

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**ANDRÉ LUIZ LIRIO DA CUNHA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A  
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E O FAZER DOCENTE NO MUNICÍPIO DE  
SANTO ANDRÉ**

**GUARULHOS  
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**ANDRÉ LUIZ LIRIO DA CUNHA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A  
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E O FAZER DOCENTE NO MUNICÍPIO DE  
SANTO ANDRÉ**

Dissertação apresentada como requisito final  
para obtenção do título de Mestre em Ensino de  
História pela Universidade Federal de São  
Paulo

Área de concentração: Ensino de História

Orientação: Prof. Dr. João do Prado Ferraz de  
Carvalho

**GUARULHOS  
2019**

CUNHA, André Luiz Lirio da.

O Ensino de História na educação de jovens e adultos: a construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André/ André Luiz Lirio da Cunha. Guarulhos, 2019.

118 fls.

Dissertação - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho.

The Teaching Of History In Youth And Adult Education: The Construction Of The Curriculum And The Teaching In The Municipality Of Santo André.

1. Ensino de História. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Fazer docente. 4. Educação popular. 5. Currículo. I. Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho. II. O Ensino de História na educação de jovens e adultos: A construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André.

**André Luiz Lirio da Cunha**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E O FAZER DOCENTE NO MUNICÍPIO DE  
SANTO ANDRÉ**

Dissertação apresentada como requisito final  
para obtenção do título de Mestre em Ensino de  
História

Universidade Federal de São Paulo

Área de concentração: Ensino de História

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof.º Dr.º João do Prado Ferraz de Carvalho  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof.ª Dr.ª Helenice Ciampi  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof.ª Dr.ª Elaine Lourenço  
Universidade Federal de São Paulo

A minha companheira Clara por todo auxílio e  
força. Te amo.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos meus filhos Laís, Samuel e Gael pelas alegrias compartilhadas e carinho recíproco. A minha companheira, a quem dedico a dissertação, Clara Carvalho, pela paciência e auxílio, ao meu lado nas angústias e desesperos ao longo do caminho e sobretudo por sua luta diária pela educação libertadora que tanto me inspira.

Gratidão enorme aos meus pais Marcos e Florisbela e a minha irmã Érica pelo afeto e apoio irrestrito; são as pessoas que sempre acreditaram, mesmo quando eu me menosprezava. Grato aos meus sogros Arão e Ana Carvalho e a meus familiares: Júlia, Gabriela e Alice. Aninha e Tagid. Ronaldo, Kátia e Luísa. Kelly, Rosa e Tamashiro.

Ao meu orientador, Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. João do Prado Ferraz de Carvalho, pela assistência criteriosa, ética e qualificada durante todo o percurso, pois compreende o quanto dói na alma. E aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação de Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo.

À banca de qualificação com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenice Ciampi e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Lourenço pelas observações e contribuições dadas ao trabalho.

Aos meus novos e agora grandes amigos do ProfHistória 2016, pela convivência nas aulas, festas, atos, bebedeiras homéricas, memes: Cibele Lima, Matheus Nani, Grazielly Alves Pereira, Diógenes H. de Castro, Suzane Jardim, Alan Santana, João Misael, Rui Leon, David L. Cavalcante, Jonas Pinto, Liz Araújo, Juliana Ferrini, Lucas Borges, Marina Oliveira, Patrícia Farias, Rafaela Molina, Bruno Freitas Oliveira, Aline de Sousa Lima e Mayra Medina. Obrigado e percebo que “Toda pessoa sempre é as marcas / Das lições diárias de outras tantas pessoas”.

Aos professores da EJA de Santo André que “seguem em frente e seguram o rojão”, especialmente aos que participaram da pesquisa.

À gestão, funcionários, professores e professoras das escolas onde lecionei nesse período, tanto na rede estadual, em Mauá, como na rede municipal de Santo André, por me auxiliarem na correria diária de acúmulos e estudos, especialmente: Demétrius, Roberta Ragi, Douglas Donizeti, Mateus Soares de Souza, Emiliana, Stephany Gomes Machado, Talita Yosioka, Henrique Cruz, Marcela Pereira Dias, Hilda Cristina, Regina, Patrícia (Teacher), Vitor Mendes, Marcio Fidelis, Eliane, Francine Machado, Amanda, Andreia Rastelli, Danilo, Mary, Edinilson, Kleber Trambaiolli, Kleber, Anderson, Viviane, Renata, Wendell Camargo, Tatiane Monteiro, Christiane Teresa Haydu, Rafael Pessolato Marchesin, Caio Vinicius de Castro Gerbel,

Fernando Marcos Francisco, Léo, William, Marcelo Camargo, Daniel Bonilha, Denilson (Escudeiro).

A meus amigos e amigas, próximos e distantes, pela força e boas risadas. Do período da graduação, Jerônimo e Raquel, Jair e Queila, Bruno Morais, Monique, Glaydson, José Adilson (Bebeto), Marquito, Petrus, Marcela e Luiz Otávio.

E aos mais antigos e que os laços se mantêm fortes: Rafael Guerra, Fabiana e suas filhas Yasmin e Brenda; Bruno, Edilaine e filho, Thiago (Cowboy), Adriana (Pocahontas); Caicó, Rebeca e filhos; Carlos Alexandre, Maria Eliza e filho, Diogo, Keila e filhos, Leonardo (Feijão), Andreia e filho; Roberto, Priscila e filha; Celso, Gabriel, Eduardo Madi (Gargamel) e família; Thiago Gama e família; e ao grupo Papagaio Sabido.

Aos meus educandos todo meu carinho. Mesmo com agradecimentos extenso, certamente esqueci algum nome nesse espaço. Perdoe-me, mas é

“...tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”.

(Gonzaguinha)

## I - LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fábricas na região do ABC ao final da década de 1930.....	21
Tabela 2 - Quantidade de indústrias: 1960–2001.....	23
Tabela 3 - Distribuição das unidades escolares de educação de jovens e adultos por classes atribuídas nas escolas, centros públicos e bairros.....	79
Tabela 4- Distribuição dos professores de História de educação de jovens e adultos por escolas, centros públicos e bairros.....	84
Tabela 5 - Quadro com a quantidade de aulas por disciplina nas unidades escolares com ensino profissionalizante.....	38
Tabela 6 -Quadro com a quantidade de aulas por disciplina nas unidades escolares sem ensino profissionalizante.....	38

## II - LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Localização de Santo André na Região Metropolitana de São Paulo.....	86
Imagem 2 - Trabalho como princípio educativo de Carmen Sylvia Vidigal Moraes.....	87
Imagem 3 - Arcos ocupacionais e formação técnica geral de Fábio Zamberlan.....	87
Imagem 4 – Currículo Integrado de Marise Ramos.....	88
Imagem 5 – A Educação Profissional nas Políticas Públicas de Sebastião Lopes Neto e Remi Castioni.....	88
Imagem 6 – Sistema Público de Emprego, Orientação Profissional e Educação Profissional de Sandra Torquato Bronzate.....	89
Imagem 7 – Tecendo Vivências.....	89
Imagem 8 - Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA - Santo André. Volume I - Concepção e princípios.....	90
Imagem 9 - Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA - Santo André. Volume II – O processo de construção curricular.....	90

### **III – ROTEIRO E CURRÍCULO**

- Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....91
- Conceitos e conteúdos de História estabelecidos no currículo.....95

#### **IV – PARTE PROPOSITIVA**

- Ensino de História e EJA: Para uma Prática Social (Roteiro para professores).....97

## **SIGLAS**

**ACO** - Ação Católica Operária

**AP** – Assistente Pedagógico

**CONFITEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos

**CP** – Coordenador Pedagógico

**CPFPP** – Centro Público de Formação Profissional

**Cruzada ABC** - Ação Básica Cristã

**DEJA** – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

**DET** – Departamento de Educação do Trabalhador

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EJA FIC** – Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial e Continuada

**EMEIEF** – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

**JOC** - Juventude Operária Católica

**MCP** - Movimento de Cultura Popular

**MEB** - Movimento de Educação de Base

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MOODLE** – Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment

**MOVA** – Movimento de Alfabetização

**PAC** - Programa de Alfabetização e Cidadania

**PIQ** – Programa Inicial de Qualificação

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PO** – Pastoral operária

**PROEJA** – Programa de Interação da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

**PROJOVEM** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens no Mercado de Trabalho

**PROSSAN** - Fundação de Promoção Social

**RPS** – Reunião Pedagógica Semanal

**SEJA** – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

*O que é que pode fazer o homem comum*

*Neste presente instante senão sangrar?*

*Tentar inaugurar*

*A vida comovida*

*Inteiramente livre e triunfante?*

*(Belchior)*

## RESUMO

Esta dissertação visa analisar o ensino de História na educação de jovens e adultos no contexto de construção curricular na rede municipal de Santo André, no período entre 2013 e 2016. O objetivo do trabalho é investigar as formas de participação dos docentes no processo de construção curricular para compreender de que maneira se desenvolveu a atuação desses professores nas discussões e formações pedagógicas no processo e como essa experiência interveio (ou não) em suas práticas docentes no ensino de História, bem como os princípios relacionados à educação de jovens e adultos. Baseamo-nos nos pressupostos teóricos da construção social do currículo de Ivor Goodson (1995), articulando-os com as concepções da educação popular Paulo Freire (1983; 1996) e da categoria de experiência de E. P. Thompson (1981; 2002), a qual considera os sujeitos como reflexivos e atuantes da própria história, mesmo com limitações evidentes. A partir da documentação produzida no período e das entrevistas semiestruturadas com dois professores de História da EJA de Santo André. Dessa forma, como parte propositiva da dissertação, foi construído um material com atividades elaboradas utilizando como ponto de partida a prática social, ou seja, o educando individualmente e coletivamente a partir de suas experiências sociais mediadas pelo conhecimento socialmente construído.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos. Fazer docente. Educação popular. Currículo.

## RESUMEN

Esta disertación pretende analizar la enseñanza de Historia en la educación de jóvenes y adultos en el contexto de construcción curricular en la red municipal de Santo André en el período entre 2013 y 2016. El objetivo del trabajo es investigar las formas de participación de los docentes en el proceso de construcción curricular para comprender de qué manera se desarrolló la actuación de esos profesores en las discusiones y formaciones pedagógicas en el proceso y cómo esa experiencia intervino (o no) en sus prácticas docentes en la enseñanza de la Historia, así como los principios relacionados a la educación de jóvenes y adultos. Se basan en los supuestos teóricos de la construcción social del currículo de Ivor Goodson (1995), articulándolos con las concepciones de la educación popular Paulo Freire (1983; 1996) y de la categoría de experiencia de EP Thompson (1981; 2002), la cual considera los sujetos como reflexivos y actuantes de la propia historia, incluso con limitaciones evidentes. A partir de la documentación producida en el período y de las entrevistas semiestructuradas con dos profesores de Historia de la EJA de Santo André. De esta forma, como parte propositiva de la disertación, se construyó un material con actividades elaboradas utilizando como punto de partida la práctica social, o sea, el educando individualmente y colectivamente a partir de sus experiencias sociales mediadas por el conocimiento socialmente construido.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Educación de Jóvenes y Adultos. Hacer docente. Educación popular. Plan de estudios.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze the teaching of History in the education of young people and adults in the context of curricular construction in the municipal network of Santo André, in the period between 2013 and 2016. The objective of this work is to investigate the forms of participation of teachers in the process of curricular construction to understand how the teachers' performance in the pedagogical discussions and formations in the process developed and how this experience intervened (or not) in their teaching practices in History teaching, as well as the principles related to youth and adult education. We base ourselves on the theoretical assumptions of Ivor Goodson's (1995) social construction of the curriculum, articulating them with the conceptions of popular education Paulo Freire (1983, 1996) and the experience category of EP Thompson (1981, 2002), which considers the subjects as reflective and active in their own history, even with obvious limitations. From the documentation produced in the period and the semi-structured interviews with two teachers of History of the EJA of Santo André. Thus, as a propositional part of the dissertation, a material with elaborated activities was constructed using as a starting point the social practice, that is, the educator individually and collectively from their social experiences mediated by the socially constructed knowledge.

Keywords: Teaching History. Youth and Adult Education. Make teacher. Popular education. Curriculum.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO1- “Conheço o meu lugar”: breve histórico do município de Santo André e a educação de jovens e adultos.....</b>	<b>20</b>
1.1 A formação do município de Santo André.....	21
1.2 A constituição periférica de Santo André e suas lutas coletivas.....	24
1.3 Histórico da EJA no contexto nacional e em Santo André.....	28
<b>CAPÍTULO 2 - Os princípios da educação popular na construção curricular na EJA II de Santo André 2013 a 2016.....</b>	<b>37</b>
2.1 Organização da EJA do município de Santo André.....	39
2.2 A construção do movimento curricular da EJA de Santo André.....	41
2.3 A concepção e princípios para EJA.....	45
2.3.1 Diálogo.....	47
2.3.2 Teoria e prática.....	49
2.3.3 Limites do movimento curricular.....	51
<b>CAPÍTULO 3 - O fazer-se docente na prática: ensino de História na educação de jovens e adultos no município de Santo André.....</b>	<b>54</b>
3.1 Marchas e contramarchas do processo de pesquisa: os professores.....	55
3.2 A visão dos professores na construção curricular na EJA de Santo André.....	58
3.2.1 Os princípios para os professores.....	58
3.2.2 Os conteúdos de História.....	64
3.3 Da prescrição às práticas de ensino de História.....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>81</b>
<b>I-Tabelas.....</b>	<b>81</b>
<b>II-Imagens.....</b>	<b>88</b>
<b>III-Roteiro de entrevistas e prescrição de História.....</b>	<b>92</b>
<b>IV-Ensino de História e EJA: Para uma Prática Social (Roteiro para professores).....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

*Este é um tempo em que a razão deve ranger os dentes. À medida que o mundo se modifica, devemos aprender a modificar nossa linguagem e nossos termos. Mas nunca deveríamos modificá-los sem razão.*  
(E. P. Thompson)

A dissertação consiste na análise do ensino de História na educação de jovens e adultos no contexto de construção curricular na rede municipal de Santo André, específica para modalidade, no período entre 2013 e 2016, referente ao ensino fundamental II e possui como ponto de partida as documentações produzidas no período e de entrevistas semiestruturadas com dois professores de História da rede municipal.

A justificativa do trabalho emerge, sobretudo, da minha prática docente para jovens e adultos. Leciono desde 2014 como professor de História da rede de Santo André, na EJA II. Logo, a percepção das especificidades de lecionar para adultos e jovens já se apresentaram de maneira mais efetiva, com alunos que tiveram seu percurso na educação regular interrompido ou iniciaram tardiamente a vida escolar. Além disso, são trabalhadores, desempregados, empregados informais ou precarizados, moradores de bairros periféricos com experiências de vida das mais distintas, de variadas faixas etárias e originários de identidades religiosas e familiares diversas. Essas experiências evocadas nas aulas transformaram minha concepção da prática docente no ensino de História.

Acrescento ainda as dificuldades encontradas na prática docente, como: a estrutura física inadequada, ausência de materiais didáticos apropriados, os conflitos existentes em turmas heterogêneas e a não conciliação nas aulas entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência do cotidiano dos discentes; somados aos obstáculos manifestados pelos educandos durante as aulas, como: a dificuldade na leitura e na escrita e o cansaço após um dia de trabalho exaustivo.

Dessa forma, muitas questões surgem em turmas de jovens e adultos diversificadas: Como nas aulas podemos aproveitar as experiências de vida dos sujeitos? Qual a importância da disciplina História na educação de jovens e adultos? Qual o papel do professor de História em turmas de jovens e adultos? Qual a importância e como os docentes encaram um currículo prescrito e os materiais didáticos? A construção curricular em Santo André se preocupa com essas questões? E se sim, de que forma são abordadas? Esses são exemplos de questões por meio das quais percebia como a minha prática docente mudara e composições político-pedagógicas e opções teóricas foram cada vez mais se solidificando na minha prática.

Com isso, dois aspectos são explicitados e norteiam a pesquisa relacionados às questões da EJA. A primeira é a origem social dos educandos, pois são provenientes dos setores populares, ou seja, “a população pobre, aquela que vivencia o não atendimento a questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação, educação)” (GIOVANETTI, 2011, p. 243). E o segundo aspecto se refere aos princípios de educação que orientam o movimento de orientação curricular construído no período em Santo André e a prática docente dos professores de História comprometidos com a educação popular, a qual expressa uma finalidade: um processo educacional que pretende contribuir para a transformação social com caráter emancipatório.

Ao conceber a valorização das experiências dos discentes jovens e adultos, a proposta da educação popular de Paulo Freire e Miguel Arroyo enfatiza o conflito da exclusão social desses alunos; essa exclusão é naturalizada pela sociedade e a educação popular se compromete com o resgate da atuação e das experiências desses sujeitos e, quiçá, com a reversão desse quadro de desigualdade social.

Ao enfatizar a ampliação do olhar do professor para englobar “os processos reais de produção da existência dos educandos”, Arroyo refere-se a uma particularidade mais significativa do legado da educação popular, pois, “vendo os educandos apenas como discentes, como alunos, não damos conta da totalidade de suas existências, nem dos tensos processos sociais e culturais em que se formam ou se deformam” (ARROYO, 2001, p. 122).

O objetivo do trabalho é investigar as formas de participação dos docentes no processo de construção curricular para compreender de que maneira se desenvolveu a atuação desses professores nas discussões e formações da construção curricular e como essa experiência interveio (ou não) em suas práticas docentes no ensino de História, bem como em suas concepções relacionadas à educação de jovens e adultos, baseamo-nos nos pressupostos teóricos da construção social do currículo de Ivor Goodson (1995), articulando-os com as concepções da educação popular Paulo Freire (1983 e 1996) e da categoria de experiência, a qual considera os sujeitos como reflexivos e atuantes da própria história, mesmo com limitações evidentes de Edward P. Thompson (1981 e 2002).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Edward P. Thompson foi professor da Worker`s Educational Association (WEA), organização de esquerda para educação de trabalhadores. A partir dessa experiência, E. P. Thompson, escreve a Formação da Classe Operária Inglesa – 1963 constituindo importantes aspectos da vida comunitária de trabalhadores pré-industriais. Grupo esse que incluía, ainda, o crítico literário Raymond Williams que também explicita a mesma experiência como crucial para os estudos culturais.

Assim, salientar as particularidades da EJA no município de Santo André, como, por exemplo, reconhecer a trajetória da modalidade na cidade, desde 1989 para o ensino fundamental I e desde 2003 para o ensino fundamental II, assinalar a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) durante o processo de orientação curricular (2013 a 2016) e na realização, em 2014, de um concurso específico para docentes da modalidade EJA para os anos finais do ensino fundamental, bem como evidenciar os princípios que nortearam a orientação curricular, a exemplo do trabalho como princípio educativo, da escola como um espaço democrático e de se considerar os saberes e história dos discentes.

Com o intuito de se alcançar o objetivo proposto, a dissertação se divide em três capítulos e considerações finais.

No capítulo 1 – “Conheço o meu lugar: breve histórico do município de Santo André e a educação de jovens e adultos” – apresento espacialmente o município e um breve histórico de sua formação periférica, com o objetivo de discorrer minimamente sobre determinados grupos e organizações que através de lutas coletivas ousaram combater o sistema vigente – capitalista - por melhores condições de moradia, trabalho e educação ao longo do século XX. No item seguinte, apresento os principais marcos relacionados à educação de jovens e adultos no âmbito nacional e local. Analiso a formação da educação de jovens e adultos em Santo André até o ponto de construção do currículo, em 2013, para não perder de vista a perspectiva histórica e, assim, compreender os fatos e sujeitos relacionados à EJA na cidade ao longo do tempo, percebendo avanços e retrocessos no percurso e demonstrando como a construção da modalidade na cidade parte de uma longa luta de diversos atores.

No capítulo 2 – “A construção curricular na EJA II de Santo André (2013-2016)” – será apresentada a especificação da atual organização e distribuição da EJA no município; exponho de maneira descritiva e analítica a documentação produzida durante a construção do movimento curricular da EJA de Santo André no período entre 2013 e 2016, a partir do enfoque da construção social do currículo (GOODSON, 1995). Utilizo as concepções freireanas para detalhar os princípios estabelecidos para a modalidade.

No capítulo 3 – “O fazer-se docente na prática: ensino de História na educação de jovens e adultos no município de Santo André” – será descrita a metodologia das entrevistas utilizada para análise de uma construção social do currículo, com a participação de dois professores de História da EJA de Santo André que ingressaram na rede no período delimitado do objeto da dissertação, observando as formas de atuação nas discussões curriculares, suas visões sobre as formações e na prática do ensino de História para turmas específicas de jovens e adultos, bem como a relação com a educação emancipatória.

Nas considerações finais estabelecemos as implicações a respeito da pesquisa, reflexões sobre seu processo de construção e a parte propositiva da dissertação, na qual apresento como proposta um roteiro de atividades para professores específicas para turmas de jovens e adultos a partir das bases teóricas discutidas ao longo da dissertação, sobretudo em relação à educação popular atrelada à categoria experiência, disponível em anexo.

## CAPÍTULO I

### **“Conheço o meu lugar”: breve histórico do município de Santo André e a educação de jovens e adultos**

*Não! Eu não sou do lugar dos  
esquecidos!  
Não sou da nação dos condenados!  
Não sou do sertão dos ofendidos!  
Você sabe bem:  
Conheço o meu lugar!  
(Belchior)*

Para a realização da tarefa de analisar a trajetória curricular da EJA na cidade de Santo André no período de 2013 a 2016, considero necessários dois pontos de partida. O primeiro é localizar espacialmente o município e oferecer um breve histórico de sua formação, com o objetivo de discorrer minimamente sobre alguns grupos e organizações que através de lutas coletivas ousaram combater o sistema vigente – capitalista - por melhores condições de moradia, trabalho e educação ao longo do século XX. O segundo ponto é apresentar os marcos legais da EJA na perspectiva nacional e a constituição da educação de jovens e adultos em Santo André para não perder de vista a perspectiva histórica e compreender os fatos e sujeitos relacionados à EJA na cidade ao longo do tempo, percebendo avanços e retrocessos no percurso.

Deste modo, aproximo-me da teoria do construcionismo social do currículo, cujo objetivo, segundo seu principal expoente, caracteriza-se por

[...]mostrar como fatores antecedentes poderiam influir na interpretação e consciência contemporâneas. O objetivo é mostrar como podemos buscar uma perspectiva de mais longo alcance em relação aos eventos atuais e como, assim procedendo, podemos oferecer uma reconceitualização do método do estudo curricular que nos possibilitará associar atos específicos de construcionismo social a impulsos sociais mais amplos (GOODSON, 1995, p. 85).

Defendo que os docentes devem partir da realidade dos educandos para o ensino de História; desse modo, pesquisar e refletir a história da cidade na qual lecionam é significativo para o educador alinhado ao método freiriano. O propósito é reconhecer a história local a partir dos “excluídos”, assim como é entendida pela historiadora francesa Michelle Perrot em suas investigações sobre a mulher popular rebelde e outros esquecidos da historiografia, evidenciando, por exemplo, como a pesquisa feminista

por vezes contribuiu para essa reavaliação do poder das mulheres. Em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua “cultura” e a existência dos seus poderes (PERROT, 1988, p. 179).

Assim como “a história do mundo de ponta cabeça” ou “de cabeça para baixo”, a qual Christopher Hill, ao pesquisar o século XVII, no contexto da Revolução Inglesa, possui como metodologia e objeto de estudo grupos radicais formados por homens e mulheres pobres e por vezes sem educação refinada, demonstrando

as tentativas de vários grupos, formados em meio à gente simples do povo, para imporem as suas próprias soluções aos problemas de seu tempo, em oposição aos propósitos dos seus melhores, que os haviam chamado a ingressar na ação política (HILL, 1987, p.30).

E, por último, como defende o historiador marxista E. P. Thompson, assim como Michele Perrot e Christopher Hill, escolhe pesquisar os mais diversos grupos explorados, como os tecelões, meeiros, artesãos, e não se preocupa somente com “os vitoriosos (no sentido daqueles cujas aspirações anteciparam a evolução posterior) são lembrados”, mas sobretudo como os “becos sem saída, as causas perdidas e os próprios perdedores são esquecidos” e como suas “aspirações eram válidas nos termos de sua própria existência; se foram vítimas acidentais da história, continuam a ser, condenados em vida, vítimas acidentais” (THOMPSON, 2011, p.14) tendo como base de investigação o movimento real da sociedade, trazendo à luz em suas obras a experiência histórica e de cultura popular, resgatando a história das classes trabalhadoras inglesas e ressaltando a categoria experiência, ou seja, valorizar “a forma como o sujeito está inserido num processo histórico real” (HORN e GERMINARI, 2010, p. 77), dessa forma, considera os sujeitos e suas vivências, suas ações e o significado a elas concedido.

