

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Alexandre Oliveira Novaes de Matos²

RESUMO

Este trabalho procurou compreender o lugar do ensino de história na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas produções acadêmicas das seguintes universidades: USP, UNESP, UNICAMP e UNIFESP. Além disso, identificou as bases teóricas e aspectos legais que fundamentam as pesquisas, os principais conceitos empregados nesses trabalhos, bem como procurou entender como os fundamentos de Paulo Freire são utilizados nessas produções. A metodologia consistiu no levantamento bibliográfico dos trabalhos acadêmicos nessas universidades do período de 2000 a 2018. Foram encontradas cinco produções acadêmicas, sendo quatro dissertações e um trabalho de conclusão de curso de especialização. Cada uma contribuiu para analisar como se discute o ensino de história na EJA e como tal temática é pouco priorizada e suscita baixo interesse nas universidades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de história; Produções acadêmicas.

Introdução

O presente trabalho procurou entender qual é o lugar do ensino de história na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas produções acadêmicas, dissertações e teses, das universidades públicas localizadas no Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Outro ponto importante neste trabalho foi verificar como a teoria de Paulo Freire foi utilizada nas obras acadêmicas encontradas, isto é, se o autor aparece como apêndice nas pesquisas ou como referencial teórico nelas. Paulo Freire é um pensador referência na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no mundo, por isso, foi averiguado se as produções acadêmicas sobre o ensino de história na EJA fundamentam-se na teoria freiriana. Essa afirmação inicial foi a hipótese do trabalho e verificou-se, de fato, se Paulo Freire é um autor basilar nos trabalhos encontrados.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no âmbito da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no IFSP, campus São Paulo.

² Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (IFSP); alexclark1000bj@gmail.com

Além dos objetivos citados anteriormente, buscou-se identificar as bases teóricas e aspectos legais que fundamentam o ensino de história na EJA descritas nas produções acadêmicas, examinar o período de produção das obras acadêmicas sobre o ensino de história nessa modalidade de ensino, detalhar e classificar quantas produções acadêmicas foram produzidas, organizando de acordo com a natureza do trabalho e identificar os principais conceitos utilizados nos trabalhos acadêmicos.

A relevância desta pesquisa procura contribuir para que se atente à formação inicial e continuada dos docentes de história, pois há pouca ou nenhuma discussão nessas graduações referente ao trabalho na EJA.

A metodologia consistiu em levantamento bibliográfico e análise das obras acadêmicas sobre ensino de história na Educação de Jovens e Adultos, do período de 2000 a 2018, nas universidades mencionadas anteriormente.

Primeiramente foi feita uma explanação sobre a Educação de Jovens e adultos, depois sobre o ensino de história de maneira geral, em seguida discutiu-se sobre o ensino dessa disciplina na EJA e foram analisadas as produções acadêmicas encontradas.

Educação de jovens e adultos trabalhadores

O artigo 208 da Constituição de 1988, no inciso I, garante de forma explícita a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 2019, p.167). Partindo desse princípio, a Educação de Jovens e Adultos tem como mote assegurar a educação para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar ou que não concluíram a sua escolarização.

A partir da Constituição tornou-se necessário a regulamentação e sistematização da educação brasileira por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que assegura e detalha o acesso à Educação de Jovens e Adultos. A educação para esse público não deve ser a mesma oferecida para as crianças, pois de acordo com a LDB no artigo 37, parágrafo 1:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 2017, p.30)

Dentro dessa perspectiva, o grande educador Paulo Freire (1987) afirma que é necessário e importante partir da realidade concreta e presente do povo, ponderando sobre as suas aspirações, para elaborar um trabalho significativo com ele e que possa transformar a realidade.

Essa transformação só ocorrerá através da práxis, que é ação – reflexão – ação. Isto é, é preciso agir com os outros no mundo e também refletir sobre essa ação. E para que a práxis aconteça é preciso o diálogo, exigência existencial (FREIRE, 1987). Dessa forma,

A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade (ROSSATO, 2010, p. 325).

Para entender a importância de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos deve-se aprofundar no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), obra chave para compreender os fundamentos e a importância da discussão da teoria freiriana.

O livro é dividido em quatro capítulos que são: Justificativa da pedagogia do oprimido; A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica; A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade; e A teoria da ação antidialógica.

23

No primeiro capítulo, Paulo Freire (1987) dissertou sobre a contradição opressores-oprimidos que leva a desumanização do ser humano e o que deve ser feito para superá-la. Destacou o papel principal dos oprimidos através da sua conscientização e desvelamento da realidade para posterior entrada com a ação para transformação da situação de opressão. Também apontou as dificuldades, por exemplo, quando o oprimido se identifica com o opressor e acha que sair da situação de oprimido é se tornar um opressor, mesmo que não tenha uma consciência clara disso. Por isso, a reflexão sobre a situação existencial é importante para evitar a desumanização.

É analisada a visão de mundo do opressor, que é necrófila, isto é, que coisifica o oprimido e leva à morte da sua essência existencial e humana. Também detalhou como deve ser a sua adesão sincera à causa do oprimido para por fim à opressão. Para que isso ocorra é preciso confiar no povo (FREIRE, 1987).

Dentro desse capítulo apontou a dualidade sofrida pelo oprimido, que não se enxerga como ser mais e por isso é fatalista e tem como característica a autodesvalia, ou seja, não

acredita na sua capacidade de realizar metas, sonhos, se achando sempre inferior ao opressor (FREIRE, 1987).

No final do primeiro capítulo, Freire (1987) comentou sobre a libertação do ser humano da opressão. Isto só ocorre com a participação do oprimido na luta por sua libertação, para tanto, torna-se necessário ter consciência de sua situação concreta de oprimido. O processo de libertação não ocorre no isolamento, assim ninguém se liberta sozinho e os homens juntos devem lutar por sua libertação.

