberes científicos. Ele acredita que se deve estabelecer uma ponte entre os conhecimentos prévios aos que serão construídos. Uma ideia mais próxima ao que propõe a Educação Popular, que valoriza os saberes pertencentes aos diversos sujeitos, e a partir deles desenvolve novos, em uma relação de construção coletiva. Em nossas leituras sobre o saber popular, identificamos que a grande maioria dos autores que trabalham com Educação Popular, reforça o valor desses saberes nos mais diversos sujeitos e a importância de sua valorização e ampliação, pois eles são construídos a partir das realidades sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, retomamos a dialogicidade como necessária para se chegar a esses saberes, tão necessários e importantes para o desenvolvimento e construção de novos, em uma relação de troca entre professor e aluno. Em suas aulas, o **Professor 05** questiona aos seus educandos sobre suas realidades em relação ao que está sendo trabalhado e ele abre o espaço para essas trocas de experiência de vida.

4.3. Criticidade

A **criticidade**, foi mais um eixo a ser questionado aos professores. Pensando em uma educação transformadora, acreditamos na formação de sujeitos críticos, dotados de consciência crítica, não ingênua, capazes de compreender seu papel diante da sociedade na qual está inserido. Assim Freire (1967) nos afirma, a partir da observação da obra *Consciência e Realidade Nacional de Álvaro Vieira Pinto*:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os e fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. (p. 105)

A criticidade contribui para a formação dos sujeitos emancipados, baseada em fatos de sua realidade, construída em um processo educacional intencional, transformador e não em uma educação neutra e ingênua que apenas reproduz o que já está posto é capaz de formar indivíduos conscientes na luta por seus direitos e livres para exercerem sua cidadania plena. A seguir, podemos observar as respostas dos professores em relação acerca de suas percepções sobre o conceito de criticidade.

Tabela 12 – Percepções dos professores sobre criticidade

Professora 01
“ser crítico é necessário, pois os conhecimentos permitem aos sujeitos concordarem ou discordarem de determinados fatos e assim construir suas opiniões”.
Professor 02
“tornar-se crítico, é necessário que o sujeito tenha a construção da consciência de direito, é preciso que a partir de um processo de conscientização o sujeito crie a capacidade de criticidade, seu papel de professor nessa construção, é de se colocar como sujeito crítico, não aceitando a escola sem partido e defendendo a ideia de participação efetiva do educador, não ser neutro no processo educacional, pois ser neutro é não compreender seu papel de educador, é não perceber que escola possui funções sociais dentro da comunidade”.
Professor 03
“é aquele sujeito capaz de expor a sua opinião, de se posicionar a favor ou contra alguma situação com argumentos coerentes e não apenas ficar no achismo de dizer isso é bom ou isso é ruim, sem saber o porquê do bom e do ruim e se ainda não tiver essa base ser aberto a reflexão”.
Professora 04
“uma pessoa crítica, que tem um certo conhecimento, para criticar tem que conhecer”.
Professor 05
“é construída nos sujeitos a partir da sua relação com o saber”.

Fonte: entrevistas realizadas pela autora.

Em relação a esse eixo, a **Professora 01** nos informou que para ser crítico é necessário que os conhecimentos proporcionem aos sujeitos a autonomia para concordarem ou discordarem de determinados fatos e assim construírem suas próprias opiniões e representações da vida. Segundo ela, só assim é possível construir conhecimento e opiniões sobre determinados fatos. Nesse sentido, para o entendimento

de criticidade, destacamos a importância da valorização das realidades de mundo. Assim, a **Professora 01**, tem procurado trabalhar em sala de aula com seus educandos, buscando relacionar os conteúdos a fatos do cotidiano deles, mesmo com pouca participação dos alunos, a professora mostra compreender a importância de uma educação crítica, para a formação de indivíduos emancipados.

A criticidade foi entendida pelo **Professor 02** como necessária para que o sujeito construa sua consciência de direito, ou seja, é preciso que os indivíduos sejam críticos, para que consigam perceber-se como cidadãos dotados de direitos, a partir de um processo de conscientização. Como o professor compreende a necessidade de um ensino intencional e crítico, a ideia da escola sem partido, de acordo com ele, é um retrocesso em nosso processo educacional, pois uma formação sem a conscientização dos educandos, representa uma mera reprodução do sistema posto. Observamos em suas aulas, sua intencionalidade no ensino, sempre despertando a curiosidade epistêmica dos seus alunos, promovendo assim um processo de conscientização, tão necessária para a formação crítica dos sujeitos.

O **Professor 03** entende a criticidade como a capacidade do sujeito de expor a sua opinião de forma consciente, quando ele passa da ideia do achismo para um conhecimento mais sistematizado, sendo capaz de perceber o que pode ser bom ou ruim e refletir sobre suas escolhas. Na observação em campo, foi possível perceber seu esforço na aula para despertar uma curiosidade epistêmica nos estudantes, suas provocações, seus questionamentos e estímulos eram direcionados para elementos que despertavam o interesse crítico dos alunos, na busca da superação da curiosidade ingênua. Comprendemos que o sujeito crítico é capaz de lutar por seus direitos de cidadania, nesse sentido, uma formação crítica, politizada, emancipatória são alguns dos elementos fundamentais na Educação Popular e podem fazer parte do Ensino de História.

Sobre a criticidade, **Professora 04** nos diz que “uma pessoa crítica, que tem um certo conhecimento, para criticar tem que conhecer”. Sua percepção para um sujeito tonar-se crítico é preciso o desenvolvimento dos conhecimentos. O conhecimento é essencial para um pensamento crítico, porém, além do conhecimento os sujeitos precisam de outros elementos para o desenvolvimento de sua criticidade, como as relações dialógicas, a compreensão da sua condição social, cultural, política e econômica, por exemplo. Nas nossas observações de campo, percebemos em suas aulas a proposta de um ensino neutro e relações dialógicas verticais, o que dificulta a formação de sujeitos críticos.

O **Professor 05** percebe como a criticidade sendo “construída nos sujeitos a partir da sua relação com o saber”. Assim, ele nos explica a criticidade a partir da sua relação ao saber, ou seja, para a construção de um sujeito crítico, é necessário que este tenha saberes. Podemos perceber sua proximidade com a compreensão do eixo em questão, pois para sua construção é necessária uma educação para a transformação, na qual os sujeitos a partir de sua diversidade, leitura de mundo, conhecimentos prévios, sejam formados criticamente. A criticidade vem com a leitura de mundo e com sua relação com a leitura da palavra. Nesse sentido, notamos nas aulas, sua atenção e preocupação em uma mediação que valoriza a construção de novos saberes, a partir daqueles que os alunos trazem consigo.

4.4. Politicidade

A politicidade, foi outro eixo questionado na nossa entrevista, este vem sendo equivocadamente compreendido por nossa sociedade, e frequentemente associado a politicagem, a partidarismo, entre outros. Compreendemos como algo presente nas mais diversas relações sociais. Assim para Almeida (2007) diz:

[...] a politicidade, gerada também da pronúncia da palavra, da ação dialógica. Todo ato educativo é um ato político, que leva a um compromisso social de transformação e libertação. Se a educação é neutra, não é educação, mas pura repetição, transmissão que está longe de ação reflexiva, da práxis.

Percebemos assim, a presença da politicidade no diálogo ativo dos sujeitos que fazem parte da educação, gerada na pronúncia da palavra, provando uma ação de intencionalidades e não de neutralidade, levando ao compromisso de transformação e libertação dos sujeitos envolvidos nesse ato intencional e político que é a educação. Almeida (2007) acrescenta que “a politicidade é aquela que concebe a educação como problematizadora fundada na relação dialógica e dialética entre educador e educando, ao dialogar e politizar, problematizam e aprendem juntos”. (p. 3) Nesse sentido, é através de uma educação ativa, baseada no diálogo, que se pode obter uma transformação para uma consciência crítica, capaz de libertar os sujeitos da sua condição de oprimido. A ação política deve estar entranhada de uma ação libertadora, assim nos complementa Almeida (2007):

Quando há a ausência de liberdade, há também a ausência de conscientização. Uma política educacional que aposta mais na ingenuidade da consciência mágica do que na consciência crítica das pessoas está longe de ser educacional, mas massificadora e manipuladora das consciências. (p. 3)

Essa ausência de liberdade, significa ausência de conscientização também, por isso a necessidade de uma consciência crítica, capaz de proporcionar liberdade, assim, mais uma vez reforçamos a ideia de uma educação baseada na dialogicidade, ou seja, em um diálogo intencional. Com relação a essa ideia de consciência crítica, ingênua e mágica Freire (2007) nos diz:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstâncias. A consciência ingênua, se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor agradar. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo que leva ao cruzamento de braços à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. (p. 113)

Assim percebemos a necessidade de uma consciência crítica para a existência da politicidade. Uma educação para a transformação, liberdade, autonomia é crucial a questão da politicidade e da consciência crítica-reflexiva. Também sistematizamos as respostas dos professores acerca do conceito de politicidade, que podem ser vistas na tabela a seguir:

Tabela 13 – Percepções dos professores sobre politicidade

Professora 01
“o indivíduo necessita de entendimento sobre política, precisamos ser politicamente instruído, não é só briga de partido político ou de candidatos, ser um ser politicamente instruído é conhecer as mais diversas propostas políticas e a partir desse conhecimento tornar-se um sujeito crítico”.
Professor 02
“algo que precisa ser desenvolvido muito ultimamente, pois há diferenças entre política e politicagem, associado erroneamente por várias pessoas, nesse sentido é necessário ser discutido em diversos espaços da sociedade e pensar política não é levantar bandeira partidária e sim entender os projetos, saber como agir, saber escolher, é estar contribuindo para melhorias em vários aspectos da sociedade”.
Professor 03

“diferente da politicagem, somos seres políticos, a gente pode discutir o que interfere em nossas vidas, como políticas públicas, políticas partidárias no sentido de ideologias que precisamos discutir em sala de aula, pois é um lugar propício para isso, ouvimos tanto coisas jogadas na mídia, assim muitas pessoas pegam relances, fatos isolados e começam a supor situações fora do contexto real, por isso a necessidade de se fazer esse tipo de discussão na sala de aula”.

