

A MODELAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FURTADO, Claudia Mendes de Abreu

Graduada em História pela UFPE, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Frassinetti do Recife e Professora das séries finais e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos do Serviço social do Comércio de Pernambuco.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa monográfica que teve como problemática saber o que pensam os professores de História sobre o currículo proposto para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio da Rede pública Estadual de Pernambuco. Devido à relevância das considerações feitas por esta pesquisa monográfica sobre as impressões dos professores acerca do currículo de História proposto para a EJA é que esta pesquisa foi realizada, com vistas a compreender como os professores de História modelam o currículo pensado para o ensino-aprendizagem na EJA e que meios são utilizados para tal.

A importância do ensino de História como uma disciplina que historicamente tinha função moralizadora e cívica de acordo com os moldes do Estado, hoje tem conquistado um papel muito mais significativo nas salas de aula e propostas curriculares, sendo uma das disciplinas que contribuem na formação de um ser crítico e consciente de sua historicidade. Na EJA essa disciplina tem importante valor na construção de identidades, do reconhecimento do papel social do aluno, bem como na formação de uma consciência histórica de valorização da memória individual, coletiva e do patrimônio cultural.

Considerando a importância do papel exercido pela disciplina de História na EJA, nos currículos oficiais e segundo a historiografia, é que um olhar foi lançado sobre: Como o professor modela aquilo que foi pensado para o ensino de História? O que ele se propõe a praticar? Que referenciais ele utiliza para mediar a relação entre o saber instituído pelo currículo prescrito, e o currículo proposto para a sala de aula do ensino médio? O que é pensado para a prática não é o que efetivamente se materializa, pois a realidade não está pré-definida pelo professor nem por documentos e nem pelo cientificismo pedagógico.

Nesse sentido, esta pesquisa se deu a partir de uma análise bibliográfica e empírica, na qual foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três professores de História do ensino

médio de uma Escola da rede pública Estadual de Pernambuco. Esta escola possui a maior quantidade de turmas de EJA do ensino médio em funcionamento, sendo referência no ensino desta modalidade. As falas dos professores e a literatura analisada nos indicaram uma necessidade de compreender como estes mediam o conhecimento proposto pelo currículo instituído. Quais os critérios e meios utilizados para modelar o currículo de História pensado para a EJA?

Assim, percebemos a necessidade de discutir neste artigo a importância do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos no país, como uma necessidade de se atingir parâmetros internacionais de educação, salvaguardando um direito que está instituído por lei e em acordos internacionais aos cidadãos brasileiros. Discutiremos em seguida o referencial curricular que orientou esta pesquisa fazendo uma reflexão sobre o papel do professor na mediação do currículo enquanto um conhecimento cultural socialmente e historicamente produzido a ser trabalhado com os alunos na sala de aula do ensino médio da EJA. Por fim, analisaremos a fala dos três sujeitos participantes desta pesquisa, os professores de História do ensino médio da EJA, à luz das considerações feitas pela bibliografia especializada, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular enquanto uma prática educativa.

A realização desta pesquisa mostrou-se de grande importância, no sentido de compreender efetivamente como e quais condicionantes internos e externos são significativos na modelagem do currículo de História do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

O Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos

Um dos fatos marcantes da recente história da educação brasileira é a expansão do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos a partir de fins da década de 90. A partir da Constituição de 1988, as instâncias do governo Federal, Estadual e Municipal passaram a ter que oferecer as condições necessárias para o acesso e permanência dos indivíduos na Educação Básica, sendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, independentemente da idade.

Este fato garantiu a Educação de Jovens e Adultos ser incluída no ensino regular, não sendo mais considerada pelos programas de governo uma educação complementar ou compensatória, o que abriu precedentes para o seu reconhecimento em outros documentos e projetos específicos dos governos, inclusive observando-se as especificidades didático-pedagógicas do público alvo, como define o art. 5º e 37º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Podemos observar isto na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

(Lei nº 9.394/96), a qual fixou uma seção exclusiva para a EJA, afirmando no primeiro parágrafo do art. 37º que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRANDÃO, 2007, p. 98).

