



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



CLAUDIA MENDES DE ABREU

**OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES E O CURRÍCULO
DE HISTÓRIA COMO UMA POSSIBILIDADE
EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

JOÃO PESSOA, 2011

CLAUDIA MENDES DE ABREU

**OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES E O CURRÍCULO
DE HISTÓRIA COMO UMA POSSIBILIDADE
EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Popular.

Mestranda: Claudia Mendes de Abreu.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquita.

JOÃO PESSOA, 2011

A162s Abreu, Claudia Mendes de.
Os saberes históricos escolares e o currículo de história
como uma possibilidade emancipatória no ensino médio da
educação de jovens e adultos / Claudia Mendes de Abreu.--
João Pessoa, 2011.
242f.
Orientadora: Edineide Jezine Mesquita
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino médio.
3. Ensino de História. 4. Currículo. 5. Transposição didática.

UFPB/BC

CDU: 37-053. 6/.8(043)



**OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA
COMO UMA POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CLAUDIA MENDES DE ABREU

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Edineide Jezine Mesquita, Dr^a.
Orientadora - UFPB

Adriana Maria Paulo da Silva, Dr^a.
Examinadora Externa – UFPE

Vilma de Lurdes Barbosa, Dr^a.
Examinadora Externa – UFPB

Wojciech Andrzej Kulesza, PhD.
Examinador Interno – UFPB

Dissertação aprovada no dia 30/09/2011, no Programa de Pós-graduação em
Educação da UFPB.

Dedico aos meus pais, João Abreu e Antonia Lúcia, por tudo o que vocês representam para mim. Em especial a minha mãe, pelo imenso orgulho de ter sido sua professora de História na Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de profunda importância e reconhecimentos na nossa trajetória de vida. São idas e vindas de pessoas e nos espaços em que atuamos. Cada pessoa e cada local deram de modo específico, sua parcela de contribuição nos momentos e lugares oportunos. Assim, gostaria, de maneira breve, agradecer a todos aqueles(as) que participaram da minha trajetória formativa, na construção deste trabalho que foi realizado por várias mãos. Mãos estas que souberam incentivar, estimular, considerar, indicar, fortalecer, acreditar, potencializar e acrescentar.

Agradeço primeiramente a Deus, minha fortaleza maior, fonte de energia e fé.

A minha amada família, que em todos os momentos foram solidários, incentivadores e crentes no sucesso deste trabalho.

Aos meus amigos e irmãos de alma, Grazielle e Edson, por todo o amor, o cuidado, o carinho, o apoio e incentivos destinados a mim, principalmente nos momentos de angústias e de incertezas.

A Aline que abriu as portas de sua casa sempre acolhedora, permitindo que eu transformasse a sala do seu apartamento em uma biblioteca. Sem ela a escrita deste trabalho ficaria comprometida.

A Branca e Célia, minhas amigas e irmãs, conquistadas na convivência e na partilha de nossas alegrias, ansiedades e reflexões acadêmicas.

E, chegando por último ao “*Nosso lar*”, a casa de Aline, agradeço a Daniele e Germana, pelo ouvido amigo, pelos incentivos e pela valiosa companhia.

A minha querida turma de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da FAFIRE, em especial as amigas Marilene, Idalina, Ana Paula e Andrea por acreditarem, junto comigo, que este desafio de ingressar no mestrado e concluí-lo seria possível.

Ao Gerente da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte, Sinésio Monteiro, pela amizade, pela credibilidade, pelo carinho, compreensão e, acima de tudo, pelo aprendizado que me oportuniza todos os dias ao trabalhar para a promoção da Educação Pública com qualidade.

Ao meu sempre chefe e amigo Reginaldo Salvino (Regi), exemplo de educador popular. É com ele que tenho aprendido na *práxis* cotidiana o valor das

palavras de Paulo Freire (1987) "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

A todos os técnicos e técnicas que compõem a Unidade de Desenvolvimento de Ensino da GRE Metronorte, em especial a Solange Lasalvia pelo apoio, incentivo e valiosa ajuda, principalmente nos meses finais destinados à conclusão deste trabalho dissertativo.

A Anna Lúcia Miranda pelos valiosos momentos de reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e por partilhar suas experiências comigo.

Aos Professores, Professoras, Gestores e Gestoras das escolas da GRE Metronorte que me receberam com todo o carinho e disponibilidade, aceitando contribuir com esta pesquisa.

Aos meus primeiros espaços de trabalho com a EJA, o SESI/PE e o SESC/PE, que me iniciaram no trabalho educativo com esta modalidade e me propiciaram vivenciar o contexto pedagógico que originou parte das inquietações desta pesquisa.

Aos grandes amigos que fiz durante minha passagem pelo SESC/PE, em especial a Nilza Quintino, Enildo Gouveia, Wesler Rocha, Adelma Campelo, Ana Lúcia e Patrícia Oliveira, a quem agradeço pelos seus incentivos que me acompanharam durante toda a jornada acadêmica.

À Turma 29 do mestrado e doutorado, especialmente Djavan, Kátia, Veridiana, Héllida, Claudia Duarte, Paulinha, Ângela, Eduardo, Alessandra, Rosa e todos(as) os(as) demais, pois o espaço é pequeno para a grandeza dos momentos compartilhados com todos(as) eles.

Aos meus caroneiros Aniele, Glaydson, Almeri, Luciana e Vera. Foram muitos quilômetros rodados, muitas horas de conversa e a garantia de ter conquistado novos amigos!!!!

Aos coordenadores do PPGE/UFPB, Charliton Machado e Erenildo Carlos, a secretária acadêmica, Rosilene Mariano e, aos funcionários Glória, Cleomar e Samuel, pelo carinho com que sempre fui recebida e atendida no Programa de Pós-graduação.

A minha orientadora Edineide Jezine que, mesmo diante de todas as nossas limitações de tempo, espaço e objeto de estudo, possibilitou a conclusão deste trabalho.

Aos integrantes da banca examinadora, Prof.^a Adriana Paulo, Prof.^a Vilma Barbosa e Prof.^o Tek, por terem carinhosamente aceitado o convite e pelas importantes contribuições a este trabalho.

À Prof.^a Vilma Barbosa pelo carinho, atenção, disponibilidade e pelas valiosas contribuições destinadas a mim e a esta pesquisa.

À Faculdade Santa Emília, em especial à Prof.^a Betânia Cantalice e Janaína Majiwki, pela compreensão no momento mais importante que foi a conclusão da escrita dissertativa.

A Fernanda Uchôa pela disponibilidade nas correções ortográficas deste trabalho.

E por fim, mas não em grau de importância, agradeço a Maurício Saraiva, pelas valiosas contribuições, referências, correções e discussões em muitos momentos acaloradas e divergentes. E foi um comentário seu que veio a despertar minha atenção: “Olha, isso aí que você está discutindo no seu trabalho tem a ver com a transposição didática”. Isto quando eu ainda concluía a minha monografia de Especialização em Educação de Jovens e Adultos sobre *O currículo de História do Ensino Médio modelado pelos professores da Educação de Jovens e Adultos*, desde então, o olhar da transposição didática sobre o currículo de História acompanhou as minhas investigações.

Obrigada a todos(as) vocês, partícipes deste processo de formação profissional e humana que por ora culmina com o encerramento de mais um ciclo: o mestrado acadêmico.

*Ensinar História é caminhar numa linha do tempo,
Com durações e cortes diversos.
Ensinar História é estruturar identidades.
Ensinar História é também produzir conhecimento.
Ensinar História é processo de alteridade.
Ensinar História é aprender com o plural e o singular.
Ensinar História é conceber absolutos e relativos.*

(NIKITIUK, 2001)

RESUMO

A pesquisa objetiva identificar elementos de um currículo emancipatório no trabalho de transposição didática realizado pelo professor de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo em tela parte do Documento Base Nacional Preparatório para à VI Confinteia (2008). Tem como pressuposto teórico as concepções de currículo ligadas às teorias críticas e pós-críticas da constituição do saber histórico escolar a partir da transposição didática. Tal teoria emergiu da Didática da Matemática de influência francesa, que tem subsidiado algumas pesquisas no campo curricular e didático da História no currículo. A investigação é de cunho qualitativo sob a abordagem do estudo de caso desenvolvida em duas etapas: na primeira, foi feita aplicação de questionário com onze professores a fim de identificar um perfil dos licenciados em História, efetivos que lecionavam nas turmas do Ensino Médio da EJA da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte/Pernambuco (GRE Metronorte). Na segunda etapa, observação e audiogravação das aulas da IV unidade bimestral de dois professores de História e análise dos respectivos planos de ensino. Após as duas etapas, foi realizada entrevista com os dois professores de História que tiveram as aulas observadas a fim de contrastar informações. A análise dos dados processou-se a partir da técnica de análise de conteúdo temático categorial, a qual subsidiou a análise do conteúdo manifesto nos questionários, planos curriculares, aulas observadas e entrevistas. Todavia, a pesquisa acerca da transposição didática realizada pelos professores de História do Ensino Médio da EJA durante o desenvolvimento curricular não evidenciou elementos constituintes de um currículo sob a perspectiva emancipatória, possivelmente em virtude do desconhecimento desta perspectiva curricular por parte dos docentes.

Palavras-chave: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino de História, Transposição Didática.

ABSTRACT

The present research aims to identify elements of a purposed emancipator History Course Plan to teacher's didactical transposition work in Secondary School for Young and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos - EJA). The study comes from the National Basis Papers to the VI Confinteia (2008). It brings as theoretic support the course conceptions linked to critical and post-critical knowledge building of didactical transposition. The mentioned theory emerges from French influenced Mathematic didactic which has been source for History didactical and curricular field researches. The work of investigation is a qualitative one, under approach in studies of experience that were developed in two steps: first, questions were applied for eleven teachers in order to make a profile of those who were effective History teachers in Secondary school groups for EJA in Regional Education Management Department – North Metropolitan area of Recife/ Pernambuco (Gerência Regional Metropolitana Norte - GRE Metronorte). In the second step, observation and audio recording of classes in fourth bimestrial unit of two History teachers followed by analysis of respective teaching course plan were made. After the mentioned steps, it was made an interview with those teachers which classes were under observation. This was to contrast informations. The data were processed by categories of thematic content observation which allowed the analyses of showed content in course plans, classes and interviews. Anyway, the research about didactical transposition as it was purposed to EJA Secondary School History teacher during course plan development have not brought the evidences of constitutive elements in a course plan under emancipator perspective, probably because of the lack in knowledge of such a plan course perspective in the work of these History teachers.

Key-words: Course Plan, Young and Adult Education, Secondary School, History Teaching, Didactical Transposition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Sistema didático	42
Ilustração 2 - Sistema de ensino <i>strictu sensu</i>	47
Ilustração 3 - Transposição didática conforme M. Develay	49
Ilustração 4 - Inter-relação dos processos de transposição didática e desenvolvimento curricular	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento do quantitativo dos professores com formação adequada, lecionando História no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos	100
Quadro 2 - Caracterização dos Professores 1 e 2	103
Quadro 3 - Caracterização das escolas que serviram de campo de estudo – Bloco 1	105
Quadro 4 - Caracterização das escolas que serviram de campo de estudo – Bloco 2	106
Quadro 5 - Caracterização das escolas que serviram de campo de estudo – Bloco 3	107
Quadro 6 - Indicadores para a análise de conteúdo	120
Quadro 7 - Faixa etária dos professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte	124
Quadro 8 - Tempo de magistério dos professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte	125
Quadro 9 - Critérios, meios e referenciais teórico-metodológicos citados pelos professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CEB	Câmara da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
D.O.	Diário Oficial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GENE	Gerência de Normatização do Estado
GPEM	Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio
GRE	Gerência Regional de Educação
HULW	Hospital Universitário Lauro Wanderley
IDE	Índice de Desenvolvimento da Educação para Todos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Metronorte	Metropolitana Norte
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OTM	Orientações teórico-metodológicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	IV
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	X
LISTA DE QUADROS	X
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XI
 INTRODUÇÃO: INICIANDO A DISCUSSÃO	 15
 2 SABER, CONHECIMENTO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	 27
2.1 Saber e Conhecimento: a constituição dos saberes escolares	27
2.1.1 Saber e Conhecimento: que linha os separa?.....	33
2.2 Transposição Didática: a criação dos saberes a ensinar e ensinados	37
2.2.1 O trabalho docente na transposição didática, na construção do currículo planejado e no currículo em ação	52
2.2.2 Os saberes históricos escolares e o currículo de História face à transposição didática	59
 3 O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL PARA O ENSINO MÉDIO	 67
3.1 Uma contextualização do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos	67
3.2 O currículo com caráter emancipatório: uma perspectiva apontada para a Educação de Jovens e Adultos	78
 4 METODOLOGIA	 94
4.1 O Caminho percorrido – as conflituosas escolhas	94
4.1.1 O território e o universo da pesquisa	97
4.1.1.1 Os critérios de escolha dos sujeitos e do campo de observação da pesquisa	101
4.1.1.2 O perfil das escolas e das turmas	104
4.2. Os procedimentos e as técnicas de coleta dos dados	111
4.2.1 O registro em Diário de Classe – o currículo planejado	113
4.2.2 As observações de aulas – o currículo em ação	116
4.2.3 As entrevistas	118
4.3 O referencial para análise dos dados	119
 5 ANÁLISE DOS DADOS	 122
5.1 Um perfil dos professores de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte em Pernambuco	122
5.2 Os saberes históricos a ensinar e ensinados no currículo para o segundo ano de escolaridade do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos	131

5.2.1 Professor 1 - A revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX	137
5.2.1.1 Dos critérios de seleção e orientações	137
5.2.1.2 Das funções do saber histórico escolar	141
5.2.1.3 Da forma de apresentação do saber histórico escolar	145
5.2.1.4 Dos elementos de um currículo emancipatório: decisões pré-ativas e interativas	151
5.2.2 Professora 2 - O fim da ditadura militar e o avanço democrático	159
5.2.2.1 Dos critérios de seleção e orientações	159
5.2.2.2 Das funções que cumpre o saber histórico escolar	162
5.2.2.3 Da forma de apresentação do saber histórico escolar	165
5.2.2.4 Dos elementos de um currículo emancipatório: decisões pré-ativas e interativas	170
5.3 Aproximações e distanciamentos de um currículo de História como possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES.....	199
ANEXOS	226

INTRODUÇÃO: INICIANDO A DISCUSSÃO

O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.
(Cora Coralina)

O desafio que impulsionou o desenvolvimento deste estudo foi a possibilidade de investigar elementos de um currículo emancipatório no trabalho do professor de História com o saber histórico no processo de desenvolvimento curricular no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta inquietação se fez presente desde a assunção como professora de História no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos no Serviço Social da Indústria de Pernambuco (SESI/PE) em 2002, posteriormente, em 2005, no Serviço Social do Comércio de Pernambuco (SESC/PE) e, como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte (GRE Metronorte). Isto explica o recorte disciplinar desta pesquisa, ou seja, a opção pela análise do currículo de História.

Os oito anos de trabalho com o Ensino Médio da EJA despertaram questões inquietantes no que diz respeito à elaboração do currículo e ao ensino e aprendizagem de História. Questões sobre: *Como e o que ensinar* aos sujeitos jovens e adultos? Em quais perspectivas teórico-metodológicas encontra-se baseado o ensino da História para a EJA? Quais as finalidades pensadas pelos professores para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos? Quais critérios utilizam-se para a seleção dos conteúdos?

As recorrentes dúvidas sobre o *que ensinar e como ensinar História* para os sujeitos aprendentes da EJA levou a refletir sobre as dificuldades de elaborar um currículo que contemplasse, em seus conteúdos, os saberes históricos, de acordo com as finalidades educativas desta disciplina escolar, que levasse em consideração os objetivos previstos para o Ensino Médio, bem como os princípios da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva da inclusão, respeito à diversidade, formação ao longo da vida e emancipação humana. Proposições das discussões sobre o ensino na EJA e dos mais recentes documentos norteadores das políticas educacionais para a EJA, sendo alguns: o Documento Base Nacional Preparatório à

VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), realizada em dezembro de 2009 em Belém do Pará no Brasil e da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 01 de abril de 2010 em Brasília.

Não cabe mais considerar a Educação de Jovens e Adultos como apenas um processo de alfabetização como já foi outrora, mas esta se configura como um processo permanente de formação e aprendizagens ao longo da vida, ou seja, um conceito ampliado de direito humano à educação, exigindo que se busque em suas práticas e espaços uma formação integral.

Diante desta compreensão da Educação de Jovens e Adultos, procurou-se identificar como os professores trabalham na transposição didática. Quais os critérios, referenciais e meios utilizados na seleção e no trabalho com os saberes históricos escolares? Tendo em vista o tempo curricular e as especificidades do contexto escolar e do ensino de História como uma possibilidade emancipatória na EJA, a transposição didática realizada pelos professores considera a intencionalidade emancipatória humana defendida pela maioria dos documentos e estudiosos da Educação de Jovens e Adultos? Será que, ao trabalhar na transposição didática, durante o desenvolvimento curricular, os professores levam em consideração as finalidades do saber histórico escolar, as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os objetivos da disciplina de História, com vistas a garantir uma prática emancipatória?

Foi no trabalho realizado pelo professor com o saber histórico a ensinar e ensinado ao elaborar o seu plano curricular¹ e vivenciá-lo na ação didática² (currículo em ação, praticado ou real) que este estudo pautou-se. A partir da relação, transposição didática e desenvolvimento curricular³ que se buscou identificar elementos de um currículo com perspectiva emancipatória, compreendendo-se estes dois processos integrados.

Para analisar o objeto de estudo em questão realizou-se o levantamento das produções sobre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de História nas principais associações de relevância científica da área: Associação Nacional de Pós-

¹ Refere-se ao planejamento didático do professor, seu programa de ensino.

² Refere-se ao currículo vivenciado, o currículo realizado em sala de aula.

³ Segundo Pacheco (2001), o termo desenvolvimento curricular é utilizado para expressar o processo de construção curricular em diversos momentos e contextos: currículo prescrito, apresentado, programado, planejado, real, oculto e de avaliação curricular.

graduação e pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) de 1996 até 2010.

Baseado neste levantamento, não foram identificados trabalhos que, especificamente, abordassem a produção do saber histórico escolar na Educação de Jovens e Adultos. Pôde-se constatar que em ambas as associações existem grupos de trabalho direcionados à EJA e ao ensino de História, contudo, nenhum trabalho envolvendo o currículo de História para o Ensino Médio da EJA tendo como abordagem a transposição didática. Diante deste cenário de carência de relatos e pesquisas que possibilitem contribuir no trabalho de docentes especializados para o Ensino Médio na EJA, se considerou procedente a preocupação desta pesquisa em concentrar o seu estudo sobre o trabalho do professor na transposição didática dos saberes históricos durante o processo de desenvolvimento curricular no Ensino Médio da EJA, identificando-se, neste sentido, que contextos, condicionantes, meios e referenciais possibilitaram os professores a desenvolverem um currículo de História com elementos emancipatórios ou não.

Neste sentido, as categorias de análise para este estudo foram: o “Saber histórico escolar” e “o Currículo emancipatório”. O Currículo por tratar-se de um documento constituído de contradições e que sofre transformações ao longo das relações estabelecidas pelos sujeitos que interagem com o mesmo, carregado de intenções, de vivências, de identidade; sendo “um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas.” (MOTA, VELOSO, BARBOSA, 2007, p. 1). Já o Saber histórico escolar é aqui reconhecido como oriundo da “transposição didática”, ou seja, de um processo de didatização dos saberes a ensinar e ensinados que constituem o currículo planejado e realizado no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Em ambos os processos de desenvolvimento curricular e da transposição didática, o professor tem papel primordial, sendo ele, em última instância, responsável por adaptar o saber e o currículo à sua realidade e adaptar-se a ele para a realização da *práxis* pedagógica. É o professor que introduz significados no processo de filtragem decisivos na mediação entre o aluno e a cultura representada no currículo. Para D’Amore (2007) o saber a ensinar é considerado um ‘filtro’ da escolha epistemológica por parte do professor.

De acordo com Sacristán (2000a), a “mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar”

(p. 176). É inegável que a escola e o seu currículo refletem um modelo de ensino e concepção política. Contudo, se lida nesta pesquisa, com uma modalidade de ensino dotada de indivíduos participantes na sociedade. Indivíduos que consomem que trabalham, contudo, de alguma forma, não se encaixaram no modelo de ensino proposto. Por isso, pensar um currículo para a Educação de Jovens e Adultos é considerar que “o jovem e o adulto possuem necessidades específicas de ensino e de aprendizagem, por que se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência” (PINTO, 1994, p.86).

O Documento Base Nacional Preparatório à VI Confinteia (2008) caracteriza os sujeitos da EJA e coloca que é inerente a esta modalidade ser um espaço de tensionamentos e aprendizagens nos mais diversos territórios de vivência. Estes sujeitos contribuem significativamente para a formação de um vasto conjunto de jovens e adultos, oriundos das mais diversas parcelas das classes trabalhadoras, compreendidos em sua diversidade geracional, cultural, sexual, de gênero, étnico-racial, geográfica, econômica, social, física, psíquica, mental, motora e em situação de privação de liberdade. Pensar a EJA é pensar na, para e com a diversidade. Pensar um currículo de História para o Ensino Médio da EJA é compreender quem são estes sujeitos e suas necessidades, buscando estratégias político-didático-pedagógicas que possibilitem uma formação para além da mera escolarização.

Por conseguinte, é necessário que no processo de planejamento curricular, os professores não percam de vista uma das finalidades do saber, segundo Conne (1996), é a de ser um conhecimento útil, capaz de ser utilizado para transformação das situações de referência dos sujeitos. A Educação de Jovens e Adultos, acima de tudo, necessita de saberes históricos, contemplados em seu currículo, que permitam, a partir dos critérios de utilidades destes, possibilitar o aluno a *saber* usar o conhecimento reconhecido nas suas práticas sociais.

Logo, o desafio teórico deste trabalho rendeu ter o cuidado de não se forjar respostas às perguntas, as quais estes teóricos não se propõem a responder, exigindo, então, que se tecesse um fio condutor articulado para a discussão e análise do estudo em questão. As obras que serviram de aporte teórico para a pesquisa, foram selecionadas a partir de pesquisas em bibliotecas, referências das teses, dissertações, artigos e anais de eventos de associações nacionais de Educação e de História. Os documentos orientadores e legitimadores da Educação de Jovens e Adultos foram utilizados quando atendiam aos critérios e necessidades

do problema da pesquisa e consultados a partir dos sites dos respectivos órgãos que os elaboraram.

Desses levantamentos, bibliográfico e documental, foram selecionadas para o estudo aquelas obras e documentos que tratavam de aspectos ligados ao núcleo central das preocupações que motivaram esta pesquisa, ou seja, os temas relacionados à teoria do currículo, da transposição didática, da Educação de Jovens e Adultos, do saber histórico escolar e da emancipação humana. Neste sentido, para o desenvolvimento do campo teórico que sustenta esta dissertação, privilegiaram-se autores e pesquisas que tratam das categorias do estudo em tela.

Alguns estudos e obras foram substanciais para o desenvolvimento do campo teórico que sustenta esta pesquisa. No que se refere ao currículo, utilizaram-se as obras de Pacheco, (2001; 2005); Sacristán, (1998; 2000a; 2000b) e Silva, (2002; 2005). Para analisar o saber e sua relação com o conhecimento, Conne (1996) garantiu que se fundamentasse a opção pelo uso do termo saber. Para análise da constituição do saber histórico escolar e do trabalho do professor de História no processo da transposição didática, os referenciais de Chevallard (1991), Astolfi e Develay (1994), Pais (2008), Brito Menezes (2006), D'Amore (2007), Leite (2007), Anhorn (2001, 2003), Cunha (2006) e Monteiro (2007) possibilitaram uma análise sobre os elementos que caracterizam este trabalho de didatização. A necessidade de se discutir a perspectiva emancipatória apontada para EJA tomaram-se como referências Freire (1982, 1987, 1996, 2000), Freire e Shor (1986), Gadotti (2006), Felício (2008), Possani (2008), Paiva (2004) e Figueiredo (2008).

Escolheu-se o recorte temporal de 1996 a 2010 para o levantamento da documental. Tal demarcação se justifica por tratar-se do período em que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser legitimada como modalidade da Educação Básica e, em seguida, reafirmada como tal a partir do Parecer CEB n.º 1/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. É neste período que se intensifica a oferta da EJA na Rede Pública de Ensino, e que se ampliam as discussões sobre as especificidades desta modalidade através dos fóruns de EJA, das instituições da sociedade civil organizada e dos órgãos do Estado, culminando em documentos, ações de políticas públicas e em uma concepção mais ampliada de gestão, financiamento isonômico e da oferta de ensino para este público, na tentativa de consolidar uma política de Educação de Jovens e Adultos.

As discussões trazidas pela literatura sobre o Currículo e o Saber escolar garantiram que fosse tomada uma posição sobre o objeto de estudo, percebendo-se que a discussão sobre este campo se confunde com a Didática Geral ou Específica (PACHECO, 2001).

Neste sentido, a discussão teórica que se encontra neste trabalho não é casual, ela expressa o caminho trilhado para delimitação do tema e do problema e para fundamentação teórico-metodológica do estudo em tela. Cada um dos eixos discutidos remete a uma pluralidade teórica, inserida em um contexto de inúmeras tendências, paradigmas e correntes variadas que buscam, cada uma, em seu campo científico, sua hegemonia.

Diante disso, apontam-se algumas considerações acerca do campo da Didática e do Currículo. Como Didática Específica se tem o campo da Didática da História que surge como área de investigação do ensino e aprendizagem da História e/ou da educação histórica, a partir da década de 1960, com os historiadores oriundos do movimento da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, na Alemanha. Estes estavam preocupados com as necessidades de se repensar as funções sociais, tanto da investigação como do ensino da História (Valls; Radkau, 1999). Porém, o debate se intensifica na década de 1990 acompanhando o próprio movimento da historiografia, de repensar a Educação, da renovação didática e das reconfigurações curriculares.

Assim, o campo da Didática da História concentrou suas discussões nos pontos considerados críticos do ensino e aprendizagem da História e, da chamada “consciência histórica” (Rüssen, 2006), passando a compor várias correntes que fundamentavam suas análises a partir das perspectivas como: as teorias crítico-comunicativas, as teorias da aprendizagem ou da nova História social. O ponto nevrálgico de discussão do campo, atualmente concentra-se em definir se a Didática da História deve, conforme Rüssen (2006), dedicar-se ao estudo dos problemas relacionados com a aprendizagem histórica, em qualquer âmbito que se pretenda, e não apenas o espaço escolar, ou, conforme definição de Matozzi (1994):

La Didáctica de la Historia estudia las operaciones que están en juego cuando se adquieren los conocimientos históricos y cuando se aprende a usarlos y a hacer investigaciones alrededor de las cuestiones que se les presentan a quién enseña métodos y conocimientos. Per eso, la didáctica de la historia se puede colocar al

centro del cuadrilátero em cuyos vértices encontramos el saber históricos-el docente-el estudiante-los instrumentos, y dirige la atención a las preguntas fundamentales relativas a cada. (p.1).

Neste contexto, em muitos momentos o pesquisador pode ser surpreendido pela indistinção de objetos de estudo entre os dois campos. Entretanto, antes de iniciar a discussão sobre a transposição didática, um dos fenômenos evidenciados em algumas das teorias da Didática da Matemática⁴, é imprescindível tecer alguns comentários sobre a distinção e a relação, ou melhor, sobre a interdependência existente entre o Desenvolvimento Curricular e a Didática.

Para melhor explicitar o significado do termo Desenvolvimento Curricular, ressalta-se Pacheco (2001), pois na sua concepção:

O Termo Desenvolvimento Curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação. (p.25).

A relação estabelecida entre a Didática e o Currículo dá-se por fatores históricos e de sentido acadêmico. No entanto, embora os dois campos possuam tradições diferentes, mas com objetos de estudo em comum, reserva-se à Didática o estudo do processo de ensino e aprendizagem, quer em uma perspectiva generalista a todas as ciências, quer em um sentido específico a algum saber que é escolarizado. Segundo Sacristán e Gómez (1998), o currículo significa coisas diversas para pessoas e correntes de pensamento diferentes, cabendo também uma compreensão de que o mesmo não se configura como sendo apenas um projeto educativo ou plano de instrução, mas que se estende até a prática.

Para Pacheco (2001) e Leite (2007) os campos da Didática e do Currículo possuem objetos de estudo coincidentes, se configurando como campos de estudo

⁴ A Didática da Matemática surge como uma área de investigação no processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos da Matemática, a partir da década de 60, quando da criação dos Institutos de Pesquisa em Educação Matemática (IREM) na França (GÁLVEZ, 2001). Dentre os estudos desenvolvidos pela Didática da Matemática, a Teoria das Situações Didáticas, desenvolvida por Guy Brousseau e as reflexões sobre Transposição Didática proposta por Yves Chevallard (discutida nesta dissertação) têm sido citadas por vários pesquisadores como uma referência teórica para o processo de aprendizagem matemática em sala de aula.

interdependentes, mesmo procedendo de tradições culturais e acadêmicas distintas.

Sendo assim:

Se a Didática é a 'disciplina que explica os processos de ensino-aprendizagem para propor a sua realização consequente com as finalidades educativas' (Contreras, 1990:19), cujo 'objecto é constituído pela inter-relação que se estabelece entre um professor, um aluno e um saber, num contexto escolar e num dado momento' (Jonnaert, 1988:12), então o acto didático corresponde ao currículo em acção através dos seus elementos substantivos: planificação, objectivos, conteúdos, actividades, recursos (e materiais) e avaliação. (PACHECO, 2001, p. 25).

Diante disso, por que não estudar o processo de planificação curricular de competência do professor e sua materialização na ação didática, uma Uma vez que se compreende o estudo do Desenvolvimento Curricular em três níveis importantes? como destaca Pacheco (2001):

Desta maneira, o objeto de estudo da Teoria do Desenvolvimento Curricular integra três dimensões principais: teorias curriculares (técnica, prática e crítica); fundamentos ou bases para o planeamento curricular ao nível da análise da sociedade, do aluno, da cultura e da ideologia; contexto de decisão curricular (político/administrativo, de gestão e de realização). É a este último nível de decisão curricular que podemos falar da Didáctica Geral. (p. 26).

Trata-se deste último nível de planificação, confundido com a Didática e, correspondente à decisão curricular, que o estudo em tela se debruça para compreender o nível micro de planejamento curricular⁵. Elegeu-se a planificação curricular de tipo bimestral, ou seja, o planejamento da unidade didática, para dar conta do objeto de estudo.

Segundo Pacheco (2001, 2005); Sacristán (2000a); Sacristán e Gómez, (1998) e Grundy, (1998); este nível da planificação curricular corresponde à

⁵ Segundo PACHECO (2001, 2005), a planificação curricular ocorre em três níveis distintos, mas interdependentes, a saber: nível macro – de competência dos Ministérios e Sistemas de Ensino; nível meso – de competência da escola; e por fim, nível micro – de competência dos professores. Para este último nível existem diferentes tipos de planificação condizentes com a temporalidade e finalidades como: planificação anual, planificação bimestral ou por unidade didática, planificação semanal e planificação diária.

modelagem⁶ realizada pelo professor na *práxis* pedagógica, pois é ele o protagonista no desenvolvimento curricular. Considera-se ser o professor o principal arquiteto neste processo de construção, uma vez que é dele o papel, em última instância, de adaptar o currículo à sua realidade e adaptar-se a ele para realização da *práxis* pedagógica. Neste processo de adaptações dos saberes contidos no currículo, não se pode pensar o professor como um mero reproduzidor das políticas curriculares propostas pelas instâncias governamentais ou como um simples manuseador de meios estruturadores e apresentadores do currículo, como por exemplo, os manuais didáticos, um dos canais de veiculação dos saberes e da cultura, amplamente utilizado nas escolas.

Justificando a opção pelo currículo, especificamente o currículo planejado e em ação da disciplina de História, mais uma vez se destaca as considerações de Sacristán e Gomez (1998), ambos apoiando-se em Tanner e Tanner (1980, apud, Sacristán e Gomez, 1998, p.123), que ressaltam:

Os temas curriculares apresentam diferentes níveis de generalidade. No sistema educativo, abordam-se problemas curriculares gerais ou *macrocurriculares* (...), referentes à estrutura de todo o currículo em seu conjunto. (...) Dentro dessas perspectivas globais se incluem problemas *microcurriculares* relacionados com cada matéria ou disciplina em particular, que é o que em nosso contexto deu conteúdo à didática especial.

Neste sentido, como se pode perceber, existe uma relação de interdependência entre os campos da Didática e do Currículo, e não de sobreposição entre os dois campos, como defende Pacheco (2001). Dito isto, justifica-se a nossa opção pelo estudo do processo de transposição dos saberes históricos constituintes do currículo do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Este se dará pelo fato de se considerar a existência de pouca preocupação em estudar o nível microcurricular e em compreender o trabalho do professor de História na transposição didática em turmas do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, pois o currículo não deixa de ser uma seleção limitada da cultura.

⁶ A modelagem curricular é discutida por Sacristán (2000a) e representa o trabalho que o professor desenvolve na *práxis* curricular, ou seja, é o trabalho de moldar o currículo de acordo com as necessidades de ensino e aprendizagem, pessoais e sociais dentro de um contexto cultural.

Assim, é imprescindível *saber o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e a quem ensinar*, bem como *para quem servem e a serviço de quem* estão os saberes históricos veiculados no currículo que, a partir do ensino, transformam-no em prática, com vistas a produzir a aprendizagem. Busca-se compreender como este processo de transposição didática interna⁷ dos saberes históricos se dá na Educação de Jovens e Adultos, envolvendo sujeitos e espaços que se caracterizam pela diversidade, como destaca o Documento Base Nacional à VI Confinteia (2008):

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (p. 13).

Uma vez exposta a opção por estudar o currículo utilizando a teoria de uma Didática Específica, convém adiante apresentar a organização das contribuições extraídas das obras, dos documentos analisados e da pesquisa empírica que resultaram em cinco capítulos, estruturados da maneira a seguir descrita.

É importante explicitar de onde se fala e o que fundamenta olhar para a constituição dos saberes históricos didatizados no currículo planejado e no currículo em ação pelo professor de História no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, na segunda parte, intitulada, *Sabe, Conhecimento e Transposição Didática* se discutem sobre a criação e as finalidades do saber e do conhecimento. Como ocorre o processo de transposição didática e sua interrelação

⁷ Segundo Chevallard (1991, p. 20), a etapa da transposição didática interna ocorre no trabalho do professor com o saber, quando o mesmo intervém neste processo para escrever uma variação local do texto do saber, que é chamado de curso. Assim, a transposição didática interna, corresponde ao momento no qual o professor atua tornando o saber a ensinar em saber ensinado, transformando o saber em objeto de ensino, este acaba por ser fruto da atuação do professor, das suas concepções, dos interesses da administração escolar e da comunidade.

com o desenvolvimento curricular, especificamente, nas etapas do planejamento e ação didática através do trabalho do professor.

Na terceira parte se analisa as finalidades previstas para o Ensino Médio e a possibilidade de um caráter emancipatório para o currículo na EJA, conforme apontam alguns documentos e estudos sobre o tema.

Na quarta parte integrante deste trabalho, discorre-se sobre as conflituosas escolhas teórico-metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativa, sob a abordagem do estudo de caso. Para a realização desta, foi emitido parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Lauro Wanderley – CEP/HULW - da Universidade Federal da Paraíba⁸.

A metodologia do trabalho consistiu em duas etapas, sendo a primeira uma caracterização dos professores de História efetivos, lecionando no Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte, elaborada a partir de um questionário⁹. Através da identificação deste perfil puderam-se estabelecer os critérios de escolha dos sujeitos para a segunda etapa.

Os dois professores (Professor 1 e Professora 2) selecionados se distinguiram pela maior e menor faixa etária, maior e menor tempo de magistério e ensino na EJA, além de lecionarem no segundo ano de escolaridade do Ensino Médio da EJA. Ambos tiveram suas aulas observadas ao longo da quarta unidade didática (de outubro a dezembro de 2010), disponibilizaram para análise seus planos curriculares da referida unidade, bem como se submeteram a uma entrevista semiestruturada¹⁰, realizada em fevereiro de 2011.

Diante de todo o material coletado o desafio recaiu sobre como analisá-lo, para tal recorreu-se a análise de conteúdo temático-categorial proposta por Bardin (1977, 2011), a qual garantiu analisar o conteúdo manifesto pelos professores observados.

Na quinta parte apresenta-se um perfil dos professores de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Gerência Regional de Educação

⁸ Ver anexo A sobre a certidão com parecer favorável do Comitê de ética em pesquisas com seres humanos da UFPB, registrado em protocolo CEP/HULW nº 499/10, Folha de Rosto nº 360481, CAAE nº 0412.0.126.000-10 da pesquisadora Claudia Mendes de Abreu Furtado. Sendo aprovado também o Termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice B) apresentado à escola e aos professores participantes da pesquisa e que cederam seus planos curriculares, entrevista e observação das aulas.

⁹ A respeito do questionário aplicado com os professores de História que lecionavam no Ensino Médio da EJA em escolas da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte ver apêndice A.

¹⁰ Sobre o roteiro de entrevista semiestruturada consultar o apêndice D.

Metropolitana Norte em Pernambuco. Nele, apresentam-se as análises vertical e transversal do conteúdo expressado no trabalho de transposição didática com a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX e, o fim da ditadura militar e o avanço democrático realizado, respectivamente pelos Professores 1 e 2, durante o desenvolvimento curricular da IV unidade didática em 2010.

Na última parte referente às considerações finais, salientam-se os resultados obtidos a partir da análise dos dados da pesquisa e apontam-se algumas reflexões para a necessidade de prosseguimento dos estudos.

2 SABER, CONHECIMENTO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar.
(CHEVALLARD, 1991, p. 45)

Uma vez exposto o contexto e as justificativas, às quais esta pesquisa encontra-se alicerçada, dá-se prosseguimento com a discussão sobre o processo de constituição do saber histórico escolar. Não se pode deixar de ressaltar as limitações que cada teoria ou abordagem aqui utilizada confere; o que implica realizar os ajustes necessários para que, à luz das mesmas, se possa analisar o objeto de estudo e o fenômeno em questão.

3.1 Saber e Conhecimento: a constituição dos saberes escolares.

Para iniciar tal debate do campo teórico que sustenta esta pesquisa, segue uma discussão sobre o *Saber* e o *Conhecimento*, conceitos essenciais que fundamentam a opção pelo uso do termo *saber* e não *conhecimento histórico* ao analisar a didatização deste no currículo para o Ensino Médio da EJA.

Para Cardoso (2007), não é possível precisar quando os termos “saber histórico escolar” e/ou “conhecimento histórico escolar” passaram a ser utilizados no Brasil, nem identificar suas diferenças. Para ele:

Não é possível definir exatamente quando surgiram nem quais são suas principais diferenças, mas é provável que sua origem esteja vinculada a três fatores: o processo de abertura política depois de três décadas de regime militar (1964-1985); os resultados obtidos pelas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares no início da década de 1980 (Chervel, 1990, 1998); e o aumento da influência do construtivismo educacional sobre as escolas brasileiras na década de 1990. (p.210).

Fazendo esta opção por utilizar o termo/conceito saber histórico escolar e não conhecimento histórico escolar, toma-se como referência preponderante a

abordagem defendida pela Didática da Matemática¹¹, de influência francesa, para compreensão destes dois conceitos. Neste sentido, discorda-se de Cardoso (2008) quando se refere a não identificar diferenças entre os dois termos/conceitos.

Seja pelo modelo diretivo: professor-saber¹²; ou mesmo pelo modelo não diretivo, aluno-saber¹³, o saber pouco ou nunca é questionado, mas acaba reconhecido como um conhecimento universal sistematizado, que está posto no currículo mínimo, seja através das orientações curriculares ou apresentado aos professores através dos meios didáticos, mas ele está lá para ser ensinado. Desta forma, faz-se necessário perguntar: Quais conhecimentos estão ensinando ou querem ensinar aos alunos? Principalmente quando se trata do ensino de História e dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que estes são indivíduos atuantes na sociedade, com vivências e concepções fundamentadas por saberes construídos a partir de suas práticas sociais.

A partir da década de 1980, percebe-se uma intensificação de pesquisas, documentos e literatura¹⁴ orientados pela discussão sobre a natureza e a função dos saberes escolares na constituição dos currículos, seja sua natureza sociológica, antropológica, psicológica, didática, histórica ou epistemológica. Nelas, segundo Monteiro (2007), o saber tornou-se temática central nas pesquisas educacionais, “sejam aqueles relacionados com a formação e profissionalização dos professores, sejam os que têm relação com os estudos sobre o currículo e a didática ou aqueles voltados para o entendimento das origens do fracasso escolar.”(p. 19). Esta preocupação com o saber surge, em meio a novas perspectivas da didática e do currículo, em romper com as concepções ancoradas na racionalidade técnica herdada do racionalismo acadêmico, com origens que remontam à Idade Média com influência do *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e *Quadrivium* (Música, Astronomia, Geometria, e Aritmética

¹¹ Haja vista que estamos usando como aporte teórico privilegiado a teoria da transposição didática, emergida desta corrente da educação matemática que compreende o conhecimento como sendo “a informação sem uso; o saber é a ação deliberada para fazer do conhecimento um objeto útil diante de uma situação problemática” (D’Amore, 2007, p. 315).

¹² Modelo pedagógico que compreende o professor que ensina e o aluno aquele que pressupostamente aprende.

¹³ Modelo pedagógico que compreende o professor como um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno é visto como independente no seu processo de aprendizagem e detentor de um conhecimento e/ou de habilidades *a priori* que determinam sua aprendizagem.

¹⁴ Pesquisas, documentos e obras oriundas dos autores, de instituições de pesquisa, órgãos e programas de pós-graduação que passaram a buscar compreender a seletividade e a didatização dos saberes escolares, bem como sua epistemologia e veiculação através dos currículos.

No modelo de ensino conhecido como “tradicional”, o currículo é composto por conteúdos e programas das mais variadas disciplinas, tendo como principal referência o racionalismo acadêmico que tem como finalidade a eficiência do ensino com vistas a atender os objetivos pré-definidos de aprendizagem. Neste modelo, o professor seria o responsável pela aplicação de técnicas e teorias científicas que embasassem sua prática pedagógica e fundamentavam o projeto educativo. Ainda para esta perspectiva de ensino, como ressalta Monteiro (2007):

Assim, o saber é o conhecimento científico por excelência e os níveis de conhecimento mais próximos da prática são vistos como subordinados, inferiores, assistemáticos, necessitando de ‘luz’ da ciência para que seus ‘vícios, erros, desvios’ sejam corrigidos e superados. (p.19)

Neste sentido, cabia ao professor apenas concentrar-se em adquirir a formação necessária para ensinar os conteúdos universais e inquestionáveis. O saber escolar constituía-se como fruto de uma versão simplificada dos saberes científicos era o resultado de uma seleção cultural que determinava quais conhecimentos eram considerados válidos de serem ensinados e assimilados pelos alunos.

No entanto, o modelo de ensino implícito pela racionalidade técnica acabava por negar as subjetividades dos professores e dos alunos, concebendo os professores como simples executores de planos e canais de transmissão de saberes produzidos pela academia e prescritos pelos currículos oficiais, que nada mais eram além de conhecimentos científicos simplificados. Consequentemente, os alunos seriam depositários destes saberes, omitindo-se o seu papel de partícipe no processo educativo. Por outro lado, não se pode negar que as pedagogias críticas, ao tomar como referência primordial os saberes populares, ao questionarem os saberes dominantes, acabaram, em muitas situações, esvaziando a dimensão cognitiva do ensino e restringindo o conhecimento ao senso comum.

Sendo a escola um dos principais espaços desta socialização da cultura humana, que por muito tempo fora concebida como uma das instituições reprodutoras da sociedade e da cultura dominante (ALTUSSER, 1998), e seus agentes como colaboradores da reprodução social (BOURDIEU e PASSERON,

2010), essa hoje deve ser percebida como um espaço de contradições e conflitos que regem o complexo processo de socialização das sociedades contemporâneas. Atualmente, a escola tem como objetivo formar cidadãos, ao mesmo tempo em que se preocupa com a incorporação do indivíduo no mundo no trabalho. Como afirma Forquin (1993), o espaço escolar é o *locus* de tensão dialética entre reprodução e mudança, fruto das contradições internas e externas geradas no próprio processo de construção da cultura escolar, pois:

Quer se tome a palavra 'educação' no sentido mais amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. (p. 10)

Sendo a escola caracterizada por ser este espaço agregador de tensões dialéticas, o currículo se mostra um verdadeiro território em disputa, pois é nele que se evidencia o controle do trabalho docente, do saber dado como válido de ser ensinado como forma de dominação, ou seja, as disputas das relações sociais e políticas nas formas de produção e apropriação do conhecimento, além do dinamismo e da diversidade de conhecimentos produzidos, cada vez mais torna o currículo um campo mais complexo e disputado. Assim, defende Arroyo (2011), afirmando que “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”(p. 13).

Para Chervel (1990), a escola seria produtora de uma cultura própria, assumindo o status de produtora de conhecimentos e não de transmissora destes, a partir de uma “simplificação” dos conhecimentos oriundos das ciências de referência das disciplinas escolares. Este autor discorre sobre as especificidades e finalidades a que servem os saberes escolares componentes das disciplinas constituídas historicamente. Para ele, os saberes escolares não têm origem na “transposição didática”, mas são frutos de construções históricas particulares, intrínsecas à cultura escolar e relacionadas ao papel exercido pelas escolas em cada momento histórico.

No seu artigo sobre a história das disciplinas escolares¹⁵, cita o exemplo da história da gramática escolar francesa, afirmando não ser esta uma vulgarização científica, não sendo a expressão das ciências de referência, mas “que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola.” (p. 181).

Chervel (1990) questiona a perspectiva na qual os conteúdos escolares seriam adaptações de um conhecimento exógeno ao ambiente escolar, pois reconhecer que os saberes escolares têm relação com os saberes científicos seria diminuir, ou mesmo, anular o caráter autônomo, peculiar, criador e criativo da epistemologia escolar, justificando:

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (p. 184).

Para ele se as disciplinas escolares forem diretamente ligadas à ciência e aos saberes científicos e não considerarem a cultura escolar, corre-se o risco de apresentar uma vulgarização ou simplificação destes saberes aos jovens e a tarefa dos pedagogos se resumiria a apenas encontrar métodos de como poderiam fazer os alunos assimilarem de maneira eficaz a maior quantidade possível de conteúdos das ciências de referência. Chervel (1990) ainda assinala que a escola não cumpre a função e transmissão dos saberes ou de iniciação às ciências de referência, e demonstra isso com sua pesquisa sobre a história da gramática escolar francesa, afirmando que, contrariamente ao que se concebe a gramática ensinada na escola não é a manifestação das ciências de referência, não sendo assim uma vulgarização desta, pois a gramática escolar fora concebida historicamente pela própria escola, na escola e para a escola.

Neste sentido, se reconhece na abordagem de Chervel (1990) grandes contribuições ao considerar as disciplinas escolares como uma entidade específica e com relativa autonomia epistemológica na constituição dos saberes escolares, a qual se caracteriza pelo excessivo enfoque do caráter endógeno, peculiar do *lócus*

¹⁵ Sobre esta discussão ver Chervel (1990).

escolar. Entretanto, neste estudo se busca priorizar a perspectiva da transposição didática, reforçada pela ideia de que ela pode fundamentar a compreender o trabalho do professor com o saber histórico e sua relação no sistema didático e por fim, como o saber científico se relaciona com o saber a ensinar e ensinado. Tem-se ciência da diversidade de saberes que servem de referência na constituição do saber histórico escolar, no entanto, opta-se pelo saber acadêmico e a relação estabelecida por este com o saber histórico escolar.

Então, como se constitui o saber escolar ou o saber a ser ensinado neste contexto?

Concorda-se com Anhorn (2003) quando coloca a importância de se levar em consideração nesta discussão, o reconhecimento da dimensão seletiva dos saberes que constituem os conteúdos escolares tanto no plano cognitivo como no plano cultural, ou seja, no plano epistemológico, ideológico, histórico, sociológico e psicológico. Não se pode deixar de reconhecer que a escola, mesmo que de maneira idealizada e, em especial o professor, tem neste saber a principal referência legitimadora do saber histórico escolar, como ressalta a autora:

Trata-se de apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada (no âmbito de ensino fundamental) - não mais como necessariamente uma versão simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica (cognitiva) e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado. (ANHORN, 2003, p. 15):

Desta forma, acredita-se que lançar este olhar sobre o saber histórico escolar, à luz da transposição didática, nos instrumentalizará melhor para compreender o trabalho do professor ao elaborar o currículo planejado do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos e materializá-lo no currículo em ação, evidenciando ou não, uma perspectiva curricular emancipatória.

2.1.1 Saber e Conhecimento: que linha os separa?

Dando sequência à discussão sobre o *saber* e o *conhecimento*, devemos lembrar que tomamos como referência privilegiada nesta pesquisa a constituição do saber histórico escolar a partir da transposição didática, o que denota a sua relação com seus saberes de referência, ou seja, os saberes científicos. Neste sentido, é de fundamental importância compreender a linha que separa a concepção de *saber* e *conhecimento* fundamentada pela Didática da Matemática.

É comum, no campo das ciências sociais, utilizar os termos *saber* e *conhecimento* para designarem a mesma coisa, no que diz respeito aos conteúdos escolares. Porém, em relação à transposição didática, *saber* e *conhecimento* se constituem como duas concepções distintas, com finalidades diferenciadas nos processos de ensino e aprendizagem. Toma-se para início desta discussão, a citação de Conne (1996), que dá uma ideia preliminar do que seja o saber e sua funcionalidade:

O saber é um conhecimento que controla uma situação e as suas transformações, elas próprias indutoras de conhecimentos. Em muitos casos, saber é saber colocar-se em situação de mobilizar os próprios conhecimentos para agir. (p. 238)

Para Conne (1996), o saber tem por objetivo transformar situações, no entanto, existe uma série de utilizações e de finalidades do saber na ocorrência de suas transformações, assim ele destaca que:

Dito de outro modo, transferimos o nosso conhecimento connosco próprios nas situações em que nos encontramos implicados. Isto tem uma consequência sobre o saber: ao mesmo tempo que transforma as situações, o saber faz evoluir, nos actores, os conhecimentos envolvidos. Se a utilidade do saber é transformar as situações, esta pode prolongar-se para o impacto que estas transformações têm sobre o desenvolvimento dos conhecimentos. Desde logo o ensino é uma utilização particular do saber. *O processo de ensino* parte dos saberes a ensinar, procurando depois atingir (induzir) o conhecimento por meio de transformações de situações relativas a estes saberes, e conclui-se pelo regresso a estes saberes de partida! (p. 239 - 240).

Conne (1996) também afirma que “se o conhecimento nem sempre é transmissível, o saber é imediatamente ensinável por intermédio do sistema situacional que controla” (p.238). Por sistema situacional, segundo ele, entende-se como sendo as práticas sociais de referência. O mesmo autor ainda defende que o estudo do conhecimento procede de uma transposição didática dos saberes socialmente pré-definidos, pois “o ensino é uma empresa deliberada de transmissão de saberes” (p. 241).

Para ele só se pode chegar ao conhecimento através de saberes constituídos e por intermédio da reprodução de modelos em situações construídas pelo professor. Segundo esta compreensão, seria nas *situações* que *saber* e *conhecimento* se distinguem, pois os processos de constituição dos mesmos são diferentes, uma vez que o saber é definido por ele como um conhecimento útil, utilizável, sendo este critério de utilização que abre o conhecimento para a (re) significação das práticas sociais.

Neste sentido, se pode dimensionar a importância da transposição didática especificamente para o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, pois é neste processo de transposição que os saberes históricos, uma vez transformados em objetos de ensino, necessitam ser conhecimentos designados, situados e não apenas identificados. É através de situações contextualizadas pelo professor, se dará significado aos conhecimentos ali veiculados.

Retomando Conne (1996), o mesmo afirma que “se se pretende ensinar, não se pode fazer outra coisa que não seja trabalhar estas situações de referência, bem como o próprio saber. Ensinar é *trabalhar o saber*” (p. 247) e, assim, ele estabelece que o saber possui três categorias de utilidades: *transformar as situações*, *refletir sobre o conhecimento* e *organizar o saber*. O saber tanto pode estar relacionado ao sujeito, à situação, como à interação entre eles. Neste contexto, o autor elenca três consequências sofridas pelo saber e considera relevantes para a definição de saber postulada por ele na qual:

- a) O *projecto* de ensino diz respeito ao saber, e não ao conhecimento, inscreve-se por completo na ordem do saber. [...]
- b) O ensino do saber é passível de ser *imediatamente* considerado.
- c) pelo contrário, o saber não é, forçosamente conhecimento imediato (aprendível), uma vez que o *critério de utilidade* adoptado

não é uma finalidade do conhecimento. Competirá ao empreendimento didático operar este ponto, tornar cognoscíveis os saberes, e em seguida informados, ou mesmo sabedores, os indivíduos. (CONNE, 1996, p. 248).

Ainda na formulação o autor, propõe uma distinção entre saber e conhecimento baseada nos critérios de utilidade e finalidade do primeiro. Dadas as situações de referência, ele distingue duas formas de saber importantes para a Didática. Seriam: o *saber-pragmático*¹⁶ e o *saber-sabedor*¹⁷, existindo ainda uma subdivisão, na qual, segundo ele, entre os saberes-pragmáticos mais importantes se encontram o *saber-fazer* e o *saber-reflectido*. Já entre os considerados importantes do saber-sabedor ele destaca: o *saber didático* e *saber para ensinar*, os *saberes-instituídos* e o *saber-aluno/saber-professor*.