Professora 04

“prefiro não responder, pois não veio nada em mente”.

Professor 05

“como uma diferença entre politicagem e politicidade, não tem relação com partidismo, pois a política partidária anestesia as pessoas, e estas não conseguem ver a verdadeira situação do país, um exemplo de um aluno que toda vez quando vou trabalhar algo relacionado a política ele grita “Bolsonaro 2022”, sem nenhum tipo de conhecimento do que está sendo posto, não deixando expor o conteúdo, achando sou um lulista e estou fazendo política partidária, quando na verdade estou tentando trabalhar os assuntos disciplinares”.

Fonte: entrevistas realizadas pela autora.

Em relação à politicidade, a **Professora 01** entende esse conceito como algo que “não é só briga de partido político ou de candidatos”, para ele a politicidade tem relação com ser um ser politicamente instruído; ou seja, conhecer as mais diversas propostas políticas e, a partir desse conhecimento, tornar-se um sujeito crítico. Percebemos que ela direcionou seu entendimento para as questões políticas de caráter institucional, e de acordo com nossa construção teórica, politicidade não está relacionada apenas a essa esfera, mas também às relações presentes nos mais diversos espaços da sociedade, inclusive na escola. Nesse sentido, destacamos a importância de uma educação intencional e significativa. A neutralidade não faz parte de uma proposta de educação politizada, para tal é preciso uma relação dialógica, de valorização das mais diversas realidades sociais, culturais, étnicas, de gênero, por exemplo. Nesse sentido, capaz de proporcionar uma sociedade que respeite a diversidade dos sujeitos.

O **Professor 02** percebe a necessidade de se discutir esse eixo na sala de aula, pois de acordo com ele, muitas pessoas têm feito uma grande confusão de entendimento em relação à politicidade. Ele nos aponta que o termo política é comumente associado à politicagem e que é preciso que a sociedade compreenda que pensar questões políticas não significa levantar bandeira partidária; mas, entender os mais diversos projetos de sociedade e poder, para que os alunos aprendam como agir em sociedade, como identificar entre as mais diversas propostas políticas, contribuindo com melhorias que vão refletir em políticas públicas sociais. Sabemos que o conceito vai além das diferenças entre política e politicagem e está relacionado às intencionalidades, significações e

relações de poder no ensino para os mais diversos sujeitos. Apesar de não construir em seu entendimento, essa ideia, percebemos em sua prática pedagógica, um ensino distante da neutralidade, dotado de intencionalidades e significações.

Sobre politicidade, tanto o **Professor 03** quanto o **Professor 05** percebem que há diferenças entre o termo em questão e a politicagem, eles entendem os estudantes como seres políticos e que nossas relações são políticas; sendo assim, é possível discutir o que interfere a vida dos sujeitos, como as políticas públicas, políticas partidárias no sentido de ideologias, que precisam ser discutidas, inclusive na sala de aula, pois a mídia está jogando fatos recortados e *fakes*, proporcionando aos sujeitos situações que buscam deturpar a realidade, em prol de algum objetivo político e de projetos de poder. Por isso, eles percebem a necessidade de se discutir questões sociais, políticas, econômicas e culturais em sala de aula. Os professores compreendem o sentido de uma educação com intencionalidades e não uma educação neutra. Nas observações realizadas em suas aulas, identificamos educadores preocupado com a construção dos conhecimentos significativos e das relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos, uma mediação com intencionalidades críticas, não neutra. Assim, mesmo os professores não tendo passado por uma formação específica de Educação Popular, percebemos em suas práticas, falas e ações politizadas de educadores populares.

A **Professora 04** pediu para não responder acerca da politicidade, pois não veio nenhuma compreensão em sua mente, “prefiro não responder, pois não veio nada em mente”. Em nossas observações às aulas da professora, identificamos sua aproximação intencional em manter uma relação de neutralidade com os alunos e com o conteúdo trabalhado, o maior foco dos estudantes era o momento das transcrições do quadro para seus cadernos, sem a preocupação da compreensão ou da contextualização dos temas tratados.

4.5. Emancipação

Nosso último eixo questionado aos professores, foi voltado para a emancipação, assim percebemos que para a sua conquista, o sujeito necessita de uma educação conscientizadora, capaz de permiti-lo libertar-se da sua condição de oprimido, de acordo com Freire (2005) [...] “para a educação problematizadora, enquanto fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”. (p. 43) Para que estes homens lutem por sua liberdade é preciso a

superação de uma educação bancária, reprodutivista, dominadora por uma baseada na dialogicidade, crítica e conscientização da real situação dos sujeitos. Assim, o processo de emancipação passa por uma educação crítica e de qualidade. Em relação à emancipação, apresentamos a seguir, as concepções dos professores.

Tabela 14 – Percepções dos professores sobre emancipação

Professora 01
“para eles serem emancipados é completar dezoito anos, porém vai além, significa ser independente financeiramente, ter seus direitos e deveres garantidos”.
Professor 02
“consequência do que foi discutido até aqui, ou seja, a partir do momento que o aluno pensa, critica ele se torna um sujeito emancipado e passa a exercer seus direitos de cidadão consciente, vendo a EJA como uma possibilidade de transformação do indivíduo, ressaltando que esse trabalho deve ser feito da maneira correta, de valorização de todos”.
Professor 03
“uma evolução, seria quando o sujeito consegue sair de um estado inferior ao que ele estava, ou seja, é tirar a venda dos olhos, ver a luz, compreender sua realidade, ser crítico”.
Professora 04
“independência, quando a pessoa tem conhecimento tem sua independência, ficando assim mais fácil da pessoa lutar pelos seus direitos”.
Professor 05
“é liberdade, o sujeito quando possui conhecimento ele se torna emancipado, como exemplo a Pedagogia do Oprimido, a libertação do indivíduo a partir das suas aprendizagens, infelizmente uma grande minoria conseguem emancipar-se”.

Fonte: entrevistas realizadas pela autora.

Em relação à emancipação, a **Professora 01** afirma que “significa ser independente financeiramente, ter seus direitos e deveres garantidos”. Assim, suas concepções são direcionadas para uma ideia de independência financeira, de direitos e deveres. Porém, para a construção de uma emancipação efetiva precisamos ir mais além; ou seja, é necessária uma educação problematizadora, dialogada, crítica, intencional, politizada e conscientizadora. É preciso também a construção de uma conscientização crítica, para que os sujeitos oprimidos possam libertar-se da sua condição e assim emancipar-se, e o Ensino de História pode contribuir para uma formação integral e libertadora dos sujeitos, desde que seja organizado levando em consideração os principais eixos aqui discutidos.

Para o **Professor 02**, a emancipação diz respeito a tudo o que foi questionado, ou seja, o desenvolvimento da criticidade e da conscientização contribui para a emancipação do indivíduo, pois assim, ele será capaz de exercer sua cidadania de forma consciente e

livre. O professor percebe na EJA uma possibilidade de transformação dos sujeitos, desde que se tenha um ensino intencional e significativo, valorizando a todos que fazem parte dessa modalidade de ensino. Essa fala se repete em sua prática, pois sua forma de ensinar tem a preocupação de trabalhar o ensino de História como transformador, significativo e emancipatório, pois o professor busca a relação do conteúdo com as realidades dos discentes.

A compreensão do **Professor 03** nos indica que ele percebe a emancipação como uma evolução, ou seja, é a partir da emancipação que o sujeito consegue sair da sua condição inferior para uma na qual ele perceba sua realidade e seja crítico. Em uma das aulas observadas, pudemos notar seu esforço no sentido de proporcionar uma educação mais crítica. O professor, a todo momento, procurou dialogar com os alunos sobre a importância de um conhecimento mais contestador dos fatos, discutindo a importância de se observar a veracidade do que se está lendo, assistindo, estudando ou ouvindo.