### **1.1. A formação do município de Santo André.**

O município de Santo André possui 174km<sup>2</sup> de extensão, localiza-se na zona sudeste do estado de São Paulo, na região denominada Grande ABC paulista, a qual congrega atualmente as cidades de São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo, Santo André, Mauá, Ribeirão Pires, Diadema e Rio Grande da Serra. Inserida no contexto da região metropolitana de São Paulo

(RMSP)<sup>2</sup>, segundo os dados do último censo do IBGE (2010), sua população estimada era de 676.407 e a projeção para 2017 é de que sua população seria de 715.231 pessoas.<sup>3</sup>

De acordo com o Plano Diretor (Lei nº 8.696/2004 alterada pela Lei nº 9394/12), divide-se a extensão da cidade de Santo André em duas grandes zonas: a Macrozona Urbana e a Macrozona de Proteção Ambiental, fragmentadas em três distritos: Sede (subdividida em dois subdistritos), Capuava e Paranapiacaba. Contudo, diferentes órgãos do município, públicos e privados, utilizam diferentes formas de divisões geográficas, como por exemplo os Correios e a Secretaria de Educação, para favorecer os interesses específicos de cada órgão.<sup>4</sup>

As sete cidades que constituem a região do ABC paulista, apesar de autônomas, atualmente, contêm um denso conglomerado urbano e, até meados do século XX, compunham um único município, ramificado em vilas, e uma vasta vegetação.

Em meados do século XVII, a ordem dos beneditinos adquire dois grandes loteamentos: as fazendas de São Bernardo e São Caetano, produzindo respectivamente gêneros alimentícios, tijolos e artefatos de cerâmica até os anos 1870, quando são comprados pelo Estado Imperial brasileiro para a formação de colônias de imigrantes. Dessa maneira, com o crescimento populacional advindo da imigração, é pleiteada a emancipação da freguesia de São Bernardo, sendo conquistada a elevação de categoria de município a partir da Lei nº 38, de 12 de março de 1889 (PEREZ, 2010, p.15).

Adiciona-se à questão da imigração a construção da estrada de ferro entre a cidade de Santos e Jundiaí – a São Paulo Railway –, que corta a região do ABC, ampliando gradativamente o processo de urbanização da região, a partir do decreto nº 1759 de 26 de abril de 1856<sup>5</sup>, com a autorização da incorporação de uma companhia estrangeira para construção de uma ferrovia na então província de São Paulo.

Com o financiamento da lavoura de café foi formada a São Paulo Railway Company LTD, que, com o compromisso estabelecido pela lei de 1856, ficou responsável pela construção de toda extensão da ferrovia e da compra de terrenos com início em 24 de novembro de 1860 e com término definitivo, dessa primeira fase da obra, em 1868. A região recebia duas estações ferroviárias intermediárias:

---

<sup>2</sup> Mapa da localização de Santo André na Região Metropolitana de São Paulo página 85.

<sup>3</sup> Os dados foram retirados do site <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em 22/04/2018.

<sup>4</sup> Sumários de dados – 2007 com ano base de 2006 e Anuário de Santo André 2015 – com ano base de 2014.

<sup>5</sup> A lei foi acessada no dia 24/04/2018 através do site: <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Leis1856/parte-21.pdf#page=1>.

- Estação Rio Grande (depois de Rio Grande da Serra, km 41,00);
- Estação São Bernardo (depois Santo André, km 60,450) (PASSARELLI, 2005, p. 16 e 17).

Com o novo acordo estabelecido entre o Governo Imperial e a São Paulo Railway no decreto de 1874, novas estações foram inauguradas nos anos de 1880, como a Estação de São Caetano (1884) e a Estação de Ribeirão Pires (1886), somadas às obras de duplicação de toda a extensão da ferrovia em 1895, que aperfeiçoaram o transporte de mercadorias e de passageiros, estimulando a instalação de indústrias e o aparecimento de variados bairros em torno das estações (Ibidem, p. 26).

Apesar de São Bernardo ser a sede do município, os vilarejos de Santo André e São Caetano tiveram preferência para a instalação das primeiras indústrias pela localização próxima das estações ferroviárias. No final da década de 30 do século passado, os números de companhias industriais na região expressam essa superioridade:

Tabela 1: Fábricas na região do ABC em fins de 1930

Vilarejo	Fábricas	Operários
Santo André	72	7.661
São Caetano	69	8.127
São Bernardo	37	1.551

Fonte: ALMEIDA, Antonio de. Experiências políticas no ABC Paulista: lutas e práticas culturais de trabalhadores. Uberlândia, EDUFU, 2008, p. 33.

Nessa circunstância, entre as décadas de 1920 e 1930, ocorreram disputas políticas intensas, pois, apesar de a sede do município ser São Bernardo, o controle político efetivo passa a ser realizado por pessoas residentes em Santo André. Não obstante as reclamações dos políticos de São Bernardo e a formação de um partido político na região de São Caetano (Partido Municipal de São Caetano) com o intuito de lutar pela emancipação política de São Caetano, foi Santo André que, durante o Estado Novo, elevou-se à categoria de sede do município em 1938, através de um decreto assinado por Adhemar de Barros, então interventor federal no estado de São Paulo<sup>6</sup> (ALMEIDA, 2008, p. 44).

---

<sup>6</sup>Decreto 9.775, 30 de novembro de 1938. Disponível no site <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19381219&Caderno=Diario%20Oficial&NumeroPagina=1>. Acessado em 28/04/2018.

Percebe-se o caráter elitista do processo de elevação como sede do município da cidade de Santo André, através de disputas políticas e econômicas entre as elites econômicas da região com influência do governo federal do período. A partir de disso, as pessoas influentes de São Bernardo se mobilizaram para realizar sua emancipação<sup>7</sup>. Em uma campanha que teve a participação do banqueiro Wallace Simonsen, que visita pessoalmente o então presidente Getúlio Vargas, por meio de um decreto-lei em novembro de 1944, São Bernardo conquista sua autonomia, passando a se chamar São Bernardo do Campo. Em janeiro 1949, foi a vez de São Caetano obter a emancipação através de um plebiscito um tanto tumultuado, pois os detentores do poder em Santo André entraram com um mandado de segurança no Tribunal de Justiça de São Paulo para invalidar a eleição, contudo sem sucesso. Nos anos de 1950, Mauá e Ribeirão Pires também se emancipam por meio de plebiscito e, por fim, os moradores de Icatuaçu criam um município denominado Rio Grande da Serra, em 1964, completando os sete municípios da região do ABC (Ibidem, p. 45-46).

## **1.2. A constituição periférica de Santo André e suas lutas coletivas.**

*“Quem vem de trabalhar bastante  
Escute e aprenda logo a usar toda essa dor”  
(Belchior)*

Nos anos 50 do século XX, no governo de Juscelino Kubitschek, foi montada a indústria automobilística conjuntamente com inúmeras indústrias de autopeças, de metalurgia, materiais elétricos, vidros e plásticos e de pneus. Na tabela abaixo, podemos verificar o crescimento das indústrias em Santo André.

---

<sup>7</sup>Decreto 14.334, 30 de novembro de 1944. Disponível no site <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1944/decreto.lei-14334-30.11.1944.html>. Acessado em 28/04/2018.

Tabela 2: Quantidades de Indústrias 1960 - 2001

	1960	1970	1980	1988	1994	1996	1998	2000	2001
Santo André	457	781	981	970	994	1.270	1.293	1.235	1.288

Fonte: Emplasa/DDU/SIP/CCA, com base no IBGE – Censo Industrial do Estado de São Paulo. Entre 1996 e 2001, tomou-se como base a Relação Anual das Informações Sociais – RAIS (Ministério do Trabalho, 2003). Disponível em: <http://www.seade.gov.br/>.

O caráter elitista das formações da autonomia em cada município do grande ABC, como na cidade de Santo André, é percebido também pelo desenvolvimento urbano da região, desenvolvimento esse realizado de forma desigual, pois não foi presente nas áreas periféricas, podemos citar os escassos recursos de infraestrutura de serviços urbanos, como serviços de água e esgoto, escolas, hospitais, iluminação, transportes e, desde dos anos 1920, com a constituição de bairros próprios para os trabalhadores e a formação de áreas periféricas. Em Santo André expressa essa dinâmica o surgimento dos bairros Campestre e Santa Maria para famílias com maior poder aquisitivo e o bairro Operário, como aponta o nome, para os trabalhadores da região. Por ocorrer nele uma certa melhoria em matéria de infraestrutura, além da sua localização ser privilegiada, acarreta-se a especulação imobiliária, a qual desloca para a periferia as famílias ali alojadas.

Em 1977, o município de Santo André, de acordo com a prefeitura, possuía vinte e quatro favelas com 1.512 moradias cadastrados. Doze anos depois, os números apontam oitenta e duas favelas, registrando 9.021 habitações (ALMEIDA, 1992, p. 30). O aumento populacional da cidade ocorre também com o aumento da corrente migratória, tanto vinda do nordeste do país quanto de dentro do estado de São Paulo entre 1950 e 1970 (ANCASSUERD, 2009, p. 41).

De acordo com um projeto realizado em 1990 pela prefeitura petista, o qual propunha a urbanização das favelas presentes na cidade, foram coletados depoimentos de seus moradores. Essa pesquisa constata que das sessenta e cinco favelas presentes em 1990, 17% são originárias da década de 1960, 58,5% na década de 1970 e 24,5% na década de 1980 (ALMEIDA, op. cit., p. 63).

Ao longo do século XX, concomitante ao aumento demográfico, aos estabelecimentos industriais e ao desenvolvimento desordenado da cidade, cresceram diversos sindicatos, partidos de esquerda e entidades de movimentos sociais, esses espaços ocupados por inúmeros trabalhadores e trabalhadoras não significavam espaços únicos de expressão da classe trabalhadora, além desses, ocupavam-se, ainda, os espaços das relações familiares, das crenças, do lazer, da convivência cotidiana privada e pública, pois as

experiências vivenciadas social e historicamente pelos homens são sempre permeadas por relações de exploração e resistência e se expressam nos conflitos e lutas, mas também nas acomodações. Por isso mesmo, elas são fortes mananciais alimentadores de uma cultura na qual os trabalhadores encontram referências fundamentais para a construção de sua identidade coletiva (ALMEIDA, 2008, p. 97).

No que concerne às entidades organizativas sindicais de trabalhadores, até os anos 1920, existe a presença marcante dos ideais anarcosindicalista na região do ABC. A ação direta, as greves como luta de reivindicação de melhores condições a trabalhadores de ambientes insalubres, contra baixos salários e a redução dos mesmos, longas jornadas de trabalho entre outras pautas. Assim como os trabalhadores de Santo André, aqueles que trabalhavam em fábricas localizadas em São Bernardo e São Caetano pararam para a greve geral de 1917. A repressão é violenta e as várias prisões de lideranças libertárias criam uma diminuição da tendência anarquista.

A experiência na luta sindical e dos trabalhadores levou Santo André, em 1947, a ser o primeiro município a eleger um prefeito comunista, Armando Mazzo; contudo, Mazzo foi impedido de tomar posse pelo TSE que tinha posto o PCB (Partido Comunista do Brasil) na ilegalidade e, dessa maneira, pois alguns comunistas utilizaram da legenda do PST (Partido Social Trabalhista) para se candidatarem. Os partidos derrotados entraram com recurso para a cassação de Mazzo e de outros 13 vereadores eleitos e até mesmo membros do PST que eram contra o uso da legenda pelos comunistas.

Mesmo com relações conflituosas, as formas de organização e lutas coletivas dos trabalhadores influenciaram até mesmo membros da Igreja Católica, como os movimentos Juventude Operária Católica (JOC), Ação Católica Operária (ACO), Pastoral Operária (PO) e as Comunidades Eclesiais de Bases.

Com o golpe civil-militar de 1964, um posicionamento crítico, em relação ao sistema, e para defender os interesses dos trabalhadores, tornou-se crescente na Igreja, inclusive no ABC. O próprio bispo de Santo André, Dom Jorge, segundo militante da época<sup>8</sup>, vai se identificando com as lutas dos trabalhadores. O Manifesto de 1967 dos integrantes da ACO de Santo André critica as ações do governo e se aproxima de mensagens comumente das esquerdas, como

---

<sup>8</sup> Depoimento de Philadelfo Braz. Disponível no Anais Do I Congresso De Historia Da Regiao Do Grande ABC, 1990, p.119. Biblioteca Nair Lacerda, Praça IV Centenário, s/nº - Centro.

[...] o respeito de nossa dignidade de trabalhador; a liberdade para os sindicatos exigirem e defenderem os direitos dos trabalhadores e organizarem a luta operária; a participação dos trabalhadores na elaboração das leis trabalhistas; que os nossos rendimentos e recursos nacionais sejam transferidos para o bem de nossa grande família brasileira e não para o capitalismo estrangeiro. Devemos nos unir, ficar firmes e com coragem (ALMEIDA, op.cit., p. 142).

Durante o período da Ditadura Civil-Militar, as excessivas repressões, como as perseguições, torturas e prisões, desmobilizaram os trabalhadores de um movimento sindical organizado e combativo, perdendo dessa maneira seu papel de luta de classe, reforçando “sua condição de aparelho político do Estado, dominando, amortecendo e dificultando os movimentos de reivindicação dos trabalhadores” (OLIVIA, 1987, p.124, apud ALMEIDA, 2008, p. 244).

Podemos perceber um exemplo evidente de prudência praticado pelo Sindicato de Metalúrgicos de Santo André na década de 1970 ao reivindicar melhores condições de trabalho, que, contudo, elucidava que não era de

nenhum intuito contestatório. Acharo-nos, isto sim, no imperioso dever de não nos calarmos diante dos problemas, omitindo-nos naquilo que é dever precípuo dos Sindicatos. Receba, pois, Vossa Excelência, o conteúdo do presente memorial, como contribuição que prestamos, no uso das prerrogativas que nos são conferidas pela lei<sup>9</sup>.

Somente a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, os sindicatos e movimentos sociais evidenciam sinais de uma reconquista das mobilizações populares, ainda em um período autoritário. Em relação à região do ABC, as lideranças e as bases sociais desses movimentos são variadas, especificando que

[...] ali, militantes dos movimentos da Igreja – particularmente os da Juventude Operária Católica (JOC), Ação Católica Operária (ACO), Pastoral Operária (PO) e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) – integrantes de correntes clandestinas da esquerda e trabalhadores independentes (ou seja, aqueles que não mantinham vinculação formal com nenhuma tendência política) se encontraram nos mesmos espaços, polemizaram entre si, influenciaram-se mutuamente e, juntos, concorreram para o estabelecimento de uma nova orientação política adotada nas lutas e entidades organizativas (ALMEIDA, op. cit., p. 252).

É nesse contexto de início da redemocratização política, nos finais da década de 1980, e com a entrada das prefeituras do Partido dos Trabalhadores em três municípios do grande ABC que são inauguradas políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Em Diadema,

---

<sup>9</sup> Cf. memorial do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias, Mecânicas e Material Elétrico de Santo André, Mauá e Ribeirão Pires, encaminhado ao Presidente da República em 01/05/1974.

inicia-se em 1987, antecipando o que apareceria na Carta Magna de 1988; em São Bernardo, em 1991, com o Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC); e em Mauá, em 1993, com a criação da EJA (ANCASSUERD, 2009, p. 67).

### 1.3. Histórico da EJA contexto nacional e em Santo André.

*“Eh! meus amigos,  
um novo momento precisa chegar.  
Eu sei que é difícil começar tudo de novo,  
mas eu quero tentar.”*  
(Belchior)

No item anterior foi apresentado um breve histórico de formação periférica da cidade de Santo André e de suas lutas coletivas; no presente item, evidencio os principais marcos relacionados à educação de jovens e adultos nos âmbitos nacional e local. A ideia não é realizar uma extensa exposição da trajetória da EJA no Brasil, e sim reconhecer os principais marcos para a modalidade e identificar seus objetivos predominantes ao longo do século XX e início do presente século, relacionando-os com a trajetória local.

Dos anos 1930 até o fim da Segunda Guerra Mundial, alguns marcos legais no Brasil vão estabelecer alguns parâmetros, porém sem nada concreto. Um exemplo é a Constituição de 1934, ao se referir, no Artigo 150, ao Plano Nacional de Educação. No Artigo 150 afirma-se que o Plano deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Em 25 de Agosto de 1945 - Decreto nº 19.513 - Art. 4º Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes: “Item 2 - A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde”<sup>10</sup> e em 1946 como a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo.

Após a Segunda Guerra Mundial, realizou-se a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), em 1949, na Dinamarca, com presença majoritária de países da Europa Ocidental<sup>11</sup>, onde ocorreu a percepção de uma educação utilitarista anglo-

---

<sup>10</sup> Disponível no site: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30/04/2018.

<sup>11</sup> Dos 54 delegados, um representante do continente africano e um da América Latina.

saxônica (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 16). Ao longo do século XX, cinco conferências foram realizadas, nenhuma em países da América Latina ou em quaisquer países periféricos (Dinamarca 1949; Canadá 1963; Japão 1972; França 1985 e Alemanha 1997). Martins (2009, p. 14), ao examinar as Confiteas no decorrer do século XX, identifica avanços, continuidades, inflexões e retrocessos nas mesmas, assim como a história da EJA no Brasil enveredou por caminhos semelhantes, com descontinuidades ao longo do século XX.

Dois anos antes, em 1947, ocorre no Brasil a primeira iniciativa guiada por órgão público para o segmento, com a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (CEAA). Com intuito de eliminar o analfabetismo no Brasil, a concepção da campanha apontava o investimento na educação como saída dos problemas da sociedade; o professor tem uma “missão a cumprir”, sem a necessidade de qualificação de um profissional específico, procurando recrutar até grupos de professores voluntários. Entre os anos de 1958 a 1964, com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), surge a possibilidade de um programa permanente. A concepção de educação libertadora, vinculada à valorização da educação e de caráter popular, começa a surgir. Exemplos dessa mobilização são o Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1960, em Recife; o Movimento de Educação de Base (MEB), protagonizado por setores progressistas da Igreja Católica; Centros Populares de Cultura e o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, criados em 1963 e dirigidos por Paulo Freire. Todos esses movimentos foram extintos ou colocados na clandestinidade com o golpe civil-militar de 1964 (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1287).<sup>12</sup>

Essas campanhas, apesar de possuir um caráter nacional, não abrangiam todo território brasileiro. Na cidade de Santo André, no que concerne às escolas públicas, percebem-se inúmeras deficiências: até 1952, no bairro Arraial de Santo Antônio, por exemplo, não havia nenhuma escola pública. Ao longo dos anos 1950, na Escola Estadual Dr. Américo Brasiliense, localizada na região central de Santo André, relatam-se inúmeros problemas com o descaso da educação pública, no que diz respeito às estruturas e aos espaços inadequados das salas de aula,

---

<sup>12</sup> Na década de 1950, até a concretização do golpe civil-militar, diversas intervenções de setores progressistas associaram-se às questões educacionais e sociais. Podemos citar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), entre 1952 e 1956, que tinha como público alvo a população rural e contava com a orientação de profissionais em áreas como agronomia, veterinária e economia doméstica. A ideia repercutiu na organização da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), desenvolvida entre 1958 e 1963. Essa campanha nasceu do conjunto de medidas idealizadas durante o mandato de Juscelino Kubitschek e se estendeu aos governos posteriores, de Jânio Quadros e João Goulart, que orientou a reflexão sobre o direcionamento a jovens e adultos.

sem carteiras suficientes para os alunos e ainda “desprovido de bebedouros, o prédio apresentava ainda graves defeitos nas instalações sanitárias” (ALMEIDA, 2008, p. 57).

Se a situação do ensino básico regular era precária, podemos verificar no caso do ensino noturno para jovens e adultos um quadro ainda pior, como alimentação insuficiente, carência de luz elétrica, adicionando-se o cansaço físico de chegar nas aulas após o trabalho, o que ocasionava um elevado índice de reprovação. Situação apresentada através de ofício da direção ao Chefe de Ensino Secundário e Normal de São de São Paulo.<sup>13</sup>

Os recenseamentos de 1950 pelo Instituto de Geografia e Estatística informam que apenas 25% da população de Santo André concluiu o estudo primário (atual Ensino Fundamental I) e, entre as crianças de cinco a quatorze anos, somente 54% eram alfabetizadas. A partir desses números, verifica-se que a mobilização da sociedade civil de diferentes movimentos sociais articulou práticas direcionadas à educação de jovens de adultos, sobretudo

nos anos 60, as experiências de educação de jovens e adultos existentes no ABC e levadas a efeito pela sociedade civil organizada procederam de atuações de sujeitos coletivos como o Centro Popular de Cultura – CPC do Sindicato dos Metalúrgicos de Santo André, da Ação Popular – AP e contava ainda com influências da POLOP (Política Operária) e de outras agremiações de esquerda que atuavam junto aos setores populares. Esta ação cultural referenciava-se nos princípios ideológicos e pedagógicos de Paulo Freire (ANCASSUERD, 2009, p. 24).

Conclui-se que a sociedade civil organizada do município, aqui compreendida pelos movimentos sociais de trabalhadores, a partir de formações de sindicatos com orientação progressista são os mais interessados em construir movimentos educacionais para adultos que vão além de uma preocupação somente de aprendizagem e sim de uma prática educativa de reflexão do seu meio social e de luta política. Dessa maneira, no período anterior ao golpe civil-militar de 1964,

[...] as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, p. 113, 2000).

---

<sup>13</sup> Ofício enviado pela direção da escola ao Chefe de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, no processo nº 6.492, de 1956 (Almeida, 2008, p. 58).

São esses sujeitos coletivos que se preocupam de forma sistemática com a questão da educação de jovens e adultos e, mesmo com o golpe civil-militar de 1964, esses movimentos continuaram resistindo de maneira precária e velada, prosseguindo na luta por uma educação popular.

A ditadura civil-militar perseguiu qualquer movimento educacional organizado pela sociedade civil que possuísse um modelo de participação popular e político-social. Muitas lideranças tiveram seus direitos políticos cassados, foram proibidos de executar suas funções, presos e até exilados do país.

Concomitantemente à repressão de movimentos relacionados à educação popular, os governos autoritários do regime militar, no plano oficial, implementam programas para a modalidade de feição conservadora, como por exemplo, a Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), de 1966 até 1970, com financiamento oriundo do acordo MEC-USAID; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei nº5.379, de 15 de dezembro de 1967, no qual centraliza as iniciativas de alfabetização, restringindo a capacidade de ler e escrever com caráter de aligeiramento, e a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal nº5.692.

A Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) substituiu os movimentos de educação e cultura popular que emergiram no período entre 1959 e 1964 e possuía como objetivo anular as ideias difundidas pelas campanhas anteriores, principalmente em relação àquelas inspiradas nas orientações do pensamento marxista. Inspirava-se em valores nitidamente cristãos e seus fundadores são atuantes evangélicos. Notabilizou-se principalmente na região Nordeste; contudo, apresentava a possibilidade de extensão para todo país, tendo por influências dos evangélicos no então estado da Guanabara (LIMA JUNIOR, 2008, p. 74).

O MOBRAL tinha como finalidade financiar e orientar tecnicamente a alfabetização funcional e a educação continuada para jovens e adultos pertencentes à faixa etária entre 15 e 35anos. Porém, foi apenas em 1970, por meio da desvinculação do Ministério de Educação do Ministério do Planejamento, que o programa iniciou de fato suas funções e propósitos de se tornar um grande movimento da educação de massa. Esse movimento não se preocupava com a formação integral dos educandos, nem com uma aprendizagem crítica, salientando uma perspectiva de suprir as necessidades da industrialização.

O ensino supletivo estabelecido possuía um caráter aligeirado e patriótico, privilegiando as disciplinas técnicas, ou seja

dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateu às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Na cidade de Santo André, nesse contexto, a partir de 1970, realiza-se um convênio com o MOBREAL e, com ajuda da Fundação de Promoção Social (PROSSAN), para as instalações e equipamentos oferecendo cursos como: corte e costura, mecânica, eletricitista e atendente hospitalar. Em 1975 o “MOBREAL atendia 5.895 alunos, 3.000 na 1º fase da alfabetização, 2.000 na 2ª fase, 800 no profissionalizante e 95 nos cursos de madureza” (SILVA, p. 61, 2008).