Para ele, esta divisão torna-se imprescindível para definir as relações existentes entre o sujeito, o conhecimento, as situações e os saberes com os quais se relacionam. Entende-se desta forma que, diante da discussão colocada por Conne (1996), o principal recurso que difere o conhecimento do saber encontra-se na sua especificidade pragmática. Segundo Pais (2008), baseado na abordagem de Conne:

Para este autor, que desenvolve uma análise do ponto de vista cognitivo, o saber é considerado um tipo especial de conhecimento, cuja utilidade se faz com relativo grau de operacionalidade. A utilidade do saber permite ao sujeito um referencial de análise capaz de lhe proporcionar um olhar mais amplo e indagador. (p. 14).

Sendo assim, compreende-se que existe uma ordem que difere o saber do conhecimento, como ressalta Brito Menezes (2006) que:

Enquanto o ‘conhecimento’ é uma construção a partir de uma relação mais concreta e empírica entre o objeto de conhecimento e o

¹⁶ Segundo Conne (1996), o *saber-pragmático* tem como característica a finalidade de “transformação do par conhecimento-situação: quer a transformação do meio que sustenta a situação, quer a transformação das relações do sujeito com este meio (que definem esta situação)” (p. 251). Para ele, é um saber em situação, um saber-fazer com a situação, para além do que comumente consideramos o saber-fazer, o qual não se considera a relação deste com a situação.

¹⁷ Para o autor (Conne, 1996), o *saber-sabedor* caracteriza-se pela sua finalidade em organizar e desenvolver os próprios saberes que tem como objetivo resultar na ligação das situações, ou seja, “os saberes-sabedores são saberes *sobre* as situações.” (p. 253).

indivíduo [...], o saber diz respeito a uma construção científica, histórica e cultural, mais descolada do mundo empírico, da experimentação imediata. (p. 73)

Destaca-se, ao longo desta discussão sobre o saber e o conhecimento, uma perspectiva do ponto de vista cognitivo utilizada no campo da Didática da Matemática, que distingue estes dois termos, evidenciando o caráter da utilidade do saber e relacionando-o às situações didáticas que possibilitem a validação do conhecimento em questão sempre envolvendo algum tipo de ação que o sujeito tenha proximidade, ou seja, suas práticas sociais.

O que originou esta discussão foi a necessidade de justificar e utilizar o termo “*saber*” e não “*conhecimento histórico*” como elemento para entendimento da transposição didática. Buscou-se na Didática Matemática francesa a fundamentação necessária para esta compreensão que enfoca a finalidade de cada um dos termos citados para designar entre ambos o mesmo significado prático e teórico.

Não se descartam as contribuições de autores como Lopes (1999), Chervel (1990), Goodson (1995), Julia (2001) e Forquin (1993) que discutem a construção social do conhecimento, os quais enfatizam a epistemologia histórica do conhecimento escolar. Também não se pode desconsiderar a reflexão recentemente trazida por Veiga-Neto e Noguera¹⁸ (2010) sobre o uso recorrente dos termos *saber* e *conhecimento* no campo dos estudos do Currículo, os quais afirmam ser muito raro que seus significados sejam questionados, ou que algum tipo de distinção seja realizada. Ambos ressaltam a importância de tais distinções, principalmente por permitirem um zelo conceitual. Lembram que já existiram diversas tentativas de distinções, sob a ótica de várias perspectivas teórico-metodológicas e em diferentes campos científicos, mas na discussão deste artigo enfoca-se a distinção de saber e conhecimento que eles tratam a partir de quatro ordens distintas como da etimologia, da arqueologia, da experiência e da História da Pedagogia.

No final do referido artigo, seus autores, ainda destacam quatro questões que chamam atenção para um currículo que repense a concepção de conhecimento, substituindo-o pelo conceito de saber, focando uma perspectiva mais ética e política de currículo do que cientificista ou disciplinar, além de problematizar o uso das mais diversas expressões com os termos: saberes escolares, saberes pedagógicos,

¹⁸ A respeito dessa discussão, ver Veiga- Neto e Noguera (2010)

saberes científicos... No entanto, como já destacado neste texto, não se priorizou essas abordagens em virtude de se buscar contemplar, na análise, a transposição dos saberes históricos na construção de um currículo com perspectiva emancipatória.

Desta forma, toda a discussão trazida, sobretudo, a partir da perspectiva de Conne (1996), defende uma categorização dos saberes a partir das suas finalidades e utilidades relacionadas às situações de seus usos. E assim, rudimentarmente citando estas categorizações, não se objetiva aprofundá-las neste texto, uma vez que o objetivo deste item foi demonstrar a opção por trabalhar com o termo *saber* e não *conhecimento*, fazendo uso da abordagem defendida pela Didática da Matemática francesa para compreensão da transposição didática dos saberes constituintes do currículo de História para o Ensino Médio da EJA. Não se tratou simplesmente de uma escolha de nomenclatura, tampouco existe uma hierarquia dos termos, mas se trata de uma questão epistemológica destes conceitos, bem como prática, pois o saber dá corpo ao conhecimento e este, por sua vez, constitui o saber.

2.2 Transposição Didática: a criação dos saberes a ensinar e ensinados

Na sequência de discussão sobre o aporte teórico que sustenta esta pesquisa, entende-se ser imprescindível realizar uma breve abordagem sobre o processo de Transposição Didática. Toma-se como referências Chevallard (1991), D'Amore (2007), Brito Menezes (2006), Freitas (2008), Astolfi e Develay (1994), Leite (2007) e Pais (2008). Nesta discussão sobre a Transposição Didática, adotada como referencial privilegiado na análise da constituição do saber histórico escolar, se quer, *a priori*, justificar a necessidade de discutir esse fenômeno didático que se manifesta no contexto da relação didática, ao qual pertencem *o professor, o aluno e o saber*; e que definem, em grande medida, a validação do que é ensinado.

Conforme explicitado que, mesmo este estudo se ocupando do desenvolvimento curricular, especificamente, do currículo planejado e do currículo em ação, os campos do Currículo e da Didática se entrecruzam no que tange aos seus objetos de estudo. Desta forma, fez-se uso de uma teoria da Didática da Matemática francesa para a compreensão do fenômeno da criação do saber histórico escolar. Por compreender-se que, no processo de transformação do saber

histórico como objeto de ensino ocorre simultaneamente ao desenvolvimento curricular, em especial ao planejamento curricular em seu nível micro e da ação didática do currículo como ato didático.

Procurou-se sistematizar a discussão sobre a transposição didática e a criação do saber histórico escolar, de maneira que, no primeiro momento, se discuta o âmbito mais geral da teoria, o histórico e sua emergência no campo da Didática da Matemática francesa como uma teoria explicativa de um fenômeno didático¹⁹ produzido pela relação didática. Posteriormente, conduzir-se-á a discussão para os seus principais posicionamentos, dialogando com as problemáticas de estudo sobre o trabalho do professor na didatização dos saberes que compõem o currículo de História do Ensino Médio da EJA. Para tal, se pauta nos estudos desenvolvidos por Monteiro (2007), Leite (2007), Anhorn (2003) e Cunha (2005) que, no âmbito do Currículo e do Ensino de História, buscaram como modelo teórico privilegiado, a perspectiva Chevallardiana para discutir os processos de construção do saber histórico escolar, sem, contudo, desconsiderar as limitações que esta teoria impõe ao campo do Currículo e do Ensino de História.

Optou-se por não descartar esta teoria em face da possibilidade de outras, por se entender que, mesmo tratando da problemática dos saberes específicos do campo da Matemática, os questionamentos mais gerais elencados por Chevallard (1991) sobre a didatização dos saberes, o sistema didático e a relação do saber com os demais sujeitos da tríade que compõe o sistema didático (professor e aluno) não descarta a utilização de sua teoria no campo de outras didáticas, mesmo que sejam necessários alguns ajustes para tal.

Observou-se que as intensas discussões sobre o conhecimento escolar e a constituição dos saberes escolares têm permeado o campo do currículo e da didática com diversas preocupações, dentre as quais, encontra-se a compreensão de que a escola não transmite os conhecimentos científicos e que, o professor não é um mero técnico responsável por esta transmissão. Se antes, o saber não era questionado em sua funcionalidade, validade, origem e utilidade, atualmente, a partir de estudos que remontam a década de 1960, orientados por uma perspectiva epistemológica, sócio-histórica ou sociológica, superam-se a visão instrumental e

¹⁹ Fenômenos Didáticos são aqueles que se estabelecem na sala de aula, quando é criada uma relação triangular, que envolve o professor, como aquele que organiza situações de ensino para que os alunos aprendam um determinado saber, instituídos a partir de currículos e programas como os saberes escolares a serem ensinados. (BRITO MENEZES, 2006)

técnica sobre a constituição do saber e sua veiculação na educação. Assim, conforme Monteiro (2007), surgem concepções que passam a compreender o saber como “um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar” (p. 83) e não apenas como resumo ou simplificações do conhecimento científico, concedendo, desta forma, ao saber veiculado na escola, seu *status* de especificidade, em decorrência do processo que se realiza para sua elaboração enquanto saber apto a ensinar. Destas, se pode destacar a que se privilegia neste estudo: a Transposição Didática.

Compreende-se que a escola e, também, o professor não se limitam a fazer uma seleção de conteúdos entre o que se encontra disponível culturalmente naquele momento histórico, como atesta Forquin (1993):

Mas há mais: a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de ‘transposição didática’ (cf. M. Verret, 1975, Y. Chevallard, 1985). Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno. (p.16).

Percebe-se, nas considerações de Forquin (1993), que o mesmo reconhece a existência de um processo específico para a constituição do saber escolar e, mais especificamente, da cultura escolar, dotada de dinâmica própria considerando-a como “*sui generis*”, que para se constituir, destaca a necessidade de configurações cognitivas específicas para tal. Segundo o autor, o currículo cumpre o papel de veículo dos saberes selecionados no interior de cada cultura, desde a sua prescrição até a avaliação, pois é através dele que o ensino se efetiva.

Além de Forquin (1993), outros autores discutem a necessidade de compreensão da epistemologia do saber/conhecimento escolar. Cada um recorre a denominações diversificadas e diálogos, contra ou favor deste processo como afirma Anhorn (2003):

O impacto causado pela teoria da transposição didática nos meios acadêmicos educacionais é em si um indício da fertilidade das questões por ela suscitadas. A partir dos nos 80, essa teoria se

torna, no campo da Didática, um eixo de reflexão em torno do qual diferentes autores procuram dialogar com e/ou contra, introduzindo, muitas vezes, novos conceitos, como “imperialismo didático” (Forquin: 1993), “mediação didática” (Lopes: 1994, 1997b), “recomposição didática” (Tutiaux-Guillon et alii: 1993), “transposição pragmática” (Perrenoud, 1986, 1998), “integração e transformação didática” (Garcia, 1998); ou ainda os de “práticas sociais de referência” (Martinand, 1986) e “disciplina” (Chervel, 1993), que comungam entre si os questionamentos suscitados pelo enfoque da epistemologia escolar³¹, procurando entender a relação que o saber escolar estabelece (ou não) com seus saberes de referência. (p. 42).

Por mais denominações e teorias existentes para designar o processo de origem dos saberes escolares não se pode negar a convergência de todas estas no que diz respeito à existência de uma epistemologia própria dos saberes escolares, pois os mesmos cumprem funções específicas para o espaço escolar, ou seja, para o ensino.

Neste sentido, se destacam algumas questões acerca da funcionalidade e do sentido que cumpre os saberes históricos no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos inquietantes, a saber:

Compreender como ocorre a didatização dos saberes históricos com vista a atender as especificidades da EJA;

- ✓ Que materiais e meios servem de referência para a constituição dos saberes no momento de transposição interna, uma vez que este coincide com o momento de elaboração do plano curricular pelo professor e do currículo em ação;
- ✓ Como os professores selecionam estes saberes, com base em que critérios, por que, para que e o que intencionam com um currículo constituído destes saberes;
- ✓ Sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica com um legado histórico de luta, voltada para um público que carrega consigo saberes oriundos das suas práticas sociais, como então o professor nesta relação didática consegue contextualizar o saber histórico com vistas a atender as especificidades inerentes a este público de jovens e adultos.

Diante de tantas inquietações percebidas no contexto do desenvolvimento curricular da EJA é que se busca na teoria da transposição didática de Chevallard (1991) o suporte necessário para compreensão do trabalho do professor no processo de didatização dos saberes históricos que constituem o currículo para o ensino médio da EJA. Assim, cabe neste texto um breve histórico sobre a origem do conceito de transposição didática e dos principais elementos da teoria elaborada por Chevallard (1991) que constituirão as bases necessárias para análise do fenômeno ao qual se estuda.

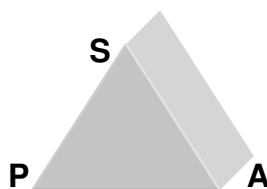
O conceito de transposição didática, amplamente difundido entre os didatas da matemática fora inicialmente formulado pelo sociólogo francês Michel Verret, na sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975 (LEITE, 2007). Neste trabalho, Verret buscou fazer um estudo sobre o tempo referente às atividades escolares. Foi observando o tempo destinado às práticas escolares, no qual ele dedicou-se a compreender os saberes existentes naquele espaço, percebendo que existe um tempo referente ao conhecimento e um tempo específico da didática. Esta se desdobraria, assim como o tempo escolar, em dois momentos: a prática do saber e a prática da sua transmissão. (LEITE, 2007).

A partir deste estudo, segundo Leite (2007), Verret desenvolve uma abordagem epistemológica do saber escolar observando que existe a necessidade de articular o processo de transmissão dos saberes com as determinações do saber a ser ensinado. (LEITE, 2007). No entanto, apesar deste estudioso preocupar-se com as questões epistemológicas do saber, sua tese é de cunho sociológico, baseada na epistemologia histórica de Gaston Bachelard, o que permitiu a Chevallard (1991) enfatizar o caráter pedagógico sobre a constituição do saber escolar.

Assim, Chevallard (1991), em parceria com Joshua (1982 apud, Chevallard, 1991), publica na revista *Recherches en didactique des mathématiques*, um estudo de caso sobre as transformações sofridas pela noção matemática de “distância”, desde o momento de sua elaboração por Fréchet, em 1906, até a sua introdução nos programas de geometria franceses, em 1971. Neste estudo, Chevallard e Joshua (1991) procuram demonstrar a existência de uma longitude necessária entre o saber ensinado e seus saberes de referência, no qual demonstra que existe um processo de transformação adaptativa dos saberes a um novo contexto, neste caso, o contexto de ensino.

Chevallard (1991) pauta-se em alguns elementos da teoria de Verret, como a ideia de programabilidade do saber, dessincretização, despersonalização e publicidade para que o saber torne-se passível de ser ensinado. No entanto, para demonstrar e solidificar sua teoria da transposição, ele difere de Verret pelos questionamentos que faz a este processo pelo qual passa o saber, indo mais além, no sentido de conceber uma relação tríade estabelecida com a introdução deste novo elemento: o saber. A partir desta ideia, Chevallard (1991) defende a Didática da Matemática como ciência pela existência de um objeto de conhecimento que ele denomina de sistema didático²⁰ (ilustração 1), composto por uma tríade que envolve o professor (P), o aluno (A) e o saber (S). Esse conceito, segundo Monteiro (2007), permite analisar o terceiro elemento incorporado por Chevallard: o saber, antes inquestionável, concebido como um saber dado, comumente negligenciado como objeto de investigação. Assim, o saber torna-se passível de questionamentos sobre a sua relação com o docente, com os alunos, com outros saberes e com o contexto de ensino.

Ilustração 1 - Sistema didático



Fonte: (CHEVALLARD, 1991, p. 26)

Esta tríade que compõe o sistema didático já havia sido mencionada por Brousseau (1996) na sua teoria sobre as situações didáticas, desenvolvida a partir da década de 1970 na França, ele ressalta a constituição de uma relação que envolve o professor, o aluno e um terceiro elemento que é o saber. Estes três elementos formam o que Brousseau (1996) chama de *triângulo das situações didáticas*. Até então, os cognitivistas enxergavam apenas uma relação dual que

²⁰ Um sistema didático se forma cada vez que algumas pessoas se deparam com uma questão cuja resposta não seja evidente e decidem fazer algo para resolvê-la. Nesse caso, as pessoas se transformam em estudantes da questão (...) Para realizar a tarefa problemática que têm nas mãos, os estudantes podem recorrer à ajuda de um coordenador de estudo (...), o professor (...) (CHEVALLARD, BOSCH & GASCÓN, 2001, p.195).

envolvia o professor e o aluno, desconsiderando, conforme afirma Brito Menezes (2006):

Entretanto, a maioria deles, numa visão fortemente marcada por influências piagetianas, olham para o conhecimento como uma construção do aluno, mas não se debruçam sobre a natureza do saber a ser conhecido, as suas características e de que forma ele se relaciona com os outros elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aluno. (p. 30).

Para Brousseau (1996), Brito Menezes (2006) e Freitas (2008), o ensino fundamenta-se em oferecer situações adequadas que possibilitem ao aluno se apropriar de conteúdos específicos, buscando valorizar os conhecimentos mobilizados pelos alunos e o seu envolvimento na construção do saber, ao mesmo, tempo valorizar o trabalho do professor que consiste em criar as condições necessárias ao organizar o meio onde ocorrem as interações do sujeito. Brito Menezes (2006) ainda reforça, afirmando que:

O significado do conhecimento é completamente diferente em uma ou outra situação. Entendemos que tal 'meio', por ele aludido, está relacionado, em um determinado sentido, a um contexto didático e social que institui que certos conhecimentos são os conhecimentos válidos e que precisam ser apropriados num determinado tempo e contexto histórico. (p. 31).

Brousseau (1996) denominou de situações didáticas aquelas que se caracterizam pela intenção do professor em possibilitar ao aluno a aprendizagem de um determinado conteúdo. A relação existente no sistema didático ocorre numa constante tensão entre o saber, o professor e o aluno, caracterizando-se por uma relação de conflitos em função da gestão dos fenômenos didáticos existentes. A estas negociações, regras e estratégias estabelecidas, ou não, de acordo com Freitas (2008), denomina-se contrato didático:

Por exemplo, toda situação didática é regida por um determinado tipo de contrato didático, ou seja, um conjunto de obrigações implícitas ou

explícitas relativas a um saber interposto entre o professor e os alunos.” (p. 81).

Conforme Brito Menezes (2006), a relação didática é uma espécie de dialética, pois a mesma vai sendo balizada/equilibrada entre o professor e o aluno, nas relações com o saber escolar em questão. De acordo com Leite (2007), uma vez que o saber escolar no início da relação espera-se ‘novo’ para o sujeito aprendente, ao longo do processo didático torna-se ‘velho’, pois:

Sua posição avançada é assegurada a cada momento de introdução de um novo objeto de ensino o professor recupera a distância temporal em relação aos alunos, que tende a diminuir quando da superação da contradição antigo/novo, isto é, no decorrer do processo bem sucedido de aprendizagem. A diferença entre o professor e o aluno estaria, então também no ‘tempo do saber’ e não apenas na relação de cada um com o saber.(p. 55)

Como se pode observar, todos estes conceitos sobre sistema didático, situação didática, relação didática e contrato didático explicitados, se relacionam com a teoria da transposição didática proposta por Chevallard (1991) e que, sobremaneira, influenciam e sustentam a sua teoria, possibilitando uma melhor compreensão da mesma como parte de um sistema didático complexo, no qual a transposição didática é assim definida por ele:

El concepto de transposición didáctica, em tanto remite al paso del saber sábio al saber enseñado, y por lo a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testemunho de esse cuestionamento necesario, al tiempo que se convierte em su primera herramienta. Para el didacta, es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar evidencias, poner em cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. Em uma palavra, lo que le permite ejercer su vigilancia epistemológica. (p. 16).

Para Chevallard (1991), esta distância existente entre o saber sábio e o saber ensinado faz-se necessária para que o ensino deste seja possível. Assim, este saber necessita sofrer deformações que o tornará apto de ser ensinado segundo indica que “Para que la enseñanza de um determinado elemento de saber sea

meramente *posible*, esse elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado.(p. 16)” Conforme sua teoria, o saber ensinado encontra-se distinto do saber a ensinar e, por sua vez, do saber sábio, ou seja, o saber científico. É na constituição deste conceito que Chevallard (1991) busca consolidar o campo da didática da matemática como um campo científico próprio e apontar para um equívoco até então habitual no campo pedagógico que era desmerecer a discussão sobre a epistemologia dos saberes escolares.

Chevallard (1991) encontrou inicialmente resistência na sua abordagem entre os didatas, uma vez que esta teoria deslocou o poder de aproximação dos saberes escolares com os saberes acadêmicos, estes elaborados a partir de critérios teórico-metodológicos rigorosos, tão valorizados pela sociedade atual e que ele chama de *saber sábio*. Assim, como destaca Monteiro (2007), o saber acadêmico “permite que se desvele a ficção da unidade do saber ensinado com o saber acadêmico, possibilitando a articulação da análise epistemológica com a análise didática” (p. 85).

Neste processo, ele atesta que existe um distanciamento entre os saberes oriundos da academia e os saberes escolares, afirmando que existe um processo de transposição didática, sendo este um processo estruturante para a constituição dos saberes a ensinar. Reconhece, neste sentido, a especificidade epistemológica dos saberes escolares baseando-se no conceito epistemológico de problemática²¹. Chevallard (1991) não dicotomiza e, tampouco, emite juízo de valor sobre os saberes. Segundo Leite (2007), Chevallard apenas afirma a existência e a necessidade deste distanciamento porque:

Para explicitar o reconhecimento dessa especificidade, Chevallard vale-se do conceito epistemológico de problemática: o conjunto de questões às quais um determinado saber busca responder, isto é, sua problemática, é necessariamente diferenciado em contextos com demandas igualmente diferenciadas, como o são os contextos de produção dos saberes e os contextos das relações didáticas. (p. 50).

Conforme o autor, o saber que se institui na sala de aula, não se apresenta no ambiente didático da mesma forma com que foi concebido na comunidade

²¹ Seria a origem das problemáticas que levam à origem dos saberes. Para cada contexto é necessário uma formatação específica para o saber. (Chevallard, 1991).

científica. Para que o ensino seja possível, o conteúdo do saber deverá ter sofrido um conjunto de transformações que o tornará possível de ser ensinado. O saber tal como é ensinado, encontra-se distinto do saber que inicialmente fora designado para ser ensinado. Sendo assim, a transposição didática constitui-se, segundo Chevallard (1991), no “‘trabajo’ que transforma de um objeto de saber a ensinar em um objeto de enseñanza” (p. 15). Para Brito Menezes (2006) existe uma intencionalidade no saber e, segundo ela, Chevallard trata de responder a esta questão:

E ele mesmo trata de respondê-la, afirmando que ela existe porque o funcionamento didático do saber é diferente do seu funcionamento científico, pois existem dois regimes de saber, que embora interdependentes, não se superpõem. [...] o que se deseja não é que o aluno se aproprie do mesmo tal qual ele foi produzido na comunidade científica. Nesta comunidade e na escola, têm-se objetivos diferentes. (p. 72).

Na realização deste processo, no qual o saber necessita sofrer adaptações para se tornar apto de ser ensinado, Chevallard (1991) discrimina dois momentos de transformação do saber que ele denomina de: transposição externa, que ocorre no âmbito da *noosfera*²² e o segundo momento denominado de transposição didática interna, que ocorre considerando o trabalho do professor, levando-se em consideração a sua relação com o saber e com o aluno. Este segundo momento da transposição didática, especificamente, a relação do professor com o saber, o qual ele denominou de transposição didática interna, é a que interessa sobremaneira e será abordada especialmente no próximo item deste trabalho.

O estudo deste processo de adaptações sofrido pelo saber até constituir-se em saber ensinado permite compreender as influências recebidas pelo saber científico, bem como de outras fontes que o moldam, não apenas no seu aspecto conceitual, mas, sobretudo, no seu aspecto didático. A este conjunto de elementos

²² Nomenclatura criada por Chevallard (1991, p. 27-28-29) para designar a esfera “pensante”, “invisível”, do sistema de ensino, esta composta desde o presidente, as instâncias político-administrativas, como os Ministérios, até pesquisadores, pais, professores, enfim, todos aqueles que direta ou indiretamente influenciam na seleção e no formato com que os saberes a ensinar chegarão às salas de aulas. Segundo MATOS FILHO; MENEZES; SILVA; QUEIROZ (2008, p. 1192), “No Brasil, o resultado do trabalho da Noosfera aparece nos Referenciais Curriculares (MEC, 1997, 2006), nos documentos que trazem as diretrizes curriculares e orientam o ensino de uma determinada disciplina científica.” À *noosfera* cabe a responsabilidade de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes. (LEITE, 2007, p. 57)

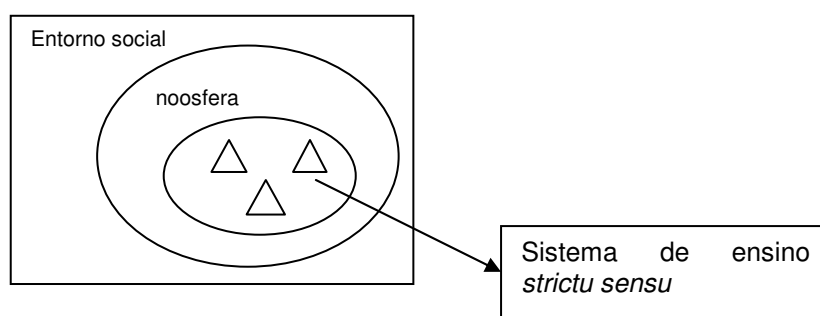
que influenciam e atuam na seleção dos conteúdos que irão compor os currículos prescritos e circunscreve o sistema didático, Chevallard (1991) denominou de *noosfera*.

Esta esfera, segundo ele, compreende os cientistas, professores, especialistas, políticos, autores dos meios didáticos e outros agentes que atuem direta ou indiretamente na educação. Para Pais (2008):

O resultado do trabalho seletivo da *noosfera* resume-se não só a determinação dos conteúdos, como também influencia a estruturação dos valores, dos objetivos e dos métodos que conduzem a prática de ensino. (p. 16).

Assim, à *noosfera*, considerada a primeira etapa da transposição didática, caberia o trabalho na seleção e transposição dos saberes selecionados a ensinar configurando-se como um espaço de conflito, responsável pela interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes. Nela se enfrentam os problemas que surgem do encontro com a sociedade e seus conflitos, resultando em negociações e soluções que são maturados neste espaço (LEITE, 2007), conforme pode-se observar na ilustração 2.

Ilustração 2 – Sistema de ensino *strictu sensu*



Fonte: (CHEVALLARD, 1991, p. 28)

A esta esfera, segundo Chevallard (1991), cabe a viabilização da manutenção do sistema didático e o seu entorno social, responsável pela compatibilidade do 'plano do saber' (LEITE, 2007), ou seja, pela sustentação do saber ensinado equilibrando uma distância entre o saber sábio e o saber

‘banalizado’, o senso comum. Isto porque quando o saber ensinado se distancia em demasia do saber sábio, ocorre um processo de envelhecimento natural deste, que passa a ser questionado pelo entorno social devido ao seu desgaste, tornando-se um saber obsoleto. Paralelo a esta situação, ocorreria o *envelhecimento mora* por este também aproximar-se do senso comum, do *saber vulgarizado*. Desta forma, a *noosfera* acaba por compor um subsistema de um sistema maior, como se pode observar na ilustração 3. Esta envolveria a comunidade científica, mas também a sociedade em geral.

Assim, passando o saber ao domínio público, como cumpriria à escola a sua função social de socializadora dos conhecimentos produzidos e sistematizados? Neste caso, cumpre a *noosfera* a função de equalizar esta relação entre o sistema didático e o entorno social para que a escola não seja considerada uma instituição arcaica. Daí se verifica a necessidade de reformas de ensino, ou seja, de uma nova corrente de saber oriunda do *saber sábio*.

Identificando, desta maneira, a função que cumpre à *noosfera* no processo de transposição didática, deve-se ressaltar, conforme Brito Menezes (2006), que para algumas disciplinas, como a História, a *noosfera* sofra mais pressões sociais. Para exemplificar esta afirmação, a autora toma como referência o ensino de História nas quatro últimas décadas, em especial durante a ditadura militar (1964 a 1985). Esta pesquisadora coloca que aquelas disciplinas que não se encontram ligadas às ciências sociais, talvez as pressões sociais sobre a *noosfera* sejam mais amenas, sem, contudo, negar a existência destas.

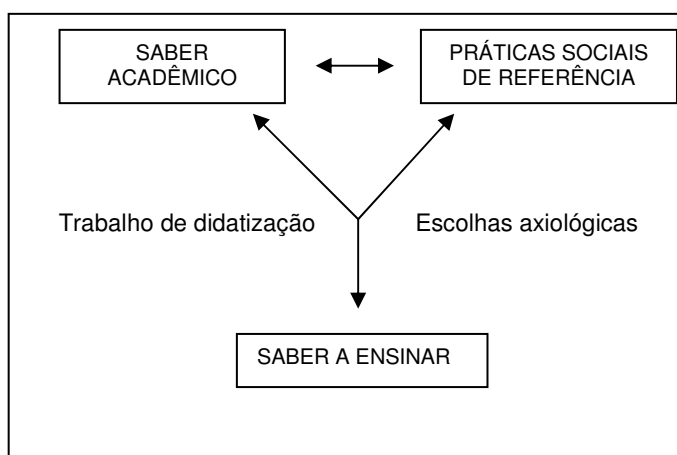
No tocante à influência social que sofre a *noosfera* no processo de produção do saber a ensinar, Astolfi e Develay (1994, p. 52-53) atestam que a transposição didática não deve apenas se limitar ao “texto do saber”, sem levar em conta as práticas sociais correspondentes. A transposição didática deve considerar todos os aspectos da prática de ensino, tendo em vista que o saber escolar não apenas descende do saber científico. Como o processo inverso pode ocorrer, as práticas sociais também podem influenciar na formulação de saberes acadêmicos. Isto demonstra que, compreendendo a transposição didática numa perspectiva dialética, pode-se, como afirma Pais (2008), “inverter o fluxo de observações, isto é, a partir de pesquisas feitas em sala de aula, contribuir para a consolidação de um saber acadêmico” (p. 43). Segundo este autor, o saber escolar mesmo que não possa ser

assimilado ao saber científico, deve estar voltado para os valores educativos das ciências para que o mesmo não se reduza ao senso comum.

Astolfi e Develay (1994) chamam atenção para o fato de que, além de um processo de didatização, existe também um processo de axiologização dos saberes escolares. Para Monteiro (2007), os mesmos sofrem, tanto na transposição externa, como na transposição interna, a influência dos valores éticos e morais da sociedade vigente. Eles acabam por serem transmitidos através dos métodos de ensino, meios didáticos e conteúdos selecionados para ensinar, como revela a concepção de sociedade implícita.

Para ilustrar tal processo, toma-se a representação gráfica de Develay, apresentada na obra de Monteiro (2007), para melhor compreensão deste movimento de fluxo das práticas sociais de referência durante o processo de transposição didática, como se pode observar na ilustração 3:

Ilustração 3 – Transposição Didática conforme M. Develay



Fonte: (MONTEIRO, 2007, p. 90)

Um aspecto indispensável neste processo de transposição descrito por Chevallard (1991), o qual toma Verret (apud, CHEVALLARD, 1991) como referência para tal, é o que ele denomina de “textualização do saber”. Para este processo de preparação inicial pelo qual passa o conteúdo a ser ensinado, alguns requisitos são considerados essenciais por Chevallard para que o saber possa se tornar ensinável, estruturando assim o “texto do saber”. São eles:

- a dessincretização do saber;
- a despersonalização do saber;
- a programabilidade da aquisição do saber;
- a publicidade do saber;
- e o controle social das aprendizagens.

Utilizando a breve caracterização dada por Pais (2008) para cada um destes requisitos, o mesmo coloca que:

Toda proposta educativa pressupõe a existência de tal preparação. Entre as regras que estruturam essa textualização, podemos destacar: a dessincretização, que consiste na exigência de proceder a uma divisão da teoria em áreas e especialidades bem delimitadas; a despersonalização, que consiste na exigência da separação do saber de qualquer contexto pessoal; a programabilidade, que consiste no estabelecimento de uma programação da aprendizagem segundo uma sequência progressiva e racional; a publicidade, que é a definição do saber que deverá ser ensinado. (p. 32 – 33).

No entanto, depois de todo este processo, pelo qual o saber científico sofreu transformações e deformações, este perde alguns elementos substanciais do seu formato original ao longo deste percurso da transposição. Chevallard considera salutar o distanciamento existente entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado, contudo, não deve existir uma desarticulação entre estes, uma vez que o saber escolar, quanto mais próximo dos saberes de referências e mais distante do senso comum, mais legítimo se tornará.

Ainda neste processo de didatização dos saberes, ocorrem as *criações didáticas*, que são produções suscitadas pelas necessidades de ensino a partir de objetivos didáticos. Segundo Brito Menezes (2006), elas podem servir de artifício para favorecer a apropriação pelos alunos, do conhecimento em questão e, posteriormente, acabam por serem incorporadas no currículo. O problema surge quando as criações didáticas acabam sendo cristalizadas no currículo e seu ensino ocorre de maneira compulsória, desvinculadas do contexto inicial ao qual foram concebidas para servirem de suporte para a aprendizagem.

Diante disto, Chevallard (1991) alerta para o fato de que deve existir uma *vigilância epistemológica* para que a longitude existente entre, o objeto de saber e o

objeto de ensino, assim como as possíveis deformações e adaptações sofridas pelo saber, não culminem por descaracterizar de maneira tal o saber original. A ponto do *saber a ensinar* deixar de ser fiel ao saber de origem, podendo criar certos obstáculos à aprendizagem.

Entretanto, sobre esta questão, Cunha (2005) destaca que não se deve confundir esta necessidade do *saber sábio* ser uma fonte privilegiada de saber de referência, com a perspectiva que enxerga o espaço escolar como um espaço submisso, à espera dos conteúdos do saber produzidos pelo âmbito acadêmico, desprovido de consistência epistemológica.

Relacionando os elementos da programabilidade, da publicidade do saber e de controle social das aprendizagens que compõe a transposição didática proposta por Chevallard e, que estruturam o *texto do saber*, não se pode deixar de focar a noção de *tempo didático*. Este, segundo Pais (2008), é “marcado nos programas escolares e nos livros didáticos em cumprimento a uma exigência legal” (p. 33) e encontra-se composto pelo tempo de ensino e tempo de aprendizagem. O primeiro está relacionado ao cumprimento de exigências normativas da textualização do saber, ou seja, dos programas de ensino propostos nos currículos prescritos. Este tempo não consegue uma simetria generalizada com relação ao tempo de aprendizagem, pois este último se configura como sendo o tempo indispensável ao aluno para o estabelecimento das rupturas, conflitos e toda a complexidade que envolve o ato de aprender. Assim, no funcionamento didático há uma dificuldade de controle do tempo didático, especificamente do tempo de ensino por este esbarrar na subjetividade, história e vivências do aluno.

Após uma exposição de âmbito geral da teoria da transposição didática criada por Chevallard, se buscará discutir, no item a seguir, especificamente, o momento da transposição interna, momento que particularmente interessa em virtude do trabalho desempenhado pelo professor na construção do texto do saber, bem como sua relação com o saber histórico neste processo, com vistas a compreender um processo paralelo que é a práxis curricular.

Adiante serão explorados alguns aspectos considerados pertinentes a esta teoria e que fundamentam o objetivo da pesquisa: identificar elementos de um currículo emancipatório no processo de transposição didática dos saberes históricos durante o desenvolvimento curricular realizado pelo professor no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Na sequência, se procurará trazer à tona as possibilidades e as limitações que o conceito de transposição didática impõe quando utilizado em outro campo disciplinar distinto de seu original - neste caso a Educação Matemática - com vistas a servir de instrumento de compreensão da constituição do saber histórico escolar no currículo do Ensino Médio da EJA.

2.2.1 O trabalho docente na transposição didática, na construção do currículo planejado e no currículo em ação.

Neste trabalho de pesquisa, se tomou como objeto de estudo o saber histórico, transformado em objeto de ensino pelo professor, ou seja, planejado a nível individual no processo da *práxis* curricular. Segundo Sacristán e Gómez (1998), se entende como *práxis* curricular, o desenvolvimento do currículo através da interação, intenção e ação de seus vários agentes e instituições. Ela cumpre a função de exprimir um projeto de cultura e socialização desta realizada na escola através de seus conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), formato e das práticas que cria em torno de si. Em seu conteúdo, formato ou maneiras como se apresentam a professores e alunos, encontramos implícitos os conflitos, interesses e valores dominantes que permeiam a sociedade e regem o sistema educativo em vigor. O currículo é assim considerado uma invenção social pelo qual se evidenciam escolhas sociais e valores implícitos ou explícitos dos grupos dominantes, pois é, senão, através dele que o conhecimento é socialmente distribuído e o projeto educativo acaba por se materializar.

Conforme já explorado na discussão sobre a transposição didática, a cultura selecionada e organizada, constituinte do currículo, não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada, particular da mesma. São, “saberes curricularizados” (SACRISTÁN, 1998; FORQUIN, 1993). Desta forma, o texto do saber, equivalente ao currículo, não se trata de um documento com intenções de ser reprodutor da cultura externa à escola, mas se trata de um texto do saber que pode conter uma cultura própria que possa atender a finalidades específicas, intrínsecas ao espaço escolar. Neste sentido, concorda-se com Sacristán (2000a) quando atenta para o fato de:

O currículo modelar-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (p. 21).

Desta forma, não se trata apenas de identificar elementos que cooperam para a planificação curricular e para a materialização destes no ato didático, mas compreender todo o processo, meios, referências e intencionalidades presentes no contexto do trabalho do professor para a composição do texto do saber, conforme compreende a transposição didática. Segundo Chevallard (1991), o professor não faz a transposição didática, ele trabalha na transposição didática:

Cuando el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que é liama *su curso* (es decir, para realizar el texto del saber em el desfiladero de su propia palabra), ya hace tiempo que la transposición didática há comenzado. (p 20 – 21).

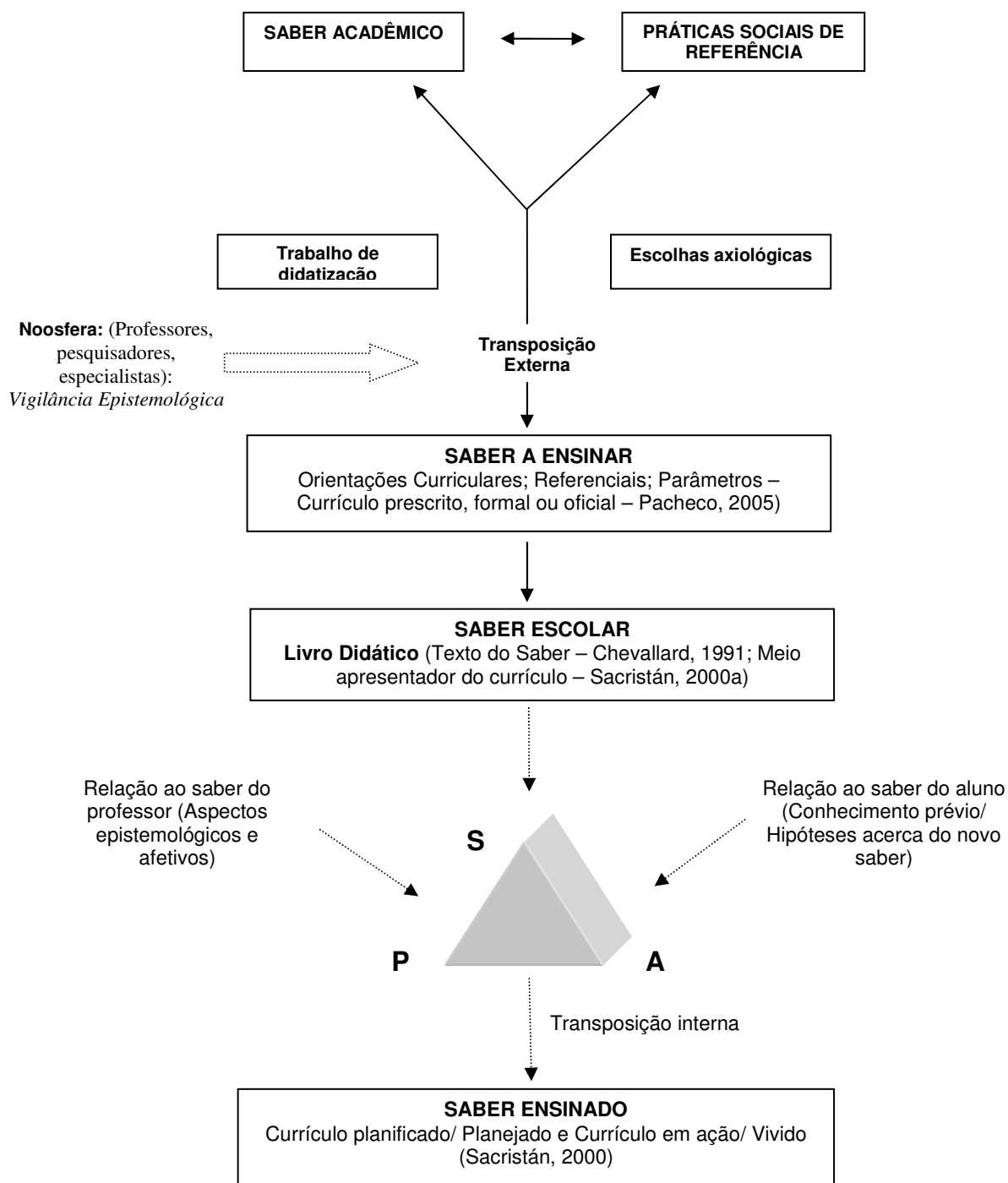
Não somente a transposição didática tem se iniciado quando o professor passa a trabalhar nela, mas o processo de desenvolvimento curricular também. Sendo este iniciado desde a elaboração do currículo prescrito e posterior apresentação do mesmo aos professores, a partir dos meios didáticos. Neles se encontram os saberes a ensinar, que já passaram pelo momento denominado de transposição didática externa. No entanto, concorda-se com Brito Menezes (2006) quando esta afirma que:

Mas se consideramos que a Transposição Didática interna marca um novo momento, uma nova etapa desse processo, talvez possamos dizer que o professor não apenas **está na** transposição didática, mas que ele, legitimamente, **faz** a transposição didática. (grifo da autora).(p.87).

Neste sentido, tomando esta afirmação e por se compreender o currículo como uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e vários agentes, na qual se entrecruzam diversas práticas. Não se pode deixar de analisar e relacionar os agentes envolvidos, pois todos participam desta prática são sujeitos.

Compreender a transposição didática é considerá-la um processo complexo do qual participam todos os elementos do sistema didático (professor, aluno e saber). Na ilustração 4, pode-se observar como os dois processos se interrelacionam, sendo concomitantes em seu desenvolvimento:

Ilustração 4 – Interrelação dos processos de transposição didática e desenvolvimento curricular.



Fonte: (Adaptado de MATOS FILHO, 2008, p. 1193 e M. Develay, *apud*, MONTEIRO, 2007, p.90)

No complexo processo de transposição didática interna, o professor acaba por dar um novo formato ao saber a partir da criação de um texto didático: o *metatexto* (CHEVALLARD, 1991, p. 21). Ao elaborar seu plano de aula, este texto é criado e encontra-se impregnado pela subjetividade do professor que, no geral, apoia-se em meios apresentadores e estruturados do currículo como: propostas curriculares, materiais didáticos, outros materiais de apoio e suas anotações pessoais. Este texto não estaria escrito em lugar algum, mas se expressaria no plano curricular elaborado por pelo professor e, conseqüentemente, acabaria por ser materializado na sala de aula. Segundo Chevallard (1991), o professor não se dá conta espontaneamente de que está dando uma nova caracterização ao saber quando ele organiza as situações de ensino. Neste sentido, concorda-se com Brito Menezes (2006) quando ressalta que:

Entretanto, embora o professor possa não ter consciência de que ‘muda a cara do saber’, e pense ser fiel ao *texto do saber* ou ao saber científico, ele faz escolhas, planeja, organiza uma forma de tradução do saber escolar, e isso é um processo intencional. (p.86)

Reconhecendo o currículo como uma prática que vai se configurando ao longo do seu processo de desenvolvimento, acredita-se ser o professor um dos principais agentes ativos, pois o currículo molda os docentes e, moldado por eles acaba por ser traduzido na prática. A influência é recíproca neste processo. O professor, segundo Pacheco (2001), “goza, em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente sua acção e o seu pensamento.” (p. 101).

Existe uma relação dialética neste processo de didatização pelo qual passa o saber que constitui o currículo, e parte deste processo cabe ao professor. Chevallard (1991) o chamou de *obsolescência interna do saber*. Esta seria uma contradição novo-antigo, no qual o professor é o responsável, na relação didática, pela introdução dos “objetos transaccionales que no los objetos de saber convenientemente em objetos de enseñanza” (p. 81). Para ele todo saber é datado, marcado no tempo, sujeito às condições históricas e ao contexto sócio-cultural e institucionalizado. Ele enxerga o saber, conforme Anhorn (2003) como “fonte de

conflito e de disputa, verdadeiro objeto de desejo gerando uma dinâmica própria no bojo das sociedades modernas.” (p. 31).

A *obsolescência interna do saber*, segundo Leite (2007), é uma contraposição à *obsolescência externa absoluta*, pela qual é responsável a *noosfera*. Este processo de desgaste do saber e sua renovação realizada no processo de transposição externa e interna, na qual o saber de *objeto de saber* passa a *objeto de ensino* e, por fim, de aprendizagem, é regulado por um tempo didático que se processa na dialética do saber novo-antigo, “contradição, superação/aprendizagem, nova contradição, nova superação” (p. 55). Este fato é importante, uma vez que o tempo curricular determinado para cada disciplina, assim como o planejamento dos professores, determinam este fluxo de renovação do saber, gerando sempre uma contradição que terá uma relação conflituosa por tentar se impor ao tempo de aprendizagem dos alunos.

Para Chevallard (1991) o professor está sempre temporalmente adiante do aluno, no que ele intitulou de “cronogênese do saber”, pois o professor é o que sabe mais e antes dos outros. Não entendamos esta relação como uma relação hierárquica, na qual o professor é aquele que deposita o saber ou o transfere ao aluno, mas ele sabe antes e mais que o aluno por ser o responsável pelo planejamento do ensino deste saber, por contribuir na adaptação deste saber tornando-o ensinável. Segundo ele, cada um dos elementos do sistema didático (professor, aluno e saber) tem seu lugar devido no processo de transposição e que é regulado pelo contrato didático.

Permite-se fazer menção a Freire e Shor (1986), quando colocam que, numa sala de aula de perspectiva dialógica, o professor nunca será igual ao aluno, pois o professor é diferente porque é mais informado, mais experiente e mais comprometido com a mudança que a educação emancipatória pode produzir nos seus alunos. No entanto, Freire e Shor (1986) alerta para o fato de que mesmo estando à frente deste aluno, ele não se encontra na outra extremidade da relação, no sentido de superior ou autoritário a ele. E ainda eles destacam que:

Claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher este objeto de estudo, antes que os alunos encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não

significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões do conhecimento do objeto. (p. 124).

Nesta pesquisa o professor é reconhecido como o elemento central na realização de uma das instâncias de produção curricular (o planejamento individual) e da transposição didática, pois para Brito Menezes (2006), o professor, organiza situações de ensino para alunos e, acima de tudo, organiza situações de ensino sobre um dado saber. Diante desta compreensão, se entende também que estes processos que se interrelacionam podem ser frutos de uma *práxis* pedagógica, desenvolvida a partir de uma interação dinâmica da ação e reflexão dos atores da relação didática com o mundo real, com situações de aprendizagem reais que permitam ao professor, segundo Pais (2008), “priorizar os valores educativos sem, no entanto, reduzir o seu aspecto científico” (p. 40). Assim, se pensa não ser interessante que o ensino seja reduzido a uma única fonte de referência, pois reduziria consequentemente seu valor educativo. Neste sentido, defende-se um currículo com caráter emancipatório para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Um currículo que possibilite criar condições de aprendizagem que possa modificar o mundo e compreensão de mundo a partir de uma *práxis*, que consiste, no “acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social” (GRUNDY, 1987, p. 158).

Contudo, não se pode esquecer que nesta análise dos processos de transposição didática e de desenvolvimento curricular, os conteúdos do currículo sofrem com as determinações impostas, pela *noosfera* e, no caso do currículo, o que se chamaria de condicionantes externos, como a determinação social, política e econômica, entre outras que, segundo Popkewitz (1987 apud SACRISTÁN, 1998, p. 158) destacaria “a força da imposição ‘de cima para baixo’ que a universidade tem”. Não se sabe até que ponto esta imposição dos saberes acadêmicos se dá de fato, uma vez que, ao longo da discussão neste trabalho, se demonstra que, os saberes transformados em objetos de ensino constituintes do currículo, não podem ser vistos como uma “imposição” da academia e, tampouco estes saberes acadêmicos se caracterizam como os saberes dominantes ou opressores, negligenciador de outros saberes de referência no espaço escolar.

Diante de todas essas considerações sobre a transposição didática, é importante compreendê-la como um processo inerente ao planejamento e ação

curricular. Estes processos integrados seriam pertencentes a um contexto prático externo (práticas políticas, econômicas, sociais e pedagógicas) que os determinam a partir da interação de todas estas práticas, sendo atividades compartilhadas por diversos agentes no sistema educativo, no qual o professor é o último elo da cadeia de determinações. Ainda, concorda-se com Sacristán e Gomez (1998) quando defendem que:

Os professores/as podem se acomodar aos marcos estabelecidos ou explorar suas fissuras, ser reprodutores de situações e instituições herdadas ou trabalhar para transformá-las – tão real é a determinação externa quanto a autonomia profissional. A prática do professor/a supõe um equilíbrio dialético entre o condicionamento alheio e prévio à sua vontade e a iniciativa própria, com doses variadas de um e de outro, de acordo com os níveis do sistema educativo em que se trabalhe. Isso ocorre segundo o determinante da política curricular, em função da autonomia permitida às escolas, dependendo da capacitação dos docentes e da eficácia dos controles externos, segundo a variabilidade de materiais curriculares que esteja disponível, e também segundo a disponibilidade de tempo para poder desenvolver planos ou refletir sobre a prática. (p. 207).

Sabe-se que, no geral, as decisões que permeiam o plano e a prática de ensino são antecipadas à prática dos professores, pois a competência de construir o currículo não é uma atribuição exclusiva do professor, uma vez que as decisões para tal extrapolam as responsabilidades dos mesmos, em virtude da ordenação e controle de um sistema maior que o didático. Justamente por este fato, é que o professor deve tomar decisões didáticas fundamentais sobre as atividades que irão compor o tempo curricular e a aprendizagem dos alunos. Não se pode negar que as determinações e controles existem, porém não impedem que o docente possa ser (re)criador de práticas pedagógicas, aprimoradas com base nas suas interpretações ou oposições frente às determinações. Os professores planejam e ensinam dentro condições próprias para a escolarização, sabendo estes que os parâmetros para o que planejam e o que ensinam já fora, em algum momento, pré-definido por outras instâncias, no entanto, isto não os impede de adaptar e dar um caráter pessoal ao plano e a prática de ensino.

O que se percebe nesta discussão é que mesmo na transposição didática, como no desenvolvimento curricular o professor tem garantido a sua relativa autonomia de produção nestes processos. Sendo assim, tem que reconhecer no

trabalho desenvolvido pelo professor na transposição interna, no planejamento curricular e no currículo em ação um significado substancial capaz de possibilitar um currículo de História com caráter emancipatório para o Ensino Médio da EJA. Compreender como ambos os processos, já descritos, encontram-se interrelacionados e identificar quais meios, critérios e finalidades são utilizados dentro do contexto a ser estudado, serão os objetivos. Por ora, serão discutidas as limitações impostas pela teoria da transposição didática como instrumental utilizado para compreensão do saber histórico escolar.

2.2.2 Os saberes históricos escolares e o currículo de História face à transposição didática

Neste item, para efeito de compreensão de como vem se processando a transposição didática *latu sensu*²³ do saber histórico, é importante se fazer uma contextualização deste movimento de constituição da disciplina da História escolar, do papel que esta cumpriu e, ainda cumpre, nos currículos escolares a partir de sua gênese no ensino secundário no Brasil.

Segundo Rüsen (2006), do século XIX, quando a História é instituída enquanto disciplina pelos historiadores e galgou o *status* de ciência, até a década de 1960, tem-se uma concepção simplista e estreita das finalidades e dos propósitos que cumpria a História para os interesses humanos, quando apenas era entendida como uma ciência em si mesma. No entanto, é a partir da década de 1960, intensificando-se na década de 1990, que um movimento contrário de se repensar o ensino e aprendizagem da História, com vistas a garantir uma função formativa e educativa da disciplina, passam a se consolidar.

No ensino secundário, ao longo de sua existência escolar no Brasil, a disciplina de História acabou sempre por cumprir o papel de forjadora de identidades, seja coletiva ou individual, com vistas a construir o imaginário nacional ou formar cidadãos críticos. Em muitos momentos significou apenas o estudo do passado humano. Desde a sua introdução como disciplina escolar, no mesmo

²³ Conforme Chevallard (1991) a transformação de um conteúdo de saber preciso em uma versão didática desse objeto de saber denomina-se de transposição didática *strictu sensu*. Já o estudo científico do processo de transposição didática, não atendendo a um objeto de saber específico, trata-se da transposição didática *latu sensu*.

momento de criação do Colégio Pedro II, ainda no período regencial, a disciplina de História não nasceu do vazio; teve como parturiente a História acadêmica, como atesta Fonseca (2006):

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. (p. 42).

Durante o período imperial e republicano ela integrou o currículo das humanidades clássicas, nas escolas públicas, privadas e confessionais (BITTENCOURT, 2004). O currículo das humanidades possuía forte caráter de formação elitista, e a disciplina de História, uma grande preocupação com a nacionalidade e o fortalecimento do Estado. Este objetivo se confundiu com os da História acadêmica ao longo do final do século XIX.