A **Professora 04** afirma que emancipação é “independência, quando a pessoa tem conhecimento tem sua independência, ficando assim mais fácil da pessoa lutar pelos seus direitos”. A professora tem em sua percepção a ideia de que a emancipação se relaciona à independência, à luta pelos direitos. Essa é uma percepção importante, pois essa emancipação está relacionada à ideia de autonomia, mas, principalmente, de transformação, da saída do aluno da situação de oprimido para a de sujeito histórico, consciente de seu papel na sociedade e no mundo. Essa é uma perspectiva que se constrói a partir de uma educação problematizadora, que questione o próprio conteúdo presente nos livros didáticos, por exemplo.

O **Professor 05** percebe a emancipação como uma ação libertadora, mas para isso o sujeito precisa estar dotado de conhecimentos e aprendizagens, no entanto ele faz uma ressalva de que nem todos os sujeitos conseguem tal liberdade. Na entrevista, ele lembrou um momento que, de imediato, ele associou a essa discussão sobre emancipação: uma aluna, que foi estudar na EJA, mãe de três filhos meninos, casada com um esposo que não desejava que ela estudasse e com grandes responsabilidades domésticas. Ela resistiu e conseguiu concluir o ensino básico e após prestar o ENEM, entrou na universidade para cursar odontologia. Esse é para ele um grande exemplo de emancipação, pois diante de todas as adversidades, ela conseguiu libertar-se da sua condição e hoje tem seu próprio consultório. No entanto, para essa conquista é necessária a construção de uma consciência crítica, desenvolvida a partir de uma educação integral e transformadora dos alunos.

De maneira geral, podemos afirmar que a maioria dos professores apresentavam concepções que, de alguma maneira, se relacionam com os pressupostos da Educação Popular, mesmo não tendo uma formação específica sobre ela. Suas formações iniciais foram no curso de Licenciatura em História, que não necessariamente aborda a Educação Popular enquanto disciplina obrigatória, assim, compreendemos que essas aproximações se deram a partir da inserção das ideias da Educação Popular em vários espaços formais, como nas escolas, nas universidades e na sociedade; e mesmo nas legislações educacionais e em várias diretrizes curriculares. Porém, nem sempre, estar dotado dessas percepções significa uma prática pedagógica mais críticas, pois uma série de elementos dificultam essa efetivação.

Nossa pesquisa não tem a intenção de resolver essa questão, mas apontar reflexões sobre o tema que podem contribuir para o entendimento do Ensino de História na EJA de uma maneira mais crítica e democrática. Também sabemos que não demos conta de todas as questões que perpassam esse Ensino de História, mas deixamos portas e janelas abertas para questionamentos e futuras pesquisas acerca da temática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos (cons)cientes da importância deste trabalho para a área da Educação Popular e para o Ensino de História. Mesmo com muitas dificuldades, “finalizamos” compreendendo a necessidade do constante repensar das ideias e argumentos defendidos no trabalho. Consideramos que todo nosso trabalho é passível de análise e está aberto às contestações, porém, isso não invalida as nossas reflexões, que se colocam na perspectiva de uma porta para futuros olhares acerca do tema.

Em relação ao Ensino de História, podemos afirmar que mesmo com as variadas influências e modificações de suas possibilidades, desde ganhos metodológicos até a ampliação do entendimento de fonte, tempo e sujeitos; ele se faz a partir de muitas práticas tradicionais, mantendo uma lógica de memorização e culto aos sujeitos considerados heróis. Por outro lado, não podemos negar que muitos ganhos foram introduzidos ao ensino, como a inserção de novos sujeitos ao currículo; ou o entendimento de que os educandos também fazem parte da história.

Percebemos também que a Educação Popular, por mais que tenha surgido a partir de movimentos populares, a margem do ensino formal, teve muitos de seus pressupostos inseridos na nossa educação. Porém, essa inserção não se deu de maneira efetiva e ela se encontra, muitas vezes, apenas no campo do discurso, mas longe de ser colocada em prática.

Sabemos que não é do interesse dos nossos governantes promover uma educação crítica e questionadora da realidade, uma vez que isso coloca em risco as próprias relações de poder estabelecidas e que contribuem para a consolidação desses sujeitos em suas posições privilegiadas. Nesse sentido, destacamos a importância e a posição privilegiada dos professores e professoras na organização do conteúdo no espaço escolar. Na maioria das vezes, são esses professores que propõem uma educação mais crítica e questionadora aos seus alunos e, juntos, vivenciam um processo mais democrático e humano.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que busca equiparar direitos, é uma política reparadora para propiciar aos jovens e adultos que, em algum momento abandonaram a escola, uma educação mais crítica e que, a partir dela, os alunos possam dar seguimento as suas vidas de maneira mais digna, inserindo-se no mercado de trabalho, mas também desenvolvendo-se integralmente, em aspectos políticos, sociais e culturais. Porém, ela ainda é vivenciada, muitas vezes, como um apêndice da educação regular e

como tal, não recebe os investimentos necessários; os professores que atuam nela não passam por uma formação específica e esse é um elemento que tem contribuído para a descontextualização da EJA e seus sujeitos.

Destacamos a História Local como uma possibilidade de construção de uma educação cidadã, que supera a ideia de educação como (con)formadora de ideias e a percebe como um processo crítico, que precisa valorizar vivências e contribuir na formação das identidades de cada aluno.

Finalmente, mesmo com muitas dificuldades, defendemos o espaço da escola pública como lugar de possibilidades, acreditamos que ela se caracteriza como um campo fértil de experiências educativas e que tem produzido bons frutos. Não entendemos a escola como lugar de fracasso, de desistências ou que os alunos sejam pessoas desinteressadas pela educação. Ao contrário, a escola tem se apresentado como um espaço de resistência e os alunos e professores como sujeitos de suas próprias histórias, lutando cotidianamente, contra a ideia de que seu lugar é a submissão.

REFERÊNCIAS

AGRA do Ó. Alarcon. **Ensaando um diálogo: história acadêmica e história “ensinada”**. Saeculum, n. 8/9, p. 157-178, jan/dez, 2003.

ALVES, David de Abreu. **A geografia escolar e a educação inclusiva na Escola Estadual Dom Moisés Coelho, município de Cajazeiras-PB**. Trabalho de Conclusão de Curso: Geografia – CFP/UFCG, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Do trabalho para a EJA. São Paulo: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos. **Teoria Freiriana**. Revista Educação e Linguagem (online), v. 02, p. 1-9, 2007;

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos do estudo de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

BEZERRA, Francisca Gabriela; NOBRE, Luciana Abrantes. **UFCG e a problemática da ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial e Inclusiva no cerne do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Anais Eletrônicos da XII Semana Nacional de História, CFP/UFCG, 2022.

BRASIL. **Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003**.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Publicações Europa-América: Éditions du Seuil, 1983.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História**, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR**. Ed. Brasiliense. Tatuapé – SP, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARRILLO, Alfonso Torres. **A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora**. In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTILHO, Alfonso; LATAPÍ, Pablo. **Educação não-formal de Adultos na América Latina: Situação atual e perspectiva**. IN: Educação de adultos na América Latina/ Jorge Werthein (org.) – Campinas: Papirus, 1985.

CEBALLOS, Viviane Gomes de; SANTANA, Rosemere Olímpio de. **Cajazeiras, Paraíba, Brasil**. In SOUZA, Antonio Clarindo Barbosa de (Org.). História dos municípios paraibanos. Campina Grande: EDUFPG, 2013.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e concepções historiográficas**. Espaço Plural, vol. X, núm. 20, enero-junio, 2009, pp. 149-154.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. **Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente**. RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar.2021.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2007.

ESCLARÍN, Antonio Pérez. **A educação popular e sua pedagogia**. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. **As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental**. educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola pública popular**. In: TORRES, Carlos Alberto e GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um currículo de História. In: NIKITIUK, Sonia (Org.) **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 83-95.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*.

GATTAZ, André; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT Leandro. **A História Oral nos vãos da democracia**. In GATTAZ, André; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT Leandro. (Org.) *História Oral: a democracia das vozes*. São Paulo: Pontocom, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GOMES, Tiago de Melo. **Historiografia e Ensino de História: o caso dos livros didáticos**. Revista Técnico-Científica das Faculdades Atibaia, 2015.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. RBP AE - v. 29, n.3, p. 407-426, set/dez. 2013.

GOUBERT, Pierra. História local. In: **Revista Arrabalde** – Por uma história democrática. Rio de Janeiro, n. 1, mai.ago./1988.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, n. 14, mai-ago, p. 108-130, 2000.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JOUTARD, Philippe. **Desafios à História Oral do Século XXI**. In FERREIRA, Maneta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 4ª ed., 1996.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar:** processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação & Realidade*. 22(1):95-112. Jan-jun, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIRA, Júlio Cesar. **Crise Social e as Encruzilhadas da História:** A Fragmentação Epistemológica e o Surgimento da História Social Inglesa (1960-1990). *Revista Expedições, Morrinhos/GO*, v. 9, n. 1, jan./abr. 2018.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular:** enunciados teóricos. Vol. 3. Editora do CCTA. 2014;

MICHELET, Jules (1942). **Reeditado nas suas Oeuvres**, v. 4. 1974.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NEVES, Joana. **História local e construção da identidade social.** In *Saeculum: revista de história* – nº 3. Jan – Dez 1997 – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1999.