No segundo capítulo, o autor dissertou sobre as características da concepção bancária da educação. As relações educador-educandos nessa educação são necessariamente narradoras, isto é, o educador transfere o conteúdo para o educando. O educando é um objeto ou um ser alienado, onde se depositam fórmulas, fatos, palavras, entre outras coisas (FREIRE, 1987).

Essa educação favorece a absolutização da ignorância, onde quem sabe, quem pensa e quem escolhe é sempre o educador. Já o educando é o que nunca sabe, nunca pensa e nunca escolhe. Na educação bancária jamais se transforma a realidade e sim se pretende adaptar o educando à realidade de opressão (FREIRE, 1987).

Ao mesmo tempo foi pontuando as características da concepção problematizadora e libertadora da educação, na qual os educandos não são objetos e o conhecimento é construído por educadores e educandos. Tal processo de educação estaria a serviço da humanização dos homens (FREIRE, 1987).

Ao contrário da educação problematizadora, uma das características da concepção bancária da educação é criar a dicotomia entre homens-mundo. Nela o ser humano é apenas um observador do mundo, um agente passivo que nada pode fazer. Além disso, essa educação dificulta o pensar autêntico, que é o pensar com o outro mediatizado pelo mundo. Ela também tem como base a prática da dominação, que nega a liberdade do educando (FREIRE, 1987).

A educação problematizadora, como prática da liberdade, precisa romper com essa contradição entre educador e os educandos e isso tem que ocorrer através do diálogo, base da verdadeira educação e que serve para desvelar a realidade. (FREIRE, 1987).

Para Freire (1987) o homem é um ser inacabado e tendo consciência disso, busca em comunhão com outras pessoas refletir e desvelar a realidade, através do diálogo, para agir permanentemente sobre o mundo e transformar a sua situação concreta. E é assim que deve

ser uma educação problematizadora em que educandos também são educadores e educadores também são educandos no processo de construção do conhecimento.

O terceiro capítulo tratou sobre a dialogicidade na educação como prática da liberdade. O autor comentou que a vocação ontológica do ser humano é dizer palavras verdadeiras, pronunciar o mundo, sempre com outra pessoa e fazendo isso problematizam a sua realidade (FREIRE, 1987).

De acordo com o autor, o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.” (FREIRE, 1987, p.79).

Para que o diálogo suceda entre as pessoas, e também na educação entre educador e educando, ele precisa estar embasado em alguns fundamentos, que são: amar o mundo e os homens, ser humilde na pronúncia do mundo, ter fé no ser humano, esperança que leva à ação para transformar a realidade e um pensar crítico que não dicotomiza os homens do mundo. Só assim o diálogo se fará em uma relação horizontal (FREIRE, 1987).

A dialogicidade começa quando o educador pensa sobre o que vai conversar com os educandos. Além disso, o conteúdo programático da educação libertadora não pode ser doação do educador, mas sim estruturado a partir de elementos que os educandos entregaram de maneira desestruturada para ele (FREIRE, 1987).

Conhecer, através do diálogo, a situação presente e concreta dos educandos, e através da realidade mediatizadora, tendo consciência dela é que será possível ao educador organizar o conteúdo programático que transforme a vida de ambos (FREIRE, 1987).

Partindo disso, o autor dissertou sobre os temas geradores, também chamados de universo temático. As situações-limites, que são os obstáculos da vida dos oprimidos que os impede de serem mais, devem ser conhecidas para se chegar ao tema gerador. E entendendo essas situações é possível gerar atos-limites, que são ações realizadas para superar esses obstáculos. Além disso, o tema gerador pode desdobrar-se em outros temas que motivam novas ações (FREIRE, 1987).

A investigação dos temas geradores não deve tornar os indivíduos em objetos de pesquisa, tem que analisar o seu agir sobre a realidade. Para que as pessoas possam atuar para modificar a situação de opressão, é importante que elas tenham consciência do todo, isto é, possam ver a sua situação existencial codificada, por exemplo, numa imagem. Em seguida decodificar esta situação, ou seja, separar o todo em partes, para sair do abstrato para o

concreto, e da mesma forma das partes para o todo para de fato entender a sua realidade. Essa descodificação é também chamada de cisão, que é a descrição da situação existencial concreta analisada e permite que os indivíduos possam ter uma percepção crítica de sua realidade (FREIRE, 1987).

Essa investigação tem que contar com a participação do povo. Ele precisa pensar a sua situacionalidade e compreender a percepção que tem da realidade. Nesse processo tanto o investigador e o povo se educam (FREIRE, 1987).

No final do capítulo três, o autor descreveu a metodologia dessa investigação temática em quatro etapas. Na primeira etapa, depois de delimitado o local que se trabalhará, deve-se conversar com a comunidade, explicando o trabalho que se fará, estimulando pessoas desse local para auxiliar na investigação, em todo o processo dela. Essa etapa envolve observação e coleta de informações, através de conversa com moradores (FREIRE, 1987).

Nessa primeira etapa farão a codificação da área em sua totalidade para fazer uma primeira descodificação. Isso se realizará através de seminários avaliativos, expondo o que cada investigador observou e anotou para se conhecer as contradições da realidade vivida da comunidade. Também é importante conhecer o nível de percepção dessas contradições que o povo tem, ou seja, para transformar a realidade é preciso antes ter consciência dela. E não uma consciência real que limitem os homens, mas uma consciência máxima possível que faça o ser humano superar as situações-limites e buscar o inédito viável, que é aquilo que ainda não foi percebido, mas que todos os seres humanos têm como destino: serem mais (FREIRE, 1987). Segundo Ana Maria Araújo Freire (2010), o inédito viável é um sonho, projeto ou destino ontológico da existência humana obstaculizado pelas situações-limites, mas que através da práxis pode ser percebido e alcançado.