Mesmo com as discussões sobre o ensino e a constituição das disciplinas escolares nas primeiras décadas do século XX, a disciplina de História continuava imbricada à História acadêmica. O modelo iluminista do ensino, que contemplava a racionalidade técnica, fortalecia o ensino científico da História que passou a integrar este currículo de caráter humanístico sem grandes problemas. A História, assim concebida para a escola, era a História das humanidades que tinha como apêndice a História do Brasil e, nos seus programas, fazia uso da divisão historiográfica clássica. A História do Brasil, entendida como genealogia da nação, deveria formar cidadãos que cooperassem para o progresso da nação, configurando-se como uma História eminentemente pragmática, prevalecendo a concepção positivista da que será questionada e transformada nas décadas subsequentes pelas perspectivas da História do *Annales* e a Nova História.

As reformas do ensino secundário, ao longo das décadas de 1950 e 1960, produziram a necessidade de uma disciplina de História que favorecesse o desenvolvimento de uma parcela crescente da sociedade ligada ao setor urbano e terciário e, eminentemente consumidor. Neste mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 4.024/1961) acabou por secundarizar o ensino das humanidades, com vistas a atender a um contexto histórico de industrialização,

iniciando um processo de tecnização do ensino secundário. Assim, a disciplina de História perdeu um significativo espaço na matriz curricular e foi reduzida a uma listagem, mas que ainda assegurou a devida distância e objetividade históricas. (ABUD, 2006). Ao longo da ditadura militar no Brasil, a História passou a constituir, juntamente com a Geografia, a disciplina de Estudos Sociais, o que acarretou na perda de sua autonomia e caráter científico.

No entanto, segundo coloca Fonseca (2003), a partir da década de 1970 e 1980, observou-se um duplo movimento que acarretou numa interlocução entre as pesquisas históricas e o repensar do ensino desta disciplina no Brasil. Esta passou a primar por materiais didáticos atualizados pelas pesquisas acadêmicas, ajustando os livros didáticos aos interesses lucrativos do mercado e aos dos consumidores. Isto possibilitou um repensar também do ensino e do currículo de História a partir dos meios divulgadores deste. Neste mesmo período, com o processo de redemocratização da política nacional, se possibilitou à História desvincular-se da Geografia, deixando de existir a disciplina de Estudos Sociais, voltando assim a História a ter sua autonomia nos currículos escolares. Segundo Ribeiro (2004):

Os pesquisadores e professores de História voltaram seus olhares para o estudo de novos problemas, novos objetos e novas abordagens, influenciadas por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, apresentando maneiras possíveis de rever o formalismo de abordagens históricas sustentadas nos fatos políticos e administrativos dos Estados ou nas análises estritamente economicistas. (p. 12).

Contudo, foi a partir das reformas do ensino na década de 1990, especificamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que existiu a necessidade de formular “propostas curriculares ancoradas nos novos paradigmas do conhecimento histórico e nas inovações das ciências da educação” (ABUD, 2007, p. 112). Estas novas propostas²⁴, em especial para o Ensino Médio, buscaram consolidar uma História livre da cronologia tradicional (quadripartida), pautando-se numa linha lógica que tem como fio condutor os conteúdos articulados a partir de eixos temáticos. Buscou-se integrar a este

²⁴ Podem-se citar como exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias (2006).

currículo novas categorias como o cotidiano, identidade, diversidade e memória, considerando como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno, sua vivência, experiência do cotidiano e o desenvolvimento de suas aprendizagens.

De acordo com Abud (2006), “a implementação de políticas públicas que procuravam quebrar a linha evolutiva e cronológica não foi suficiente para quebrar a sólida tradição escolar, que se escorava na utilização de cronologia.” (p. 113). Assim, mesmo com toda a problematização do ensino de História e seus conteúdos de saber, atrelados às transformações oriundas do processo de globalização e da nova ordem mundial, acarretaram em mudanças nos objetivos do ensino da História e dos saberes a ensinar. Constatava-se que não se pode ensinar “toda a História da humanidade”, como se pode observar na proposta das Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias (2006) os objetivos que cumpre a disciplina de História no currículo a partir da reconfiguração do Ensino Médio no século XXI:

Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. (p. 67).

O processo de constituição da disciplina de História e, conseqüentemente, do saber histórico escolar, esteve permeado de relações de poder que culminaram na “inclusão” e “exclusão” de saberes históricos relacionados ao modelo de Estado, sociedade e educação pretendidos em cada período. Isto remete a problematização trazida pela teoria da transposição didática de Chevallard (1991) sobre a constituição dos saberes a ensinar. No entanto, segundo Gabriel – Anhorn (2001, 2003), Monteiro (2007) e Cunha (2005) que produziram trabalhos utilizando a mesma teoria como instrumental de análise e compreensão do saber escolar no campo da História, algumas críticas devem ser realizadas aos limites no uso da transposição didática Chevallardiana para compreensão da constituição destes saberes, sendo importante ressaltar.

Conforme ressalta Anhorn (2003), autores como “Moniot, 1993, Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, Audiger, 1994, Aillieu, 1995” fazem ressalvas sobre

alguns pontos da transposição didática no processo de adaptação da História como objeto de ensino. Segundo ela, eles reconhecem a anterioridade do saber acadêmico em relação ao saber escolar, mas, no entanto, chamam atenção para o fato de que uma relação inversa também ocorre, pois a História escolar também traz suas contribuições à academia.

Para Monteiro (2007), estas críticas centram-se, em sua maior parte, na questão metodológica da História e na epistemologia dos saberes históricos que colocam diante de tantas perspectivas de compreensão e definição histórica, bem como de organização dos eixos de análise, o que leva a pensar sobre a complexidade e em qual referência usar para confrontar com o saber a ensinar.

O forte teor axiológico do saberes históricos é outro ponto em comum na crítica entre os estudiosos. Segundo Anhorn (2003), o saber histórico não é um saber fácil de transposição para objeto de ensino. Segundo ela, a grande dificuldade seriam as etapas referentes ao processo de *dessincretização* e *programabilidade* que, de acordo com Chevallard (1991), são indispensáveis para que um saber torne-se ensinável. Para a autora, a História encontra nessas duas etapas problemas com a sua forte natureza axiológica, na qual:

Confrontada com o ensino, a disciplina de História vê-se obrigada a lidar com a dimensão axiológica que lhe é inerente com muito mais acuidade. Tornam-se mais prementes e difíceis de serem negadas, escondidas ou adiadas as questões relativas aos sentimentos, vontades, virtudes, consciência de deveres, cuja explicitação em termos de finalidades de ensino e aprendizagem é, todavia, muito mais difícil de ser estabelecida. (p. 174)

Visando a ampliar o conceito de transposição de Chevallard (1991) e, assim conseguir trazê-lo para o campo da História, Anhorn (2001, 2003), Monteiro (2007) e Cunha (2006) se utilizam da conceituação dada por Astolfi e Develay (1993) que chamam atenção para o processo axiológico existente na transposição didática, tanto na externa como na interna. Segundo os autores, os valores éticos de uma sociedade são transmitidos não apenas nos métodos de ensino, mas também nos conteúdos selecionados para o ensino. Desta forma, se deve pensar o saber como um componente essencial para a compreensão do currículo, pensá-lo não apenas epistemologicamente, mas enquanto valores morais transmitidos no currículo.

Neste sentido, não procedem algumas críticas à teoria da transposição, no que se refere à exclusividade de referência do saber acadêmico na produção do saber escolar, enfatizando uma relação hierárquica e linear nesta produção; pelo contrário, se assim pensarmos estaremos fortalecendo a ideia de reprodução do saber acadêmico no espaço escolar. Neste ponto, concorda-se com Cunha (2006) quando coloca que:

Entendemos que Chevallard ao reconhecer o papel de referência do saber acadêmico tem o mérito de explicitar as relações de poder existentes entre o campo acadêmico e o campo escolar, o que não equivale a dizer que proponha a permanência ou a manutenção destas relações. (p. 57).

Tomando como referência, para esta análise, o artigo de Anhorn (2001) intitulado: “Usos e abusos do conceito de transposição didática (Considerações a partir do campo disciplinar da História)”, destaca cinco potencialidades da teoria da transposição didática como instrumentos para compreensão do saber histórico escolar sem cair na banalização.

Na primeira potencialidade do uso deste conceito, ela afirma que a transposição didática permite o reconhecimento da diferença existente entre o saber acadêmico e o saber escolar. Como segunda potencialidade, ela destaca que este conceito nos obriga a pensar sobre a natureza do saber histórico escolar, concebendo-o como um saber historicamente construído, possibilitando refletir sobre as modalidades de relação que o mesmo estabelece com outros saberes, entre eles o saber acadêmico.

Como terceira potencialidade, o conceito de transposição didática, segundo ela, oferece subsídios para pensar na complexidade da relação estabelecida entre o saber escolar e o saber acadêmico, sem cair numa visão hierarquizada, compreendendo que é no enfrentamento entre o saber escolar e o saber acadêmico que se assimila com profundidade o tratamento didático no plano cognitivo. A quarta potencialidade diz respeito a reconhecer que a transformação do saber acadêmico em saber escolar ocorre em diversas instâncias e etapas e que, apesar de possuírem estreitas dependências, não devem ser confundidas. Chevallard (1991) identifica dois momentos na transposição: a transposição externa, que segundo Anhorn (2001) corresponde ao currículo formal (prescrito) e aos meios

apresentadores ou estruturadores do currículo (livros didáticos) e a transposição interna, que ocorre na sala de aula, no momento em que o professor cria o seu texto de saber, que corresponderia ao currículo em ação. Em cada uma destas instâncias e etapas, diversos e diferentes atores interferem a partir dos interesses que estão em voga no processo de transformação/adaptação dos saberes, levando em consideração as regras específicas de cada contexto.

É justamente na compreensão desta interrelação entre os processos de transposição didática e do desenvolvimento curricular que se ocupa esta pesquisa, na tentativa de perceber como os saberes históricos, transformados em objetos de ensino a partir do trabalho docente na transposição, possibilita um currículo emancipatório. Diante da quarta potencialidade de Anhorn, coloca-se mais além, no que diz respeito ao texto do saber, defende-se que a criação do texto do saber pelo professor começa, simultaneamente, na elaboração do plano curricular individual e, não somente no momento do currículo em ação. Acredita-se que o *metatexto* elaborado pelo professor se apresenta no momento do currículo em ação.

Ela finaliza com a quinta potencialidade, na qual afirma que o conceito de transposição didática permite pensar e redimensionar o papel atribuído aos professores de História na implementação de novas propostas curriculares para esta disciplina, pois se o professor não faz a transposição didática, ele trabalha no seu domínio, desempenhando um papel preponderante. Concorde-se com Anhorn (2001) sobre as perguntas ainda a serem respondidas no campo da didática da História:

Torna-se, pois fundamental identificar os critérios a partir dos quais o professor opera no domínio da transposição. Com que regras e razões, constrangimentos operam os professores nas suas práticas docentes a partir das quais o saber a ser ensinado se transforma em saber ensinado? Será que certas permanências ou persistências no ensino de história não são frutos dessas regras inerentes ao próprio processo de transposição interna que permite transformar um objeto de saber em objeto de ensino? (p. 9).

Assim, diante do exposto, se reconhece que compreender e refletir, mas acima de tudo, problematizar o processo de elaboração dos conteúdos de ensino pelo viés da epistemologia escolar, utilizando como referência a teoria elaborada por Chevallard (1991), permite percebê-lo como um movimento específico que necessita

ser conhecido. No entanto, os conceitos de didatização e de axiologia dos saberes precisam estar articulados, permitindo trazer o debate da transposição didática para o campo da teoria crítica e pós-crítica do currículo que fundamentam a perspectiva que será apresentada a seguir sobre o currículo para a Educação de Jovens e Adultos.

3 O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL PARA O ENSINO MÉDIO

*Vale dizer: não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática educativa será mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo.
(FREIRE, 2000, p. 92)*

Para fins de entendimento sobre a configuração do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e devido ao próprio processo de (re)definição dos propósitos e (re)construção da identidade que o Ensino Médio vem passando desde a década de 1990, sobretudo, do seu currículo, discutiremos, de maneira breve, o reconhecimento deste como a última etapa da Educação Básica; a tentativa de integração dos eixos trabalho, ciência e cultura, bem como os objetivos que passou a cumprir a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e que acabam por também compreender o currículo destinado à EJA.

Esta parte do trabalho se detém em expor a perspectiva emancipatória da educação e, conseqüentemente, do currículo, apontada para a Educação de Jovens e Adultos.

3.1 Uma contextualização do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos

Na História da Educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como uma modalidade que atende à população excluída da educação, popularmente chamada de regular. Neste sentido, a EJA é uma tentativa de reparar uma dívida social para com os jovens, adultos e idosos que, por motivos diversos, não conseguiram ter acesso à educação no tempo considerado regular, mas, que constituem a força de trabalho empregada, direta ou indiretamente, para a construção de riquezas do país. Daí existir a necessidade de reconhecer, aproveitar, desenvolver e (re)significar os saberes, as habilidades e competências desses

educandos, oportunizando-lhes o acesso à escrita e à leitura, assim como às outras habilidades e competências consideradas instrumentos importantes para a convivência social contemporânea.

Historicamente o Ensino Médio esteve em grande parte marcado por uma dualidade nos seus objetivos de formação para a sociedade: uma profissionalizante, mais direcionada aos trabalhadores; outra propedêutica, voltada para aqueles que visavam a atingir o nível superior. Como apontam Kuenzer (2002) e Frigotto (2005), definido desta forma, o Ensino Médio propiciava a criação - ou mesmo, ampliando o lastro de exclusões e privilégios socioeconômicos - desde a oferta, a permanência e o sucesso na educação, bem como no prosseguimento dos alunos na formação educativa. Isto acabava evidenciando uma histórica relação de dilemas, conflitos e contradições da estrutura social brasileira, expressa entre o capital e o trabalho, ou seja, a histórica dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual.

É importante frisar que até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961), prevalecia esta dualidade na concepção do que era o Ensino Médio. A partir desta lei se equiparou o ensino propedêutico com o profissionalizante, entretanto, mesmo ocorrendo a integração entre estes no sistema de ensino para fins de prosseguimento dos estudos, o caráter dual ainda prevalecia na estrutura dos projetos pedagógicos desenvolvidos para as distintas clientelas atendidas, conforme Kuenzer (2002).

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971) reforçou o fato de todos os alunos necessitarem passar pelas duas modalidades de ensino integradas. Esta reforma educacional atendia, assim como as anteriores, às acentuadas transformações econômicas e sociais oriundas do crescente desenvolvimento industrial possibilitado pelo “Milagre econômico” e que necessitava de mão de obra especializada, especificamente com formação técnica, em detrimento da superior. No entanto, o novo modelo de Ensino Médio acabou não dando conta das demandas formativas e externando fragilidades na sua implementação, acompanhado pela não obtenção dos resultados esperados com o “Milagre brasileiro”. Voltava assim, a velha dualidade no Ensino Médio reforçada pelo Parecer CFE nº 76/1975 e consagrado pela Lei nº 7.044/1982.

A partir do processo de redemocratização brasileira e da universalização da educação como um direito previsto pela Constituição Federal de 1988, a Educação, a Escola e Ensino Médio passaram a ser redesenhados com vistas a atender a

novas demandas e dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais a sociedade brasileira ansiava.

A partir da década de 1990, com a expansão do Ensino Fundamental, as políticas públicas para a educação, foram reforçadas por documentos oriundos de órgãos internacionais como a UNESCO²⁵, o BID²⁶ e o BIRD²⁷, dos quais o Brasil é signatário. Atrelado aos acordos contidos nestes documentos estava o engajamento do Brasil nos interesses e parâmetros internacionais, configurado no mundo multipolarizado e globalizado. Logo, a defesa pela universalização do Ensino Médio no país e a configuração de sua identidade - para que ele não se constituísse de apenas uma pequena minoria de sobreviventes do Ensino Fundamental – tornaram-se metas das políticas públicas educacionais.

Mediante um cenário de inúmeras discussões, conflitos conceituais, políticos e procedimentais, na tentativa de assegurar o que preceitua a Constituição Federal de 1988, no 2º parágrafo do artigo 208, substituído, posteriormente, pela emenda constitucional, nº 14 de 1996 que assegura a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, este passa a ser então concebido como uma etapa de caráter formativo pela então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº. 9.394/1996).

A partir desta legislação, o Ensino Médio conquistara seu espaço configurando uma etapa da Educação Básica em si. Buscava reunir em seus pressupostos de formação dos sujeitos, a união de entre o conhecimento, a ciência, a cultura e o trabalho, na tentativa de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Desta maneira, o Ensino Médio foi considerado a etapa conclusiva da Educação Básica, finalizando uma formação que se iniciara nove anos antes.

Esta etapa da Educação Básica passou a ser entendida como uma fase que contribui para a formação do aluno, sem que seu único fim fosse o de servir de ponte para o ensino superior. Segundo o artigo 35 da LDBEN 9.394/1996, o Ensino Médio tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

²⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

²⁶ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

²⁷ Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Eis o grande desafio do Ensino Médio assegurado pela legislação: conseguir articular um ensino e aprendizagem que contemple as diretrizes de uma formação científico-tecnológica e cultural para todos, tendo como ponto de partida a igualdade ante as demandas de um público diversificado e desigual. Diante disto, concorda-se com a afirmação de Kuenzer (2002), quando considera:

Nesse sentido, pode-se afirmar categoricamente que a novidade em termos de finalidade, não só para o ensino médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. (p. 39).

Posto desta forma, a partir da LDBEN nº 9.394/1996, a nova configuração e concepção da Educação Brasileira e do Ensino Médio traz como finalidades e objetivos para o Ensino Médio o compromisso de educar o jovem para a participação da vida política e produtiva, individual e coletiva. Participações estas, estabelecidas através das relações sociais, pautadas no comportamento ético e consolidadas pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Paralela à luta e às discussões políticas, acadêmicas e sociais para assegurar um Ensino Médio com garantias de atendimento às ansiedades socioeconômicas e culturais da sociedade brasileira, a Educação de Jovens e Adultos vinha de uma longa luta pelo reconhecimento e garantias legais nas políticas públicas.

A luta pela definição do conceito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pelo reconhecimento, por garantias de financiamento, pela assunção do Estado e de condições para atendimento de qualidade ao público específico, acompanhou e, ainda acompanha as idas e vindas da História da Educação brasileira, articuladas a conjuntura socioeconômica e política do país.

Não obstante, como coloca Di Pierro (2010), as crescentes lutas ao longo do século XX e ainda no século XXI, as crescentes lutas dos trabalhadores, os movimentos juvenis, dos afrodescendentes, dos povos do campo, das mulheres, dos indígenas e dos homossexuais influenciaram e impulsionaram positivamente a EJA a reconhecer e compreender a necessidade de novas políticas que considerassem a diversidade dos sujeitos de aprendizagem desta modalidade.

Dessa forma, foram necessários diversos movimentos da sociedade civil, e documentos frutos de acordos internacionais que compõem o marco legal²⁸ da EJA, fomentados por inúmeros debates para que fosse assegurado ao jovem, adulto e idoso o direito ao acesso e permanência nas etapas da Educação de Jovens e Adultos, e que esta contemplasse os princípios da equidade, da proporcionalidade, da contextualização e da diversidade.

Uma vez reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, nos artigos 37 e 38, da LDBEN 9.394/1996, ficando previsto que ao ensino médio da Educação de Jovens e Adultos compete habilitar os jovens e adultos para prosseguirem os estudos em caráter regular, devendo ser garantido, também, a sua conclusão e certificação através de cursos e/ou exames supletivos considerando as especificidades do público atendido, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

²⁸ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988; BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; BRASIL. **Resolução nº 1/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**: publicada no Diário Oficial da União de 19 de julho de 2000; BRASIL. Parecer da Câmara de Educação Básica nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: aprovado em 10 de maio de 2000. BRASIL/MEC. **Plano Decenal Educação para Todos**: Brasília, 1993; UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia: Jomtien, 1990; UNESCO. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro da educação de adultos. Alemanha: Hamburgo, 1997; BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001; DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, 1998; BRASIL/MEC/SECAD. BRASIL. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica: publicada no Diário Oficial da União de 16 de junho de 2010; **Documento Base Preparatório à VI CONFITEA**. Brasília, 2008; BRASIL/MEC. **Conferência Nacional de Educação**: documento final. Brasília, 2010.

Muitos questionamentos, ansiedades e dúvidas pairavam entre os movimentos sociais, entidades, associações e representantes dos sistemas de ensino sobre a clareza das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, em especial das políticas curriculares. Estas decorrentes dos Pareceres CEB nº 4 de janeiro de 1998 e nº 5 de junho de 1998, bem como das Resoluções CEB nº 2 de 15 de maio de 1998 e nº 3 de 23 de junho de 1998, implicou na necessidade de diretrizes específicas que assegurassem à EJA as especificidades constituintes de sua identidade como modalidade da Educação Básica. Esta pressão desencadeou colegiados, audiências públicas e teleconferências, envolvendo vários segmentos da sociedade civil organizada e dos sistemas de ensino junto ao Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica. Isto culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 de 5 de julho de 2000 e do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, se ocupa em discutir as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, o currículo da EJA e suas práticas pedagógicas devem atender às necessidades do perfil específico desta modalidade, assegurando “aos estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica” (SOARES, 2002, p. 136). O referido documento atesta o perfil específico da EJA, mas deixa claro que o currículo desta modalidade não pode deixar de conter os componentes curriculares existentes no Ensino Médio “extensivo”. Ele deve estar pautado nos princípios previstos pelas diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente as resoluções CNE/CEB nº 2/1998 e CNE/CEB nº 3/1998.

O Parecer CEB nº 11/2000 defende que a Educação de Jovens e Adultos, hoje, não pode mais ser encarada como um “processo inicial de alfabetização” como já foi pensado por vários programas de governo, desde o período imperial no Brasil. O novo conceito de EJA, conforme Soares (2002, p. 39), trazido por este documento, exige que esta busque “formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.” O objetivo não é somente acabar com o analfabetismo, mas universalizar a Educação Básica. Isto pressupõe a ampliação do Ensino Médio com atendimento à EJA.

Ainda, segundo o autor (2002), o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000 ressalta o fato de que a EJA “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem dos alunos”. Este parecer chama atenção para as funções reparadora, equalizadora e qualificadora que passam a configurar a EJA, a partir do novo modelo de sociedade, de fins do século XX e início do século XXI.

O referido parecer, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, o Documento Base Preparatório, a VI Confintea e o Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010, podem ser considerados grandes avanços normativos na discussão e luta pelas garantias destinadas à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, percebe-se que apesar da ampliação do conceito de EJA apresentado no marco legal, desde a V Confintea, que passou a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e de educação ao longo da vida, ainda prevalece entre muitos educadores e gestores da educação, uma compreensão superficial arraigada na compensação e no aligeiramento dos estudos.

Ainda assim, observa-se que, na atualidade, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo reconhecida timidamente pelas esferas federal, estadual e municipal, através de suas ações, como uma modalidade que possui suas especificidades, necessitando de uma atenção especial na produção de material didático²⁹, metodologias de ensino-aprendizagem, formação de profissionais especializados e de programas que atendam às necessidades de aprendizagem deste público integradas aos direitos sociais.

Entretanto, como aponta Di Pierro (2010), ainda se depara com a pouca solidez de políticas públicas para a escolarização de jovens e adultos e a assunção dos papéis que cabe a cada uma das instâncias governamentais supracitadas. Estas deveriam assegurar a formação docente, a acessibilidade, a intersetorialidade, o financiamento e a garantia de recursos e estratégias político-pedagógicas, como garantia da qualidade social da educação oferecida aos jovens, adultos e idosos. Ocorre que ainda prevalecem ações com recursos materiais, humanos e pedagógicos improvisados, desconexos com as necessidades educativas dos jovens

²⁹ BRASIL. MEC/SECAD/FNDE. Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 17 de setembro de 2009, páginas 27 e 28, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

e adultos. O ensino que lhes é oferecido é precário, conforme aponta o relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos da UNESCO (2010). Este panorama insere o Brasil na categoria II, da tipologia internacional de educação de adultos da UNESCO, ou seja, o Brasil, dada à origem da provisão, definição das estratégias e concepção da educação de adultos possui índice de desenvolvimento da educação para todos³⁰ mediano, juntamente com outros países da América Latina.

Para uma sociedade menos desigual, mais justa e com melhor distribuição das riquezas existentes, sendo um modelo a ser atingido por países emergentes como o Brasil. Necessita ter como prerrogativa uma EJA pautada na educação como direito humano e permanente, que possibilite aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências que são indispensáveis para a sua inserção e usufruto dos direitos de cidadão, do mundo do trabalho, das novas tecnologias e das linguagens.

Esta formação voltada para as dimensões do trabalho e da cidadania orientadas pela política curricular brasileira atual da EJA, mas, precisamente, dos objetivos destinados ao Ensino Médio, não deixa dúvida de que a tecnologia associada à educação visa formar indivíduos capacitados a lidar com as atuais contingências exigidas pela empregabilidade. Segundo Lopes (2008), capacidade é algo característico do indivíduo, o sucesso da aprendizagem, do desenvolvimento de competências dependem do indivíduo, o que acaba por tornar o mundo do trabalho excludente, pois apenas os mais “capazes, nas bases predeterminadas pelos modelos tecnológicos, serão inseridos no mundo do trabalho e no mundo produtivo.” (p. 121).

Neste sentido, o conhecimento científico-tecnológico tornou-se fator de importância para as classes trabalhadoras se (re)inserirem de maneira crítica no processo produtivo, mas, para tal, faz-se necessário que se pense em estratégias político-didático-pedagógicas para além de uma formação propedêutica ou meramente técnica. Com essas estratégias as políticas educacionais, os sistemas de ensino e as unidades escolares garantiriam aos jovens e adultos o direito a uma educação de qualidade, o acesso ao conhecimento e à cultura fundamentados em propostas com objetivos e estratégias definidas. Estas partiriam das condições de

³⁰ Ver UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

existência, das formas de pensar e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes e não pelas pressões de adestramento e qualificação da mão-de-obra em virtude da concorrência capitalista.

Mesmo com todas as garantias legais é perceptível na rede pública de ensino a marginalização sofrida pelo Ensino Médio da EJA. Não obstante, o seu público, que já se encontra excluído socialmente, depara-se dentro do próprio seio da educação e da escola com falas como as que consideram a EJA a “prima pobre da educação”. Para esta modalidade e, mais especificamente o nível médio, ainda são escassos os recursos e projetos. Mesmo quando estes existem, segundo Di Pierro (2010), a ausência de unidade nas metas acaba por criar uma multiplicidade de programas que, em muitos casos, resultam em conflitos ou concorrentes entre si, e não conseguem atingir os seus objetivos, gerando, assim um desgaste dos recursos, dificuldades na implementação, acompanhamento e descontinuidade da política.

De acordo com Gomes e Carnielli (2003), a expansão do Ensino Médio na última década tem se realizado a partir da EJA. No seu estudo, eles mostraram que os alunos, mesmo em situação de distorção idade-série, procuram o Ensino Médio “extensivo”, tendo em vista a estigmatização sofrida pela EJA e a estratificação sofrida pela educação, na qual algumas modalidades recebem mais recursos e, portanto, gozam de melhor prestígio. Recebendo poucos recursos, comparada a outras modalidades, a EJA acaba sendo negligenciada pelas políticas públicas de educação que acabam, em muitos casos, não cumprindo suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, bem como garantindo um direito universal, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Os autores ainda concluíram neste estudo, a partir das justificativas dadas pelos estudantes, que a preferência era pelo Ensino Médio “extensivo”, devido aos estigmas e discriminações que carrega um aluno com histórico oriundo da EJA.

Associado a este quadro de poucos investimentos, descontinuidade das políticas, ausência de monitoramento e estigmas, ainda se convive com uma formação inicial de professores não direcionada para o trabalho com este público, como conclui Paiva (2004):

Os cursos de formação, de modo geral, costumam enfatizar os modelos organizativos, as realidades e os sujeitos das escolas

chamadas “regulares”, não formando os professores para compreensões mais abrangentes do fenômeno educativo, de seus variados e potenciais sujeitos, das exclusões que o campo do direito, do aprender e do não-aprender conformam na realidade educacional brasileira. (p. 210).

Reforçando esta questão Di Pierro (2010) traz algumas informações referentes às omissões, e por que não dizer, a negligência das instituições de ensino superior ao tratar da EJA nos currículos das licenciaturas. Esta lacuna implica uma formação de professores não direcionada ao trabalho com esta modalidade, que requer educadores bem formados para atender às especificidades de ensino e aprendizagem dos sujeitos aprendentes da EJA.

Além de situações nas quais a sociedade e a própria escola desconhecem a EJA, percebe-se que, em muitas escolas, esta modalidade nem mesmo é oferecida, ou, quando o é, sequer é mencionada no projeto político pedagógico da escola, agravando a situação do Ensino Médio desta modalidade³¹.

Dependendo de como a sociedade e/ou os sistemas de ensino compreendam a EJA a situação tende a ser crítica, uma vez que na rede estadual de ensino de Pernambuco, por exemplo, os professores seguem para as salas de aula do Ensino Médio da EJA sem saber que estão sendo encaminhados para lecionar em tal modalidade e etapa da Educação Básica. Isto foi externado nas respostas dos professores quando perguntados sobre como se deu sua inserção na EJA. Nestas, dos 11 professores de História nenhum informou que escolheu trabalhar com esta modalidade, mas que, em virtude de complementação de carga horária, disponibilidade no turno noturno, indicação da gestão, dentre outros fatores, foram lecionar na EJA. Nenhum deles afirmou ter recebido orientações e/ou tampouco formações sobre as especificidades deste público na rede estadual de ensino.

Levando em consideração este panorama, Paiva (2004) considera que:

³¹ No levantamento realizado no ano de 2011 pela Regional de Educação Metropolitana Norte, das setenta e seis escolas estaduais que ofertavam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, cinquenta e seis não possuíam a portaria de funcionamento, ou seja, a autorização para funcionar com a modalidade. Isto significa que existe a demanda para a EJA, mas as escolas não se preparam para tal, pois para autorização de funcionamento com a modalidade é exigida que o Projeto Político e Pedagógico da escola seja anualmente revisitado e discutido com todos os segmentos da escola, que o Regimento esteja aprovado por órgão competente da Secretaria de Educação do Estado, bem como o Plano de Curso. Os dois professores, sujeitos do estudo de caso desta pesquisa apontaram na entrevista que nunca discutiram o Projeto Político Pedagógico na escola e que desconheciam qualquer menção sobre a EJA neles.

Nesse quadro, poder-se-ia pensar que a falta de formação só conferisse qualidade discutível ao professor, o que não é verdade. Sua capacidade para criar, para reinventar as práticas e recriar o cotidiano faz que, em relação dialógica com os sujeitos jovens e adultos e com o mundo em que vivem, possa compreender suas exigências e, a partir delas, recriar seus *quefazer*s, ressignificando o próprio conhecimento sobre o ser professor. (p. 2010).

Diante disto, entende-se que ainda se necessita conhecer ou reconhecer qual a identidade(s) e saberes desses professores do Ensino Médio da EJA. Saber qual a sua identidade de professor da Educação de Jovens e Adultos, o que ele pensa, o que o leva a lecionar nesta modalidade, como se identifica com ela e como busca suporte para trabalhar com, para e nesta modalidade e etapa da educação básica. É de primordial relevância para compreender o seu saber-fazer pedagógico para esta modalidade.

Mas, se ainda se sabe pouco sobre quem são os professores da EJA, pois os documentos e alguns estudos apontam apenas para como eles devem ser. Então, quem seriam os sujeitos de direitos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos? Para Frigotto (2004):

Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária e com particularidades socioculturais e étnicas. (p. 57).

Segundo o Documento Base Nacional Preparatório à VI Confinteia (2008), os sujeitos da EJA são geralmente oriundos das várias frações das classes populares e trabalhadoras, compondo um conjunto diversificado e heterogêneo em seus aspectos “étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas”(p.13) que buscam retornar à escola após sucessivas rupturas, repetições, interrupções, fracassos e não identificação com o ensino “extensivo” proposto e veem na EJA a oportunidade de reparação e equiparação na educação. De acordo com Paiva (2004), muitas vezes estes sujeitos vêm carregados de ansiedade pela certificação rápida como possibilidade de ascensão

socioeconômica e garantia de melhores colocações e competitividade no mercado de trabalho. São estes jovens e adultos que a escola necessita reconhecer, pois:

Implica tomar consciência da necessidade do modo como vê a si e ao seu trabalho, iniciando uma mudança interior que permita reconhecer o outro – seus alunos - como **sujeitos de saberes**, capazes de aprender e ensinar na relação que estabelecem: um (o professor) com os outros (os alunos). Capazes de admitir a perspectiva de inacabamento de todos, o constante processo de produção e de provisoriedade dos saberes. (p. 218).

Sendo assim, é neste processo desafiador, conflituoso e de extremas contradições que o Ensino Médio da EJA vem buscando constituir sua identidade. Esta transita por um projeto unitário de ensino integrando a cultura, a ciência e o trabalho numa perspectiva emancipatória dos sujeitos. Almeja-se, dessa forma, a histórica superação de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

3.2 O currículo com caráter emancipatório: uma perspectiva apontada para a Educação de Jovens e Adultos

Dando sequência à discussão sobre o Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos se destacará agora a perspectiva emancipatória apontada como um princípio para o currículo na Educação de Jovens e Adultos a partir de elementos que se consideram constituintes de um currículo sob esta perspectiva: como a dialogicidade, a criticidade, a autonomia e a *práxis*. Para tal discussão, toma-se como importantes referências Sacristán (2000a); Pacheco (2001, 2005); Silva (2002); Santomé (1995); Grundy (1998), Freire (1982, 2000); Freire e Shor (1986) Gadotti (2006), Paiva (2004), Feitoza (2008), Felício (2008), Possani (2008) e o Documento Base Nacional Preparatório à VI Confintea (2008), que subsidiaram na construção da argumentação sobre a relevância de um projeto educativo que contemple um currículo com perspectiva emancipatória para a Educação de Jovens e Adultos.

É comum para os professores da Educação de Jovens e Adultos ouvirem, lerem ou receberem orientações sobre o caráter crítico e libertador que deve ter o

ensino na EJA. Através dele devemos estimular a autonomia nos sujeitos aprendentes da EJA, desenvolvendo metodologias e trabalhando conteúdos que sejam significativos para os mesmos, partindo de suas realidades, (re)significando as suas práticas sociais, uma vez que são sujeitos atuantes na sociedade e carregados de experiências e saberes que necessitam ser validados e valorizados nos processos de ensino e aprendizagem.

A frequência com que os termos, tais como: autonomia, emancipação, conscientização e liberdade surgem nos discursos e textos de formações para e sobre a EJA parecem até “clichês” para esta modalidade da educação básica. Também se nota a utilização dos mesmos em vários documentos nacionais e internacionais que orientam e legitimam a Educação de Jovens e Adultos.

O que está se propondo aqui, inicialmente, é uma reflexão sobre o cuidado com a banalização do uso de alguns destes termos ou conceitos para exemplificar e fundamentar as práticas na EJA. Nem sempre o uso desses ficam claros nos textos, nas formações, nos documentos e nas proposições pedagógicas para a EJA, principalmente quando se precisa materializá-los nas ações pedagógicas.

Este fato emergiu durante a coleta de dados desta pesquisa quando na entrevista, no bloco de perguntas referentes ao currículo emancipatório, os professores não souberam exemplificar ou mesmo definir o que seria este currículo e mesmo falar sobre o que seria um ensino com perspectiva emancipatória para os alunos da EJA. Nas suas falas, o termo “emancipação” parecia causar estranheza, confusão, em especial quando associado ao currículo. Emancipar fora de imediato associado a separar, mas numa compreensão de emancipação política em termos de direitos.

Desta forma, não se pretende aqui cair nesta redundância do uso dos termos, uma vez que se propõe enxergar elementos/ evidências da possibilidade de desenvolvimento de um currículo de História para o Ensino Médio da EJA com caráter emancipatório, tomando como referência a relação estabelecida entre o professor e um saber histórico.

Para tal, já se contextualizou o Ensino Médio da EJA, e toda a discussão está permeada pela crença de que desenvolver um ensino que prime por uma relação dialógica e dialética, na construção do conhecimento, não pode estar dissociada de uma concepção de currículo emancipatório. Neste sentido, é válido

não deixar cair no vazio, apenas citando o que se acredita ser este ensino emancipatório, ou, melhor dizendo, um *currículo* de caráter emancipatório.

Não se pode ser ingênuo(a) a ponto de acreditar em utilizar estes termos tal qual se pensava a autonomia, a emancipação, a liberdade e a conscientização crítica no século passado para os tempos e formas de vivência da educação atual. Necessita-se realizar outras leituras e interpretações desses conceitos, para que os mesmos possam fazer sentido para a educação dos tempos atuais que se pretende dialética e transformadora.

Não se pode deixar de perceber os condicionantes históricos que marcaram a criação e disseminação destes conceitos hoje tão banalizados. Entendendo-os como fruto de uma construção cultural da época e que necessitam ser constantemente revisitados para não se perderem apenas nos discursos inflamados, esvaziando o seu sentido para a realidade prática da sala de aula e para as políticas públicas educacionais. O atual cenário de um mundo multipolarizado e multicultural requer novas discussões sobre as bases capitalistas que sustentam as sociedades, originando novos tipos de opressão e exclusões não mais restritas a uma simples divisão de classes como outrora.

Como conseguir construir e desenvolver projetos curriculares que estabeleçam a conexão entre a intenção e a realidade no sentido que se propõe a Educação de Jovens e Adultos como um processo de aprendizagem e formação ao longo da vida? Neste sentido, é pertinente expor qual a concepção possível de consolidar o currículo como possibilidade emancipatória e quais características um currículo nesta perspectiva possuiria.

Haveria, como afirma Pacheco (2005), uma multiplicidade de interpretações sobre o conceito deste campo de estudo da Educação. Mas, acredita-se serem as perspectivas crítica e pós-crítica do currículo aquelas capazes de atender o propósito por terem como foco o caráter emancipatório e humanizador, como condições necessárias à transformação dos sujeitos e do mundo, e por considerarem o currículo um terreno de contestações, de conflitos, uma constante luta de valores e significados, em virtude dele traduzir a escola.

O currículo norteia as relações que serão estabelecidas dentro e fora do espaço escolar. Ele se constitui dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar. As perspectivas crítica e pós-crítica do currículo mostraram-se como concepções possíveis de assegurarem os processos de emancipação,

aprendizagem e formação ao longo da vida, trazendo à tona as realidades que condicionam o currículo planejado e em ação.

Segundo Silva (2002), cada definição que se tentar fazer do currículo não será neutra, não estará isenta de intenções. Para Pacheco (2005), cada uma delas expressa um momento, porque “toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses” (p. 36). É através do currículo, documento de referência para a melhoria da prática pedagógica, que as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos devem ser contempladas. Segundo Pacheco (2005), o currículo é uma construção social, cultural, epistemológica, política, econômica, histórica, técnica, estética, dos valores, experiências e da prática. Então, toda construção curricular implica seleção, tomar decisões sobre o que ensinar e o que aprender; deve estar articulado ao saber historicamente construído, aos problemas e objetivos da localidade, na qual a escola se encontra inserida, sem esquecer as dimensões científicas, do trabalho e tecnológicas.

Podendo ser utilizado para diferentes fins, variando conforme a época e situações em sua constituição, ele é permeado pelas relações de poder que o formulam, bem como as relações sociais que dão significado ao conhecimento produzido no desenvolver dessas relações. Para Santomé (1995), é nesta relação de produção do conhecimento que ele forja identidades, “o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos” (p. 195), pois, “ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas” (Idem, p. 194).

Concorda-se também com Felício (2008) ao considerar o currículo em duas dimensões: como fruto da ação humana e como efeito produzido em nós, pois somos produtores e produzidos pelo currículo. Ainda, segundo ela:

Esses dois sentidos contribuem para assumirmos o processo de construção do currículo como *práxis*; ou seja, uma atividade teórico-prática, que apresenta uma face ideal (teórica) e uma face material (prática) ajustada a objetivos que intencionam a transformação da realidade. Em outras palavras, a unidade entre teoria e prática é condição *sine qua non* para entendermos o currículo como *práxis* a fim de que seu significado não se resuma em uma atividade teórica que não se materializa, ou, em uma atividade prática sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (p. 51).

Desta maneira, considerando que um currículo de caráter emancipatório é fruto de uma *práxis* pedagógica e não se restringe a um documento estático, oriundo de um modelo de pensar a educação, propôs-se compreendê-lo na complexidade de sua elaboração e de sua prática, levando-se em consideração suas finalidades sociais, culturais e pedagógicas, estudando-o em seu contexto, no qual se expressam as práticas educativas. Para Sacristán (2000a) a escola e, conseqüentemente, o seu currículo refletem um modelo de ensino e concepção política, pois “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”. (p. 17)

Entender as relações de poder que sustentam a sociedade é compreender as relações pedagógicas que serão estabelecidas pela proposta curricular. A construção do currículo, assim como a cultura, é um espaço constante de resistência e não de pura e simples aceitação do proposto. No currículo, assim como na sociedade, segundo Silva (2002, p. 54), deve-se permitir um espaço para as lutas, sendo possível canalizá-las “para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes”.

Nestas perspectivas teóricas do currículo, buscam-se fundamentos para compreender como o trabalho do professor pode indicar um currículo do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos com caráter emancipatório. Se este, através do saber histórico escolar nele veiculado, busca estimular a conquista de uma autonomia crítica dos sujeitos educandos, e se estabelece uma dialogicidade na relação didática.

Por possuir um caráter contraditório de um documento que forma, transforma e é transformado, em virtude das relações estabelecidas entre os diversos atores educacionais, do contexto sócio-histórico aos quais está condicionado e através de uma *práxis* pedagógica que o molda, entende-se emergir do interior desta *práxis* um processo de humanização e emancipação dos sujeitos educandos.

Compreendendo o currículo como produção e a EJA como um espaço da diversidade, percebe-se que um currículo de História específico para esta modalidade de ensino não se constitui a partir de uma simples concepção e prática que atestem conhecimentos estanques, coisificados. Não se fundamenta em uma proposta de transmissão destes a sujeitos passivos, receptores de conhecimentos,

legitimados por discursos que consolidam o que deve ou não deve ser ensinado, o que é validado ser aprendido, o que é autorizado ou não. Se na sua ação educativa, o currículo de História não contribuir para uma socialização crítica dos indivíduos, este deixa de ser um projeto emancipador para assumir uma visão acumulativa e bancária do conhecimento.

Como então construir um currículo de História nesta perspectiva para o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos? A tarefa não se mostra fácil, mas se propõe aqui uma perspectiva de currículo que integre a dimensão humana aos requisitos para o mundo social, no sentido de desenvolver o espírito crítico dos sujeitos da educação. Que possibilite ao aluno e ao professor enxergar as dimensões da vida social e do ser social que eles são. Este currículo necessita estar atrelado às práticas sociais dos alunos, (re)significar seus saberes dialogando com os saberes socialmente construídos ao longo da História, ou seja, os saberes disciplinares e aqueles referentes ao espaço escolar.

A todo o momento, referências são feitas ao mundo do trabalho. Mas que mundo do trabalho? As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, em seu texto, não deixam claro o significado de trabalho. Uma prática voltada unicamente para o mundo trabalho poderia ser a via de acesso e de possibilidade ao posicionamento crítico e à liberdade dos sujeitos educandos da EJA? Que mundo do trabalho seria este? Uma das grandes discussões ainda travadas na Educação é a dicotomia existente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Para Sacristán (2000) “o sistema educativo e o laboral não só continuam sem acoplar-se qualitativamente, mas também a educação formal que está começando a perder o seu valor de hierarquização social para entrar no mercado de trabalho.” (p. 58).

Gadotti (2006) chama a atenção para o fato de que “É pelo trabalho que o homem se descobre como ser da *práxis*, ser individual e coletivo” (p. 46). É neste movimento que o homem produz a si mesmo e ao mundo, determinando-se como um ser inacabado, em constante transformação. Reiterando a importância do trabalho como eixo integrador na dimensão educativa de um currículo de História de caráter emancipatório, têm-se Paiva (2004), quando coloca que um dos princípios de uma proposta curricular para o Ensino Médio de jovens e adultos deve ser o trabalho, na medida em que este é um:

Princípio educativo que considera que o homem se produz e transforma a natureza em obra. Ao produzir sua obra, transforma a si mesmo, pois não é mais aquele de antes, e se reconstrói a partir do ato e do produto dessa criação. Essa perspectiva não difere trabalho manual de intelectual, entendendo que esses são indissociáveis do trabalho humano. Nenhuma ação se dá isolada da reflexão, que organiza, projeta e orienta a ação. Neste sentido, o trabalho é obra que recupera a inteireza e se liga ao seu criador, que se identifica com a sua obra e se reconhece nela. Não se reduz, portanto, à força de trabalho que dissocia o trabalhador do seu produto, quando nem mais é capaz de se reconhecer como autor do seu trabalho. O reconhecimento e a ressignificação do seu trabalho buscam recuperar o valor ético, e não apenas o valor material atribuído à força que ele permite negociar. (p. 219).

É preciso que se examine o que orienta a prática curricular, pois ainda que sutilmente, pode evidenciar a EJA como compensação e via de acesso ao mundo produtivo e suas tecnologias, não com vistas a atender as necessidades de aprendizagem dos educandos, mas uma necessidade de atendimento exclusivamente ao mundo produtivo posto. Isto demonstra que, enquanto a educação estiver a serviço do mundo produtivo capitalista, não se conseguirá unir o ato educativo e produtivo num único processo de formação de sujeitos emancipados. Sobre esta reflexão, Freire (2000) indica que:

Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de jovens e adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. (p. 102).

Contudo, a serviço de quem? Quais projetos de currículo e educação técnico-científica estão sendo vivenciados? Poderá o currículo de História, planejado para o Ensino Médio, emancipar? Este busca em seu desenvolvimento identificar e compreender as determinações dos conhecimentos e saberes acumulados, bem como a validade destes para uma prática social transformadora. Conhecimentos e saberes estes que se reinventam a cada momento na *práxis* pedagógica. A sala de aula e a prática educativa dos jovens e adultos necessitam ser um espaço “onde se

realiza a reconstrução do *conhecimento*, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das *implicações políticas* desse conhecimento” (SANTOMÉ, 1995, p. 176).

O currículo da EJA é, em sua essência, dialético, composto por um movimento que, se não compreendido em suas contradições, determinações e condicionalismos ao longo de seu desenvolvimento, assumirá unicamente um caráter prático ou técnico no fazer pedagógico. É necessário que o currículo de História desenvolvido para e na sala de aula do Ensino Médio da EJA, possa levar em consideração o caráter da emancipação humana, compreendendo a necessidade de adquirir e analisar criticamente o saber acumulado pela sociedade, capacitando os educandos a refletir, analisar, participar e intervir de maneira crítica e responsável na prática social cotidiana, fazendo dialogar a cultura e ciência mediada pelas tecnologias.

Desta forma, um currículo de História enquanto fruto da *práxis* pedagógica se faz na interação dos sujeitos atores desta prática, resultado dos interesses e das experiências ansiadas por todos que participam do desenvolvimento curricular e da *práxis* pedagógica. Ele se faz na constante ação e reflexão do planejar, agir e avaliar a *práxis* educativa, as quais se encontram reciprocamente relacionadas ao fazer pedagógico e social, pois a ação pedagógica é uma ação social.

Sobre o caráter emancipador do currículo de História para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, pode-se fazer algumas perguntas pertinentes: O que seria a *práxis* curricular na EJA? Quais ambientes, meios e sujeitos contribuem para tal? Emancipar-se de quê e para quê? Qual a função social que cumpre o saber histórico para o aluno da EJA? Um educador crítico da Educação de Jovens e Adultos teria estas e outras questões inerentes a sua *práxis*, uma vez que o mesmo necessita estar continuamente refletindo sobre as determinações que sua prática implica e as implicadas nela para intervir na realidade.

Diante destes questionamentos e de uma grande inquietação, os docentes da Educação de Jovens e Adultos há muito buscam compreender se o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender, tendo em vista que os mesmos discutem se, o que deve pesar no currículo de História são saberes populares ou, os saberes da historiografia. Conforme se discute na terceira parte deste trabalho, é imprescindível que estes saberes dialoguem e que não se trata do saber científico que chega à escola, mas o que existe. Trata-se do processo

de transposição dos saberes para que os mesmos sejam didatizados e tornem-se objetos de ensino na relação didática. Nenhum tipo de saber chega puro à escola, segundo D'Amore (2007):

Com efeito, a escola nunca ensinou saberes puros, mas conteúdos de ensino, algo que existe apenas no interior da escola e que normalmente não tem correspondência imediata nem com a esfera da produção nem com aquela cultura. A partir do momento em que entram em um programa escolar, um domínio do saber ou um conceito sofrem transformação maciça, são desnaturalizados para encontrar outro estatuto, entram em outra lógica, em outra racionalidade [...] Os requisitos de uma pedagogia escolar lhes dão uma nova forma. (p. 226).

O que ocorre é que uma vez textualizado³² o saber, para que possa servir de objeto de ensino, o professor necessita contextualizá-lo conforme a realidade e necessidade dos alunos, para que, uma vez apreendida a razão de ser do objeto, possa-se produzir conhecimento crítico dele (FREIRE, 2000).

É no contexto do desenvolvimento curricular que se pode perceber que a Educação de Jovens e Adultos não deve apenas limitar-se à escolarização, mas sim estabelecer-se como um processo de posicionamento diante do mundo que reside na conscientização dos sujeitos como protagonistas das transformações sociais. Um currículo de História, com perspectivas emancipatórias, deve provocar os educandos a questionarem e não apenas se inserirem no mundo produtivo posto, uma vez que muitos já fazem parte dele, interrogando as forças, os poderes e as relações ali estabelecidas. Como educadores de Jovens e Adultos, tem-se na sala de aula, um espaço primordial para estas reflexões e ações. Compreender como e por que a sociedade funciona e identificar por que, para que e para quem se produz, é o primeiro passo para se refletir sobre as ações no mundo, para o mundo e com o coletivo.

É a partir da dialogicidade entre os sujeitos interagentes da *práxis* pedagógica que se constrói um currículo que possibilite a emancipação de sujeitos conscientes, pautados na democracia, justiça e igualdade social. São pressupostos

³² A textualização do saber é um dos elementos do processo de transposição didática que se caracteriza pelo processo de preparação pelo qual passa um saber para que o mesmo possa ser estruturado de forma didática. Este processo estruturante de textualização possui algumas regras, são elas: a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade e a publicidade. (CHEVALARD, 1991; PAIS, 2008).

imprescindíveis para a efetivação da emancipação humana, pois é somente a partir de uma relação dialógica que se comunica, tomando as palavras de Freire (1982), “só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam, assim com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticas na busca de algo.” (p. 107). Desta forma, acredita-se que através do diálogo se processam as relações de troca e construção de conhecimentos. A partir dele os educandos têm acesso aos bens culturais produzidos e homens e mulheres se percebem criadores e criaturas da cultura, esta produzida a partir do trabalho humano. Eis uma categoria central para conquista e a construção de um currículo de História com vistas à emancipação.

Mesmo que ainda persistam orientações, meios e planos curriculares que possuam unicamente a preocupação com os processos de inserção social e de controle dos conhecimentos a serem ensinados, caracterizando-os pela busca do eficientismo social, nada impede que estas perspectivas, no desenvolvimento curricular, possam ser ousadamente diluídas em propostas planejadas de currículo que atendam as expectativas de uma formação para a emancipação humana. Observa-se isto porque ao mesmo tempo em que é exercido um controle sobre o desenvolvimento curricular pelas forças externas e internas³³, o modelo curricular proposto não é um projeto que depois deve passar a ser reproduzido de maneira mecanicista, pois “o currículo é um projecto, aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento.” (PACHECO, 2001, p. 66). Assim o currículo se constrói entre aquilo que é prescrito e vivenciado, entre a regulação e a emancipação. É neste processo de tensão constante que se pode perceber indícios de um currículo de História numa perspectiva emancipatória.

Deste modo, são várias as forças que influenciam no desenvolvimento curricular, as quais levam a compreender que a prática educativa é uma ação complexa e não uma intervenção meramente técnica, envolta em diversos processos para constituição da mesma. Ele vai ganhando forma conforme vai interagindo com a cultura nos mais diferentes contextos. Esta pressupõe a relevância dos contextos da escola, dos alunos, professores e dos econômicos, sociais, culturais, sem, no entanto, descartar a existência do projeto educativo da escola. “Por mais complexo que seja o currículo deve ser decidido numa perspectiva orientadora e não determinante da prática.” (PACHECO, 2001, p. 66).

³³ Para esta discussão ver PACHECO (2001) e SACRISTÁN (2000a), ambos discutem o contexto e os níveis do desenvolvimento curricular.

Não é unicamente do professor o controle e a modelagem do currículo. Os educandos são também sujeitos participativos neste processo de desenvolvimento curricular que busca uma aprendizagem significativa orientada num sentido crítico, humanizador e hominizador de atuação e transformação do mundo. Como pressuposto para uma *práxis* emancipatória, o sujeito educando da EJA não deve ser encarado como receptor do saber, mas, sim, participe ativo conjuntamente com o professor na relação didática com este saber. Para tanto, conflitos, ajustes e negociações serão indispensáveis neste processo de desenvolvimento curricular, sem, contudo, esquecer que para tal ação, o diálogo será o grande meio de viabilização da relação didática, na busca pela criticidade, autonomia, respeito às diferenças, aos tempos de aprendizagem e, acima de tudo, na construção do conhecimento.