PAIVA, Vanilda. **Lições da história.** In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001;

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales** – a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RICCI, Cláudia Sapag. **Historiografia e ensino de História:** saberes e fazeres na sala de aula. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAIMELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensino em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN.2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SABÓIA, Beatriz. **A filosofia gramsciana e a educação.** *Revista Em Aberto*. Brasília, ano 9 n 45 jan-mar 1990.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo**. In BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de história local**: cruzando conceitos e práticas. João Pessoa: Tese de Doutorado, 2015.

SOUSA, Israel Soares; SILVA, Severino Bezerra. **Educação Popular e Ensino de História Local**: cruzando conceitos e práticas. João Pessoa: Editora da UFPB: 2017.

STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 5ª edição.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P; NUNES, Mariana M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

UCHA, Leonardo Borghi. **Memória em roda**: proposições para decolonizar aulas de História em uma escola na periferia de Porto Alegre. In SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline. Ensino de História: diferenças e desigualdades. Dados eletrônicos. — Brasília, DF: CAPES - PROFHISTORIA; São Leopoldo: Oikos, 2021.

APÊNDICE

Professor 01

A primeira professora a ser entrevistada foi Christiane Ferreira Manguiera Santos, 42 anos, natural da cidade de Umbuzeiro – PB, trabalha na E.M.E.I.E.F. Cecília Meireles, como professora de História da EJA, nos ciclos três (6º e 7º Ano) e quatro (8º e 9º Ano), além de ser gestora na E.M.E.I.E.F. Vitória Bezerra. Ela possui 25 anos de atuação, após fazer o LOGOS (nível médio) passou no concurso do município de Cajazeiras, para atuar na educação dos anos iniciais, mas logo veio a necessidade da realização do ensino superior, e ela optou por cursar História na UFCG, entre os anos de 2001-2006, ampliando sua área de atuação para professora História no município em questão, sem que precisasse realizar um concurso específico para tal ocupação.

A Professora possui um curso de especialização, em Psicopedagogia, com aperfeiçoamento em AEE – Atendimento Educacional Especializado. No seu curso de graduação estudou algumas disciplinas relacionadas a educação, de acordo com o que ela lembra, foram disciplinas mais voltadas para o estágio e uma para as questões didáticas. Com relação a Educação Popular nenhuma cadeira foi disponibilizada, no entanto quando questionada se já teve algum contato com alguma obra de Paulo Freire, diz se sentir contemplada, pois de acordo com ela, se ouve falar em diversos momentos de reuniões e planejamentos escolares orientações sobre Freire, diz ter escutado sobre a obra de Pedagogia do Oprimido, mas o que ela gosta mesmo são os recortes das obras, são as citações que geralmente são utilizadas para os trabalhos pedagógicos e na sala de aula com seus educandos como um processo de humanização, principalmente no retorno das aulas presenciais, pós pandemia, as questões humanizadas estão sendo primordiais para essa volta.

Quando conversamos sobre o motivo pelo qual ela escolheu o curso de História para sua formação em nível superior sua resposta foi: “por falta de opção”, justificando que trabalhava os dois expedientes e que na área de humanas, que era a desejada por ela, só tinha dois cursos a noite na UFCG (Cajazeiras – PB) o de Geografia e o de História, e entre eles sentiu uma aproximação com a História, no entanto sua pretensão não era lecionar nos anos finais do fundamental como professora da disciplina e sim continuar com sua atuação nos anos iniciais do fundamental. A necessidade do município, por professores da disciplina, fez com que ela acabasse atuando na área. Apesar do curso não ter sido planejado pela professora, ao longo de sua formação ela sentiu-se desafiada a compreender e a se aproximar dos estudos desenvolvidos e um professor em questão, despertou nela, o desejo de se tornar historiadora, por um determinado período ela até desejou prosseguir seus estudos na área de Paleontologia, disciplina do professor motivador, pois acabou se identificando.

Uma outra questão realizada para a professora, foi sobre a importância de se ensinar História e de acordo com ela precisamos conhecer nosso passado, nossas experiências vivenciadas, para que nos dias de hoje não seja repetido os mesmos erros. E quando foi refletir sobre a definição de História, ela retomou a ideia sobre a importância desse conhecimento para a mudança de pensamento, ou seja, para a transformação de um mundo melhor. A História local não foi trabalhada pela professora. Para a organização dos conteúdos a serem trabalhados, ela explica que atualiza-se de acordo com a necessidade e realidade crítica dos alunos, apesar de possuírem uma grade curricular formada, de acordo com ela os conteúdos destinados a EJA são

vagos e fora da realidade, então ela procura realizar adaptações, para que seus educandos se sintam parte do processo.

Quando questionada sobre o que os alunos acham da disciplina de História, ela prontamente respondeu, que não apenas os estudantes da EJA, mas os outros de outros turnos, não gostam da disciplina, por acreditarem que possui muita decoreba, muita leitura e isso causa estranhamento para eles, de acordo com as suas palavras, procura ao máximo evitar situações nas quais caracterizem esses estudos decorativos, não utiliza a obrigatoriedade de datas, desobriga-os a decorá-las, uma forma de proporcionar um ensino mais crítico e dialogado. Sua atuação na EJA representa uma carga horária 6 H/A semanais, sendo 3h/a para cada ciclo. As estratégias metodológicas utilizadas pela professora para ensinar nessa modalidade é pesquisar conteúdos em diversos espaços e de acordo com ela, devem ser o mais básico possível, pois eles estão cansados, são estudantes que trabalham durante o dia e não possuem interesses em algo mais extenso ou complexo, então ela encontrou um material didático com todos os conteúdos de História bem resumidos e assim desenvolve sua metodologia de ensino.

Ensinar a EJA no período de pandemia também foi mais um questionamento realizado, de acordo com ela um grande fracasso, pois preparava toda a aula, os conteúdos, os slides e os pouquíssimos alunos, que participavam, não ligavam as câmeras, não contribuía com suas falas e ela se sentia sozinha, dando aula para as telas dos computadores. A maioria dos alunos optaram pela modalidade escrita, eles iam até a escola e pegavam as atividades encaminhadas pela professora, mesmo assim a quantidade de estudantes que compareciam para pegar as atividades era muito pequena, insuficiente, gerando um grande abandono e evasão escolar.

Nosso quarto e último bloco de questões foi direcionado para as concepções de Educação Popular e a primeira pergunta foi como ela caracteriza seus alunos da EJA e de acordo com a professora são estudantes predominantemente jovens em sua maioria, que estão lá devido a distorção idade série e que não possui interesse em aprender, jovens danados. Quando questionada sobre sua compreensão em relação a Educação Popular, ela entende que é um tipo de educação na qual se trabalha de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, o popular se refere a algo simples, do povo, mas educação é algo mais complexo, um tipo trabalho que consegue chegar nos estudantes a partir da sua realidade e assim, sua prática de ensino é realizada nesse sentido, de aproximar-se as diversas realidades desses sujeitos, ela deu como exemplo a gíria pertencente a eles e a sua apropriação desta, para um diálogo mais entendível e próximo. O diálogo entre eles, de acordo com ela, é realizado a partir de estímulos, com conteúdo que despertam a curiosidade, que fazem sentido em sua vivência. Sobre os saberes populares dos educandos, sua compreensão é de que eles possuem diversos saberes, pois suas vivências de mundo os tornam sujeitos dotados de saberes, procuro valorizar esses conhecimentos a partir da escuta dos relatos realizados por eles em sala de aula, como exemplo trago questões políticas e questiono sobre suas posições e entendimentos, mas com relação a esse tema, prefiro a neutralidade.

Dentro ainda desse bloco de perguntas, construímos questões a respeito de alguns eixos da Educação Popular, o primeiro deles a ser respondido pela professora foi sobre sua definição em relação a politicidade, ela acredita que o indivíduo necessita de entendimento sobre política, precisamos ser politicamente instruído, não é só briga de partido político ou de candidatos, ser um ser politicamente instruído é conhecer as mais diversas propostas políticas e a partir desse conhecimento tornar-se um sujeito

crítico, iniciando a construção da sua ideia do próximo eixo que foi questionado, a criticidade, e ela nos diz que: ser crítico é necessário, pois os conhecimentos permitem aos sujeitos concordarem ou discordarem de determinados fatos e assim construir suas opiniões. Sobre o eixo que discute emancipação, ela traz a realidade das suas turmas e explica que para eles serem emancipados é completar dezoito anos, porém vai além, significa ser independente financeiramente, ter seus direitos e deveres garantidos. Perguntamos como ela acha que a EJA pode contribuir na transformação social dos alunos, a resposta foi sim e não, ela explica que se eles não quiserem, se não tiverem interesse, não conseguirão nenhum tipo de transformação, e na sua fala, muitos não querem, mas para os que tem interesse e se dedicam nos estudos há sim uma transformação a partir da EJA. Como desafio ela diz ser, fazer esses alunos obterem interesse pelos estudos, porque para no seu entendimento, eles não percebem que estão jogando fora uma grande oportunidade e que mais na frente vai fazer falta, também percebe que a falta de material didático é um grande desafio, afirma que para se estudar História é necessário muita leitura, e não há material produzido para eles, ela procura improvisar e sempre está reduzindo os conteúdos para ser entendível, pois de acordo com ela a dinâmica de copiar no quadro é muito cansativo para eles. Assim, quando é questionada sobre quais mudanças necessárias para EJA, de maneira geral ela acha muito difícil de responder, mas diz que primeiro é preciso voltar o olhar para essa modalidade, ela enxerga que as escolas apenas cumprem tabela, ou seja, não há dedicação nos projetos para com esse turno, ele é geralmente esquecido e mesmo a formadora do município da EJA, solicitando esse olhar diferenciado para escolas em relação a valorização desse ensino, ela diz que ainda falta muita coisa para que consigam realizar o trabalho escolar igual em todos os turnos. E para finalizar, sobre o ensino de História, perguntamos quais seriam as principais mudanças necessárias para sua realização na EJA, se há diferenças entre o ensino diurno e o noturno, ela acredita que utilização do mesmo método de ensino depende do professor, este deve ter a preocupação em observar o nível da turma, o desenvolvimento, a idade entre outros. Para ela ensinar crianças é diferente de ensinar adultos, que para os mais velhos deve se ensinar a partir da realidade deles.