Com esse modelo educacional, vinculados ao imperativo dos paradigmas econômicos, não se rompe com a exclusão de grande parcela da população. Dessa forma, durante o período entre 1964 a 1985, no Brasil, na educação para jovens e adultos, verifica-se um rompimento de projetos políticos voltados para as perspectivas da educação popular, ligados à educação transformadora dessa modalidade.

É nessa conjuntura autoritária que a educação popular adquire um aspecto atrelado muito mais aos movimentos sociais que estão “enfrentando o Estado”, em uma tentativa de “usar a educação popular para gerar novas alternativas sociais” (TORRES, 2001, p. 24).

Com a abertura política em meados dos anos de 1980 e, sobretudo, no contexto da construção da Constituição Federal em 1988, garantiu-se pelo menos nos termos da lei o acesso ao ensino fundamental como direito de todo cidadão, incluindo os jovens e adultos que interromperam sua formação escolar.

Com a extinção do Mobral em novembro de 1985, foi instituída a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) e, dessa forma, mesmo que tenha herdado o aparato burocrático e as concepções pedagógicas do modelo anterior, a Educar incorporou algumas das iniciativas progressistas, agindo como apoio técnico e recursos do Governo Federal para prefeituras e/ou instituições civis responsável pela EJA.

Na cidade de Santo André, com o início da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (1989–1992) são realizadas medidas específicas para a modalidade de jovens e adultos, como a criação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), departamento inserido na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Santo André; é efetuado o primeiro concurso público para docentes da EJA, para os anos iniciais do ensino fundamental; o Fórum de discussão sobre política de EJA na cidade e o projeto intitulado “Chegou a sua vez –

Valorização do Funcionalismo Público Municipal”, com o intuito, através do SEJA, de promover a alfabetização para os servidores da prefeitura.

um levantamento na época pela Secretaria Municipal de Educação em todas as secretarias da prefeitura e verificou-se que havia 1.800 funcionários analfabetos ou que não tinham complementado a primeira fase do Ensino Fundamental. A regência de classes, neste projeto inicial, ficou sob a responsabilidade de funcionários municipais que estavam engajados ideologicamente e que possuíam o Ensino Médio completo, através de uma seleção interna. Recebiam por este trabalho horas extras. As aulas eram ministradas diariamente no próprio local de trabalho e tinham a duração de uma hora ou uma hora e meia, dependendo da repartição. Conforme dados da Secretaria de Educação publicados em 1992 na revista Democratização de Ensino: a busca necessária, em 1989, foi atendida 900 funcionários, em 1990, 600 e, em 1991, 200(D'AGOSTINI, 2016, p. 32).

Em 1991, o SEJA amplia a oferta de alfabetização para todos os munícipes. Outras conquistas significativas no período valorizavam essas primeiras iniciativas: primeiro houve aprovação do Estatuto do Magistério com a participação do SEJA e segundo a regulamentação do curso no Conselho Estadual de Educação na Lei nº6.767 de 25 de março de 1991, o que permitiu aos educandos receberem os certificados correspondentes às classes de 1º ao 5º ano e, dessa maneira, prosseguirem nos estudos.

A estrutura da EJA I era anual e dividida em dois ciclos: alfabetização e pós-alfabetização, pois tinha como objetivo garantir o atendimento de um número elevado da população, com um mínimo de dias letivos e horas-aulas de segunda-feira a quinta-feira, com as sextas-feiras disponibilizadas para as reuniões pedagógicas e formações para os professores. Uma primeira proposta curricular foi elaborada em 1992, a partir das discussões do Fórum de discussão sobre política de EJA, somada às formações e reuniões semanais e, evidentemente, com a experiência prática das aulas (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 59).

Mesmo com os avanços relatados acima, verificam-se ainda enormes dificuldades nesse início da implementação da EJA nas políticas públicas na cidade. Um dos obstáculos concerne ao local das aulas: os espaços eram precários ou em locais adaptados com auxílio da comunidade.

salas de igrejas católicas, evangélicas, centros comunitários, espíritas e sindicatos, pois a cidade não possuía escolas municipais de Ensino Fundamental, apenas escolas de Educação Infantil, que não ofereciam infraestrutura adequada, como mobiliário e banheiros para receber alunos jovens e adultos (ibidem, p. 58-59).

Na segunda gestão do PT (1997–2000), cria-se o Departamento de Educação do Trabalhador (DET), inserido na Secretaria de Educação e Formação Profissional. Além de

somente uma mudança nominal, configura uma concepção de integrar os serviços da educação de jovens e adultos com o ensino básico e com a formação profissional começando a funcionar nos Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP).

Concomitantemente à formação do DET, dá-se a institucionalização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Santo André (MOVA), movimento esse que já operava de maneira autônoma. Assim, o MOVA passaria a obter apoio financeiro da prefeitura e a Secretaria teria a tarefa de nortear, colaborar e fiscalizar o desenvolvimento de seu trabalho<sup>14</sup>.

O MOVA tem sua origem no município de São Paulo na gestão petista de 1989 a 1992,

modelo de programa nascido na gestão Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores. O modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e experiências educacionais nessa área (HADDAD, 2007, p. 199).

Os debates relacionados à modalidade de jovens e adultos e a formação profissional se intensifica no município no ano de 2002, com pouco mais de uma década de experiência na modalidade, teve início um movimento de uma proposição para o ensino profissional na cidade. Foi elaborado um documento enviado ao Governo Federal, nomeado de “A Qualificação Profissional como Política Público” de alcunha ‘Carta de Santo André’ como ficou mais conhecida. O documento centra sua problemática nos dois mandatos do Governo de Fernando Henrique Cardoso e analisa se as políticas públicas de qualificação e certificação profissional beneficiam a formação dos trabalhadores (BRONZATE, 2008, p. 49).

Em 2003, tem início no SEJA o Programa Integrado de Qualificação (PIQ), que se estende aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Possuía o intuito integrar a ascensão da escolaridade com a formação profissional organizada em itinerários. Inicialmente, com professores que já lecionavam na rede no ensino fundamental I e que possuíam uma licenciatura nas outras áreas do conhecimento e, posteriormente, com professores conveniados para preencher a demanda (ibidem, p. 84).

Percebe-se que ao longo da gestão do PT no município<sup>15</sup>, através de variados programas, o interesse da integração da educação básica com a formação profissional constituía uma

---

<sup>14</sup> Com a aprovação da Lei nº 7.576, de 9 de dezembro de 1997.

<sup>15</sup> Gestão do Partido dos Trabalhadores: 1989-1992 (Celso Augusto Daniel); 1997-2000 (Celso Augusto Daniel); 2001-2004 (Celso Augusto Daniel e João Avamileno); 2005-2008 (João Avamileno) e 2013-2016 (Carlos A. Grana).

concepção da educação como um direito e o ensino profissionalizante como um aspecto de inclusão social, desde que viabilizado por uma política pública de geração de emprego e agregado a um projeto educativo que ampliasse os conhecimentos do trabalhador educando. Assim, contrapunha os modelos neoliberais de uma educação de jovens e adultos profissionalizante como uma promessa de empregabilidade e solução para o desemprego partindo da perspectiva de um trabalho flexível e polivalente (Santo André, 2016, p. 86).

Em 2013, no começo da gestão do Partido dos Trabalhadores com o prefeito Carlos Grana, inicia-se a educação de jovens e adultos com a formação profissional inicial e continuada (EJA–FIC)<sup>16</sup> e realização de concurso público para ingresso de professores de ensino fundamental II para a modalidade (Santo André, 2016, p. 166).

No Brasil, a diferenciação entre dois exemplos, dentro das políticas públicas direcionadas à EJA, vai se solidificando após a redemocratização: o primeiro emergencial, com programas e ações propostas pelo governo federal, mas com pouco impacto, e o segundo, estabelecido pelas redes estaduais e municipais, ofertando principalmente a alfabetização, mas também a complementação do ensino fundamental II e o ensino médio com atuação dos profissionais da educação das respectivas redes (NICODEMOS, 2013,p. 48).

Desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA) pelo parecer CNE/CEB nº 11/2000, foram elaborados registros curriculares por diversos órgãos federais referentes à modalidade<sup>17</sup> e, apesar dos avanços explícitos, ao se preocupar com as particularidades dos educandos jovens e adultos trabalhadores, verifica-se uma fragmentação de ações, como as variadas concepções pedagógicas e com programas focalizados para determinados grupos da classe trabalhadora, ou seja, de pouca abrangência, alguns exemplos:

[...] no Exame Nacional de Certificação de Competências para Educação de Jovens e Adultos (Enceja), por exemplo, é a do currículo de competências, marca de uma visão empresarial e mercadológica da educação. Já o Proeja, pelo menos como exposto em seu documento base, se apoia na perspectiva da educação integral e da politecnia, premissas defendidas por estudos críticos e pela interpretação marxista da educação. Enquanto a coleção de Cadernos de EJA traz o trabalho como princípio educativo e apresenta uma proposta curricular aberta e flexível, o Projovem Urbano se baseia nas ideias de empregabilidade e protagonismo juvenil, ambas perceptivas teórico-

<sup>16</sup> No próximo capítulo exponho a organização da EJA-FIC.

<sup>17</sup> Exemplos: 1- Proposta curricular para a Educação de jovens e adultos, 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental (2002); 2- ENCCEJA (2002); 3- Cadernos Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (2006); 4- Coleção Cadernos de EJA (2007); 5- Documento base do Programa Nacional de Integração Da Educação Profissional com A educação Básica na modalidade de EJA - Proeja (2007); 6- materiais didáticos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (2007); 7- PNLD EJA (2011).

metodológicas advindas dos discursos veiculados por organismos internacionais de cooperação multilateral, como Banco Mundial e Unesco (SERRA, 2017, p. 34).

Avanços e retrocessos permeiam a educação de jovens e adultos durante o século XX, tanto no contexto nacional quanto em Santo André. Movimentos autoritários, como o período da ditadura civil-militar, resultaram em retrocessos para a EJA, pois possuíam uma concepção aligeirada, para o mercado de trabalho, sem reflexão crítica, cerceando a autonomia da prática docente e não valorizando os conhecimentos dos educandos. Contudo, educadores alinhados à educação popular não esmoreceram diante as intempéries políticas e econômicas, no período da ditadura civil-militar: organizações sindicais e grupos católicos progressistas continuaram acreditando em uma educação popular de jovens e adultos. Com a redemocratização no final da década de 1980 e início de 1990, expandem-se as discussões relativas as políticas públicas para a modalidade.

## CAPÍTULO II

### Os princípios da educação popular na construção curricular na EJA II de Santo André 2013 a 2016.

*“A minha alucinação é suportar o dia-a-dia e meu delírio é a experiência com coisas reais / Amar e mudar as coisas Me interessa mais” (Belchior)*

A palavra “currículo” alcança com maior força no estabelecimento da escolarização entre os séculos XIX e XX. Desta forma, no âmbito escolar, currículo estipula princípios e valores, conteúdos disciplinares, recursos de materiais, organizações de atividades e avaliações programadas. É definido como um “curso aparente ou oficial de estudos” (TONKINS, 1986. p. 1, apud GOODSON, 1995, p. 117), formado por diversos documentos que instituem finalidades, objetivos, seriação e itinerários. Considerando a importância da palavra “currículo” nos estudos ligados à escolarização, é necessária uma ampla investigação do termo, “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (WILLIAMS, 1974 apud GOODSON, 1995, p. 117).

Deste modo, o currículo não é construído com neutralidade e indissociável do seu tempo, espaço e sujeitos que os constroem, não

[...]é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, A. F; SILVA, T. T., 2002, p. 12).

No contexto da EJA, uma das maiores adversidades na prática docente é a escolha sobre o conteúdo das aulas, que podem ser através de programas ou guias curriculares elaborados por órgãos governamentais ou livros didáticos próprios para EJA ou não. Segundo Serra, isso acontece pois, com “raras exceções, essas propostas curriculares trabalham com a lógica da padronização e da uniformização de temas e conteúdos; porque vislumbram um aluno

abstrato, idealizado e, muitas vezes, estereotipado, distante do aluno real com suas idiossincrasias e subjetividades” (2017, p.25).

Dessa forma, a concepção de currículo abordada aqui se aproxima da linha construcionista social, sobretudo de Ivor Goodson, estudioso da área que desde meados dos anos 80 do século passado realiza investigações estabelecendo uma relação entre a construção prescritiva e de políticas do currículo quanto suas negociações no aspecto da prática. O autor estabelece resumidamente que

[...] queremos a história de ação dentro de uma teoria de contexto, ou seja, [...] precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático. O que se requer é, na realidade, um entendimento do aspecto prático, evitando situar este entendimento dentro de uma ulterior exploração dos parâmetros contextuais da prática (GOODSON, 1995, p. 72).

Podemos, assim, realizar uma análise curricular tanto em sua fase “pré-ativa”, no momento de sua elaboração e formação, quanto em sua fase “ativa”, ou seja, o currículo em prática em sala de aula e ainda, uma análise relacional entre esses dois movimentos.

Partindo dessa percepção de currículo, analiso a construção curricular de Santo André, específico para a EJA, com base em dois documentos:

- Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA – Volume 1: Concepções e princípios. Santo André. 2016 e;<sup>18</sup>
- Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA – Volume 2: O processo de construção curricular. Santo André. 2016.<sup>19</sup>

O primeiro volume, lançado em junho de 2016, corresponde aos princípios norteadores de concepções de Escola específica para jovens e adultos, docentes e discentes que a rede de Santo André pretende valorizar nessa modalidade, enquanto o segundo volume (novembro de 2016) abarca os conteúdos e conceitos de cada disciplina.

Na seção seguinte apresento a estrutura organizacional da EJA do município, como as escolas, grade de horário disciplinar, a relação entre educação básica e profissional, os centros públicos, apesar de um item descritivo se faz necessário para compreensão de como a organização escolar interfere na dinâmica da mesma.

---

<sup>18</sup> Imagem em anexo página 89

<sup>19</sup> Imagem em anexo página 89

Após apresentar a estrutura da EJA, - analiso a documentação curricular, apresentando o percurso de construção dos princípios e salientando no movimento de construção curricular as influências da educação popular estabelecidos como concepção geral da rede.

## **2.1. Organização da Educação de Jovens de Adultos do Município de Santo André.**

Neste item, apresentarei a estrutura do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santo André, que contextualiza nosso objeto de pesquisa. O objetivo é destacar as suas particularidades para a modalidade na cidade e, sobretudo, reconhecer nele as capacidades e contradições no seu fazer pedagógico, condição que o posiciona como abundante espaço de investigação sobre prática docente, currículo, ensino e aprendizagem.

O DEJA é parte integrante da Secretaria de Educação do município. Entre 2013 e 2016, na gestão do prefeito Carlos Alberto Grana, do PT, a Secretaria de Educação do município ficou a cargo de Gilmar Silvério e a composição do departamento com a diretora Maria Auxiliadora Elias<sup>20</sup> e Francisco de Campos Pacheco Neto na assessoria.

A educação de jovens e adultos do município andreense está dividida em EJA I, que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental, seriada em ALFA (alfabetização), PÓS (pós-alfabetização) e MULTI (sala multisseriada)<sup>21</sup>, e EJA II, correspondente aos anos finais do ensino fundamental, seriada em 1º Termo (6º ano), 2º Termo (7º ano), 3º Termo (8º ano) e 4º Termo (9º ano), com periodicidade semestral.

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) articula a oferta da educação básica à educação profissional. Com início em 2014, o ensino fundamental integrado à educação profissional pela formação inicial e continuada (EJA-FIC). Sendo EJA I FIC (anos iniciais com profissionalizante em: pintura decorativa, alimentação saudável, cuidados estéticos e informática básica), EJA II FIC (anos finais com profissionalizante em: comunicação visual, marcenaria, construção civil, alimentação e administração) e Formação Integral Continuada (FIC), que oferece apenas formação profissional, sem elevação de escolaridade.

---

<sup>20</sup> Ingressante na rede municipal de Santo André em 1990 iniciou como professora da EJA I em 1993.

<sup>21</sup> Turmas com educandos de vários níveis de conhecimento diferentes na mesma sala.

O atendimento da EJA–FIC é realizado nos Centros Públicos e a partir de 2015, devido ao pedido da população de três comunidades escolares passou, então, a funcionar em três EMEIEFs (Candido Portinari, Cora Coralina e Prof. João de Barros Pinto). Os horários das aulas são das 18h 30min até as 22h 30min, de segunda a sexta-feira. Nas unidades que possuem EJA–FIC, a carga horária é disponibilizada da seguinte forma:

Tabela 5 - Quadro com as quantidades de aulas por disciplinas nas unidades com profissionalizantes.

Disciplinas	Língua Portuguesa	História	Matemática	Ciências	Artes	Geografia	Inglês	FTG / FIC	Total
Aulas por semana	5	2	5	2	2	2	2	5	25

Fonte: DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Santo André (2017).

Nas unidades escolares que não possuem EJA–FIC, ou seja, somente disponibilizam o ensino fundamental II sem a integração com a educação profissional, a carga horária é da seguinte forma:

Tabela 6 - Quadro com as quantidades de aulas por disciplinas nas unidades sem profissionalizante.

Disciplinas	Língua Portuguesa	História	Matemática	Ciências	Artes	Geografia	Inglês	FTG / FIC	Total
Aulas por semana	6	3	6	3	2	3	2	0	25

Fonte: DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Santo André (2017).

Em 2016, nas salas da EJA, estavam matriculadas 2800 alunos e alunas e na EJA-FIC foram atendidas 353 pessoas. No FIC, que oferece apenas formação profissional sem elevação de escolaridade, estavam matriculadas aproximadamente 540 pessoas.<sup>22</sup> No início do ano letivo

<sup>22</sup> Fonte DEJA 2016.

de 2017, as turmas estão distribuídas em cinco Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP) e dezenove Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (EMEIEF)<sup>23</sup>, a tabela em anexo dispõe os centros públicos e escolas que oferecem aos adultos e jovens a educação básica no primeiro semestre de 2017.

Dessa forma, quanto à organização espaço-temporal estrutural das escolas, destaco alguns pontos: o ensino seriado, progressivo, presencial e noturno (na maioria das escolas); a organização do trabalho docente em horas-aulas com hierarquia entre as disciplinas, pelas quantidades de aulas e Escolas e Centros Públicos separados em blocos com 2 ou 3 unidades escolares, no qual os professores de disciplinas com carga menor de aulas semanais se dividem nas escolas do bloco.

## **2.2. A Construção do Movimento Curricular da EJA de Santo André (2013 a 2016).**

Adentrar o currículo prescrito não é de maneira nenhuma sacralizá-lo, mas sim, possibilitar um movimento de verificação da sua produção e compreender sob quais parâmetros ele foi construído, o significativo é

compreender os parâmetros anteriores a prática. (...) O currículo escrito é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. (...) O currículo escrito nos proporciona: um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações (GOODSON, 1995, p.21).

A construção do movimento curricular na EJA de Santo André e o estabelecimento de seus princípios e concepções constitui uma descrição para retórica legitimadora da escolarização. Assim o estudo da formação do currículo prescrito auxilia em dois pontos: primeiro a análise do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito aumenta o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, ao nos orientar a ver de dentro do próprio processo de formação do currículo os conflitos sociais que anteriormente eram apenas identificados na sua fase “ativa” podemos estabelecer parâmetros para ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula. O currículo se constitui, dessa forma, como um artefato, uma invenção social e histórica, sendo que a sua definição envolve

---

<sup>23</sup> Dados referentes à atribuição de aulas em dezembro de 2016 para o ano subsequente.

prioridades sócio-políticas, constituindo-se como um processo social de preferências e privilégios (GOODSON, Op. cit., p. 78).

A primeira medida para a formação do movimento curricular ocorreu ainda no primeiro semestre de 2013, no primeiro ano da gestão do PT. Para estabelecer a perspectiva política e conceitual da concepção curricular pelo DEJA foi construído um grupo denominado “Escola de Gestores”<sup>24</sup> composta pelas gerências e coordenadores e coordenadoras pedagógicas (CPs),<sup>25</sup> assistentes pedagógicas (APs)<sup>26</sup> e diretoras dos Centros Públicos de Formação Profissional (CPFPPs).

As questões centrais relacionadas às concepções do currículo estabelecido pelo grupo foram: o trabalho em sua dimensão ontológica e histórica, a formação integral do educando associada ao trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a formação profissional além do mercado de trabalho.

Das discussões realizadas pela “Escola de Gestores” foram publicados cinco cadernos com as discussões propostas relacionadas à integração entre educação profissional e a educação de jovens e adultos: *Currículo Integrado*, de Marise Ramos; *Sistema público de emprego, orientação profissional e educação profissional*, de Sebastião Lopes Neto e Remi Castioni; *Arcos ocupacionais e formação técnica geral*, de Fábio Zamberlan; *A educação profissional nas políticas públicas – uma breve reflexão para o município*, de Sandra Torquato Bronzate; e *O trabalho como princípio educativo*, de Carmen Sylvia Vidigal Moraes.<sup>27</sup>

As escolhas dos palestrantes não ocorreram de forma aleatória: todos possuem formação e atuam em suas pesquisas nas áreas que concebem as concepções escolhidas pela a gestão.<sup>28</sup> Dessa maneira, o primeiro movimento curricular é a preocupação de realizar formações para a equipe gestora com o objetivo de realizar um currículo que se distancie da lógica da formação

---

<sup>24</sup> Ciclo de palestras realizado pela rede de ensino de Santo André em parceria do CEEP (Centro de Educação, Estudos e Pesquisas).

<sup>25</sup> Atribuição de organizar os trabalhos das assistentes pedagógicas.

<sup>26</sup> Responsáveis de acompanhar os professores nas escolas.

<sup>27</sup> Imagens dos cadernos produzidos nas páginas 87- 89.

<sup>28</sup> Fábio Zamberlan na formação profissional, Sandra Bronzate com ênfase nas políticas públicas na educação de jovens e adultos, além de atuante na rede municipal de Santo André desde 1990, Marise Ramos atuando na educação profissional integrada ao ensino médio, Carmen Sylvia Vidigal Moraes possui experiência na área educação temas como a educação do trabalhador, educação profissional e políticas públicas e Remi Castioni que atua nos temas da educação, qualificação profissional e políticas públicas educacionais.

dos educandos para o mercado do trabalho e que se preocupe com uma formação integradora dos sujeitos e com a percepção do trabalho com seu caráter histórico e ontológico.

Os agentes da mudança curricular externa, são os sujeitos externos ao cotidiano escolar e possuem um envolvimento mais direto nas mudanças educacionais, como as agências governamentais e órgãos empresariais (GOODSON, 2006, p.44). São escolhidos de maneira coerente das ideias pedagógicas e historicamente construídas na EJA de Santo André. Além disso, são realizadas formações e discussões com profissionais da rede que possuem uma extensa trajetória na educação de adultos, a maioria deles com ao menos duas décadas na profissão.

Em 2014, foi instituído o Grupo Currículo (GC) formado por seis professores da EJA. Verifica-se o cuidado de instituir sujeitos com experiências de práticas pedagógicas na cidade de Santo André, profissionais reconhecidos pela gestão como possuidores de “acúmulo histórico e capacidade técnica” para coordenar o Movimento Curricular, são eles: Ana Cláudia Gomes, Antonio Gomes Jardim, Elenita Neli Beber,<sup>29</sup> Maria Alice Bassoli Napoleão, Raquel Viegas Pose D`Agostini, Sandra Torquato Bronzate (participa como formadora na “Escola de Gestores” e integrante do Grupo Currículo), Vanessa Miyashiro, Vitalina de Santana Santos.<sup>30</sup> Todos ingressantes na rede do primeiro concurso em 1989 e a maioria atuante na modalidade da EJA no município no mesmo ano. Ao privilegiar profissionais com experiência prática de sala de aula na própria rede e que possuem um histórico de formação continuada na modalidade de ensino, assim como de iniciar esse movimento com formações e visitas escolares demonstra uma preocupação de evitar um currículo que seja impositivo, mas sim, propiciar um movimento de construção que permeia diversos sujeitos.

Além disso, há de se destacar que são profissionais que participaram do início da construção da EJA de Santo André (1989–1990), possuem uma trajetória na rede na qual experienciaram diversos obstáculos para a consolidação da modalidade na cidade e a atuação deles nesse processo curricular não é exclusivamente imediatista, mas eminentemente carregada de um contexto histórico vivenciado nas suas lutas cotidianas de mais de uma década.

Durante o primeiro semestre de 2014, os membros componentes do GC realizaram formações internas, visitas a escolas e Centros Públicos e pesquisas com professores da EJA I

---

<sup>29</sup> Entre fevereiro de 2015 a maio de 2015.