É nesta perspectiva que Grundy (1998) discute o currículo como produto da *práxis* pedagógica, com vistas a destacar o caráter dialógico do mesmo como via para construção de uma *práxis* emancipatória, pois:

Com este carácter, la *práxis* no consiste em uma acción que mantenga la situación tal como está; se trata de una acción que modifica tanto El mundo como nuestra comprensión de esse mundo. Por eso decimos que 'la *práxis* es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social'. (p. 158).

A emancipação, assim como a autonomia, não é a conquista apenas da liberdade no sentido iluminista, mas uma ação reflexiva, autônoma e responsável, na qual a *práxis*, sendo o exercício desta conquista, não reconhece a indissolubilidade entre a emancipação individual e coletiva, ambas são conquistas conjuntas, imbricadas, pois a emancipação se desenvolve no mundo construído, no mundo concreto, no mundo social e cultural que se realiza através da interação dos sujeitos. Portanto, não são doações, são conquistas permanentes.

Se se aplicar este princípio ao processo de desenvolvimento curricular da História para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos e, considerando a aprendizagem um ato social, na medida em que o ambiente de aprendizagem não é somente um ambiente físico, mas também social, a *práxis* pedagógica se daria através de uma relação dialógica entre professores e alunos. Objetivando produzir posicionamentos e significados conflitivos, concordar-se com Grundy (1998), pois:

El mundo de la praxis es el mundo construido, no el mundo natural. La aplicación de este principio a la teoría del currículum supone el reconocimiento de que el saber es una construcción social. Mediante el acto de aprendizaje, los grupos de estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento. Esto, a su vez, obliga a los participantes en la situación educativa a comprometerse en la reflexión crítica sobre su conocimiento, para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo 'natural' y el que corresponde al mundo 'cultural'. (p. 161)

Espera-se que os partícipes da relação didática na EJA busquem nesta, de maneira dialogal, (re)contextualizar os saberes históricos transformados em objetos de ensino no currículo, de modo que educadores e educandos sejam provocados a criarem e recriarem conhecimentos, levando-os a uma compreensão da distinção do que seja o mundo natural³⁴ e o mundo cultural.

Na compreensão de Gadotti (2006), a unidade entre o ato produtivo e o ato educativo deveria ser um meio de conquista para a emancipação humana que não se restringisse àquela emancipação que se vislumbra nas orientações curriculares para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos, pois estas encontram-se muito limitadas a uma emancipação política dos sujeitos. Infelizmente ainda persiste na sociedade a divisão social do trabalho sobre a educação, dividindo *aqueles que pensam daqueles que fazem*, criando desta forma, uma dicotomia na formação humana.

Pensa-se ser o trabalho um dos principais eixos estruturantes do currículo de História para o Ensino Médio da EJA, agregado a outros como a cultura, a memória, a identidade, dentre outros. Não sendo o trabalho concebido apenas como uma possibilidade educativa para a inserção dos sujeitos, no mundo produtivo capitalista, mas o trabalho enquanto ato profundamente pedagógico. Tendo em vista que o modelo de ensino anterior ofertado aos jovens e adultos educandos foi separatista e excludente, desconsiderando estes sujeitos, em suas especificidades reconhecidas na diversidade, como nos aponta o Documento Base Preparatório à VI Confintea (2008):

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos

³⁴ Sobre esta discussão ver Grundy (1998).

uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. (p. 13).

Em sua maioria os sujeitos da EJA são pessoas que não dispõem de tempo livre para o estudo e a pesquisa por estarem inseridos ou se inserindo no mundo produtivo. Portanto, necessitam de um currículo que possibilite a tomada de consciência sobre o que produzem, por que produzem, o que produzem e para quem produzem, bem como por que e o que consomem. Desta forma, este currículo deve fomentar uma postura questionadora das relações no e com o mundo, caso contrário se continuará a assistir ao esvaziamento das salas, pois, segundo Gadotti (2006, p. 59), “‘evasão escolar’ nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação”.

Desta forma, compartilha-se com o que se propõe no Documento Base Preparatório à VI Confintea (2008), no que se refere a *práxis* pedagógica na EJA:

Do ponto de vista do que faz a escola — e do que sempre fez —, embora as expectativas sejam quase as mesmas por parte de jovens e adultos, cabe à EJA repensar o papel que deve desempenhar para mobilizar esses sujeitos à retomada de seu percurso educativo. Se muitos deles têm trajetórias escolares descontínuas, de não-aprendizados, de frustrações, não é possível repetir modelos e manter fórmulas de lidar com a infância na relação entre sujeitos jovens e adultos. [...] Ao longo da vida, jovens e adultos estiveram sempre aprendendo e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados. Seus saberes podem dialogar, produtivamente, portanto, com o currículo da escola, reconsiderando tempos de aprendizagem, formas de organização. Articular saberes cotidianos de jovens e adultos a saberes técnicos e científicos sistematizados numa perspectiva de emancipação põe-se como desafio para o currículo da EJA. O que importa como finalidade da ação pedagógica é saber o que sabem e como aprendem jovens e adultos e, para isso, o trabalho docente — valendo-se de modos de avaliação processual — deve pôr o aprender acima do certificar. (p. 18).

Tendo em vista que o que se propõe aqui é conceber o currículo de História desenvolvido para o Ensino Médio da EJA, com uma perspectiva emancipatória, compreende-se que é necessário criar condições para a produção deste currículo durante o seu processo de transposição didática. Assim, ele pode vir a ser construído de maneira a não se constituir apenas como uma programação contendo

uma seleção de saberes, mas garanta os princípios propostos pelo Documento Base Preparatório à VI Confintea (2008):

Um currículo para a EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular; não pode ser previamente definido, e sem passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar Desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo e requer a formação docente continuada, como professor/pesquisador, pois por meio dela poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam. (p.18).

Desta forma, acredita-se que o currículo de História para a EJA, enquanto fruto de uma *práxis* pedagógica democrática, desafiadora, crítica, ética e humanizadora, seja um meio possibilitador e potencializador para práticas e exercício de ideias emancipatórias, tendo em vista que “A educação para a emancipação deve ter como norte servir mais à contradição e à resistência que a conformação e adaptação.” (FEITOZA, 2008, p. 45). Ele pode ser um instrumento que corrobore para tal propósito, uma vez que a educação é apenas um dos elementos viabilizadores da emancipação, uma vez que a mesma é moldada pelos interesses das esferas detentoras do poder e que sem articular-se a outras ações e instâncias da sociedade, a emancipação limitar-se-ia a algum aspecto da vida humana.

Conquanto, não se podem descartar os avanços que se conquistou para ultrapassar as limitações e atingir a emancipação humana. Deve-se perceber nas propostas curriculares e na transposição destas para a *práxis* pedagógica como se pode tornar possível e alcançável este projeto, pois o processo de construção curricular é político por envolver situações de conflito, nos quais professores e alunos, em conjunto, reivindicam o direito que os mesmos têm em interpretar e (re)significar os saberes nele contidos.

Assim, não se pode descartar a luta e as ideias daqueles que buscaram alcançar este sonho e que nas mãos de outros se recriam, pois a perspectiva de currículo de História aqui abordada para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos transborda desafios no sentido epistêmico e praxiológico. Numa sociedade carente de utopias e de ações que possibilitem a tão desejada liberdade e conquista da autonomia, logo, da emancipação humana; busca-se, através do processo de desenvolvimento curricular, enfatizar o currículo como fruto de uma *práxis* pedagógica e, como meio facilitador da emancipação humana na *práxis* educativa.

É o professor que acaba por dar o caráter emancipatório a *práxis* curricular, revelado por uma relação dialógica entre os sujeitos aprendentes e o saber, na qual a prática pedagógica se converte em uma constante espiral de construção e reconstrução da teoria e prática pautadas na observação, reflexão, planificação, ação e avaliação. É ingênuo conceber os professores como meros consumidores ou executores do currículo prescrito, mas como responsáveis em assumir um papel crítico e reflexivo diante das orientações e diretrizes propostas e ir ainda mais além, investigadores. É na conquista desta autonomia que o professor tem a possibilidade de criar as condições necessárias para, articulado a outras ações pedagógicas, conduzir os educandos a uma postura emancipatória tendo como tempo – espaço o Ensino Médio da EJA.

Não se pode, neste sentido, negligenciar saberes pela ansiedade urgente de formar cidadãos conscientes de seu papel social no mercado com vistas a atender a formação de um indivíduo capaz de ingressar no mundo do trabalho. No caso de jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho, espera-se produtividade, adaptabilidade, competitividade, devendo ser capazes de solucionar problemas e executar múltiplas tarefas no seu trabalho, ajustados aos novos imperativos da economia e sociedade global.

Contudo, as orientações, os meios estruturadores e apresentadores do currículo podem, ou não, oportunizar em seu texto, questionar o modelo de mundo em vigor. Sendo assim, acredita-se que cabe ao professor, em última instância e, como principal agente modelador do currículo e da transposição didática, conceder à sua *práxis* pedagógica o caráter crítico e reflexivo, pois será desta *práxis*, da relação de interação, reflexão e negociação entre os sujeitos da relação didática que o currículo com vistas a um projeto emancipatório se fará, pois:

Emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas, por exigir um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois para exercer a emancipação, é necessário viver em sociedade, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra em questões morais e éticas. (FEITOZA, 2008, p.39)

Reconhece-se que o projeto de currículo aqui apresentado é difícil de ser compreendido, mas não impossível. Deve-se considerar que nem todos os professores e alunos estão preparados, ou mesmo, são receptivos a esta proposta curricular. Mas se concorda com Freire (1986) quando coloca que numa educação que se propõe libertadora, incondicionalmente, professores e alunos são sujeitos que, mesmo diferentes, se reconhecem como aprendentes, e, acima de tudo, como agentes críticos do ato de conhecer. Nesta mesma discussão, travada entre Freire e Shor (1986), Freire coloca coerentemente que ele trabalha no sentido de provocar as transformações possíveis dentro de cada classe. E assim, acredita-se que todos possuem sonhos que impulsionam no ato educativo. É a utopia sobre a escola que se faz persistentes neste projeto. Porém, não se pode nunca deixar de refletir sobre que modelo de escola se está fazendo, conseqüentemente, que currículo se está produzindo e qual o propósito do saber que se está veiculando.

4 METODOLOGIA

A pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, [...] cuja, finalidade última consiste em dotar a consciência de novas ideias, representativas de conteúdos até então ignorados da realidade exterior.
(PINTO, 1979, p. 13)

4.1 O caminho percorrido – as conflituosas escolhas

A capacidade humana de pensar faz com que se enxergue o mundo que rodeia a todos de maneira diferente dos outros seres. Esta possibilita ter consciência das coisas e das relações estabelecidas entre elas e, entre esses seres, acaba por levar a uma incessante busca pelo saber das coisas. Conforme Álvaro Vieira Pinto (1979), o processo de busca pelo conhecimento atinge três fases essenciais: a primeira fase que se processa na ausência da consciência, na qual se responde a estímulos das forças naturais. A segunda fase corresponde ao *saber*, na qual o ser humano toma consciência de sua racionalidade, reflete sobre o fenômeno em questão, mas não sabe o *porquê* e não tem ainda a consciência de como chegou a este. Já a terceira fase seria aquela, na qual se busca o *porquê* e o *como* se chegou ao saber. Esta é caracterizada por este autor, como sendo a fase do *saber metódico*, assim definida como a etapa da ciência que possibilita “a investigação metódica e organizada da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem” (p. 30).

Movida por esta incessante busca humana de descobrir o *como* e o *porquê*, amparada na relevância dos estudos curriculares no campo da educação, na escassez de estudos sobre o currículo de História da Educação de Jovens e Adultos e na experiência profissional no ensino de História na modalidade de EJA, esta pesquisa social se utilizará do saber metódico, ou seja, do método científico acima definido para investigar como os saberes históricos transpostos pelos professores de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos contribuem para a construção de um currículo com perspectiva emancipatória.

O estudo sobre o currículo permite compreendê-lo como sendo algo que se constrói a partir de várias ações, intenções e interações, a partir das diversas

instâncias que o estruturam, não somente como um documento, mas como o resultado de ideias, saberes, críticas, modelos, culturas, práticas políticas, pedagógicas, administrativas, estruturais, entre outras. Por último, conforme Sacristán (2000a), este “modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (p. 21).

Sabe-se que o currículo não é isento de intenções. Todo ele expressa um momento histórico, expressa os saberes que são considerados relevantes naquela sociedade. Ele enfatiza ou omite elementos de uma determinada cultura e demonstra o que se considera ser a educação e o conhecimento por quem os elabora. Sendo assim, o estudo sobre o trabalho desenvolvido pelo professor no processo de transposição didática, planejamento e ação curricular no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, leva a refletir sobre o entrecruzamento das práticas, espaços, sujeitos e interesses que constroem/reconstroem o currículo e que não se reduzem apenas à prática educativa.

Nesta perspectiva, compreender o processo de construção do currículo de História planejado e realizado pelo professor para o Ensino Médio da EJA é uma tentativa de compreender o que se considera determinante no ensino e aprendizagem de História que propõe professores e alunos como sujeitos de suas práticas.

Tendo como finalidade máxima o desenvolvimento do ser humano e, sendo a pesquisa social uma atividade voltada para a solução de problemas, seguindo modelos científicos e que, carregada de intencionalidades, busca, através de sua atividade, compreender e transformar a realidade, este estudo se realizou adotando-se uma abordagem qualitativa, mas sem desconsiderarmos as contribuições que o método quantitativo pode oferecer à pesquisa³⁵. Acredita-se que, desta forma, foi garantida a veracidade, profundidade, confiabilidade e o significado das respostas obtidas através do diálogo entre os documentos, os sujeitos e os dados obtidos

³⁵ Segundo a consideração de Richardson (2010), sobre o aporte do método quantitativo ao qualitativo, na primeira etapa deste trabalho foi aplicado um questionário para sondagem e caracterização dos professores de História do Ensino Médio da EJA existentes na GRE Metronorte. Na segunda etapa foi aplicado outro questionário à gestão das escolas que serviram de campo de estudo para compreensão do contexto os quais estavam inseridos os sujeitos observados na pesquisa empírica. Os dados obtidos com estes questionários estão apresentados, respectivamente, no capítulo referente à análise dos dados e a metodologia do trabalho.

através das entrevistas e observações, além do aporte teórico que fundamentam esta pesquisa.

A opção por uma pesquisa de abordagem qualitativa deu-se, principalmente, por esta possibilitar o estudo do problema no ambiente onde ele naturalmente ocorre, preocupando-se com o processo, ou seja, em verificar como o problema se manifesta nas suas atividades, extraindo a partir do contato direto do observador, elementos do contexto observado para compreender os significados do mesmo, retratando a perspectiva dos participantes. Neste sentido, procura-se, através desta abordagem, descobrir a(s) resposta(s) e descrever o fenômeno ao qual se propôs como objetivo de investigação.

Buscando compreender o trabalho realizado pelo professor nos processos de transposição didática e de construção curricular, elementos de um currículo com perspectiva emancipatória, é que esta pesquisa se propôs ser um estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; GIL, 2009; RICHARDSON, 2010). Este tipo de pesquisa qualitativa propicia analisar algo singular, contextualizado e que permite enxergar a realidade sob diferentes perspectivas, podendo até serem conflitantes, sem que exista aquela considerada mais verdadeira que a outra. Neste sentido, a problemática e as intenções propostas por esta pesquisa permitiram, a partir da abordagem qualitativa, ser um estudo de caso, uma vez que se este foca na compreensão de um processo que ocorreu em determinado contexto, no qual a realidade foi enxergada em sua complexidade, compreendendo a inter-relação dos elementos/fenômenos que a compunham.

Compreendendo a sociedade, a educação, o currículo e o saber como produções da cultura humana e, sendo o currículo um terreno de contestações, de conflitos, uma constante luta de valores e significados, adotam-se como referencial teórico as concepções crítica e pós-crítica do currículo, pois ambas se mostraram fundamentais em identificar se os saberes históricos transpostos pelos professores contribuem para um currículo emancipatório do Ensino Médio da EJA.

Assim, encontra-se neste aporte teórico-metodológico a fundamentação que se julga capaz de fornecer embasamento sólido para a investigação a que se propôs nesta pesquisa, levando-se em consideração a observância, o rigor e a confiabilidade necessários a uma pesquisa científica. Desta maneira, procurou-se atingir como propósito de investigação, sob a concepção da *práxis* curricular, contribuir para uma melhor compreensão dos processos de ensino de História na

Educação de Jovens e Adultos, além de fomentar maiores discussões no campo curricular desta modalidade de ensino.

4.1.1 O território e o universo da pesquisa

A escolha do território da pesquisa se deu a partir da prática docente da pesquisadora no Ensino Médio da EJA e também, pelo acompanhamento técnico realizado nas escolas da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte/PE³⁶ como coordenadora regional da modalidade nesta Gerência de Educação. O acompanhamento pedagógico realizado mostrou um déficit em relação à formação inicial e continuada dos professores, materiais pedagógicos específicos para o trabalho com Ensino Médio da modalidade e, em muitos casos, a falta de identificação do professor para lecionar nesta modalidade. Outro critério preponderante na escolha do território da pesquisa se deu pela carência de estudos sobre o Ensino Médio e o currículo de História na Educação de Jovens e Adultos.

Necessitando a pesquisa de um recorte temporal, territorial e dos sujeitos, decidiu-se, inicialmente, fazer um levantamento prévio das escolas que ofertavam o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte/PE. O levantamento foi realizado em março de 2010, com base nas informações que se dispunha na Gerência Regional de Educação Metronorte/PE. Esta compõe uma das dezessete Gerências Regionais de Educação do Estado de Pernambuco compreendendo os municípios de Olinda, Paulista, Abreu e Lima, Igarassu, Itapissuma, Itamaracá e Araçoiaba. Este último, o único município que não possuía turmas do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na única Escola Estadual existente.

Após este levantamento, identificou-se a existência de dezessete escolas nesta Regional de Educação que ofereciam o nível médio da EJA. Em seguida, realizou-se o levantamento dos professores licenciados em História e concursados, ou seja, professores de História efetivos da rede estadual de ensino e que estavam lecionando a disciplina no Ensino Médio da EJA.

³⁶ A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco está subdividida administrativamente em 17 Gerências Regionais de Educação, sendo estas unidades executoras das políticas educacionais, cada uma, responsável por uma área de jurisdição, a qual abrange certa quantidade de municípios baseada na divisão das zonas de desenvolvimento do Estado. Disponível na internet. <http://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 4 de mar. 2011.

A escolha deste perfil deu-se pela especificidade do objeto de pesquisa e também por que existiam alguns estagiários(as) ou professores(as) temporários(as) lecionando, em muitos casos, formados em outra especialidade. Isto é uma prática recorrente, na qual professores(as) licenciados(as) em outras áreas lecionam a disciplina de História, ocorrendo também o inverso. Neste sentido, usam-se estes critérios para garantir que os professores, sujeitos da pesquisa, estivessem lecionando ao longo do desenvolvimento deste estudo, sem correremos o risco de seu contrato ser reincidido ao longo da pesquisa.

Com base neste levantamento dos docentes existentes, elaborou-se e aplicou-se de abril a julho de 2010 um questionário³⁷ composto de nove questões, distribuídas entre fechadas e abertas. Estes, uma vez aplicados, traçaram um perfil dos professores de História que atuam no Ensino Médio da EJA na GRE Metronorte. Puderam-se identificar informações sobre a formação inicial e continuada dos professores de História, os referenciais e meios utilizados pelos mesmos para elaboração do currículo planejado, bem como sinalizar aspectos de suas representações em relação a sua atuação como professores de História da Educação de Jovens e Adultos da GRE Metronorte.

No entanto, o fator de suma importância para realização do questionário foi a possibilidade do mesmo verificar a viabilidade do objeto de estudo e subsidiar a construção dos critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa. Um estudo de caso desta natureza, que envolveu como uma das técnicas de coleta de dados a observação, seria inviável trabalhar com um quantitativo tão vasto de professores de História, tendo em vista que para utilização desta técnica fez-se necessário rigor, estabelecendo previamente algumas condições que envolveram o desenvolvimento da observação, como saber o que observar e como observar.

Realizou-se a aplicação deste questionário ao longo de quatro meses em visitas às escolas, de março a junho de 2010. A aplicação do mesmo deu-se de maneira diretiva. Aqueles não diretamente aplicados com o professor, em virtude de não o encontrar no horário da visita, o entregaram a um representante da gestão das escolas, ficando este responsável por convidar o docente a participar da pesquisa.

³⁷ Sobre o roteiro do questionário, ver apêndice A.

De um quantitativo de doze professores que possuíam o perfil proposto³⁸ como possíveis sujeitos da segunda etapa da pesquisa – o estudo de caso - onze responderam o questionário, apenas uma professora manifestou-se sem condições de respondê-lo alegando ter pouca experiência com a Educação de Jovens e Adultos.

Houve uma explanação e discussão com os mesmos, sejam os professores ou representantes da gestão, sobre os objetivos da pesquisa, bem como da aplicação do questionário, pois se precisava deixar claro que o instrumento não se tratava de um documento institucional. Solicitou-se em seguida que os sujeitos ficassem à vontade para respondê-lo e sugerissem o dia que se retornaria na escola para recolher o questionário aplicado diretamente ou o que fora entregue a um representante da gestão da escola.

Com a grande demanda de professores que se enquadraram nas características deste primeiro levantamento para caracterização dos professores de História do Ensino Médio da EJA, que logo adiante se irá descrever associada às especificidades do problema da pesquisa, às técnicas de coleta de dados e, acima de tudo, ao tempo determinado para conclusão de uma pesquisa de mestrado, considerou-se inviável trabalhar com um quantitativo de onze professores. Baseado no levantamento inicial dos docentes, tem-se o quadro 1:

³⁸ Ser licenciado em História, ser professor efetivo da rede estadual de ensino, lecionar História no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1 – Levantamento quantitativo dos professores com formação adequada, lecionando História no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Município da Regional de Educação	Escolas	Quantitativo de professores lecionando História na escola	Professores com formação em História	Situação funcional/ Professores efetivos	Professores que responderam o questionário
Olinda	Escritor Paulo Cavalcanti	01	01	Estagiária	Não
	Antônio Souto Filho	01	01	Efetiva	Sim
	Ernesto Silva	02	02	Efetivos	Sim (Apenas um professor)
	Santa Anna	01	01	Efetivo	Sim
	Mal. Floriano Peixoto	01	01	Efetiva	Sim
	Sagrado Coração de Jesus	01	01	Efetiva	Sim
	Mal. Mascarenhas de Moraes	01	01	Efetiva	Sim
	Cândido Pessoa	01	01	Efetiva	Sim
	Costa Azevedo	01	0	Efetiva	Não
Paulista	Walfrido Advíncola	01	0	Efetivo	Não
	Manoel Gonçalves da Silva	01	01	Efetivo	Sim
	Padre Osmar Novaes	02	0	Efetivos	Não
	Professor José Brasileiro Vila Nova	01	01	Temporário	Não
Abreu e Lima	Pastor Amaro de Sena	01	01	Efetiva	Sim
	Professora Isaura de França	01	01	Efetivo	Sim
Igarassu	Barão de Vera Cruz	01	01	Efetiva	Sim
Itapissuma	Eurídice Candaval	01	0	Temporária	Não
5 Municípios	17 Escolas	19 Professores	14 Professores	16 Professores	11 Professores
Total de professores com as características do perfil proposto que responderam o questionário				11 professores	

Fonte: GRE Metronorte.

Com base neste primeiro levantamento e de posse dos questionários respondidos, prosseguiu-se com a sistematização dos mesmos para fins de elaboração do perfil dos docentes de História do Ensino Médio da EJA na GRE Metronorte e que se encontra exposto na quinta parte deste trabalho. A construção do perfil subsidiou na elaboração dos critérios para a escolha dos sujeitos para o

estudo de caso e no reconhecimento do universo da pesquisa, encerrando a primeira etapa desta investigação.

4.1.1.1 Os critérios de escolha dos sujeitos e do campo de observação da pesquisa

Conforme se expôs nos itens anteriores, esta pesquisa foi constituída em duas etapas. A primeira etapa consistiu em realizar o levantamento das escolas, turmas e caracterizar o universo da pesquisa para que, a partir deste perfil docente, se pudesse consolidar o nosso objeto de estudo e conferir subsídios para a etapa seguinte do estudo de caso: eleger os critérios de escolha dos sujeitos para observação e reconhecer o contexto em que se desenvolve o fenômeno aqui investigado.

Sendo assim, os critérios de escolha dos sujeitos e do espaço da pesquisa ocorreram com base na especificidade deste estudo em identificar se, ao realizar a transposição didática, pode-se verificar elementos de uma perspectiva emancipatória no currículo desenvolvido pelo professor de História no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Quais critérios e orientações envolvem a seleção dos saberes históricos que compõem o currículo de História para o Ensino Médio da EJA. Quais os meios condicionantes contribuem neste processo de construção curricular e transposição didática dos saberes históricos.

Tantas perguntas envolveram esta investigação que, além do aporte teórico, buscou-se no questionário, na observação, na análise do plano curricular da IV unidade bimestral e na entrevista, os instrumentos e técnicas de coleta de dados necessários para responder, de maneira coerente e confiável, as perguntas relacionadas.

Assim, diante de um universo de onze professores licenciados em História, efetivos, ou seja, concursados para o trabalho docente na Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte e que responderam ao questionário, optou-se por selecionar dois sujeitos para a segunda etapa do estudo de caso referente ao trabalho do professor com os saberes históricos no desenvolvimento curricular, com vistas a identificar elementos de um currículo de História emancipatório para o Ensino Médio da EJA.

Justifica-se a escolha de dois sujeitos para esta etapa do estudo de caso, em virtude da necessidade de não depender de um único docente para observar as aulas, uma vez que a IV unidade bimestral poderia ser comprometida pelos feriados e/ou qualquer outra adversidade. Assim, tendo apenas um sujeito, a coleta de dados da pesquisa poderia ser comprometida. Além de não depender de um único referencial curricular para análise. Os onze professores poderiam ser potencialmente sujeitos para o estudo de caso, todos possuíam os elementos essenciais para tal etapa. Diante da necessidade de escolha, construíram-se critérios para realizar o recorte necessário instituindo os sujeitos para a etapa seguinte da investigação: a observação.

Ao escolher dois sujeitos que se distinguíssem pela maior e menor faixa etária, maior e menor tempo de magistério e ensino na EJA, além de lecionarem no segundo ano de escolaridade, teve-se como pressuposto indícios de que eles pudessem fornecer experiências diferenciadas do processo de desenvolvimento curricular no Ensino Médio da EJA.

A escolha pelo segundo ano de escolaridade deveu-se ao fato deste ser o último ano do Ensino Médio, ou seja, a conclusão da escolarização básica do aluno da EJA, no qual o professor necessita levar em consideração um currículo que possibilitará o prosseguimento deste aluno na sua formação. Diante disto, que currículo ensinar? Quais saberes?

Tomando estes referenciais para a escolha dos sujeitos desta etapa da pesquisa, os professores que atenderam a ampla maioria dos critérios mencionados, o primeiro, a quem se chamará de Professor 1 (P1), encontra-se localizado na Escola Manoel Gonçalves, localizada no município de Paulista. Este docente atendeu aos critérios de maior faixa etária, tempo de ensino na EJA e estava lecionando no segundo ano de escolaridade durante a IV unidade didática. A outra docente, uma professora que se chamará de Professora 2 (P2), encontra-se localizada na Escola Barão de Vera Cruz, localizada no município de Igarassu. Esta atendeu aos critérios de menor faixa etária, menor tempo de magistério e ensino na EJA, como demonstrado no quadro 2 sobre o perfil dos sujeitos:

Quadro 2 – Caracterização dos Professores 1 e 2.

Professores	Faixa etária	Graduação	Ano de conclusão da graduação	Pós-graduação	Ano de conclusão da pós-graduação	Tempo de docência	Tempo de docência na EJA
Professor 1 (P1)	Entre 51 e 55 anos	Licenciatura em História – Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO Olinda - PE	2000	Ensino de História – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Recife/PE	2003	17 anos	9 anos
Professora 2 (P2)	Entre 31 e 35 anos	Licenciatura em História – Faculdade de Formação de Professores de Goiana - FFPG Goiana - PE	2003	Não possui	Não possui	8 anos	3 anos

Fonte: Questionários da pesquisa.

Uma vez concluída a etapa de aplicação e sistematização dos dados dos questionários e, selecionados os sujeitos para a pesquisa empírica, retornamos às escolas. Os dois professores escolhidos foram convidados a participar da segunda etapa da investigação. Os mesmos foram informados sobre os critérios de suas escolhas como sujeitos para esta etapa da pesquisa, bem como do que se tratava esta segunda etapa do estudo de caso, que consistiu em observar as aulas de História, em uma turma do segundo ano de escolaridade, durante a IV unidade bimestral, na cedência do plano curricular para análise, ou seja, o planejamento da referida unidade didática observada, além da realização de uma entrevista.

Feito o convite e realizada a adesão, solicitou-se, neste momento, a presença de um representante da gestão de cada escola e junto a seus respectivos professores ambos assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido³⁹ que também autorizava a escola como campo de estudo.

³⁹ Sobre o Termo de consentimento livre e esclarecido verificar o apêndice B.

4.1.1.2 O perfil das escolas e das turmas.

Apenas observar o contexto da escola e das turmas seria insuficiente para coletar informações pertinentes à infraestrutura da escola, público e ações pedagógicas. Pensou-se, *a priori*, em fazer uma entrevista com algum representante da gestão; no entanto, percebeu-se que, pela dinâmica de atividades que todos os funcionários da escola possuíam, não seria viável. Para tal, foi elaborado um questionário⁴⁰ específico para a escola e aplicados ambos no mês de novembro de 2010. Os questionários foram entregues a um representante da gestão que prontamente contribuíram com a pesquisa.

O questionário apresentado nos quadros 3, 4 e 5 direcionado às escolas, foi composto de três blocos: o primeiro trata da origem, documentação e estrutura física, o segundo bloco trata da estrutura pedagógica e o terceiro trata do público e comunidade atendida. A intenção deste questionário foi complementar ou mesmo fundamentar os registros e, acima de tudo, obter mais informações sobre o campo de estudo, no qual está inserido o professor e que tem total influência no desenvolvimento curricular:

⁴⁰ Sobre o questionário aplicado à gestão da escola verificar o apêndice C.

Quadro 3 – Caracterização das escolas que serviram de campo de estudo – Bloco 1.

	Escola Manoel Gonçalves da Silva	Escola Barão de Vera Cruz
BLOCO 1: Da origem, documentação e estrutura física		
a) Data da fundação	14 de fevereiro de 1985	Agosto de 1968
b) Portaria de funcionamento publicada em Diário Oficial do Estado de Pernambuco.	Nº 10.166/1985	Nº 11.263/1986
c) Tempo de oferta da Educação de Jovens e Adultos	10 anos	10 anos o ensino fundamental e há 4 anos o ensino médio
d) O projeto político pedagógico e o regimento contemplam a EJA?	Sim	Sim. Pois é através destes documentos que avaliamos a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.
e) Quantas salas de aula existem?	10 salas de aula	12 salas de aula
f) Existe biblioteca?	Sim (não funciona)	Sim
g) Existe sala de informática?	Sim (10 computadores)	Não informou
h) Que outros espaços pedagógicos a escola dispõe com exceção dos já mencionados nas questões anteriores?	Nenhum	Nenhum outro
i) A EJA utiliza estes espaços?	Sem resposta	Sim. Com mais frequência a Biblioteca.

Fonte: Gestão das escolas

Quadro 5 – Caracterização das escolas que serviram de campo de estudo – Bloco 2.

	Escola Manoel Gonçalves da Silva	Escola Barão de Vera Cruz
BLOCO 2: Da estrutura pedagógica		
a) Quais modalidades de ensino são ofertadas pela escola?	Educação especial e educação de jovens e adultos além dos programas de correção de fluxo Travessia fundamental e médio.	Educação de jovens e adultos além dos programas de correção de fluxo Travessia fundamental e médio.
b) Quais os níveis de ensino ofertados?	Fundamental e Médio	Fundamental e Médio
c) Quantas turmas de EJA existem em 2010 a nível fundamental e médio e seus respectivos turnos?	Nível Fundamental: 6 turmas Nível Médio: 2 turmas	Vespertino Nível Fundamental: 2 turmas Nível Médio: 2 turmas Noturno Nível Fundamental: 3 turmas Nível Médio: 3 turmas
d) Quantos professores da EJA compõe a equipe de ensino a nível fundamental e médio?	11 professores	30 professores
e) Se a escola possui outras modalidades de ensino, conforme citado na questão “a”, como a EJA se relaciona com estas? A escola promove ações/atividades que integrem a EJA com as outras modalidades de ensino? Cite algumas.	Sim todas as atividades	Os alunos da EJA possuem um bom relacionamento com todos que compõem a Escola. Não apenas com os colegas de sala, mas também com todos os funcionários. Quanto à participação nas atividades propostas pela equipe pedagógica eles interagem e participam de forma positiva. Não se excluem e não se negam em colaborar em tudo que são requisitados.
f) Porque a escola buscou ofertar a Educação de Jovens e Adultos, em especial o nível médio?	Porque já funcionava a EJA fundamental e estávamos perdendo os alunos para as escolas que possuíam a EJA Médio que na época era modular.	Porque houve uma grande procura devido à boa qualidade de ensino da Escola.
g) Existem dificuldades no trabalho com esta modalidade de ensino na escola? Se existe, quais são?	Em relação à clientela não existe nenhuma, porém, em relação a material didático dificuldades são muitas.	Sim. A Educação de Jovens e Adultos sente necessidade de Formação Continuada para os professores. Os alunos não são contemplados com livros didáticos apropriados para a sua modalidade de ensino.

Fonte: Gestão das escolas

Quadro 5 – Caracterização das escolas que serviram de campo de estudo – Bloco 3.

	Escola Manoel Gonçalves da Silva	Escola Barão de Vera Cruz
BLOCO 3: Do público e comunidade atendida pela EJA.		
a) Qual (s) comunidade (s) é (são) atendida(s) na escola?	Atendem alunos de até cinco comunidades circunvizinhas.	Atendem alunos de até quinze comunidades circunvizinhas.
b) Como é feito o convite à comunidade para ingressar na Educação de Jovens e Adultos da Escola?	A unidade escolar pelo tempo de oferta da EJA já é conhecida.	Como a escola possui esta modalidade há muitos anos, a Comunidade é informada através dos próprios alunos, onde os mesmos divulgam os benefícios e conquistas alcançados através deste ensino.
c) Como a gestão da escola caracteriza o público que procura a Educação de Jovens e Adultos?	Pessoas que por qualquer motivo não concluíram seus estudos e agora estão sentindo a necessidade de concluí-los.	São pessoas que não conseguiram terminar os seus estudos devido a grandes dificuldades encontradas no percurso de suas vidas. Apesar destes imprevistos se esforçam para recuperar o tempo perdido pelas intempéries da vida.
d) Com quais objetivos são orientadas as ações pedagógicas da escola para a EJA para a formação do aluno (a) do ensino médio da EJA?	Prepará-los para o mercado de trabalho e exercício da cidadania.	Com o objetivo de facilitar o aprendizado dos alunos e fazer com que eles permaneçam até o final do curso. Propomo-nos a realizar atividades coletivas que despertem o interesse dos alunos e desenvolvam suas habilidades e competências em todas as disciplinas, fazendo com que os mesmos tornem-se sujeitos de seu próprio aprendizado.

Fonte: Gestão das escolas

Como se pode perceber, com base nas respostas aos questionários, as escolas se deparam com alguns desafios postos à Educação de Jovens e Adultos no país e apontado por professores, gestão, alunos e pesquisadores. Para Batista Neto (2006), alguns desafios são urgentes, a saber: o desafio conceitual, do financiamento público, da qualidade das instituições educacionais, da qualidade do ensino, da profissionalização do educador e educadora e do conhecimento sobre este campo pedagógico. Neste sentido, com maior ou menor intensidade, conclui-se que, seja através dos professores, ou da gestão, ambas sofrem com estes desafios postos à EJA.

Em relação ao tempo de funcionamento ambas possuem um tempo considerável de mais de dez anos oferecendo a Educação de Jovens e Adultos a uma quantidade significativa de comunidades circunvizinhas, localizadas nos subúrbios dos municípios de Paulista e Igarassu. Possuem uma infraestrutura que pode possibilitar diversos espaços pedagógicos para a EJA, no entanto, pareceu ser pouco aproveitada. No que tange ao corpo docente não demonstraram possuir, o que é um fator de extrema importância dada as lacunas existentes em várias escolas.

Ambas atestaram que em seus documentos legais, como o Projeto Político e Pedagógico, bem como o Regimento escolar, contemplam a Educação de Jovens e Adultos. Não se consultou estes documentos, contudo, na entrevista, quando se perguntou aos dois professores observados se conheciam o que estes documentos falavam em relação à EJA, ou, se a escola promovia discussão a respeito disto, ou mesmo, se eles eram orientados por estes documentos, ambos afirmaram desconhecer. Para Batista Neto (2006), além de uma boa estrutura material e docente, uma escola que preza pela qualidade na oferta da EJA não pode descuidar de seu Projeto Político Pedagógico, questionando sempre que qualidade na educação se busca e que princípios têm orientado o projeto político e pedagógico da escola, sem desprezar a integração e as especificidades que cabem à Educação de Jovens e Adultos. Observou-se que as duas escolas divulgam a oferta da EJA a partir do trabalho que desenvolvem, sendo os próprios alunos divulgadores e multiplicadores disto.

Um aspecto importante, ressaltado nos questionários, como também apontado pelos professores na entrevista, foi à necessidade de formações continuadas específicas para o trabalho com a EJA, além de material didático apropriado para esta modalidade.

A existência da problemática da formação continuada para Educadores de Jovens e Adultos é gritante na rede estadual de ensino. Esta formação acaba sendo secundarizada pelas políticas de formação de professores do Estado, em especial para os que atuam no Ensino Médio. Os esforços realizados com vistas a minimizar este déficit ainda não são satisfatórios e isto tem repercutido, sobremaneira, na qualidade da educação escolar, como nos índices de evasão escolar, aprendizagem, satisfação e identificação dos professores com o trabalho nesta modalidade.

E na ausência de formações continuadas, uma vez que, com exceção dos licenciados em pedagogia, os professores das disciplinas específicas não possuem formação inicial para o trabalho com a EJA. Fica-se à mercê das políticas de formação continuada do Estado. Na escassez destas, os professores e todos aqueles profissionais que atuam com, para e na EJA, acabam por recorrer aos saberes experienciais (TARDIF, 2008) aprendidos, ou mesmo, desenvolvidos para dar conta da organização do trabalho docente na EJA. E assim, concorda-se com Neto (2006), quando nos adverte que “o professor da EJA está longe de ser um profissional que dispõe de uma formação específica, adequada e sólida” (p. 104).

Ainda neste cenário, se deparou com a pouca produção e oferta de materiais didáticos específicos para esta modalidade. Mesmo sendo a EJA contemplada, a partir de 2010 com o Programa Nacional do Livro Didático⁴¹, o Ensino Médio ainda carece de produções que atendam às especificidades desta modalidade e que não se resumam a recortes dos conteúdos dos manuais do ensino médio regular. E nesta situação, as escolas carecem tanto de produções como da compra e distribuição dos manuais didáticos para o Ensino Médio até 2011.

Duas questões merecem ser ressaltadas, pois elas são imprescindíveis para o trabalho com a EJA, são elas: como as escolas caracterizam o público da EJA e como orientam suas práticas pedagógicas para esta modalidade no Ensino Médio? Percebe-se nas falas das escolas, que ambas se aproximam das definições e caracterizações dadas pelo art. 37 da LDBEN n.º 9.394/1996 e pelo Parecer CNE n.º 11/2000, os quais caracterizam este público como “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Ao reconhecerem este público pelo seu afastamento do espaço escolar, ambas admitem a necessidade de proporcionar a escolarização aos jovens e adultos. No entanto, é importante não se limitar a apenas esta necessidade, mas também reconhecer a EJA na sua diversidade, nos seus tempos de aprendizagem, suas histórias de vida, saberes, não compreendendo esta modalidade como apenas um processo de escolarização aligeirado para a certificação da Educação Básica.

Ambas também apontaram que buscam integrar os jovens e adultos a outras atividades e modalidades existentes na escola, não informaram quais atividades e

⁴¹ Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 17 de setembro de 2009, p. 27 e 28, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/ EJA).

como fazem isto. Mas, só o fato de reconhecer que existe esta necessidade de integração e interação com todos os espaços e atores existentes na escola, já é um grande passo rumo à construção de uma identidade e de práticas pedagógicas para a EJA.

Por fim, destacam-se os objetivos que orientam as práticas pedagógicas das duas escolas que, no geral, ressaltaram as finalidades da educação básica, especialmente, as do Ensino Médio, que ainda será discutido no quinto capítulo desta dissertação. A primeira escola citada focou sua resposta na necessidade de preparar para o exercício da cidadania e acesso ao mundo produtivo. Já a segunda escola apontou como objetivos a qualidade e o protagonismo dos alunos na aprendizagem, bem como a busca pela qualidade de ensino a partir de atividades integradoras.

Após esta descrição das escolas sobre algumas questões apontadas no questionário aplicado à gestão das mesmas, descreve-se, a seguir, as turmas do segundo ano de escolaridade observadas nas respectivas escolas. Como dito anteriormente, um dos critérios de escolha dos professores para observação era lecionar em turmas do segundo ano de escolaridade. Escolheu-se este ano do Ensino Médio da EJA por se tratar do último ano da educação básica, no qual se espera cumprir nesta etapa conclusiva os objetivos propostos para toda a educação básica.

Assim, ambos professores lecionavam em apenas uma turma. O Professor 1 lecionava no segundo ano de escolaridade, que funcionava, à noite na Escola Manoel Gonçalves da Silva, sendo uma turma composta por 30 alunos matriculados, frequentando em média de 15 a 21 alunos por aula, sendo grande parte do sexo feminino. As aulas de História ocorriam nas terças-feiras, nos dois primeiros horários, sempre duas aulas geminadas. Os alunos chegavam entre as 18h30 e 19h40. A turma era composta de alunos que moravam nas comunidades circunvizinhas, a maioria deles trabalhadores, sejam eles formais ou informais, e poucos vinham do trabalho direto para a escola.

A turma que a Professora 2 lecionava, na Escola Barão de Vera Cruz, era composta por vinte alunos(as) matriculados, frequentando em média oito alunos(as) por aula, as quais ocorriam nas segundas-feiras das 13h30 e 15h10, sendo a maioria do sexo feminino e moradores das comunidades circunvizinhas.

O contato com as turmas iniciou-se a partir do primeiro dia de observação. explicitou-se o motivo da presença da pesquisadora e do trabalho que seria desenvolvido. Nos dois primeiros encontros os alunos pareceram ainda tímidos com a presença, mas depois encararam com naturalidade e até se divertiram com os aparelhos de captação de áudio e vídeo, perguntando o que era anotado no “caderno”⁴² da observadora.

As turmas demonstravam muita descontração durante as aulas, nas conversas com os professores e participavam da discussão e das atividades propostas, na maioria das vezes, quando solicitados ou incentivados pelos docentes.

Desta forma, concebendo estes espaços e sujeitos como importantes e relevantes condicionantes⁴³ do currículo para o professor na sua planificação e ação curricular, principalmente na tomada de decisões pré-ativas⁴⁴ e interativas, não se poderia deixar de caracterizá-los e tecer uma breve descrição do campo e dos outros elementos que participam do processo de didatização dos saberes históricos constituintes do currículo do Ensino Médio.

4.2 Os procedimentos e as técnicas de coleta dos dados

Compreende-se este momento da pesquisa qualitativa como sendo efetivado em todo o processo de construção da mesma, conforme Triviños (1987):

O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. (p. 137).

Este estudo utilizou como procedimentos técnico-metodológicos: o constante levantamento bibliográfico, leitura e fichamento do mesmo; pesquisa documental,

⁴² Referiam-se ao caderno de anotações, no qual se registrava as impressões pessoais da observadora e de acompanhamento da pesquisa.

⁴³ Para Sacristán (2000), o espaço escolar, a comunidade, os documentos legais, o perfil dos alunos são considerados importantes condicionantes externos na modelagem do currículo pelos professores. Para esta discussão, ver também FURTADO (2008).

⁴⁴ Segundo Pacheco (2001), são consideradas decisões pré-ativas as decisões tomadas pelo professor na ausência de alunos e decisões interativas como sendo aquelas tomadas no contexto de realização curricular de um modo diferente daquele que planificara no currículo.

especificamente das diretrizes e documentos legais sobre a EJA e o currículo desta modalidade, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com dois professores de História do Ensino Médio da EJA, bem como os documentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Busca-se também na observação um método que se considerou adequado para investigação do problema em questão. Por objetivar compreender a transposição dos saberes históricos e sua constituição no currículo, fez-se necessário a observação da prática pedagógica dos professores em turmas do segundo ano de escolaridade. O uso desta técnica foi imprescindível pela mesma ser considerada uma das mais importantes fontes de informação de uma pesquisa qualitativa em educação, bem como permitiu a utilização de outros métodos de coleta de dados, igualmente válidos para uma pesquisa em educação. A opção pela observação não participante deve-se ao fato de não ser a intenção desta pesquisa a imersão ou envolvimento da pesquisadora na realidade estudada, mas sim descrever o fenômeno estudado.

Associou-se à observação outra técnica de coleta de dados: a entrevista semiestruturada com os professores, sujeitos da pesquisa. Nesta, utilizou-se como instrumento de registro o gravador digital. Segundo, Lüdke e André (1986), a utilização da entrevista como mais um instrumento de coleta de dados deve-se:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. (p. 34).

A prática das entrevistas facilitou ajustar-se aos horários e ambientes de realização das mesmas, por possibilitar aos sujeitos, os professores, flexibilidade para retomar ideias e expressar-se de maneira conectada aos objetivos do estudo em questão, tentando estabelecer um ambiente de liberdade e confiança, como sugere Triviños (1987), “O investigador, ao mesmo tempo que se ajuda, deve apoiar o informante. Este, desde o começo, deverá ter a sensação de sua utilidade, de sua importância para as metas que se procura atingir.” (p. 149).

Tomando como referência as orientações de Richardson (2010) em relação à pesquisa social, para ele esta “requer, entre outros cuidados, muita atenção, humildade, honestidade intelectual e rigor metodológico, desde a eleição do tema para estudo, seguindo em todos os seus passos até o relatório final” (p. 260). Neste sentido, buscou-se nos questionários, que combinaram perguntas abertas e fechadas, nas entrevistas, observações e documentos, técnicas e instrumentos necessários para obter informações acerca do grupo eleito como sujeitos da pesquisa e do problema de estudo em questão. Neste sentido, apresentaram-se a seguir quais e como se utilizaram os instrumentos e técnicas para coleta de dados desta pesquisa.

4.2.1 O registro em Diário de Classe - o currículo planejado

Tendo como prerrogativa compreender o processo de transposição didática interna, conforme a definição deste processo por Chevallard (1991)⁴⁵, com vistas a identificar no currículo de História para Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, elementos de uma perspectiva emancipatória, o plano curricular bimestral⁴⁶ registrado em diário de classe pelo professor de História do Ensino Médio da EJA.

Esta pesquisa não se deteve em analisar o currículo prescrito⁴⁷ ou o currículo apresentado⁴⁸, por não objetivar compreender a transposição externa⁴⁹ no processo de transposição didática e sua relação com o desenvolvimento curricular. Tampouco, entrou-se no mérito de analisar o currículo oculto, informal e observado, uma vez que não foi interesse deste estudo analisar os saberes aprendidos, mas sim aqueles a ensinar e ensinados. Desta maneira, interessou ter como fonte

⁴⁵ Teórico do campo da Didática da Matemática francesa, responsável pela elaboração da teoria da transposição didática, influenciado pelos estudos dos Institutos de Pesquisa em Ensino da Matemática (IREM) iniciados na década de 1960 na França. Este didata da Matemática concebe que a Didática da Matemática é uma ciência que possui como objeto de estudo o sistema didático, ou melhor, o sistema de ensino, cabendo a esta ciência estudar os fenômenos que emergem ou compõem o sistema didático. Este Sistema didático, segundo a Didática da Matemática, é composto por três elementos: O professor, o aluno e o saber e desta relação tríade resultam alguns fenômenos como o contrato didático e a transposição didática.

⁴⁶ Para consulta ver os anexos B e C contendo o plano curricular bimestral elaborado pelos Professores 1 e 2.

⁴⁷ SACRISTÁN (2000a)

⁴⁸ SACRISTÁN (2000a)

⁴⁹ Fase da transposição didática, na qual atua a *noosfera* no sentido de selecionar os conteúdos saberes sábios, constituindo os saberes a ensinar apresentados nas propostas e orientações curriculares, bem como nos livros didáticos. Trata-se de uma versão intermediária entre o saber sábio e o saber ensinado.

documental o currículo que se apresenta como uma previsão do desenvolvimento ou realização do ensino e aquele que se caracteriza pela expressão da interação entre o projeto educativo e o projeto didático.

Segundo Pacheco (2001), existem três níveis de planificação, a saber: “Macro, de competência do Ministério e das regiões; Meso, de competência da Escola, território educativo; Micro, de competência dos professores. (p. 90).”

Assim, justifica-se a análise do plano curricular em nível micro porque neste estudo busca-se identificar se ao realizar a transposição didática interna, considerada concomitante ao processo de planejamento curricular individual e da ação didática, identifica-se elementos de um currículo emancipatório. Com isso, concorda-se com Pacheco (2001) quando coloca que:

Por conseguinte, o acto de planificar apresenta-se como uma competência específica e imprescindível do professor que lhe permite configurar, através de um plano mental ou escrito, os vários elementos didáticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhe uma redução da incerteza e insegurança. (p. 105).

Para Pacheco (2001), é importante considerar que não existem apenas níveis de planificação, conforme explicitado na citação anterior, mas, em relação ao plano curricular elaborado pelo professor, existem vários **tipos** de planificação docente classificadas por ele como: planificação anual, planificação trimestral, planificação por unidade, planificação semanal e planificação diária.

Diante desta classificação e, considerando a problemática de estudo, o currículo, comumente conhecido como *plano de aula*, foi um importante instrumento para obtenção dos dados que contribuiu para responder as perguntas elencadas por esta pesquisa, por ser aquele que, uma vez transposto, materializa-se na ação didática, configurando, posteriormente, o que se chamou de currículo em ação (Sacristán, 2000a), currículo ativo (Goodson, 1995) ou currículo real.

Este se configura como o currículo que acontece na escola e na sala de aula. É o currículo que, segundo Pacheco (2001), uma vez planejado pelo

professor, se concretiza na sala de aula quando este “toma decisões pré-ativas⁵⁰, interactivas e pós-ativas que implicam quer na existência de uma estrutura relacional e de um contexto físico, quer na realização de tarefas ou actividades. (p. 104).”

A decisão de optar pelo currículo planificado por unidade didática como uma das fontes imprescindíveis para este estudo se deu pelo fato do mesmo prever a ação didática, abarcando as decisões didáticas tomadas pelo professor antes, durante e depois da aula, bem como por ser o tipo de planificação comumente realizada pelos professores da rede estadual de ensino, uma vez que este tipo de planificação é exigido no registro dos diários de classe⁵¹. Desta forma, sendo uma exigência normativa⁵² de escrituração escolar, além de uma prática do professor, escolhemos trabalhar com este tipo de planificação pela mesma exprimir, como destaca Pacheco (2001):

A planificação de unidade é de igual modo uma calendarização a médio prazo que procura estabelecer uma sequência das experiências de aprendizagem, apresentando de forma compreensiva e integrada os conteúdos – em articulação com os objectivos, as actividades, os recursos e a avaliação – a um nível apropriado com base no conhecimento específico das capacidades e interesses dos alunos e no tempo determinado aquando da programação ou da planificação anual. (p. 108 – 109).

Este tipo de planificação curricular caracteriza-se por agrupar as decisões entre a ação e a intenção, entre a teoria e a prática, uma vez que neste tipo de currículo os professores levam em consideração prioritariamente os conteúdos que pretendem ensinar, as estratégias e as actividades a utilizar, bem como os objetivos de ensino. No processo de planificação curricular o professor acaba por contemplar

⁵⁰ Segundo Pacheco (2001), são consideradas decisões pré-ativas as decisões tomadas pelo professor na ausência de alunos e as decisões interativas como sendo aquelas tomadas no contexto de realização curricular de um modo diferente daquele que planificara no currículo.

⁵¹ Conforme o documento (anexo D) de Orientação para preenchimento dos Diários de Classe da Educação Básica nos níveis fundamental, ensino médio e das modalidades, educação de jovens e adultos e normal médio de 08 de julho de 2010, publicado em D.O. do Estado de Pernambuco em 10 de julho de 2010, no qual consta que o Diário de Classe é um instrumento legal de registro do planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor, das situações didáticas da vida escolar dos estudantes, do acompanhamento das aprendizagens e do desempenho escolar.

⁵² Ver documento (anexo D) sobre Orientação para preenchimento dos Diários de Classe da Educação Básica nos níveis fundamental, ensino médio e das modalidades, educação de jovens e adultos e normal médio de 08 de julho de 2010, publicado em D.O. do Estado de Pernambuco em 10 de julho de 2010.

uma série de fatores que interferem neste processo e que vão desde o projeto educativo, o currículo prescrito, às particularidades da escola e da comunidade escolar, seus pensamentos, juízos, motivações, valores, conhecimento, saberes e conteúdos. Foi neste processo que se verificou o trabalho do professor na transposição didática e que posteriormente foi efetivado na ação didática.

Objeto de observação, o currículo em ação foi outra fonte primária, atrelada às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores para o estudo de caso do processo de transposição didática dos saberes históricos com vistas a possibilitar um currículo emancipatório.

4.2.2 As observações de aulas – o currículo em ação

Tendo em vista a necessidade de compreender a materialização dos saberes históricos vivenciados no currículo em ação, não se pôde deixar de fazer uso da observação das aulas para o estudo de caso. Esta técnica de coleta de dados nos serviu de referência para identificar os saberes históricos trabalhados pelos professores nas duas turmas do segundo ano de escolaridade da Educação de Jovens e Adultos, ao longo da quarta unidade bimestral do ano de 2010.