Professor 02

O segundo professor entrevistado foi Jefferson Fernandes de Aquino, 34 anos, natural de Cajazeiras – PB, casado, possui 2 filhas (gêmeas), trabalha na E.E.E.F.M. Dom Moisés Coelho a 13 anos. Na EJA atua no ciclo quatro (8º e 9º Ano), também atua no turno o oposto nas turmas de 7º, 8º e 9º Ano, além do 2º Ano do Ensino Médio. Sua formação em História foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Cajazeiras), no Centro de Formação de Professores – CFP, entre os anos de 2006-2010, ou seja, há doze anos concluiu seu curso. Assim que concluiu o curso realizou uma especialização em geopolítica em História na UFCG, em mídias da educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, também em Atendimento de Educação Especial – AEE pela UFESA, e atualmente está cursando Mestrado em ensino de História, em profi-história na UERN, no campus de Mossoró – RN. Em sua graduação ele cursou três disciplinas na área de educação, de acordo com ele a grade curricular estava em mudança. Com relação a disciplinas de Educação Popular, ele não teve contato na graduação, mas participou de cursos de extensões voltados para a área de Educação Popular. Seu contato com as obras de Paulo Freire, se deu em sua graduação e entre as obras estudadas recorda-se muito bem da Importância do Ato de Ler e a Pedagogia do Oprimido. Nas leituras freirianas, ele disse que possuía críticas

muito ingênuas as suas obras, seu amadurecimento ao entendimento as obras de Freire, se deu ao longo da sua experiência docente, quando percebeu a importância e potência na relação professor-aluno, ou seja, o poder de transformação dos sujeitos a partir da construção dos conhecimentos em uma relação de mediação e valorização da realidades dos sujeitos, passou entender melhor o propósito de Freire.

Nosso próximo bloco de questões foi sobre sua atuação em História, e nossa primeira pergunta é por que o curso foi escolhido, de acordo com ele foi uma escolha que foi desenhada ao longo do Ensino Médio, mesmo sendo filho de professor de História e seu pai tendo trabalhado na escola que hoje ele atua, esse não foi o motivo, sua maior razão em enveredar para a disciplina em questão foi em perceber que ele deveria escolher algum campo de atuação, mas era um jovem indeciso, pensou em química, em letras, de acordo com ele os cursos “modinhas”, no entanto, ao finalizar o médio, decidiu cursar a graduação de História, e ao longo do curso foi apenas reafirmando sua escolha. Quando questiono por que ele acha importante ensinar História e como ele a define, ele diz, é muito mais do que uma ciência, é uma porta aberta de conhecimento, não apenas apontando fatos do passado, mas também uma visão de compreensão para se construir um presente melhor, e nas suas aulas ele tenta em sua prática pedagógica deixar claro essa importância de se compreender a História, pois erros cometidos, podem ser evitados nos dias atuais, ele também problematiza as questões já postas, ou seja, procura despertar nos alunos a curiosidade dos fatos, que apesar de já estarem postos, podem ser discutidos a partir de diversos olhares. Para ele trabalhar História é algo muito sério, pois mexe com identidade, autonomia, com a percepção de si e do outro.

Uma outra questão foi sobre História Local e de acordo com ele trabalhou de forma interdisciplinar com o professor de Geografia, no período da pandemia um projeto de resgate de memória da escola em que trabalham e ele como um professor, acreditam na construção de uma História de valorização da realidade na qual os sujeitos estão inseridos, apoiou o projeto da escola e resgatou com seus alunos essas memórias. Para atualização dos conteúdos, ele sempre procura trazer o próprio texto do PPP para contextualizar com os estudantes, e a partir das memórias deles com relação a escola, vão juntos construindo suas aprendizagens, realidades estas que estão vivendo no presente e vão fazendo uma releitura criando links com o momento atual e refletindo. Ele percebe que o livro didático não é a única fonte para se trabalhar e assim está sempre construindo, juntamente com os estudantes, meios e fontes diversas para construir conhecimentos. Sua atuação de professor de História da EJA, representa 3h/a semanais e suas estratégias, metodologias de ensino são diferenciadas, pois o professor em questão sentia certa dificuldade inicialmente, porque muitos estudantes estavam habituados apenas a transcrever o que os professores colocavam no quadro e quando começou sua atuação na EJA, até compreendia a diferenciação dessa modalidade com os outros turnos, porém como profissional ele percebe que essa diferença não pode diminuir a qualidade do ensino oferecido em minimizar o esforço desse estudante em querer ampliar seu grau de estudo, nesse sentido, ao invés de copiar no quadro ele prefere dialogar os conteúdos, a partir da realidade da turma, no máximo o que ele transcreve são mapas mentais para direcionar suas falas. No período pandêmico ele afirma que foi desafiador lecionar, e não foi uma experiência muito boa, pois eles não tinham acesso aos alunos, o contato era através de atividades, os professores produziam as atividades e os alunos tinham a opção de pegarem impressas na escola ou de realizá-la de forma online, o problema foi que a grande maioria dos estudantes não tinham internet de qualidade para se manter em aulas ou em atividades online.

O terceiro e último bloco de perguntas foram direcionadas para as concepções de Educação Popular, nossa primeira pergunta foi como ele caracteriza seus alunos da EJA, ele costuma dizer sempre que o aluno vai muito da conduta do professor, ou seja, se o educador vai desmotivado, o estudante consequentemente também se desmotiva e de acordo com sua experiência, quando esses estudantes são motivados com conteúdos mais atuais, fazendo uma ponte com o passado, ele percebia o interesse da grande maioria, claro que não atingia à todos, mas uma grande parte se motivava. Quando questionado sobre o conceito de Educação Popular, o professor faz suas ponderações percebendo que é muito amplo, e sua leitura é um tanto escassa, mas ele mesmo assim procurou construir um entendimento, levando para a compreensão de que a EJA é um exemplo de Educação Popular, pois entende que essa modalidade é mais do que uma política reparadora, ela se torna uma política essencial para guiar de forma positiva para criar oportunidade de quem não tem idade correta, ou dar uma nova oportunidade para os que não tiveram, uma proposta de ressocializar os indivíduos na sociedades, diz também que faltam políticas públicas que valorizem a EJA, falta livros, materiais didáticos, condições dignas de viabilidade, é como se não fizesse parte da escola, estivesse solta, isolada do resto da escola, não existe normativa que direcione esse ensino, eles ficam esperando alguma orientação, mas não há, então, acabam eles mesmo, determinando o que vão ou não trabalhar com esses estudantes.

Alguns eixos da Educação Popular foram perguntados, dentre eles a dialogicidade, como o professor compreende o diálogo na educação, como ele busca desenvolver com seus educandos e de acordo com ele dialogar sempre, se aproximar dos educandos através de brincadeiras que permitem um diálogo horizontal, procurando sempre deixá-los a vontade, confiantes, dando poder de fala, permitindo sua participação a partir do contexto e realidade de cada um, ou seja, além das suas percepções sobre os conteúdos, trazer suas percepções, conhecimentos prévios, valorizando seu conhecimento de mundo, para que através dessa construção de confiança possa desenvolver meu trabalho, respeitando e valorizando cada um deles. Ele acredita que cada sujeito que está ali é dotado de saber e quando questiono sobre sua compreensão em relação ao saber popular ele explica que o sujeito é um ser social, este sujeito traz consigo todo um arca bolso de conhecimentos prévios, trazendo ditados populares, identidade local, trazendo uma série de questões, que juntos dá para se construir uma relação de ensino aprendizagem significativa, nesse sentido perguntamos como esses conhecimentos dos estudantes são trabalhados, procuro realizar associações desses conhecimentos aos conteúdos que estão sendo trabalhados, costumo sempre na introdução dos conteúdos ouvir os alunos e vou fazendo essa ligação com a aula, valorizando o saber de cada um deles.

