



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANILLO FERREIRA DE BRITO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:**

AS CONCEPÇÕES SOBRE A HISTÓRIA PRESENTES NAS
NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CEIEBJA PROFA.

DULCENEY BECKER – LONDRINA-PR



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



Londrina
2013

DANILLO FERREIRA DE BRITO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:
AS CONCEPÇÕES SOBRE A HISTÓRIA PRESENTES NAS
NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CEIEBJA PROFA.
DULCENEY BECKER – LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Cainelli

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B862c Brito, Danilo 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 / Danilo Ferreira de Brito. – Londrina, 2013.
111 f. : il.

Orientador: Marlene Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Educação de adultos – Teses. 2. História – Estudo e ensino – Teses. 3. Ensino supletivo – Teses. 4. Educação – Teses. I. Cainelli, Marlene. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 374.7

DANILLO FERREIRA DE BRITO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
AS CONCEPÇÕES SOBRE A HISTÓRIA PRESENTES NAS
NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CEIEBJA PROFA. DULCENEY
BECKER – LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marlene Cainelli
UEL – Londrina – PR

Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide Czernisz
UEL – Londrina – PR

Prof.^a Dr.^a Magda Madalena P. Tuma
UEL – Londrina – PR

Prof.^a Dr.^a Katia Maria Abud
USP – São Paulo – SP

Londrina, 16 de agosto de 2013.

Aos meus pais, Maria e Valdemar, e à minha irmã, Mariana,

pelo incentivo nessa longa caminhada, pelos exemplos de luta e coragem, mesmo nas condições mais adversas, pelo carinho e por todo amor que me dedicam constantemente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos tanto do Projovem Urbano quanto aos do CEIEBJA Profa. Dulceny Becker em Londrina, que, apesar de todas as dificuldades, acreditam e fazem um mundo melhor.

Aos amigos e aos professores que, com seus exemplos, incentivaram minha escolha pela educação.

Aos grandes amigos que caminharam comigo até aqui, dando-me o apoio de que precisei, como Adriano, Gilberto, Paula, Ricardo, Leticia, Lariani e tantos outros.

Aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, em especial àqueles com quem estive mais próximo e que muito contribuíram para a realização deste trabalho, como a Profa. Magda Tuma, a Profa. Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a Profa. Leoni Maria Padilha Henning, o Prof. Bianco Garcia Zamora, a Profa. Coordenadora do PPGEDU/UEL, Silvia Meletti, e o responsável pela secretaria do Programa, Emilson José Rosa.

A todos os amigos que também viveram o CEIEBJA Profa. Dulceny Becker, pelo esforço e pela competência com que conduziram os seus trabalhos.

Às Professoras que fizeram parte da banca de qualificação, Sandra Oliveira e Katia Abud, pelos comentários e pelas contribuições que me permitiram aperfeiçoar este trabalho.

À Professora Eliane Cleide Czernisz, por auxiliar na banca da defesa.

Em especial, à minha grande orientadora, Profa. Marlene Cainelli, pela paciência, pela liberdade que me deu na condução do texto, por estar sempre ao meu lado, tornando-se, acima de tudo, amiga, e por me fazer acreditar no ensino da História.

A todos(as),

Muito obrigado!!!

“Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de forma histórico – social de estar sendo de mulheres e homens. [...] Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo [...] seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega”.

(FREIRE, 2006, p. 91-92)

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-PR: 2013, 111 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Nesta pesquisa, estudamos as concepções sobre a História apresentadas pelos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos da escola Professora Dulceny Becker, localizada na cidade de Londrina, Paraná. A investigação foi realizada no ano de 2012, em uma sala de aula multisseriada, formada pelas séries finais do ensino fundamental. A pesquisa tem caráter qualitativo e utiliza-se da metodologia pesquisa-ação, caracterizada pela participação do pesquisador/professor na busca de apreensão da realidade, na produção de novos conhecimentos e na possibilidade de criar novos horizontes para a nossa prática e para a vida dos educandos. Os suportes de pesquisa foram categorizados em duas modalidades: na participação nas discussões levantadas previamente (oralidade) e na realização das atividades propostas (escrita), subdivididas em questionários exploratórios e elaboração de narrativas sobre temáticas diversas. Nosso referencial teórico foi baseado nos seguintes autores: Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Paulo Freire. Enquanto o modelo teórico de apresentação dos conteúdos em sala de aula foi pautado na aula-oficina (Barca, 2004), o modelo de investigação fundamentou-se nas pesquisas em Educação Histórica de coleta de dados, por meio de entrevistas orais, e de instrumentos exploratórios, por meio de narrativas produzidas pelos alunos. O tratamento e a análise dos dados coletados revelaram a possibilidade de progressão do conhecimento apresentado pelos alunos, assim como a eficácia de uma metodologia que estabeleça como pressuposto a relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos científicos como forma de aprendizagem da História.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Ensino de história. Concepções de história.