Segundo o calendário escolar do Estado para o ano letivo de 2010⁵³, a quarta unidade bimestral ocorreu no segundo semestre do referido ano, ficando a cargo de cada escola elaborar seu calendário escolar, porém, garantindo os dias letivos e carga horária mínima aos estudantes.

Essa unidade teve início no dia 01 de outubro, com término no dia 21 de dezembro de 2010. Contudo, na Escola Manoel Gonçalves, as aulas de História foram encerradas no dia 14 de dezembro e na Escola Barão de Vera Cruz no dia 29 de novembro, a justificativa foi que se tratava de turmas concluintes e, as escolas, necessitavam realizar as avaliações finais, as novas oportunidades de aprendizagem e o conselho de classe nos dias restantes do calendário letivo.

A intenção de observar as aulas foi a possibilidade de compreender como o fenômeno de transposição didática ocorre no momento do currículo em ação. Além de acompanhar a relação do professor com o saber histórico escolar no instante da

⁵³ Ver Instrução Normativa nº 03 (anexo F) de dezembro de 2009 que orienta procedimentos para a elaboração do Calendário Escolar, ano letivo - 2010, e disciplina a organização e o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco.

aula, sua atuação, as improvisações oriundas das reações e interesses dos alunos, ou mesmo, dos condicionantes externos que influenciam o professor no desenvolvimento curricular e no trato pedagógico com o saber. Outro fator importante para a observação ter sido realizada, foi o fato de identificar se o planejamento curricular registrado no diário de classe era seguido tal qual descrito ou se apenas cumpria uma formalização de registro. Isto possibilitou observar como o saber histórico escolar é tratado neste registro e como ele de fato é ensinado em sala. Para tal, registraram-se as aulas utilizando um gravador digital (MP3).

Dada a importância das observações, foi seguido um roteiro que se fundamentou no que observar, como, para quê e por quê. Não se intencionou aqui que a pesquisadora fosse protagonista na sala de aula, mas se tem plena consciência de que a presença, mesmo como observadora, interferiu no processo.

A observação também permitiu elaborar as questões para a entrevista realizada com os dois professores, garantindo o foco em questões que não ficaram claras no questionário, no planejamento curricular e mesmo na observação.

A inexistência de um currículo oficial para o Ensino Médio da EJA na rede estadual de ensino inviabilizou a escolha *a priori* de um saber histórico escolar para análise de sua transposição, pois não se sabia quais os conteúdos seriam trabalhados na IV unidade didática. Isto obrigou a audiogravar as aulas e compilá-las. Estas aguardaram a realização das entrevistas com os dois professores para que houvesse a escolha dos saberes históricos na entrevista e só assim as aulas referentes a este serem transcritas para análise de conteúdo.

Tendo em vista este aspecto, solicitou-se na entrevista que ambos escolhessem uma situação de aprendizagem da quarta unidade que consideraram positiva ou negativa. Ambos a escolheram e, a partir do saber trabalhado nesta aula, procedemos com a transcrição integral das aulas referentes a este saber histórico escolhido pelos Professores 1 e 2.

Portanto, as aulas que se teve como referência para o estudo de caso foram apenas aquelas escolhidas pelos Professores 1 e 2 no ato da entrevista. Daí a importância de garantir a observação de todas as aulas da quarta unidade bimestral, bem como o registro destas, pois não se tinha conhecimento, *a priori*, do saber histórico escolar que seria foco do nosso estudo, pois se dependia da situação de aprendizagem escolhida pelos professores para nos servir de referência no estudo de caso do saber histórico constituinte do currículo.

Uma vez realizadas as observações durante quase três meses, totalizando seis encontros com o Professor 1 e três encontros com a Professora 2, prosseguiu-se com a análise dos documentos juntados, os questionários respondidos pelos dois sujeitos, os seus planejamentos bimestrais para a IV unidade didática e as aulas observadas para elaborar o roteiro de entrevista.

4.2.3 As entrevistas

O último momento da coleta de dados desta pesquisa ocorreu com as entrevistas (apêndice D), realizadas com os Professores 1 e 2, após a realização da observação das aulas da quarta unidade bimestral.

Para a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada⁵⁴ utilizou-se os dados e documentos coletados a partir das observações, questionário e registro do planejamento no diário de classe fornecido pelos Professores 1 e 2. A partir de então se tomou também como orientação para a elaboração das questões os roteiros de entrevistas elaborados por Cunha (2006) e Anhorn (2003) nas suas pesquisas sobre o saber histórico.

Buscou-se, com a entrevista, preencher as lacunas que o questionário e as observações deixaram no que tange as concepções que os professores têm sobre o seu fazer docente na EJA, em especial seu trabalho no desenvolvimento curricular e a relação com o saber histórico ensinado.

O roteiro de entrevista abrangeu sessenta e sete questões distribuídas em sete blocos. Estas foram realizadas no mês de fevereiro, em virtude da quantidade de atividades escolares exigidas aos professores no mês de dezembro e pelo mês de janeiro ser o mês de férias coletivas.

Sendo assim, realizaram-se as duas entrevistas na primeira semana de fevereiro de 2011 e, utilizando uma metodologia flexível, tanto em relação aos horários e locais para realização das entrevistas com os dois sujeitos, como no fazer as perguntas, buscou-se acrescentar, diminuir, ou mesmo, suprimir e alterar a ordem das questões para garantir o aproveitamento da fala dos sujeitos e a sua confiabilidade neste momento, tendo em vista o objetivo da entrevista.

⁵⁴ Sobre o roteiro de entrevista semiestruturada, ver apêndice D.

Com duração média entre uma hora e uma hora e vinte minutos, as duas entrevistas realizadas com os Professores 1 e 2, ocorreram em locais e horários escolhidos por eles. Garantiu-se o seu registro através de audiogravação digital e depois foi realizada a transcrição⁵⁵ integral dos áudios.

Após esta etapa da coleta de dados da pesquisa empírica, a partir dos instrumentos já descritos, se prosseguiu com a análise dos mesmos, no qual se utilizou a técnica de análise de conteúdo temático categorial, descrita no item a seguir.

4.3 O referencial para análise dos dados

Conforme já descrito nos itens anteriores, utilizou-se como instrumentos para coleta dos dados da pesquisa empírica, o plano curricular da IV unidade bimestral, a observação de aula, uma entrevista semiestruturada e não se descartou o questionário respondido, pelos Professores 1 e 2, ainda na primeira etapa desta pesquisa. Estes constituíram o *corpus* documental do trabalho.

Neste sentido, a utilização de uma técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados coletados mostrou-se como a mais coerente, pelo fato da mesma, em sua concepção proposta por Bardin (1977) na pesquisa qualitativa, prestar-se para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” (p. 17).

Assim, diante de todas as técnicas apresentadas pela análise de conteúdo, utilizou-se como forma de tratamento desses dados a técnica de análise de conteúdo temático categorial, uma vez que o rigor, a sistematização, objetividade e inferência, características metodológicas desta técnica, possibilitaram tratar as mensagens a partir de variáveis, inferir conhecimentos sobre os sujeitos ou o meio, possibilitando evidenciar as hipóteses. Outro fator que levou a utilizar esta técnica foi o fato da mesma permitir a interação de materiais e outros instrumentos de pesquisa, permitindo, também, ser utilizada como uma técnica que reforça as características do enfoque dialético adotado por este estudo.

Uma vez identificada a técnica para tratamento dos dados, prosseguiu-se com as demais etapas, conforme propõe Bardin (2011), sendo estas:

⁵⁵ A respeito das fichas de transcrição das entrevistas realizadas e códigos dos protocolos destas ver apêndice E.

- A fase da pré-análise, na qual definimos os documentos que foram submetidos à análise a saber: os questionários respondidos pelos Professores 1 e 2 durante a primeira etapa desta pesquisa, o plano curricular elaborado por ambos para a IV unidade bimestral, as aulas observadas e integralmente transcritas referentes ao saber histórico escolar⁵⁶, eleito por eles na entrevista e, por fim, a entrevista semiestruturada que também foi integralmente transcrita. Ainda nesta fase, efetuou-se a leitura flutuante para reconhecimento e familiarização com os documentos a fim de consolidar o objeto de estudo e fazer emergir as hipóteses, além de realizar os recortes necessários a fim de elencar os indicadores para a análise como se pode observar no quadro 6:

Quadro 6 – Indicadores para a análise de conteúdo.

Indicadores
Elemento Central: O trabalho do professor na transposição didática durante o desenvolvimento curricular;
Operacionalização: Seleção (conteúdo de ensino), trabalho docente com um saber histórico, planejamento e ação didática;
Categorias analíticas: Saber histórico e currículo emancipatório;
Categorias empíricas: Critérios/orientações de Seleção e elementos intencionais do currículo emancipatório.

- Após esta etapa, prosseguiu-se com a fase de tratamento do material buscando codificá-lo, realizando recortes no texto, agregando-os a partir de temas que se constituíram em dois grupos de categorias: analíticas e empíricas. Ambas originaram as unidades de registro e de contexto que auxiliaram a apreender a dinâmica do objeto de estudo em questão. Para tal, construiu-se um quadro⁵⁷, no qual decompomos as falas dos sujeitos da

⁵⁶ Transcreveram-se as aulas e entrevistas realizadas com os professores 1 e 2 e criaram-se protocolos destas adaptando o roteiro e modelo de transcrição disponibilizado na obra de ALBERTI (2004). Cada transcrição de aula e entrevista recebeu um código baseado na data de realização e natureza do procedimento utilizado.

⁵⁷ Sobre o quadro referente às unidades de registro e de contexto para tratamento dos documentos na análise de dados temático categorial, ver o apêndice G.

pesquisa com base na ocorrência dos temas devidamente identificadas com base nas legendas criadas para este fim;

- Na última fase desta técnica, uma vez decompostas as falas dos sujeitos em todos os documentos, reagruparam-se as unidades de registro agregando-as a partir dos temas recorrentes nas falas dos Professores 1 e 2. Concluída esta etapa, prosseguiu-se com a leitura interpretativa vertical dos dados de cada sujeito. Posteriormente se realizou uma nova leitura interpretativa, dessa vez transversal, buscando associar e/ou confrontar as categorias e unidades entre os sujeitos.

Por fim, efetivaram-se as inferências interpretativas, construindo os textos descritivos e analíticos, nos quais se buscou evidenciar as especificidades e generalidades dos dados analisados, suas aproximações e distanciamentos com o fenômeno estudado e entre os sujeitos. Utilizaram-se, na íntegra, as falas dos Professores, articulando-as ao aporte teórico da pesquisa e às argumentações, com vistas a dar conta do objeto de estudo a partir dos indicadores para análise de conteúdo, como se poderá observar na sexta parte do trabalho, referente à análise dos dados. Neste sentido, acredita-se que este estudo foi contemplado com o método, a técnica e os instrumentos por ora apresentados e utilizados como via de observação, obtenção e análise dos dados do objeto de estudo desta pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

*O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a 'inclusão histórica'...
(PINSKY e PINSKY, 2007, p. 28).*

Nesta parte do trabalho, apresentam-se as análises dos dados coletados ao longo da pesquisa através dos instrumentos e técnicas já descritas no quinto capítulo, referente à metodologia. Para tal exposição se seguirá a divisão empreendida, ou seja, as duas etapas de realização da investigação.

No primeiro item, têm-se as respostas dos questionários aplicados com os professores de História que lecionavam no Ensino Médio da EJA da Regional de Educação Metropolitana Norte em 2010, ainda na primeira etapa do estudo. Como já dito no capítulo anterior, estes questionários possibilitaram compor um perfil dos professores de História e teve como objetivos identificar a viabilidade do objeto de estudo, reconhecer o universo de pesquisa e eleger os sujeitos para a segunda etapa do estudo de caso.

O segundo item trata do exame dos dados coletados a partir da técnica de análise de conteúdo temático categorial (BARDIN, 2011), conforme procedimentos explicitados na metodologia. Partiu-se da seguinte problemática: como um saber histórico escolar foi trabalhado pelos Professores 1 (P1) e 2 (P2) no currículo para a EJA no Ensino Médio e se existem elementos de uma perspectiva curricular emancipatória no trato deste saber durante o desenvolvimento do curricular.

5.1 Um perfil dos professores de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte em Pernambuco

Percebendo a necessidade de conhecer quem eram os professores de História que lecionavam no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na GRE Metronorte, onde lecionavam e como estes realizavam a construção curricular de História para o Ensino Médio da EJA, partiu-se para o levantamento de informações que nos subsidiassem na construção de um perfil do universo da pesquisa, na certificação da viabilidade do objeto de estudo e dos critérios para a escolha dos sujeitos que contribuiriam para a segunda etapa da pesquisa.

O questionário aplicado contemplou nove questões⁵⁸. Cada pergunta cumpria o papel de evidenciar as interrogações que observaríamos no nosso objeto de estudo: como os professores selecionam os saberes (conteúdos de ensino), quais os referenciais e critérios que utilizam na escolha do saber histórico constituinte do currículo, os meios utilizados para apresentação do saber e, por fim, qual a serventia que eles acreditam cumprir o saber histórico para o aluno do Ensino Médio da EJA.

Os questionários foram aplicados com onze professores, participantes desta primeira etapa da pesquisa, localizados em escolas que ofertavam o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Assim, das dezessete escolas existentes na Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte, distribuídas nos municípios de Olinda, Paulista, Abreu e Lima, Igarassu e Itapissuma, ofertando essa etapa da Educação Básica, apenas onze participaram da pesquisa, como possíveis campos para observação, por possuírem professores com o perfil proposto, conforme já descrito.

Para a descrição deste perfil, seguiu-se a ordem das nove questões que compunham o questionário e, com base no agrupamento por categorias/temas, apresentaram-se as respostas, obtendo-se o perfil a seguir descrito.

Tendo em vista a necessidade de identificação, para posterior retorno à escola e aos professores selecionados para a segunda etapa, solicitamos que eles, respectivamente, informassem a escola que lecionavam no Ensino Médio da EJA e o sexo.

Em seguida, procurou-se identificar a faixa etária dos professores, com vistas a perceber quais as gerações a que eles pertenciam. Nesta questão, observou-se a predominância dos professores na faixa dos 41 aos 55 anos. Podemos considerar professores maduros no trabalho docente, como se pode observar no quadro 7:

⁵⁸ A respeito do questionário aplicado com os professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte, ver apêndice A.

Quadro 7 - Faixa etária dos professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte.

N.º de professores	Faixa etária
01	Entre 31 a 35 anos
01	Entre 36 a 40 anos
02	Entre 41 a 45 anos
02	Entre 46 a 50 anos
04	Entre 51 e 55 anos
01	Acima dos 55 anos

Fonte: Questionário da pesquisa.

Na questão seguinte, abordou-se a formação dos professores. Procurou-se identificar quantos possuíam uma formação direcionada para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Esta questão revelou que nenhum docente possuía pós-graduação direcionada à Educação de Jovens e Adultos. Dos onze professores, dez possuem pós-graduação *Latu Sensu*, sendo seis concentradas na área de História (Ensino de História (2), História Contemporânea (1), História do Nordeste (2) e História de Pernambuco (1)) e, os quatro restantes, em áreas afins da educação (Sociologia (1), Gestão e Gerenciamento de Projetos (1), Pedagogia (1) e Psicopedagogia (1)). Apenas uma professora declarou não ser pós-graduada. Nenhum professor informou possuir mestrado ou doutorado. Observou-se também que três dos professores concluíram sua pós-graduação na década de 1990 e sete concluíram na década seguinte.

Posteriormente, perguntou-se sobre o tempo de magistério na Educação e, com exceção da História, quais as demais disciplinas que eles lecionavam. Em relação ao tempo de magistério, identificou-se que boa parte possuía acima de dez anos, o que demonstrou que estes professores já se encontram em uma fase de maturidade profissional. No que se refere ao tempo de ensino na EJA, a maioria declarou possuir até cinco anos de trabalho, como podemos identificar no quadro 8:

Quadro 8 - Tempo de magistério dos professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte

Tempo de magistério	Nº de professores
Até 5 anos	1
De 06 – 10 anos	1
De 16 – 20 anos	5
De 21 – 25 anos	2
De 26 – 30 anos	2
Tempo que leciona na EJA	Nº de professores
Até 5 anos	8
De 06 – 10 anos	3

Fonte: Questionário da pesquisa.

Com relação a outras disciplinas que lecionavam, eles citaram Artes, Filosofia e Sociologia, como também da parte diversificada do currículo: História e Cultura de Pernambuco, Educação Ambiental e Direitos Humanos.

A partir da experiência na Educação, buscou-se identificar os fatores que implicaram na sua inserção como docente na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que estes fatores podem influenciar na sua prática docente, na concepção e identificação com esta modalidade e nível de ensino e, em como concebe e constrói sua proposta curricular para o Ensino Médio da EJA.

Assim, observou-se nas respostas a esta questão que a maioria dos docentes assumiu as turmas do Ensino Médio da EJA, em substituição às turmas de outra modalidade para não perderem sua carga horária na escola e/ou não serem removidos da mesma. Eles apontaram também a disponibilidade do horário noturno de oferta das turmas e/ou sendo as únicas turmas oferecidas pela escola. Outro fator contundente, citado pelos professores, foi o de complementar a sua carga horária com turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Ao perguntar sobre como o professor busca orientação para desenvolver sua prática docente no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, teve-se como objetivo identificar as referências utilizadas pelo professor de História para desenvolver a sua prática docente, uma vez que se sabe da escassez de referenciais, quer sejam didáticos, ou curriculares para o ensino de História no Ensino Médio da EJA na rede estadual.

Percebeu-se, com base na diversidade de referências citadas, que os professores buscaram diversas orientações, dentre as mais citadas destaca-se a

internet, os periódicos e os professores com mais experiência de ensino na EJA. Isto nos leva a perceber que eles procuram, como referências, materiais considerados documentos⁵⁹, ou seja, produzidos sem uma finalidade didática, mas que por intermédio do professor e da metodologia utilizada acabam sendo utilizados como tal. Também citaram recorrerem aos saberes docente⁶⁰, estes construídos ao longo da experiência escolar dos profissionais, o que levou a crer que, tanto os saberes da experiência de outros profissionais na EJA, como sua própria experiência docente, constituem uma orientação importante para o desenvolvimento curricular nesta modalidade de ensino.

Diante de todas as respostas, apenas um professor citou como referência os PCN's⁶¹ para a EJA. Ressalta-se que até o primeiro semestre de 2011 não existia uma orientação curricular estadual específica para a EJA nível médio. Os PCN's específicos para a Educação de Jovens e Adultos se restringem ao nível fundamental, primeiro e segundo segmentos, e são veiculados pelos MEC.

Muitos, ao responderem esta questão, não citaram quais as publicações avulsas, tipos de vídeos, periódicos e livros que utilizam, bem como os temas transversais que tomam como eixos estruturantes dessa prática. Algumas respostas chegaram a ter um caráter vago como “pesquisando” ou “priorizando assuntos chaves da disciplina”. No entanto, nenhum professor deixou de responder a esta questão.

Quando solicitado para descreverem o processo de elaboração do seu plano curricular para uma unidade didática no Ensino Médio da EJA, buscou-se com esta questão indícios dos critérios, formas e meios utilizados pelo professor no processo de elaboração da sua programação para a disciplina de História em uma unidade didática; no entanto, compreendeu-se não ter havido entendimento sobre o que seria “processo de elaboração de um plano curricular”, uma vez que não descreveram como realizavam este processo.

⁵⁹ Bittencourt (2004) utiliza uma definição e diferenciação dada pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) da França a qual define *suportes informativos* como sendo aqueles produzidos com a finalidade de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Já os documentos constituem outro grupo de materiais didáticos que não foram originariamente produzidos para este fim, mas que acabam sendo utilizados com finalidade didática.

⁶⁰ TARDIF (2008).

⁶¹ Para consulta ver Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_historia.pdf.

Observou-se que o termo “plano curricular” não é comumente empregado e que em seu lugar poderia ter utilizado planejamento didático bimestral ou unidade didática. O fato de não ter ficado claro o uso do termo e, conseqüentemente, o objetivo da questão fez com que os professores não descrevessem o processo de elaboração do plano curricular, mas um exemplo de planejamento para uma unidade didática.

Nessa questão, três professores indicaram os conteúdos existentes em um de seus planejamentos curriculares para uma unidade bimestral. Entretanto, a maioria apresentou como resposta a esta questão, que eles buscam adaptar o currículo do Ensino Médio extensivo a partir de livros e meios apresentadores do currículo⁶², os quais realizam algumas mudanças para o Ensino Médio da EJA. Não informaram que tipos de mudanças.

Um dos professores comentou ser impossível fazer este plano sem a existência de material ou orientação específica para a modalidade da EJA. Outro apontou na sua resposta a construção de um currículo dialogado com os alunos, extraído “os assuntos” trabalhados com aulas e materiais, como periódicos e textos de livros didáticos.

Aparentemente, a questão seguinte parecia uma repetição das anteriores quando solicitou-se que informassem quais as orientações, os documentos ou referências que eles utilizavam para desenvolver programação e aulas de História no Ensino Médio da EJA. No entanto, esta tinha como diferencial ser mais específica ao tentar identificar, de forma precisa, quais as fontes que serviam de referência e que orientavam o professor na elaboração do plano curricular e no desenvolvimento das aulas de História para o Ensino Médio da EJA.

Identificou-se apenas que um professor citou os PCN's para a EJA, os demais citaram *sites* de órgãos federais e estaduais, nos quais se podem encontrar documentos e diretrizes para a educação e para o Ensino Médio como as citadas PCN's, Matriz de Referência do ENEM e DCEM. Quase metade dos professores citaram materiais didáticos e de apoio como referências que os subsidiaram no planejar e desenvolver seu plano curricular nas aulas de História no Ensino Médio da EJA. Notamos que, com a inexistência de diretrizes ou orientações curriculares para a rede estadual, os professores utilizam as mais variadas possibilidades

⁶² Conforme Sacristán (2000a) são considerados meios apresentadores do currículo os meios didáticos, em especial, os guias didáticos e os livros-texto.

didáticas, parâmetros e diretrizes do Ensino Médio extensivo, bem como se valem do seu acervo pessoal aos quais têm acesso.

Um dos professores, nesta questão, citou o planejamento multidisciplinar existente na escola e outro citou orientações encontradas neste espaço; contudo, não foi descrito, por ambos, o teor e os critérios que norteiam este planejamento multidisciplinar, bem como as orientações existentes no ambiente escolar. Observou-se, a partir das respostas dadas a esta questão, que os professores realizam as adaptações que julgam necessárias e de diversas ordens para elaborar e desenvolver seu plano curricular de História no Ensino Médio da EJA.

Na questão seguinte, o propósito foi perceber como o professor compreendia a utilidade da disciplina de História para a vida do aluno da EJA, a partir da função que cumpre o saber histórico. Qual o propósito do ensino desta disciplina para as práticas sociais dos seus alunos, pois, ao desenvolver o seu plano curricular, o professor tem uma intencionalidade que compreende a sua concepção de mundo, de ser humano, de educação, de ensino e aprendizagem da disciplina. Assim, se buscou identificar qual a funcionalidade que o saber histórico a ensinar e ensinado assume para os seus alunos, na visão dos professores.

Dos onze professores oito responderam que buscam desenvolver o senso crítico, ético, de cidadania e o ser humano como agente da História e de transformação social. Dois consideraram que a função é a mesma para os alunos do Ensino Médio extensivo, diferenciando da EJA apenas pelo tempo pedagógico que requer o enxugamento dos conteúdos. Do grupo dos onze, um professor respondeu que o saber histórico tem como finalidade a orientação para a vida prática do dia a dia.

Após a aplicação do instrumento de pesquisa, considerou-se que a última pergunta poderia ter sido desmembrada, pois ela trazia vários indicadores para o professor considerar “critérios, meios e referências”. Assim, muitos acabaram julgando todos os indicadores como possuindo o mesmo significado para a seleção dos saberes históricos a ensinar no Ensino Médio da EJA.

Quando se referiu aos critérios de seleção, esperava-se que eles respondessem por que e para que selecionavam os saberes históricos, ou seja, qual a justificativa utilizada para a opção dos saberes históricos a ensinar. Em relação aos meios, esperava-se que os professores explicassem como faziam a seleção, ou seja, o que mediava a escolha dos saberes. E por fim, quando perguntado sobre os

referenciais teórico-metodológicos a intenção foi identificar qual(s) perspectiva(s) fundamentavam sua concepção de ensino de História.

Diante desta observação, se decidiu transcrever integralmente e apresentar no quadro 9 as respostas dos professores nesta questão. Dos onze professores participantes, apenas um não respondeu a esta pergunta. Dos dez professores restantes, dois disseram que contemplaram a resposta à nona questão na sétima e sexta perguntas, restando oito professores que a responderam, como podemos observar:

Quadro 9 – Critérios, meios e referenciais teórico-metodológicos citados pelos professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte.

Professor	Resposta	Indicadores Contemplados
I	O Plano referencial do MEC	Referenciais teórico-metodológicos
II	Não disponho de materiais específicos para trabalhar com a EJA. Por isso, a necessidade de adaptar os conteúdos do médio regular para o EJA sem perder a essência do ensino de história.	Critérios e meios
III	Dar prioridade aos conteúdos e competência do ENEM, vestibular.	Critérios
IV	Tendo em vista que a História, como as demais disciplinas estão em “CRISE”, estou seguindo (às vezes tentando) os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) do Ensino Médio.	Referenciais teórico-metodológicos
V	Orientação de leituras em livros e reportagens TV universitária.	Meios
VI	Os saberes históricos são selecionados de acordo com o ano do EJA Médio, a periodização e os temas atuais, fazendo um estudo paralelo. Utilizando o livro didático, aula explicativa, questionamentos e pesquisas.	Critérios e meios
VII	Aula expositiva, leitura comentada de textos xerocados, debates, seminários, pesquisas.	Meios
VIII	Usamos o material que temos: livros didáticos que recebemos para outras classes e adotamos seguindo o critério dos saberes gerais da História (a compreensão das mudanças das épocas) e a capacidade de adaptação do aluno do novo conhecimento, fazendo-o participar diretamente, através de trabalhos em equipe, passeios a museus e pontos turísticos, pesquisas em jornais, fontes históricas de campos arqueológicos. A EJA usa principalmente a <u>Experiência vital</u> do professor aliada ao reforço tecnológico dado pela TV, DVD e computador, para transformar experiências pessoais (individuais alunos) em SABERES.	Critérios e meios.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Neste sentido, realizando uma análise *a priori* do que os professores apontaram neste questionário, nota-se a indistinção que os mesmos fazem sobre o que significam meios e referenciais utilizados para a elaboração do plano curricular e da prática docente no Ensino Médio da EJA, como também foi notório o desconhecimento sobre o termo plano curricular. Percebeu-se indícios dos referenciais teórico-metodológicos evidenciados pelas suas respostas que vão desde uma perspectiva positivista e marxista até uma abordagem voltada para o cotidiano e a História regional. Esse fato demonstra a necessidade de uma clareza a respeito do reconhecimento das tendências da História que estão sendo privilegiadas no currículo e, conseqüentemente, nas suas práticas nas salas de aula, a fim de que as estratégias político-didático-metodológicas para o Ensino Médio da EJA possam contemplar as finalidades formativas que a disciplina de História cumpre na educação escolar (PRATS, 1997, 1998, 2006; MACHADO, 1999).

Verificou-se que as várias serventias que cumpre o saber histórico escolar apontadas pelos professores, encontram-se relacionadas ao movimento das discussões historiográficas e da função que cumpre a ciência e a disciplina de História, conforme discutimos no terceiro capítulo, e que, sobremaneira, influenciam as orientações, referenciais e meios didáticos citados como referenciais utilizados pelos professores.

Isto demonstra a atuação do que Chevallard (1991) denominou de *noosfera* na constituição dos saberes a ensinar e na composição dos textos do saber (discutido no terceiro capítulo). A esta etapa da transposição didática ele chamou de transposição externa. Percebe-se também que, ao citarem estas como suas principais referências e afirmarem que realizavam uma adaptação do saber histórico veiculado nestes referenciais e meios didáticos, os professores também elaboraram seus textos do saber a ensinar (CHEVALLARD, 1991; PAIS, 2008; BRITO MENEZES, 2006; MATOZZI, 1999) transformando-os em ensinados, configurando a etapa correspondente à transposição interna.

Assim, as perguntas que compunham o questionário aplicado com os professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte tiveram como preocupação , criar um perfil destes, possibilitar reconhecer o campo de estudo e a viabilidade do objeto de pesquisa. Uma vez contemplados estes objetivos, prosseguimos com a segunda etapa da pesquisa que consistiu em observar o processo de transposição didática interna na elaboração e realização do currículo de

dois sujeitos, oferecendo os subsídios necessários para analisarmos mais de perto estes processos na segunda etapa do estudo de caso que será discutida no item a seguir.

5.2 Os saberes históricos a ensinar e ensinados no currículo para o segundo ano de escolaridade do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos

Uma vez apresentado o perfil dos Professores que lecionavam no Ensino Médio da EJA e reconhecendo o universo da pesquisa, conforme discutido no quinto capítulo e no item anterior, elegeram-se critérios de escolha dos dois sujeitos para prosseguir com a segunda etapa do estudo de caso: análise do currículo planejado (plano curricular da IV unidade didática), a observação do currículo em ação (observação das aulas) e entrevista.

Assim, partindo da problemática de como o saber histórico escolar é trabalhado pelo professor no currículo de História para a EJA no Ensino Médio e se existem elementos de uma perspectiva emancipatória no trato deste saber durante o desenvolvimento do currículo, percebe-se a urgência em refletirmos sobre o currículo de História para esta modalidade da educação. Isto considerando as suas especificidades, as novas perspectivas historiográficas, os debates acerca dos novos conteúdos e métodos de ensino para disciplina de História no Ensino Médio.

Então, compreender, repensar o ensino de História e o papel que cumpre esta disciplina na formação do aluno jovem e adulto do Ensino Médio, tendo como premissa uma perspectiva emancipatória, é uma possibilidade de despertar a consciência aprisionada de uma condição marginal e de exclusão social. Portanto, a partir da História, buscar contemplar as diversas dimensões humanas (social, política, cultural, afetiva, produtiva...), de potencializar nos jovens e adultos um sentido de identidade, de despertar o interesse pelo passado, de desenvolver a consciência histórica. Esses objetivos possibilitarão entender os problemas sociais de maneira crítica, facilitar a compreensão do presente, aprendendo a pensar historicamente a sua realidade, tendo em vista o mundo em transformação, a necessidade de afirmação e respeito à diversidade, na superação do trabalho para além do capital e na busca por uma ecologia e qualidade social.

A *práxis* educativa, se pensada desta forma, poderia contemplar um currículo de História que possibilitaria ao aluno, jovem e adulto, a garantia dos fins

educativos da História como conhecer, ler o mundo e (re)pensá-lo, ultrapassando os limites da mera historicização de saberes. Eis o grande desafio do professor de História, em especial o da EJA: realizar a transposição didática dos saberes e procedimentos históricos com vistas a garantir que o aluno da EJA possa participar ativamente do fazer histórico, ou seja, professor e aluno possam, na sala de aula, construir conhecimentos significativos a partir dos saberes históricos produzidos.

Neste sentido, foi levando em consideração as prerrogativas do valor formativo da História e do papel que pode cumprir o seu currículo no Ensino Médio da EJA que se foi à busca de instrumentos que possibilitassem apreender evidências de uma perspectiva emancipatória no currículo de História.

Para realizar tal apreensão, como já se explicitou na quinta parte deste trabalho, selecionou-se dois sujeitos⁶³, que serão chamados de Professor 1 (P1) e Professora 2 (P2). Ambos responderam ao questionário aplicado na primeira etapa. Consultaram-se seus planos curriculares elaborados para a IV unidade didática, observaram-se as aulas realizadas para esta unidade e, por fim, realizou-se uma entrevista ao final da unidade didática, na qual eles puderam eleger os saberes que serão focos de análise.

Para compreensão desta relação do professor com um saber histórico durante o desenvolvimento curricular, com vistas a perceber elementos de um currículo de perspectiva emancipatória, buscou-se contemplar as seguintes perguntas: *Quais critérios e orientações o professor de História segue para selecionar e trabalhar com o saber histórico no desenvolvimento curricular? Que funções o professor acredita cumprir o saber histórico para o aluno do Ensino Médio da EJA? Quais formas de abordagem e apresentação do saber foram utilizadas pelos professores? Quais dos elementos que caracterizam um currículo com perspectiva emancipatória que se pode identificar no trabalho do professor com um saber histórico durante o desenvolvimento curricular?*

Estas perguntas nortearam o olhar sobre os dados, ao longo da análise, e convergiram para responder o problema da pesquisa que consiste em saber se: ao realizar a transposição didática, podem-se identificar elementos de um currículo emancipatório no currículo desenvolvido pelo professor de História no Ensino Médio

⁶³ Selecionou-se dentre o grupo de onze professores de História do Ensino Médio da EJA da GRE Metronorte, dois que se destacaram pela maior e menor faixa etária, por ensinarem no segundo ano de escolaridade da EJA e por possuírem maior e menor tempo de docência na EJA, conforme critérios já explicitados no quinto capítulo deste trabalho.

da Educação de Jovens e Adultos. Este problema baseou-se na hipótese formulada, a partir da literatura analisada e das observações empíricas, de que ao trabalhar o saber histórico a ensinar e ensinado, existem dificuldades do professor de História em garantir um currículo com perspectiva emancipatória.

Deve-se considerar que para o Ensino Médio da EJA, até o segundo semestre de 2011, inexistiam orientações prescritas ou oficiais, para o sistema de ensino da rede estadual⁶⁴ e a referência de currículo prescrito existente para a EJA, tratava-se dos Parâmetros Curriculares para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental veiculados pelo MEC. Até então, era uma queixa recorrente dos professores e gestores das escolas a existência de um referencial de currículo e orientações metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos na rede estadual.

Sendo assim, identificou-se que o currículo de História para a EJA na Regional de Educação Metropolitana Norte, em especial para o Ensino Médio, fica a critério do que diversos atores consideram relevante ensinar e aprender e de maneira preponderante, pesa a decisão dos professores de História. Pôde-se observar no item referente ao perfil dos professores de História, que as orientações e critérios são os mais diversos para planejar e praticar o currículo para cada unidade bimestral. Entretanto, o que mais preocupou é o fato de que muitos consideraram realizar uma “adaptação” do currículo para o Ensino Médio extensivo, de acordo com o que consideravam imprescindível ensinar na EJA, apenas adequando as metodologias e os saberes ao tempo curricular destinado a esta modalidade.

Este fato se torna preocupante quando o currículo de História, como eles afirmaram no questionário, fruto desta adaptação do Ensino Médio extensivo, vier acarretar deformações no saber histórico e no cumprimento das finalidades destes saberes, caso seja desconsiderado a diversidade do público, as funções e os princípios específicos da Educação de Jovens e Adultos. Como nos alerta Matozzi (1999), deve existir o cuidado de conceber e realizar a transposição didática do saber histórico para que este não venha a se tornar um obstáculo de aprendizagem.

⁶⁴ As orientações teórico-metodológicas (OTM) para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos foram produzidas por técnicos da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e divulgadas para as escolas através das Gerências Regionais de Educação a partir do segundo semestre de 2011.

Diante disto, dada a inexistência de um currículo prescrito ou oficial⁶⁵ para a EJA na GRE Metronorte, não se pode, *a priori*, escolher um único saber para a observação e análise para ambos os professores, uma vez que não se sabia qual a “programação” específica. Isto obrigou a observar toda a IV unidade didática, e no momento da realização da entrevista, permitir que cada professor pudesse escolher o saber que se iria tomar como base para nossa análise.

Assim, os saberes escolhidos não foram os mesmos, tendo em vista que cada professor construiu uma programação diferente, baseada nos mais diversos critérios, apesar de ambos planejarem para a mesma unidade didática, para turmas do segundo ano de escolaridade⁶⁶ e de seguirem o mesmo calendário letivo para 2010 da rede pública e matriz curricular.

Este é um aspecto relevante a ser considerado, pois demonstra a diversidade de critérios e orientações que os professores de História têm utilizado para a seleção dos saberes históricos que compõem o currículo elaborado por eles, como se pode identificar nas respostas ao questionário apresentado na quinta parte deste trabalho e como se irá perceber nas justificativas dadas pelos Professores 1 e 2.

A inexistência de um currículo prescrito pela rede estadual de ensino pode ampliar a autonomia dos professores na seleção dos saberes a ensinar, nas metodologias, nos referenciais teóricos de ensino e aprendizagem, por não disporem de um “programa curricular” para o Ensino Médio na EJA. Porém, cabe ressaltar que a necessidade de um referencial, parâmetro ou diretriz curricular estadual é importante para não recair na mera seleção de conteúdos, uso de metodologias, objetivos e avaliação sem consistência. Todo projeto educativo necessita de princípios norteadores que o oriente e respalde. Diante disto, se concorda com Young (2010) quando, ao enfatizar a necessidade de um parâmetro curricular, mesmo que para desenvolvimento de um currículo emancipatório, este seja

⁶⁵ É considerado o currículo definido pelas políticas curriculares, normatizado por uma administração central (Sistema de Ensino) e adotado por uma estrutura organizacional escolar (SACRISTÁN, 2000; PACHECO, 2001,2005).

⁶⁶ Este corresponde ao último ano, dos dois anos, destinados ao Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos, conforme Instrução normativa n.º 15 de 2008 (anexo D), publicada no D.O.E. em 27 de novembro de 2008 que orienta sobre os procedimentos para a oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. A partir de 2011 a Instrução normativa nº 02 publicada em D.O. de 29 de janeiro de 2011 modificou a matriz curricular para o Ensino Médio da EJA, deixando de ser dois anos de escolaridade passando a ser modular, totalizando três módulos com 500h cada.

questionado e, ultrapassado nos seus limites em todo momento. Não se está aqui defendendo uma “regulação” do currículo de História, mas se faz necessário a existência de diretrizes que norteiem o trabalho do professor, que fundamentem a perspectiva de Educação de Jovens e Adultos ofertada na rede estadual de ensino.

Na etapa da realização das entrevistas (apêndice D), com os dois professores, o que mais nos chamou atenção foi a resposta dada a uma das perguntas realizadas na entrevista, na qual cada professor poderia escolher um saber que considerou o seu ensino positivo ou negativo durante a IV unidade didática. Ambos escolheram saberes que consideraram seu ensino e aprendizagem positivos.

Assim, em resposta a pergunta realizada durante a entrevista e para consolidação da análise, o saber trabalhado na IV unidade didática e escolhido pelo Professor 1 foi *A Revolução Industrial e os inventos tecnológicos do século XIX*, o saber escolhido pela Professora 2 foi *O fim da ditadura militar e o avanço democrático*.

Como se pode perceber cada Professor selecionou e trabalhou com saberes distintos no seu planejamento curricular para a IV unidade didática⁶⁷ em 2010. A justificativa dada pelos dois Professores sobre a escolha destes conteúdos foi a pertinência destes para a compreensão do contexto global e local e o uso prático que os alunos da EJA poderiam fazer destes saberes pela aproximação de suas realidades e com a história recente, a disponibilidade de material e a referência do livro didático, como se pode observar nas suas falas:

CA - Por que ele foi escolhido? (critérios). Em outras palavras: Em que você se baseou para a escolha desta temática? Orientações curriculares? Quais? Programação do Livro didático utilizado? A abundância de documentação disponível? O peso da atualidade? Motivações pessoais? Interesse dos alunos?

P1 - Olha, primeiro a motivação pessoal, eu acho que a história não privilegiou ainda a questão do século XIX, aborda-se muito de uma forma ainda que não é uma forma, vamos dizer assim, que leva a mostrar o interesse do estudo pela história, o século XIX marca pra mim toda a transformação da história contemporânea. Segundo porque eu tenho material disso, bastante material. (prot. E040211)⁶⁸

⁶⁷ Consultar os anexos B e C, contendo os planejamentos curriculares para a IV unidade didática elaborados pelo Professor 1 e Professora 2.

⁶⁸ Protocolo de transcrição da entrevista realizada em 04 de fevereiro de 2011 com o Professor 1.

P2 - Foi o livro, o livro, era um assunto do livro e aproveitei, como também outros fatores entram né? Por ser um assunto recente né? [...] (prot. E030211) ⁶⁹

De todas as fontes utilizadas (questionário, plano curricular bimestral da IV unidade didática, observação de aula e entrevista) para obtenção dos dados da pesquisa, identificou-se que a entrevista foi o que proporcionou mais subsídios na coleta. Concluiu-se que isto se deveu ao fato desta ter contemplado em seu roteiro perguntas mais abrangentes sobre a formação inicial e continuada do professor, sua relação com o saber histórico, o planejamento curricular, a ação curricular e o que compreendia sobre um currículo emancipatório. Vale destacar que este bloco de perguntas sobre o currículo, com perspectiva emancipatória, praticamente não foi respondido, em virtude do desconhecimento dos professores e da confusão que este termo/conceito pareceu causar, em especial, quando associado ao currículo ou ao ensino, sendo demonstrada, por parte dos sujeitos, apenas uma compreensão acerca do termo como emancipação política.

Conforme já se explicitou, quatro questionamentos suscitaram o olhar lançado sobre os dados coletados, com vistas a responder o problema de estudo. Sendo assim, construíram-se categorias de análise, a saber: *dos critérios de seleção e orientações sobre o saber histórico, das funções que cumpre o saber histórico, das formas de apresentação do saber histórico e dos elementos de um currículo emancipatório: decisões pré-ativas e interativas*. Estas foram baseadas nos questionamentos oriundos do cruzamento das categorias analíticas da pesquisa com as categorias empíricas, surgidas do trabalho de análise de conteúdo das fontes.

Nos itens a seguir, serão apresentadas as análises baseadas na leitura vertical dos dados, ou seja, na associação/confronto entre as categorias e unidades trabalhadas em cada sujeito a partir do conteúdo expresso em cada instrumento e/ou técnica de coleta de dados.

⁶⁹ Protocolo de transcrição da entrevista realizada em 03 de fevereiro de 2011 com a Professora 2.

5.2.1 Professor 1 - A revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX

Conforme já se discutiu no item anterior, a opção por este saber histórico seguiu a lógica do planejamento curricular (currículo planejado) elaborado pelo Professor 1 e sua escolha como uma situação de aprendizagem considerada por ele positiva na realização da entrevista. A relação do Professor 1 com o saber histórico (transposição didática interna) será discutida a partir das unidades de análise a seguir.

5.2.1.1 Dos Critérios de seleção e orientações

No que se refere aos critérios e referências utilizadas na seleção dos saberes históricos a ensinar, encontramos sete ocorrências no conteúdo manifesto das mensagens do Professor 1, no qual ele demonstrou ser relevante o que aprendeu na sua formação inicial e continuada para a escolha do saber a ensinar, seguido de quatro ocorrências do uso de livros didáticos e da sua motivação pessoal. Ele também citou como referências significativas, periódicos e audiovisuais. Demonstrando como última opção, entre as ocorrências encontradas, as Orientações e Diretrizes Curriculares do MEC. Em nenhum momento foi mencionado como referência ou critério o Projeto Político e Pedagógico da escola, como afirmou, na entrevista, seu desconhecimento sobre tal projeto:

CA - Você tem conhecimento do projeto político pedagógico da Escola? Ele contempla a EJA? Você deu alguma contribuição?

P1 - O Manoel Gonçalves salvo é... é engano meu, lá não tem projeto político pedagógico, lá não tinha, não vejo. Não conhecia.

CA - Não sabe se contemplava a EJA?

P1 - É... Não acredito, acho que não tinha, não existia. Se existia eu desconheço.

Estes dados possibilitaram perceber que as referências de sua formação profissional acabaram sendo preponderantes na escolha do saber histórico a ensinar e ensinado, neste caso, a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século

XIX e, o quanto o professor se baseia nos saberes apreendidos durante a sua formação inicial, concebendo o que seja relevante aprender na História, conforme apontou na entrevista:

CA - Você poderia citar algum exemplo do uso, em sala de aula, de saberes adquiridos na sua graduação? Você poderia citar algum exemplo de conteúdos históricos que você viu na graduação e que hoje você trabalha nas suas aulas?

P1 - Vou, vou explicar. Eu fiz um trabalho, por exemplo, na faculdade em História de Pernambuco sobre a revolução industrial em Pernambuco e pra você ver como as coisas são, apesar de eu ser um cara de quarenta e tantos anos, quarenta e dois, quarenta e três na época, terminando a faculdade, eu nunca tinha ouvido falar naquela época de Delmiro Gouveia. E aí, por esse pecado, eu acho que era, eu hoje falo tanto de Delmiro. Então eu preparei um trabalho sobre a industrialização de Pernambuco naquela época, do qual a, minha equipe na faculdade foi a que ganhou o negócio e esse trabalho era um trabalho que iniciava-se no século XIX e ia até 1958 no governo de Cid Sampaio. E aí eu sempre procuro quando eu ensino a questão da revolução industrial, passando ela para o Brasil e colocando ela no Nordeste, eu procuro mostrar esse viés de desenvolvimento, a partir do que eu aprendi na faculdade que começa no processo, vamos dizer assim, dos engenhos centrais em Pernambuco, vai depois para a primeira usina cristal com Delmiro Gouveia e depois vai elaborando o processo com as fábricas de tecido as fiações TSAP, produção dezessete, pererê... Até chegar no governo de Cid Sampaio que é a culminância da revolução industrial em Pernambuco com o bônus BS, com o resgate da borracha sintética. Então eu sempre uso isso para explicar como se processou a revolução industrial, ou seja, eu uso uma coisa que eu aprendi no meio acadêmico e trago ela pra sala de aula, quer dizer é um exemplo claro.

Diante destas falas, cabe ressaltar o que colocam Chevallard (1991), Brito Menezes (2006), D'Amore (2007) e Pais (2008) sobre o trabalho do professor na transposição didática, quando atentam para a escolha epistemológica do professor que influencia na seleção dos saberes a ensinar e ensinados, mesmo que este a considere uma escolha “neutra”, ou mesmo, reconheça fazê-las inconscientemente. Para Pais (2008) esta epistemologia do professor sustenta boa parte de sua prática docente e acaba por dar um caráter quase que pessoal sobre a ciência ensinada, o que pode acarretar numa prática pedagógica fragmentada pautada na repetição e reprodução do conhecimento.

Pode-se perceber esta epistemologia incluída nos condicionantes internos citados por Sacristán (2000a). Segundo ele, para moldar o currículo, ou seja, planejá-lo, o professor é influenciado por variantes internas como sua formação profissional, sua compreensão da função docente, sua formação discente, a concepção que tem sobre a função da educação e que cumpre a disciplina de História e, por fim a sua compreensão sobre o que seja o Ensino Médio da EJA. Ele também não desconsidera os condicionantes (variantes) externos (a estrutura da escola, os parâmetros curriculares, o projeto político e pedagógico, as relações pedagógicas e toda a complexidade inerente ao sistema educativo) na seleção dos saberes a ensinar. Isto concede uma autonomia relativa ao professor, tanto no processo de transposição quanto no desenvolvimento curricular, conforme já discutimos no terceiro capítulo.

Notou-se, na fala do Professor 1, em resposta ao questionário, sua afirmação em utilizar os livros didáticos (meios estruturadores do currículo - Sacristán, 2000a), (texto do saber – Chevallard, 1991) como outra referência e critério de seleção para os saberes históricos a ensinar e ensinados:

P1 - Me baseio muito em cada caso específico, porém, primeiramente busco orientação em alguns livros que constam do PNLD de 2005 para cá, ex: Por dentro da História (2008) Pedro Santiago), História Geral de Divalte (2009/10) p/ ensino médio.

P1 - Usamos o material que temos: livros didáticos que recebemos para outras classes e adaptamos seguindo o critério dos saberes gerais da História.

Ele também mencionou, na entrevista, a utilização destes textos do saber, neste caso, os manuais didáticos, como verifica-se:

CA - Como estão organizados os conteúdos no seu planejamento: temas, eixos, etc? Que critérios foram levados em conta? Uma ou mais temáticas/conteúdos receberam uma atenção privilegiada? Qual ou quais? Como você explicaria esta ênfase?

P1 - É mais, eu vou trabalhar com estes temas aqui, esses, esse, esse. Eu seleciono dentro desse viés. Eu seleciono esses temas de livros, também às vezes até de revistas. Entra temas que eu captei numa revista e jogo junto com alguma coisa de livro, misturo tudo e disso aí sai um tema, entendeu? [...]

A partir da fala do Professor 1, percebeu-se que os livros didáticos foram utilizados por ele como meios estruturadores do currículo, ou seja, um material no qual os saberes ali veiculados já passaram por uma textualização durante a primeira etapa da transposição didática, neste caso - a transposição externa, garantindo uma primeira etapa de didatização do saber a ensinar, no qual coube a ele realizar a segunda etapa da transposição em que o mesmo foi responsável em recontextualizar este saber, no caso, a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX, numa dada situação de aprendizagem, produzindo uma nova textualização deste saber.

Para Sacristán (2000a), os professores ao planejarem sua prática não a elaboram do zero, mas recorrem a 'pré-elaborações', que 'pré-planejam' (p. 148) sua atuação. Neste caso, os meios didáticos utilizados pelo Professor 1, acabaram por cumprir uma função de mediadores entre o currículo planejado e o currículo em ação.

Considerando-se os critérios de seleção do Professor 1 encontrou-se quatro ocorrências de que o mesmo utilizou a sua motivação pessoal, mais precisamente, a sua vivência, ou seja, sua proximidade com o saber histórico trabalhado na IV unidade da turma do segundo ano de escolaridade da EJA, conforme podemos identificar em várias de suas falas como no trecho da entrevista a seguir:

CA - Por que ele foi escolhido? (critérios). Em outras palavras: Em que você se baseou para a escolha desta temática? Orientações curriculares? Quais? Programação do Livro didático utilizado? A abundância de documentação disponível? O peso da atualidade? Motivações pessoais? Interesse dos alunos?

P1 - Olha, primeiro a motivação pessoal, eu acho que a história não privilegiou ainda a questão do século XIX, aborda-se muito de uma forma ainda que não é uma forma, vamos dizer assim, que leva a mostrar o interesse do estudo pela história, o século XIX marca pra mim toda a transformação da história contemporânea. Segundo porque eu tenho material disso, bastante material. E terceiro porque eu vejo um interesse do aluno muito grande sobre as transformações a partir da revolução industrial e o que muda na vida das pessoas, vamos dizer assim, que eram bisavós nossas, mais ou menos isso, a partir dali a vida se torna o que é hoje, entendeu? O homem do século XX acorda com todas essas mudanças, eu digo sempre isso. Nós somos século XX, é como eu digo sempre, não tem ninguém do século XXI, século XXI tá em casa, embora hoje em dia tem gente do século XXI aí no sexto ano, mas no EJA aqui no caso só tem gente do século XX. Então é o cara que acordou já com essas mudanças feitas, então vamos ver como essas mudanças transformaram a

humanidade no que ela é hoje e aí a gente coloca essa mudanças com as mudanças de hoje que ocorreram pós-computador, pós-internet, pós... que eu ainda nem me adaptei (risos).

Diante de todos os critérios evidenciados na fala do Professor 1, através dos vários instrumentos de coleta utilizados, percebeu-se que a decisão sobre o que ensinar no currículo do segundo ano de escolaridade da EJA deveu-se a todos os critérios e orientações associados. Não se pode dissociar a relevância que cada um assumiu na seleção do saber histórico a ensinar, como se pode compreender na escolha da revolução industrial e inventos tecnológicos do século XXI.

A influência da formação docente recebida pelo Professor 1 e a relação que ele estabeleceu com este saber, sua concepção sobre a História e o seu ensino, além do papel que cumpriram os manuais didáticos (textos do saber), sejam eles apresentadores (guias didáticos) ou estruturadores (materiais didáticos) do currículo de História, são critérios e orientações significativas que puderam garantir o trabalho dele no processo de transposição didática deste saber durante o desenvolvimento curricular. No que diz respeito à fase da recontextualização, ao compreender a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XXI, o aluno da EJA pudesse dar significado a este conteúdo relacionando-o a outros contextos.

Ao selecionar o saber histórico em questão, o Professor 1 evidenciou que este cumpria algumas funções para o ensino de História no Ensino Médio da EJA. Estas funções estão relacionadas, também, aos critérios de seleção do saber para tornar-se objeto de ensino. Neste sentido, se discutirá no item a seguir as funções que cumpriu este saber histórico apresentado pelo Professor.

5.2.1.2 Das funções do saber histórico escolar

Associado aos critérios de seleção e das orientações que utilizou para escolher a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XXI, o Professor 1 manifestou quais as funções que este saber a ensinar e ensinado cumpre para o segundo ano de escolaridade da EJA, pois associado ao que ensinar está também o por que ensinar.

Assim, identificou-se como funções que o levaram a selecionar e ensinar o referido saber histórico, sete ocorrências sobre a importância deste para o

desenvolvimento das práticas sociais dos estudantes, ou seja, para o Professor 1 o saber cumpre como função ser significativo, estando condizente com a realidade social dos estudantes da EJA, além de fazê-los compreenderem a realidade global à qual estão inseridos, como podemos observar na entrevista:

CA - Quando o senhor montou este planejamento da IV unidade para a turma da EJA Médio, qual era a intenção que o senhor tinha com todo esse planejamento, esses conteúdos, essa forma de dar aula, avaliação. Qual era sua intenção com os alunos?