Outro eixo trabalhado foi a politicidade, para ele algo que precisa ser desenvolvido muito ultimamente, pois há diferenças entre política e politicagem, associado erroneamente por várias pessoas, nesse sentido é necessário ser discutido em diversos espaços da sociedade e pensar política não é levantar bandeira partidária e sim entender os projetos, saber como agir, saber escolher, é estar contribuindo para melhorias em vários aspectos da sociedade. Um exemplo citado, foi conscientizar os alunos sobre a importância de preservação dos espaços públicos, pois tudo que está ali são direitos conquistados através de impostos e que sua depreciação prejudica aos próprios estudantes, assim, sua compreensão em política percebe essa ampliação de entendimento. Assim ele começou a explicar, um outro eixo, a partir do seu entendimento, a criticidade, para tornar-se crítico, é necessário que o sujeito tenha a construção da

consciência de direito, é preciso que a partir de um processo de conscientização o sujeito crie a capacidade de criticidade, seu papel de professor nessa construção, é de se colocar como sujeito crítico, não aceitando a escola sem partido e defendendo a ideia de participação efetiva do educador, não ser neutro no processo educacional, pois ser neutro é não compreender seu papel de educador, é não perceber que escola possui funções sociais dentro da comunidade. Para fechar os eixos, o último ser questionado foi sobre a emancipação, qual a compreensão do professor em relação a esse eixo, ele percebe como uma consequência do que foi discutido até aqui, ou seja, a partir do momento que o aluno pensa, critica ele se torna um sujeito emancipado e passa a exercer seus direitos de cidadão consciente, vendo a EJA como uma possibilidade de transformação do indivíduo, ressaltando que esse trabalho deve ser feito da maneira correta, de valorização de todos.

Para finalizarmos esse bloco de perguntas, trazemos as questões sobre os desafios da EJA e quais mudanças seriam necessárias para EJA e o Ensino de História. Ele classifica como desafio as próprias condições dos alunos, pois são sujeitos que na grande maioria trabalham durante o dia e chegam cansados nas aulas, alguns já possuem certa idade, apesar da maioria ser jovens, e perceber a capacidade de conhecimentos desses sujeitos, perceber que eles dotados de diversos saberes e partir daí desenvolver um bom trabalho é um grande desafio. Uma das mudanças na EJA, sugerida é de mudar o sistema de entrada, ou seja, muitos alunos dessa modalidade estão ali para recuperar a idade série distorção, compreende que essa diferença poderia ser corrigida no turno diurno e o número de matrícula seria reduzido de jovens no ensino noturno EJA. Como mudança da forma de ensinar História, o educador acredita que deve ser na didática do professor, pois a partir dessa mudança o ensino pode se tornar mais atrativo ou não, traz como exemplo o tempo que ensinou num cursinho, disse que para ensinar ele era mais brincalhão, divertido, tinha tempo para ser mais dinâmico nas aulas, já no ensino regular, principalmente na modalidade EJA esse tipo de didática não é possível, também propõe uma construção coletiva de conteúdos a serem trabalhados, juntamente com os alunos, uma outra mudança no ensino de História na EJA seria uma padronização do currículo dessa modalidade, não por parte de um sistema, mas levando em consideração a realidade na qual esses sujeitos estão inseridos, dar voz a esses personagens na construção dessa padronização curricular.

Professor 03

Nosso terceiro professor entrevistado foi Adams Ricardo Pereira de Abreu, 34 anos, natural de Cajazeiras – PB, possui 2 filhos, atua na escola E.E.E.F.M D. Moisés Coelho a 12 anos como professor de História, no início como contrato, sua efetivação de vínculo veio no último concurso de Estado de 2018, ele atende as turmas da EJA do ciclo 4 (6º e 7º Ano), 5 (8º e 9º Ano) e 6 (Médio), além dessa modalidade também atua no ensino regular nas turmas de 7º ano e 1º ano (Médio).

Nossa primeira rodada de conversa foi sobre sua formação docente, e o local de sua formação se deu na UFCG, no campus de Cajazeiras – PB, seu curso foi de 2006 a 2010, fez uma segunda graduação de forma remota com tempo reduzido em Pedagogia, possui algumas especializações em instituições e privadas e recentemente finalizou um curso de Mestrado em Educação Especial, devido ao seu filho ter sido diagnosticado com TEA e o seu problema foi perceber a falta de profissionais capacitados para trabalhar com esse público, ou seja, a maioria dos profissionais indicados para trabalhar nessa área eram cabos eleitorais, na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Mossoró. Na sua

graduação, as disciplinas que cursou na área de educação foram: metodologia, didática e estágio supervisionado I, que ele lembra. Quando pergunto se ele cursou alguma disciplina de Educação Popular a resposta é não. Com relação ao seu contato com as obras de Paulo Freire a resposta foi sim, Pedagogia do Oprimido foi a que ele se lembra, e o que mais chama a atenção dele na obra de Freire é o lugar do aluno, como sujeito ativo na relação de ensino e aprendizagem, pois ele lembra do seu processo formativo tradicional, focado em uma educação bancária, seu comportamento passivo e invisível e quando teve contato com a Pedagogia Libertadora de Freire, compreendeu a importância do papel dos alunos, como sujeitos ativos.

O segundo bloco de questões é referente a atuação do professor na disciplina de História, nosso primeiro questionamento é por que escolheu o curso e ele nos explica que na verdade ele gostava de matemática, a segunda disciplina favorita era História, devido a uma professora muito especial que tinha, mas na época era um tanto desligado, um aluno que não se posicionava e não conseguiu conversar com a professora de matemática como gostaria e quando foi para escolher seu curso de nível superior, viu que não tinha matemática na UFCG, na época o aluno teria que estudar ciências, para depois conseguir a habilitação em matemática, assim sua segunda opção foi para História e foi o curso que conseguiu entrar. Então cursou seu nível superior e hoje reconhece sua importância, ele acredita que conhecer a História, permite ao indivíduo se reconhecer enquanto pessoa pertencente a sociedade, pois percebe-se tantas pessoas que não se reconhecem, sujeitos que não criam pertencimento de classes, principalmente na atualidade, pessoas com identidades distorcidas, levantando bandeiras que não lhes pertencem, bandeiras que vão contra seus direitos, assim acredita que a História, quando bem trabalhada, bem discutida, tem esse poder de reflexão. Sua definição para a conceituação da disciplina está relacionada a essa ideia de que é um processo de autoconhecimento, não é algo que passa sem nenhuma interferência, sem nenhuma intervenção, é algo que passa com marcas, influenciada. Ele, não trabalhou História local, mas ele acredita que esse tipo de trabalho valoriza a construção da identidade dos sujeitos. Por um período ele ficou afastado da sala de aula, teve o início da sua atuação na zona rural como professor da EJA, mas ao assumir novos cargos na área de educação, se afastou da sala de aula e migrou para a zona urbana, assim não se envolveu tanto com os projetos desenvolvidos. Ficou afastado desde 2010 da sala de aula e está retomando agora para EJA.

Para a atualização dos conteúdos trabalhados, tem sido desafiador, pois de acordo com ele não há uma orientação curricular para EJA de nenhuma forma, ele como professor pesquisa obras que mais se adequam as realidades dos seus estudantes e procura organizá-las para trabalhar com eles e de acordo com o caminhar da turma ele avança ou retarda o caminhar dos conteúdos, sua organização é trimestral e vai caminhando de acordo com o ritmo da turma, a partir dos conteúdos selecionados por ele como importante. Questionamos o que seus alunos acham da disciplina de História, assim ele nos diz que seus alunos demonstram interesse, mas infelizmente há pouca participação deles, mas quando eles se identificam com os conteúdos em questão, mesmo sendo tímidos, a participação acontece de forma espontânea, um exemplo citado, foi quando ao estudarem os Regimes Totalitários, ele comparou aos partidos políticos do Brasil, os alunos perceberam a significação da comparação e participaram ativamente do debate em questão. Sua carga horária na EJA são de 7 h/a semanais. Suas estratégias metodológicas utilizadas é a organização é de apostilas, com conteúdos resumidos e como a maioria não tem condições financeiras para imprimir o material ele é socializado em PDF e os alunos acessam pelos celulares em sala de aula ou em casa, também

trabalha com mapas mentais para explicação dos conteúdos. E ensinar História no período da pandemia não foi vivenciado pelo professor, pois está voltando para sala de aula esse ano 2022, quando o modelo presencial foi reestabelecido.

Nosso terceiro e último bloco de questões foi sobre as concepções de Educação Popular, e assim começamos questionando como o professor caracteriza seus alunos da EJA, de acordo com ele são alunos que por algum motivo tiveram que interromper seus estudos por motivos de trabalho e depois que estão um bom tempo afastados, perceberam a necessidade de voltar para escolar e concluir sua formação básica e hoje veem a importância de estudar, relatam que se tivessem a consciência que tem nos dias de hoje, não teriam abandonados a educação, são pessoas que chegam cansados dos trabalhos, são mães solteiras que faltam por não ter com quem deixar seus filhos, são diversas situações que é preciso compreender as diversidades desses estudantes da EJA. Perguntamos se ele compreende o significado da expressão Educação Popular e ele explicando que mesmo sem ter estudado sobre tal área, percebe que é uma educação voltada para o povo, aquela educação que de fato chega a classe popular, aos que mais precisam, não que não chegue a todos, mas é uma educação que chega até aqueles das classes menos favorecidas, pois muitos têm esse direito negado.