Numa segunda etapa, os investigadores transformarão as contradições ou algumas delas, que são situações existenciais, em codificações, que podem ser, por exemplo, imagens ou um texto para o povo descodificar. E estudarão os possíveis temas contidos nelas (FREIRE, 1987).

Na terceira etapa ocorrerão os diálogos descodificadores, nos círculos de investigação temática, das codificações anteriormente preparadas. Isso é importante para se conhecer a percepção da realidade da comunidade envolvida e ao mesmo tempo as pessoas dessa localidade compreendendo essa percepção, podem ampliar o seu horizonte, desenvolvendo

um novo conhecimento, para entender como de fato é a realidade e que ela pode ser mudada (FREIRE, 1987).

Na quarta e última etapa, se fará o estudo sistemático e interdisciplinar das descodificações realizadas nos círculos de investigação. Essa etapa serve para delimitação temática, dos temas captados nos círculos, redução temática, em que se busca conhecer os núcleos fundamentais que são constituídos de unidades de aprendizagem e proposição dos temas dobradiça que são sugeridos pelos educadores e que não foram citados pelo povo (FREIRE, 1987).

Depois será produzido todo um material didático, codificação, por exemplo, texto de leitura, cartazes, fotografias, para ser devolvido para o povo de forma sistematizada. E assim será apresentado todo o programa para ser trabalhado com a comunidade, que foi feito com a ajuda dela (FREIRE, 1987).

No último capítulo, Paulo Freire (1987) dissertou sobre as teorias da ação cultural das vertentes dialógicas e antidialógicas. De forma dialética apontou as diferenças entre revolução e dominação, lideranças revolucionárias e elites dominadoras.

O autor retomou o conceito de práxis para explicar que a verdadeira revolução deve transformar a realidade, tem que contar com a participação do povo através do diálogo e não ser feita para ele. Não adianta fazer a revolução e depois conscientizar as massas. O processo de conscientização, que ocorre com o diálogo, deve permear o antes, o durante e o depois da revolução (FREIRE, 1987).

Da mesma forma, foi apontado o papel da liderança revolucionária que não pode ser da sloganização e da absolutização da ignorância, deve pensar com as massas, dialogar com elas, ter fé nelas e problematizar a realidade. Só assim a revolução será a serviço da humanização das pessoas (FREIRE, 1987).

Na sequência, o autor explanou as características da teoria da ação antidialógica. A primeira é a necessidade da conquista. O outro é simplesmente um objeto a ser conquistado. E cada vez mais dominado, sem poder falar e ser mais se torna cada vez mais alienado, mais admirado por um falso mundo, preso a uma realidade que oprime (FREIRE, 1987).

Outra característica é dividir para manter a opressão e continuar no poder. Isso envolve fazer com que o povo visualize os problemas de maneira focalista não enxergando a sua ligação com o todo para manter a alienação (FREIRE, 1987), por exemplo, dizer que o problema da miséria/pobreza de uma pessoa é culpa dela, pois ela trabalha pouco ou não gosta

de trabalhar, ao invés de mostrar que o sistema social-econômico em que vivemos cria dificuldades para ela não sair dessa situação, mesmo ela se esforçando.

A ação antidialógica tem como objetivo dividir as pessoas para facilitar a manutenção do estado opressor, em que a minoria, mais especificamente as elites, possa manter os seus privilégios, enquanto muitos passam dificuldades. Além disso, auxiliando essa ação de dominação, ela é envolvida por uma conotação messiânica, para aparecer como salvadores, através da sua falsa generosidade, para na verdade desumanizar (FREIRE, 1987), pois preferem dar esmolas ao invés de resolver o problema da fome e da miséria.

A manipulação é outro instrumento da conquista utilizada pela ação antidialógica e dominadora. Usam esse instrumento para aderir as massas aos seus objetivos. Também empregam a manipulação quando fazem pactos com as massas, devido alguma condição histórica excepcional, mas sempre tentando realizar os seus interesses, aproveitando a situação (FREIRE, 1987), por exemplo, em casos de guerra ou crise social.

Paulo Freire (1987) também criticou lideranças populistas que servem como mediadores para as oligarquias, na relação entre as massas e elas, porém quando essas lideranças resolvem se aproximar do povo, logo são freadas pela elite.

A última característica da ação antidialógica que foi apontada pelo autor é a invasão cultural que também serve à conquista e está ligada às outras. O opressor impõe a sua visão de mundo ao oprimido e impede o desenvolvimento da sua criatividade, sendo apenas alguém para ser modelado conforme o interesse e a vontade do opressor (FREIRE, 1987).

O autor explicou que essa invasão cultural também ocorre de uma sociedade sobre outra, através de uma dominação que também é econômica. Quanto mais o oprimido se achar inferior, com mais êxito está ocorrendo à invasão cultural. Além disso, muitas vezes, seus agentes de propagação dessa ação, por exemplo, educadores e pais, não a desempenham de maneira deliberada, isto é, não têm consciência exata sobre esse papel, pois foram formados pela sociedade para agir dessa forma (FREIRE, 1987).

Contrapondo essa invasão, é preciso fazer a revolução cultural, que é continuação da ação cultural dialógica da ação libertadora. O poder revolucionário para instalar a revolução cultural deve ser um poder novo, pois é conscientizador e conscientizado, através da práxis. É um poder que convida a todos que queiram participar da construção de uma nova sociedade, mas ao mesmo tempo, impede aqueles que não deixam o ser humano ser mais (FREIRE, 1987).

A partir desse ponto o autor apontou as características essenciais da ação dialógica. As duas primeiras características são colaboração e união para libertação. O diálogo é importante na colaboração entre o povo e a liderança revolucionária. A confiança, que é à base do diálogo, nas massas deve fazer parte desse processo, pois assim elas poderão confiar e se unir à liderança revolucionária para transformar a realidade de ambos. O que não quer dizer que a liderança revolucionária não possa e não deva desconfiar do opressor instalado no oprimido (FREIRE, 1987).