P1 - Tá aqui nos objetivos, minha filha. (se referiu aos objetivos elencados no planejamento registrado no diário de classe que ele estava de posse). Compreensão da história a partir da tecnologia do século XIX, quando chegou nessa parte da história aqui. Analisar as transformações do século XIX ligando a revolução industrial às grandes transformações tecnológicas e os processos históricos das mudanças socioeconômicas da burguesia e do proletariado até hoje no século XIX. A evolução desse quadro social advindo das transformações tecnológicas. Você no final do EJA Médio, entender isso, você entendeu toda a história contemporânea. Você entendeu o transformar da história. Não interessa se você aqui pra eles, claro, eles não são alunos de faculdade, você não vai passar a teoria do Marx, a teoria de Comte, nem a teoria de Hegel e que eu dei, simplificadamente, mais adiante, eu dei. Aqui tem as teorias sociais do século XIX Marx, influência na Europa e no Brasil, influenciou a abolição, que eu dei essa aula, por sinal muito boa. Eu achei muito boa, mas não foi uma aula bem digerida por eles, não entenderam bem. Uma aula difícil, pois é você pegar a questão teórica e dizer como a questão teórica influenciou na república na... eu acho que eles pegaram pouco essa.

CA - O senhor acha que essa aula teria um uso prático na vida deles?

P1 - Eu acho que sim, com certeza que sim, são coisas que vão dar pra ele suporte.

Não foi identificado, no conteúdo manifesto deste Professor, a necessidade de relacionar o saber histórico em questão à formação para o trabalho ou para a cultura, um dos princípios e eixos estruturantes do currículo para o Ensino Médio contidos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006), na LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) e também proposta pelo marco legal da EJA.

Com uma ocorrência cada, percebeu-se que, ao ensinar a revolução industrial e inventos tecnológicos do séc. XIX, sua preocupação era trabalhar este

saber histórico em uma perspectiva que favorecesse os alunos a compreenderem a sua própria identidade e situá-la num contexto mais amplo. Priorizando também uma perspectiva na qual os alunos identificassem as causas e consequências deste fato histórico para a humanidade e as implicações deste fato para sua vida cotidiana, conforme descreveu na oitava pergunta do questionário:

O saber histórico para o aluno do EJA insere ele na sociedade, quando ele passa a compreendê-la e entender os ganhos e perdas das transformações sociais, e a descoberta da modificação social, feita pelo fato histórico único e irreversível e o social, que vem do histórico e transforma a sociedade, fazendo com que o homem seja sujeito da sua história.

Como se observou, a preocupação do Professor 1 com a finalidade do saber histórico possuiu alguns elementos apontados por Prats (2006) como importantes para o valor formativo das Ciências Sociais, especificamente, os fins educativos da História. Para Prats (2006), Carretero (1997), Machado (1999), Pinsky e Pinsky (2007), Nikitiuk (2001), Stephanou (1998), Abud (2006), dentre outros pesquisadores, o ensino de História se justifica pela sua grande potencialidade formativa em facilitar a compreensão do presente por ser um marco de referência para compreender os problemas sociais e por saber usar as informações criticamente. Justifica-se também por desenvolver uma consciência cidadã, despertar o interesse pelo passado, ajudar na compreensão da identidade sociocultural individual e coletiva, oportunizadas por situações de aprendizagem que os possibilitem inferir, formular hipóteses e desenvolver a capacidade de análise.

Da função que cumpre a História para o Professor, notou-se a preocupação em desenvolver um objeto de ensino que fomentasse o senso crítico e de protagonismo histórico dos alunos, valorizando a integração do ensino do saber histórico ao cotidiano do aluno, articulando-o com as demandas atuais da sociedade, com vistas a formar sujeitos críticos de sua historicidade, elementos constituintes de um currículo com perspectiva emancipatória. No entanto, não transpareceu no conteúdo manifesto pelo Professor 1 a diversidade constituinte da História, ou seja, a diversidade de tempos-espacos, de sujeitos, de abordagens, e acima de tudo, da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica.

Sobre este último ponto, retomamos Prats (2006), quando ele destaca que “É mais interessante que os alunos compreendam como podemos conseguir saber o que passou e como o explicamos, do que a própria explicação de um fato ou período concreto do passado” (p. 204). O mesmo autor alerta para o fato de que é necessário haver a distinção do âmbito historiográfico do educativo na seleção dos saberes históricos a ensinar, no qual afirma ser importante um intervalo, ou seja, uma distância entre o saber historiográfico e a História escolar. Isto reforça a necessidade da transposição didática pois, como já discutido no terceiro capítulo, estes saberes cumprem funções distintas e faz-se necessário que o saber científico se converta em um saber histórico escolar capaz de desenvolver os processos de significação, compreensão e aprendizagem dos alunos.

Toda esta compreensão sobre as finalidades do ensino da revolução industrial e dos inventos tecnológicos do XIX declaradas pelo Professor 1, forneceu indícios da filiação historiográfica priorizada por ele, conforme o mesmo afirmou na entrevista:

CA - Você identifica na sua formação a marca de alguma corrente historiográfica? Qual?

P1 - É, é... A marxista e a Nova história da, da França, se eu não me engano.

CA - Você hoje continua nesta mesma linha, compartilhando esta mesma concepção de história?

P1 - Continuo com a Nova história, continuo com algumas coisas da Nova história, mas tenho muita influência da Marxista.

CA - Caso tenha permanecido com esta mesma concepção Como você explicaria esta permanência? Você está convicto da sua pertinência para o ensino desta disciplina no Ensino Médio da EJA?

P1 - É, eu explicaria, eu explicaria a questão minha da influência. Eu explicaria pelas leituras que eu tive de Marx, da Nova História, das coisas, algumas revistas eu tenho uma revista de história, inclusive eu tenho uma revista de história que eu assino direto.

CA - Esta influência continua presente? É atual? Ela intervém na organização e execução das suas aulas?

P1 - A minha formação e a influência desses autores claro que influencia na organização desse sistema temático, agora na questão didática, de passar a aula, de dar a aula eu, eu, eu digo a você que eu aprendi na prática, aprendi fazendo e vendo como é que fazia e melhorando de acordo com as circunstâncias, não sigo nenhuma

corrente. Sigo a corrente quase instintiva do que eu aprendi na prefeitura do Recife há 16 anos atrás.

CA - Ou seja a parte didática, metodológica o senhor foi desenvolvendo com o tempo?

P1- Eu sigo uma coisa instintiva.

CA - Mas assim, a concepção do assunto de história, os conceitos?

P1 - Aí eu sigo, eu sigo estes autores e essa influência toda.

Assim, percebeu-se sua identificação com duas correntes historiográficas, sendo privilegiada a corrente marxista, abordagem muito presente no ensino de História, como apontam as pesquisas de Machado (1997), Napolitano (2007) e Cunha (2006). Isto ratifica o peso da formação do professor e da sua subjetividade que influenciam na escolha epistemológica do saber, como também na elaboração do *metatexto* - que abordamos no terceiro capítulo desta dissertação - situação na qual o professor elaborou, a partir de todas as influências sofridas durante a transposição didática, um novo texto para o saber a ensinar e ensinado, como será apresentado mais detalhadamente no item a seguir no qual se tratará das formas de apresentação deste saber histórico trabalhado pelo professor 1.

5.2.1.3 Da forma de apresentação do saber histórico escolar

Uma vez identificados os critérios e orientações utilizadas pelo Professor 1 na escolha do saber histórico, a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século. XIX, tendo sido apresentadas as funções que o mesmo acreditou cumprir este saber para os alunos do Ensino Médio da EJA, precisa-se agora identificar como o Professor 1 apresentou este saber. Quais dimensões contemplou? Quais formas de apresentação utilizou para abordá-lo no planejamento e na ação didática? Como construiu o seu texto do saber, configurando-se no seu *metatexto* sobre o saber histórico em questão?

Conforme citado no item anterior, o Professor 1 assumiu ter filiação teórica de caráter marxista, sem descartar influências da Nova História. Seja a partir de um senso comum, ou não, este Professor, em todo o seu conteúdo manifesto, especialmente na observação das aulas, apresentou o saber histórico fortemente

marcado pela corrente marxista, utilizando o determinismo econômico como ferramenta explicativa dos fatos dentro de um período de longa duração, como ele mesmo afirmou na entrevista “Eu, Eu privilegiei mais os fatos. Os fatos, os inventos, como aqueles inventos modificaram a vida das pessoas, né? A partir daqueles inventos, tudo muda” (P1).

As analogias também apareceram de maneira marcante na forma de apresentar este saber, principalmente quando ele comparou a revolução industrial à revolução agrícola, ocorrida no período tradicionalmente chamado de pré-histórico, caracterizando o que ele chamou de desenvolvimento humano, como verificou-se na ação didática:

Bom, gente o, o texto é esse, daqui a pouco eu vou explicar ali fazendo a comparação, a revolução industrial e a tecnologia para o século XIX. A questão da revolução industrial acontecida no início do século XIX, poderia ser comparada, no sentido histórico à transformação agrícola acontecida no neolítico isso foi em quase toda a parte da terra o neolítico. (P1, prot. A2610)⁷⁰

Além de trabalhar com várias temporalidades e espaços para explicar a necessidade do desenvolvimento tecnológico, ele ainda relacionou o período estudado com aspectos econômicos da revolução industrial, ocorrida em Pernambuco, de finais do século XIX até meados do século XX, procurando explorar no currículo praticado, a História local, na tentativa de aproximar este processo da realidade dos alunos:

P1 - [...] então os Estados Unidos vai participar dessa revolução industrial que nós vamos entrar no Brasil, mas de uma maneira, mais tarde um pouco, no final do século XIX, lá por volta de mil oitocentos e noventa, mil oitocentos e oitenta e pouco, né? Com o Mauá? Que o grande industrializador, do, do, do é o grande industrializador que faz as primeiras rodovias, os primeiros estaleiros que a gente vai estudar, dá uma estudada nisso ainda, o Mauá. E aqui no Nordeste um que a gente já conhece, quem é? Del, Delmiro? Gouveia! A gente já dei aqui, a gente já deu ano passado Delmiro Gouveia! Que foi o industrializador de, foi o cara que fundou a primeira usina de açúcar, de beneficiamento de açúcar cristal. Você conhece Delmiro Gouveia, Ananeri? Oxe! A gente estudou no EJA IV?! Delmiro da Cruz. Mas minha filha! Mas Delmiro da Cruz Gouveia você tem que se lembrar dele o tempo todo. Ele foi quem inventou a primeira usina de açúcar

⁷⁰ Código do protocolo da transcrição da aula observada em 26 de outubro de 2010.

cristal aqui. E o Derby? Quem foi que fez o Derby? O Derby gente, o Derby? O Derby é o quartel do Derby que antes foi quartel público. [...] E Olha como a história é? A gente tá falando da tecnologia do século XIX na revolução industrial e a gente veio bater em Pernambuco no começo do século XX, final do século XIX, começo do século XX com a inauguração do mercado do Derby.

A apresentação deste saber, caracterizou-se pela sucessão de fatos, narrados oralmente, mediados pela leitura do livro didático⁷¹, o quadro que usou para construir um esquema ilustrativo apresentando uma linha do tempo, desde o trabalho primitivo humano até os bens capitais no século XIX e, por último, um vídeo preparatório para vestibular.

No plano curricular, o saber histórico para a IV unidade didática foi apresentado da seguinte forma:

B) Analisar as transformações do século. XIX, ligando a Revolução Industrial às transformações tecnológicas e ao processo histórico de mudanças socioeconômicas (burguesia e proletário) até o século. XX.

Das dimensões do saber mais contempladas prevaleceram as ênfases nos aspectos econômicos e sociais, ficando, em último plano, os aspectos políticos e culturais que o saber poderia contemplar, dentre outros, como podemos observar durante a abordagem do saber na ação didática:

[...] No início do século XIX vai se verificar na Inglaterra o processo de industrialização com a produção em série, com a corrida urbana dos camponeses para trabalharem, fábricas nas cidades que começavam a investir nas cidades de Oxford, Londres, etc. Na França, o processo demorou um pouco mais, porém, por volta de mil oitocentos e quarenta, mil oitocentos e cinquenta começaram a surgir as primeiras máquinas e fábricas. Na sequência na Itália, na Prússia e Holanda, nas décadas seguintes de cinquenta a sessenta. Mas todo esse processo de ganho de capital e ascensão político social de quem, de que classe social? Da burguesia.

⁷¹ Até 2010 a Educação de Jovens e Adultos não era contemplada com o Programa Nacional do Livro Didático. Isto ocasionava na adoção de livros individualizada, de cada escola e de cada professor a partir das sobras dos livros adotados para o Ensino Médio extensivo. No caso do Professor 1 o livro adotado na rede estadual e utilizado na escola era: CAMPOS, Flavio de; MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da história**: ensino médio: volume único. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

Quando perguntado na entrevista sobre quais dimensões do saber histórico a ensinar buscou priorizar, no processo de ensino e aprendizagem, o Professor 1 alegou ser a questão política, pois considerou “mais fácil de você desvendar junto com as pessoas do dia a dia” para chegar a outras questões. No entanto, verificou-se uma ênfase na abordagem socioeconômica sobre a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX durante a ação didática. Isto demonstrou que o currículo planejado se caracterizou pela intenção do professor que nem sempre se efetiva na prática, pois esta depende de vários condicionantes inerentes a uma situação didática⁷² (PACHECO, 2001; SACRISTÁN, 2000a e MACHADO, 1997), incluindo o contrato didático⁷³.

Com relação às atividades realizadas pelo Professor 1 para acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes, ele utilizou uma redação com no mínimo vinte linhas e que teve o mesmo tema do conteúdo de ensino abordado na aula: a revolução industrial e os inventos do século XIX, como pode-se observar no diálogo com a turma sobre a proposta desta atividade avaliativa:

P1 – [?] A redação seria.

Al- É o quê?

P1 - O tema é esse. Agora assim não é pra copiar o texto. Agora assim, seria sobre o texto falando vamo ver mais alguma coisa. A revolução industrial vírgula.

AL – {pergunta dos/as alunos/as se podem puxar da internet}

P1 – Se copiar eu vou saber. A revolução industrial vírgula e a tecnologia do século XIX.

AL – Tá bom.

P1 – Viu? É um tema que vocês vão discorrer sobre ele. E eu não quero menos de vinte linhas, menos de vinte linhas!

Al – {alunos/as confirmam a data de entrega da redação}

P1 – É, é, é pra outra quinta. Não quero dezenove linhas só. Quero vinte e cinco, pronto! [...]

⁷² Situação a qual se caracteriza pela intenção do professor possibilitar ao aluno a aprendizagem de um determinado conteúdo. Brousseau (1996), Freitas (2008) e Brito Menezes (2006).

⁷³ Caracteriza-se pelo conjunto de regras que estabelecem as bases das relações que os professores e os alunos mantêm com o saber numa relação didática. Silva (2008) e Brito Menezes (2006).

P1 – [?] Agora mais alguma sugestão? Então na próxima aula de história a gente recebe as redações, a gente, aí nós vamos examinar as redações e conversar mais sobre o século XIX e mais alguns inventos né?

Percebeu-se nos três primeiros itens apresentados do conteúdo manifesto do Professor 1 uma priorização pela metodologia expositiva de apresentação do saber histórico escolar, associada a uma narrativa factual que não indicou uma perspectiva emancipatória, tendo em vista a centralidade da ação didática na figura do Professor.

A abordagem dada a este saber pelo Professor 1, apresentou-o, como afirma Carretero (1997), apenas como uma descrição das características sociais, políticas e econômicas do período ou do evento em questão. Esta priorizou o fato e relegou a historicidade dos conceitos e o que os alunos compreendiam previamente sobre revolução e tecnologia, no qual não ficou evidente um ambiente problematizador favorável ao trabalho com conceitos históricos substantivos como o conceito de revolução, como se verificou na abordagem relativa ao saber durante a aula:

[...] Aqui ele passa a produzir alimentos e aqui ela passa a produzir bens. E esses bens vão ser transformados em, em valores em capitais, quando vendidos. Então é, é esse paralelismo, o homem 12.000 a.C. sai para produzir alimentos e 1.800, oi? {alunos conversam}, depois de Cristo há duzentos e vinte anos atrás a gente passa a ser produtos de bens de coisas né? [...] É esses dois movimentos, vamos acompanhar o texto, o agrícola em 12.000 antes de Cristo e o industrial de duzentos e vinte anos atrás, são por assim dizer, as duas linhas paralelas que vão levar o ser humano ao desenvolvimento da produção.

Assim, como afirma Napolitano (1997), pode-se correr o risco do ensino de História recair em um ou todos os três *pecados capitais* da explicação histórica que ele descreve como sendo:

O anacronismo (cobrar dos agentes do passado valores que são contemporâneos nossos), o voluntarismo teórico (aplicar teorias e sistemas ideológicos *a priori* para explicar o passado, desconsiderando processos sociais específicos e concretos) e o descritivismo nominalista (um risco comum ao estudo enviesado da

História do Cotidiano que consiste em supervalorizar o anedótico e o factual). (p. 179)

O cuidado nas formas de abordagem do saber histórico e de apresentação do mesmo para a Educação de Jovens e Adultos torna-se imprescindível para que este não passe de fatos “chatos”, subjetivistas, que não agucem a criticidade e o desenvolvimento intelectual e cultural dos jovens e adultos *per si* carregados de vivências e outras experiências formativas. As pesquisas de Matozzi (1999) sobre a transposição do texto historiográfico e a de Cunha (2006) sobre a (re)invenção das narrativas históricas escolares, comprovaram que, durante a transposição interna, o professor não reproduz o saber de referência, mas ele dá uma nova roupagem didática, ou seja, cria um novo texto do saber para ensiná-lo.

A partir disto, novamente percebeu-se um dos aspectos da transposição didática, já discutida no terceiro capítulo, que é a ficção do saber. Para Chevallard (1991), o professor ao transpor um saber acredita estar sendo fiel ao saber de referência, neste caso, como já demonstramos nos itens anteriores, o Professor 1 teve como referências a apreensão deste saber histórico na sua formação inicial e continuada, nos livros didáticos e periódicos que veiculam versões deste saber histórico e que o influenciou na seleção para ensiná-lo, como já discutimos.

Segundo Chevallard (1991), o que o professor não se dá conta é que ao trabalhar na transposição didática ele acaba por dar uma nova roupagem ao saber, na forma como ele o apresenta e aborda no seu plano curricular e na ação didática, ou seja, ele acaba por dar uma nova textualização a este conteúdo de ensino. Para tal situação, Chevallard (1991), Pais (2008), Brito Menezes (2006), Matozzi (1999) alertam sobre o cuidado que o professor deve ter ao transpor um saber para não acarretar numa má transposição.

Identificou-se que a escolha por este saber histórico e pela História contemporânea, alegando ser este período pouco ou não devidamente abordado pela historiografia, pode muito mais privilegiar o que o professor decidiu ensinar e não o que os alunos jovens e adultos necessitavam aprender sobre as explicações históricas e a natureza destas. Para Sacristán (2000a) os professores acabam por dar significados ao currículo que se efetiva nos critérios para ponderar a escolha dos saberes a ensinar e ensinados, para o qual o ensino começa por uma certa

compreensão por parte dos professores sobre o que vai ser aprendido pelos alunos e de como ensiná-lo.

Sendo assim, objetivou-se com esta primeira categoria analítica, demonstrar o trabalho didático do Professor 1, com a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX, referente à seleção, função e abordagem deste saber no desenvolvimento curricular. Realizar-se-á, na sequência, a análise dos dados a partir da segunda categoria analítica emergida deste trabalho. A partir desta, se buscou discutir como, na configuração do currículo planejado e em ação, pode-se identificar elementos da perspectiva emancipatória do mesmo conforme as decisões pré-ativas⁷⁴ e interativas⁷⁵ tomadas pelo Professor 1.

5.2.1.4 Dos elementos de um currículo emancipatório: decisões pré-ativas e interativas.

Como segunda categoria analítica da pesquisa, destaca-se o currículo emancipatório. Para a análise desta, procurou-se identificar elementos de uma perspectiva emancipatória nos dois momentos primordiais do trabalho didático do Professor 1 com a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX, na transposição didática e no desenvolvimento curricular, sendo este último, o currículo planejado, ou seja, seu plano bimestral para a IV unidade didática e, o currículo praticado ou currículo em ação.

A perspectiva de currículo emancipatório, discutida no quarto capítulo desta dissertação, adotada como referencial, parte do que preceitua o Documento Base Nacional à VI Confinteia (2008) e das discussões propostas por Freire e Shor (1986), Freire (2000), e Paiva (2004). Entendemos como elementos pertencentes a este currículo, o trabalho didático com o saber histórico, que propicia uma formação humana na sua integralidade, fundamentada na dialogicidade, no desenvolvimento do senso crítico e autocrítico e em uma *práxis* que fomente a autonomia intelectual do aluno que conclui a etapa do Ensino Médio na EJA.

Assim, ao decompor o conteúdo das mensagens manifestas do Professor 1, identificou-se decisões pré-ativas tomadas por ele, ou seja, decisões tomadas isoladamente durante o planejamento curricular.

⁷⁴ Decisões tomadas pelo professor antes da aula.

⁷⁵ Decisões tomadas pelo professor no decorrer da aula.

No que se refere à opção de utilizar como procedimentos metodológicos a aula expositiva ou discursiva, agregada a leitura compartilhada de um texto, produzido por ele, intitulado “A revolução industrial, e a tecnologia para o século XIX”, foram identificadas onze ocorrências. Observando isso, o plano curricular do Professor 1 apresentou consonância com a ação didática, conforme observado quando ele explica aos alunos as regras para leitura compartilhada deste texto em sala:

Então nós vamos iniciar a leitura do texto, como às vezes, quando tem leitura de texto é que eu faço. E eu passo a bola pra outra pessoa ir lendo que eu achar que, que merece passar a bola e ler porque a gente tem que dar treinada em leitura também né? Por sinal a gente não vem treinando há muito tempo. De vez em quando a gente tem que dar uma treinada também porque vocês precisam ler. Se não lê oia?! Tá bom de passo a passo.

Segundo o Professor 1, a necessidade de trabalhar a leitura na sala de aula é imprescindível para um bom desempenho do aluno e que é função de todo professor trabalhar a competência leitora e de escrita no aluno. Silva (2004) coloca que, desenvolver a competência leitora, além de ser papel central da escola, deve ser uma preocupação permanente dos professores de História para garantir a qualidade no desempenho dos alunos na Educação Básica. Freire (1982, 1986, 1987, 1996, 2000) também destaca a importância da leitura, não como um ato mecanizado de decifração de códigos, mas pautada na criticidade de ler também o mundo e nele intervir. Retomando Silva (2004), ela coloca que ao utilizarmos a leitura como uma estratégia metodológica, acionamos os conhecimentos prévios sobre o assunto e, à medida em que avançamos nos parágrafos uma série de operações mentais vão sendo empreendidas.

Porém, verificou-se que, mesmo alternando a aula discursiva com a leitura compartilhada do texto, os alunos praticamente não intervieram com questionamentos ou comentários, apenas acompanharam as atividades. O Nos dois instrumentos utilizados: a oralidade e o texto escrito, o Professor 1 demonstrou, durante a aula, como expressa sua exposição nas descrições dos fatos e eventos do século XIX:

[...] Inclusive porque algumas grandes descobertas, que eu chamo dos inventos tecnológicos do século XIX, são inventados pelos americanos do norte. O barco a motor de Robert [?], que navega nas águas do rio Mississipi a partir de 1807, depois vem a arma de repetição por Samuel Colt, que assim a propósito disso, a pessoa num vê. Por que? O que que tem a arma de repetição com transformação e revolução industrial? Transforma a guerra. A guerra já não é mais a mesma. O poder de fogo da cavalaria vai começar a desaparecer. Começa a diminuir quando surge a pólvora, que já surge o tiro e agora a arma de repetição, com a arma de repetição a cavalaria agora parte, ali acaba-se. É uma arma só de beleza. Porque a arma de repetição então não deixa fazer fileira, a cavalaria não pode transpor, que garantiu vem dois, vem três, vem quatro, derruba o camarada. Então, a grande transformação na guerra, com a arma de repetição que, uns dizem que o inventor da primeira, do primeiro revólver, do primeiro revólver foi Samuel Colt, americano, realmente. Mas tem as pistolas de repetição, pistolas belga, etc e outras, que alguns dizem foi inventada pelos europeus, mas isso é uma questão à parte. Uma discussão à parte, né? Então é essa tecnologia do século XIX, essa tecnologia que a gente poderia dizer assim, que ajudou o suporte da revolução industrial, né? Por quê? Por que houve essa revolução industrial? Porque houve toda essa tecnologia. E porque houve essa tecnologia? Porque houve um acúmulo de conhecimento da física, da química, que foi se tornando, é, vamos dizer assim, na praticidade das coisas, nos experimentos, que eu cito aí, esse mesmo o, o laboratório que existia na cidade de [?] e uma faculdade muito famosa que existia lá também de física, de matemática, né?

Para desenvolver a escolha metodológica, ele optou em utilizar como recursos, o texto produzido por ele, um esquema ilustrativo no quadro. Na aula seguinte, uma exibição de material audiovisual sobre o conteúdo de ensino, a exemplo de um vídeo preparatório para o vestibular, como podemos verificar na justificativa dada para a utilização deste recurso, especificamente por este DVD (sem referência):

Essa questão desse DVD (ter sido escolhido, eu tinha que escolher sobre a história da revolução) [?] É... [?] Mostrei a questão das duas revoluções mais importantes do [?] que é a revolução inglesa e depois a revolução francesa que vão dar um suporte teórico pra que a burguesia comande a industrialização [?] na Inglaterra depois com a França, (entrando) a Alemanha também aí [?] e os Estados Unidos.

[...] Bom, com esse filme a gente encerra essa parte da revolução industrial.

O mesmo reconheceu, na tecnologia, um excelente recurso de aprendizado para o aluno. Porém, ele destacou que tal recurso ainda é “pobre na questão teórica” que o melhor mesmo para o professor é recorrer à biblioteca para aprofundar-se no saber histórico. Esta afirmação pareceu ser confusa, pois não ficou claro se ele se referiu à tecnologia apenas como um recurso didático e/ou como uma das fontes de pesquisa para a História escolar, mas também como recurso para a fundamentação teórico-metodológica na formação do professor de História.

É importante frisar ainda, no tocante à tecnologia que, ao final da primeira aula, ocorrida no dia vinte e seis de outubro de 2010, após a leitura do texto e de sua exposição oral sobre o conteúdo de ensino, o professor colocou a seguinte questão no quadro para fomentar um debate na turma: *O mundo dominará as máquinas ou as máquinas dominarão o mundo? Como ficará o mundo após esta revolução tecnológica?* O debate sobre este questionamento levou em torno de dez minutos, com os alunos que fizeram algumas intervenções durante a exposição do professor sobre a questão colocada no quadro e, por fim, chegaram a propor uma atividade sobre o assunto em pauta.

Ressalta-se que compreender a tecnologia e sua relação com a ciência, por exemplo, seria não limitar o potencial que esta temática pode ter no ensino da História escolar, como afirma Figueirôa (2009). Associada ao saber que foi ensinado, poderia promover para os alunos do segundo ano escolaridade da EJA o desvelamento das relações produzidas e produtoras entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e seus usos na vida cotidiana. Isto oportunizaria desvincular a ideia de ciência universal e da representação da tecnologia como processos acabados que não envolvem contextos e seres humanos (FIGUEIRÔA, 2009), proporcionando aos sujeitos aprendentes da EJA uma compreensão crítica da tecnologia (FREIRE, 2000), sobretudo enfatizando-se a ética no uso destas e das desigualdades que a mesma pode provocar nas/entre as sociedades. O Documento Base Nacional Preparatório à VI Confintea (2008) reforça sobre a necessidade de discussão das novas tecnologias de informação e comunicação para os sujeitos aprendentes da EJA, como podemos verificar:

As TICs se espalham na prática social de forma irrecorrível, mudando a vida, as relações e as lógicas de apropriação do tempo e do espaço, agora submetidos a novos ordenamentos e apreensões. Convive-se com antigas tecnologias, mas não se abre mão das

novas em todos os campos da vida social e cuida-se de evitar que novas exclusões sejam processadas. Todos os sujeitos se veem diante de um novo mundo de informações e linguagens/ferramentas do ambiente virtual multimídia, mas mesmo a apreensão desigual dessas linguagens/ferramentas e do fazer este mundo inclui a todos, sem escolha, com diferentes graus de acesso: códigos de barra, cartões eletrônicos, celulares estão na realidade cotidiana, mesmo quando se é levado a pensar no conceito que, mais uma vez, ameaça o direito: o da exclusão digital. (p. 18)

Ao analisar-se o conteúdo expresso nos dados do Professor 1, encontrou-se quatro ocorrências de como este Professor concebia a disciplina de História no Ensino Médio na EJA. Diante disto, também se procurou identificar evidências de como o Professor 1 compreendia a Educação de Jovens e Adultos e leva em consideração as especificidades desta modalidade, tendo em vista o tempo curricular, os princípios e funções da EJA, além da função que cumpre a disciplina de História no Ensino Médio no desenvolvimento curricular.

Como já dito anteriormente, não foi expressa uma única corrente historiográfica que fundamentasse sua concepção sobre a ciência histórica e sobre a disciplina escolar, mais de uma corrente se mostraram presentes na compreensão da História e de seu ensino pelo professor, conforme ele também afirmou no questionário e na entrevista.

No que se refere à sua compreensão sobre a EJA, observou-se que o Professor 1 a reconhece como uma modalidade pertencente à Educação Básica, chegando a se identificar com ela pela sua própria história de vida, pois quando concluiu o Ensino Médio, não conseguiu prosseguir de imediato com no Ensino Superior. Notou-se que seus saberes para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos são oriundos da sua experiência docente e da relação com seus pares, caracterizando saberes docentes constituídos ao longo das relações nas práticas pedagógicas, às quais ele reforça a necessidade de que o professor que for lecionar na EJA já deve ter uma vasta vivência na educação. Na sua pesquisa, Monteiro (2007) destacou que vários saberes são mobilizados pelos professores de História para a realização da transposição didática de um saber histórico a ensinar e ensinado.

O Professor 1 pareceu associar o tempo de afastamento da escola ou as faixas etárias díspares dos alunos da EJA ao fato de que, para lecionar em uma modalidade tão diversa é necessário muita experiência docente. Talvez ele não

tenha associado isso ao fato de que, para ensinar na EJA é necessário, além de uma série de elementos, uma boa formação docente (BATISTA NETO, 2006) e não, necessariamente, tempo de docência. Isto pode ser um fator facilitador, mas caso não esteja agregado a outros condicionantes, não vai garantir a eficiência no trabalho com esta modalidade.

Ele ainda afirmou que para esta modalidade, não cabe trabalhar o saber histórico, como se o aluno pretendesse ser um futuro historiador e que não dá para vencer toda a História, sendo necessário um trato pedagógico muito cauteloso para ensinar o saber histórico no Ensino Médio da EJA, conforme ele respondeu na entrevista:

CA - Você acredita que algumas dificuldades existentes no trato pedagógico com esta disciplina estão relacionadas com a qualidade do seu curso de licenciatura? Comente sobre isso.

P1 - [...] Então, o EJA exige uma prática pedagógica constante, que você tenha tido uma prática pedagógica e, e... você teria que ter uma experiência que, tem até um autor, um autor de filosofia de direito, diz muito bem chamado Ortega Garsé, chamada de experiência vital que é no dia a dia. Se você não a tiver você não tem condição de tá na EJA. Num pode pegar por exemplo, vou explicar bem esmiuçadamente, você num pode pegar um cara de vinte e quatro anos, vinte três, vinte e cinco tirar ele de uma sala de aula de faculdade e meter ele pra ensinar EJA. Se você fizer isso você acaba com o EJA e com ele.

Sobre este aspecto, de não ensinar toda a História, e que a função que cumpre esta disciplina escolar não é formar historiadores, Prats (2006), Carretero (1997) e Soek (2009) ressaltam que ensinar História requer a introdução ao método histórico, para que se possa compreender que a mesma não é uma verdade acabada, caracterizando-se por uma série de datas e fatos aprendidos pela memorização. Destacam que se deve ensinar a História utilizando os instrumentos do historiador como o trabalho com as fontes históricas, a formulação de hipóteses e compreender a causalidade histórica, por exemplo.

Ainda sobre a EJA, ele reconheceu a deficiência do sistema de ensino e das políticas públicas que, por algumas razões não propiciaram em tempo regular o ensino e aprendizagem do aluno. Chegou chegando a indicar que, em muitos casos, possa ser o professor o motivo da desistência do aluno, o que nos leva a entender que não seja a pessoa do professor, mas a metodologia e abordagem utilizadas por

ele no ensino de um saber histórico, não garantindo uma situação de ensino e aprendizagem significativa.

Cabe ressaltar que o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos é importante como via de garantir uma ampliação do conhecimento da realidade vivida pelo aluno, colocando-se conscientemente no mundo de maneira crítica frente às suas heranças individuais e coletivas, superando visões da realidade obtidas a partir do senso comum. Possibilita compreender a pluralidade de experiências coletivas e individuais nos seus processos de contradições, mudanças, permanências, semelhanças e diferenças. Pode ainda privilegiar o desenvolvimento de atitudes éticas, de solidariedade e de respeito na comunidade em que ele vive e em relação a outras sociedades e povos. Conforme já ressaltado por especialistas como Prats (1999), Stephanou (1998), Carretero (1997), dentre outros, o ensino e aprendizagem da História escolar devem obedecer aos critérios e finalidades educativas do ambiente e do público ao qual atende.

Observando a programação no currículo, no que se refere à disposição do saber histórico escolar, *a revolução industrial e inventos tecnológicos do século XIX*, identificou-se que esta seguiu os temas clássicos dos eventos históricos, tradicionalmente datados do período contemporâneo ocidental, no século XIX, conforme aponta Napolitano (2007).

Pode-se identificar no plano curricular e na ação didática, que o Professor 1 destinou duas aulas para ensinar este saber, na realidade, dois encontros com duas aulas de 40min cada, totalizando 2h e 40min. que lhes pareceram ser suficientes para o trabalho deste conteúdo de ensino com a turma. Isto evidenciou a programabilidade do saber, prevista nas fases da transposição didática externa e interna, respectivamente, a *obsolescência externa absoluta* e a *obsolescência interna do saber*, conforme discutido no terceiro capítulo desta dissertação.

Para Chevallard (1991), a *obsolescência interna* é consequência da programação que o professor dá ao saber para ensiná-lo, existindo, na relação didática, uma relação dialética, na qual o saber a ensinar deve aparecer novo no primeiro momento ao ser ensinado, e tornar-se velho, pois “debe aparecer como um objeto antigo, es decir, que possibilita una identificación (por parte dos alumnos) que lo inscribe em la perspectiva del universo de conocimientos anteriores.” (p. 77). Entretanto, o tempo didático destinado ao saber pode não coincidir com o tempo de aprendizagem (subjetivo) por parte dos alunos, para isto Chevallard (1991) alerta

para o cuidado com a administração deste tempo, sem prejuízos para a relação didática.

No que se refere às decisões interativas⁷⁶ que correspondiam a um currículo com perspectiva emancipatória, procurou-se identificar: a ocorrência da flexibilização na utilização dos procedimentos metodológicos e no gerenciamento dos recursos didáticos; a existência de um processo democrático de seleção do saber histórico, se este possibilitava o desenvolvimento da autonomia no estudante a partir da dialogicidade; as atividades propostas; o estímulo à reflexão crítica e à conscientização, e se o currículo de História praticado fluía a partir de uma *práxis* pedagógica.

Na ação curricular, percebeu-se que as decisões interativas manifestaram-se maciçamente, no momento de discussão para a definição da atividade de avaliação da aprendizagem, sobre o saber histórico escolar trabalhado. Pacheco (2001) traz relatos de algumas pesquisas que demonstram que o professor que mantém na sala de aula as decisões de sua planificação, possibilita menor participação dos alunos em suas manifestações de fala e atitudes. No entanto, Pacheco (2001) também traz outros estudos considerando que as decisões pré-ativas não podem ser desvinculadas das decisões pós-ativas, uma vez que o professor, por mais que planeje, nunca poderá prever o seu comportamento e o da turma durante a aula. Sendo assim, consideramos imbricadas as duas decisões tomadas pelo professor, durante o seu trabalho com o saber histórico no desenvolvimento curricular.

Assim, ressalta-se o cuidado do Professor 1 em selecionar um conteúdo de ensino considerando sua utilidade para a vida prática do aluno da EJA, entretanto, conforme pudemos constatar a partir do conteúdo manifesto, é notória sua dificuldade em construir um projeto curricular que contemple uma perspectiva emancipatória, tendo como prerrogativas a autonomia do estudante, a criticidade e a dialogicidade na relação didática.

Isto pode ser verificado desde a contextualização da escola, apresentada no quinto capítulo, compondo os condicionantes externos, pois o mesmo não demonstrou esta perspectiva no seu atendimento e na concepção do projeto de ensino para a EJA, bem como no próprio estranhamento que o bloco de perguntas

⁷⁶ Decisões que o professor toma durante as aulas.

referentes ao currículo emancipatório causou durante a entrevista. Estas perguntas não conseguiram respostas, pois o Professor 1 parecia não conseguir relacionar este tipo de perspectiva ao currículo de História.

Sendo assim, em relação às análises realizadas a partir do trabalho executado pelo Professor 1, na transposição didática durante o desenvolvimento curricular, é conveniente destacar que alguns elementos intencionais desta perspectiva foram evidenciados na fala do mesmo, como relacionar o saber histórico selecionado com a vida prática do aluno, ou seja, sua utilidade. No entanto, a metodologia, os recursos e a apresentação utilizados no trabalho transpositivo, com a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX, indicaram não favorecer à perspectiva curricular que se procurou identificar, possivelmente pelo desconhecimento de uma proposta emancipatória para o currículo de História na EJA.

Prosseguindo, no próximo item, tem-se a análise da Professora 2, utilizando-se a mesma ordem das unidades de análise observadas no Professor 1.

5.2.2 Professora 2 - O fim da ditadura militar e o avanço democrático

Para examinar os dados da Professora 2 utilizou-se, a mesma sistemática do Professor 1, a análise vertical. A opção pelo saber histórico escolar estudado seguiu a lógica do planejamento curricular (currículo planejado), elaborado pela Professora 2, e a sua escolha como uma situação de aprendizagem, considerada por ela positiva, quando perguntada na entrevista. A relação da mesma com o saber histórico escolar (transposição didática interna) será discutida a partir das unidades de análise a seguir.

5.2.2.1 Dos Critérios de seleção e orientações

Assim como o Professor 1, a Professora 2 também forneceu, através da entrevista, o maior número de ocorrências para análise do objeto de estudo, seguido da observação das aulas, do questionário e do plano curricular.

Dando sequência à análise das unidades contempladas por este sujeito, no que diz respeito aos critérios de seleção e referências, as quais ela buscou para

orientar-se, quanto aos critérios de seleção do saber histórico a ensinar e ensinado, a Professora 2 demonstrou ser relevante, com cinco ocorrências, o livro didático, os periódicos e os materiais audiovisuais.

Como não existia até 2010 o PNLD/EJA vigorando para a escolha dos livros didáticos para este nível, notou-se que a P2 utilizava os livros adotados pela escola para o ensino extensivo, ou seja, ela se apoiava em meios estruturadores do currículo (Sacristán 2000a) – textos do saber (Chevallard, 1991) - e em outros materiais que acabaram cumprindo a função didática como referências para selecionar o conteúdo trabalhado para o Ensino Médio da EJA, adaptando-os, conforme ela explicitou no questionário.

Durante a entrevista, a Professora 2 ainda ressaltou que o saber ensinado teve como um dos critérios preponderantes o conteúdo apresentado pelo livro didático utilizado como referência. Dentre outros fatores, alegou a proximidade do assunto, tendo em vista ser um conteúdo de ensino relacionado à História do Brasil contemporâneo e correspondente à última série do Ensino Fundamental, justificando, inclusive, que o Ensino Médio seria um aprofundamento dos saberes deste com o que o antecede. Assim, ela sempre incluía os conteúdos terminais da História Contemporânea de maneira integrada. Vê-se na sua fala:

CA - Você afirmou, no questionário, que o currículo do Ensino Médio da EJA é uma adaptação do currículo do “ensino regular”. Como este processo é feito, com base em que critérios se dá a seleção de conteúdos a ensinar, uma vez que sabemos que o tempo pedagógico da EJA é reduzido?

P2 - É... pegando assim no que a gente fez de mais importante, eu trabalho muito assim em cima de Brasil. Então, não é esquecendo Europa, Ásia não, mas é que eu trabalho muito em cima de Brasil. Então, na quarta unidade peguei Brasil porque eu acho que pra época foi mais importante. Era mais importante para meu aluno saber a questão Brasil, de que ir pra Ásia. Então eu fiz a seleção do que eu acho mais importante pra ele. E quarta unidade eu acho que deve fechar com Brasil. (P2, prot. E 030211⁷⁷).

Esta justificativa da Professora pareceu estar em consonância com o que se propõe para o Ensino Médio na LDBEN n.º 9.394/1996, no art. 35 que se coloca

⁷⁷ E030211 – Código do Protocolo da transcrição da entrevista realizada em 03 de fevereiro de 2011 com a Professora 2.

como primeira finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos. Conforme já discutido no quarto capítulo deste trabalho, o Ensino Médio da EJA pauta-se nos objetivos previstos para o Ensino Extensivo, desde que atendendo e adequando-se às necessidades e especificidades do público em questão. Assim, a Professora 2 pareceu estar assegurando o que preceitua a legislação.

A formação inicial e continuada obtiveram quatro ocorrências e, com apenas três, tem-se o planejamento coletivo ou orientações com outros docentes. Ela também apontou, em menor grau, a sua motivação pessoal sobre o que considerou válido ensinar. Neste levantamento a Professora 2 não indicou, como opções, as Orientações e Diretrizes do MEC, nem o Projeto Político e Pedagógico da escola. Contudo, mesmo tendo como referência preponderante o livro didático e os materiais audiovisuais, é perceptível que a Professora 2 se baseou na sua formação inicial e continuada, considerando o que seja relevante aprender sobre o fim da ditadura militar e o avanço democrático, conforme apontou nesta fala durante a entrevista:

CA - Você considera satisfatória a contribuição que o curso de Licenciatura em História garantiu para o domínio dos saberes históricos e para sua atividade docente?

P2 - Sim, apesar que a gente tem que tá buscando.[...] Não só depender: Ah! Eu tenho o curso de licenciatura. Cruzar os braços porque tem o curso, não! Tem que tá buscando com os acontecimentos.

CA - E como é que você faz para estar acompanhando estas mudanças assim da discussão da História, dos acontecimentos da História, que a cada momento a gente sabe que vão sendo inovados, né? No caso, novas descobertas vão sendo feitas, perspectivas sobre aquele mesmo acontecimento. O que você faz para estar acompanhando isso?

P2 - Pesquisando, assistindo repórter, acompanhando jornal, tudo isso é, faz parte do conhecimento da gente.

Em outro momento da entrevista ela reforça:

CA - Quais dos aspectos ou conteúdos trabalhados durante a licenciatura marcaram a sua formação de professora da EJA? Eles ainda estão presentes na sua prática docente cotidiana?

P2 – [...] E o outro são os assuntos, né? Que a gente passa. É, eu lembro muito quando eu tô dando aula de um determinado assunto, o professor tal falando, ou quando era seminário, o colega tal ou até eu mesma. Tem um assunto que eu fico, assim, vibrando, quando eu dô a descolonização da África e da Ásia. Porque foi minha última prova em contemporânea e a professora ela tinha que dá aula.

É importante ressaltar que a mesma fez menção, nesta última fala, a conteúdos de ensino pertencentes a um período histórico específico, ou seja, temporalmente próximos ao saber ensinado e que, sobretudo, são conteúdos que marcaram a sua formação. Mas, segundo ela, estão também temporalmente próximos dos alunos.

Neste sentido, como aponta Chevallard (1991), a relação estabelecida entre o professor e o saber a ensinar se dá por meio de um texto do saber (orientações curriculares e livros didáticos), a partir do qual o professor realiza um trabalho inverso ao do cientista, recontextualizando-o, dando-lhe uma nova roupagem, criando o seu metatexto, para que, assim, ele se torne ensinável.

Os critérios e orientações utilizados pela Professora 2, para a seleção do conteúdo de ensino, estão agregados à função que cumpre o saber histórico a ensinar e ensinado. Neste sentido, ao selecionar este saber, a Professora pensou em funções, as quais ele cumpriria para o aluno do Ensino Médio da EJA.

5.2.2.2 Das funções que cumpre o saber histórico escolar

No que diz respeito às funções que o fim da ditadura militar e o avanço democrático cumpriram, enquanto um saber a ensinar e ensinado para os alunos do Ensino Médio da EJA, identificou-se o maior número de ocorrências entre a formação para o trabalho e para a cidadania (identidade coletiva), conforme a Professora 2 afirmou no questionário:

P2 - Da mesma forma do aluno regular. Pois a importância do aluno da EJA é fundamental; o que diferencia é o tempo de duração do curso/série. O aluno deve ter o mesmo ensino apesar de forma resumida pois ele irá inserir no mercado de trabalho como um cidadão comum.

É importante ressaltar que um dos objetivos da Educação previstos na LDBEN 9.394/1996, está ancorado no preparo para a cidadania, para o mundo do trabalho e dar prosseguimento aos estudos. Neste sentido, a fala da Professora 2 pareceu estar ajustada a estes pressupostos, como se pode verificar:

CA - Você considera a História uma disciplina difícil de ser ensinada na EJA? Por quê? Quais seriam as dificuldades de ensino e aprendizagem deste conhecimento específico?

P2 - Sim. Eu acho que não é difícil de ensinar, acho que é difícil para alguns alunos aprenderem, né? Porque tem um negócio de Oxe, professora, isso não, isso faz tanto tempo. Então a gente tem que ter um jeito de passar pra eles sem ser aquela visão que faz tanto tempo, né? Tem de passar pra ele com um jeito, pra ele ver que aquilo ele vai precisar. O aluno da EJA que, que quer entrar no mercado de trabalho, que quer entrar numa faculdade, ele precisa daqueles assuntos. Então eu acho que o professor, ele tem que ter um jeito, né? De passar para o aluno pra que ele não fique achando difícil, achando complicado, é chato, faz tanto tempo. Eu acho que não é o passar, mas o entender do aluno.

Entretanto, vale salientar, segundo afirma Pinto (1994), os alunos jovens e adultos já são sujeitos inseridos na sociedade em que trabalham e exercem sua participação social, direta ou indiretamente; tendo em vista, se considerar o trabalho como um dos principais eixos estruturadores do currículo, com perspectiva emancipatória para o Ensino Médio da EJA, conforme se discutiu no quarto capítulo. Neste sentido, pergunta-se: para qual mundo do trabalho e por quê? Estas questões precisam ficar claras nos critérios e objetivos de um conteúdo de ensino, para que o aluno possa compreender qual a conexão e quais dimensões terá para ele aquilo que está sendo ensinado e se isto lhe é significativo.

Na sequência, identificou-se que, além de se preocupar com uma formação para o trabalho, quando se propôs ensinar o fim da ditadura militar e avanço democrático, a Professora 2 buscou, também, cumprir a função de levar os alunos a relacionarem a sua identidade individual e coletiva, à sua inserção como atores sociais, ante o global e o local. Segundo ela, a necessidade de trabalhar o saber histórico escolar em questão, deveu-se à possibilidade de formar os alunos para o trabalho e para a cidadania e se reconhecerem sujeitos da História, de um passado recente de lutas, que constituem também a identidade individual dos sujeitos, conforme podemos observar:

CA – Então, por que seria tão importante? Qual seria o peso dessa disciplina?

P2 - O aluno que não entende de História ele tá perdido. Hoje mesmo, como é que ele vai é... saber explicar que a vitória de Dilma foi a festa da democracia? Então ele precisa entender isso e vai entender, aprender onde? Nas aulas de História. Então pra ele tá a par do que tá acontecendo no Brasil hoje, são resultado de lutas de quantas décadas, né? Então, primeiro pela independência da mulher, pela luta da mulher participar na política, pela luta por igualdade. Então; tudo isso né, faz parte dessa vitória hoje. Então isso é importante. Até a pessoa fora da sala de aula, a pessoa tem uma história, então a história ela é importante pra tudo.

CA - Na fase de preparação você se preocupou em definir os objetivos? Quais foram os objetivos identificados para esta aula?

P2 - Deles estarem a par do que tinha acontecido, não é... Buscando informações deles e daí tirando o que era mais importante. Até porque é... reforçando o aluno porque ele tem que tá a par do que acontece no Brasil não é? Ele tem que saber, mesmo que não saiba tudo, mas tem que ter uma base do que aconteceu, então foi por esse caminho.

Como se pode ver, existe na relação professor-saber um vínculo intrínseco que, anteriormente, ao saber histórico escolar chegar ao aluno, garante ao professor, a possibilidade dele fazer escolhas. Escolhas estas que lhe permitem definir o saber a ensinar e ensinado, o status que este saber vai ganhar na programação (currículo planejado), o contexto didático, a forma de abordagem e apresentação do saber. Resumindo, esta relação professor-saber determina, antecipadamente, como ocorrerá o tratamento que o professor dará ao saber a ensinar e ensinado. Para tal, Chevallard (1991), Brito Menezes (2006) e Pais (2008) chamam a atenção para a vigilância epistemológica que o professor deve ter sobre suas escolhas e sua relação com o saber.

Neste sentido, os indicadores dos critérios, orientações de seleção do saber histórico escolar se encontraram articulados com a função que a Professora 2 previu para tal. Assim como, ao selecionar este saber histórico escolar, ela também planejou uma forma de apresentá-lo em um contexto de ensino. Esta será a próxima unidade a ser analisada.

5.2.2.3 Da forma de apresentação do saber histórico escolar

No que corresponde à forma como a Professora 2 apresentou o fim da ditadura militar e o avanço democrático, como saber a ensinar e ensinado na IV unidade escolar, procurou-se identificar quais dimensões foram contempladas, quais formas de apresentação utilizaram-se para abordá-los no planejamento e na ação didática, como ela construiu o seu texto do saber, configurando-se no seu *metatexto* sobre o saber histórico escolar em questão.

Observou-se que, nas ocorrências do conteúdo manifesto, ela demonstrou uma apresentação factual, se detendo especificamente aos fatos ocorridos, suas causas e implicações para a sociedade brasileira, seguindo uma sequência cronológica, baseada nas sucessões presidenciais e ações características de cada governo, como se pode observar:

P2 – [...] Eu coloquei aqui o nome dos militares para gente ter uma ideia [?] Primeiro Humberto de Alencar, Castelo Branco. Em seguida, vem Artur da Costa e Silva. Esse daqui foi quem colocou o fim da liberdade de expressão, tá? Ele saiu proibindo músicas, as pessoas se expressarem, falarem das suas ideias. Depois vem Garrastazu Médici que com esse daqui teve mais repressão. Em seguida vem Ernesto com assassinato e tortura e por fim, João Batista Figueiredo. É, esse aqui é, eu recordo que o pessoal falava que o presidente Figueiredo fez isso e aquilo, eu bem miudinha, mas ainda lembro. Foi com esse aqui que houve o fim da ditadura. Ele foi menos ruim. Houve o fim da ditadura e houve o fim da anistia. O que foi a anistia? Foi dá liberdade a quem não está mais desse lado, voltar sem nenhuma repressão. Poderia voltar e não ser perseguido. No caso dos, dos políticos, é... músicos que tava exilado teve que pedir apoio fora do Brasil. Daqui desses cinco militares que governaram o Brasil [...]. (P2, prot. A0811)⁷⁸

Verificou-se uma abordagem marcada pela explicação conjuntural e estrutural, chegando a dicotomizar o período da ditadura nas analogias realizadas com o tempo presente, evidenciando, em muitos momentos, uma relação povo x governo militar como se pode ver neste trecho da aula:

⁷⁸ A0811 – Código do protocolo da transcrição da aula observada em 08 de novembro de 2010.

P2 – Vamos continuar! Aí nós tivemos comunistas, com o partido comunista, né? O regime militar combatia os comunistas. Quem eram os comunistas? Ou o que faziam? Qual era a ideologia deles? (P2, prot. A2211)⁷⁹

Ressalta-se a linha tênue e delicada que separa o ensino apoiado numa abordagem patriótica de uma oposicionista, tendo em vista que um dos objetivos da História escolar (BITTENCOURT, 2007; PRATS, 1999, 2006) é compreender, criticamente, as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo, para a compreensão da identidade individual, enquanto agente da transformação, mas também como sujeito coletivo, possibilitando contextualizar-se em um mundo mais amplo.

Novamente retoma-se Prats (1997), sobre o cuidado em selecionar conteúdos de História para o ensino secundário, equilibrando-se os avanços da ciência histórica às necessidades educativas dos estudantes, sem deixar que a História ensinada recaia em “historietas” ou, em um saber qualquer, ausente de argumentos, promovendo a ideologização acrítica dos alunos.

Esta preocupação sobre o ensino de História na EJA dá-se pela própria justificativa da Professora 2 em selecionar este saber, uma vez que a mesma alegou a proximidade temporal deste com os alunos, entretanto, não foram evidenciados, na sua abordagem, as contradições do processo ditatorial pertinentes a este período. As problematizações sobre o período presente, na construção do seu metatexto, estiveram atreladas a identificar os presidentes e seus respectivos períodos de mandato, bem como os principais aspectos políticos e econômicos destacados.

Um dos melhores momentos, considerado pouco aproveitado ou aprofundado, deu-se quando a Professora 2 perguntou à turma o que foi a greve de 1978. Buscando ouvir uma resposta, ela perguntou, em seguida, a uma aluna o que era a greve para ela. Como se pode observar neste fragmento da aula:

P2 - Aí, na segunda questão tem: comente sobre a greve em 1978. O que houve nessa greve? O que houve nessa greve? Ham?! Vamos lá?! O que houve nessa greve, Edilene?

Al- {Aluna responde}

⁷⁹ A2211 – Código do protocolo da transcrição da aula observada em 22 de novembro de 2010.

P2 – É... Edileuza. Segundo.

Al – {responde}

P2 – Sim, mas eu quero ouvir. Tá nervosa! Calma! Eu disse fique tranquila. {risos} O que é greve? O que que você entende sobre greve?