BRITO, Danillo Ferreira de. **History teaching in the youth and adult education: conceptions of History present in narratives by students CEIEBJA Professora Dulceny Becker-Londrina-PR: 2013, 111 f. Dissertation. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.**

ABSTRACT

In this paper, we studied the conceptions of History presented by the students of the Youth and Adult Education from Teacher Dulceny Becker School, located in the city of Londrina, Paraná. The inquiry was conducted in 2012 in a multiseriate classroom formed by elementary school grades. The research is qualitative and uses action research methodology, characterized by the involvement of the researcher/teacher in the pursuit of apprehension of reality, in the production of new knowledge and in the ability to create new horizons for our practice and for learners' lives. The survey procedures were categorized into two types: the participation in the discussions raised previously (orality) and the completion of the proposed activities (writing), which were subdivided into exploratory surveys and production of various thematic narratives. Our theoretical framework was based on the following authors: JörnRüsen, Isabel Barca, Peter Lee, Mary Help Schmidt, Paulo Freire. Whereas the theoretical model of content presentation in class was guided by classroom-workshop (Barca, 2004), the research model was based on research in historical education data collection, through oral interviews, and exploratory instruments, through narratives produced by students. The treatment and the analysis of the collected data revealed the possibility of improving the knowledge presented by the students, as well as the effectiveness of a methodology that establishes as its tenet the relationship between students' previous knowledge and scientific knowledge as a way of learning from History.

Keywords: Youth and adult education. History teaching. Conceptions of history.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 –TRAJETÓRIA E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	15
1.1 A TENTATIVA DE REDEFINIÇÃO DA EJA: DE 1959 A 1964.....	23
1.3 A POLÍTICA DA EJA NOS ANOS DA DITADURA MILITAR	27
1.3.1 O Movimento Brasileiro de Alfabetização.....	29
1.3.2 O Ensino Supletivo.....	31
1.4 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO: DE 1985 A 2000.....	33
1.5 IDENTIDADES JUVENIS: JUVENTUDE OU JUVENTUDES? INÍCIO DO SÉCULO XXI	35
1.5.1 A Juventude nas Salas da Educação de Jovens e Adultos.....	40
1.5.2 O Currículo e os Materiais Didáticos Pedagógicos da EJA, em Busca de Sentidos	41
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS	45
2.1 A HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR	45
2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA MILITAR NO BRASIL	49
2.3 ENSINO DE HISTÓRIA E A TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA	51
2.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	53
2.5 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	56
2.6 A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA EM PAULO FREIRE	58
CAPÍTULO 3 – QUE HISTÓRIA A EJA CONTA? CONCEPÇÕES SOBRE A HISTÓRIA NAS NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	62
3.1 ESTRUTURAÇÃO/ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	65
3.2 ESTABELECENDO CONTATOS: DADOS DO INSTRUMENTO EXPLORATÓRIO INICIAL	67
3.2.1 REALIDADE SOCIAL.....	67

3.2.2	Alguns Aspectos do Cotidiano dos Sujeitos Pesquisados.....	69
3.2.3	Trajétoria Escolar	70
3.2.4	Relação dos Sujeitos com a Disciplina de História.....	73
3.3	NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	77
3.3.1	Trabalhando com Narrativas: Filme “Narradores de Javé”.....	79
3.4.2	Narrativa em Grupo a Partir de Fragmentos de Textos Escritos: “Apologia da História, ou o Ofício do Historiador”/ “Perguntas de um Trabalhador que Lê”	84
3.5	NARRATIVA A PARTIR DO USO DE TEXTO DIDÁTICO E MÚSICA: “O DIA EM QUE A TERRA PAROU”	89
	CONSIDERAÇÕES	94
	REFERÊNCIAS	97
	ANEXOS	104
	ANEXO A - Instrumento 1 Questionário – Identificando os sujeitos da pesquisa	105
	ANEXO B - Instrumento 2: Concepções iniciais sobre a história/ “Narradores de Javé”	107
	ANEXO C - Instrumento 3: Quem faz a história?	108
	ANEXO B - Instrumento 4: Relação História – Interação Social.....	110