<sup>30</sup> De fevereiro 2014 a março de 2015.

com questões referentes ao currículo. Ficaram responsáveis, ainda, pela a formação de um Grupo Ampliado do Currículo (GAC), com os docentes representantes da EJA I e os recém-ingressantes da EJA II, através de um convite aberto para os docentes que desejassem compor o grupo (SANTO ANDRÉ, 2016, Vol. 1 p. 44).

Os professores da EJA II iniciam sua participação na discussão curricular quando ingressam em 2014,<sup>31</sup> porém essa participação ainda é bastante tímida, com leituras sobre o trabalho como princípio educativo em reuniões pedagógicas ou em palestras. A constituição do Grupo Ampliado do Currículo (GAC) ocorreu no primeiro semestre de 2015, composto por um total de 45 professores representantes de diversas escolas das etapas: EJA I, EJA II, e FIC,<sup>32</sup> conjuntamente as APs, CPs e assessores do FIC. Realizavam-se encontro mensais, assim os professores que participavam das discussões curriculares repassavam as questões debatidas nas reuniões pedagógicas semanais (RPS). Ocorreram ainda para todo corpo docente e funcionários (as) palestras e formações com profissionais da educação, como por exemplo:

- 2014: Marise Ramos e Miguel Arroyo;
- 2015: Cecília Lacerda Vasconcellos Guaraná, Cláudia Valentina Assumpção Gallan.
- 2016: Adriano Larentes da Silva, Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Cláudia Valentina Assumpção Gallan.

Além dos sujeitos participantes do processo curricular, o histórico da modalidade no município, outro ponto fundamental concernente às características legais no qual a gestão se apoia para a construção do currículo refere-se

às diretrizes educacionais que devem embasar este movimento e que estão inscritas na nossa Constituição Federal, na LDB/1996, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e no Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PME), correspondendo: 1) ao acesso e permanência; 2) à gestão democrática e 3) à qualidade social da educação. Diretrizes essas que, no nosso entendimento e escolha, fortalecem a demanda por um currículo integrado (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 10).

Dentre esses meios legais, destaco o Plano Municipal de Educação da cidade (2015-2025), elaborado entre outubro de 2014 e com sua aprovação em junho de 2015, no mesmo

---

<sup>31</sup> Os ingressos da primeira chamada dos professores concursados ocorreram entre o final de julho e início de agosto de 2014.

<sup>32</sup> Foram estabelecidos representantes para não prejudicar o funcionamento das escolas nos dias dos encontros. Em 2016 a EJA I contava com 57 professores (as) e a EJA II 131 (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 44).

período que se intensifica a o movimento curricular na EJA aparece no Plano como estratégia da Meta 10:<sup>33</sup>

10.6 - Implementar uma proposta de currículo integrado da EJA, tendo o trabalho como princípio educativo e articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da Ciência, do Trabalho, da Tecnologia, da Política, da Cultura e Cidadania, considerando a organização do tempo e do espaço pedagógicos adequados às características destes alunos/as, no 2º (segundo) ano de vigência deste Plano (PME, 2015, p. 25)

Isto é, existe uma preocupação de constituir um plano de Estado, relacionado à educação de jovens e adultos, que possa prosseguir com essas concepções, independente do partido na frente da gestão municipal.

### **2.3. A concepção e princípios para EJA**

Esse processo da construção da concepção e princípios ocorreu com idas e vindas, escritas e reescritas das questões levantadas nas RPS. Até que através de uma plenária final, realizada no final de 2015 no Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”, com a participação de gestores, professores e funcionários, foram votados e sacramentados as concepções e princípios norteadores elencados abaixo:

1 – A escola deve ser um espaço democrático que respeite, valorize e inclua os diferentes sujeitos, independentemente da sua classe, étnica, geracional, de gênero, deficiências e/ou transtornos.

2 - O ser humano é o centro do processo formativo, por isso a escola se aproximará da vida das pessoas, considerando todas as suas dimensões: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

3 - A escola que respeita o ser humano como centro do processo se constituirá como espaço democrático de discussão, participação e produção de conhecimento em todas as dimensões da vida;

4 - A escola é espaço de democratização do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, com vistas a construir a autonomia intelectual, individual e coletiva, na perspectiva de uma educação libertadora;

5 - O trabalho como princípio educativo é a base de nossa construção curricular porque possibilitará a compreensão do mundo pelo desvelamento das relações de produção, da construção da ciência e da cultura, evidenciando a possibilidade criadora do ser humano;

---

<sup>33</sup> Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, garantindo o aumento progressivo de 5% (cinco por cento) ao ano até o último ano de vigência deste Plano, não ultrapassando a 30% (trinta por cento) das matrículas no ensino fundamental integrado.

6 - A educação de jovens e adultos deve compreender e enfrentar criticamente a separação entre trabalho manual e intelectual, pensar e fazer, teoria e prática, trabalho e conhecimento, por serem dimensões indissociáveis do ser humano e

7 - O/a educando/a é sujeito na construção do seu conhecimento, portanto, a escola deve respeitar valorizar e considerar seus saberes, história e experiência de vida na organização curricular, trabalhando-os junto aos fundamentos das ciências (SANTO ANDRÉ, 2016, Vol. 1 p. 50).

Esses princípios e conceitos estabelecidos expressam algumas finalidades e objetivos de caráter geral que vão permear os conteúdos e conceitos de cada disciplina, como a de uma escola democrática, de integração entre as disciplinas, uma educação profissional, além do mercado de trabalho e da atuação mais ativa dos educandos jovens e adultos no processo escolar, salientando a não distinção entre teoria e prática.

Comparando com o contexto nacional no mesmo período, percebemos o grande avanço da construção curricular na cidade de Santo André para a EJA. A participação de professores, sobretudo nas discussões no que concerne aos princípios fundamentais para modalidade, é consideravelmente superior à perspectiva nacional no mesmo período. Como exemplo, podemos citar as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, nas quais surgem debates inflamados para determinar os conteúdos de História que os jovens necessitam aprender, a Medida Provisória 746/16, na qual se estabelece uma reforma para o ensino médio, com aumento da carga horária dos alunos, uma reformulação do currículo em divisões por áreas do conhecimento e com a possibilidade de disciplinas optativas para os estudantes e, assim, a conseguinte diminuição das aulas da disciplina de História, além dos vários projetos de lei tramitando em diversos municípios e estados do Brasil, originários do movimento “Escola Sem Partido”, o qual acusa professores de serem doutrinadores e menospreza a autonomia dos jovens.

O movimento realizado na rede de Santo André na EJA vai na contramão de outras propostas curriculares, sobretudo no que diz respeito à participação contundente de professores nas discussões e formações, e na elaboração dos princípios, que carrega uma forte influência da educação popular, considerando de forma efetiva a realidade social dos educandos e suas experiências.

Considero dois pontos essenciais para esse movimento distinto local. Primeiramente, o currículo construído no município de Santo André é baseado no trabalho em sua categoria ontológica e histórica já citados anteriormente, ou seja, é diametralmente oposto, com às discussões dos modelos curriculares assentados nos princípios do mercado, com suas padronizações, centralizações e baseados em concepções meritocráticas. Em segundo lugar, a não elaboração de avaliações externas, que na maioria das vezes servem para controlar os

conteúdos trabalhados pelos professores, possibilita a autonomia dos docentes em um trabalho que valoriza as experiências dos discentes jovens e adultos.

As finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades “reais” (CHERVEL, 1990, p.189).

As concepções freireanas são recorrentes no currículo e nas discussões das Escolas de Gestores e, a partir dos princípios, percebe-se que as aproximações existentes com as ideias de Paulo Freire estão embutidas nos princípios estabelecidos na rede.

Sabe-se que na EJA o professor interage com os alunos jovens e adultos que carregam uma experiência na sua trajetória de vida singular diferentemente em turmas do ensino regular; são variadas as características e particularidades que devem ser respeitadas e nessa perspectiva o diálogo se caracteriza em um princípio basilar na concepção freireana de currículo.

### **2.3.1 Diálogo**

Com o objetivo de garantir a dignidade dos jovens e adultos, as políticas públicas voltadas para EJA objetivam o resgate desses educandos a partir da reparação; todavia, esse movimento curricular não se limita somente à necessidade de uma escolarização desses educandos, assim considero pertinente o referencial freiriano nessa modalidade de ensino para uma educação popular, de caráter emancipador e transformador. O profissional da educação deve rejeitar qualquer tipo de discriminação no espaço escolar, “pois a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 37). Adiante explicita:

o que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (ibidem, p. 59 – 60).

Ao indicar o respeito independente da sua classe, étnica, geracional, de gênero, deficiências e/ou transtornos nas discussões no grupo de currículo, os docentes apontam a

necessidade de a escola conviver com o diálogo democrático e a realidade social e as questões de reconhecimento identitário dos diversos alunos e alunas na EJA de Santo André.

O documento, *Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA – Volume 1: Concepções e princípios*, considera a escola como espaço democrático de forma ampla, como na inclusão dos diferentes educandos independentemente de sua posição social, orientação sexual, composição etária e sua condição física e mental. Para que esses sujeitos sejam incluídos, é indispensável respeitar essa heterogeneidade com a construção da autonomia individual e coletiva do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade e para isso possibilitar um espaço aberto para discussão, participação e produção de conhecimento. Dessa forma, essas concepções vão além de uma lógica reparadora e de certificação da educação básica perdida mas pondera sobre “as riquíssimas experiências de educação de jovens e adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação” (ARROYO, 2001, p. 13).

Para a materialização desses princípios nas práticas pedagógicas dos professores, defendo como primordial a contribuição do pensamento de Paulo Freire para a reflexão dos princípios do diálogo e da problematização como central para a construção curricular e a prática docente da EJA de Santo André emancipadora e libertadora.

O diálogo é um dos pontos elementares da pedagogia crítica e libertadora de Freire. Em resumo, Paulo Freire acredita que o diálogo engloba parte da história da consciência humana e elucida que o “diálogo é um momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade, conforme constrói e reconstrói” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 98).

A pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, por ser anti-opressiva, estabelece uma consideração sobre a relação entre professor-aluno, uma associação dialógica e permeada pela afetividade constituindo um espaço para a libertação através do debate e da discussão para troca de conhecimentos entre os sujeitos.

Essa dinâmica expõe o nosso processo contínuo de formação (tanto dos docentes e discentes) enquanto seres culturais e históricos. Na verdade,

o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. (FREIRE, 1996, p.50).

Assim, é pelo diálogo que mulheres e homens se aproximam uns dos outros, sem discriminação e arrogância. É necessário ampliar essas concepções da educação crítica para uma compreensão mais vigorosa da postura de um educador crítico com o compromisso social e o distanciamento de atitudes consoladoras, para isso,

[...]envolve transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou “oficial” e a quem detém tal conhecimento. [...] Isso implica uma atitude que se volta à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social. Além disso, uma compreensão mais robusta da pedagogia crítica e da educação crítica baseia-se cada vez mais na percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p.14).

O educador crítico, preocupado com as especificidades do ensino da EJA, e a diversidade das turmas é necessário constatar a negatividade da realidade social quanto documentar os espaços para o trabalho contra-hegemônico de possibilidades transformadoras reais.

Dessa maneira, para uma concepção democrática do espaço escolar que realmente valorize a condição de classe, a orientação sexual e as discussões de gênero, a questão racial da negritude e étnica das sociedades indígenas, é preciso uma compreensão mais vigorosa da educação popular, a fim de compreender e se posicionar sobre como educação é ou para que serve, o modo como deve ser executada, o que se deve ensinar e quem deve ser capacitado a envolver-se em tal processo.

A documentação é importante e possui o seu papel relevante como fonte, pesquisa, porém é necessário do educador popular o compromisso com a transformação social que cesse as ilusões confortadoras, a defesa de concomitantemente de uma política de redistribuição social e a política de reconhecimento identitário, agindo contra todos os tipos que reproduzem condições opressivas (APPLE, AU e GANDIN, 2011, p.14).

### **2.3.2 Teoria e prática**

A relação entre prática e teoria de maneira não dicotômica está presente no currículo, desse modo, o fazer profissional docente e sua reflexão sobre a prática devem constituir os professores reciprocamente, pois senão “corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se

e não avança, ou do teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (GIOVANETTI, 2011, p. 243), por isso

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2013, p. 40).

Até 2014 na EJA II, os professores eram contratados, o que não possibilitava uma formação contínua, pois o contrato se encerrava em dois anos e, para não se consumir o vínculo empregatício, novos docentes eram contratados. Assim, solidificando ações de políticas públicas para essa modalidade de ensino e a construção de um currículo com uma participação mais democrática, a gestão do PT promove um concurso público em maio de 2014, específico para disciplinas na EJA II com ingresso entre julho e agosto do mesmo ano. Ao formar um grupo de docentes permanente, permite uma maior continuidade em formações e trocas de experiências através de relatos de práticas.

Referente às formações, concomitante às discussões do currículo, foram oferecidos dois cursos de formação, em caráter de pós-graduação lato sensu, abertos e semipresenciais para professores de todas as modalidades da Rede. Em agosto de 2015, pela UFABC, intitulado “Ciência e Tecnologia”<sup>34</sup> e em 2016 no Instituto Federal. O primeiro, ao fazer um curso marcado pela interdisciplinaridade, salientava a importância da integralidade das disciplinas, e o segundo referente às especificidades de lecionar para a educação de jovens e adultos, assim, relacionava as ementas dos cursos, as disciplinas os debates já existentes pelos profissionais da educação.

Além das formações, o DEJA organizava um encontro de troca de experiências (denominado “Rede em Roda”) entre professores da rede de Santo André, de periodicidade anual, no qual os docentes apresentavam relatos de práticas e, durante os anos de 2015 e 2016, destacaram-se os pontos das discussões do currículo. Em 2015, a diretora da DEJA enfatizou a importância desses encontros: “a participação da EJA, neste ano, está sendo feita de maneira integrada com toda a rede. Em 2014, nós também realizamos nossa Rede em Roda, mas em

---

<sup>34</sup> Site do curso da UFABC - <http://proec.ufabc.edu.br/cursos/cursos-de-especializacao/ciencia-e-tecnologia/ufabc-oferece-especializacao-em-ciencia-e-tecnologia>.

datas e horários diferentes. A importância do evento está na generosidade em vir se expor e desenvolver a crítica, principalmente agora que estamos debatendo a construção dos nossos currículos escolares”<sup>35</sup>.

Ao proporcionar os encontros de trocas de experiências, palestras com profissionais da área da EJA, ofertar cursos de especialização e pós-graduação gratuitos e a própria discussão curricular, percebe-se a disponibilidade ampla de espaço para reflexão das práticas dos docentes.

### **2.3.3 Limites do movimento curricular**

Todo avanço no estabelecimento dos princípios e concepções para a EJA de Santo André esbarra ainda na estrutura escolar na qual não ocorreram discussões e debates para mudanças do tempo e espaço escolar. Essas categorias são dificilmente transformadas, pois entram em conflito com a tradição e incorporação seletivas, de modo que algumas práticas e significados são estabelecidos como consideráveis e outros são excluídos ou negligenciados (APPLE, 1997, p.137). Para o autor, esse é um tema relacionado com as relações de poder determinadas na sociedade, em que

grupos cultural e socialmente hegemônicos priorizam determinados conhecimentos, considerados legítimos em suas visões de mundo, e os estabelecem como únicos e mais indicados para toda a sociedade a despeito das diferentes classes sociais e dos distintos modos de interpretar o mundo e a vida presentes nas mais diversas culturais (SERRA, 2017, p. 29).

Para um educador crítico, é necessário sempre estar atento aos movimentos de mudança curricular, antes de julgar seu caráter progressista ou regressivo, e somente, ao examinar “as circunstâncias históricas em que as forças da mudança surgem, podemos avaliar o equilíbrio provável de seus elementos progressistas ou regressivos”. Investigando uma série de casos, Goodson propôs “um modelo de ondas de mudança que um período mais aberto, inclusivo e democrático é muitas vezes seguido por um movimento contrário, mais reacionário” (2008, p. 21).

---

<sup>35</sup> Depoimento no site da prefeitura. <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/component/k2/item/10062-atividade-para-troca-de-experiencias-reune-cerca-de-3-2-mil-profissionais-da-educacao>. Acessado em 24/10/2018.

Santo André, no que se refere à educação de jovens e adultos, desde 1989, sobretudo nas gestões dos Partidos dos Trabalhadores, constituiu políticas públicas para ampliação de unidades escolares para classes noturna de adultos, aumento de professores e funcionários, discussões curriculares e metodológicas específicas para modalidade. Não podemos negar os avanços que essas medidas realizaram, mesmo que carregadas de contradições e controvérsias.

Por exemplo, na ausência de debates sobre novas formas de reorganização do espaço e tempo nas escolas da EJA de Santo André para melhor efetivação dos princípios.<sup>36</sup> Podemos verificar no caso do ensino segmentado em disciplinas com hora/aula rígida um modelo que silencia moldes alternativos da estrutura escolar e essa questão é muito cara ao processo de escolarização:

Os tempos escolares incluem os calendários, a demarcação das aulas, divisão dos tempos pelas disciplinas e/ou atividades e as hierarquias aí produzidas; a carga horária diária, semanal, mensal, anual e dos cursos e as expectativas sociais, familiares e pessoais quanto a longevidade escolar real e/ou projetada para os distintos sujeitos escolares; envolveria também os trabalhos extraescolares de alunos e professores, na realização ou preparação de trabalhos escolares, bem como o tempo necessário para ir e vir da escola (BERTUCCI; FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Consequentemente algumas questões podem ser levantadas sobre esse quesito: de que realizar aulas integradas entre as disciplinas se há uma divisão rígidas de números de aulas com disciplinas com maior carga horária e outras com menor? Como considerar a realidade material dos educandos, suas experiências reais de vida familiar, profissional e cultural, se ainda são cobrados de forma inflexível os horários de aula diária e os dias letivos para educandos jovens e adultos trabalhadores? Essas são questões que podem e devem ser discutidas em se tratando de um debate curricular.

---

<sup>36</sup> Existem outros modelos de organização do tempo e espaço escolar na EJA do município do Rio de Janeiro, por exemplo: Ensino não seriado, acelerativo e progressivo, realizado de forma presencial, em horário noturno, distinto do ensino supletivo e do regular noturno; Organizado em dois segmentos: PEJA I, correspondendo ao 1º segmento do EF, e PEJA II correspondendo ao 2º segmento, cada segmento desdobrado em dois blocos; Organização do trabalho em dias-aula em substituição às horas-aula; Constituição de cada bloco por três unidades de progressão, permitindo a conclusão do curso em 22 meses. “Essa estrutura se materializa da seguinte forma em turmas do PEJA II: em cada dia da semana, os alunos têm uma única disciplina e assim, durante o turno inteiro a turma é atendida pelo mesmo professor de uma das seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, ciências e história/geografia (que são integradas num único dia da semana e são ministradas por um único professor que tenha habilitação para lecionar nesses dois campos disciplinares); essa divisão ocorre de segunda-feira a quinta-feira e na sexta-feira os alunos têm aulas de outros componentes curriculares como educação artística, educação física e línguas estrangeiras” (NICODEMOS, 2013, p. 70 – 73).

Como analisado anteriormente, a trajetória das pessoas envolvidas na construção curricular possui um histórico de luta: primeiro nos movimentos sociais e, depois de 1989, com o aumento das políticas públicas, e não é algo acabado. Primeiro, a partir dos agentes externos e, em seguida, com os agentes internos. Esses princípios estabelecidos carregam toda uma tradição da educação popular das concepções de Paulo Freire.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o “mundo encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 77).

No entanto, a partir disso, duas dimensões se apresentam: a primeira, de forma positiva, no que concerne ao caráter inclusivo e reparador da política pública de oferecer acesso à educação. A segunda é a preocupação do “engessamento e burocratização dessa modalidade e dialogar muito mais com a tradição escolar do que com os referenciais da educação popular” (NICODEMOS, 2013, p. 49).

Para Fávero (2011), as políticas públicas atuais da EJA estão inseridas em dois espaços de ações: o primeiro pelo governo federal, no qual se caracterizam como propostas emergenciais que alcançam um fraco impacto nas demandas colocadas por esse público para a sociedade. O segundo espaço é a oferta pelos sistemas estaduais e municipais, como no caso do presente trabalho. Nessas redes, são especialmente ofertadas a alfabetização e, ainda, a complementação do ensino fundamental e do ensino médio. Para Nicodemos a diferença do

primeiro espaço de implementação, onde a oferta se estabelece em forma de parceria com entidades da sociedade civil e de focalização em determinados públicos/faixa etária, a oferta pelas redes municipais e estaduais tende a se constituir como uma política pública universal, que vem ao longo dos anos se fortalecendo dentro das estruturas da aparelhagem estatal em unidades escolares e com a atuação de professores do quadro funcional dessas redes (2013, p. 48).

Deste modo, o próximo capítulo trata do movimento de dois professores nas suas participações nas discussões do currículo e suas práticas de ensino de história na EJA.

## CAPÍTULO III

### **O fazer-se docente na prática: ensino de História na Educação de Jovens e Adultos no município de Santo André**

*No fim, nós também estaremos mortos, e nossas vidas estarão inertes nesse processo terminado, nossas intenções assimiladas a um acontecimento passado que nunca pretendemos que ocorresse. Podemos apenas esperar que os homens e mulheres do futuro se voltem para nós, afirmem e renovem nossos significados, e tornem nossa história inteligível dentro de seu próprio presente. Somente eles terão o poder de selecionar, entre os muitos significados oferecidos pelo nosso conturbado presente, e transmutar alguma parte de nosso processo em seu progresso.*

(E. P. Thompson)

*Faz tempo que ninguém canta uma canção falando fácil... claro-fácil, claramente... das coisas que acontecem todo dia, em nosso tempo e lugar. Você fica perdendo o sono, pretendendo ser o dono das palavras, ser a voz do que é novo; e a vida, sempre nova, acontecendo de surpresa, caindo como pedra sobre povo.*

(Belchior)

No capítulo anterior foi descrito e analisado o processo de construção do currículo de forma geral, identificando os sujeitos participantes e as concepções e princípios educacionais para jovens e adultos predominantes na prescrição da EJA de Santo André.

No presente capítulo, investigo, especificamente na disciplina de História, a participação de dois professores de História da EJA de Santo André que ingressaram na rede no período delimitado do objeto da dissertação. Compreender as formas de participação nas discussões do currículo, suas visões sobre os debates e atuação na prática do ensino de História para turmas específicas de jovens e adultos.

Nesse capítulo será caracterizada a metodologia das entrevistas semiestruturadas e a análise das transcrições dos docentes, para isso na seção seguinte (3.1) é feita uma breve descrição sobre escolhas dos dois professores e apontamentos de que maneira transcorreram as entrevistas. Na seção subsequente (3.2) serão analisadas nas transcrições das gravações dos docentes, as formas de atuação nas discussões curriculares, suas visões sobre as formações e, no último item (3.3), foco no fazer docente no ensino de História desses professores para turmas específicas de jovens e adultos.

### 3.1 Marchas e contramarchas do processo de pesquisa: os professores

Os aspectos metodológicos são de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. Considerando as experiências dos professores e seus envolvimento na construção curricular e as práticas relacionadas ao ensino de História.

Ao total são treze professores de história na EJA<sup>37</sup> de Santo André, e estão divididos em treze escolas (EMEIFs) e cinco Centros Públicos (CPs), sendo dois CPs que oferecem aulas no período matutino, além do noturno. Excetuando o meu nome, desse total 9 (nove) participam de um grupo de WhatsApp, e foi nesse aplicativo que realizei um primeiro contato com possíveis interessados em participar das entrevistas. Quatro docentes mostraram interesse em participar da pesquisa e salientaram a importância do tema, quatro não informaram as motivações de não desejarem colaborar e um manifestou que não gostaria da exposição que uma entrevista poderia causar, mesmo eu garantindo o anonimato.

Por infelicidade, dois dos quais manifestaram interesse na entrevista não logrei a marcação de um encontro sendo as justificativas das mais variadas, como: a indisponibilidade de horário, compromissos familiares e profissionais, colaboração em movimentos sociais, entre outros.