Segundo Brandão (2007), essa gratuidade do ensino “é um importante fator que deve ser louvado” (p. 99), mas a lei é considerada idealista por ele, no sentido de que seria uma utopia viabilizar propostas pedagógicas de educação para jovens e adultos, que levem em consideração todas as características do seu alunado. Pensar em currículos, metodologias e abordagens para a Educação de jovens e adultos que levem em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino é um grande desafio para os professores, em sua grande maioria sem uma formação específica para trabalhar com esta modalidade composta de realidades tão diversas. Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos é vista como um “processo a longo prazo”, como a chave para o exercício da cidadania e plena participação na sociedade. Como afirma a Declaração de Hamburgo (SOUZA, 2000), a EJA engloba os processos formais e não-formais de aprendizagem visando oportunizar aos jovens e adultos o desenvolvimento da autonomia intelectual, a aprendizagem por toda a vida, não se restringindo apenas à alfabetização.

Os desafios que se configuram no século XXI, oriundos da globalização e do mundo multipolarizado, requerem uma Educação de Adultos que prime pela valorização da cultura local sem deixar de pensar o global; que trabalhe conteúdos ligados ao mundo do trabalho e assegure o direito ao mundo profissional, que conscientize sobre a diversidade, a igualdade e a cultura da paz, sem esquecer do direito à saúde e qualidade de vida e sugiram uma conscientização sobre a sustentabilidade ambiental. Este novo século se caracteriza pelo desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação. Estas se tornaram um novo meio de exclusão social, e, segundo a Declaração de Hamburgo (SOUZA, 2000), a EJA tem como uma de suas metas minimizar a exclusão dos jovens e adultos, através do uso educativo dos meios de comunicação, bem como, difundir, garantir e reconhecer as novas tecnologias de informação como meio de acesso à educação local e global.

O grande desafio da Educação de Jovens e Adultos no Brasil atualmente, se dá em torno de atender as necessidades básicas de aprendizagem do aluno, na existência de uma política nacional de EJA coerente e articulada, integrando todos os setores civis, governamentais e empresariais necessários para viabilização de políticas públicas que compactue de um conceito ampliado de EJA, no que diz respeito ao direito à cidadania, à formação para o trabalho, ao

acesso às novas tecnologias, à formação docente, às fontes de financiamento, material didático, pesquisas e a um sistema estatístico mais eficaz. Não dá mais para pensar a EJA como um processo alfabetizatório, hoje ela assumiu outras feições, que não se limitam mais a dominar os simples códigos de escrita e leitura.

Neste sentido, investir no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos hoje representa a possibilidade de inserir o país dentro de um dos critérios indicadores de desenvolvimento socioeconômico proposto em documentos e acordos internacionais, além do Estado cumprir um dever para com o cidadão, no que diz respeito à qualidade de vida, acesso à cultura, as linguagens, e reconhecimento social.

Que concepções de currículo?

Existe uma multiplicidade de interpretações sobre o conceito deste campo de estudo da Educação. Segundo Pacheco (2005), a dificuldade de definição do campo curricular é

complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil na medida em que o currículo é um projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/ atitudes e experiências, cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e económico. (p. 41-42)

Percebe-se que pode não existir um consenso teórico sobre o currículo, entretanto, ele é um campo de estudo bem definido no que diz respeito a sua construção/ elaboração enquanto documento de identidade de um grupo, em uma determinada época. No que diz respeito ao uso do termo, *teoria do currículo*, Silva (2002) defende que usar esta terminologia limita o que venha a ser o currículo. Ele reforça a idéia de usar o termo concepção ou discursos, defendendo que é mais coerente estudarmos o currículo a partir das discussões acerca dele. Concorda também neste ponto Pacheco (2005), ao afirmar que

não se pode falar de um consenso acerca da definição de currículo. (...) nem todos os autores utilizam a palavra teoria, devendo os seus contributos conceptuais ser encontrados em designações como orientação, ideologia, concepção, processo de legitimação e modelo de conhecimento. É nesta diversidade que estudamos as teorias curriculares num quadro de complexidade e de contínua discussão". (p. 82-83).