INTRODUÇÃO

Acreditar numa educação emancipadora, capaz de fazer sujeitos refletirem sobre as realidades, dialogarem sobre seus problemas e suas dificuldades, mas, acima de tudo, exporem o que pensam e se sentirem sujeitos da História – essa é a nossa utopia. Já entregamos de início, pois, assim, o atento leitor pode saber o que esperar pela frente.

Desde cedo, manifestamos a vontade de sermos educadores, principalmente pelo exemplo de grandes professores que tivemos. Estudamos na mesma escola por toda educação básica, na periferia da cidade pequena, e, nesse espaço muito respeitoso, os garotos ainda disputavam quem carregaria o pesado material da professora. Mais tarde, mesmo sem condições, fomos para o ensino superior. Sendo filhos da classe trabalhadora, sem podermos nos mudar para a “cidade grande”, nosso sonho era cursar a licenciatura em História.

Já formados, a primeira experiência foi um desafio, pois envolvia um programa em fase inicial para ser educador de Ciências Humanas em turmas de jovens e adultos (nesse programa, os temas das áreas de História e Geografia eram articulados em Ciências Humanas, acarretando problemas nas duas disciplinas). Inicialmente, o medo nos rondou, mas, no final, acabamos por descobrir uma rica experiência para a docência; hoje, podemos dizer que aprendemos mais do que ensinamos.

Resolvemos tentar o mestrado, mesmo cientes das dificuldades e dos desafios. Com o que Freire chamou de “curiosidade epistemológica”, a escolha, com toda certeza, era o Mestrado em Educação, para continuarmos nos envolvendo com esse mundo. Não foi tarefa fácil, haja vista todas as dificuldades de quem precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Mas, com as mãos sujas de giz, estamos aqui apresentando alguns resultados.

Como tema, escolhemos o Ensino da História na Educação de Jovens e Adultos, dadas nossas experiências, desenvolvendo, desse modo, uma pesquisa qualitativa, que utilizou a metodologia adotada pela pesquisa-ação, caracterizada como:

Um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 181)

Assim, buscamos romper com alguns preconceitos que nos rodeavam e “abrir” a sala de aula para a pesquisa, na busca de respostas para algumas indagações, como, por exemplo, o “olhar que os estudantes da EJA têm em relação à disciplina de História” e como essa disciplina pode contribuir de maneira mais direta nas suas vidas.

Nesse movimento pesquisador/professor é que se encontra uma das características fundamentais que caracterizam o surgimento da pesquisa-ação que é a necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, p. 181)

Envolvendo aspectos que possibilitem pensar o humano e que nos humanize, rompendo com posições estratigráficas e assumindo a perspectiva da totalidade, podemos encontrar respostas que amplie nossa compreensão a respeito do que somos. Dessa forma,

Poderemos descobri-lo naquilo que os homens são: e o que os homens são, acima de todas as outras coisas, é variado. É na compreensão dessa variedade – seu alcance, sua natureza, sua base e suas implicações – que chegaremos a construir um conceito da natureza humana que contenha ao mesmo tempo substância e verdade, mais do que uma sombra estatística e menos do que o sonho de um primitivista. (GEERTZ, 1978, p. 64)

Nesse sentido, acreditamos que a incorporação de nossa responsabilidade enquanto docentes e pesquisadores faz-se necessária para produzir sentido ao que transmitimos às gerações futuras, para fazer os sujeitos entenderem a história “para além do dado-dado” (Freire, 1979), para problematizá-la

e ir além, permitindo que nossa ciência auxilie no processo de *empowerment* dos diferentes atores sociais (BARCA, 2011, p. 40).