As entrevistas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2017, ou seja, decorridos aproximadamente 10 meses da construção curricular. A primeira foi realizada na sala de reunião no prédio no qual resido e possibilitou um ambiente mais confortável para ambos. Todavia a segunda, depois de desmarcada algumas vezes pela impossibilidade de um horário com o entrevistado, ocorreu no Centro de Formação de Professores antes de uma palestra oferecida pela prefeitura para os docentes da EJA. O ambiente não foi favorável para uma entrevista, contudo o professor entrevistado não demonstrou incômodo pela situação e o próprio alegava que não conseguiria outro dia para me atender, pois sua carga horária semanal era de 54 horas/aula dividida em três escolas!!!, além das obrigações de estudos e familiares no fim de semana.

O modelo escolhido para a entrevista foi a semi-estruturada. Com um roteiro previamente elaborado, as questões percorriam os assuntos relacionados à formação e

---

<sup>37</sup> Dados até dezembro de 2017. Fonte DEJA.

experiências profissionais, às visões relacionadas à educação de jovens e adultos, à participação dos docentes na construção do currículo e às práticas de ensino de História.<sup>38</sup>

Foi dado um tempo maior na entrevista para as questões sobre a participação dos docentes na construção do currículo e as práticas de ensino de História com a intenção de aferir as visões e concepções desses professores sobre a EJA e a disciplina de História.

Para garantir o anonimato dos entrevistados, no decorrer do terceiro capítulo utilizo as denominações P1 (professor 1) e P2 (professor 2) entre parênteses para destacar o depoimento de cada um dos docentes.

Estou ciente das influências múltiplas dos saberes dos docentes em seu cotidiano profissional, com seus saberes pessoais ao longo da vida familiar, originários da formação escolar básica, na formação da licenciatura, dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho e de sua própria experiência prática na profissão, na sala de aula e na escola; em suma são dois tipos de saberes: o primeiro, da trajetória pré-profissional e a segunda, da carreira. Apesar de o presente trabalho focar na análise da experiência da carreira, como no envolvimento na construção curricular e nas suas concepções da prática do ensino de história, não negligencio o primeiro, pois são complementares, contudo:

*[...] por pertencerem ao tempo da vida anterior à formação profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não permitem representar o saber profissional: eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimentos a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional (TARDIF, 2014, p. 79).*

Assim com a experiência vivida no trabalho docente na modalidade, os dois professores analisam sua formação de forma crítica, sobretudo as questões pedagógicas e educacionais.

A consciência de uma graduação insatisfatória, no que concerne às especificidades do ensino de história em um contexto da escola pública, é exposta pelos dois entrevistados a partir de suas experiências na prática docente (6 e 10 anos); a distância da formação nos cursos de licenciatura de História e a realidade no ambiente escolar são evidenciadas.

Mesmo o professor já atuando em ambiente escolar como inspetor de alunos, e no administrativo, durante sua formação inicial na graduação em História, reconhece que

---

<sup>38</sup> Em anexo o roteiro da entrevista página 90

*[...] a gente discutiu muito pouco a realidade das escolas públicas no Brasil. Por mais que eu conhecesse por trabalhar com educação. Como era a rotina escolar? Qual era a dificuldade que professor encontraria em sala de aula? Eu tinha uma visão de inspetor de aluno e de auxiliar administrativo. Não tinha uma visão de professor. Isso a gente discutiu muito pouco. Então o ensino na Universidade que eu fiz acabou não discutindo muito a questão da escola pública. E da prática docente do professor. Isso daí ficou um pouco defasado. Que eu acho uma defasagem de várias licenciaturas e de várias faculdades do Brasil. A gente ver professor muitas vezes saindo da Universidade. É... Ainda não tão preparado para a realidade que ele vai enfrentar em sala de aula no ambiente escolar (P1).*

Essas defasagens vão sendo superadas com as experiências cotidianas na prática docente e a formação continuada. São citadas inúmeras formas de participação em formações, como por exemplo, cursos de extensões, fóruns e simpósios, principalmente na área de educação. As experiências cotidianas também são ressaltadas, principalmente, a convivência com outros professores, as dificuldades com as burocracias diárias e, sobretudo, o ambiente em sala com os discentes.

O mérito da experiência como um fator primordial para a prática docente é valorizado pelos dois professores. De formas distintas, compreendem que o processo de transformação se dá quando vivenciam suas experiências com os discentes no ambiente escolar.

*[...], mas eu penso que minha experiência com Jovens e Adultos aqui na rede foi muito bacana no sentido que era um grupo de ensino fundamental II que eu nunca tinha trabalhado ainda... então assim... tinha que ter outra abordagem pois muitas delas tinham ficado muito tempo sem estudar, entendeu? Tinha essa defasagem, chegavam cansado então... o que acontece, tive que readequar minha abordagem... Por exemplo manhã e tarde eu dava aula no estado eu era uma pessoa eu tinha uma dinâmica a noite eu tinha que refazer me desligar, ligar novamente para ter uma outra dinâmica, mas adequada para jovens e adultos que era muito bacana e isso e deu um crescimento legal porque o que acontece a gente que quer dá aula de História quer falar sobre absolutamente tudo e não dá então você tem que linkar aquilo que mais dialoga com a realidade dele [...] (P2).*

O processo de aprendizagem entre educador e educando estabelece uma relação mútua, essa relação se intensifica em classe de adultos pelas as experiências levadas para sala de aula.

Thompson exemplifica:

*O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13)*

É através da labuta diária com os medos e angústias que os professores constroem novas práticas e constituem um fazer novo que será novamente refletido e analisado. Ao perceber os diferentes sujeitos de seus alunos e alunas, o professor necessita rever sua dinâmica de aula e se aproximar da realidade dos educandos para uma melhor compreensão da aprendizagem e, dessa forma, os docentes se aproximam dos sentidos comuns dos alunos, não para reforçá-los, mas, sobretudo, para refletir e dialogar criticamente; assim o ensino de História carrega uma instrumentalização pedagógica de desnaturalização da realidade para notabilizar um conhecimento socialmente construído.

### **3.2 A visão dos professores na construção curricular na EJA de Santo André.**

#### **3.2.1 A concepção da EJA**

Em uma análise construcionista-social do currículo é necessário se debruçar na realização prática do currículo em sala de aula, em sua interação dialética entre professores e educandos, ou seja, como “atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução do currículo” (GOODSON, 2001, p. 64).

Nesse caso é através das falas desses dois professores de história que analiso de que forma eles concebem suas participações nesse movimento. Eles se reconhecem de fato construindo um currículo? Qual significado possuem essas concepções e princípios para ensinar História em turmas de jovens e adultos?

Os professores entrevistados não participaram do GAC (Grupo Ampliado de Currículo) como representantes de suas escolas. O docente (P1) preferiu focar em outro projeto oferecido pela prefeitura para a mediação da construção de um grêmio estudantil para os alunos da EJA e o professor (P2) ingressou em 2015 depois do processo de escolhas dos integrantes do GAC.

Contudo ambos participaram ativamente das discussões nas RPS, das formações e palestras realizadas pela gestão.

*[...], mas li tudo sobre. Participava diretamente nas reuniões pedagógicas semanais. Fui a alguns encontros onde todos os professores se reuniam para debater as concepções e princípios, formações e palestras variadas ao longo de 2015 e 2016.... e foi um momento de muita discussão, momento de muito aprendizado. (...) Teve também o Rede em Roda, no qual apresentamos nossas experiências na prática docente (pausa) considero um excelente espaço para discutirmos e refletirmos sobre o currículo e com muita participação dos docentes. De certa forma a percepção democrática para a construção de um currículo que deve ser enxergado como a construção que parta de todos, dos docentes, discentes, da equipe pedagógica, e da comunidade escolar. Assim em sua fase inicial e mediana de construção esse currículo obedeceu a todos esses critérios aí. Onde todos os pares que estavam envolvidos na educação foram consultados para saber... (pausa) qual seria o modelo implementado para o currículo da EJA de Santo André. (P1).*

O professor dá ênfase na participação de uma grande discussão entre os sujeitos. Mesmo não participando do GAC, reconhece os espaços diversos no qual ocorriam discussões e debates para produção dos princípios e concepções da rede somadas às formações e palestras e encontro de trocas de experiências. O entrevistado reforça que, mesmo não contribuindo no GAC, houve uma intensa discussão nas RPS, ocorrendo

*[...] sempre um diálogo muito forte sobre o currículo na RPS; alguns poucos professores ficavam até irritados pois queriam tempo para preparar aula, mas a discussão era currículo (repete 3x) sem dar a devida importância para o que estava sendo discutido. Era uma coisa que devia ser falado sempre, pois era algo que ia viabilizar nosso trabalho. Eu não via como algo ruim falar de currículo, principalmente quando eles abriam para dar opinião. Isso nessa gestão (2013 – 2016) foi muito bacana, pois a gente conseguia dialogar diretamente com a secretaria de educação no DEJA (P2).*

A visão dos professores de suas participações é positiva. Reconhecem os esforços da gestão de criar espaços democráticos de discussões e diálogos, mesmo que alguns professores

considerassem essas discussões excessivas e gostariam de mais tempo para preparar as aulas. O entrevistado (P2) contudo julga não haver uma dicotomia entre a discussão das concepções do currículo e sua prática docente, indo além, quando sugere que essa construção curricular é a possibilidade de viabilidade do seu trabalho. Esse engajamento revela a aproximação que esses professores realizam com os objetivos explicitados nos princípios da EJA de Santo André discutidos no capítulo anterior.

A construção curricular é uma disputa por hegemonia das visões dos objetivos da aprendizagem dos diversos sujeitos envolvidos no processo; a rejeição de professores com esse movimento curricular na visão do (P1) possui esse caráter ideológico.

*[...] Eu sei que muita gente não assumia principalmente da gestão anterior. Mas é. Currículo é ideológico. Assim como quase tudo na sociedade. Então em uma sociedade que está em disputa, claro que cada lado vai querer defender aquilo que acha mais pertinente conforme a sua visão do mundo. Então, essa construção curricular, ela ia muito de encontro do que eu enxergo de sociedade. Uma sociedade mais humanista, uma sociedade que se preocupa com a formação integral do sujeito. Uma sociedade que discuta as condições materiais. Uma sociedade que parta da realidade daquele sujeito para construir qualquer movimento. A minha opinião, a visão que tentou de implementar de currículo aqui... que era uma visão do trabalho como princípio educativo é algo que eu acredito muito. Defendo bastante. Nem todos os profissionais da nossa rede têm essa mesma visão de mundo. Assim como a sociedade, ela é heterogênea. Os professores da rede municipal de Santo André também são e têm pensamentos diversos, então houve resistência por parte de alguns. Por parte de outros não tanta resistência assim. Mas acabava havendo sim muitas discussões acerca dessa concepção nas reuniões pedagógicas que nós tínhamos. Na maior parte das vezes eram discussões muito ricas. Onde a gente conseguia de forma muito respeitosa expor as opiniões, discutir os temas e isso serviu de aprendizado tanto para quem concordava com aquela ideologia quanto para quem discordava daquilo (P1).*

Mesmo com a discordância de ideias, elas eram expostas e discutidas de maneira respeitosa. Os professores reconhecem a importância de ter a voz, posicionar-se diretamente naquilo que envolve o seu ofício, e salienta sobre as palestras que

*[...] é legal você ouvir falar sobre algo que vai ajudar a construir uma concepção porque a gente é isso, a gente constrói e desconstrói o tempo todo e por exemplo... todas as palestras que foram assistidas contribuíram de alguma forma, por mais desinteressante que o pessoal pode ter achado por algum momento alguma informação importante pra ajudar a gente delimitar algumas coisas, a nos dar subsídio em sala de aula (P2).*

Compreendem o currículo como um movimento de constante construção, com isso distanciam-se de uma concepção curricular pronta e acabada de cima para baixo. Pois entende que esse movimento possui conflitos e disputas que buscam legitimidades sobre o que ensinar, para quais objetivos, para quem ensinar e em quais tempo e espaço.

*E é assim porque essa seleção tem a ver com o projeto de sociedade e de humanidade que se pretende desenvolver, tem a ver com a concepção de educação, com a visão de mundo e com os objetivos que se quer atingir. Nesse sentido, o currículo se configura em um dos fatores essenciais das políticas educacionais, faz parte da política cultural e é construção histórica e social repleta de contradições (SERRA e MOURA, 2017, p. 27)*

Goodson, ao analisar os movimentos de mudanças educacionais no Canadá, verifica segmentos diferentes nos processos de mudança educacional: internas; externas e os pessoais. A primeira, quando agentes internos das escolas possuem maior autonomia profissional e são fontes de mudanças e promoção, a segunda é quando elementos externos aos escolares possuem um envolvimento mais direto nas mudanças educacionais, como as agências governamentais e órgãos empresariais e último refere-se as crenças e missões pessoais que os indivíduos trazem para o processo de mudanças. E acrescenta o quanto mais esses segmentos “forem integrados e harmonizados, tanto maior será a probabilidade de que o movimento social subjacente à mudança educacional ganhe força e ímpeto” (GOODSON, 2006, p.44).

As mudanças internas ao longo do tempo têm que barganhar periodicamente com os órgãos governamentais para manter sua legitimidade, e as mudanças externas, mesmo com ações generalizantes e mais intensas de reformas, por não considerar e incorporar as crenças e objetivos dos profissionais e dos discentes das escolas, não garantem uma sustentabilidade ao longo prazo.

Assim a proposta de Goodson de desenvolver uma teoria de mudança mais sensível, buscando uma equiparação das relações externas e as questões internas, mas acrescentada as “perspectivas pessoais de mudança”, resumidamente:

*[...] é importante e apropriado dar à mudança pessoal um lugar prioritário na análise da mudança. Isso vira de cabeça para baixo as teorias de mudanças mais orientadas para as instituições. Enquanto essas teorias procuram saber como conseguir que as pessoas mudem as instituições, o foco deveria ser, ao contrário, sobre como as pessoas mudam internamente e sobre como aquela mudança pessoal então termina como mudança institucional por meio dela (ibidem, p. 52).*

É necessário um período mais longo de acompanhamento desses professores para verificar uma mudança significativa nas escolas do município de Santo André; contudo, a partir da visão dos entrevistados, a participação ativa no processo de construção curricular demonstra os interesses dos envolvidos e suas necessidades inseridas no movimento, ou seja, não é centrada exclusivamente na instituição, e sim nas pessoas.<sup>39</sup>

Percebe-se isso ainda pelo entusiasmo em suas falas ao descrever esses momentos coletivos de formação, discussão e trocas de experiências, pois são nesses instantes que sobressalta a ênfase de suas emoções e crenças em sua profissão. Nas entrevistas não aparece de forma notória o registro prescrito produzido e sua utilização nas salas de aulas dogmaticamente, e sim suas experiências e o envolvimento no processo.

Os espaços de discussão são encarados como espaços de formação. Percebe-se a relevância depositada na relação entre teoria e prática. Sendo o processo educativo uma prática refletida pela teoria, aproximando das concepções freireana, no qual teoria e prática não se separam e são construídas constantemente lado a lado nas experiências pedagógicas desses professores que possibilitam a reflexão sobre a ação contribuindo para a busca rigorosa de uma frequente formação auxiliando em suas práticas, um posicionamento crítico em sua atividade docente e assumir-se como pesquisador que problematize o objeto do conhecimento conjuntamente com os educandos.

Além dos debates, outro ponto que aproxima os professores dessa movimentação curricular são os agentes externos que lideraram as discussões do currículo que, como salientado no capítulo 2, são profissionais que possuem uma trajetória na rede na EJA. O docente entrevistado não somente respeita esses profissionais como legitima através da história em sua fala:

---

<sup>39</sup>Compreendo que, para uma análise mais ampla, seria conveniente verificar a participação dos discentes, porém não há tempo suficiente na presente dissertação para tal empreendimento.

*[...] principalmente pela EJA I de Santo André. Não é a minha área de atuação, mas a gente acaba convivendo e vendo bastante. A rede de Santo André tem quase 30 anos. E ela foi implementada muito pela militância dessas pessoas, né... em está levando aí um movimento de alfabetização pra áreas mais distantes da cidade, que era onde tinha um índice muito grande de analfabetismo [...] (P1).*

Essa história da construção da EJA no município é bem marcante para o professor, destacando essa diferença temporal entre os anos iniciais e os finais na EJA e pontuando uma educação centrada na inclusão:

*Com a realização de concurso e muita gente entrando pra EJA essa característica, não que ela se perdeu, mas ela diminuiu bastante. Mas existem ainda em muitos profissionais da EJA, principalmente da EJA I com aqueles mais antigos. Da EJA II, agora com esse concurso que se realizou, veio uma leva nova de professores que tem esse pensamento também, claro que é... não são todos, mas existe uma parte, uma parcela bem considerável que encara a educação de jovens e adultos com responsabilidade muito grande e ajuda a construir cada dia mais uma modalidade que seja mais inclusiva. Lembrando, não são todos, mas tem uma parcela significativa de professores que tem essa preocupação com a EJA hoje. Isso na EJA II que eu convivo; na EJA I já tem histórico, né. Na EJA II está iniciando agora como projeto de cidade, como projeto de educação, porque fez um concurso, trouxe professore para serem efetivos na rede, então você consegue dar continuidade disso, nisso(P1).*

É possível notar a preocupação que essa perspectiva inclusiva e de luta por educação de qualidade na EJA não seja perdida com a progressiva institucionalização da modalidade na cidade, expressa nesse ponto que a gestão poderia ir além nessas concepções estabelecidas.

*Olha... eu acho que contempla em grande parte, sim... só que a gente teve uma problemática muito grande com essas publicações... eu acho que foram publicações que foram feitas é... às pressas... eu não sei se por que a atual gestão ia sair, eu não se por qual motivo... acabou sendo empurrada aqueles caderninhos assim meio que de última hora, né... a gente acabou não fazendo as últimas discussões acerca do currículo e acabou vindo um caderninho impresso onde aquilo não se tornou lei do município, onde aquilo não foi*

*discutido na câmara de vereadores então... eu achei que o final da discussão curricular existia um problema muito grande... problema esse que impediu ele de ser implementado enquanto um currículo oficial da cidade de Santo André, mas o princípio dele eu concordo bastante, é claro que o caderno material, o volume 2 dos conteúdos de cada disciplina por exemplo, acabou saindo muito enxuto, muito... de uma forma muito... empurrada, às pressas... mas os princípios, como eu já disse anteriormente, são princípios com que eu concordo e assino embaixo (P1).*

O professor explicita a necessidade de uma discussão mais ampla, com a participação do legislativo e ainda a possibilidade desses princípios se tornarem lei do município. A preocupação advém da troca de gestão com as eleições municipais, na qual geralmente ocorre uma descontinuidade do trabalho anterior e conseqüentemente a probabilidade da supressão dos princípios estabelecidos.

### **3.2.2 Os conteúdos de História**

Após estabelecidas as concepções e princípios para EJA em 2015, no ano posterior, iniciou-se o segundo momento do movimento de construção curricular no ano de 2016 com a separação por disciplinas para elaboração dos conhecimentos fundamentais de cada uma delas. Foram realizados 2 encontros entre os docentes de História, no ano de 2016, conjuntamente com o professor especialista das disciplinas. No que concerne à área de História, o Prof. Dr. Mauricio Cardoso<sup>40</sup> orientou a discussão e possuía a tarefa de sistematizar as produções dos professores, produzir uma síntese dessas discussões e uma proposta para área do conhecimento baseada nas concepções e princípios estabelecidos no ano anterior. Os entrevistados detêm uma posição extremamente positiva das reuniões no qual ocorreram trocas de experiências e a

---

<sup>40</sup> Formado em História pela Universidade de São Paulo (1996), finalizou o mestrado em História Social (USP, 2002) sobre as relações entre Cinema e História através do filme de Leon Hirszman, São Bernardo (1972). Concluiu, em 2007, o doutorado sobre o cinema de Glauber Rocha pela Universidade de São Paulo e pela Université Paris Ouest Nanterre. Desde 2008 é professor doutor no Departamento de História da Universidade de São Paulo, onde ministra disciplinas sobre ensino de História e narrativas e realiza pesquisas sobre produção audiovisual brasileira, indústria cultural e história pública. É membro do Diversitas - Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos e, desde 2016, é coordenador do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia da USP. Retirado <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4790211U6>, acesso em 25/02/2019 às 11:00.

discussão entre professores de História e a mediação do Professor Doutor Mauricio Cardoso. Lamentaram somente quantidade diminuta para realizar uma discussão proveitosa: “o único erro foi ter poucos encontros (2) e só participei de um encontro no final de agosto de 2016” (P2).<sup>41</sup>

Percebe-se que o componente de História, mesmo como sugestão, carrega ainda uma forte expressão de uma linha temporal tradicional e de traço eurocêntrico<sup>42</sup>. Mesmo que, no segundo termo, tenhamos o cuidado de apresentar os continentes no contexto pré-colombiano até a conquista da América.

Pode-se salientar avanços em alguns pontos na prescrição final na parte de História como: trabalhar com conceitos, enquanto os conteúdos possuem apenas um caráter sugestivo, portanto o professor pode na sua realidade em sala de aula trabalhar de acordo com os seus educandos e a especificidade da comunidade no qual está inserido.

Com a heterogeneidade das turmas da EJA, os professores de história enfrentam uma situação no qual os alunos adolescentes e adultos trazem experiências de outras dinâmicas da cultura escolar, seja com alunos adultos que têm na memória uma escola frequentada no passado, seja com jovens recentemente saídos do ensino regular e que se encontram na EJA.

Pode-se compreender que o limite dado ao currículo de história, com o pouco tempo de discussão, contribuiu para um ínfimo avanço no que concerne às discussões relativas ao conteúdo e conceito do ensino de História para jovens e adultos.

Acrescento as concepções de educação para jovens e adultos dos dois professores entrevistados, pois ao considerar o diálogo com os discentes rejeitam um conteúdo de história diretivo, ou seja, que não faça sentido à realidade dos educandos. Como podemos observar nos relatos de suas práticas.

### **3.3 Da prescrição às práticas de ensino de história.**

Nesse item analiso as falas desses dois docentes a partir de suas práticas com os alunos e alunas jovens e adultos e as articulações que realizam entre os objetivos, conteúdos e métodos que utilizam com as concepções e princípios discutidos e estabelecidos durante o movimento curricular.

---

<sup>41</sup> Ocorreram dois encontros com o assessor de História em meados de agosto e setembro de 2016.

<sup>42</sup> Na íntegra os conteúdos e conceitos estabelecidos na disciplina de História no anexo página 94

O estudo das práticas escolares em sala de aula e quais os critérios os professores operam para selecionar materiais, atividades, conteúdos e conceitos históricos para lecionar em um semestre e nas aulas deve ultrapassar a análise imediata. Diversos fatores influenciam para contribuir ou prejudicar essa preparação; podem-se listar inúmeros fatores como: estrutura da escola, carga horária excessiva semanal atrelada à participação do docente em cursos, formações diversas.

O estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas (GOODSON, p. 18, 2001), ou seja, as pretensões mais idealistas normalmente herdam as formas prévias de um currículo pré-ativo, e no caso específico de Santo André, mesmo com as discussões e formações para a construção de um currículo integrado com a participação docente, porém em não progredir no debate da estrutura escolar, como: na grade de horário e segmentação da carga horária disciplinar e tempo para o debate de uma concepção integradora das aulas entre professores no cotidiano escolar mesmo com avanços descritos na prescrição desenvolve em suas práticas emperramento para a sua solidificação.

Ao abordar as práticas em sala de aula e como selecionam os conteúdos, os procedimentos metodológicos e recursos didáticos utilizados, podemos verificar seu grau de autonomia na atividade profissional e os objetivos considerados significativos para o ensino de história na EJA, de acordo com Nicodemos

*A opção de escolher esse elemento – seleção de conteúdos – para vislumbrar / problematizar os processos de práticas docentes mais autônomas justifica-se por considerar que essa etapa se consubstancia como o momento mais expressivo de construção ou reprodução curricular e que em diferentes momentos aparece como questão complexa e incômoda para os professores (NICODEMOS, 2013, p. 157).*

Os dois professores utilizam como parâmetros para as razões de seleção de conteúdos a realidade da comunidade escolar e as particularidades dos educandos, numa aproximação com o pensamento de Paulo Freire da educação popular como espaço de alargamento da leitura de mundo dos discentes e sobretudo do diálogo entre o conhecimento científico escolar e o conhecimento que os educandos trazem de sua trajetória de vida.