Neste sentido, Silva (2002), leva em consideração que toda discussão em torno dos estudos curriculares contribui para a elaboração de concepções e não de teorias do currículo, pois cada definição que tentarmos fazer do currículo não é neutra, não está isenta de intenções. Cada uma delas expressa um momento, porque “toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses”. (PACHECO, 2005, p. 36). Assim, pesa sobre o termo currículo inúmeros significados, que sem compreendê-los não entenderemos a prática pedagógica. Apesar das dificuldades de definições e de perspectivas do currículo, não podemos deixar de lado o fato dele ser

um instrumento de formação, com propósito bem definido e que, tal qual uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional (PACHECO, 2005, p. 37).

Na perspectiva de currículo acima citada, uma grande questão é saber por que se privilegia este conhecimento em detrimento de outros? A serviço de quem está o conhecimento considerado válido? Fundamentado em que está o aprendizado? Como desvincular o currículo da cultura produzida? Estas questões norteiam o que é de fundamental importância considerar nos estudos curriculares. Entender as relações de poder que sustentam a sociedade é compreender as relações pedagógicas que serão estabelecidas pela proposta curricular. O currículo traduz a escola, norteia as relações que serão estabelecidas dentro e fora dela e se constitui dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar. Desta maneira, o professor é sujeito fundamental nas relações estabelecidas do fazer curricular. Na prática ele é o mediador entre o currículo prescrito e os alunos, sua mediação é condicionante para “moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

E se o currículo é uma prática, segundo Pacheco (2005), faz-se necessário analisar, conforme Sacristán (2000), como se dá o papel do professor como mediador nos processos de ensino, pois

o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca. (p. 165)

De acordo com Sacristán (2000), o currículo que é apresentado aos professores sofre modificações de várias ordens ao mesmo tempo em que também modifica o professor, devido a variantes internas e externas. O professor atribui significados e valores ao que deve ser ensinado; ao moldar o currículo ele é influenciado por parâmetros como sua formação e concepção de profissional, além dos institucionais, que de alguma forma não o permitem ser autônomo, já que não seleciona as condições nas quais realiza o seu trabalho.

Entretanto, não podemos pensar o professor como um mero reproduzidor das políticas curriculares propostas pelas instâncias governamentais, mas a questão é que as decisões do professor para a prática curricular são limitadas por todos os motivos explicitados acima. A influência dessas condições nas decisões que os professores tomam na prática curricular, mais precisamente, na seleção dos conteúdos é muito forte, como justifica Sacristán (2000), “Concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo” (p. 172). É do professor o papel, em última instância, de adaptar o currículo à sua realidade e adaptar-se a ele para a realização da *práxis* pedagógica. Ele introduz significados no processo de filtragem que são decisivos na mediação entre o aluno e a cultura representada no currículo. De acordo com Sacristán (2000), “A mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar” (p. 176). Ainda segundo ele, existe uma relação triangular que influencia a prática pedagógica, na qual se processa a filtragem do currículo pelo professor, isto se dá pela

Interação entre os *significados* e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que guiam a percepção da realidade), as *condições* da prática na qual exerce e as *novas idéias* configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações do professor, que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo – é o triângulo de forças da *práxis* pedagógica. (2000, p. 178)

Esta relação triangular fomenta a prática pedagógica, com base nos dilemas que o professor se defronta “no nível de pensamento e prática, quando se confrontam com propostas” (SACRISTÁN, 2000, p. 178). São esses dilemas que uma vez problematizados pelos significados, pelas condições e as novas idéias, permitem que o professor chegue a possíveis soluções tomando consciência do currículo, e de que, tanto o ensino, como o currículo se fazem a partir da pesquisa e da ação.