Estruturamos o trabalho em três momentos, sendo que no primeiro capítulo apresentamos como se consolidou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Partimos da década de 1940, quando surgiram instrumentos capazes de sistematizar e “administrar” a educação a nível nacional, por meio da incorporação dos ideais desenvolvimentistas. Remontam a esse período o primeiro governo de Getúlio Vargas, a preocupação com a industrialização, ainda nos padrões nacionalistas, e a necessidade de “urbanizar” o Brasil, mesmo com a presença de inúmeros analfabetos.

Em seguida, apresentamos os acontecimentos de maior envergadura que antecederam o golpe de 1964 e seus reflexos sob a nascente Educação de Adultos. Damos ênfase, sobretudo, à atuação de Freire nesse contexto, às discussões em torno da Educação Popular e à expressiva mobilização que esse período gerou, possibilitando a ampliação das discussões políticas.

Na sequência, buscamos resgatar as mudanças apresentadas no âmbito educacional pelo regime militar, o desmonte da política pública anterior e o caráter centralizador e autoritário imposto pela ditadura. Analisamos o Movimento Brasileiro de Alfabetização e a implantação do Ensino Supletivo, cujo objetivo era atender às estatísticas cobradas pelos organismos internacionais de que o Brasil se fez devedor, e a repercussão desse movimento no intuito de difundir valores como a resignação da população e a “vendagem” em grande escala de um “Brasil grande e rico”.

Nosso próximo passo foi investigar o processo de redemocratização e seus efeitos na educação, particularmente na Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos aspectos que consideramos centrais, como a mobilização que tomou as ruas com a volta de vários líderes do exílio e como isso repercutiu na Constituição de 1987/88 e nas políticas públicas para a educação nos momentos subsequentes. Também damos ênfase à volta de Paulo Freire e à sua atuação enquanto Secretário Municipal de Educação na Prefeitura de São Paulo, quando implantou projetos notáveis, sobretudo o MOVA.

Por fim, ainda que de maneira recortada, destacamos algumas discussões atuais que permeiam a modalidade Educação de Jovens e Adultos, como o processo de “juvenilização” e as questões curriculares e de materiais didáticos.

No segundo capítulo, abordamos o ensino da História no Brasil, discutindo o conceito de disciplina escolar e apresentando as duas principais correntes teóricas que se debruçam sobre o assunto. Em seguida, buscamos fazer uma reconstituição de como a disciplina se estabeleceu no Brasil e, para usar a expressão cunhada por Fonseca (2008), os caminhos que tomou após o golpe, com o desmantelamento nos níveis básicos e superior de ensino e com a fusão da História e da Geografia em uma única matéria: Estudos Sociais. Também apresentamos o período de redemocratização, salientando as lutas travadas pelas categorias profissionais e o modo como isso se reverteu nas políticas públicas implantadas posteriormente. Ademais, buscamos apontar alguns aspectos curriculares a nível nacional, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, no estado do Paraná, já em idos de 2000, por meio das Diretrizes Curriculares do Estado para a Educação de Jovens e Adultos.

Depois, passamos para o campo de investigação da Educação Histórica, apresentando as mudanças de paradigmas e concepções em torno da área do ensino de História, destacando o seu surgimento e algumas discussões de grande envergadura que se apresentam na academia e que surtem efeito no âmbito escolar. Entendemos necessária essa discussão, pois, para as aulas que ministramos na Educação de Adultos¹, utilizamos a metodologia da Educação Histórica, considerada as bases teórica e epistemológica das Diretrizes Curriculares para Educação Básica no estado do Paraná.

Finalmente, abordamos a concepção de História formulada pelo pensador brasileiro Paulo Freire, destacando algumas de suas obras, como “Pedagogia do oprimido”, (2005) e “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (1992), que nos ajudam a entender a relação entre o ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos.

No terceiro capítulo, exibimos os resultados dos instrumentos coletados com os alunos do Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professora Dulceny Becker, situado na cidade de Londrina, onde atuamos como docentes e realizamos a pesquisa. Os dados foram catalogados pela aplicação de um questionário inicial em uma turma com 20 alunos que

¹Além da Educação de Jovens e Adultos, também ministramos aulas no ensino básico regular.

frequentavam a disciplina de História no período vespertino no ano de 2012. A investigação tinha a finalidade de apresentar um pouco de suas realidades sociais, de aspectos da vida e do cotidiano, de sua trajetória escolar anterior à Educação de Jovens e Adultos, da relação que haviam estabelecido na disciplina de História, além das diferenças entre a modalidade regular de ensino e a EJA.