Sobre os conceitos de alguns eixos, conversamos sobre seus entendimento e o primeiro a ser perguntado ao professor foi com relação a dialogicidade e de acordo com ele dialogar seria dar sentido aquilo que você está trabalhando em sala de aula, ou seja, dialogar os conteúdos com a realidade da sociedade atual, numa relação reflexiva do passado com a atualidade, numa troca entre o professor e aluno, diferentemente de uma educação bancária na qual só o professor deposita conteúdos nos seus alunos, é ouvir as vivências e experiências de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educacional. E esse diálogo é desenvolvido a partir de questionamentos, de reflexões levantadas por ele, pois é muito difícil conseguir a participação dos estudantes, de acordo com ele é preciso instigar, estimular, com questionamento provocativos para que eles se sintam à vontade. Com relação a saber, o professor afirma que seus educandos chegam com uma bagagem histórica de saberes, de vivências, nenhum dos seus deles são vazios, todos são dotados de saberes, que influenciam nas discussões que são realizadas em sala de aula e são valorizadas, permito a participação para ouvir relatos de experiências, mesmo que não faça parte do conteúdo programático, revejo a direção da aula e acredito ser muito positivo essa participação, no sentido de ampliar a criticidade de cada um deles.

Mais um eixo questionado foi a politicidade, ele explica como diferente da politicagem, somos seres políticos, a gente pode discutir o que interfere em nossas vidas, como políticas públicas, políticas partidárias no sentido de ideologias que precisamos discutir em sala de aula, pois é um lugar propício para isso, ouvimos tanto coisas jogadas na mídia, assim muitas pessoas pegam relances, fatos isolados e começam a supor situações fora do contexto real, por isso a necessidade de se fazer esse tipo de discussão na sala de aula. Outro eixo questionado foi seu entendimento sobre a criticidade, qual a sua compreensão em relação a tal expressão, ele acredita que é aquele sujeito capaz de expor a sua opinião, de se posicionar a favor ou contra alguma situação com argumentos coerentes e não apenas ficar no achismo de dizer isso é bom ou isso é ruim, sem saber o porquê do bom e do ruim e se ainda não tiver essa base ser aberto a reflexão.

Como último eixo temático trabalhamos seu entendimento sobre emancipação e ele nos traz a ideia de ser uma evolução, seria quando o sujeito consegue sair de um estado inferior ao que ele estava, ou seja, é tirar a venda dos olhos, ver a luz, compreender sua realidade, ser crítico. Uma outra questão dentro das concepções da Educação Popular foi questionar como o professor acha que a EJA contribui na transformação social dos seus alunos, e ele percebe que o foco dessa contribuição é a oportunidade desse indivíduo voltar a estudar, que em virtude de determinado momento teve que parar, mas reflete que se não for oferecida de forma estruturada e articulada para uma educação transformadora, não contribui para o desenvolvimento dos sujeitos nela inseridos.

E para fecharmos nossa roda de questões, trazemos questionamentos que refletem sobre quais as principais mudanças necessárias para a EJA e para o Ensino de História que viessem a contribuir para a qualidade dessa modalidade e dessa disciplina. Para ele na EJA é necessário um suporte maior com a assistência pedagógica e financeiro, pois acredita que há distinção da EJA com os outros turnos, diz que geralmente o que é destinado para essa modalidade são as migalhas, e mais uma vez defende a valorização dela. Com relação as possíveis mudanças no Ensino de História ele nos explica que a disciplina em si deveria ser mais valorizada, pois historicamente ela assusta aos detentores do poder, pois ela instiga os alunos a refletir, leva a discussão e isso é perigoso, para ele é preciso ampliar a carga horária é preciso que se valorize a disciplina pelo valor que ela carrega.

Professor 04

Nossa quarta professora investigada foi Carla Geani Pereira Freitas, 40 anos, natural de Cajazeiras, com união estável, tem uma filha, leciona da E.M.E.I.E.F. Crispim Matias Duarte Martins, há três anos, nos ciclos 3 (6º e 7º Ano) e 4 (8º e 9º Ano), além de atuar no ensino fundamental básico regular. Sobre sua formação docente ele cursou História na UFCG, entre os anos de 2011-2016, ela fez outra graduação a distância em Pedagogia, na cidade de São José de Piranhas PB, com duração de dois anos, permitida para quem já tem uma primeira graduação, com reconhecimento. A professora não possui nenhuma pós. As disciplinas de educação cursada pela professora foram apenas as práticas de ensino de acordo com o que ela lembra. Não pagou nenhuma cadeira de Educação Popular, também não teve nenhum contato com as obras de Paulo Freire na sua formação em História, sua associação a Freire é a EJA, de acordo com ela ele foi o responsável por um projeto de alfabetização no passado, ela explica que o Brasil tinha uma grande maioria de analfabetos, a situação era mais difícil, as pessoas não tinham tantas oportunidades, mas hoje, ela acredita que esse número de analfabetos persiste porque as pessoas tem a opção de ir ou não ir para a escola e a maioria prefere não ir e naquela época não tinha opção, não tinha escolas.

Nosso segundo bloco de questões foi sobre atuação em História, questionamos por que escolheu sua formação em no curso e ela nos explica que na época que fez seleção era vestibular ainda e as vagas eram escassas, ela tentou umas duas vezes e não conseguiu, sua primeira tentativa foi para letras, mas só eram 15 vagas e não conseguiu, aí se cansou, de tentar, já estava quase desistindo, então tentou para História e deu certo, passou, fez por não ter outra opção. Continuando nossa entrevista, pergunto se acredita ser importante ensinar História e diz que sim, mesmo os alunos não dando valor e não querendo estudar, eles questionam por que estudar o passado e ela acredita que estudar História é conhecer o passado para entender

os dias de hoje, é estudar o homem em no decorrer do tempo, conhecer sua vida política, social, de um modo no qual se perceba que todos fizeram parte da História, não apenas os heróis ou os grandes homens e seus feitos, mas todos de um modo geral, dá exemplo dos indígenas. Ela procura indagar seus alunos na intensão de refletir a situação atual de cada um, procurando na História uma explicação para tal, procurando dar significação ao ensino da disciplina. De acordo com ela nunca trabalhou com a questão local e de acordo com ela não tem tempo nem para pensar em algo assim, pois sua carga horária é de um total de 29 h/a, com uma diversidade enorme. Para organizar os conteúdos, ela não possui uma orientação curricular, o que ela faz é copiar a orientação dada aos alunos do ensino regular e as utilizam na EJA, reduzindo-os. De acordo com ela os alunos não são de falar sobre o que pensam sobre a disciplina. Na EJA ela tem um total de 6 h/a semanais. Como estratégia metodológica ela leva para os alunos textos impressos dos conteúdos resumidos, o problema do ciclo três é que os alunos não sabem ler, já o ciclo quatro como os alunos são “normais” de acordo com ela, já sabem ler e escrever é melhor para se trabalhar, desse texto ela faz umas questões e eles respondem. Dar aula na pandemia, não aconteceu de forma síncrona, apenas um aluno frequentava, dos 52 que estavam na lista, ela disse o que deu mais certo foi deixar atividade impressas na escola e eles pegavam, ressaltando que nem todos compareciam para pegar essas atividades, os professores mandavam por e-mail para as escolas, que imprimiam e ficavam responsáveis por entregar aos alunos, alguns que tinham acesso pelo WhatsApp recebiam as atividades enviadas pelos professores pelo celular mesmo, mas cerca de cinco alunos retornavam.

O foco do último bloco de questões são as concepções de Educação Popular e ao pedir para a professora caracterizar seus alunos da EJA, ela nos diz que pelo pouco que conhece das suas turmas a maioria são jovens, trabalham, são pessoas que querem estudar. Sobre o conceito de Educação Popular, ela diz que não tem conhecimentos, mas acha que está relacionada a informar, alfabetizar as pessoas, o popular seria o povão, os mais humildes, mais pobres, sem noção do que é educação, pessoas que nunca foram a escola, seus pais também não foram. Nessa linha, questionamos o que ela compreende por diálogo na educação, de acordo com ela quando os alunos tecem elogios ou não as disciplinas. Quando pergunto sobre os saberes populares explicou que poderia ser as vivências deles, mas eles não comentam muito não, são alunos calados, e por isso não sabe sobre suas vivências, a maioria dos seus alunos não possuem saberes, mesmo permitindo a participação de todos, são mínimas as participações. Quando questiono sobre politicidade ela pede para não responder, pois não veio nada em mente. Sobre criticidade, ela entende que é uma pessoa crítica, que tem um certo conhecimento, para criticar tem que conhecer. Emancipação ela diz que é independência, quando a pessoa tem conhecimento tem sua independência, ficando assim mais fácil da pessoa lutar pelos seus direitos.