Al – {Aluna comenta}

P2 – Muito bem! São pessoas que tão ali reivindicando os seus direitos. A greve de 1978, num período crítico, onde as pessoas não tinha tanta liberdade, né? Vai estourar! O que acontece nessa greve? Quem participa? Envolve quantas pessoas? Fica só restrita a São Paulo ou se estende a, a, a outros estados brasileiros?

Al- {aluna responde}

P2 – Por quê?

Al – {Aluna responde}

P2 – O que acontecia nos estados do Norte, do Nordeste, do Sul, do sudeste era a mesma coisa. Eles estavam lutando pelos seus direitos. E a gente sabe que a greve, sendo feita de uma forma correta, ela é legal. É, o trabalhador tem direito de reivindicar. É apesar que é... Criou-se tanta liberdade que acabou se perdendo o sentido, né? Mas acredito que sendo realizada do jeito certo...

Acredita-se que vários conceitos substantivos da História como revolução, democracia e governo foram negligenciados na abordagem dada ao saber histórico escolar ensinado. Neste ponto, concorda-se com Machado (1997) quando ela chama a atenção para a “importância no uso dos conceitos, pois é através deles que a história se expressa.” (p. 217).

Percebeu-se, na forma de apresentação do saber utilizada, uma constante preocupação da Professora 2 em ouvir os alunos, saber o que pensavam a respeito do que estavam sendo questionados, buscando encontrar uma relação do que eles falavam com os fatos apresentados durante a aula. Esta necessidade de recontextualizar o saber histórico escolar ensinado é necessária na transposição didática, a fim de tornar o saber significativo para o aluno, diante do contexto ao qual o saber cumpre a sua função, que não é mais a academia.

Contudo, no que se refere ao saber histórico escolar, o uso das analogias é a forma mais presente nas maneiras de abordar o saber utilizado pelos professores de História, como já demonstraram pesquisas de Machado (1997) e Cunha (2005).

Mas, não se pode descuidar no uso dessas analogias para que elas não recaiam no senso comum e para que as mesmas, se utilizadas, não se encerrem em si mesmas e acabem não produzindo o aprendizado esperado sobre algum aspecto ou processo histórico.

Sobre as dimensões do saber histórico escolar ensinado, que apareceram privilegiadas, encontram-se as dimensões econômica, política e social, no currículo planejado, no trecho referente aos objetivos de ensino e aprendizagem apresentados pela Professora 2:

- Compreender o período do regime militar e o que motivou o golpe militar;
- Debater sobre o auge da ditadura;
- Reconhecer o fim da ditadura como um avanço democrático;
- Argumentar sobre a globalização e os pontos a favor e contra.

E também no currículo praticado:

P2 – [...] E a última questão, como era a economia no período da ditadura militar? [...]

P2 – Houve uma crise econômica no período da ditadura militar também, eles pegavam alguma coisa, não, o Brasil está sem crise, não foi isso Lú? O Brasil está sem crise, porém como o Brasil estava sem crise se pegavam dinheiro lá fora? Ó tava sempre trazendo alguma coisa para cobrir outra. Então economicamente o Brasil já estava em crise. Num período de seis anos, aumentou é... um percentual muito grande. De doze milhões a dívida externa vai para cinquenta milhões. Num período de seis anos, então pouco tempo pra se ter um aumento tão grande. Foi isso que aconteceu. Economicamente, o Brasil não estava bem, não é? Não havia uma administração legal. Quanto mais se pega dinheiro a países lá fora o juros aumenta. Então a dívida só faz aumentar. Economicamente, era essa a situação do Brasil, ok? [...]

P2 – Terminou o mandato. Presta atenção! Posso? Terminou o mandato dele, aí o povo vai votar, aí nós vamos ter Brasil, uma república o quê? Uma república demo? Muito bem!! Após José Sarney, o povo vai votar em quem para presidente?

Com relação às atividades realizadas pela Professora 2, para acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes, ela utilizou um exercício composto de questões abertas abordando o mesmo tema do conteúdo de ensino trabalhado na aula: o fim da ditadura militar e o avanço da democracia, como pode ser observado na correção coletiva realizada em sala com a turma:

CA - Como você avaliou o aprendizado desta temática pelos alunos? Que instrumentos você construiu para avaliar se os alunos haviam alcançado os objetivos propostos?

P2 - Com exercício. Foi não, foi exercício normal, simples pra eles colocarem o que tinham aprendido, né? E foi individual.

Esta atividade sobre o saber histórico ensinado foi respondida e corrigida coletivamente, durante a primeira aula observada e pareceu ser uma estratégia utilizada pela Professora 1 para provocar os alunos a exporem sua compreensão sobre o conteúdo ensinado durante aula:

P2 - Primeira pergunta: O que você entendeu sobre a ditadura militar? Luciana?

[...] O que é greve? O que que você entende sobre greve? (P2, prot. A0811)

As perguntas giraram em torno dos aspectos e fatos abordados sobre o período militar e seus efeitos na sociedade. Durante a correção, se percebe a condução de uma reflexão coletiva sobre o conteúdo de ensino que foi apresentado. A necessidade de provocar os alunos, a partir de suas respostas às questões, demonstrou que a Professora 2 desejava que eles expressassem suas leituras sobre o que foi aprendido e, assim, revisava o que já havia discutido, além de criar o cenário didático para introduzir os demais fatos referentes ao saber ensinado.

Atrelada a esta estratégia de apresentação do fim da ditadura militar e o avanço democrático pela Professora 2, nesta turma do segundo ano de escolaridade da EJA, temos, como segunda categoria analítica, os elementos presentes no currículo emancipatório que buscou-se identificar através das unidades de análise discutidas no item a seguir.

5.2.2.4 Dos elementos de um currículo emancipatório: decisões pré-ativas e interativas.

Como segunda categoria analítica, originada desta pesquisa, destaca-se o currículo emancipatório. Buscou-se, na análise do conteúdo expressado pela Professora 2, identificar elementos de uma perspectiva curricular emancipatória a partir do trabalho didático com o fim da ditadura militar e o avanço democrático. Como categorias empíricas temos os dois momentos primordiais do trabalho do professor no desenvolvimento curricular, sendo estes, o currículo planejado, ou seja, seu plano bimestral para a IV unidade didática e o currículo praticado ou currículo em ação. Durante o desenvolvimento curricular o professor toma decisões para planejar e praticar o currículo, estas, respectivamente, chamadas de decisões pré-ativas e interativas (discutidas no quinto capítulo) nortearam nosso olhar sobre os dados a partir das unidades de análise que discutiremos a seguir.

No que se refere aos procedimentos metodológicos e recursos didáticos utilizados pela Professora 2, predominou a escolha e o uso da aula expositiva sobre o fim da ditadura militar e o avanço democrático, alternada com a leitura compartilhada de um texto existente na página seiscentos e quatorze do livro didático, adotado como referencial, iniciado a partir do item “Diretas já”, como se pode observar na entrevista:

CA - Que tipo de situação de aprendizagem (aula expositiva, trabalho de grupos, individual?) você previu para esta aula. Por quê? Que critérios te orientaram na escolha destas estratégias metodológicas? Que recursos você utilizou?

P2 - Aula expositiva. Tempo. Além do material do livro que eu trabalhava com ele é vídeo, música, foi em cima desses recursos.

Na sequência, foram utilizados como recursos: uma exibição de material audiovisual sobre o conteúdo, um vídeo de um programa de correção de fluxo ofertado pela rede estadual e funcionando na escola, além de músicas do período militar, convencionalmente chamadas de músicas de protesto.

Também foi evidenciada a utilização do livro didático como referência ou mesmo um facilitador para as aulas, como se verificou, no plano curricular, a opção

da professora pelo texto, livro, debate, quadro, lousa, som e cd como os recursos didáticos previstos para o ensino do saber histórico escolar.

Sobre estes recursos, Bittencourt (2004) orienta para o cuidado com o uso dos documentos não escritos em sala de aula como filmes e músicas. Referente aos filmes, ela alerta para a cautela em não fazer deles uma 'ressurreição histórica'. Em relação às músicas, ela atenta para o fato de que ouvir música é muito bom, mas pensar a música enquanto uma ação intelectual, quando esta se torna um objeto de investigação é um processo diferenciado e que requer rigor e uma pesquisa sobre a produção historiográfica e a música.

Outra unidade de análise buscava identificar como esta Professora concebia a História e o seu ensino no Ensino Médio da EJA. Percebeu-se que não existia uma única corrente historiográfica que ela expressava, mas várias correntes se mostraram presentes no trato com o saber histórico ao longo do desenvolvimento curricular. Ficou evidenciada, a predominância de uma abordagem marxista. Mesmo reconhecendo esta influência marxista, que alegou carregar da formação acadêmica, a Professora 2, disse ter sido influenciada por outras correntes teóricas da historiografia, como a Nova História e que, se permanece com uma abordagem marxista, ela o faz inconscientemente, como destacou na entrevista:

CA - Você identifica, na sua formação, a marca de alguma corrente historiográfica? Qual?

P2 - É... marxista. É... impossível, quase né impossível né... estudar história e não frisar bem Marx. E o outro é... Eu não lembro, não sei o quê Weber, é a corrente, é a linha que Gilberto Freire segue, Weberiana. É no livro de... Raízes do Brasil.

CA - Você hoje continua nesta mesma linha, compartilhando esta mesma concepção de história?

P2 - Acredito que não. Olhe, se for algo é... não intencional. Sei lá! Acontece da gente tá seguindo uma linha sem perceber. Mas acredito que não.

Outras pesquisas que trataram sobre a perspectiva historiográfica utilizada pelos professores e também sobre a transposição das narrativas históricas, respectivamente, por Machado (1997) e Cunha (2005), já demonstraram que os

professores de História se apropriam e se utilizam de um hibridismo de matrizes históricas para abordar o saber a ensinar e ensinado.

Quando se observou o trabalho com o saber nos currículos desenvolvidos pela Professora 2, buscou-se identificar se a mesma expressava uma concepção sobre a Educação de Jovens e Adultos, se as especificidades desta modalidade eram levadas em consideração, tendo em vista, o tempo curricular, os princípios e funções da EJA, além da função que cumpre a disciplina de História no Ensino Médio.

Observou-se que a professora tem clareza sobre algumas especificidades da EJA, como por exemplo, os saberes que cada um traz consigo, oriundos de suas vivências, mas associa a EJA “apenas aos trabalhadores e a um público que sabe o que quer e não fica brincando” (P2). Ela também afirmou que existe, nesta modalidade, uma relação de maior intimidade, possível de ser estabelecida com os alunos, ressaltada na entrevista:

CA - Você se identifica com a modalidade da EJA? Por quê?

P2 - Me identifico. Não só no conteúdo, como também a gente no dia a dia. Eles vêm, conversam da vida deles pessoal, às vezes pedem até opinião. Eu faço: “olhe, eu não acho que não tenho muita experiência não, mas eu acho que o caminho é esse”. “Não professora eu fiz como a senhora disse. Viu? E deu certo”. Então a gente se dá muito bem.

CA - O que te motiva a ensinar nesta modalidade? O que destacaria de positivo e negativo?

P2 - De positivo é... Pessoas maduras, que sabem o que quer, né? Eles estão aqui para aprender, estão aqui para estudar, estão aqui porque passaram o dia todo trabalhando e porque querem alguma coisa, então isso é gratificante. Eu tô aqui pela manhã, tô numa sala de quinta, sexta, até sétima série. Meninos que não querem nada, que ficam zombando, que ficam brincando, que ficam com gracinha. Às vezes a gente saí até é, é querendo desistir. Quando a gente entra numa sala da EJA que eles estão ali querendo alguma coisa isso renova a gente pra no outro dia tá aqui de novo.

Notou-se que seu saber-fazer na Educação de Jovens e Adultos é oriundo da sua experiência como professora e com outros profissionais da área, caracterizando saberes docentes constituídos ao longo das relações nas práticas pedagógicas daquela escola e em outros espaços de formação. Ela reforça a

necessidade do professor que vai lecionar na EJA, de não dar aulas monótonas e sem entusiasmo, que não se restrinjam a somente copiar no quadro, como afirmou na entrevista:

CA - Você procura contemplar isto no seu planejamento para o ensino médio da EJA e durante a execução das aulas?

P2 - Sim. Se a gente não tiver essa visão, aí eu vou voltar àquelas aulas chatas, monótonas, que o aluno vem cochilar, tem preguiça. Ah! Num vou não, não tem entusiasmo nenhum, vou acabar não indo. (P2, prot. E 030211)

Sacristán (2000a) alerta para o fato de que um dos condicionantes internos que influenciam o professor na modelagem do currículo é a sua experiência como docente, mas também discente. As suas impressões positivas e/ou negativas com o saber interferem no momento de organizar seu plano curricular e efetivá-lo na prática.

A Professora 2 ainda ressaltou que para esta modalidade não cabe trabalhar o saber histórico escolar sem garantir uma flexibilidade do currículo, como se o aluno fosse alguém desprovido de saber que não viveu e vive a História. Acredita que é necessário conhecer a turma, consultá-la sobre o que conhecem a respeito do saber a ser ensinado e estimulá-los a sempre participarem das aulas através de questionamentos sobre o conteúdo, conforme ela expressou no questionário:

P2 - Da mesma forma como turmas do regular; porém, como todo planejamento é flexível, faço algumas “mudanças” ou acrescento algo após conhecer a turma.

E também na entrevista:

CA - Você levou em consideração, na preparação desta aula, a sua própria representação sobre este assunto específico? E a representação dos seus alunos? De que maneira você fez isso?

P2 - Sim. Sim. É fazendo perguntas, questionando eles não é? E pedindo para que eles falassem o que já sabiam, até porque antes da gente entrar no assunto eu fiz uma sondagem, tal comentei é...

Como aconteceu, tal época era assim, não professora eu lembro tal, aí... foi interessante esta troca de informações.

Como procedimento avaliativo escolhido pela Professora 2, identificou-se o termo “Participação” no plano curricular da IV unidade didática. Entretanto, entendeu-se como participação um critério avaliativo (ZABALA, 1998), requerendo um instrumento que registrasse esta participação, o qual não foi citado no plano. Mas, conforme já discutido no item, a Professora 2 afirmou, na entrevista, ter utilizado a atividade respondida no primeiro dia de aula como avaliação da aprendizagem e demonstrou ter negociado com a turma tal instrumento que não foi evidenciado no plano curricular, caracterizando uma decisão interativa.

Observando a disposição do saber histórico escolar, o fim da ditadura militar e o avanço democrático, trabalhado por esta Professora na programação apresentada, identificou-se que a disposição deste deu-se seguindo uma ordem cronológica tradicional da História contemporânea, conforme os eventos históricos datados do período e apresentados pelo livro didático. Para tal, ela destinou duas aulas para as situações de aprendizagem para este saber histórico. Na realidade, dois encontros com duas aulas de 50min cada, totalizando 3h e 20min, evidenciando a programação que foi estabelecida por ela dentro da programação curricular para o ensino do fim da ditadura militar e o avanço democrático.

No processo de transposição didática, uma de suas fases dá-se na programabilidade do saber a ensinar. Nas suas duas instâncias, a transposição externa e interna é resultante do que se compreende como tempo didático necessário para o ensino do saber em questão. Na transposição externa se prevê o saber a ensinar em cada nível e ano de ensino. Na transposição interna fica a cargo do Professor que, de posse de um meio apresentador ou estruturador do currículo, ele crie a programação que julgar necessária para o semestre, a unidade didática e para a situação de aprendizagem. Entretanto, ressalta-se Chevallard (1991) quando alerta para o fato de que o tempo programado para o ensino de um saber pode não corresponder ao tempo de aprendizagem.

Assim, quando perguntada na entrevista sobre qual das suas aulas considerou ter maior importância durante a IV unidade, de imediato a Professora se reportou à aula prevista para trabalhar este saber histórico escolar, tomando não

apenas a aula como positiva, mas a participação dos alunos nas aulas como se observou na sua fala:

P2 – [...] Aquela turma era uma turma muito boa, né? É uma turma excelente, uma prova dessa é que já tem dois já caminhando, continuam. Então eles participavam muito, então isso é importante, você vê a troca de informação, né? Você falando e o aluno interagindo positivo. Agora o negativo é quando eles ficam assim calados que você não sabe se eles estão acanhados ou não querem falar, ou não tão entendendo nada e aí é complicado. [...]

CA - Esta aula pode ser considerada uma aula típica, comum na sua prática docente? Ela traduz o ensino de História no qual você acredita? Por quê?

P2 - Sim. Sim. Como foi a pergunta? (Pergunta repetida) Sim. Sim. Eu acho que é pela, pela, é... pela forma como foi trabalhado né, a interação entre aluno e professor a partir do momento que só o professor fala, só professor fala, acho que fica faltando algo. O aluno, ele tem também que se expor, então pra mim o mais importante eu tá dando minha aula e vê meu aluno é participar interagindo comigo, isso é importante. Acho que se for aquela aula tradicional o quadro, o aluno copia e responde e devolve fica faltando algo. O bom é a gente se movimentar mesmo

Como se pode perceber na ação didática, as decisões interativas foram presentes no desenvolvimento curricular da Professora 2, manifestando-se na tentativa de uma reflexão conjunta sobre a ditadura militar e o avanço democrático e, também, nos momentos de discussão das atividades previstas para a avaliação da aprendizagem, bem como na manutenção de um constante diálogo a partir do uso de perguntas.

A relação didática estabelecida pela Professora 2 e o saber histórico escolar, em questão, apresentou indícios de uma prática pedagógica reflexiva, mas que ainda não foi possível expressar, conscientemente, as dimensões previstas para um currículo com vistas à emancipação que tem como prerrogativas a autonomia do estudante, a criticidade, à conscientização e a dialogicidade na relação didática. Percebeu-se, na relação estabelecida com o saber histórico, uma descrição dos fatos narrados de sucessões presenciais durante a ditadura militar até o período democrático, não sendo problematizado o conceito de ditadura, as formas de ditadura e mesmo de democracia. Em quais espaços os alunos podem perceber e

fazer uso da democracia, conceitos cruciais que poderiam ter contemplado tais dimensões.

Contudo, não se pode desprezar a intencionalidade da Professora 2 em atender as necessidades da turma, em considerar que o seu tempo de aprendizagem e a experiência do aluno foram relevantes na forma de conceber o saber histórico escolar e desenvolver o currículo.

5.3 Aproximações e distanciamentos de um currículo de História como possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos

Uma vez apresentadas as análises verticais dos sujeitos, ou seja, a associação/confrontação do conteúdo manifesto nos dados, a partir das categorias e unidades de análise, prossegue-se com a análise transversal, cujo intuito é associar/confrontar o conteúdo expresso pelos dois sujeitos, o Professor 1 e a Professora 2. Objetiva-se identificar em quais aspectos o trabalho com o saber histórico escolar, realizado pelos mesmos durante o desenvolvimento curricular, se aproximaram e se distanciaram entre si e do objeto de estudo. Para tanto, será seguida a mesma ordem das categorias empíricas e unidades de análise já apresentadas nos itens anteriores.

Uma olhar mais superficial poderia afirmar que realizar uma análise transversal dos dois sujeitos seria inviável, pois ambos trabalharam com saberes históricos escolares distintos: a revolução industrial e os inventos tecnológicos do século XIX (Professor 1) e o fim da ditadura militar e o avanço da democracia (Professora 2). Contudo, observando-se com mais atenção, se perceberá que ambos optaram por diferentes saberes, mas que se relacionam pela periodização escolhida pelos sujeitos: a História contemporânea.

Partindo deste pressuposto, percebeu-se que todas as unidades de análise estiveram presentes no conteúdo manifesto dos Professores 1 e 2, no que se refere aos critérios e referências utilizados para a seleção dos saberes históricos a ensinar e ensinados, com exceção do Projeto Político e Pedagógico da escola que eles não citaram. É importante ressaltar que ambos utilizaram os mesmos critérios de escolha e orientação para seleção dos saberes históricos escolares. O Professor 1 apontou a

sua formação inicial e continuada, os livros didáticos, os periódicos e audiovisuais e, por fim, sua motivação pessoal. A Professora 2 apresentou os livros didáticos como primeiro critério e orientação de escolha, os periódicos e audiovisuais como segundo, a sua formação inicial e continuada como terceiro e, por fim, sua motivação pessoal.

O diferencial é que o Professor 1 citou os referenciais do MEC em apenas uma ocorrência e a Professora 2 não fez menção a nenhum tipo de diretriz, orientação, referencial do MEC ou outro órgão regulador da Educação. O fato das unidades de análise se apresentar em uma ordem distinta entre ambos pode demonstrar uma posição de preferência e/ou acesso.

No entanto, a similitude dos critérios e referenciais utilizados pelos dois Professores possibilitou identificar-se que não são critérios e referenciais específicos para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que os materiais didáticos apontados por eles não eram voltados para a EJA e ambos não possuem uma formação inicial ou continuada direcionada ao trabalho com a modalidade. Isto sugere que não existe uma discussão coletiva na escola sobre um currículo para a EJA, a elaboração de material didático próprio recaindo em uma adaptação do material didático do Ensino Médio Extensivo definido para outro público.

Neste sentido, ressalta-se Machado (1997), quando considera que o ensino de História é executado sob um planejamento curricular e, para tal, deve estar em consonância com as especificidades de seu público na seleção e estruturação dos conteúdos para produzir aprendizagens significativas. O fato de não ter sido encontradas ocorrências, entre os dois Professores, de materiais e orientações específicas para o planejamento curricular de História para o Ensino Médio da EJA, nos indica que existe um relativo desconhecimento e acesso de tais produções e documentos orientadores.

No que se refere à função prevista para cada um dos saberes históricos escolares trabalhados pelos Professores, destaca-se que ambos apontaram propósitos diferentes, pois o Professor 1 indicou a importância da utilidade do saber histórico escolar para a vida prática e cotidiana do aluno, e a Professora 2 enfatizou a orientação para o trabalho. Apesar dessa diferença, ambos demonstraram interesse em que os saberes tivessem proximidade temporal com a história de vida do aluno e estivessem relacionados a História local e nacional, pois acredita-se que

seria garantir que eles pudessem ler a sua realidade, compreendê-la a partir dessa proximidade temporal e territorial.

Entende-se que esta aparente proximidade temporal e territorial com a realidade dos alunos da EJA pode não ser garantia de que o conteúdo de ensino seja significativo, produzindo aprendizagem. Esta se deve também a outros elementos como a abordagem, a apresentação do saber, o cuidado com as analogias para não recair em anacronismos e as atividades propostas. Ou seja, a todo o contexto didático, criado pelo professor e da relação didática estabelecida entre ele, os alunos e o saber em questão que, agregados, poderão produzir os objetivos formativos esperados para o saber histórico escolar ensinado. Sobre isto, Machado (1997) alerta para o fato de que, dependendo do recorte regional ou local, realizado com base em critérios temporais, e territoriais pode-se conduzir a uma concepção fragmentada ou induzida da realidade.

Da forma de apresentação dos saberes históricos ensinados pelos Professores 1 e 2, ambos se destacaram pelo uso das mesmas abordagens e dimensões no trabalho didático. As ocorrências situaram suas abordagens mescladas por um hibridismo de referências teóricas da historiografia, comumente observadas no uso da oralidade pelos professores, conforme já apontou a pesquisa de Cunha (2005) que identificou vinte e sete tipos de narrativas históricas utilizadas entre os professores, analisadas em sua pesquisa. Porém, observou-se que houve evidências de cunho marxista, dada a forma de apresentação dos saberes, reforçada pelo próprio reconhecimento desta referência historiográfica, por ambos, na entrevista. Nas ocorrências pode-se notar, a partir das dimensões abordadas, que os Professores primaram por aspectos econômicos, políticos e sociais, predominando uma abordagem pautada em categorias antagônicas como proletariado X burguesia (Professor 1), ou, ditadura militar X povo (Professora 2). Primaram por uma narrativa pautada na sucessão dos fatos a partir das causas e consequências, construindo relatos homogêneos dos processos históricos, desconsiderando o trabalho sobre a própria historicidade dos conceitos da História. Neste caso, ambos não indicaram a análise de conceitos como revolução, democracia, classe, greve, dentre outros, mesmo existindo oportunidades como no uso constante de analogias pelo Professor 1 e, no predomínio dos questionamentos e das provocações direcionadas aos alunos pela Professora 2.

Ressalta-se Machado (1997), Prats (2006) e Schmidt e Cainelle (2004) quando afirmam sobre a importância do trabalho com conceitos fundamentais para a compreensão histórica, e concordamos com estas últimas autoras, pois:

A construção de conceitos é, assim, um processo cognitivo e articulado, já que os conceitos não são autônomos. Eles articulam-se contrapõem-se, e associam-se de forma solidária, pela acomodação e pela sua relação dialógica com um campo de conhecimento, uma relação com as representações já elaboradas pelos alunos, para modificá-las. Neste sentido, o processo de construção de conceitos históricos é parte do fenômeno denominado captura lógica das propriedades e dos fenômenos do mundo social e parte da sua articulação num contexto de conhecimentos e cultura ao qual pertence o aprendiz. (p. 63).

Assim, se poderia ter propiciado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos expressar suas representações sobre os conceitos históricos e permitir-lhes se relacionarem com a sua cultura, possibilitando uma reconceptualização dos mesmos a partir do fazer histórico, como se pressupõe na transposição didática.

Retomando-se a questão do recorrente uso das analogias, na abordagem utilizada pelo Professor 1 à revolução industrial e aos inventos tecnológicos do século XIX e no uso dos questionamentos pela Professora 2, alerta-se para o cuidado de não deixar que estas estratégias de abordagem recaiam no senso comum das explicações e compreensões dadas à realidade.

Isto configura compreensões acríticas do contexto estudado, pois, uma vez desvinculado do senso crítico, como aponta Chevallard (1991), o saber corre o risco de aproximar-se em demasia do senso comum, perdendo sua finalidade educativa. Sobre isto, Chevallard (1991) alerta para a vigilância epistemológica esperada do professor, para que o saber não seja demasiado próximo do senso comum, senão a escola/disciplina perde sua função formativa, como também, não pode o saber ser distante dos saberes culturais dos alunos, pois se corre o risco deste não parecer significativo.

Na sequência das categorias e unidades de análise deste trabalho tem-se o currículo emancipatório no que se refere às decisões pré-ativas e interativas realizadas pelos Professores de História. As decisões pré-ativas se referem àquelas tomadas antes da aula, no momento do planejamento curricular. As decisões

interativas são aquelas realizadas no decorrer da aula, ou seja, durante a ação didática curricular.

Sendo assim, procurou-se, inicialmente, identificar quais as decisões pré-ativas dos Professores 1 e 2 no que se refere às escolhas metodológicas e aos recursos previstos. As ocorrências de ambos indicaram as mesmas opções metodológicas e dos recursos utilizados. Os Professores optaram pela aula expositiva, alternada pela leitura de textos. O Professor 1 optou pela leitura compartilhada de um texto de autoria própria, já a Professora 2, realizou ela mesma a leitura do livro didático sobre o conteúdo de ensino. Como recursos, os dois utilizaram quadro, o livro didático, a oralidade e um vídeo como suportes para o trabalho com os saberes históricos a ensinar e ensinados, conforme apresentaram no plano curricular e na ação didática. Apenas a Professora 2 ampliou os recursos utilizados, recorrendo às músicas para discutir o período da ditadura militar no Brasil, que são tradicionalmente conhecidas como músicas de protesto.

Durante a revisão da disciplina da História escolar nas décadas de oitenta e noventa, acreditou-se que a utilização de bons recursos metodológicos seria a garantia de um bom ensino e aprendizagem. Com o avanço cada vez mais sistemático da tecnologia, uma série de materiais didáticos e de suportes tecnológicos passaram a ser utilizados nas aulas de História. Este processo tornou-se possível a partir das novas correntes teóricas da História que passava a compreender outros documentos e fontes históricas. Assim, os filmes, as fotos, os relatos orais, as músicas, dentre outras, também se tornaram possibilidades didáticas como recursos e fontes para o ensino de História e compreensão do fazer histórico.

Neste sentido, os Professores lançaram mão desses recursos, contudo, o uso de tais ferramentas como mediadoras/facilitadoras dos objetivos de ensino dos saberes históricos, dependendo do uso que se faça, pode não garantir um ensino e aprendizagem significativos. É interessante notar que os Professores escolheram vídeos já produzidos para um atendimento didático. Ele escolheu um vídeo preparatório para vestibular. A Professora 2, um vídeo de um programa de correção de fluxo do Ensino Médio, ofertado na rede estadual.

O uso e a abordagem dados aos vídeos indicaram que eles serviram como recursos ilustrativos da aula expositiva dos Professores, apresentando-se como um recurso de fixação dos conteúdos de ensino. Diferentemente do Professor 1, a

Professora 2, ao realizar a leitura do texto do livro didático também fez a leitura de imagens do livro, no caso, fotografias da época, disponibilizadas ao longo do texto, como observou-se:

P2 - Como? O colégio eleitoral que tinha votado em quinze de janeiro de mil novecentos e oitenta e cinco em Tancredo. Aí nós temos. Olhe, olha essa, essa foto. Quem está sentado que vocês conhecem?

Al – José Sarney?

P2 – José Sarney! Muito bem! Inclusive foi o vice de Tancredo, Tancredo faleceu, né? Não pôde assumir a presidência. E o Brasil, após os militares, o primeiro civil a governar o Brasil é José Sarney. Olhando a mesa, quem mais?

Al – Marco Maciel?

P2 – Marco Maciel! Muito bem! Lá no outro extremo é ele ainda mais jovem, Marco Maciel. Quem mais? Ham?

Al – {comentário}

P2 – Vai dizer [?] quem mais? Ó... Esse no centro é Ulisses Guimarães.

Al – É, eu ia dizer agora [?]

P2 – Não. É. Ele faleceu num acidente de avião. Num é? Tá aí Ulisses Guimarães. Tem outros que se a gente analisar bem, que ainda estão vivos, fazendo parte da nossa história. Pronto! Alguma pergunta? Entenderam, entenderam, a questão do governo militar, aí vai as “Diretas já” aí o povo se mobiliza aí vai poder votar. Primeira eleição pra presidente, o povo não votou, foi apenas o colégio eleitoral. O povo só vai votar na eleição seguinte e vão eleger quem? Após Sarney, quem foi o presidente?

É importante frisar que a leitura realizada das imagens complementou a narrativa utilizada pela Professora 2 do relato de sucessões presidenciais da época, tentando buscar na memória dos alunos o reconhecimento dos presidentes e outros personagens políticos ainda em atuação. Bittencourt (2004) chama a atenção para os métodos de leitura empregados nos filmes, fotografias, documentos e imagens em geral. Ela alerta para a escolha desses e que tipos de perguntas devem ser feitas, além de quais reflexões estão sendo produzidas.

No que se refere a identificar suas concepções sobre o ensino de História e da Educação de Jovens e Adultos ambos se assemelham em compreender que o ensino de História tem como função formar cidadãos. As compreensões apresentadas pelos dois Professores parecem encontrar respaldo nos objetivos propostos para a o Ensino Médio na OCEM (2006) e na função formativa do ensino de História apresentada por autores como Carretero (1997), Schimidt e Cainelli (2004), Soek (2009) e Bezerra (2007). Cabe ressaltar, a partir de Prats (2007) que “la Historia debe servir para comprender criticamente la própria identidade y poder contextualizarla em um mundo amplio y con Historia” (p. 22). Assim, é importante frisar que a História cumpre, assim como outras disciplinas, a função formativa de contribuir para a formação cidadã, não uma conformação cidadã, mas para formar pessoas críticas e com critérios capazes de pensar a sua realidade.

No que corresponde ao que eles compreendem sobre a EJA, ambos a identificaram como uma modalidade que atende um público afetoso, repleto de vivências que devem ser consideradas, interessado em estudar, tendo em vista as suas trajetórias de evasão escolar pelo trabalho ou, ocasionadas pelas adversidades da vida de cada um deles.

Os Professores 1 e 2 alegaram considerar todas estas prerrogativas no desenvolvimento curricular, porém, notou-se, a partir das ocorrências apresentadas no conteúdo manifesto, que nenhuma literatura, estudo, orientação, diretriz, documento relacionado a EJA foi citado pelos Professores. Isto indicou que o que eles concebem sobre a EJA está cristalizado na concepção comumente veiculada a partir dos saberes docentes e que o planejamento curricular destes Professores, desde a escolha dos saberes históricos a ensinar, até a ação didática, pareceram estar pautados muito mais nas impressões que os mesmos desenvolveram sobre a EJA, a partir das relações estabelecidas com outros docentes, com a escola e com as turmas que ensinam ou ensinaram, do que em estudos, formações ou referenciais direcionados para tal.

Por fim, procurou-se identificar as ações interativas presentes nos currículos desenvolvidos pelos dois Professores, no que se refere aos elementos emancipatórios. Diante do que já foi exposto, nos itens que compõem este capítulo, a partir das ocorrências apresentadas pela Professora 2, notaram-se momentos de relativas aproximações com um currículo de perspectiva emancipatória em relação ao Professor 1.

A partir das ocorrências apresentadas no conteúdo manifesto dos dois docentes, percebeu-se maior flexibilidade e aproximações de uma relação dialógica e crítica nas decisões interativas da Professora 2. Esta oportunizou com maior frequência e direcionou a sua ação didática para a participação dos alunos, sempre os questionando, através do diálogo. Observou-se que a centralidade da aula não recaía sobre a Professora, mas esta permitia, ou melhor, provocava, instigava ao diálogo através de perguntas, possibilitando que os alunos expressassem suas representações sobre os aspectos abordados do conteúdo do saber ensinado, demonstrando uma relação dialogal entre os três elementos da relação didática: a professora, os alunos e o saber histórico escolar.

Encontramos ocorrências semelhantes apresentadas pelo Professor 1, entretanto, elas foram menos presentes, uma vez que a ação didática se apresentou mais focada na narrativa do Professor, com raras intervenções dos alunos na sua exposição.

Dois elementos do currículo emancipatório, observados no trabalho dos Professores com os saberes históricos, tratavam da presença de um contexto de ensino voltado para o desenvolvimento da autonomia e uma abordagem focando a criticidade. Relacionados a estes dois, identificaram-se semelhanças entre os Professores e o distanciamento de uma proposta emancipatória.

Dadas as ocorrências da abordagem e a apresentação que ambos produziram dos saberes históricos ensinados, as mesmas indicaram, minimamente, partir de uma perspectiva crítica, tendo em vista que as narrativas utilizadas dicotomizaram o contexto histórico apresentado numa sequência de fatos que não foram problematizados na sua própria construção histórica. Eles não oportunizaram uma aprendizagem crítica da História.

Tendo como algumas de suas prerrogativas formativas o desenvolvimento das capacidades cognitivas de análise, interpretação crítica, síntese e o estabelecimento de hipóteses e inferências, o ensino de História exige que o professor ensine ao aluno como levantar problemas, transformando estes e os temas abordados em narrativas históricas (SCHIMIDT e CAINELLI, 2004).

As relativas compatibilidades dos elementos de um currículo que possua perspectiva emancipatória encontradas no trabalho didático com o saber histórico escolar desenvolvido pela Professora 2, evidenciaram que inconsciente ou intuitivamente, ela se aproximou desses elementos, porém demonstrou possuir

desconhecimento sobre este tipo de perspectiva relacionada ao currículo. Este fato foi evidenciado durante a entrevista quando, tanto ela, quanto o Professor 1, apresentaram dificuldades em responder o último bloco de perguntas direcionadas a esta concepção de currículo. Isto revelou que nas suas formações, no material didático utilizado, ou mesmo, nas propostas veiculadas pela rede de ensino, esta perspectiva não foi apontada como referência para o currículo de História no Ensino Médio da EJA.

Neste sentido, o fato de existirem relativas aproximações com alguns aspectos de um currículo de História com perspectiva emancipatória, não foi garantia de que este tenha sido efetivado e/ou intencionado, desde o seu planejamento até a sua prática. Tendo em vista que um currículo nesta perspectiva necessita ter um direcionamento, uma determinação prévia e objetivos previstos, todos estes indicadores não foram identificados nos conteúdos apresentados pelos dois docentes. Entretanto, também não significa conceber que a transposição didática realizada pelos Professores 1 e 2, durante o desenvolvimento curricular, não tenha demonstrado uma flexibilidade/abertura para tal possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço destinado às considerações finais sobre um trabalho de pesquisa é a demonstração do olhar do pesquisador sobre o objeto e o fenômeno estudado e que, uma vez socializado, poderá vir a produzir, em outrem, uma multiplicidade de novos olhares e sentidos sobre as questões por ora investigadas.

Compreendeu-se que identificar elementos de um currículo com perspectiva emancipatória, no trabalho realizado pelo professor de História durante o desenvolvimento curricular, no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, se mostrou uma tarefa árdua pela carência de referências específicas sobre o objeto estudo da pesquisa, assinalando a necessidade do fomento de novas reflexões que ampliem a rede de subsídios que o professor de História possa lançar mão para a sua *práxis* pedagógica.

Neste sentido, a opção pelas formulações de Chevallard (1991) para compreensão deste trabalho realizado pelo professor de História, justifica-se, como afirma Cunha (2005), por esta possibilitar compreender como ele trabalha na didatização do saber histórico em campo distinto do historiador:

A teoria da transposição didática não propondo, mas explicitando a relação de poder existente entre os campos de saber pode servir de instrumento de denúncia, muito mais do que de manutenção ou permanência. Chevallard (1991) em suas análises, enfocando o “como tem sido” e não “o que deveria ser”, possibilita a percepção de que o historiador inventa saber histórico especializado e o professor de História reinventa saber histórico escolar. São aqui dois campos específicos. (p.178)

As pesquisas de Matozzi (1999) sobre a transposição do texto historiográfico e a de Cunha (2005) sobre a (re)invenção das narrativas históricas escolares, comprovaram que durante a transposição didática interna, o professor não reproduz o saber de referência, mas ele dá uma nova roupagem didática, ou seja, cria um novo texto do saber para ensiná-lo. Assim, pode-se constatar que empreender o trabalho didático com os saberes históricos escolarizados, tendo como premissa a emancipação dos sujeitos, depende de vários condicionantes necessários, o que evidenciou a hipótese desta pesquisa, apontando para as dificuldades dos professores de História em desenvolverem um currículo com caráter emancipatório

no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, acarretadas, em grande parte, pelo desconhecimento de tal perspectiva curricular.

Os resultados deste estudo, já na sua primeira etapa, indicaram o desconhecimento de uma abordagem emancipatória e o quão habitual é para o professor de História da EJA, adaptar o currículo do Ensino Médio Extensivo. Esta adaptação, derivada da inexistência de referenciais curriculares na rede pública estadual, por não possuir a formação inicial e continuada da qual necessita para lecionar nesta modalidade, associado, em muitos casos, a não ter escolhido trabalhar na EJA.

Neste sentido, os dados evidenciaram que os saberes históricos escolares contidos no currículo do Ensino Médio extensivo, seja o currículo prescrito ou apresentado, quando utilizados como critérios podem vir a não produzir os significados desejados para os alunos da EJA. Essa lacuna acontece por motivos variados, inerentes ao grupo atendido, tais como: a diversidade geracional, as práticas sociais, as atividades econômicas, o tempo curricular diferenciado, mais precisamente reduzido, e por não serem concebidos para um público, que em algum momento, interromperam sua escolarização. Esse público, uma vez retornando à escola necessita de um projeto educativo que tenha como funções: reparar, equalizar e qualificar, contribuindo na reconstrução da qualidade social da vida individual e coletiva, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, o processo de transposição didática, realizado pelos professores de História, interrelacionado ao desenvolvimento curricular, evidenciou que os mesmos selecionaram saberes históricos relacionados aos saberes da ciência de referência e pautaram-se, para a seleção desses, em critérios e orientações como: o livro didático do Ensino Médio extensivo, a sua formação, os periódicos e aquilo que consideraram pertinente ensinar. Sobre este último aspecto, Machado (1997), na sua pesquisa, ressaltou que um critério preponderante na seleção sobre o que ensinar, baseia-se sobre a validade do saber conferida pelo professor.

Esta reflexão não residiu na adaptação curricular realizada pelo professor, pois todo currículo é resultado de uma seleção da cultura escolar (SILVA 2002; SACRISTÁN, 2000a), mas, em relação à pertinência dos critérios e referenciais utilizados pelos professores de História para escolha dos saberes a ensinar e

ensinados na EJA, haja vista a necessidade de realizar uma transposição didática coerente com os objetivos didáticos do projeto educativo para a modalidade.

A aproximação das abordagens e das dimensões que os Professores 1 e 2 utilizaram na apresentação dos saberes históricos escolares trabalhados, também se assemelharam. Traços da tendência marxista ficaram evidentes nas falas dos Professores, contudo, mesmo carregados de criticidade, os conteúdos de ensino tenderam a uma História linear, factual e conformista, pautada na figura dos grandes personagens, ou, dicotomizada, negligenciando as contradições internas inerentes às sociedade e às próprias turmas da EJA que assistiam às aulas. Segundo Machado (1997), a viabilidade para um bom ensino de História depende das escolhas teórico-metodológicas do campo da historiografia e do processo de ensino e aprendizagem que o professor fizer. Para estas escolhas, Chevallard (1991), apresenta a transposição didática como uma vigilância epistemológica que deve ser exercida pelo professor por esta ser uma “herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio” (p. 16).

Um fator evidenciado e que demonstrou preocupação foram os anacronismos relacionando o passado e o presente, o global e o local. Entende-se a importância de se lançar mão das analogias como uma estratégia da explicação histórica e de como esta pode ser um elemento constitutivo da transposição didática do saber histórico para o saber escolar como forma de tratar a aprendizagem, a construção do conhecimento histórico, associados aos processos cognitivos dos alunos, dos seus interesses e das suas experiências. Todavia, os anacronismos oriundos de analogias mal sucedidas podem provocar obstáculos de aprendizagem e um ensino de História dissociado dos seus propósitos formativos.

Outro dado observado foi que o conteúdo expresso no questionário e nas entrevistas, especificamente, sobre as funções que cumprem o saber histórico escolar para o aluno no Ensino Médio da EJA e a finalidade formativa da disciplina, transpareceu uma realidade idealizada, mas não concretizada pelos professores. O fato de afirmarem a importância dos saberes prévios dos alunos, o significado para a vida prática, a relação do ensino com o desenvolvimento da criticidade pareceu não ser efetivado na ação didática. A metodologia expositiva utilizada, na qual muito mais o Professor 1 do que a Professora 2, tornou-se o centro da aula, inviabilizou, em alguns momentos, a interação dos alunos com o saber histórico escolar durante

a relação didática. E quando oportunizadas, as interações produziram formulações espontâneas, acríticas e superficiais sobre o conteúdo de ensino.

Sobre este fato, cabe ressaltar, que um dos elementos constituintes de um currículo de História, com perspectiva emancipatória, é a dialogicidade respaldada pela criticidade e autonomia a serem desenvolvidas nos sujeitos aprendentes da EJA, neste sentido, possibilitar a participação ativa e interativa dos alunos na relação didática (professor, aluno e o saber), como colocam Freire e Shor (1986) é:

O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (p. 124).

Sobre a relação com o saber, Freire e Shor (1986) ainda colocam que o educador não pode ser o dono do objeto de estudo, mas partilhar desta relação com os alunos, em posições diferentes, mas não autoritária, nem descompromissada. Assim, o diálogo neste trabalho foi compreendido conforme apontam estes autores, não como um “pingue pongue”, de perguntas e respostas, ou, como um ato de verbalização, mas como uma relação entre as pessoas e com o objeto, na cogestão do conhecimento, afirmando ou contestando a própria relação com este.

Os resultados desta pesquisa apontaram que as dificuldades de se desenvolver um currículo de História para o Ensino Médio da EJA, com caráter emancipatório, estão relacionadas ao desconhecimento dos professores sobre esta perspectiva, haja vista que na seleção e nas orientações utilizadas para a escolha dos saberes nenhum citou referências sobre uma concepção emancipatória apresentada em estudos, orientações, documento normativos, ou mesmo no seu percurso formativo. Diante disto, como eles poderiam viabilizar tal projeto curricular?

Outra questão suscitada foi que este desconhecimento pode ser oriundo da ausência deste projeto educativo na rede de ensino, como também a inexistência de tal discussão na escola, conforme eles apontaram nos dados, que desconheciam o

Projeto Político e Pedagógico da escola e não realizavam um planejamento coletivo para a disciplina.

A possibilidade de que os Professores 1 e 2 não fizeram a opção teórico-metodológica por tal perspectiva curricular também não foi descartada, uma vez que eles mostraram desconhecerem-na, dissociando o termo/conceito emancipação de currículo. Assim, pensou-se: como poderiam optar pelo desconhecido?

Tendo em vista estes indicadores, buscou-se olhar para o trabalho do professor de História na transposição didática, durante o desenvolvimento curricular, na tentativa de encontrar os elementos, no conteúdo manifesto, que evidenciassem este caráter emancipatório. O que se encontrou foram algumas aproximações referentes às decisões pré-ativas e interativas que, quando confrontadas, mostraram-se contrassensuais, ora com a intenção didática (plano curricular), ora com a prática (ação curricular) de uma perspectiva emancipatória.

Também se destaca a preocupante escassez de referenciais, materiais didáticos e de formações em serviço, conforme apontada pelos Professores e pela gestão das escolas. Acredita-se que, se as formações propiciassem discussões direcionadas a uma proposta emancipatória, poderia vir a contribuir para *práxis* curriculares mais coerentes, em consonância com as necessidades do público atendido e das funções formativas da disciplina de História.

Diante do exposto, este trabalho dissertativo cumpriu com os objetivos estabelecidos, com coerência teórica e metodológica que subsidiaram as análises, atendendo às expectativas previstas. Contudo, tendo em vista o papel que cumpre um trabalho científico, o qual deve suscitar novas reflexões sobre o objeto de estudo, para tal apontam-se a necessidade de novas investigações que extrapolaram o cerne desta pesquisa como:

- Investigar os saberes históricos aprendidos a partir da relação didática, observando-se os obstáculos de aprendizagem gerados por uma transposição didática inadequada;
- Analisar o trabalho de transposição didática realizado pelos professores de História, no desenvolvimento curricular, comparando aqueles que utilizam, ou não, critérios e referenciais específicos para a seleção dos saberes na EJA.

Por fim, destaca-se o contentamento pela realização desta pesquisa com vistas à possibilidade dela contribuir nos esforços de se pensar e repensar o ensino e a aprendizagem de História para a Educação de Jovens e Adultos. Também, pelo fato deste trabalho ser fruto das inquietações oriundas das atividades desenvolvidas na coordenação da EJA na Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte e que, servindo como diagnóstico de uma realidade virá a subsidiar ações neste espaço, no que se refere a repensar ações para a formação continuada e em serviço dos professores, revisitar as orientações teórico- metodológicas destinadas ao ensino e aprendizagem nesta modalidade e fomentar reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 107 – 117.

_____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 28 – 41.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. p. 384. Tese (Doutorado em Educação).

_____. Usos e Abusos do Conceito de Transposição Didática: considerações a partir do campo disciplinar da História. **Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História**, 4, 2001, Ouro Preto. Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: < www.ufop.br/ichs/perspectivas/grupos.htm > Acesso em: 17 out. 2008.

ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A Didática das Ciências**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA NETO, José. Diálogos com Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, ELIETE (Orgs.). Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bayrão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2007.

BRASIL/MEC. **Conferência Nacional de Educação** – Documento Final. Construindo o sistema nacional articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acesso em: 10 mai. 2010.

BRASIL/MEC/SECAD. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>> Acesso em: 15 de Ago. de 2009.

BRASIL/MEC. **Plano decenal educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em: 10 set. 2007.

BRASIL. Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133p. (Orientações curriculares para o ensino médio - OCEM; volume 3).

BRITO MENEZES, A. P. **Contrato Didático e Transposição Didática**: análise das inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 411. Tese (Doutorado em Educação).

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da matemática. In: **Didáctica das Matemáticas**. Brun, J. (Org.). Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35 – 114.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. Rev. Bras. Hist. [online]. 2008, vol.28, n.55, p. 153-170. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2011.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**. n. 2. Porto Alegre, 1990. p. 177 – 229.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Y., BOSCH, M. & GASCÓN, J. (2001) **Estudar Matemáticas**: O Elo Perdido entre o Ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

CONNE, F. Saber e conhecimento na perspectiva da transposição didática. In: BRUN, Jean (org.). **Didáctica das matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 219 – 267.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **A (re)invenção do saber histórico escolar**: as apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história. p. 306. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

D'AMORE, Bruno. **Elementos de didática da Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2007.

DELORS, Jacques [et al]. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <<http://www.microeducacao.com.br/Concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2009.

DI PIERRO, Maria Clara Balanços e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27 – 43. (Didática e prática de ensino).

FEITOZA, Ronney da Silva. Educação Popular e Emancipação Humana: matrizes históricas e conceituais na conquista do reino da liberdade. In: MELO NETO, José Francisco de; ROSAS, Agostinho da Silva (Orgs.). **Educação Popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 35 – 54.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Currículo e Emancipação**: Redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. p. 233. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação/ Pontifícia Universidade Católica, 2008. Tese (Doutorado em Educação).

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo Caetano de. Emancipação humana e a Educação Popular: um devenir. In: MELO NETO, José Francisco de; ROSAS, Agostinho da Silva (orgs.). **Educação Popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p.55 – 83.

FIGUEIRÔA, Silvia. Ciência e tecnologia. In: PINSKY, Carla Bessanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 153 – 172.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: reflexões e aprendizados**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de História**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FORQUIN, Jean- Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. Teoria das situações didáticas. In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara (org.) **Educação matemática: uma (nova) introdução**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008. p. 77 – 112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

FURTADO, Claudia M. de Abreu. **O currículo de História do Ensino Médio modelado pelos professores da Educação de Jovens e Adultos**. Monografia de especialização em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade Frassinetti do Recife/ FAFIRE: Recife, 2008. p.90.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GÁLVEZ, G. A didática da matemática. In: **Didática da Matemática Reflexões Psicopedagógicas**. 2. ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Parra, C. & Saiz, I. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. IN: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). **Repensando o ensino de História**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77 – 96. (Coleção questões da nossa época, n. 52).

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**: Fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo> > Acesso em: 13 Set 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. 3.ed., 3.reimp. Madri: Ediciones Morata, S. L., 1998. Colección: La pedagogia hoy.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. Campinas: São Paulo, Editores associados, 2001. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf> > Acesso em: 27 fev. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

LOPES, Alice Cassimiro. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Ironita Adenir Policarpo. O currículo de História. In: DIEHL, Astor Antonio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 113 – 239.

MATOS FILHO, Maurício A. Saraiva de; MENEZES, Josinalva Estácio; SILVA, Ronald de Santana da; QUEIROZ, Simone Moura. A Transposição Didática em Chevallard: deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala. In: **VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas (CIAVE)**. 431 – 246 PDF. Curitiba – PR, 2008.

MATOZZI, Ivo. El cuadrilatero del tempo: alguna precision sobre la didáctica de la historia. In: **La didáctica**. n. 1. Bari-Italy, settembre, 1994. Trad. Dr. Mario Sette. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23898/1/Bol1_IvoMattozzi.pdf> Acesso em: 22 de jul 2011.

_____. La transposición del texto historiográfico: um problema crucial de la didáctica de la história. In: **Teoria e Didáctica de las ciências sociales**. n. 4. 1999. p. 27–56. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23934/1/num4_ivo_mattozzi.pdf> Acesso em: 22 de jul 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOTA, Carlos Ramos; VELOSO, Najla; BARBOSA, Sampaio. **Currículo para além das grades** – construindo uma escola em sintonia com seu tempo. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/cp/tetxt1.htm>> Acesso em: 10 de mai. 2007.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha História sem fim. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 163 – 184.

NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). **Repensando o ensino de História**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 93 p. (Coleção questões da nossa época, n. 52).
PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001. Coleção Ciências da Educação, vol. 22.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIS, Luiz Carlos. Transposição Didática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org.) **Educação matemática**: uma (nova) introdução. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008. p. 11- 48.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 207 – 236.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 17 – 36

PRATS, Joaquim; SANTACANA, Joan. Enseñar historia y geografía. Principios básicos. In: **Enciclopedia general de la educación**. Barcelona: Océano Grupo Editorial. 1998. (vol. 3). Disponível em: <<http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>> Acesso em: 14 jun. 2011.

PRATS, Joaquim. La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances ciencia histórica. In: **IBER didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. N. 12. Barcelona: abril, 1997. Disponível em: < <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/humanidad.htm> > Acesso em: 14 jun. 2011.

_____. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: **Educar, especial**. Editora UFPR: Curitiba, 2006. p. 191-218. Disponível em: <<http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/livre-portugues.pdf> > Acesso em: 14 jun. 2011.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. **Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. p. 207. Tese (Doutorado em Educação).

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In: **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, n. 10, v. 5, abr./jun.2004. Dossiê História Cultural. Disponível em: < <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme10/saber.pdf> > Acesso em: 25 jan. 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Jul./ dez. vol. 1, n. 2. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Ponta Grossa, Brasil, 2006. p. 7-16. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/.../285> Acesso em: 28 fev. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000b. p. 37 – 61.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjos Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais da educação). p. 178 – 189.