A seleção dos conteúdos de História para o professor (P1) se relaciona, sobretudo, na realidade da comunidade escolar no qual está inserido e observa-se em seu depoimento a autonomia disponibilizada pelo docente e seus pares e evidencia a grande rotatividade em que

a modalidade Eja se encontra no município. Dessa maneira descreve qual seu ponto de partida para os conteúdos para discentes jovens e adultos:

*Parte dos alunos. É durante a construção do Projeto Político Pedagógico e... isso muda conforme a escola; recorte história Brasil; não tem padronização curricular; ditadura militar, Império, Primeira República, conceitos de escravidão e trabalho, depende..., porém é necessária uma discussão para um debate mais humanizado. Olha... o recorte... a gente tem que fazer um recorte é... muito... de acordo com que com a visão que a gente daquela turma. Eu já falei também anteriormente no... aqui que a gente vai mudando o planejamento é... conforme muda de escola conforme muda a turma, conforme muda a característica daquela turma. Então... por isso que no início de cada semestre a gente faz uma caracterização dos alunos e da turma... o que é a caracterização a gente... é... observa nas primeiras semanas qual é o perfil daqueles alunos e aí a gente senta com todos os professores e... e discute qual o perfil daquela turma qual o perfil daqueles alunos dentro disso a gente discute qual é o perfil do bairro qual é a realidade do bairro (P1).*

O ponto primordial dessa escolha dos conteúdos é a caracterização dos educandos, caracterização esta que extrapola documento (Projeto Político Pedagógico), como um simples registro escolar, mas evidencia uma finalidade, o diálogo entre a teoria e a prática. O entrevistado (P1) não escolhe os conteúdos antes de realizar uma prévia caracterização da turma, quantificar, sistematizar as particularidades dos educandos, da escola e bairro e com os dados sistematizados efetivar uma ampla discussão com os demais docentes. Pois “uma verdadeira teoria está em constante interação/diálogo com as evidências, com o empírico” (HORN, 2010, p. 78)

Percebe-se o cuidado do (P1) em possuir minimamente um reconhecimento desses alunos e compreender esses alunos não somente de maneira individualizada, mas coletivamente ao se preocupar em conhecer a realidade da região da escola. Reforça ainda que

*[...] o aluno da EJA possui uma visão muito mais ampla de sociedade, pois ele transita em diversos ambiente e porque a grande maioria deles são trabalhadores e isso faz com que a disciplina de História tenha um sentido muito mais prático na realidade concreta daquele sujeito. Então... para gente discutir história com eles se torna algo muito mais palpável muito mais real*

*porque aquilo faz parte da vida cotidiana deles quando a gente discute temas acerca da [pausa] da situação política e econômica do país acerca das relações de trabalho acerca de inúmeras questões que... que circulam, né... na vida deles. Assim a disciplina de História tem um papel de trazer de uma forma crítica essa discussão para dentro da sala de aula... Dessa forma é gratificante nesse sentido (P1).*

Essa preocupação de considerar a realidade dos educandos surge também no depoimento do (P2):

*[...] tive que readequar minha abordagem [pausa] por exemplo manhã e tarde eu dava aula no estado, eu era uma pessoa, eu tinha uma dinâmica, à noite eu tinha que refazer, me desligar, ligar novamente pra ter uma outra dinâmica mais adequada para jovens e adultos que era muito bacana e isso e deu um crescimento legal porque o que acontece a gente que quer dá aula de História, quer falar sobre absolutamente tudo e não dá, então você tem que dialogar com a realidade dos educandos.*

Ao se interessar no diálogo com os educandos e na realidade concreta consiste em respeitar os saberes dos educandos construídos pelas suas experiências e ainda acrescenta a necessidade de debates com os próprios educandos sobre o critério dos conteúdos e conceitos das disciplinas, pois

*Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações política e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2013, p.31).*

A defesa da valoração dos saberes das práticas comunitárias dos educandos também é a defesa do acesso para todos do conhecimento científico socialmente construído e assim são ressignificados nos conteúdos e práticas escolares.

Percebe-se ainda a precariedade do trabalho; o professor (P2) em 2017 possuía 54 h/a dividida em universos escolares distintos: escola pública regular, escola particular de bairro e

escola para educação de jovens e adultos. Mesmo com a alta carga de trabalho é significativo para o docente a mudança de abordagem com os discentes.

Outra questão é sobre o conteúdo da disciplina em sua fala “a gente que quer dá aula de História quer falar sobre absolutamente tudo”; nas escolas do ensino regular, com mais tempo de aula, com um currículo prescrito extenso e com exames internos e externos, fomentam uma preocupação de falar sobre os vários temas relacionados à história. Na Eja, pelo período mais curto de aula e de seriação, e sobretudo por uma prática que respeite e valorize os conhecimentos do educando, o professor salienta a necessidade de relacionar os conteúdos históricos que “dialogam com a realidade dos educandos.”

*Por exemplo, se eu abordar o período da Pré-história [pausa] não é para falar de todo o processo e as suas periodizações, é... me concentro em dialogar sobre alguns temas específicos do período. Por exemplo: a questão da propriedade privada, questão da descoberta do fogo, e questão do valor do dinheiro, a descoberta do ferro e sobre como as primeiras civilizações eram organizadas em suas estruturas políticas, econômicas sociais e religiosas. Fazer uma discussão com os educandos sobre os conceitos, analogias com o presente e [pausa] tentar trazer a História para mostrá-los o que eles vivem hoje não aconteceu do nada que tem um processo que as vezes é um processo muito antigo de longa ou média duração (P2).*

Assim como Nicodemos, assumo que as escolhas críticas para seleção de conteúdos históricos “carrega em si uma determinada concepção do papel da disciplina História na formação escolar de forma mais ampla” (2017, p. 65), principalmente relacionados à Educação Jovens e Adultos.

Nas declarações dos professores transparece um rompimento com o modelo tradicional de ensino de História que consiste

*Na ideia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino. (BITENCOURT, 2004, p. 230)*

Ou seja, esses professores, ao escolher o diálogo com os educandos, conhecendo a realidade deles, pretendem estabelecer relações entre os conteúdos e conceitos da disciplina com essa realidade buscando superar uma relação autoritária entre educandos e professores e o

aspecto escolar de mero transmissor de conhecimento através da ruptura de uma hierarquia de saber.

Nicodemos em sua tese verifica uma “inversão de prioridade no construto curricular” (2017, p. 68) dos professores da EJA do RJ, que podemos averiguar nesses professores de Santo André. Os currículos e os conteúdos tradicionais são considerados em segundo plano e as questões metodológicas, as necessidades dos alunos jovens e adultos trazem para sala de aula, a possibilidade de uma relação dialógica com esses educandos, a preocupação de contextualizar os conceitos e conteúdos históricos são valorizados pelos professores em sua prática.

Atestando essa perspectiva, o professor (P1) relata dois exemplos na entrevista de prática com os alunos da EJA:

*[...] Recentemente eu usei um aplicativo onde ele simula uma realidade 3D que você baixa no celular [pausa] você coloca óculos de visão [pausa] óculos de Visão VR e [pausa] é baratinho hoje em dia cerca de 30 reais você compra um. eu comprei um para testar uma experiência em sala de aula e eu testei com os alunos. um aplicativo que você baixa no qual você visita vários patrimônios históricos mundiais. Eu consegui baixar as pirâmides do Egito mostrar pra eles como era uma pirâmide por dentro e... dentro deste aplicativo parece que eles estão lá dentro né... eu trabalhei a questão da história da escrita né... relacionamos com a disciplina de Português também a gente conseguiu fazer um trabalho um pouco mais coletivo dentro da história da escrita eu consegui com esse aplicativo mergulhar eles dentro de uma dentro de uma pirâmide onde eles viram lá os hieróglifos naquele período. Então foi bem interessante onde eles participaram bastante achou bem interessante aquilo... que eu trabalhei faz pouco tempo faz menos de um mês que eu trabalhei essa aula e deu muito certo com os alunos da EJA... outra coisa que dá bastante certo pra eles também é essa questão do saber fazer da aula mais prática já trabalhei alimentação com eles onde a gente foi fazer pratos é... com alimentos de origem brasileira eram alimentos que os Índios consumiam antes da chegada dos portugueses a gente fez bolo de mandioca, a gente fez beiju fizemos algumas coisas com a mandioca algumas coisas até a base de cambuci que é uma fruta típica da Mata Atlântica em especial da cidade de Santo André onde a gente conseguiu trabalhar a História Local... então é... essa questão do fazer. Dos próprios alunos participarem das aulas... aproxima muito mais a disciplina e faz com que eles consigam perceber e fazer parte desse conhecimento de uma forma bem... bem*

*mais tranquila e absorve muito mais esse conhecimento tem... tem... muito mais experiência. E cria-se um vínculo muito maior com os educandos através dessas atividades mais práticas e das discussões e debates realizados (P1).*

Nesse breve relato destaco importância da atividade prática da aula de História, seja experimentando óculos virtuais, seja preparando alimentos. Práticas que contemplam os conteúdos de História como: o Egito Antigo ou as sociedades autóctones pré-cabralinas, vigente em qualquer modalidade de ensino, porém o que sobressai é a questão metodológica para a aprendizagem. São atividades que requerem uma maior participação e diálogo entre educandos e educadores, possibilidade de interação entre as disciplinas. Assim o critério para avaliação é a prática, ou seja,

*[...] é nas práxis que conhecemos as coisas. A práxis é a expressão da unidade entre teoria e ação, dimensões distintas do processo de conhecimento, mas indissociáveis. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma mera reflexão, mas uma reflexão comprometida com a ação, cuja função é transformar (HORN, 2010, p.74).*

Para os professores entrevistados, muito mais que um conhecimento memorizado e quantificado através de uma avaliação corretiva que elimina a subjetividade do aluno, valoriza-se sobretudo o percurso percorrido durante as atividades participativas e interativas. O professor (P2), ao relatar sobre avaliação, explicita uma mudança de prática significativa com sua experiência na EJA

*[...] tanto que minha prática de EJA mudou muito no final de 2016 para 2017 porque até então eu achava que EJA era paulada, aprendeu bem aprendeu, passa! E bem dogmático na questão da avaliação também pelos conceitos PS PS PS<sup>43</sup>(...) e sem se preocupar em ter aquela avaliação global. Mas pelas particularidades dos alunos da EJA comecei a valorizar o aluno que participa muito na oralidade, mas na hora de escrever não se expressa bem [pausa] você vai aprendendo a se moldar a uma realidade que está sendo exposto (P2).*

---

<sup>43</sup> Os conceitos de avaliação na EJA de Santo André são: PLS – plenamente satisfatório; S – satisfatório; PS – parcialmente satisfatório; I – insatisfatório e SA – sem avaliação. Sendo o PLS e o S conceitos válidos para a progressão do educando.

Reforçando essa ideia (P2) expõe os mais variados exemplos de materiais que utiliza em suas aulas: livros didáticos, jornais expressos e digitais, imagens, textos e resumos elaborados por ele mesmo ou retirados da internet, mapas mentais, indumentárias, músicas, aulas em outros espaços do ambiente escolar, entre outros. Termina declarando que “pode parecer clichê, mas o material que considero significativo das aulas é a relação professor-aluno”.

São diversos os caminhos percorridos e experienciados pelos professores e em seus relatos transparecem as transformações em suas práticas na EJA, influenciadas pelos variados espaços do fazer docente: em suas vivências em aulas dialogadas, nas discussões curriculares, nas trocas de experiências com outros professores e formações acadêmicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se situa no campo da construção curricular e o fazer docente no ensino de história para a modalidade da educação de jovens e adultos. As questões teóricas discutidas em torno da educação popular e crítica de Paulo Freire, o construcionismo social para análise curricular de Ivor Goodson e a categoria de experiência de E. P. Thompson buscaram dialogar com o documento curricular produzido na EJA de Santo André (2013 – 2016) e com as entrevistas realizadas com os professores da rede. Nesse ponto de vista realizei esforços para investigar os desafios, as experiências, as contradições, as capacidades, os limites do fazer docente no ensino de história para jovens e adultos.

Sabemos que a temática do mestrado profissional se constrói na pesquisa a partir da prática docente, mas a forma como ficou estruturada a dissertação possui alguns limites que considero importante salientar. Primeiro a questão do pesquisador-professor e o desafio de produzir uma pesquisa com dois cargos efetivos divididos em quatro escolas distintas; o preparo das aulas, as correções de atividades e provas, as tarefas burocráticas escolares e etc.

Segundo as dificuldades existentes de aproximação para realizar uma pesquisa empírica com professores, além das impossibilidades profissionais (com carga horária extensas), acadêmicas e domésticas, algo que necessita ser mais bem investigado, uma preocupação de alguns docentes de exporem seu fazer docente como objeto de estudo em pesquisas acadêmicas. Podemos salientar preocupações e receios de serem analisadas suas posições políticas e suas escolhas pedagógicas na pesquisa. Esse limite impossibilitou ainda ter uma percepção mais ampla das concepções dos professores de história da rede e até de analisar possíveis divergências de concepções entre os docentes.

Por último são questões de escolhas para a delimitação do objeto. O tema curricular e o ensino podem ser investigados em variados prismas dependendo das escolhas do pesquisador. Dessa forma outros caminhos, como: apontar as diferenças e semelhanças existentes entre os professores de história e os das outras disciplinas que compõe o quadro curricular poderia ser uma direção para ampliar a discussão sobre os princípios da EJA baseados na educação popular, ou ainda, apontar na direção de investigações dos discente jovens e adultos e apreender a relação entre os professores-educandos trabalhadores.

As análises aqui propostas foi de ampliar o debate da construção curricular e do fazer docente em seus mais diversos âmbitos: formações, discussão curricular, prática docente relacionados ao ensino de história na educação de jovens e adultos e compor reflexões a partir das visões dos professores fortalecendo as concepções da educação popular e do currículo crítico,

comprometida com uma educação de jovens e adultos pública e de qualidade. E para isso defendo uma composição curricular com ênfase na sua dimensão política-ideológica centrada nos princípios da educação popular.

Avançar na temática na educação popular e na construção de um currículo crítico expressa a possibilidade de evitar, ou na melhor das hipóteses, de mitigar as mistificações e reproduções de currículo "tradicional", no qual esse engajamento se realize tanto na prática docente no cotidiano escolar com os alunos e alunas, assim como nas disputas das discussões curriculares. Pois mesmo na construção de currículos prescritos progressistas, como no caso da EJA de Santo André, em sua produção e reprodução, podemos agir de maneira a reforçar concepções tradicionais e opressivas se não radicalizarmos nossa postura durante a prática docente.

Considerando as dificuldades materiais e diárias dos professores, foi elaborado um material, como parte propositiva da presente dissertação, com a finalidade de apresentar uma proposta de roteiro de atividades para o ensino de História, especialmente, estudantes de educação de jovens e adultos da rede municipal de Santo André, que defende a valorização da experiência desses alunos na formação escolar. Em conformidade com as concepções e princípios estabelecidos pela rede de Santo André entre 2013 – 2016, na modalidade da EJA, de uma escola democrática que “valorize e inclua os diferentes sujeitos, independentemente da sua classe, etnia, idade, de gênero, deficiências e/ou transtornos”, de integração entre as disciplinas, uma educação profissional para além do mercado de trabalho e da valorização das experiências e saberes dos educandos jovens e adultos no processo escolar salientando a não distinção entre teoria e prática.

As atividades foram elaboradas como ponto de partida a prática social, ou seja, o educando individual e coletivamente a partir de suas experiências sociais mediadas pelo conhecimento histórico socialmente construído. A estrutura do roteiro está dividida em três partes:

- Caracterização dos discentes: reconhecimento coletivo;
- Em Busca da Cultura Comum: comunidade escolar e História local e
- Categorias e conceitos históricos

Evidentemente que as propostas possuem caráter sugestivo e necessariamente podem e devem ser modificadas de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. Espero que essa singela contribuição instigue os professores em suas lutas cotidianas para uma educação libertadora. Dessa forma tentar assim como E. P. Thompson

*[...] conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades se engajam na*

*educação de adultos não apenas para ensinar, mas também para aprender, terei então conseguido meu objetivo (THOMPSON, 2002, p. 46)*

Para se aproximar de tal equilíbrio (entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência), o ensino de História, embasado na concepção da educação popular possui uma profunda importância na EJA. Pois considera as particularidades dos educandos jovens e adultos trabalhadores. Dessa maneira, os professores comprometidos com essa concepção valorizam o diálogo entre os conhecimentos históricos e as experiências vividas por esses sujeitos.

Diante disso, defendo que a EJA de Santo André seja um espaço aberto para debates, formações e trocas de experiências; possibilitando aos professores e professoras maior autonomia em sua prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio de. Experiências políticas no ABC Paulista: lutas e práticas culturais de trabalhadores. Uberlândia, EDUFU, 2008.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais e história popular. Santo André, nos anos 70 e 80. São Paulo: Marco Zero; CNPq, 1992.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: Aspectos históricos e sociais. In: XII Congresso Nacional De Educação, 2015, Curitiba, PR. Anais (on-line). Disponível: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf). Acesso em 03/10/2017. ISSN 2176-1396.

ANCASSUERD, Marli Pinto. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no ABC Paulista: Conquistas de direito e ampliação de esfera pública. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

APPLE, Michael W, AU, Wayne e GANDIN, Luís Armando. Educação crítica: análise internacional; tradução: Vinicius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Escola como espaço público: exigências humanas. Revista de Educação AEC, n. 121, Brasília, 2001, p. 118-123.

BARBOSA, Aline do Carmo Costa. Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos [manuscrito] / Aline do Carmo Costa Barbosa. - 2013.

BERTUCCI, Liane Maria; FILHO, Leonardo Mendes F; OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. Edward P. Thompson: história e formação. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. O uso do filme no ensino e aprendizagem de história na educação de jovens e adultos - Eja em Araguaína-TO. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína-TO: 2016.

BRITO, Danillo Ferreira de. O ensino de história na educação de jovens e adultos: as concepções sobre a história presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA Profa. Dulceny Becker – Londrina – Paraná / Danillo Ferreira de Brito. – Londrina, 2013.127 f.: il.

BRONZATE, Sandra Torquato. Políticas públicas de educação de jovens e adultos. O programa integrado de qualificação desenvolvido pelo município de Santo André. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. 2, 1990.

COSTA, Giselda dos Santos. Grupos focais: um novo olhar sobre o processo de análise das interações verbais. *Revista intercâmbio*, v. XXV: 153-172 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

D'AGOSTINI, Raquel Viegas Pose. Demandas teórico-práticas e limitações prático-teóricas na construção do currículo da EJA Santo André: da possibilidade do trabalho como princípio educativo. Dissertação de mestrado em Educação pela UNINOVE. 2016.

FAVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, J. dos S; SALES, S. R. (Orgs). Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: Nau editora: EDUR, 2001, pp. 29-48.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 45ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 66ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Organizadores). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. “A formação de educadores na EJA: o legado da educação popular. IN: Diálogos na educação de jovens e adultos / Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia G.C. Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 eds. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

GOODSON, Ivor. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

HILL, Christopher. O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a revolução inglesa de 1640. Tradução, apresentação e notas Renato Janine Ribeiro. — São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyson Dongley. O ensino de História e seu currículo: teoria e método. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de Confiteas: uma retrospectiva. IN: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA. Brasília: UNESCO; MEC. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf> Acesso em: 24.10.2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, n° 1, p.09-44, 2001.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v 19, n° 38, p. 125 – 138. 1999.

LIMA JUNIOR, José Ferreira de. Protestantismo e golpe militar de 1964 em Pernambuco: uma análise da Cruzada de Ação Básico Crista. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. e RANZI, Serlei, M. F. História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições ao debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MARTINS, Suely Aparecida. E. P. Thompson, e a educação: A socialização como experiência Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° 59, p.304-317, out2014 – ISSN: 1676-2584

MARTINS, Venício José. As conferências internacionais de educação de jovens e adultos do século XX (CONFITEAS): concepções e propostas. 2009. Dissertação (Mestrado) – Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG, 2009.

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

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez (1994), 12ª ed., 2002.

NICODEMOS, Alexandra (Org.). Saberes e práticas docentes na educação de jovens e adultos. 1º edição. Jundiaí, SP. Paco, 2017.

NICODEMOS, Alexandra. O ensino de história na educação de jovens e adultos - perspectivas e contradições do trabalho docente na re(criação) crítica do currículo em sala de aula. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense 2013.

PASSARELI, Silvia Helena Facciolla. Proteção da paisagem ferroviária: memória e identidade do bairro Estação São Bernardo (atual Santo André, SP). Tese de Doutorado pela

PEREZ, Sandra. Santo André: a invenção da cidade. Dissertação de mestrado pela Universidade de São Paulo. 2010.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. 7º edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2017.

RINALDI, Ana Maria Maciel. O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania / 2016.

SANTO ANDRÉ. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Tecendo vivências: a educação de jovens e adultos Santo André, 1989-2016. Santo André, 2016.

SANTO ANDRÉ. Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA – Santo André. Volume I e II: O processo de construção curricular. Secretaria de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA. 2016.

SANTOS, Carina Santiago dos. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015). 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SERRA, Enio e MOURA, Ana Paula Abreu. Educação de jovens e adultos em debate. 1º Edição. Jundiaí, SP. Paco. 2017.

SILVA, Cristiane Oliveira e. Avanços e retrocessos no direito à educação em Santo André. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Ana Maria. Educação para todos – A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THOMPSON, E. P. A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Zahar: Rio de Janeiro, 1981.

THOMPSON, E. P. Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VENDRAMINI, C. R. Experiência e coletividade em E. P. Thompson. In: MULLER, R. G & DUARTE, A. L.E. P. Thompson – Política e Paixão. Chapecó: Argos: 2012< p. 127 -148.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, p.p 7-48, jun. 2001.

VIÑAO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007. [Capítulo IV: As culturas escolares, p. p. 83-97.

## ANEXO I - TABELAS

**Tabela 3 - Distribuição das unidades escolares de educação de jovens e adultos por classes atribuídas nas Escolas, Centros Públicos e Bairros.****Centros Públicos:**

Unidade Escolar	Bairro	Termo	Classes atribuídas para o 1º semestre de 2017		Total
			Manhã	Noite	
CPFP Armando Mazzo	Príncipe de Gales	Alfa	-	-	5
		Pós	-	-	
		Multi	-	1	
		1º Termo	-	1	
		2º Termo	-	1	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	1	
CPFP Governador Miguel Arraes	Jardim Cristiane	Alfa	1	1	11
		Pós		1	
		Multi			
		1º Termo	1	1	
		2º Termo	1	1	
		3º Termo	1	1	
		4º Termo	1	1	
CPFP João Amazonas	Parque Capuava	Alfa	1		9
		Pós	1		
		Multi	1	2	
		1º Termo	-	1	
		2º Termo	-	1	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	1	
CPFP Júlio de Gramont	Parque Andreense	Alfa	-	1	2
		Pós	-	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	
CPFP de Software livre Valdemar Mattei	Vila Pires	Alfa	1	1	12
		Pós	1	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	1	1	
		2º Termo	1	1	
		3º Termo	1	1	
		4º Termo	1	1	

Fonte: DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Santo André (2017).

**EMEIEFs:**

Unidade Escolar	Bairro	Termo	Classes atribuídas para o 1º semestre de 2017		Total
			Manhã/Tarde	Noite	
EMEIEF Cândido Portinari	Jardim Guarará	Alfa	-	1	8
		Pós	-	1	
		Multi	1	1	
		1º Termo	-	1	
		2º Termo	-	1	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	2	
EMEIEF Carolina Maria de Jesus	Cata Preta	Alfa	-	1	8
		Pós	-	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	1	
		2º Termo	-	1	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	2	
EMEIEF Chico Mendes	Recreio da Borda do Campo	Alfa	-	-	1
		Pós	-	-	
		Multi	-	1	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	
EMEIEF Comendador Piero Pollone	Cidade São Jorge	Alfa	-	1	5
		Pós	-	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	1	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	1	
EMEIEF Cora Coralina	Jardim Santo André	Alfa	-	1	6
		Pós	-	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	1	
		2º Termo	-	1	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	1	

Fonte: DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Santo André (2017).

Unidade Escolar	Bairro	Termo	Classes atribuídas para o 1º semestre de 2017		Total
			Manhã/Tarde	Noite	
EMEIEF Darcy Ribeiro	Parque Novo Oratório	Alfa	-	1	4
		Pós	-	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	1	
EMEIEF Dom Jorge Marcos de Oliveira	Condomínio Maracanã	Alfa	-	1	6
		Pós	-	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	1	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	2	
EMEIEF Fernando Pessoa	Jardim Estela	Alfa	-	-	1
		Pós	-	-	
		Multi	-	1	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	
EMEIEF Luiz Gonzaga	Parque Erasmo	Alfa	-	1	2
		Pós	-	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	
EMEIEF Machado de Assis	Parque Miami	Alfa	-	-	4
		Pós	-	-	
		Multi	-	1	
		1º Termo	-	1	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	1	

Fonte: DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Santo André (2017).