Significados

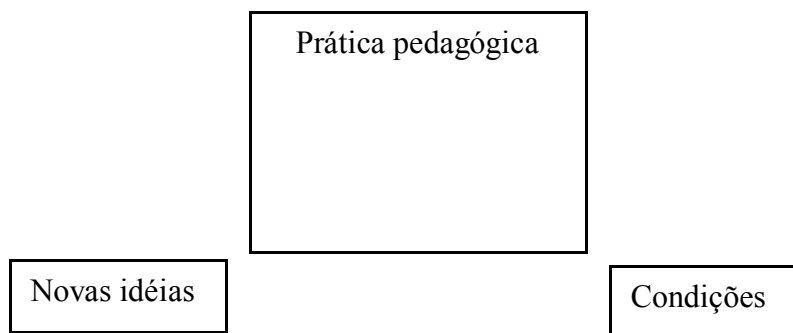


Ilustração 1- Esquema da relação triangular que promove a prática pedagógica

A relação existente para concretização da prática pedagógica também depende de outras variantes como as concepções epistemológicas do professor, o papel histórico da categoria, a história do sistema educativo, sua formação discente e docente. A forma como o professor concebe o conhecimento, se projeta na sua prática, pois essas concepções adquirem uma grande importância na modelação do currículo, a sua ideia de conhecimento valioso e conteúdos de importância levam-no a selecionar determinados conhecimentos, a dar mais importância a um do que a outros, pois

o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em 'conhecimento pedagogicamente elaborado' de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 185)

Dessa maneira, percebe-se que as perspectivas individuais do professor afetam o currículo, no que tange à seleção cultural que realiza para atender a determinados alunos e níveis de turma. A mediação se dá conforme parâmetros internos como a sua formação discente e docente, a relação que este estabelece com o conhecimento, sua cultura geral e significados; e externos como os condicionamentos profissionais, materiais e organizativos. Estes são os grandes responsáveis pela modelagem do currículo pelo professor.

Como tem sido modelado o currículo de História do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos?

Conforme a bibliografia utilizada nesta pesquisa e a fala dos professores de História entrevistados, muitos currículos ainda trazem o conhecimento histórico caracterizado pela descontextualização, pelos privilégios dos acontecimentos ocidentais, pela apresentação dos fatos através da sucessão cronológica. Podemos verificar isto na fala do Professor C quando perguntado sobre como estão organizados os conteúdos de História no currículo pensado para a sua prática de ensino na EJA: “Ah! Eu sigo professora e digo sem nenhuma preocupação, o mais tradicional possível (ênfase), tradicional no sentido de seguir a linha do tempo”.

Assim, ainda prevalece nos currículos uma concepção de História permeada de personagens masculinos e os acontecimentos oficiais, além de ênfase nas narrativas etnocêntricas que enfatiza os grupos majoritários em detrimento das minorias. Isto leva ao distanciamento e desinteresse dos alunos nas aulas de História, impedindo-os de problematizarem, de interpretar, de propor questões. Dessa forma,

a história invariavelmente apresenta-se como algo externo ao aluno, algo exótico ou como espetáculo, que não lhe diz respeito, resta aos estudantes, uma vez que se situam numa posição de não-saber, memorizar, assimilar este conhecimento acumulado, cujos depositários fiéis são os manuais didáticos e a autoridade do professor. (STEPHANOU, 1998)

Segundo Sacristán (2000), os manuais didáticos ainda são os grandes mediadores da prática pedagógica em relação à proposta de currículo, a seleção de conteúdos e atividades avaliativas, como podemos observar na fala do Professor C, “A gente se baseia no livro didático, mas vai fazendo do nosso jeito, de acordo com as nossas condições” Podemos verificar a mesma colocação feita pelo Professor A “Geralmente o que é que eu faço, geralmente eu trabalho aqui no ensino médio com os livros do ensino médio que tem um conteúdo mais aprofundado” Em muitos casos, os livros didáticos são a única literatura consultada pelo professor e um dos principais meios utilizados para modelagem do currículo, porque

O livro é por si só um mediador importante ao propor conhecimentos determinados, atividades de lápis e papel ou outras para realizar fora da escola, etc. O professor se dedica em suas classes mais a uns que a outros, obriga a realizar umas atividades e não outras em função de valorizações e opções pessoais que ele toma: comodidade pessoal, condições da aula, percepção de necessidades nos alunos de reforçar mais umas tarefas e aprendizagens do que outras, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 175)

Quando perguntados sobre que critérios e meios utilizam para selecionar os conteúdos que compõe o currículo de História do ensino médio da EJA, o Professor A responde: “a gente

decidiu em grupo, no meu caso, com os colegas de História, tirar alguns assuntos pela dificuldade de aprendizagem, porque não é escola regular (...) então a gente teve que diminuir a quantidade de assuntos.”. O Professor C colocou que:

História não é Matemática, por que aquilo ali é só repetir, a gente tá sempre reformulando a partir das nossas leituras diárias, dos nossos livros, dos nossos conteúdos, tal e tal. Eu não só fico no livro didático, eu tenho, eu to sempre lendo tudo na área de humanas. Eu com meus estudos cotidiano, (...) Eu escolho as minhas leituras, além dos meus livros de terceiro grau da minha biblioteca, eu tenho uma biblioteca de segundo grau, eu priorizo alguns autores.