Perguntamos também como ela acredita que o ensino de História da EJA possa contribuir na transformação social dos seus alunos, de acordo com ela esse é o projeto, de fazer com que as pessoas que estão fora da faixa etária conseguir uma equiparação. Seus principais desafios enfrentados na EJA é a evasão escolar, os livros que não são fornecidos. Sobre mudanças possíveis para uma melhoria na EJA, ela acredita que nem sabe dizer se precisa mudar alguma coisa, porque eles têm fardamentos, professores, escola, lanche etc. Não sabendo dizer o que falta, acreditando que esses alunos já possuem o que precisam para estudar. Também perguntamos se poderia ser realizado alguma mudança para melhoria no Ensino de História e ela acha que se tivesse livro com eles seria melhor, pois eles só possuem cadernos, seria um

recurso a mais, pois todo aluno gosta de ler, fazer sua própria pesquisa, porque no texto da folha impresso fica muito limitado os estudos.

Professor 05:

Nosso último professor entrevistado foi Francisco de Assis Freitas, de 47 anos, natural de Cajazeiras, casado, possui uma filha, atua na E.M.E.I.F.E. Costa e Silva, seu tempo de atuação é de 17 anos, as turmas que leciona é o ciclo 3 (6º e 7º Ano) e 4 (8º e 9º Ano), durante o dia trabalha em uma empresa, sua atuação como professor é na EJA apenas. Nosso primeiro bloco de questões é direcionado para sua formação docente, nesse sentido sua graduação em História foi realizada na UFGC (Cajazeiras), na época era UFPB, só no último ano do ocorreu a mudança para a UFCG, ficando assim seu local de formação. Seu curso teve início em 1999 e finalizou em 2004, logo em seguida começou a atuar na área e está a dezoito anos lecionando. Como curso de pós, ele realizou um especialização em Educação. Na sua graduação, quando questionamos quais as disciplinas na área de educação estudou, ele não se recorda, mas quando pergunto se ele cursou didática, estágios supervisionados ele se recorda e confirma ter cursado tais disciplinas. Com relação a oferta de disciplina de Educação Popular, ele também não recorda, mas acredita não ter estudado em sua formação, nada sobre o tema, mas afirma conhecer Paulo Freire e ter contato com algumas obras, complementa que gostaria de ter um contato mais estreito até. Seu conhecimento com as obras é de modo geral, com a história dela, o propósito, sua finalidade com a educação e de acordo com ele, nos dias de hoje, se tornou um inimigo do sistema porque o que ele pregava não interessa a política atual.

Sobre a sua atuação em História, trouxemos como primeira pergunta por que escolheu essa disciplina e ele nos responde que não foi sua primeira opção de curso, sua primeira opção foi Direito e não conseguiu passar no primeiro vestibular, que era o peneirão, na segunda tentativa foi chamado para a segunda opção de curso que era História nas seleções que participou, mas continuou tentando e foi para uma terceira seleção e conseguiu passar para cursar Direito, no entanto, quando foi chamado para começar as aulas, no campus de Sousa – PB, já estava bem avançado no curso de História, além de trabalhar o dia inteiro em Cajazeiras – PB, assim, preferiu continuar sua graduação em questão e atuar na área. Para ele a importância do curso está em permitir os sujeitos pensar, na nossa realidade política, econômica e social, a partir de um olhar crítico da realidade e define a História com essa ideia de formar indivíduos críticos e pensantes. Sobre História Local, ele diz já ter trabalhado alguns projetos, no entanto foi desafiador, pois na EJA é tudo muito rápido, são dois anos em um, além do tempo reduzido, eles precisam correr com os conteúdos para dar conta e os projetos muitas vezes são superficiais. Ele relata como exemplo alguns trabalhos sobre a História da cidade, trazem palestrantes, organizam rodas de conversas na escola, ressaltando a superficialidade devido ao tempo.

Para a organização dos conteúdos a serem trabalhados ele nos diz que a última vez que enviaram material para EJA foi em 2013, os livros valiam três anos e foi até 2016, de lá para cá, não receberam mais nenhum material, ou seja, de acordo com ele se viram nos trinta, eles vêm de forma desarticulada, cada professor em sua escolar organizando e definindo materiais e conteúdos a serem trabalhados na EJA, priorizando os temas que acham mais necessários, tirando xerox, de forma isolada, sem uma articulação com as outras escolas. Sobre o que seus alunos acham da disciplina, sua resposta é que eles não gostam, eles diz que precisa fazer mágica nos conteúdos para torná-los significativos para os alunos, observar os mais relevantes e que trazem a realidade desses sujeitos envolvidos, para que assim consiga trabalhar com eles, pois de fato não gostam da disciplina de modo geral. E trabalhar no período remoto, de acordo com ele foi um Deus nos acuda, eram quatro ou cinco alunos que tinham acesso as aulas ofertadas pelo Meet, após a aula o professor encaminhava para o WhatsApp as atividades, para os que não tinham acesso ele enviava para o e-mail da escola as atividades que eram impressas e distribuídas para os alunos que não tinham condições de acessar as aulas online. De acordo com professor, foram dois anos de muitas dificuldades, desafios, perdas para a Educação.

Para finalizarmos nossa entrevista, entramos no último bloco de questões, no qual vamos dialogar sobre as concepções de Educação Popular. Perguntamos como o professor caracteriza seus alunos da EJA, ele nos responde que são alunos que não tiveram uma estrutura familiar, a maioria, que os ajudassem em uma educação primária, estão todos fora da faixa etária e como o sistema não permite esse sujeitos no ensino regular, eles são empurrados para EJA, para poder fazer a equiparação idade série distorcida. Sobre o conceito de Educação Popular e ele afirmou que já leu bastante sobre o tema, em cursos realizados de aperfeiçoamento, e afirma que é aquela educação voltada para o dia a dia, ela teria uma finalidade de ajudar as pessoas a entenderem sua regionalidade, a desenvolver o seu dia a dia, perceber através da História a sua realidade, para que através dela, ele viesse entender sua condição.

Sobre o diálogo, ele compreende que é à base de tudo, apesar de não ser fácil, é necessário buscar para tornar possível a realização do trabalho. Realizo o diálogo através da realidade de cada aluno, para a partir dessa visão iniciar as conversas, deve-se perceber a realidade de cada um, pois são histórias inacreditáveis, casos muito pesados. Sobre saberes populares ele percebe que seria os saberes do dia a dia, da nossa convivência, da nossa regionalidade, de geração em geração, do nosso cotidiano e se o professor não perceber e valorizar esse saber, não tem como trabalhar os saberes científicos, é preciso se criar uma ponte, entre esse conhecimento prévio ao que será construído. Ele trouxe como um exemplo de valorização desses conhecimentos e de construção de novos, a conquista de uma ex aluna, de 22 anos mãe de três filhos, casada com um esposo que ganhava um salário mínimo e que não gostava que ela estudasse, criticada por muitos, que conseguiu concluir a EJA, passou no ENEM para o curso de Odontologia, e hoje tem seu próprio consultório médico, ele percebe que a grande maioria não alcançaram o mesmo destino

da aluna em questão, mas entende que conseguiu de certa forma ver que pelo menos uma ali, naquela situação de defasagem no ensino conseguiu alcançar e reforça mais uma vez a ideia de se trabalhar a partir da valorização dos sujeitos.

Outro importante eixo temático questionado foi a politicidade e o professor compreende como uma diferença entre politicagem e politicidade, não tem relação com partidatismo, pois a política partidária anestesia as pessoas, e estas não conseguem ver a verdadeira situação do país, um exemplo de um aluno que toda vez quando vou trabalhar algo relacionado a política um aluno grita “Bolsonaro 2022”, sem nenhum tipo de conhecimento do que está sendo posto, não deixando expor o conteúdo, achando sou um lulista e estou fazendo política partidária, quando na verdade estou tentando trabalhar os assuntos disciplinares. Com relação a criticidade, ele percebe que esta é construída nos sujeitos a partir da sua relação com o saber. Sua compreensão de emancipação: é liberdade, o sujeito quando possui conhecimento ele se torna emancipado, como exemplo a Pedagogia do Oprimido, a libertação do indivíduo a partir das suas aprendizagens, infelizmente uma grande minoria conseguem emancipar-se.

Perguntamos como ele acredita que a EJA pode contribuir na transformação social dos seus alunos, ele diz que é uma pena por essa modalidade ser considerada a parte da escola, e defende a ideia de que na verdade ela deveria ser vista como parte e ser mais valorizada ainda, pois é um ensino com inúmeros desafios, dentre eles destaca sua constituição por trabalhadores, pessoas que passam o dia trabalhando e chegam exaustos nas salas de aulas, com escolaridade atrasada. E para melhorar essa a EJA, algumas mudanças seriam necessárias, como por exemplo além de investimentos financeiros, de materiais também, não há material algum disponibilizado para se trabalhar com esses alunos, vem livros para o Ensino Regular, mas não vem nada para a EJA. E para fechar questionamos quais mudanças poderiam ser realizadas para melhorias no Ensino de História e disse que fica sonhando com laboratórios de História, um mínimo possível de equipamentos básicos para se trabalhar os mais diversos conteúdos da disciplina, dá um exemplo de como seria interessante se a Geografia tivesse um globo para se trabalhar o planeta Terra, mas lembra que não equipamentos nenhum para um ensino diferenciado e atrativo.