SESI/UNESCO. V Conferência internacional sobre a educação de adultos: **Declaração e Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: Sesi/Unesco, 1999.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SILVA, Benedito Antonio da. Contrato didático. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org.) **Educação matemática**: uma (nova) introdução. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008. p. 49-76.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. In: História. n. 23. São Paulo, 2004. p. 69-83. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a05v2312.pdf> > Acesso em: 02 ago. 2011.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Diretrizes curriculares nacionais**: educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Rev. bras. Hist.** São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 06 Ago 2008.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VALLS, Rafael; RADKAU, Verena. La didáctica de la historia em Alemania: una aproximación a sus características. In: Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N. 21, 1999. p. 89-105. Disponível em: < <http://www.histodidactica.es/articulos/valls-i-radcau.htm> > Acesso em: 14 jun. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber apontamentos para os estudos de currículo. p. 67 – 87. In: SANTOS [et al.], Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

YOUNG, Michel. **What are schools for in a knowledge society?** Or The radical case for a subject-based curriculum (draft text). VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2010. Disponível em: < <http://www.educonufs.com.br/IVcoloquio/conferenciademichaelyoung.pdf> > Acesso em: 30 de jul. 2011.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da GRE Metronorte

QUESTIONÁRIO

Prezado professor (a), sendo aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Claudia M. de Abreu Furtado

Escola: _____

Dados Pessoais:

Sexo: ☐ Feminino

☐ Masculino

1. Faixa etária:

☐ Entre 25 a 30 anos

☐ Entre 41 a 45 anos

☐ Entre 31 a 35 anos

☐ Entre 46 a 50 anos

☐ Entre 36 a 40 anos

☐ Entre 51 e 55 anos

2. Formação acadêmica

Graduação: _____

Especialização em _____

Ano: _____

(concluída ou em andamento)

Mestrado em _____

(concluído ou em andamento) Ano de início e término: _____

Doutorado em _____

(concluído ou em andamento) Ano de início e término: _____

3. Tempo de magistério

Tempo que leciona: _____ anos

Tempo que leciona na EJA _____ anos

Disciplina (s) _____

4. Como se deu sua inserção como docente na Educação de Jovens e Adultos?

5. Como busca orientação para desenvolver sua prática docente no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos?

6. Poderia descrever o processo de elaboração do seu plano curricular para uma unidade didática de História para uma turma de Ensino Médio da EJA?

7. Que orientações, documentos ou referências segue para planejar e desenvolver seu plano curricular e aulas de História no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos?

8. Na sua opinião, qual a função do saber histórico para o aluno (a) da EJA?

9. Quais critérios, meios e referências teórico- metodológicas utiliza para seleção dos saberes históricos considerados válidos a ensinar em turmas do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor (a),

Esta pesquisa trata sobre o Currículo de História e o trabalho do professor de História na transposição didática dos saberes históricos e no desenvolvimento curricular do ensino médio da educação de jovens e adultos e está sendo desenvolvida por Claudia Mendes de Abreu Furtado, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquita.

Os objetivos do estudo são compreender como no trabalho de desenvolvimento curricular e transposição didática o professor trabalha os saberes históricos com intencionalidade emancipatória. A finalidade deste trabalho é contribuir para uma melhor compreensão do ensino da História na educação de jovens e adultos a fim de despertar o interesse em maiores estudos que possibilitem uma formação e práticas específicas para o trabalho do professor de história nesta modalidade de ensino.

Neste sentido, solicitamos a sua colaboração para ceder-nos um plano curricular bimestral, entrevista referente ao fenômeno estudado pela pesquisa e a observação de sua prática pedagógica da IV unidade bimestral de 2010, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Claudia M. de Abreu Furtado através do e-mail: claudiamdea@yahoo.com.br, pelos números: (81) 8706-3039/ (81) 9652-2549 ou através do endereço: Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte, Rua Acadêmico Hélio Ramos, nº 500, Cidade Universitária, Recife/PE. Telefone: (81) 3182-2618.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Questionário aplicado nas escolas Manoel Gonçalves da Silva e Barão de Vera Cruz

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS DA ESCOLA.

O objetivo deste instrumental é coletar informações sobre o funcionamento das escolas onde estão sendo realizadas as observações para o estudo de caso da pesquisa, com vistas à necessidade de apresentarmos um perfil das escolas selecionadas para o estudo de caso e compreender o contexto que envolve as turmas e os professores participantes do estudo.

Neste sentido, elencamos questões pertinentes a origem da escola, estrutura física, estrutura pedagógica e comunidade (s) atendida (s).

Escola: _____

1. Da Origem, documentação e estrutura física.

- a) Data de fundação: _____
- b) Portaria de funcionamento: _____
- c) Tempo de oferta da Educação de Jovens e Adultos: _____
- d) O projeto político pedagógico e o regimento contemplam a EJA?

- e) Quantas salas de aula existem? _____
- f) Existe Biblioteca? _____
- g) Existe Sala de informática? _____
- h) Que outros espaços pedagógicos a escola dispõe com exceção dos já mencionados nas questões anteriores?

- i) A EJA utiliza estes espaços? Quais?

2. Da estrutura pedagógica.

a) Quais modalidades de ensino são ofertadas pela escola?

b) Quais os níveis de ensino ofertados?

c) Quantas turmas de EJA existem em 2010 a nível fundamental e médio e seus respectivos turnos?

d) Quantos professores da EJA compõe a equipe de ensino a nível fundamental e médio?

e) Se a escola possui outras modalidades de ensino, conforme citado na questão “a”, como a EJA se relaciona com estas? A escola promove ações/atividades que integrem a EJA com as outras modalidades de ensino? Cite algumas.

f) Porque a escola buscou ofertar a Educação de Jovens e Adultos, em especial o nível médio.

g) Existem dificuldades no trabalho com esta modalidade de ensino na escola? Se existe, quais são?

3. Do público e comunidade atendida pela EJA.

a) Qual (s) Comunidade (s) é atendida na escola?

b) Como é feito o convite a comunidade para ingressar na Educação de Jovens e Adultos da Escola?

c) Como a gestão da escola caracteriza o público que procura a Educação de Jovens e Adultos?

d) Com quais objetivos são orientadas as ações pedagógicas da escola para a EJA e para a formação do aluno (a) do ensino médio da EJA?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

A. Questões gerais e sobre a trajetória profissional do professor.

1. Qual sua formação? Ano e Instituição.
2. Você fez curso de pós-graduação? Qual? Ano de conclusão.
3. Porque decidiu ensinar, especificamente história?
4. Você se identifica com a modalidade da EJA? Por quê?
5. Quais instituições ensina e quais turmas? Ensina na EJA nestas instituições?
6. Nesta escola, como você foi localizada (o)? Ensina há quanto tempo nela?
7. Há quanto tempo ensina no ensino médio da EJA? Por que decidiu ensinar nesta modalidade e nível de ensino?
8. O que te motiva a ensinar nesta modalidade? O que destacaria de positivo e negativo?
9. Como você descreveria sua trajetória como docente? Poderia descrever como foi sua primeira aula numa turma da EJA Médio?
10. Você considera satisfatória a contribuição que o curso de Licenciatura em História garantiu para o domínio dos saberes históricos e para sua atividade docente?
11. Em caso de não satisfatória, que outros cursos ou recursos buscou para suprir o déficit legado por sua formação inicial?
12. Você participou ou participa de processos de formação continuada como cursos, grupos de pesquisa, etc? Quais?
13. Você considera que estes espaços de formação continuada contribuem para a aquisição de novos saberes históricos? Por quê?
14. Além do percurso acadêmico que outros elementos ou experiências contribuem e/ou contribuíram para sua formação docente?

B. Sobre o planejamento curricular e ensino de História

15. Você tem conhecimento do projeto político pedagógico da Escola? Ele contempla a EJA? Você deu alguma contribuição?
16. No que se refere à disciplina de História, existe algum projeto na escola? Ele contempla a EJA? Quem participou da sua elaboração? Os professores o discutem? Como isto é feito? Ele orienta ou influencia no seu planejamento bimestral?
17. No seu planejamento curricular bimestral qual (is) concepção (s) de história você aborda?
18. Algum autor ou historiador o (a) Inspira na elaboração do seu planejamento, ou seja, que serve de referencial teórico privilegiado? Qual? Quais? Por quê?
19. Que dimensões do processo ensino-aprendizagem - política, acadêmica e didática - são levadas em conta no seu planejamento? Você diria que alguma dessas dimensões é mais privilegiada? Em que proporção? Por quê?
20. Como estão organizado os conteúdos no seu planejamento (temas, eixos, etc)? Que critérios foram levados em conta? Uma ou mais temáticas/conteúdos receberam uma atenção privilegiada? Qual ou quais? Como você explicaria esta ênfase?

C. Da relação estabelecida com o saber histórico acadêmico

21. Você identifica na sua formação a marca de alguma corrente historiográfica? Qual?
22. Você hoje continua nesta mesma linha, compartilhando esta mesma concepção de história?
23. (Caso tenha permanecido com esta mesma concepção) Como você explicaria esta permanência? Você está convicta (o) da sua pertinência para o ensino desta disciplina no ensino médio da EJA?
24. (Caso tenha mudado). Como você explicaria esta mudança? Ela tem alguma relação com as problemáticas específicas do ensino desta disciplina na EJA? Fale um pouco mais sobre isso.

25. Você poderia mencionar um ou mais historiadores cujas linhas de pesquisa e ideias tenham lhe marcado durante a sua formação?
26. Esta influência continua presente? É atual? Ela intervém na organização e execução das suas aulas?
27. Você procura manter contato com a produção acadêmica na área de história? Como?
28. Atualmente você mantém este contato? Lendo alguma obra do campo? Fazendo algum curso de formação contínua, participando de algum grupo de pesquisa? etc?
29. Por que você o faz? Isto te ajuda na preparação e elaboração das suas aulas? Como?
30. Você poderia citar algum exemplo do uso, em sala de aula, de saberes adquiridos na sua graduação? Você poderia citar algum exemplo de conteúdos históricos que você viu na graduação e que hoje você trabalha nas suas aulas?
31. Você poderia citar algum exemplo do uso, em sala de aula, de saberes históricos adquiridos em espaços de formação continuada e que hoje você trabalha nas suas aulas?

D. Questões sobre a sua relação com o saberes pedagógicos e o saber docente.

32. Até que ponto o curso de licenciatura lhe ajudou no aprendizado da sua profissão, em especial no ensino da Educação de Jovens e Adultos?
33. Quais dos aspectos ou conteúdos trabalhados durante a licenciatura marcaram a sua formação de professora (o) da EJA? Eles ainda estão presentes na sua prática docente cotidiana?
34. Além da licenciatura que outros espaços e tempos você considera como privilegiados na formação neste ofício de professor da EJA?

35. Você considera a história uma disciplina difícil de ser ensinada na EJA? Por quê? Quais seriam as dificuldades de ensino e aprendizagem deste conhecimento específico?
36. Você acredita que algumas dificuldades existentes no trato pedagógico com esta disciplina estão relacionadas com a qualidade do seu curso de licenciatura? Comente sobre isso.
37. O que você acha importante assegurar minimamente em um curso de formação de professores de história para lecionarem na EJA? Para você qual seria o perfil de um bom professor de história da EJA?

E. Sobre a finalidade do ensino de História

38. Em sua opinião, o que a disciplina de história deve assegurar na formação dos alunos do ensino médio na EJA? O que é fundamental e indispensável no ensino hoje da disciplina de história nesta modalidade e nível de ensino? Em outras palavras: Por que ensinar história neste nível de ensino?
39. Você procura contemplar isto no seu planejamento para o ensino médio da EJA e durante a execução das aulas?
40. Que meios utiliza para isso?
41. Você afirmou no questionário que o currículo do ensino médio da EJA é uma adaptação do currículo do “ensino regular”. Como este processo é feito, com base em que critérios se dá a seleção de conteúdos a ensinar?

F. Sobre a relação estabelecida com o saber histórico escolar (transposição didática interna)

Baseado no planejamento da quarta unidade bimestral de 2010 escolha uma das aulas vivenciadas (situação de aprendizagem) no segundo ano de escolaridade da EJA e que por alguma razão tenha lhe marcado (positiva ou negativamente) e em seguida responda as questões.

42. Qual foi o tema da aula?

43. O que foi mais privilegiado nesta temática, o aprendizado de conceitos ou de referenciais factuais?
44. Qual o tempo previsto para o trabalho com este conteúdo/tema?
45. Por que ele foi escolhido? (critérios). Em outras palavras: Em que você se baseou para a escolha desta temática? Orientações curriculares? Quais? Programação do Livro didático utilizado? A abundância de documentação disponível? O peso da atualidade? Motivações pessoais? Interesse dos alunos? Coerente com a progressão dos objetivos
46. Você sentiu necessidade de atualizar os seus conhecimentos sobre esta temática para preparar esta aula?
47. Caso a resposta seja afirmativa: Como você fez isso? Através do manual utilizado? De Diferentes manuais? Através de obras especializadas? Participou de um estágio de formação contínua? Através de vídeos?
48. Você levou em consideração na preparação desta aula a sua própria representação sobre este assunto específico? E a representação dos seus alunos? De que maneira você fez isso?
49. Na fase de preparação você se preocupou em definir os objetivos? Quais foram os objetivos identificados para esta aula?
50. Que tipo de situação de aprendizagem (aula expositiva, trabalho de grupos, individual?) você previu para esta aula. Por quê? Que critérios te orientaram na escolha destas estratégias metodológicas? Que recursos você utilizou?
51. No momento da execução desta aula você teve que adaptar ou reorganizar a aula prevista? Por quê?
52. Como você avaliou o aprendizado desta temática pelos alunos? Que instrumentos você construiu para avaliar se os alunos haviam alcançado os objetivos propostos?
53. Esta aula pode ser considerada uma aula típica, comum na sua prática docente? Ela traduz o ensino de história no qual você acredita? Por quê?
54. Sobre o livro didático. Você é a favor da adoção do livro didático para o trabalho na EJA Médio? Por quê?
55. Sabemos que não existem subsídios para compra de livro didático para o ensino médio da EJA na escola pública, mas vimos que você adotou um livro, neste sentido, quais foram os critérios privilegiados na adoção deste livro didático como referência para o seu planejamento e aulas no segundo ano de escolaridade da EJA?

56. Este livro lhe agrada? Por quê? Ele influência no seu planejamento curricular? Como?
57. O que você modificaria na explicação, acrescentando ou retirando, para uma próxima vez em que essa explicação possa vir a ser utilizada em sala de aula?
58. O que você modificaria na explicação, acrescentando ou retirando, agora nesta conversa comigo, sem o objetivo de ensinar os alunos? (seu ponto de vista enquanto especialista).
59. Como você prepara suas aulas hoje? Essa forma mudou com o tempo ou permanece o mesmo desde o início de sua docência? Caso sim, porque mudou? Que diferenças existem

G. Sobre a emancipação

60. Em sua opinião o que seria um currículo emancipatório?
61. Existe esta intencionalidade na sua prática na EJA Médio?
62. Caso sim, como você busca isso?
63. Como podemos perceber esta intencionalidade no seu planejamento e nas suas aulas?
64. Faz sentido um currículo emancipatório na EJA Médio? Por quê?
65. Esta preocupação relativa à emancipação foi contemplada no seu planejamento da IV unidade bimestral de 2010 para o segundo ano de escolaridade da EJA?
66. Onde podemos identificar isto?
67. Caso não, você poderia explicar por quê?

APÊNDICE E – Fichas de transcrição das entrevistas dos Professores 1 e 2

FICHA DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Código da transcrição: E040211	Entrevistado: PROFESSOR 1	Entrevistadora: Claudia Abreu.		Data de realização da entrevista: 04/02/2011
Local: Sala dos professores da Escola Santo Inácio de Loyola/ Olinda.		Duração total/ aproximada: 1h e 22min.		Nº de páginas: do depoimento transcrito: 16 páginas
Tipo de gravação: Gravador digital e Câmera digital.	Data da conferência: Fevereiro de 2011.	Fotos: () sim (X) não	Número de fotos:	Data da assinatura da Carta de cessão:
Profissão do Entrevistado: Professor		Estado civil: Casado		
Observações:				

Convenções:

Para a presente transcrição adotaram-se as seguintes convenções:

() – Parênteses: Indicam e comentários do entrevistador.

CA – Claudia Abreu

P1 – PROFESSOR 1

Transcrição da entrevista

FICHA DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Código da transcrição: E030211	Observado: PROFESSORA 2	Entrevistadora: Claudia Abreu.		Data de realização da entrevista: 03/02/2011
Local: Sala de aula de uma turma do II ano de escolaridade da EJA Médio da Escola Barão de Vera Cruz.		Duração total/ aproximada: 1h e 14 min.		Nº de páginas: do depoimento transcrito: 16 páginas
Tipo de gravação: Gravador digital e Câmera digital.	Data da conferência: Fevereiro de 2011	Fotos: ()sim (X) não	Número de fotos:	Data da assinatura da Carta de cessão:
Profissão do Observada: Professora			Estado civil: Solteira	
Observações:				

Convenções:

Para a presente transcrição adotaram-se as seguintes convenções:

() – Parênteses: indicam risos e comentários.

CA – Claudia Abreu

P2 - Professora 2

Transcrição da entrevista

APÊNDICE F – Fichas de transcrição das aulas observadas dos Professores 1 e 2

FICHA DE TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Código da transcrição: A2610	Observado: PROFESSOR 1	Observadora: Claudia Abreu.		Data de realização da observação: 26/10/2010
Local: Sala de aula do II ano de escolaridade da EJA Médio da Escola Manoel Gonçalves.		Duração total/ aproximada: 54min. 47'		Nº de páginas: do depoimento transcrito: 11
Tipo de gravação: Gravador digital e Câmera digital.	Data da conferência:	Fotos: () sim (X) não	Número de fotos:	Data da assinatura da Carta de cessão:
Profissão do Observado: Professor		Estado civil: Casado		
Observações:				

Convenções:

Para a presente transcrição adotaram-se as seguintes convenções:

() – Parênteses: indicam os trechos transcritos nos quais, em função do áudio, não se teve certeza da exatidão.

[?] – Interrogação entre colchetes: indica um trecho ininteligível, não transcrito em função do áudio, no qual não se arriscou aproximação.

{ } Chaves: indicam partes do áudio com risadas. Também podem servir para pequenos esclarecimentos.

[MF:] Iniciais entre colchetes: Indica uma intervenção do entrevistador no meio da fala do entrevistado.

Notas de rodapé: usadas quando há necessidade de esclarecimentos longos, como no caso de nomes de pessoas e locais específicos

CA – Claudia Abreu

P! – Professor 1

AL – Aluno (a)

Transcrição de Aula Observada

Responsável pela transcrição: Claudia Mendes de Abreu
Assinatura:

FICHA DE TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Código da transcrição: A0811	Observada: PROFESSORA 2	Observadora: Claudia Abreu.		Data de realização da observação: 08/11/2010
Local: Sala de aula com turma do II ano de escolaridade da EJA Médio da Escola Barão de Vera Cruz.		Duração total/ aproximada: 1h 14min.		Nº de páginas: do depoimento transcrito: 06
Tipo de gravação: Gravador digital e Câmera digital.	Data da conferência:	Fotos: () sim (X) não	Número de fotos:	Data da assinatura da Carta de cessão:
Profissão da Observada: Professora		Estado civil: Solteira		
Observações:				

Convenções:

Para a presente transcrição adotaram-se as seguintes convenções:

() – Parênteses: indicam os trechos transcritos nos quais, em função do áudio, não se teve certeza da exatidão.

[?] – Interrogação entre colchetes: indica um trecho ininteligível, não transcrito em função do áudio, no qual não se arriscou aproximação.

{ } Chaves: indicam partes do áudio com risadas. Também podem servir para pequenos esclarecimentos.

[MF:] Iniciais entre colchetes: Indica uma intervenção do entrevistador no meio da fala do entrevistado.

Notas de rodapé: usadas quando há necessidade de esclarecimentos longos, como no caso de nomes de pessoas e locais específicos

CA – Claudia Abreu

P 2 – Professora 2

AL – Aluno (a)

V - Vídeo

Transcrição de Aula Observada

--

Responsável pela transcrição: Claudia Mendes de Abreu

Assinatura:

FICHA DE TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Código da transcrição: A2311	Observado: PROFESSOR 1	Observadora: Claudia Abreu.		Data de realização da observação: 23/11/2010
Local: Sala vídeo com turma do II ano de escolaridade da EJA Médio da Escola Manoel Gonçalves.		Duração total/ aproximada: 1h 1min.		Nº de páginas: do depoimento transcrito: 04
Tipo de gravação: Gravador digital e Câmera digital.	Data da conferência:	Fotos: () sim (X) não	Número de fotos:	Data da assinatura da Carta de cessão:
Profissão do observado: Professor		Estado civil: Casado		
Observações:				

Convenções:

Para a presente transcrição adotaram-se as seguintes convenções:

() – Parênteses: indicam os trechos transcritos nos quais, em função do áudio, não se teve certeza da exatidão.
[?] – Interrogação entre colchetes: indica um trecho ininteligível, não transcrito em função do áudio, no qual não se arriscou aproximação.

{ } Chaves: indicam partes do áudio com risadas. Também podem servir para pequenos esclarecimentos.

[MF:] Iniciais entre colchetes: Indica uma intervenção do entrevistador no meio da fala do entrevistado.

Notas de rodapé: usadas quando há necessidade de esclarecimentos longos, como no caso de nomes de pessoas e locais específicos

CA – Claudia Abreu

P 1 – Professor 1

AL – Aluno (a)

V - Vídeo

Transcrição de Aula Observada

--

Responsável pela transcrição: Claudia Mendes de Abreu

Assinatura:

FICHA DE TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Código da transcrição: A2211	Observado: PROFESSORA 2	Observadora: Claudia Abreu.		Data de realização da observação: 22/11/2010
Local: Sala de aula de uma turma do II ano de escolaridade da EJA Médio da Escola Barão de Vera Cruz.		Duração total/ aproximada: 1h e 27 min.		Nº de páginas: do depoimento transcrito: 04
Tipo de gravação: Gravador digital e Câmera digital.	Data da conferência:	Fotos: () sim (X) não	Número de fotos:	Data da assinatura da Carta de cessão:
Profissão do Observada: Professora		Estado civil: Solteira		
Observações:				

Convenções:

Para a presente transcrição adotaram-se as seguintes convenções:

() – Parênteses: indicam os trechos transcritos nos quais, em função do áudio, não se teve certeza da exatidão.

[?] – Interrogação entre colchetes: indica um trecho ininteligível, não transcrito em função do áudio, no qual não se arriscou aproximação.

{ } Chaves: indicam partes do áudio com risadas. Também podem servir para pequenos esclarecimentos.

[MF:] Iniciais entre colchetes: Indica uma intervenção do entrevistador no meio da fala do entrevistado.

Notas de rodapé: usadas quando há necessidade de esclarecimentos longos, como no caso de nomes de pessoas e locais específicos

CA – Claudia Abreu

P 2 – Professora 2

AL – Aluno (a)

V – Vídeo

M - Música

Transcrição de Aula Observada

--

Responsável pela transcrição: Claudia Mendes de Abreu

Assinatura:

APÊNDICE G – Quadros de análise de conteúdo temático-categorial e quadro de legendas

ANÁLISE DE CONTEÚDO

QUADRO TEMÁTICO-CATEGORIAL – PROFESSORES 1 e 2

CATEGORIA		QUESTIONÁRIO	PLANO DIDÁTICO	OBSERVAÇÕES DE AULA	ENTREVISTA
SABER HISTÓRICO/ TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA					
Unidades de Contexto	Unidades de Registro				
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO/ORIENTAÇÃO	Orientações do MEC (OCEM, PCNs, Diretrizes curriculares para a EJA)				
	Livro Didático				
	Projeto Político e Pedagógico				
	Relevância da Formação inicial ou continuada				
	Planejamento Coletivo - Orientações com outros docentes				
	Periódicos e audiovisuais				
	Produção Própria/ Motivação Pessoal				
FUNÇÃO DO SABER	Formação para a cidadania/ Identidade coletiva				
	Relação com a as práticas sociais – Realidade social				
	Formação para o trabalho				
	Compreensão da identidade individual				

CONTEXTO DE ENSINO	Forma de apresentação do saber (linear/, integrado, temático, problemas, factual...)				
	Dimensões do saber histórico privilegiadas (política, econômica, social, cultural, temporal, gênero...)				
	Atividades realizadas				

CATEGORIA		QUESTIONÁRIO	PLANO DIDÁTICO	OBSERVAÇÕES DE AULA	ENTREVISTA
CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO					
Unidades de Contexto	Unidades de Registro				
PLANEJAMENTO CURRICULAR/ Decisões pré-ativas	Procedimentos Metodológicos/ Recursos didáticos.				
	Expressa uma concepção sobre a disciplina / ensino de História				
	Expressa uma concepção de Educação de Jovens e Adultos				
	Disposição do saber (programação)				
	Expressa flexibilidade pedagógica				
	Contempla a dimensão integral humana				
	Demonstra Co-gestão do saber/democracia				
AÇÃO CURRICULAR/ Decisões interativas	Possibilita o desenvolvimento da autonomia no estudante				
	Proporciona a Conscientização				
	Flui a partir da dialogicidade				
	Reflete uma <i>práxis</i> Pedagógica				

SABER HISTÓRICO/ TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA - Interna		LEGENDAS
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO/ORIENTAÇÃO	Orientações do MEC (OCEM, PCNs, Diretrizes curriculares para a EJA)	VERDE CLARO
	Livro Didático	VERDE CLARO TRACEJADO
	Projeto Político e Pedagógico	VERDE CLARO EM NEGRITO
	Relevância da Formação inicial ou continuada	VERDE ESCURO
	Planejamento Coletivo -Orientações com outros docentes	VERDE ESCURO TRACEJADO
	Periódicos e audiovisuais	VERDE ESCURO EM NEGRITO
	Produção própria. Motivação Pessoal	VERDE CLARO NEGRITO, ITÁLICO E SUBLINHADO
FUNÇÃO DO SABER	Formação para a cidadania/ Identidade coletiva	AMARELO
	Relação com as práticas sociais – Realidade social	AMARELO NEGRITO
	Formação para o trabalho	AMARELO TRACEJADO
	Compreensão da identidade individual	AMARELO SUBLINHADO
CONTEXTO DE ENSINO	Forma de apresentação do saber	ROSA
	Dimensões do saber histórico privilegiadas	ROSA NEGRITO
	Atividades realizadas	ROSA SUBLINHADO
CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO		LEGENDAS
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
PLANEJAMENTO CURRICULAR/ Decisões pré-ativas	Procedimentos metodológicos	CINZA
	Concepção da disciplina/ ensino de História	AZUL TURQUESA
	Concepção de Educação de Jovens e Adultos	CINZA NEGRITO
	Disposição do saber	AZUL TURQUESA NEGRITO
	Garante flexibilidade pedagógica	CINZA TRACEJADO
	Contempla aspectos da dimensão integral humana	AZUL TURQUEZA TRACEJADO
	Co-gestão do saber/democracia	AZUL TURQUEZA SUBLINHADO
AÇÃO CURRICULAR/ Decisões interativas	Possibilita o desenvolvimento da autonomia no estudante	VERMELHO CLARO
	Promove a Conscientização	VERMELHO CLARO NEGRITO
	Flui a partir da dialogicidade	VERMELHO CLARO TRACEJADO
	Reflete uma Práxis Pedagógica	VERMELHO CLARO SUBLINHADO

APÊNDICE H - Quadro de análise vertical dos Professores 1 e 2

QUADRO DE ANÁLISE VERTICAL PROFESSORES 1 E 2

CATEGORIA		ANÁLISE	REFERÊNCIAS TEÓRICAS/ OBSERVAÇÕES
SABER HISTÓRICO/ TRANSPosição DIDÁTICA - Interna			
Unidades de Contexto	Unidades de Registro		
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO/ORIENTAÇÃO:	Orientações do MEC (OCEM, PCNs, Diretrizes curriculares para a EJA)		
	Livro Didático		
	Projeto Político e Pedagógico		
	Relevância da Formação inicial ou continuada		
	Planejamento Coletivo- Orientações com outros docentes		
	Periódicos e audiovisuais		
	Produção Própria/ Motivação Pessoal		
FUNÇÃO DO SABER	Formação para a cidadania/ Identidade coletiva		
	Relação com a as práticas sociais – Compreensão da identidade individual Realidade social		
	Formação para o trabalho		
CONTEXTO DE ENSINO	Forma de apresentação do saber (linear, integrado, temático, problemas, factual...)		
	Dimensões do saber histórico privilegiadas (política, econômica, social, cultural, temporal, gênero...)		
	Atividades realizadas		

CATEGORIA		ANÁLISE	REFERÊNCIAS TEÓRICAS
CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO			
Unidades de Contexto	Unidades de Registro		
PLANEJAMENTO CURRICULAR/ Decisões pré-ativas	Procedimentos Metodológicos/ Recursos didáticos.		
	Expressa uma concepção sobre a disciplina/ ensino de História		
	Expressa uma concepção de Educação de Jovens e Adultos		
	Disposição do saber (programação)		
	Expressa flexibilidade pedagógica		
	Contempla a dimensão integral humana		
AÇÃO CURRICULAR/ Decisões interativas	Possibilita o desenvolvimento da autonomia no estudante		
	Proporciona a Conscientização		
	Flui a partir da dialogicidade		
	Reflete uma <i>práxis</i> Pedagógica		

APÊNDICE I – Quadro de análise transversal dos Professores 1 e 2

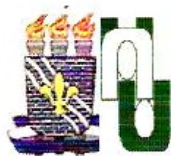
QUADRO DE ANÁLISE TRANSVERSAL

CATEGORIA		PROFESSOR 1	PROFESSORA 2	REFERÊNCIAS TEÓRICAS/ OBSERVAÇÕES			
SABER HISTÓRICO/ TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA - Interna							
Unidades de Contexto	Unidades de Registro						
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO/ORIENTAÇÃO:	Orientações do MEC (OCEM, PCNs, Diretrizes curriculares para a EJA)						
	Livro Didático						
	Projeto Político e Pedagógico						
	Relevância da Formação inicial ou continuada						
	Planejamento Coletivo- Orientações com outros docentes						
	Periódicos e audiovisuais						
	Produção Própria/ Motivação Pessoal						
FUNÇÃO DO SABER	Formação para a cidadania/ Identidade coletiva						
	Relação com a as práticas sociais – Compreensão da identidade individual Realidade social						
	Formação para o trabalho						
CONTEXTO DE ENSINO	Forma de apresentação do saber (linear, integrado, temático, problemas, factual...)						
	Dimensões do saber histórico privilegiadas						

	(política, econômica, social, cultural, temporal, gênero...)			
	Atividades realizadas			

CATEGORIA		PROFESSOR 1	PROFESSORA 2	REFERÊNCIAS TEÓRICAS/OBSERVAÇÕES			
CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO							
Unidades de Contexto	Unidades de Registro						
PLANEJAMENTO CURRICULAR/ Decisões pré- ativas	Procedimentos Metodológicos/ Recursos didáticos.						
	Expressa uma concepção sobre a disciplina/ ensino de História						
	Expressa uma concepção de Educação de Jovens e Adultos						
	Disposição do saber (programação)						
	Expressa flexibilidade pedagógica						
	Contempla a dimensão integral humana						
AÇÃO CURRICULAR/ Decisões interativas	Possibilita o desenvolvimento da autonomia no estudante						
	Proporciona a Conscientização						
	Flui a partir da dialogicidade						
	Reflete uma <i>práxis</i> Pedagógica						

ANEXO A – Certidão de pesquisa aprovada pelo Comitê de ética em pesquisas com seres humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 28/09/2010, após análise do parecer do relator, resolveu considerar APROVADO o projeto de pesquisa intitulado OS SABERES HISTÓRICOS E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: uma (im)possibilidade emancipatória na educação de jovens e adultos. Protocolo CEP/HULW nº. 499/10, Folha de Rosto nº 360481, CAAE Nº 0412.0.126.000-10 da pesquisadora CLAUDIA MENDES DE ABREU FURTADO.

Ao final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 28 de setembro de 2010.

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW

Prof^a Dr^a Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail - cephulw@hotmail.com

ANEXO B – Plano curricular da IV unidade bimestral em diário de classe do
Professor 1



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

2010
ANO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENSINO FUNDAMENTAL DE 3ª E 4ª FASES DE ESCOLARIDADE
E ENSINO MÉDIO

Manoel Gonçalves da Silva
ESCOLA

PROFESSOR 1
PROFESSOR(A)

História
DISCIPLINA

2.º Ano
FASE/ANO

A
TURMA

Matutino
TURNIO

DIÁRIO DE CLASSE

a) Objetivos a serem construídos pelos(as) estudantes:

- A) Compreensão da História Contemporânea a partir da tecnologia do séc. XIX
- B) Analisar as Transformações do séc. XIX, ligando a Rev. Industrial às transformações tecnológicas e ao processo histórico de mudanças sócio-econômicas (Burguesia e Proletariado) =
- b) Eixos temáticos / Orientações Teórico-metodológicas / Conteúdos: Até o Século XX =

- A) = O Impacto da Europa do Século XIX -
- B) = A Tecnologia dos Inventos e a 1ª rev. Industrial na Inglaterra, França e U.S.A. - a queda do estado absolutista (Alemanha e Itália) =
- C) As forças Sociais do Século XIX, (monarquia, aristocracia, influência na Europa e no Brasil (Abolicionismo e Industrialização no Brasil) e o início do século XX
- D) As duas grandes guerras 1ª e 2ª (Europa e suas consequências no mundo e Brasil - A guerra fria 45/60 (O Congresso de 30)
- c) Procedimentos metodológicos:

- A) Aula Discursiva -
- B) 1 Filme DVD - Sobre tema da Rev. Industrial
- C) Trabalhos sobre a Rev. Industrial em grupo ou no sobre o período da guerra fria -
- D) 1 Avaliação, escrita, individual -

d) Procedimentos avaliativos:

- 02 trabalhos sobre temas em Discussão em Dupla -
- 01 Avaliação, escrita, individual -

ANEXO C – Plano curricular da IV unidade bimestral em diário de classe da Professora 2

(021768)



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

2010

ANO

**ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E
ENSINO MÉDIO**

Barão de Serra Largo

ESCOLA

PROFESSORA 2

PROFESSOR(A)

História

COMPONENTE CURRICULAR

6ª 2º ano

SÉRIE/ANO

A

TURMA

T

TURNO

CÓD. TURMA
SIAI

DIÁRIO DE CLASSE

IV UNIDADE BIMESTRAL
PLANEJAMENTO (AULAS PREVISTAS)

Aulas previstas

Aulas dadas

Justificativa, caso as aulas dadas sejam em quantidade diferente das aulas previstas.

a) Objetivos a serem construídos pelos estudantes:

Compreender o período do regime militar e o que motivou o golpe militar

Debater sobre o auge da ditadura

Reconhecer o fim da ditadura como um avanço democrático.

Argumentar sobre a globalização e as pontas a favor e contra.

b) Eixos temáticos/ Conteúdos:

A Esperança Equilibrista
O auge da ditadura

Sucessão Presidencial - No horizonte do Brasil

A Globalização

Procedimentos metodológicos:

Texto
 Livro
 Debate
 Quadro lousa
 Som - CD

Procedimentos avaliativos:

Participação
 Avaliação
 Exercício respondido

Informar se a escola utiliza período diferente do oficial: _____

Assinatura do Professor: _____

Validação pelo Gestor / Educador de Apoio / Secretário

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

ANEXO D – Orientação para preenchimento dos diários de classe da Educação Básica dos níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades, Educação de Jovens e Adultos e Normal Médio

ORIENTAÇÃO PARA PREENCHIMENTO DOS DIÁRIOS DE CLASSE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS NÍVEIS DE ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E DAS MODALIDADES, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NORMAL MÉDIO

As Secretarias Executivas de Desenvolvimento da Educação e da Gestão da Rede, através da Gerência de Normatização do Ensino, orienta as Escolas da Rede Estadual de Ensino quanto ao preenchimento do Diário de Classe da Educação Básica dos Níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio e das Modalidades, Educação de Jovens e Adultos e Normal Médio com base no Decreto Estadual nº 30.362, de 18/04/07 e considerando o que preceitua a Lei Federal nº 9.394/1996 LDB, Lei Federal Nº. 8.069/1990, a Lei Estadual nº.

12.280/2002, a Instrução Normativa Nº. 04/2008 de 17/06/2008, a Instrução Normativa nº 11/2008 de 27/11/2008 e considerando que:

I o diário de classe é um instrumento legal de registro do planejamento e do desenvolvimento das atividades pedagógicas do(a) professor(a) e das situações didáticas da vida escolar dos(as) estudantes, do acompanhamento das suas aprendizagens e do desempenho escolar;

I no diário de classe deve constar: a relação nominal dos(as) estudantes, em ordem alfabética, observações sobre o rendimento, frequência justificada e atitudes comportamentais; o planejamento das aulas, o registro dos conteúdos trabalhados em situação didática de cada bimestre e as atividades ou projetos especiais. Assim sendo, nos parágrafos que seguem são apresentadas as competências da secretaria da escola e do(a) professor(a) para o preenchimento do diário de classe.

Dos Procedimentos

Os registros devem ser feitos manualmente, com caneta de tinta azul ou preta, sem rasuras. Caso seja necessária alguma retificação, esta deve ser rubricada e, no campo das observações, justificada – com a citação da página em que foi feita a retificação. Para o Ensino Fundamental anos iniciais I e II ciclos, as orientações estão contidas na capa e na 1ª folha do diário de classe.

1 - Capa (Competência do(a) Secretário(a))

Destinada a identificação do ano, escola, professor(a), componente curricular, série/ano, turma, turno e código da turma/SIASI, deve ser preenchida a mão. Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos os itens 2 e 3 da orientação não se aplicam, bem como o campo destinado ao SIASI no item 1.

2 - Horário (Competência do(a) Professor(a))

2.1 - Horário da Turma

Registro do horário semanal das aulas de acordo com o horário estabelecido com a escola.

2.2 - Aulas no Contra Turno

Registro do horário dos componentes curriculares ministrados no contra turno.

2.3 - Aulas Atividades (manhã/tarde/noite)

Registro do horário e o dia das atividades realizadas, de acordo com o planejamento elaborado junto com a escola. Em consonância com o estabelecido no Estatuto do Magistério – Lei Nº 11.329/96, deve acontecer no ambiente da escola.

3 - Data de Admissão/Motivo da Admissão após o Período Regular/Data de Nascimento, Nome do Estudante, Sexo, Estudante Transferido, Distorção Idade-Série-Ano e outra situação. (Competência do(a) Secretário(a))

3.1 - As informações referentes ao nome do estudante, data de nascimento e sexo, devem ser preenchidas por ordem alfabética, de acordo com a certidão de nascimento ou carteira de identidade dos(as) estudantes.

3.2 - Os estudantes matriculados após o início do ano letivo serão inseridos no final do diário de classe, onde deverá constar a data, o motivo da admissão, o turno e a turma.

3.3 - Apresenta Distorção Idade-Série-Ano (Competência do(a) Secretário(a))

O registro da distorção idade-série-ano de cada estudante dar-se-á de acordo com o quadro a seguir:

3.4 - Registrar a situações do(a) estudante, tais como: transferido(a), falecido(a), remanejado(a), entre outras.

4 - Frequência (Competência do(a) Professor(a))

4.1 - Para o registro da frequência ou ausência do(a) estudante, utilizar as letras: **C – Compareceu, F – Faltou, FJ – Falta justificada**. Fazer mensalmente a contagem das faltas e não deixar nenhum espaço em branco.

4.2 - Para o registro do total de faltas, deverão ser consideradas apenas as faltas não justificadas.

4.3 - Deverá ser considerado o campo destinado ao percentual de por componente curricular, uma vez que a frequência mínima exigida é de 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas para aprovação. (inciso VI, Artigo 24 da LDB nº 9.394/96).

4.4 - Frequência anual do(a) Estudante (Competência do(a) Secretário(a))

O cálculo do percentual de frequência anual deve ser realizado pela secretaria da escola e anotado na ficha individual do(a) estudante.

Fórmula

Total de Frequência Anual do Estudante X 100 = %
Carga horária Letiva Anual

4.5 - A frequência anual do(a) estudante deve ser registrada no espaço intitulado: **“registrar os motivos da ausência do(a) estudante e as providências adotadas para assegurar a sua permanência.”** com base na LDB Nº 9.394/96, Artigo 24, Inciso VI e a Instrução Normativa Nº 04/2008, Artigo 6º, a frequência é de 75%, do total das horas letivas do ano/ciclo/série/módulo/ fase/anos de escolaridade.

5 - Registro de Avaliação da Aprendizagem Bimestral (Competência do(a) Professor(a))

5.1 - Em cada unidade didática bimestral serão realizadas de 2(duas) a 5 (cinco) atividades avaliativas, resultando em duas notas. A 1ª nota de cada bimestre é cumulativa e será constituída pelo somatório da pontuação, de 0 (zero) a 10,0 (dez virgula zero), atribuída ao total de atividades realizadas no 1º momento do bimestre, conforme o inciso I do artigo 13 e o § 1º do Artigo 15 da Instrução Normativa nº 04/2008. A recuperação paralela (RP) é direito do(a) estudante e deve ocorrer de forma paralelamente, no período referente a 1ª nota durante as unidades didáticas, através de atividades diversificadas. O estudante que não compareceu a uma ou mais atividade avaliativa, será usado o registro NC (não compareceu), e não a pontuação (zero), ficando determinado o prazo para recorrer até o final do bimestre. A 2ª nota, de acordo com o Inciso II, Artigo 13 da Instrução Normativa Nº. 04/2008 *“é a síntese dos conteúdos ensinados e realizados individualmente pelo(a) estudante, no final de cada unidade didática bimestral”*.

A atividade avaliativa da 2ª nota não se restringe apenas à prova, mas a qualquer instrumento avaliativo aplicado pelo(a) professor(a).

5.2 - A média aritmética do bimestre é o resultado obtido pelo(a) estudante ao longo de cada unidade didática, de acordo com artigo 14 da Instrução Normativa Nº. 04/2008.

6 - Média Anual (Competência do(a) Professor(a))

Registrar a Média anual das 04(quatro) unidades bimestrais. Quando inferior a 6,0(seis), o(a) estudante será submetido à recuperação ao final do ano letivo.

6.1 - Recuperação Final

Registrar a nota de avaliação do(a) estudante que não atingiu a média anual 6,0(seis).

6.2 - Nota após Recuperação Final

Registrar a nota da recuperação final. De acordo com o § 5º Artigo 15 da Instrução de Avaliação Nº 04/2008. Caso a nota da recuperação seja menor do que a média anual prevalecerá a maior nota.

Onde se lê no Diário de Classe: nota anual, leia-se: média

6.3 - Nota após Conselho de Classe

Registrar a nota do(a) estudante em caso de alteração após o Conselho de Classe.

6.4 - Situação Final (Competência do(a) Professor(a))

Deverá ser registrado o resultado final do(a) estudante de acordo com as situações apresentadas neste item (Progressão Plena/Progressão Parcial/ Reprovado).

7 - Progressão Parcial de Anos Anteriores

Essa informação deve ser prestada e registrada, conforme a dinâmica adotada pela escola de acordo com o que determina o Artigo 7º da Instrução Normativa nº 04/2008.

8 - Observação sobre o(a) Estudante (Competência do(a) Secretário(a))

Registrar a cada bimestre observações relevantes da trajetória do(a) estudante em relação a rendimento, frequência justificada e aspectos atitudinais. Onde se lê no Diário de Classe: frequência justificada, leia-se: falta justificada.

8.1 - Período de Recuperação e Avaliação Final

Registrar o período das aulas de novas oportunidades de ensino e a nota da avaliação do(a) estudante que não atingiu a média anual 6,0 (seis vírgula zero).

8.2 - Decisão do Conselho de Classe

Registrar os resultados das aprendizagens e das observações especiais, principalmente as alterações da nota após o Conselho de Classe, em cada bimestre.

9 - Pessoa com Deficiência

Informar se o(a) estudante é deficiente, qual a deficiência, com base no laudo médico ou atestado pela Equipe de Educação Especial/UIAP.

9.1 - Educação Especial – Professor (Competência do(a) Secretário(a))

Registrar se há professor itinerante, intérprete, braillista e instrutor.

9.2 - Sala do Atendimento Educacional Especializado

Assinalar se a escola oferece este atendimento.

10 - Motivos da Ausência e Providência Adotadas

10.1 - Dispensa de Educação Física (Competência do(a) Professor(a))

Registrar de acordo com o que determina a Lei nº 10.793/2003 de 02/12/2003

10.2 - Os(as) estudantes com 5 (cinco) faltas consecutivas ou 10 (dez) alternadas, deverá ser feito o registro e comunicação à Equipe Gestora, que deverá adotar as providências cabíveis, de acordo com o que determinar os Incisos VII e VIII, Artigo 12 da LDB nº 9.394/96.

11 - Planejamento (aulas Previstas) (Competência do(a) Professor(a))

11.1 - Aulas Previstas: quantidade de aula prevista por bimestre/componente curricular, de acordo com a Matriz Curricular e o período da unidade didática.

11.2 - Aulas Dadas: considerar as aulas ministradas, salvaguardando o direito do(a) estudante aos 200 dias letivos. Em caso de falta do(a) professor(a) e ou de outras particularidades, deverá ser garantida a reposição das aulas.

11.3 - Justificativa: registrar o motivo, caso o número de aulas dadas seja inferior às aulas previstas e às exceções.

11.4 - Planejamento: registrar os objetivos a serem construídos pelos(as) estudantes, eixos temáticos/conteúdos, procedimentos metodológicos e procedimentos avaliativos previstos por bimestre.

11.5 - Caso o calendário letivo seja diferente, especificar no campo adequado.

11.6 - O planejamento deverá ser assinado e datado pelo(a) professor(a) e validado pelo(a) Educador(a) de Apoio ou representante da Equipe Gestora.

12 - Observações/Projetos/Outras Situações Didáticas (Competência do(a) Professor(a))

Espaço destinado a anotações especiais sobre projetos e outras situações didáticas relevantes.

13 - Conteúdos Trabalhados em Situações Didáticas (Competência do(a) Professor(a))

Registrar diariamente de forma sequenciada as aulas ministradas, mencionando os conteúdos e as situações didáticas utilizadas pelo(a) professor(a). Caso as aulas sejam geminadas ou ministradas no mesmo dia e na mesma turma, podem ser registradas em apenas um espaço, especificando os números das aulas.

13.1 – Especificamente em 2010, **o registro** das aulas ministradas em Língua Portuguesa e Matemática deverá ser de 03(três) aulas em cada espaço em relação ao registro dos conteúdos trabalhados em situação didática.

Recife, 08 de julho de 2010

Aida Monteiro

Secretária Executiva de Desenvolvimento de Educação

Margareth Zaponi

Secretária Executiva de Gestão da Rede

Vicência Barbosa de Andrade Torres

Gerência de Normatização do Ensino

Retificação na orientação para o preenchimento dos Diários de Classe da Educação Básica dos níveis de Ensino Fundamental, Médio e das modalidades, Educação de Jovens e Adultos e Normal Médio, publicado no Diário Oficial de 10.07.2010.

Onde se Lê: No item 8 – Observação sobre o(a) Estudante.

(Competência do(a) Secretário(a)).

Leia-se: No Item 8 – Observação sobre o(a) Estudante.

(Competência do(a) Professor(a)).

DOE 13.08.2010.

ANEXO E – Instrução normativa sobre orientações para procedimentos para oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 15/2008

EMENTA: Orienta procedimentos para a oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas da Rede Estadual de Ensino.

A Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, através da Gerência de Normatização do Ensino, com base no Decreto nº. 30.362 de 17 de abril de 2007, DOE de 18 de abril de 2007, na Lei Federal nº. 9.394/96, D.O.U. de 20 de dezembro de 1996, Parecer CNE/CEB nº. 04/1998, Resolução CNE/CEB nº. 02/98, Parecer CNE/CEB nº. 15/98, Resolução CNE/CEB nº. 03/98, Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, Resolução CNE/CEB nº. 01/2000, Resolução CEE/PE nº. 02/2004, Resolução CEE/PE nº. 03/2006.

RESOLVE:

Art.1º A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na idade própria.

Art. 2º A oferta do Ensino Fundamental na modalidade de Jovens e Adultos deve ser organizada em fases com turmas de:

I – alfabetização;

II – I fase;

III – II fase;

IV – III fase;

V – IV fase.

Art. 3º A oferta do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos deverá ser organizada em turmas de:

I – 1º ano de escolaridade;

II – 2º ano de escolaridade.

Art.4º Para o acesso do estudante à oferta da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o disposto na Resolução Nº 02/2004 CEE/PE, a idade deverá restringir-se a:

I – superior a catorze anos para o ensino fundamental;

II – igual ou superior a dezessete anos para o ensino médio.

§ 1º Fica vedada, na oferta de Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental, a matrícula de estudantes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de seis a catorze anos completos.

§ 2º Análogo ao disposto no § 1º deste artigo, a oferta da Educação de Jovens e Adultos em nível médio, deve ser destinada especificamente a estudantes de faixa etária igual ou superior à exigida para conclusão desse nível de ensino, ou seja, 17 anos completos.

§ 3º No caso de matrícula na IV fase, a escola deverá observar a idade mínima para conclusão do Ensino Fundamental, aplicando-se o mesmo princípio para o 2º ano de escolaridade do Ensino Médio.

Art.5º A certificação de conclusão dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, seguirá o disposto na Resolução Nº 01/2000 CNE/CEB e Resolução Nº 02/2004 CEE/PE, considerando:

I - 15 anos completos para conclusão do Ensino Fundamental;

II - 18 anos completos para conclusão do Ensino Médio.

Art. 6º A carga horária da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Resolução Nº 02/2004 CEE/PE, deve ser de no mínimo:

I – 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em, minimamente 48 (quarenta e oito) meses, para o Ensino Fundamental;

II – 1.200 (um mil e duzentas) horas, distribuídas em, minimamente, 18 meses, para o Ensino Médio.

Art. 7º Nas escolas estaduais, a partir de 2008, a carga horária está distribuída de acordo com a matriz curricular de referência para a Educação de Jovens e Adultos da seguinte forma:

I – 880 (oitocentas e oitenta) horas anuais para as fases I e II do Ensino Fundamental;

II – 2.320 (duas mil, trezentas e vinte) horas anuais para as fases III e IV do Ensino Fundamental;

III – 2.320 (duas mil, trezentas e vinte) horas anuais para cada ano de escolaridade do Ensino Médio.

Art. 8º No caso de circulação de estudos entre modalidades e níveis de ensino, a matrícula em qualquer fase/ano de escolaridade da Educação de Jovens e Adultos,

ou série/ano(s) do Ensino Fundamental e Ensino Médio, deverá ser efetivada de acordo com o disposto no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica.

Art. 9º Na organização do currículo, a escola deve:

I - considerar os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, como elementos estruturadores do currículo;

II - respeitar as especificidades de estudantes fora da faixa etária prevista para a conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Art. 10 Os componentes curriculares devem ser coerentes com o modelo pedagógico próprio da Educação de Jovens e Adultos e obedecerem aos objetivos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para Educação Básica e as Normas Educacionais próprias do Sistema Estadual de Ensino.

Art.11 A avaliação se dará durante o processo educacional e deverá obedecer ao disposto na Instrução Normativa Nº 04/2008.

Art. 12 Na oferta da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o(a) estudante terá direito à oportunidade de classificação ou reclassificação de acordo com as normas educacionais vigentes.

Art. 13 A Língua Estrangeira, no Ensino Fundamental, é de oferta obrigatória para a escola e de prestação facultativa para o aluno.

Art. 14 O Ensino Religioso será ofertado através de seminários quinzenais, de acordo com a Instrução Normativa nº. 03/2008.

Art. 15 Na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o quantitativo de estudantes obedecerá o que preceitua a Resolução CEE/PE nº. 03/2006.

Art. 16 A oferta da Educação de Jovens e adultos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, só pode acontecer após a publicação da portaria de autorização.

Parágrafo único. Para solicitar autorização da Educação de jovens e Adultos, a escola deve ter autorizado o nível de ensino regular referente ao nível que deseja implantar.

Art. 17 Os casos omissos serão resolvidos pela Gerência Regional de Educação, ouvida a Gerência de Normatização do Ensino.

Art. 18 Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Recife, 23 de outubro de 2008.

Prof^a. **Aida Monteiro**

Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação

Prof^a. **Vicencia Barbosa de Andrade Torres**

Gerência de Normatização do Ensino

Publicada no D.O.E. em 27 de novembro de 2008

ANEXO F – Orientações sobre elaboração de calendário escolar para o ano letivo de 2010

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2009

EMENTA: orienta procedimentos para a elaboração do **Calendário Escolar, ano letivo - 2010**, e disciplina a organização e o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco.

As Secretárias Executivas de Gestão da Rede - SEGE e de Desenvolvimento da Educação - SEDE, através da Gerência de Normatização do Ensino, no uso de suas atribuições e atendendo às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 em seus artigos 10, 23 e 24, Lei nº 12.280 de 11.12.2002, que dispõe sobre a Proteção Integral aos Direitos do Aluno e, considerando:

- o princípio da gestão democrática e participativa;
- a progressiva autonomia das unidades escolares;
- o direito de todos os estudantes a uma educação com qualidade social;
- a garantia de cumprimento da carga horária mínima anual de oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos, excluído o período reservado para recuperação final da aprendizagem, formação continuada dos professores, discussão e avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- a adequação do calendário escolar às peculiaridades locais e regionais onde as escolas encontram-se inseridas;
- a observância da garantia dos 15 (quinze) dias de recesso escolar no ano letivo e as férias regulamentares.

RESOLVE:

Art. 1º Deverá constar no Calendário Escolar:

- I - formação continuada / planejamento, 01 e 02 de fevereiro de 2010;
- II - início do ano letivo, 03/02/2010;
- III – formação continuada / planejamento, 07 de maio de 2010
- IV - término do 1º Semestre, 30/06/2010;

V - recesso escolar, 01/07 a 15/07/2010;

VI - formação continuada / planejamento, 16/07/2010;

VII - início do 2º Semestre, 19/07/2010;

VIII - formação continuada / planejamento, 22 de outubro de 2010;

IX - término do 2º Semestre, 21/12/2010;

X - novas oportunidades de aprendizagens e recuperação final, 22 a 30/12/2010;

XI - término do ano letivo, 30/12/2010;

XII - organização escolar, 31/12/2010;

XIII - a Unidade Escolar deverá elaborar o seu calendário escolar referente ao **ano letivo 2010** e enviar a Gerência Regional de Educação - GRE, para homologação até o dia **15/01/2010**;