Dessa forma, percebemos que o “Professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, para melhor ou para pior, por quê, para ele, o currículo não é neutro” (SACRISTÁN, 2000, p. 174). O professor adapta o currículo de acordo com a sua realidade externa e interna, eles atribuem significados ao que deve ou não ser ensinado, levando em consideração inclusive o tempo de ensino e a modalidade de ensino, neste caso a EJA. É nessa modelação do currículo que o professor pode melhor exercer a sua profissão, pois é ele que se encarrega de criar estratégias para filtragem, concretização e acomodação do currículo. Segundo Sacristán (2000),

Não se pode esperar que os currículos que a administração apresenta aos professores, dado o formato com o qual costumam se elaborados, possam comunicar a estes uma determinada visão clara, coerente e operativa das áreas de conhecimento que contêm. Por tudo isso, não é estranho que os currículos e a prática de nosso ensino básico e do secundário tenham um caráter momorialístico de saberes pouco estruturados e, por isso mesmo, pouco valiosos e estimulantes intelectualmente; boa parte deles está composta de tópicos desconectados entre si e sem projeção educativa. (p. 187)

A partir do que foi exposto nas falas dos professores de História do ensino médio da EJA, podemos perceber as diversas variantes internas e externas que contribuem para a modelação do currículo de História do ensino médio da EJA. Estes condicionalismos aqui expostos nos levaram a compreender o currículo como um instrumento de peso na função socializadora que possui a escola, sendo o mesmo imprescindível para compreender a prática pedagógica, já que é “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 36). Sendo assim, ao conceber o currículo como uma prática o professor terá a consciência da importância do seu papel como mediador entre o currículo estabelecido e os alunos, e do peso que o currículo modelado por ele tem na socialização do conhecimento culturalmente instituído.

Considerações finais

O estudo realizado nesta pesquisa, referente à modelagem do currículo de História da Educação de Jovens e Adultos, nos levou a compreender que o currículo

é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (política/ administrativas/ económicas culturais, sociais, escolares ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.(PACHECO, 2005, p. 37).

Este, na medida em que é modelado pelos professores, está permeado de significados e significantes em relação aos saberes contido no mesmo. Também carrega o peso das implicações institucionais e pedagógicas que fazem do currículo uma prática, manifestado através das metodologias e abordagens dada pelo professor, como afirma Sacristán (2000)

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: idéias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. Ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, o professor desempenha um papel decisivo. (p. 173)

Percebemos, com base na análise da fala dos professores e da literatura utilizada, que existe a necessidade de uma formação específica para o trabalho com a EJA, pois os professores pensam o currículo, selecionam os conteúdos, as metodologias, abordagens, os recursos didáticos, além de planejarem a sua prática em função das impressões que desenvolveram sobre os alunos da EJA. Eles as utilizam como referência na modelagem do currículo que, na maioria das vezes, não levam em consideração as necessidades e expectativas dos alunos, porque o

Professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 178)

Diante desses resultados, esta pesquisa nos evidenciou a possibilidade de um estudo mais aprofundado sobre como o professor realiza a transposição didática neste processo de modelagem, ou seja, como se dá o processo de transposição didática dos saberes contidos no currículo proposto para o currículo pensado para a prática de sala de aula de EJA. Destacamos também a necessidade de outros estudos, no que tange ao currículo de História praticado pelos professores na EJA, como também estudos que reflitam sobre as impressões dos alunos acerca do currículo apresentado e praticado.

Esperamos que este trabalho contribua para ampliar o interesse pelos estudos curriculares da Educação de Jovens e Adultos, principalmente do ensino médio, como forma de reflexão sobre o que e como está sendo pensado e praticado o currículo deste nível de ensino, com vistas a atender às necessidades de aprendizagens correlacionadas às novas tecnologias, linguagens e saberes propostos para a EJA.