Em seguida, os sujeitos participaram de algumas aulas-oficina (BARCA, 2011), metodologia que consiste em utilizar diferentes fontes, como a veiculação de filmes, músicas e materiais didáticos e teóricos (o referencial e os instrumentos utilizados encontram-se anexados). O principal objetivo desse trabalho era que os alunos conseguissem formular concepções sobre o que é História e como estabelecemos nossas relações cotidianas com essa ciência.

Para nós, pensar a sala de aula não foi tarefa fácil, mas um exercício necessário. Em dezembro de 2012, ano em que efetuamos a pesquisa, o CEIEBJA Profa. Dulceny Becker encerrou suas atividades. Isso abalou, de certa forma, a conclusão do nosso trabalho, porém, por sermos portadores de alguns significados desses alunos, cumpre trazê-los a público.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Neste capítulo, abordamos alguns aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos² no Brasil. Partimos da década de 1940³, quando ocorreram mudanças econômicas e sociais que trouxeram à tona o déficit no campo educacional, principalmente a urgência de investimentos públicos na alfabetização e na educação do povo brasileiro. Em seguida, discutimos os programas governamentais no campo da EJA no período ditatorial, que compreende as décadas de 1960 e de 1970. Por fim, tratamos do período da redemocratização, das mudanças após a Constituição de 1988, da conjuntura das políticas neoliberais e de alguns temas atuais da EJA.

Sabemos da amplitude das discussões que envolvem a EJA, pois se trata de um campo plural e contraditório, que não pode ser tratado com hegemonia. Poucos e importantes trabalhos dedicaram-se a abordá-la historicamente⁴, e a sua maioria partiu de pesquisadores ligados ao campo da Educação e não precisamente da História.

1.1 O IDEÁRIO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA E A EJA

A preocupação com a educação dos adultos no Brasil existe desde os tempos coloniais, com a questão da educação jesuítica nos compêndios de História da Educação. Porém, somente após 1930, no primeiro governo de Getúlio Vargas, esse problema ganhou notoriedade, derivando do movimento

² Doravante denominada EJA. Atualmente, no Brasil, essa modalidade é chamada de Educação de Jovens e Adultos. A inclusão do vocábulo jovens ao título deu-se a partir da década de 1980, quando uma parcela considerável de jovens começou a buscar essa modalidade de ensino. No Brasil e na América Latina, ela pode ser nomeada também de educação popular, expressão oriunda dos movimentos da década de 1960, ou, ainda, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente. Essas nomenclaturas não são inocentes, mas trazem sentidos e significados de fortes marcas ideológicas, orientadoras dos caminhos e das escolhas dos projetos educativos/educacionais.

³ Esse é um recorte temporal escolhido por nós, pois contempla significativas mudanças na EJA no Brasil.

⁴ Dentre esses, destacamos parte da bibliografia a que recorreremos na elaboração deste capítulo: Paiva (1973), Beisiegel (2004), Brandão (1984), Haddad e Di Pierro (2000).

“revolucionário” instaurado e da necessidade de respostas à sociedade, percebida por Vargas desde o início:

As tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativas no nível dos Estados, o que correspondia ao figurino da República Federativa. Em São Paulo, o propósito de combater o analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes geraram em 1920 a reforma promovida por Sampaio Dória, só parcialmente executada. Iniciativas reformistas surgiram também no Ceará, pela ação de Lourenço Filho, a partir de 1922; na Bahia, com destaque para Anísio Teixeira (1924); em Minas e no Distrito Federal, promovidas respectivamente por Mário Cassassanta e Fernando de Azevedo (1927). (FAUSTO, 1995, p. 336-337)

Todo esse movimento foi decorrente da ausência do Estado durante a Primeira República em apresentar respostas às questões sociais mais emergentes, o que apareceu no aparelho repressivo do Estado, ao tratar a questão social como caso de polícia e não de política.