Além disso, para ocorrer essa união é preciso ter consciência de classe oprimida, isto é, pensar coletivamente, para mudar a realidade. Mas para ter essa consciência de classe é preciso ter consciência de homem oprimido, ou seja, é necessário problematizar a si mesmo e pôr-se em confronto com o mundo (FREIRE, 1987).

A organização das massas populares é outra característica da ação dialógica. Ela jamais pode ser justaposição de pessoas, deve sempre estar ligada à união. Para obter organização, a liderança revolucionária precisa dar testemunho a elas, ou seja, dar o exemplo, ter coerência entre o que fala e faz, acreditar nas massas, transformar palavras em ação para a libertação dos homens, ser humilde, corajosa e constante (FREIRE, 1987).

Por fim, a última característica é a síntese cultural, que é a ação sistematizada e deliberada para transformar a realidade. É preciso entender que a ação cultural dialógica ocorre sobre a estrutura social na sua dialeticidade mudança-permanência. Ela não pretende acabar com essa dialeticidade, mas superar as contradições da nossa realidade para libertar as pessoas (FREIRE, 1987).

Na síntese cultural, os oprimidos são autores da mudança da situação existencial opressora e não objetos. A liderança revolucionária não impõe nada, mas desvela o mundo em comunhão e com o auxílio das massas. Essa síntese cultural começa na investigação dos temas geradores (FREIRE, 1987).

De acordo com o autor, os objetivos da ação revolucionária devem partir das aspirações do povo, mas não ficar amarrados a ele. Além disso, a massa sozinha não pode fazer a teoria de sua libertação, ela em união com a liderança revolucionária, na práxis de ambas é que a teoria precisa ser feita (FREIRE, 1987).

A educação libertadora de Paulo Freire, e principalmente a sua obra Pedagogia do Oprimido, aponta um caminho para o trabalho que pode e deve ser realizado na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Para trilhar esse caminho é preciso seguir alguns conselhos

do autor, entre eles, o educando deve ser o protagonista de sua educação, não sozinho, mas em diálogo com os outros, mediatizado pelo mundo. O aluno da EJA, já tem uma bagagem que precisa ser respeitada, escutada, confrontada e utilizada na construção do conhecimento.

O aluno da EJA, só vai aprender algo na escola, se ela conversar com a realidade dele, isto é, o conhecimento, seguindo os conselhos de Paulo Freire, construído na escola deve partir da realidade e do mundo do educando. Sempre através do diálogo, pois o educando também é o educador do professor.

O conhecimento desenvolvido na EJA deve ajudar as pessoas, educadores e educandos, a refletirem sobre a sua situação existencial e também a agirem para transformá-la. Ter consciência de sua realidade é outra sugestão indicada por Paulo Freire. O educando, também o educador, só vai atuar para modificar o mundo se ele desvelar a sua realidade e é aí que o dizer a palavra é importante. Pois através do diálogo é possível derrubar os mitos e fantasias da situação opressora para entender que o mundo é de todos, que o aluno não é uma folha em branco e que a realidade não é estática.

A obra de Freire mostra como a educação tem sido feita ao longo dos anos e isso incomoda. Mas ao mesmo tempo o autor indica um caminho, não como algo fechado e pronto para ser copiado, e sim como uma esperança que demanda trabalho, reflexão sobre o seu método, adaptações frente a cada realidade e coragem para modificar a si mesmo e o mundo. Décadas depois de feita, a sua obra continua atual e ajuda os educadores a pensar que é possível ser diferente.

Ensino de história

Discutir o ensino de história envolve articular-se com outros campos de estudo, olhar, por exemplo, metodologia, currículo, objetivos, etc. Neste tópico discute-se sobre currículo de história e os objetivos do ensino dessa disciplina.

Debater currículo é algo complexo, e principalmente, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2016) é necessário conhecer as teorias curriculares para se entender o que é currículo. Essas teorias curriculares são divididas em três grupos, que são as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Cada uma dessas teorias pode ser subdividida em autores e/ou movimentos. Não se pretendeu discuti-las nesse trabalho, porém influenciado por Paulo Freire, que faz parte das teorias críticas do currículo, o currículo deve ser algo que transforme a realidade de educandos e educadores.

Seguindo essa linha, concorda-se com a seguinte afirmação: “E o currículo [...] não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados.” (GUIMARÃES, 2012, p.61).

Segundo a autora, o currículo de história é produto de diferentes concepções e interpretações em determinados tempos, circunstâncias e lugares. Os temas, os conteúdos e problemas de ensino de história, que são selecionados, expressam relações de poder, pois demonstram conflitos, consensos e acordos (GUIMARÃES, 2012).

Além disso, de acordo com a autora:

O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. A História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver. (GUIMARÃES, 2012, p. 41)

Um dos principais objetivos do ensino de história, de acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009) é a sua contribuição na constituição de identidades. O seu ensino serviu para ajudar na formação do Estado-nação e para constituir um espírito nacionalista e ainda hoje ele auxilia na constituição da identidade nacional, mas não se limita somente a essa identidade. Também é preciso entender, sendo isso um desafio, a relação da identidade nacional com o local e o mundial.

A identidade é uma construção, não é algo natural ou inato, portanto depende das nossas relações intersubjetivas. Quando se fala em identidade nacional também é algo que demanda atenção, pois por um lado faz com que se respeitem as tradições do seu país, entendendo que essas tradições são sempre construções que privilegiam determinado aspecto da história e favorecem interesses de um determinado grupo (HALL, 2006), mas por outro lado pode gerar atitudes xenofóbicas, ou seja, não respeitar as diferenças culturais.

Segundo Bittencourt (2009) outro objetivo do ensino de história é a sua contribuição na formação da cidadania. Em muitas propostas curriculares, encontra-se a afirmação que a história tem que contribuir para a formação do cidadão crítico, o que demonstra a importância política da disciplina de história.