Unidade Escolar	Bairro	Termo	Classes atribuídas para o 1º semestre de 2017		Total
			Manhã/Tarde	Noite	
EMEIEF Madre Teresa de Calcutá	Parque João Ramalho	Alfa	-	-	2
		Pós	-	-	
		Multi	-	1	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	-	
EMEIEF Professor Antonio Virgilio Zaniboni	Jardim do Estádio	Alfa	1	1	6
		Pós	1	1	
		Multi	1	-	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	1	
EMEIEF Professor João de Barros Pinto	Utinga	Alfa	-	-	6
		Pós	-	-	
		Multi	-	2	
		1º Termo	-	1	
		2º Termo	-	1	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	1	
EMEIEF Professor José do Prado Silveira	Sacadura Cabral	Alfa	-	1	1
		Pós	-	-	
		Multi	-	1	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	
EMEIEF Professora Elaine Cena Chaves	Jardim Santo Alberto	Alfa	-	-	1
		Pós	-	-	
		Multi	-	1	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	

Fonte: DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Santo André (2017).

Unidade Escolar	Bairro	Termo	Classes atribuídas para o 1º semestre de 2017		Total
			Manhã/Tarde	Noite	
EMEIEF Professora Maria da Graça	Vila Floresta	Alfa	-	-	1
		Pós	-	-	
		Multi	1	-	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	
EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques	Vila Palmares	Alfa	-	1	5
		Pós	-	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	1	
		3º Termo	-	1	
		4º Termo	-	1	
EMEIEF Professora Yvone Zahir Milena	La Vegas	Alfa	-	-	1
		Pós	-	-	
		Multi	-	1	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	
EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira	Jardim das Maravilhas	Alfa	1	1	4
		Pós	1	1	
		Multi	-	-	
		1º Termo	-	-	
		2º Termo	-	-	
		3º Termo	-	-	
		4º Termo	-	-	

Fonte: DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Santo André (2017).

**Tabela 4 - Distribuição dos professores de história de educação de jovens e adultos por Escolas, Centros Públicos e Bairros.**

CPFPS / EMEIFs	BAIRRO/JARDIM/VILA	Quantidade de Professores/as
EMEIF Elaine Cena Chaves Maia, Prof.	Santo Alberto	1
EMEIF João de Barros Pinto, Prof.	Utinga	
EMEIF Madre Teresa de Calcutá	João Ramalho	
CPFP Armando Mazzo	Príncipe de Gales	1
EMEIF Sônia Aparecida Marques, Prof.	Vila Palmares	
CPFP Governador Miguel Arraes	Jardim Cristiane	1 noturno 2 diurnos
CPFP Valdemar Mattei	Vila Pires	
EMEIF Comendador Piero Pollone	Cidade São Jorge	1
EMEIF Dom Jorge Marcos de Oliveira	Vila João Ramalho	
CPFP João Amazonas	Capuava	1
EMEIF Darcy Ribeiro, Prof.	Internacional	

EMEIF Carolina Maria de Jesus	Cata Preta	1
EMEIF Antônio Virgílio Zaniboni, Prof.	Estádio	1
EMEIF Cora Coralina	Jardim Santo André	1 substituição
EMEIF Chico Mendes	Recreio da Borda do Campo	1
EMEIF Machado de Assis	Miami	
CPFP Júlio de Gramont	Parque Andreense	1
EMEIF Candido Portinari	Jardim Guarará	1

Fonte: DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Santo André (2017).

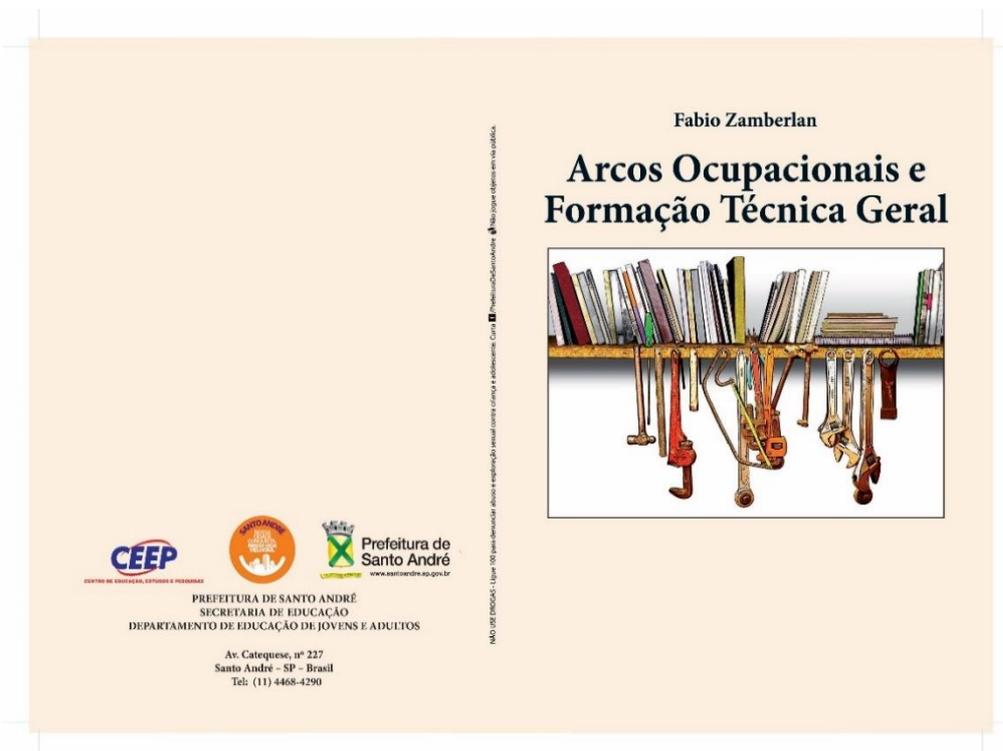


**Imagem 2 - Trabalho como princípio educativo de Carmen Sylvia Vidigal Moraes**



Fonte: Acervo pessoal.

**Imagem 3 - Arcos ocupacionais e formação técnica geral de Fábio Zamberlan**



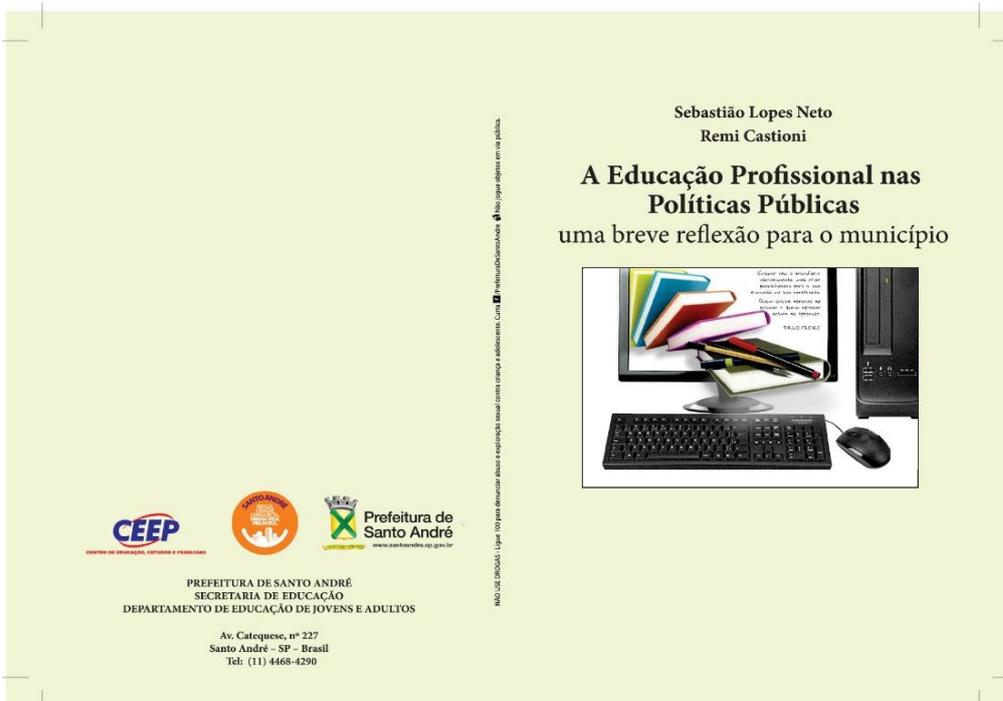
Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 4 – Currículo Integrado de Marise Ramos.



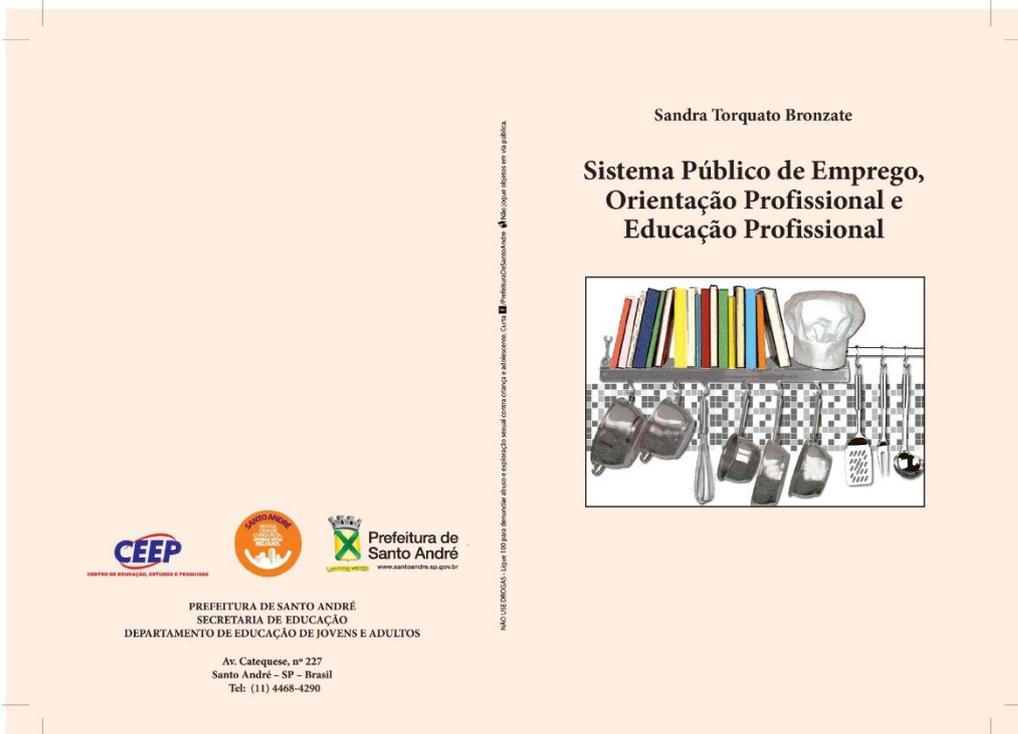
Fonte: Acervo Pessoal.

Imagem 5 – A Educação Profissional nas Políticas Públicas de Sebastião Lopes Neto e Remi Castioni



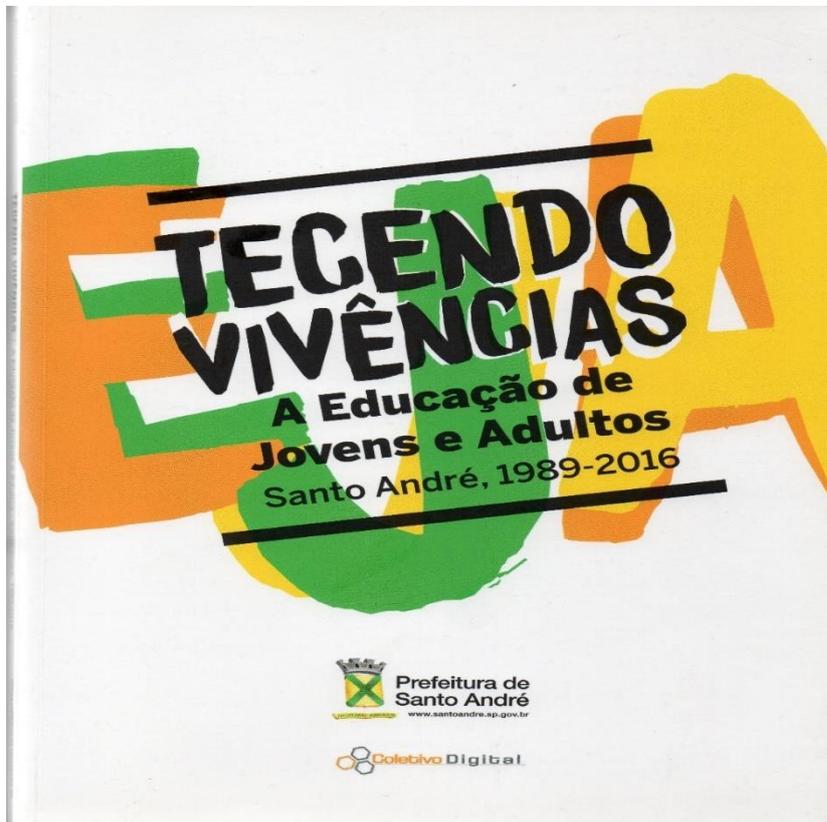
Fonte: Acervo Pessoal.

**Imagem 6 – Sistema Público de Emprego, Orientação Profissional e Educação Profissional de Sandra Torquato Bronzate.**



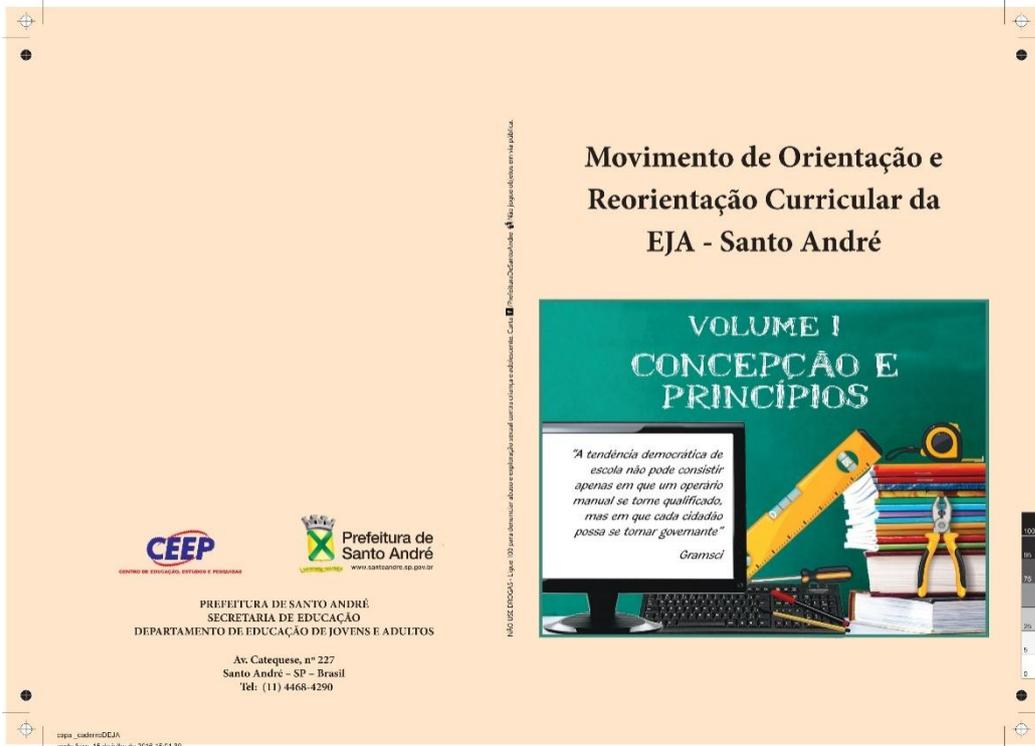
Fonte: Acervo pessoal.

**Imagem 7 – Tecendo Vivências**



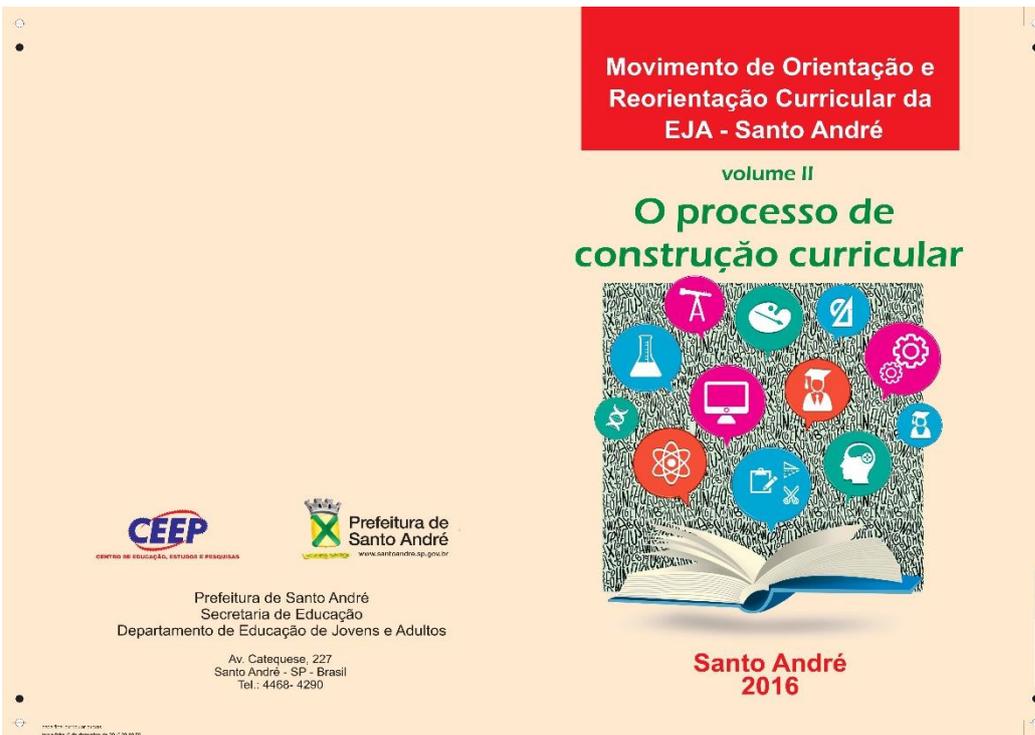
Fonte: Acervo pessoal.

**Imagem 8 - Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA - Santo André.  
Volume I - Concepção e princípios.**



Fonte: Acervo Pessoal.

**Imagem 9 - Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA - Santo André.  
Volume II – O processo de construção curricular.**



Fonte: Acervo Pessoal

## ANEXO III

- **Roteiro para Entrevista**

### **1º Bloco: Formação e experiência profissional.**

- 1) O que motivou a escolha do curso de graduação em História?
- 2) Em que estabelecimento de ensino superior você cursou a graduação de História? Data de início e término do curso? Tema do TCC (saber se é relacionado à ensino de história)
- 3) Possui uma segunda licenciatura? Qual? (Contribui para o ensino de História)
- 3) Você possui ou cursa uma pós-graduação? Especialização / Mestrado / Doutorado? Tema da dissertação?
- 4) Participação em cursos / seminários / fóruns / etc.? Se positivo? Quais os temas geralmente abordados
- 5) Há quanto tempo exerce a profissão de professor de História?
- 6) Já lecionou em escolas particulares? Diferenças e semelhanças com a experiência na escola pública.
- 7) Do que mais sente falta em sua formação em História?

### **2º Bloco: Questões relacionadas à EJA e o ingresso no concurso específico na modalidade.**

- 1) Desde quando leciona na EJA de Santo André? Já trabalhou como contratado na rede de Santo André (antes do concurso)? (Perceber a diferença entre o trabalho contratado e o concursado)

- 2) Como ficou conhecendo o concurso de Santo André realizado em maio de 2014? Como reagiu ao saber que era um concurso específico para Educação de Jovens e Adultos?
- 3) Já teve alguma experiência com a educação de jovens e adultos (pode incluir experiência sem ser do magistério)? E como professor?
- 4) Atua em outro cargo como professor de História? Total de carga horária de trabalho? (pode abranger se trabalha em outra área)
- 5) Em quantas escolas trabalha e qual carga horária na EJA de Santo André?
- 6) Como foram os primeiros dias de trabalho na EJA – Santo André? A relação com as turmas de jovens e adultos? As primeiras aulas de ensino de história para essa modalidade?
- 7) Considera os educandos da EJA com características específicas? Quais são elas?
- 8) Julga que nesse período entre 2014 e 2017 (como concursado específico da EJA) houve diferenças significativas em sua abordagem em sala de aula para EJA. Qual tipo de abordagem considera que acumulou experiência e qual ainda acha que falta?
- 9) Quais concepções, ideias ou pensamentos sobre a EJA se transformaram ou se solidificaram com a experiências na EJA de Santo André?

### **3º Bloco: Participação e envolvimento na construção do currículo 2013 – 2016.**

- 1) Qual a importância do Ensino de História no currículo escolar em geral?
- 2) Você participou do Grupo Ampliado de Currículo GAC?
- 3) Participou das palestras realizadas pelo movimento curricular? Exemplos: 2014 – Marise Ramos, Miguel Arroyo. 2016 – Adriano Larentes da Silva, Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Claudia Valentina Assumpção Galian.

4) Se negativo. Motivos de não participar.

5) Se positivo. Considerar os prós e contras das palestras. A relação com a EJA e o ensino de História.

6) De que forma ocorreram as discussões sobre o movimento curricular nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) nas escolas onde atuou em 2015 e 2016. Sua participação e dos demais professores na escola onde atuava.

7) Apresentou um relato de prática no “Rede em Roda” no final de 2015 e/ou 2016? Se positivo? Qual foi o tema? A apresentação foi individual ou coletiva? Com quais disciplinas? Quais foram os objetivos relacionados à disciplina tencionou em alcançar. Quais turmas?

8) Em seu ponto de vista houve uma participação efetiva dos professores nas discussões curriculares?

9) Os princípios e a concepção discutidos e estipulados no final de 2015 contemplou o que você considera o que seja a EJA? Por quê?

10) De que maneira você ver as discussões e encontro com o assessor específico de História? A prescrição estabelecida considerou essas discussões? Quais os acertos e erros do movimento curricular na área de História.

11) Como considera as discussões e todos as etapas do movimento curricular?

**4º Bloco: Práticas sobre ensino de história (Planejamento; Material; Condução da aula; Experiência marcante).**

1) Você alguma orientação curricular você segue para ministrar as aulas de História? Qual? Como entrou em contato com essa orientação? Faz modificação no que concerne aos conteúdos e/ou aos métodos?

- 2) Qual o papel do ensino de história para a formação de um aluno da EJA?
- 3) Que critérios você utiliza para selecionar os conteúdos de História para turmas jovens e adultos?
- 4) Quais materiais que mais utiliza para o ensino de História nas turmas de EJA? Considera um material mais significativo que outros? A partir dos conteúdos e conceitos a serem trabalhados na EJA você prefere um tipo de material específico?
- 5) A partir da sua experiência nas aulas das turmas de EJA rede de Santo André. De que maneira seus alunos de EJA percebem o ensino de História? (Significado, Importância, Relação com o cotidiano deles)
- 5) Relate um exemplo de experiência de uma ou duas aulas marcantes na EJA de Santo André. (a participação dos educandos / os materiais utilizados / o conteúdo / características da turma / abordagem em sala de aula / outros aspectos)
- 6) Relate quais as maiores dificuldades em ministrar aulas de História para educandos da EJA.

- **Na íntegra os conceitos e conteúdo de História estabelecidos no currículo:**

## **EJA -II**

### **1º Termo:**

**Eixo temático:** sociedade, indivíduo e história.

**Conceitos fundamentais:** história – historiografia, tempo histórico e tempo cronológico, organização social e política, estrutura e transformações econômicas, relações de trabalho.

#### **Conteúdos sugeridos:**

**Conhecimento histórico:** campo de estudo, noções de tempo histórico e tempo cronológico, procedimentos de pesquisa, fontes, papel do historiador, história na experiência humana contemporânea.

**Primeiras comunidades humanas:** noções de história e pré-história, evolução biológica e transformações culturais da espécie, primeiras formas de organização social, invenções tecnológicas (fogo, roda, agricultura, pecuária etc.).

**Aspectos do mundo antigo:** surgimento das cidades e primeiras civilizações na Mesopotâmia e América, organização do Estado e papel da religião, relações de trabalho, trocas comerciais e culturais entre povos. Formação greco-romana. Povos e culturas africanos.