Getúlio Vargas tomou medidas importantes na educação, como a criação dos Ministérios da Educação e da Saúde, logo no início de seu governo, com a ideia de preparar uma elite para o controle do país e de educar a mão de obra para o processo de industrialização que havia se iniciado. Podemos estabelecer um paralelo com o discurso pragmático presente na educação nessas décadas. Tem início o período conhecido como Nacional-desenvolvimentismo⁵, cujo modelo político/econômico configura-se no reconhecimento de um novo Brasil, urbanizado:

A dimensão nacional agora atribuída ao desenvolvimento, vale dizer, é reivindicada em nome dos interesses de todo o povo, e a condução clara do Estado para uma situação de prosperidade, era um imperativo para um país que se urbanizava, que tinha sua economia agrária anterior deteriorada e não dispunha de um setor capitalista que tivesse acumulado o suficiente para responder rapidamente às exigências maciças de emprego. (CARDOSO; FALLETO, 1970, p. 105)

⁵ Esse conceito, a partir da década de 1930, perpassa toda a história do Brasil, representando a implantação de “uma política deliberada de intervenção estatal na esfera econômica com objetivos industrializantes. O governo federal ampliava sua disposição para dirigir a economia por duas vias: investimentos públicos em setores considerados estratégicos, tais como a produção de aço ou ainda, através de uma política fiscal e de controle do câmbio e das importações buscando com isso estimular a produção interna.” (GOMES, 2006)

Essas reivindicações no setor educacional de que tratam os autores são respondidas por diversas medidas. A primeira delas, pela criação de um Ministério responsável pelos problemas da educação, que denota o caráter centralizador na condução dessa política:

Com efeito, logo em novembro de 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930). Um pouco depois, nos primeiros meses do ano seguinte, o Governo Provisório empreendia uma reforma marcadamente centralizadora do ensino superior brasileiro (Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931) e reorganizava o ensino secundário do país (Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931). Nesse mesmo ano, o Decreto n.º 20.348, de 29 de agosto de 1931, obrigava os Estados e os municípios a empregarem determinadas porcentagens de suas rendas tributárias na manutenção dos serviços de ensino. Ainda em 1931, o Decreto n.º 20.772, de 11 de dezembro, estabelecia o Convênio de Estatísticas Educacionais. A Constituição de 1934 viria a estabelecer um certo equilíbrio entre a tendência à centralização e as teses em favor da autonomia dos sistemas regionais de ensino. (BEISIEGEL, 2004, p. 80)

Todas essas medidas demonstram que a urgência do problema educacional vinculava-se aos interesses econômicos de industrialização e de urbanização, que requeriam a capacitação da mão de obra. A Constituição de 1934 previa incluir em suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. Notamos, assim, um primeiro movimento e um tratamento particular à EJA (HADDAD; DI PIERO, 2000). As populações camponesas permaneceriam excluídas desse processo, em decorrência do forte aparato instaurado pelo coronelismo:

Solidamente vinculados ao contexto nacional de poder mediante os mecanismos tradicionais da dominação política no campo, incultos, destituídos de organização própria, relativamente isolados e, por isso mesmo, menos sujeitos às influências perturbadoras do efeito de demonstração, os camponeses, em conjunto, não emergiam à consciência dos grupos politicamente dominantes, nem enquanto uma eventual base de manobra ou de sustentação política, nem enquanto um risco real ou potencial à sua persistência no poder. (BEISIEGEL, 2004, p. 86)

Posteriormente, essa população, com o apoio de diversos movimentos sociais, então mais fortes e estabelecidos, lutou por uma educação/conscientização, visando à reforma agrária. Conseqüentemente, a EJA

apareceu como um dos setores de pressão às classes dominantes, requerendo atenção aos problemas sociais e melhores condições de vida.

No campo da normatização da educação, a década de 1930 produziu extenso material relativo à EJA. A Constituição de 1934 estabelecia, em seu artigo de nº 150, que “Competia ainda, à União, o exercício de uma ação supletiva, onde ela se fizesse necessária por deficiência de recursos ou de iniciativas locais” (BEISIEGEL, 1974, p. 81). Porém, com o golpe do Estado Novo e o cancelamento das garantias constitucionais, publicou-se a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que, segundo o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, “possibilitaria a racionalização de serviços técnico-administrativos do ensino, a definição da ação própria e da ação supletiva do governo federal na educação e uma maior projeção das atividades do Ministério sobre o país” (BEISIEGEL, 1974, p. 81).