É importante notar que essa questão da cidadania foi uma demanda do ensino logo após 1988, ano em que foi promulgada a vigente constituição. Conforme José Murilo de Carvalho (2008) afirmou, essa constituição ficou conhecida como constituição cidadã, pois era o apogeu do entusiasmo cívico, logo após o fim da ditadura militar.

Outra finalidade do ensino de história, de acordo com a autora, é a da formação intelectual. Essa formação ocorre através do desenvolvimento de um pensamento crítico. Esse pensamento se forma pelo desenvolvimento de diferentes capacidades, entre elas, fazer comparações, identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos, estabelecer relações entre passado e presente, observação e descrição (BITTENCOURT, 2009).

Guimarães (2012) em sua obra também analisou os objetivos do ensino de história e tem um pensamento semelhante com o de Circe, pois a autora destaca que o papel central do ensino de história é: “[...] a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, potencializando a intervenção social, a práxis individual e coletiva.” (GUIMARÃES, 2012, p.144).

Ensino de história na educação de jovens e adultos trabalhadores

Baseado que o ensino de história deve contribuir na constituição de identidades, na formação da cidadania e na formação intelectual, então o presente trabalho procurou conhecer os parâmetros do ensino de história para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, quais são as suas prioridades, o que deve ser diferente do ensino de história regular, que engloba o ensino para crianças e adolescentes, e os conteúdos prioritários para o segmento da EJA.

Com intuito de conhecer esses parâmetros, Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (2013) analisou os manuais de didática de história produzidos depois dos anos 2000, e que são muitos usados no processo de formação inicial dos professores de história.

Os manuais de didática de história analisados foram os seguintes: “Ensino de História: fundamentos e métodos”, de Circe Maria Fernandes Bittencourt; “Didática e Prática de Ensino de História”, de Selva Guimarães; e “Ensinar História”, de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (SILVA, A., 2013).

Conforme a autora, evidenciou-se nesses manuais de didática de história “um lugar de ausência no que diz respeito ao reconhecimento às especificidades que jovens e adultos em processo de escolarização colocam para o campo de ensino de história.” (SILVA, A., 2013, p.233 e 234).

Além disso, a autora utilizou o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para fazer um levantamento das produções acadêmicas que discutiam o ensino de história na EJA. Foram desenvolvidos 10 trabalhos ao longo dos anos 2000 a 2010, sendo uma dissertação de mestrado profissional e nove dissertações de

mestrado acadêmico. De maneira geral, as obras possuem temáticas com aspectos relacionados ao dia-a-dia da escola e seu impacto no ensino de história (SILVA, A., 2013).

A análise dos trabalhos evidenciou uma realidade frágil no acúmulo sobre essa temática, ou seja, existem poucos trabalhos sobre o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, que é uma área teórica que ainda precisa ser sedimentada (SILVA, A., 2013).

Apesar dessa dificuldade apontada por Silva, o presente trabalho analisou as produções acadêmicas encontradas na USP, UNESP, UNICAMP e UNIFESP, para conhecer as contribuições delas para o ensino de história na EJA.

Para entender o lugar do ensino de história na EJA nas universidades pesquisadas, seria necessário, além de estudar as produções acadêmicas, também estudar as disciplinas e componentes curriculares ofertadas pelas mesmas, os conteúdos dessas disciplinas, os eventos científicos realizados por elas e os grupos de extensão que trabalham com história na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, isso não é o objeto de pesquisa do presente trabalho, mas pode ser desenvolvido posteriormente e ampliar o escopo da pesquisa.

A procura pelas produções se deu inicialmente no banco de dados das produções acadêmicas das respectivas universidades. Utilizou-se como palavras-chave na busca a “EJA”, o “Ensino de História” e a “Educação de Jovens e Adultos”. Depois, usando as mesmas palavras-chave, foi acessado o banco de teses da CAPES para verificar se nenhuma produção ficou de fora durante as buscas nos sites das universidades. Somente o trabalho de conclusão de curso da especialização não tinha no site da CAPES. Não foi encontrada nenhuma produção acadêmica diferente que não fazia parte do banco de dados das universidades.

O lugar do ensino de história na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores nas produções acadêmicas das universidades estudadas não é central. Está longe disso, pois poucas pesquisas foram realizadas entre 2000 e 2018, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1: Produções acadêmicas sobre o ensino de História na EJA

Nome	Universidade	Autor	Natureza	Data
A prática pedagógica do ensino de História para Jovens e Adultos: Uma reflexão sobre caminhos possíveis.	UNICAMP	Ana Luiza Brandão Kashiwagura	Especialização EJA	2009
O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos.	USP	Lucas Antonio Nizuma Simabukulo	Mestrado Educação	2018

Nome	Universidade	Autor	Natureza	Data
Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos.	USP	Diógenes Nicolau Lawand	Mestrado Educação	2004
O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma contribuição para a formação da Cidadania.	UNESP	Ana Maria Maciel Rinaldi	Mestrado Educação (Profissional)	2016
O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as práticas de Leitura e Escrita.	UNESP	Josiane Soares de Faria Pádua	Mestrado Educação	2008

Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2019).

Nenhuma tese foi realizada. Somente quatro dissertações foram produzidas, duas pela UNESP e igualmente duas pela USP. Nenhum trabalho foi produzido pela UNIFESP e somente um trabalho de conclusão de curso (TCC) de Especialização em EJA foi produzido pela UNICAMP.

Dos dezenove anos pesquisados, entre 2000 e 2018, somente cinco anos tiveram trabalhos entregues, sendo um em cada ano. Ou seja, muito pouco produzido.