### **2º Termo:**

**Eixo temático:** cultura, território e deslocamento populacional.

**Conceitos fundamentais:** diversidade cultural (social, religiosa, política), processos migratórios, escravidão e diáspora africana, relações comerciais, sistema colonial atlântico, propriedade.

#### **Conteúdos sugeridos:**

**Ásia:** formação e expansão do Islamismo do século VIII ao XV, trocas comerciais e culturais com o Ocidente (Mar Mediterrâneo e cidades italianas), desenvolvimento das ciências e artes.

**Europa:** formação e crise do sistema feudal, Renascimento artístico, expansão marítima e comercial com as Grandes Navegações.

**América:** povos e civilizações Incas, Maias, Astecas, guaranis etc., entre os séculos X e XV, diferentes formas de organização social, conhecimentos e religião.

**África:** sociedades e povos africanos, formas de organização social e política, escravidão, guerras e trabalho agrícola entre X e XV.

**O Mundo no século XVI:** domínio sobre a África, conquista da América, colonização e organização do tráfico de escravos.

**3º Termo:**

**Eixo temático:** relações de trabalho, riqueza e transformação econômica.

**Conceitos fundamentais:** modos de produção, capitalismo, ciência e tecnologia, nacionalismo, gênero, infância e trabalho, direitos sociais, acumulação de riqueza e distribuição de renda.

**Conteúdos sugeridos:**

**Sociedades coloniais na América portuguesa:** economia açucareira e sociedade mineradora, escravidão africana e indígena, propriedade da terra e poder.

**Revolução Industrial:** liberalismo, trabalho assalariado, expansão da produção manufatureira inglesa, formação da classe operária, movimentos socialista e anarquista, Revolução Francesa.

**Crise do sistema colonial:** independência das colônias na América, monarquia portuguesa no Brasil, Revoltas regenciais e insatisfação populares.

**4º Termo:**

**Eixo temático:** relações de poder, cidadania e lutas sociais.

**Conceitos fundamentais:** democracia, Estado, movimentos sociais, gênero e poder, ideologia, política, direitos políticos e direitos sociais.

**Conteúdos sugeridos:**

**Brasil: da monarquia à república:** lutas políticas entre elites, revoltas populares no campo e na cidade, movimentos abolicionistas, transição do trabalho escravo para o trabalho livre, processos migratórios, organização do movimento operário, população negra na sociedade de classe.

**Estados e movimentos sociais no Brasil:** a organização do poder na República Velha e no Estado Novo, participação política, controle e violência, urbanização e industrialização.

**Regime militar e processo de democratização:** conflitos sociais e políticos durante o governo João Goulart, o golpe civil-militar e resistência, desenvolvimento econômico e transformações da sociedade brasileira, processo de abertura e construção da cidadania.

## ANEXO IV

# Ensino de História e EJA: Para uma Prática Social

## Roteiro para os professores



Estação São Bernardo, atual Celso Daniel, em imagem de 1865



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**Ensino de História e EJA: Para uma Prática Social****Roteiro para os professores****Autor:** André Luiz Lírio da Cunha**Orientador:** Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho**Revisora:** Stephany Machado**Designer:** André Luiz Lírio da Cunha**Foto de capa:** (<https://santoandre.biz/844/fotos-antigas/>)

Guarulhos, 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo,  
Escola De Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa  
do Mestrado Profissional em Ensino de História.

1. Ensino de História. 2. Educação de Jovens e Adultos.
3. Santo André. I. Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho.  
II. Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação  
III. Ensino de História e EJA: Para uma Prática Social.

*“Alinhei aqui algumas observações. Farei outras quando a ocasião se proporcionar. Queiram os companheiros tomá-las na conta que entenderem e, se lhes parecer bem, usem-nas como matéria de discussão. Mas, por caridade, não esperem de nós a formula mágica. Nós não somos, e não queremos parecer, pais eternos.”*

*(Errico Maletesta)*

## Apresentação

Caros professores,

O material foi produzido com a finalidade de apresentar algumas propostas de atividades de ensino de História para, especialmente, estudantes de educação de jovens e adultos, referente aos anos finais no ensino fundamental, da rede municipal de Santo André. As propostas possuem caráter sugestivo e necessariamente podem e devem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. O intuito é provocar reflexões, estimular um debate crítico e o trabalho coletivo.

O roteiro é parte integrante da dissertação “O ensino de História na educação de jovens e adultos: a construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André”, ou seja, um produto exigido pelo Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, na Universidade do Federal de São Paulo – UNIFESP.

Em conformidade com os princípios estabelecidos pela EJA de Santo André entre 2013 – 2016, a proposta defende a valorização da experiência dos educandos na formação escolar para a construção uma escola democrática que “valorize e inclua os diferentes sujeitos, independente da sua classe, etnia, geração, gênero, deficiências e/ou transtornos”, com a promoção da integração entre as disciplinas, concebendo a ideia de uma educação profissional para além do mercado de trabalho, aproximando ao máximo a teoria e a prática.

As propostas de atividades foram elaboradas como ponto de partida à prática social. Ou seja, o educando individualmente e coletivamente, constrói o conhecimento a partir de suas experiências sociais.

O roteiro está estruturado em três partes:

- Caracterização dos discentes – Reconhecimento coletivo;
- Em Busca da Cultura Comum: Comunidade escolar e História Local;
- Categorias e conceitos históricos.

Defendo que a EJA de Santo André seja um espaço aberto para debates e formações e o docente cada vez mais seja autônomo em sua prática pedagógica. Espero que essa singela contribuição instigue os professores e professoras em suas lutas cotidianas para uma educação libertadora.

Boa Leitura

André Luiz Lírio da Cunha

## Sumário

<b>Parte 1 - Caracterização dos discentes: reconhecimento coletivo.....</b>	<b>104</b>
1.1 – Questionário e possíveis abordagens.....	104
1.2 – Atividade.....	105
<b>Parte 2 - Em Busca da Cultura Comum: Comunidade escolar e História Local.....</b>	<b>106</b>
2.1 - Objetivos da atividade: Memórias do vivido:	
Um resgate da historicidade local.....	108
2.2 – Atividade.....	108
<b>Parte 3 - Categorias e conceitos históricos.....</b>	<b>112</b>
3.1 – Objetivos.....	112
3.2 – Atividade.....	113
Referências.....	115

## Parte 1 - Caracterização dos discentes: reconhecimento coletivo

Realizar a caracterização dos educandos não pressupõe somente uma questão burocrática integrante do Projeto Político Pedagógico da escola, mas sim a possibilidade do educador e/ou educadora obterem subsídios para prática em sala de aula e efetivar através do diálogo com o reconhecimento sociocultural dos discentes as escolhas dos conteúdos, a melhor abordagem para condução das aulas e realizações de atividades.

A proposta da caracterização não consiste em delimitar possíveis perguntas, mas salientar quais tipos de questões são relevantes para o reconhecimento do docente efetivando uma prática social no ensino de história para jovens e adultos.

A proposta de caracterização divide-se em três blocos:

- 1- Origem social dos educandos;
- 2- O presente pessoal e coletivo;
- 3- Horizonte de expectativa.

### 1.1 – Questionário e possíveis abordagens

#### 1 - Origem social dos educandos

As perguntas que compõe esse bloco possuem o intuito de verificar a trajetória familiar e memória socialmente produzida: origem dos avós e pais, imigrantes, tradição religiosa, profissão dos genitores, caso frequentou escola quais eram as impressões, o motivo da interrupção da vida escolar, em quais emprego trabalhou, se possuía alguma rede de colaboração familiar ou de movimentos sociais.

#### 2 - O Presente pessoal e coletivo

As questões dessa etapa são concentradas no presente e no passado recente, como: trabalho atual; local de moradia; família (se possui filhos); condições materiais de vida; motivações para o retorno à vida escolar; como relaciona a vida pessoal doméstica, profissional e a escola (dificuldades encontradas); momentos de lazer e o tempo de livre escolha. É importante ainda especificar perguntas para abranger realidade socioculturais diversas, como:

- Questões de gênero (mão solo, mercado de trabalho feminino, violência, questões relacionadas à LGBT);
- Questões étnico-raciais (indígenas, negritude e racismo);
- Pessoas com deficiência e/ou doenças mentais
- Questões religiosas

### 3 - Horizontes de expectativas

No terceiro e último bloco são propostas questões referentes aos projetos futuros dos educandos. Seus desejos, sonhos e utopias. Podem e devem ser levadas em conta as aspirações mais distantes e teoricamente mais difíceis de serem realizadas, além dos sonhos mais plausíveis. O objetivo é dar voz aos discentes.

#### 1.2 – Atividade

Elaborado o questionário a partir das questões levantadas no item anterior sugiro não implementar de forma direta aos alunos. Converse com a turma e exponha quais são os objetivos propostos da realização da caracterização (o reconhecimento coletivo).

A seguir uma proposta de atividade:

A- Leitura coletiva de trecho de Raymond Willians ensaio de 1958 - “A Cultura é de todos (Culture is Ordinary)” Tradução Maria Elisa Cevasco. Departamento de Letras. USP.

Abaixo o primeiro parágrafo do texto proposto para esta atividade

O ponto do ônibus era em frente à catedral. Eu tinha ido ver o Mapa Mundi, com seus rios saindo do paraíso, e a biblioteca acorrentada. Um grupo de religiosos conseguiu entrar sem problemas, mas eu tive que esperar uma hora e bajular o sacristão antes de conseguir entrar e dar uma espiada nas correntes. Agora, do outro lado da rua, um cartaz no cinema anunciava o Six-Five Special e um desenho animado das Viagens de Gulliver. O ônibus chegou, o motorista e a cobradora totalmente absortos um no outro. Saímos da cidade, passando pela ponte velha, e seguimos em frente, passando pelos pomares e pastos e pelos campos com a terra vermelha sob o arado. Adiante estavam as Montanhas Negras e começamos a subir, observando os campos escarpados chegando até os muros cinza, e mais além, as partes onde a urze, o torgo e os fetos ainda não tinham sido arrancados. A leste, ao longo do cume, estava a linha cinzenta dos castelos normandos; a oeste, a fortaleza formada pela encosta das montanhas. Então, enquanto continuávamos a subir, o tipo da rocha foi mudando a nossos pés. Aqui, agora, havia calcário, e a marca das antigas fundições junto à escarpa. Os vales cultivados com suas casas brancas esparsas foram ficando para trás. Mais adiante, estavam os vales estreitos: o laminador de aço, o gasômetro, os socalcos acinzentados, as bocas das minas. O ônibus parou e o motorista e a cobradora desceram, ainda absortos. Eles já tinham feito esse caminho tantas vezes, e percorrido todas suas etapas. Trata-se, de fato de uma viagem que, de um modo ou de outro, todos nós já fizemos.

Atividade baseada na apresentação de Maria Elisa Cevasco - <https://www.youtube.com/watch?v=bGpVwhtLsZg&t=1764s>.

Ensaio completo disponível em: <https://pt.scribd.com/document/163645728/WILLIAMS-Raymond-Culture-is-Ordinary-Trad-Maria-Elisa-Cevasco>.

B- Após a leitura coletiva indague os alunos e alunas sobre suas impressões relativas ao texto, no primeiro momento, livremente. Depois inicie uma discussão direcionada referente a alguns pontos. Enumero a seguir algumas propostas de abordagem para nortear a discussão, evidentemente é passível de acréscimo ou de centralização em alguns pontos dependendo da turma:

- 1- Procurar os significados das palavras que não conheçam
- 2- Perceber no texto as diferentes acepções da palavra cultura (Cultura sociedade e cultura agrária)
- 3- Existe uma Alta cultura e Baixa cultura / Cultura de massa e elitista? Quais são os critérios que definem?
- 4- A partir do ponto de Ônibus e seus trajetos como um observador da cultura (O olhar absorto x o olhar crítico)
- 5- Biblioteca na catedral / livros acorrentados (Quem tem acesso ao conhecimento?)
- 6- Quais são as influências culturais que nos formam?
- 7- Uma cultura pode ser imposta? Exemplos passados e recentes
- 8- A humanidade e a modificação na natureza (transformação da cidade)
- 9- Todos nós fazemos esse percurso. Como chegar em uma Cultura comum?

C- A partir das discussões acima instigue os discentes a relatarem sua vida cotidiana, o percurso e tempo do trajeto casa-trabalho-escola, o que eles veem em volta, quais as modificações ao longo do tempo, o que permaneceu. Comece com o seu próprio relato do cotidiano para deixar os alunos mais à vontade. Para um maior apreensão solicite aos discente um texto do relato do mesmo modelo produzido por Raymond Williams.

D- Após os relatos os alunos preenchem os questionários. (podem ser impressos ou se possível pelo google drive para facilitar a tabulação)

E- Realizar uma sistematização das respostas. Se possível os próprios alunos podem realizar essa tarefa através de uma fabricação de uma linha do tempo com as experiências pessoais e profissionais.

F- Socialização da linha do tempo com mediação do professor. Pode dividir a turma em dupla ou em trio para verificar semelhanças e diferenças; continuidades e rupturas entre as diferentes trajetórias de vida.

G- Comparar com os fatos e processos históricos da contemporaneidade no livro ou em pesquisa na internet com a trajetória pessoal.

**Observação:**

Considerando as diferentes realidades de cada comunidade escolar. O educador ou educadora que desenvolverá o projeto deve examinar a forma mais adequada de realizar atividade, pular as etapas que considera desnecessárias e/ou integrar com outros docentes abrangendo conceitos e conteúdos de suas disciplinas.

## **Parte 2 –Em Busca da Cultura Comum: Comunidade escolar e História Local**

Na parte 1 foram descritas as questões relevantes para uma caracterização dos educandos e educandas da EJA e proposta de uma atividade para efetivar essa caracterização e dessa maneira aproximar os docentes da realidade dos discentes e, no coletivo, propor os conceitos e conteúdos para as aulas.

Agora considero uma segunda alternativa ou se desejar uma alternativa complementar à caracterização: a introdução à pesquisa no ensino de História baseado nas memórias e fontes da comunidade escolar e a Escola, relacionando o contexto local e o nacional.

### **2.1 - Objetivos da atividade: Memórias do vivido: Um resgate da historicidade local**

Sendo o tempo um conceito caro à disciplina, assim como os métodos próprios do ofício do historiador como o trabalho com as fontes e metodologia, o objetivo da atividade é um resgate da historicidade local, a partir de uma construção da História da Escola.

Como perceber algo em comum em turmas amplamente diversificadas? Podemos identificar a Escola como ponto comum para os discentes e docentes, assim, considero um excelente ponto de partida para aulas (CIAMPI, 2007). Quais as motivações proeminentes para o retorno à vida escolar? A Escola que eles compartilham, qual a sua história? Quais fontes podem ser trabalhadas para construir uma história dessa Escola? Surgindo assim, através da história local, a possibilidade de surgirem pontos comuns e/ou das histórias se conjugarem.

### **2.2 – Atividade**

#### **1- Selecionar diversas documentações a partir do objeto de pesquisa**

A partir das reflexões dos próprios alunos, com mediação do professor, elaborar uma seleção de fontes (escrita e não-escritas) para analisar a História da escola: periódicos, documentos oficiais, memória (funcionários ou alunos antigos da escola), fotografias, entre outros.

## 2- Análise de Fontes

Nesse momento o professor orienta os discentes sobre as formas de análise dos diferentes tipos de fontes e suas especificidades (escritas, bens materiais e imateriais, audiovisuais e orais).

### A- Identificando a fonte:

- 1- Identificar o tipo de fonte e a data da produção
- 2- Quem são o(s) autor(es) ou autora(s)
- 3- A origem da Fonte (Onde e quando foi encontrada)
- 4- Pontos importantes da fonte quanto a forma e o conteúdo.

### B- Analisando a fonte:

- 1- Contextualizar a fonte no tempo e no espaço
- 2- A fonte foi elaborada para algum grupo ou pessoa específica
- 3- Com quais objetivos foi produzida a fonte
- 4- Repercussões da fonte no período da sua produção e na atualidade
- 5- Realçar as especificidades de análise da fonte: Fotografias, Filmes, Músicas, documentos escritos, fonte oral, entre outros.

### C- Elaborar uma síntese com as informações coletadas, pode ser em forma de texto ou em um quadro síntese.

#### Exemplos de fontes:

**Escrita:** Diário do professor, atas de reuniões pedagógicas, periódicos locais, caderno e produção dos alunos, materiais didáticos existentes na escola, ficha de funcionário ou educandos antigos, dispositivos legais relacionados à escola.

**Fotografia:** Busca pela internet de imagens do local (antigas e novas), catálogo no Museu de Santo André, acervos pessoais dos próprios educandos ou moradores locais e acervo da Escola.

**Material:** Objetos encontrados nas escolas: carteiras, lousas, materiais escolares; Arquitetura da escola.

**Fonte Oral:** Entrevistas produzidas pelos educandos com um funcionário, professor, e/ou aluno e alunas antigos.

### Recursos para ampliação da pesquisa:

#### Locais de pesquisa:

- Museu de Santo André Dr. Octaviano Armando Gaiarsa -  
<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-desantoandre/33secretarias/cultura-esporte-lazer-e-turismo/184-museu-de-santo-andre-dr-octaviano-armando-gaiarsa>
- Biblioteca Central Nair Lacerda, a Biblioteca Distrital Cecília Meirelles, dez bibliotecas ramais e quatro temáticas localizadas em diferentes bairros do município -  
<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/departamentosseduc/33secretarias/cultura-esporte-lazer-e-turismo/179-bibliotecas-municipais>

#### Livros, Teses e dissertações:

PEREZ, Sandra. Santo André: a invenção da cidade. Dissertação de mestrado. USP, 2010.

PASSARELLI, Silvia Helena Facciolla. Proteção de paisagem ferroviária: memória e identidade do bairro estação São Bernardo (atual Santo André, SP). Tese de doutorado. USP, 2005.

ALMEIDA, Antonio de. Experiências políticas no ABC Paulista: lutas e práticas culturais de trabalhadores. Uberlândia, EDUFU, 2008.

### D- Possíveis abordagens

Após as coletas dos resultados, os alunos com a mediação do professor e/ou professora, criar hipóteses sobre o objeto. Podemos listar alguns exemplos de abordagens:

- Período da construção do prédio escolar e sua arquitetura;
- A escolha do nome da escola;
- Festas coletivas locais
- A população da comunidade escolar (História dos trabalhadores, mulheres, crianças, pobres, ou seja, os excluídos dos conteúdos ensinados)
- O histórico do entorno da comunidade e suas transformações geográficas;
- Identificar as áreas de lazer, comércio e indústrias,
- Compreender o contexto mundial, nacional e o local e verificar relações entre os três.

### Para refletir

“Trabalhar o cotidiano não tem sentido quando separada do cenário em que desenrola. Permitir repensar a cidade, sua história, suas possibilidades para recuperar o vivido, as experiências do aluno, por vezes esquecidas ou mesmo desfocadas da história do livro didático” (CIAMPI, 2007, p. 212).

A abordagem e indagações acima, possibilitam questões como: relacionar com a periodização da historiografia tradicional e a periodização levantadas pelos alunos com as fontes documentais da Escola, da comunidade, e de suas trajetórias de vida e, assim, questionar e refletir fatos históricos que sobrepõem a outros. Perceber projetos, fatos, sujeitos que foram vitoriosos em detrimento que foram silenciados ou sufocados.

### D- Análise das fontes e o presente

Nas reflexões em sala de aula é relevante analisar um documento histórico de maneira crítica, com a identificação da metodologia, posições políticas e/ou ideológicas dos autores das fontes. Essa metodologia convém para os alunos executarem no tempo presente no seu dia a dia e possuir reflexões mais críticas das informações recebidas dos mais variados meios de comunicação (programas televisivos, redes sociais, entre outros). Contudo essas informações precisam ser codificadas, criticadas, comparadas, ou seja, analisadas de maneira mais efetiva. A aprendizagem histórica, sobretudo em teoria de história e historiografia contribuem para essa análise.

### Atenção:

É significativo trabalhar com discentes variados tipos de fontes e como tratá-las em suas especificidades, além do mais, reconhecer que a explicação histórica também recorre aos conhecimentos de outras disciplinas e dessa forma amplia o conhecimento do objeto estudado.

Assim indico dois livros abaixo:

- PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

- PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

### Parte 3- Categorias e conceitos históricos

#### 3.1 - Objetivos

O objetivo dessa proposta é realizar uma aprendizagem de categoria e de conceitos históricos que levem em conta o conhecimento prévio dos alunos e alunas, atrelados aos procedimentos metodológicos que permitem uma apreensão de conceitos pertencentes aos contextos político, econômico e cultural de cada época.

A partir das análises das fontes podemos introduzir os conceitos e categorias utilizados na História para o entendimento de determinado período histórico. Muitos desses conceitos podem surgir através da análise das fontes, tais quais: Tempo, Espaço, Estado, Trabalho, Capitalismo, Cultura, Revolução, Classe, entre outros, considerando que estes se fazem presentes no cotidiano dos educandos.

#### Atenção:

Fontes são documentos e vestígios, escritos ou não, resultantes da produção dos seres humanos em sociedade e o historiador, a partir de suas preferências, transforma esses documentos em fontes para seu trabalho e produção do conhecimento histórico.

#### Para refletir:

“·A evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta.”  
(THOMPSON, 2007, p. 38).

### 3.2 – Atividade

#### A- Conhecimentos prévios:

Compreender os conhecimentos prévios dos educandos sobre o conceito histórico.

A partir da análise de uma imagem, música, trecho de filmes. (sensibilização), o educador pode:

- Elaborar questões para um debate – estimular a participação de todos
- Estimular no debate as experiências históricas vividas pelos educandos
- Trabalhar o tema de modo a não desprezar ou tratar com preconceito o senso comum
- Solicitar um registro por escrito do debate

#### B- Aprofundar os conceitos

Trazer diferentes autores que abordam o conceito estudado (de preferência com abordagens distintas)

- Ler trechos dos significados do conceito de cada autor;
- Exemplificar no tempo e no espaço;
- O professor deve estabelecer sempre um diálogo com os conhecimentos prévios dos discentes;
- Articular uma aproximação entre o senso comum e o conhecimento científico.

#### C- Atividade

Trazer fontes primárias e/ou secundárias que abarquem o conceito estudado.

- Pedir ao educando para indicar o conceito na fonte;
- Realizar comparações entre as fontes sobre como o conceito é abordado;
- Solicitar ao aluno o registro suas impressões com frases ou parágrafos.

**Para refletir:**

“A utilização de conceitos em sentido atemporal conduz a um dos grandes pecados abominados por todos os que dedicam à História: cometer anacronismo. Advertem os historiadores que, ao fazer uso de noções “emprestadas” de outros domínios científicos ou do senso comum, é necessário desconfiar das imprecisões dos termos e ser cauteloso com a leitura das fontes em que eles se encontram; ou seja, deve-se ter um domínio metodológico para o emprego correto do conceito.”(BITTENCOURT, 2004, p. 195)

**Atenção:**

-No conhecimento histórico existem categorias e conceitos amplos, pertinentes em diversos períodos históricos e específicos, particulares para um determinado período e lugar, exemplos:

Amplos: Família, Cidade, Revolução, Democracia.

Específicos: Estado Novo, Bandeirantes.

- A historicidade do conceito, isto é, sua definição depende da época que foi produzido.
- A necessidade de abstração para a compreensão de alguns conceitos.

**Avaliação**

Para EJA compreendo a avaliação dialógica com o educando. O professor a partir das aulas e dos objetivos propostos, discute com os discentes seus avanços e dificuldades constantemente.

### Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 5ª. Ed. São Paulo. Cortez, 2018.

CIAMPI, Helenice. “Os desafios da história local”. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). Ensino de história: sujeitos, práticas e saberes. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, p. 199-214, 2007.

FOUCAULT, Michel. Introdução e Descrição arqueológica. In: \_\_\_\_\_. A arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyson Dongley. O ensino de História e seu currículo: teoria e método. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NICODEMOS, Alexandra (Org.). Saberes e práticas docentes na educação de jovens e adultos. 1º edição. Jundiaí, SP. Paco, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e Cainelli Marlene. Ensinar História. São Paulo. Scipione, 2009.

SERRA, Enio e MOURA, Ana Paula Abreu. Educação de jovens e adultos em debate. 1º Edição. Jundiaí, SP. Paco. 2017.

THOMPSON, E. P. A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Zahar: Rio de Janeiro, 1981.

THOMPSON, E. P. Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VESENTINI, Carlos Alberto. “Apresentação” e “A obra de transubstanciação e as nuances de rememorar”. \_\_\_\_\_. In: A teia do fato. São Paulo: HUICITEC/ História Social USP, 1997.