Sobre o conteúdo, propriamente dito, das produções acadêmicas realizadas, a linha de pesquisa de cada dissertação, na qual se embasa cada uma delas foi explanada e defendida por cada autor durante os seus respectivos trabalhos. Segue abaixo o quadro sobre a linha de pesquisa e principais conceitos abordados:

Quadro 2: Linha de Pesquisa e Conceitos

Nome	Linha de Pesquisa	Principais Conceitos
A prática pedagógica do ensino de História para Jovens e Adultos: Uma reflexão sobre caminhos possíveis.	Educação Popular	Educação e Currículo.
O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos.	Teoria Histórico-Cultural	Pensamento Conceitual, Escolarização, Conceitos Científicos e Espontâneos, Mediação, Ideologia, Consciência histórica e Práticas sócio-discursivas.
Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos.	História Cultural	Memória, Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural.
O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma contribuição para a formação da Cidadania.	Educação Popular	Direitos Humanos, Cidadania e Direitos Sociais.
O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as práticas de Leitura e Escrita.	História Cultural	Leitura, História, Narrativa, Experiência e Escrita.

Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2019).

Com relação às dissertações, que teoricamente são uma produção mais robusta que o trabalho de conclusão de curso de uma especialização, elas dialogaram e criticaram outras linhas teóricas, por exemplo, positivismo, marxismo, nova história, construtivismo, etc. Isso, com certeza, enriqueceram seus trabalhos e trouxeram reflexões sobre o assunto abordado.

Em relação aos conceitos das produções citados no quadro 2, não significa que foram os únicos conceitos utilizados pelos autores, mas são os que têm mais relevância na construção de suas pesquisas.

Lawand (2004) na sua obra “Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos” discutiu o conceito de memória a partir de diversos autores, entre eles, Norberto Luiz Guarinello, Ecléa Bosi, Pierre Nora e Ulpiano T. Bezerra de Meneses e mostrou o seu percurso histórico. Também elucidou em seu trabalho os vários conceitos de memória, que são: memória coletiva, memória histórica, memória psicológica, lugares de memória e memória comunitária. E também trabalhou o tema da memória no ensino de história, utilizando o conceito lugares de memória.

Além disso, explicou a educação patrimonial, que é uma metodologia de ensino situada em objetos culturais, mas vai além, também englobando o que a natureza produz, e o patrimônio cultural, que são bens culturais, tanto materiais e imateriais produzidos pelo ser humano. Depois relacionou a memória com a educação patrimonial e com o patrimônio cultural. (LAWAND, 2004).

O autor desenvolveu a sua pesquisa “[...] dando ênfase à memória no ensino de história, utilizando-se da educação patrimonial para a preservação do patrimônio cultural da comunidade em busca de identidade.” (LAWAND, 2004, p.83).

Kashiwagura (2009) no seu trabalho “A prática pedagógica do ensino de História para Jovens e Adultos: Uma reflexão sobre caminhos possíveis” explanou sobre o conceito de Educação, utilizando o autor Álvaro Vieira Pinto, para entender e conceber o que deve ser a Educação de Adultos. Para a autora, a educação, ligada a todos os aspectos da existência humana, é um diálogo entre os homens (KASHIWAGURA, 2009).

Também analisou o conceito de currículo, que é o processo de organização do conhecimento escolar, para compreender as suas implicações sociais, ou seja, quais são os interesses e os condicionantes, entre eles a preparação para o mercado de trabalho, na elaboração do currículo (KASHIWAGURA, 2009).

Rinaldi (2016) na sua dissertação “O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma contribuição para a formação da Cidadania” discutiu a questão da cidadania a partir de diversos autores, entre eles, Joaquim Antônio Severino, Milton Santos, Paulo Freire, Maria Victória de Mesquita Bevenides, trouxe o percurso de sua evolução histórica e relatou a história de sua negação na sociedade brasileira. Para a autora: “[...] cidadania, por meio do acesso aos direitos, é o exercício da própria condição humana.” (RINALDI, 2016, p.7).

Da mesma forma, analisou o conceito de direitos humanos, essenciais à pessoa humana, sendo universais e naturais, também apontou o seu percurso histórico e a sua concepção filosófica e pedagógica. Além disso, relacionou o conceito de cidadania com o de direitos humanos e direitos sociais, ou seja, discutiu a questão da cidadania como um direito humano e os direitos sociais como direitos de cidadania no Brasil (RINALDI, 2016).

Pádua (2008) no seu trabalho “O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as práticas de Leitura e Escrita” explanou sobre o conceito de História, mostrou os diferentes significados que ele teve na sua trajetória pessoal e que baliza a sua atuação. Para a autora a História é um imenso novelo e: “[...] me vejo constantemente envolta nesse imenso novelo [...], vez por outra, puxando alguns fios, que possam ser como caminhos que me guiam a uma porta sempre aberta a novos olhares e transformações.” (PÁDUA, 2008, p.85).

Além disso, utilizou-se de Walter Benjamin, Michel de Certeau e Jorge Larrosa para apresentar a relação entre História, narrativa e experiência. E procurou refletir sobre as contribuições das práticas de leitura e escrita no desenvolvimento do saber histórico (PÁDUA, 2008).

Simabukulo (2018) na sua dissertação “O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos” trabalhou a ideia de pensamento conceitual através de Lev S. Vigotski e contribuições de outros autores da Teoria Histórico-Cultural. Discutiu a diferença entre conceito científico e espontâneo relacionando-os ao pensamento conceitual.

O autor analisou a escolarização para entender se ela possibilita ou não o desenvolvimento do pensamento conceitual. Igualmente procurou entender como a mediação pedagógica influi, dentro de seus limites e possibilidades, na construção do pensamento conceitual. Além disso, discutiu o conceito de ideologia para compreender as práticas sócio-discursivas da escola. Também buscou entender de que forma a consciência histórica se

compõe no contexto escolar, durante as aulas de história entre professor e alunos, e como ela se desenvolve fora da escola (SIMABUKULO, 2018).

Também para corroborar na elaboração desses trabalhos foram utilizados leis e documentos nacionais que regem a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de história, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 3: Fundamentação Legal

Nome	Fundamentação Legal
A prática pedagógica do ensino de História para Jovens e Adultos: Uma reflexão sobre caminhos possíveis.	Constituição; LDB; Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental; Proposta Curricular da EJA: 2º Segmento - História; Documentos Normativos do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).
O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos.	Constituição; LDB; Plano Nacional da Educação (PNE); Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados; Reorganização da EJA - Educação de Jovens e Adultos: Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas (São Paulo).
Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos.	Constituição; LDB; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Fundamental e Médio em História.
O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma contribuição para a formação da Cidadania.	Constituição; LDB; Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA); PNE; Proposta Curricular da EJA: 1º Segmento; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Declaração Universal dos Direitos Humanos; PCN: Ensino Fundamental em História.
O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as práticas de Leitura e Escrita.	LDB

Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2019).

A produção acadêmica “O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as práticas de Leitura e Escrita”, de Josiane Soares de Faria Pádua, só utilizou um documento que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para analisar o currículo da escola estudada, isto não necessariamente significa que os outros estão melhores embasados por utilizarem mais documentos.

No caso do trabalho “O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos”, de Lucas Antonio Nizuma Simabukulo, foram usados dois documentos municipais da prefeitura de São Paulo, que tratam sobre a organização da Educação de Jovens e Adultos da cidade.

Já a produção “O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma contribuição para a formação da Cidadania”, de Ana Maria Maciel Rinaldi, usou a “Declaração de Hamburgo” para discutir o direito à educação e o Relatório de

“Monitoramento dos objetivos da Educação para todos 2010” da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que traz um panorama sobre o analfabetismo no Brasil e aponta as ações governamentais para a EJA.

Diógenes Nicolau Lawand, no seu trabalho “Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos”, utilizou documentos internacionais, como a Declaração de Amsterdã e a Declaração de Nairóbi para visualizar a trajetória de desenvolvimento do conceito de patrimônio, no âmbito da memória, como direito coletivo.

Com relação às normativas sobre ensino de história e a sua adequação ao segmento da Educação de Jovens e Adultos, estudadas nas pesquisas, foram utilizadas os seguintes documentos:

Quadro 4: Segmento da EJA e Normativas sobre Ensino de História

Nome	Autor	Segmento EJA ³	Normativas: Ensino de História
A prática pedagógica do ensino de História para Jovens e Adultos: Uma reflexão sobre caminhos possíveis.	Ana Luiza Brandão Kashiwagura	EJA II	Proposta Curricular da EJA: 2º Segmento - História
O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos.	Lucas Antonio Nizuma Simabukulo	EJA II	Nenhuma
Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos.	Diógenes Nicolau Lawand	EJA II	PCN: Ensino Fundamental e Médio em História
O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma contribuição para a formação da Cidadania.	Ana Maria Maciel Rinaldi	EJA I	Proposta Curricular da EJA: 1º Segmento e PCN: Ensino Fundamental em História
O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as práticas de Leitura e Escrita.	Josiane Soares de Faria Pádua	EJA I	Nenhuma

Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2019).

As produções acadêmicas de Josiane Soares de Faria Pádua e Lucas Antonio Nizuma Simabukulo não apresentaram nenhuma normativa sobre o ensino de história, isto é, não utilizaram documento legal, elaborado pelo governo brasileiro, com regras e preceitos de como se deve desenvolver essa disciplina em sala de aula.

³ Os segmentos da Educação de Jovens e Adultos do quadro 4 referem-se ao Ensino Fundamental, sendo EJA I, Alfabetização e Pós, equivalendo ao ensino fundamental I (antiga: 1ª a 4ª série; hoje: 1º a 5º ano) e EJA II, equivalendo ao ensino fundamental II (antiga: 5ª a 8ª série; hoje: 6º a 9º ano).

Apesar de não ter uma normativa que oriente o ensino da disciplina de história, a dissertação de Simabukulo (2018) usa autores da Didática de História para discutir a questão do ensino de história. E a obra de Pádua (2008) trabalha com a História Cultural para debater o processo de ensino-aprendizagem do saber histórico.

Já o trabalho de Diógenes Nicolau Lawand não tem a normativa sobre ensino de história da Educação de Jovens e Adultos. O autor utilizou os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio que não serve como base para o seu segmento, que é o ensino fundamental. E mesmo utilizando os parâmetros curriculares do ensino fundamental, essa normativa quase não cita a Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos das autoras Ana Luiza Brandão Kashiwagura e Ana Maria Maciel Rinaldi utilizaram a Proposta Curricular para o ensino de história na EJA. E também empregaram nas suas pesquisas as normativas específicas, de maneira adequada, cada qual com o seu segmento estudado.

Todas as produções acadêmicas citaram Paulo Freire. Porém somente os trabalhos de Ana Luiza Brandão Kashiwagura, “A prática pedagógica do ensino de História para Jovens e Adultos: Uma reflexão sobre caminhos possíveis” e de Ana Maria Maciel Rinaldi, “O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma contribuição para a formação da Cidadania” utilizaram Paulo Freire como referencial teórico. Os outros três trabalhos usaram Paulo Freire como apêndice.

Kashiwagura (2009), na sua obra, usou Paulo Freire como interlocutor sobre as características do trabalho educativo com o público da EJA. Rinaldi (2016) também utilizou o autor como referência na Educação de Jovens e Adultos, mas vai além. Contou a história de Paulo Freire na educação, explicou a metodologia freiriana, utilizou alguns conceitos do autor, como diálogo, práxis, anúncio/denúncia, esperança e usou-o para discutir sobre “a questão da cidadania e as implicações em relação à escola como espaço de mediação para a conquista da cidadania” (RINALDI, 2016, p. 22).

Considerações finais

O lugar do ensino de história na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas produções acadêmicas da USP, UNESP, UNICAMP e UNIFESP, que ficam localizadas no Estado de São Paulo, é bastante periférico conforme constatado. Somente cinco trabalhos foram feitos, entre os anos 2000 e 2018, sendo quatro dissertações e um trabalho de conclusão de curso de Especialização em EJA.

Todas as obras acadêmicas utilizaram o educador brasileiro Paulo Freire, referência na educação mundial e na educação de adultos, o que demonstra a sua relevância. Porém, em três dissertações o autor foi aproveitado como apêndice. Apenas os trabalhos de Kashiwagura e de Rinaldi usaram Paulo Freire como referencial teórico.

Cada produção acadêmica contribui de alguma forma com o ensino de história na EJA. O trabalho de Rinaldi focalizou na questão da cidadania e na educação em direitos humanos nas aulas de história. Esse último aspecto é muito importante, pois a educação é um direito que permite ter acesso a outros direitos humanos, como o trabalho, moradia e saúde (RINALDI, 2016).

A produção acadêmica de Pádua analisou o processo de construção dos saberes históricos, nas aulas de história realizadas numa turma de alfabetização da EJA, intermediados pelas práticas de escrita e leitura. Nesse sentido também procurou conhecer como as práticas de leitura ajudam na formação de conceitos ligados ao saber histórico, que auxiliam na leitura de mundo. A questão da leitura e escrita é algo importante, pois muitos alunos voltam a estudar na EJA para aprender ou melhorar ambas, e conseqüentemente fazer parte do mundo letrado, que é muito necessário nos dias atuais (PÁDUA, 2008).

40

O trabalho de Lawand explanou sobre a temática memória no ensino de história. O autor utilizou a educação patrimonial como caminho para associar memória e ensino de história, pois ela ajuda a preservar o patrimônio cultural da comunidade que está em busca de identidade e de cidadania. Essa dissertação valoriza o conhecimento produzido fora da escola pela comunidade escolar (LAWAND, 2004).

A dissertação de Simabukulo procurou entender como nas interações dialógicas, nas aulas de história na EJA, tem se constituído o pensamento conceitual. O autor também almejou compreender como elementos de consciência histórica emergem durante as aulas. Esse trabalho demonstra que é importante o professor conhecer e valorizar o conhecimento prévio do aluno (SIMABUKULO, 2018).

O trabalho de conclusão de curso de Kashiwagura buscou compreender como é concebida no ensino de história na Educação de Jovens e Adultos a relação entre o saber histórico escolar e as experiências sociais dos educandos. A autora pretendeu visualizar as possibilidades de se constituir um diálogo entre os saberes escolares e o conhecimento prévio dos alunos, também chamados de saberes populares (KASHIWAGURA, 2009).

Apesar das contribuições sobre determinados aspectos no ensino de história na EJA, como descrito anteriormente, nenhum dos trabalhos é um guia sobre como deve ser o ensino da disciplina de história para esse segmento, isto é, não trouxeram em linhas gerais, quais são os princípios norteadores para o ensino de história na EJA e quais conteúdos devem ser focados na aprendizagem.

Partindo disso, é importante entender que não deve haver um modelo fechado e acabado de como a disciplina de história deve ser trabalhada na EJA, mas alguns pontos devem ser levados em consideração, entre eles, o ensino de história na EJA deve partir do conhecimento do educando. Esse princípio não é específico da área de história e já é algo bastante difundido para quem trabalha na Educação de Jovens e Adultos: no fundamental I (alfabetização e pós-alfabetização), no fundamental II e no ensino médio. Essa base vem de Paulo Freire.

O educando precisa participar ativamente da construção do conhecimento, por exemplo, perguntando, sugerindo, opinando, criticando, concordando e discordando, não sendo tratado como um mero observador passivo, isto é, alguém que não tenha conhecimento, durante as aulas.

Além disso, deve-se focar na história do Brasil, não exclusivamente, mostrando diferentes épocas e a diversidade do povo. É importante trabalhar a história dos indígenas e dos negros, que são a base da nossa cultura brasileira. O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, que se tornou um direito com a aprovação das seguintes leis: 10.639/2003 e 11.645/2008, foi uma demanda dos movimentos sociais para reconhecimento de histórias excluídas do currículo oficial e uma forma de combater a discriminação e o racismo. Também sempre que possível desconstruir preconceitos, dialogando com os educandos.

Por fim, muito trabalho e estudo ainda precisam ser feitos. As universidades públicas localizadas no estado de São Paulo devem olhar com mais esmero para essa área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em:

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: Redin, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 223-225.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KASHIWAGURA, Ana Luiza Brandão. **A prática pedagógica do ensino de História para Jovens e Adultos: Uma reflexão sobre caminhos possíveis**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em EJA) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LAWAND, Diógenes Nicolau. **Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PÁDUA, Josiane Soares de Faria. **O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as práticas de Leitura e Escrita**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.

RINALDI, Ana Maria Maciel. **O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma contribuição para a formação da Cidadania**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: Redin, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325-326.

SILVA, Alessandra Nicodemos Oliveira. **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. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidades:** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SIMABUKULO, Lucas Antonio Nizuma. **O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ACADEMIC PRODUCTIONS ON HISTORY TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This work sought to understand the place of history instruction in Youth and Adult Education (EJA) in the academic productions of the following universities: USP, UNESP, UNICAMP and UNIFESP. In addition, it identified the theoretical bases and legal aspects that underpin the researches and the main concepts employed in these works, as well as it tried to understand how Paulo Freire's foundations are used in these productions. The methodology consisted of a bibliographic survey of academic works of these universities from 2000 to 2018. Five academic productions were found, four of which were master thesis and one was a specialization end of course work. Each has contributed to the analysis of how history teaching is discussed at EJA, how such a theme is not prioritized and how there is a lack of interest in discussing the matter at the universities.

43

Keywords: Youth and Adult Education; History Teaching; Academic Productions.

Enviado em: 10/01/2021