Naquele momento, a palavra de ordem em torno da EJA era “alfabetização”, dados os altos índices nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que também demonstram o crescimento da população urbana, decorrente do processo de industrialização:

TABELA 1 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1900/1950

Indicadores	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos ou mais)	65,3	69,9	56,2	50

Fontes: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

Conforme verificamos na tabela, a porcentagem de analfabetos no início da década de 1940 era superior à metade da população. Além disso, o processo denominado êxodo rural já havia iniciado, assim, “uma ‘luta pela educação’, dirigida ao ‘combate do analfabetismo’ e a expansão imediata da rede escolar – centralizada agora pelo governo republicano federal – a todos, em todos os lugares” (BRANDÃO, 1984, p. 32). A efetividade da legislação educacional ocorreu no governo de Eurico Gaspar Dutra, em 1947,

Com a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos planos anuais do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como governos estaduais e municipais e a iniciativa particular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111)

Considerando que toda política pública necessita de financiamento, a Instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, no campo da EJA, por meio do Decreto n.º 19.513, no seu artigo 4º, previa destinação

à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos a importância correspondente a 25 por cento desses recursos e estabelecia, como condição de sua aplicação, a obediência aos termos de um plano geral do Ensino Supletivo, a ser aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. (BEISIEGEL, 1974, p. 99)

Iniciam-se, assim, as campanhas de alfabetização em âmbito nacional, das quais falaremos mais adiante. Outro aspecto a se ressaltar é o da movimentação política de setores ligados à esquerda (lembramos que até 1948 o Partido Comunista atuava na legalidade, Luís Carlos Prestes tinha sido eleito senador em 1945, com expressiva votação pelo Distrito Federal, além de uma bancada de 14 deputados):

Organizam-se atividades educativas através dos Comitês Democráticos [...]; surgem as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular. A mobilização atinge também setores interessados em problemas educativos sem filiação político-partidária e mesmo os serviços oficiais nos Estados começam a se movimentar no sentido de ampliar as oportunidades de educação para os adultos e de multiplicar suas atividades em favor da difusão cultural. (PAIVA, 1973, p. 204)

As lutas em torno da EJA ganham uma densidade política, ligada a diversos movimentos sociais. Em 1947, ocorreu o primeiro Congresso de Educação de Adultos, do qual surgiu a CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), que, segundo apontam Haddad e Di Pierro (2000), teve uma “influência significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios

para atender à educação de jovens e adultos”. Com a direção-geral do Professor Lourenço Filho, o SEA implementou um plano para as políticas de EJA, como afirma Beisiegel:

Datam do primeiro ano de funcionamento do Serviço a apresentação do plano de trabalho para 1947, a aprovação desse plano, pelo Ministério da Educação e Saúde, e o início de execução das atividades programadas, mediante a distribuição dos recursos destinados à criação de classes do Ensino Supletivo nas diversas regiões do país. Ao mesmo tempo em que procedia à execução dos planos relativos ao ano de 1947, o Ministério da Educação fazia avaliar o desenvolvimento dos trabalhos e iniciava a elaboração do plano de Ensino Supletivo para o ano de 1948. Ainda em 1947, o Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de Adultos concluía a elaboração de cartilhas e textos de leitura e iniciava sua distribuição, em larga escala, para todas as unidades de ensino já instaladas. Nessa mesma época foi dado início a um amplo movimento de mobilização da opinião pública em favor da educação de adultos, com vistas a atrair para o movimento a colaboração dos governos estaduais e municipais e da iniciativa particular. Como parte deste esforço de mobilização dos recursos materiais e humanos disponíveis, a União também procurou integrar, em seu movimento, tudo o que já vinha sendo feito anteriormente nesta área do ensino. (BEISIEGEL, 2004, p. 100)

Todas essas iniciativas foram denominadas como Campanha de Educação de Adultos. Já no seu início, aparece a influência ideopolítica adotada pelo Estado, pois, “escolhida a democracia liberal pelos detentores do poder político, com a derrubada do Estado Novo, era preciso difundir entre as massas os postulados do novo regime” (PAIVA, 1973, p. 204). Desse modo, criava-se uma EJA voltada aos interesses do mercado industrial que se expandia e que necessitava de mão de obra qualificada. Também é necessário considerar os aspectos históricos das décadas de 1940 e de 1950, com o princípio da Guerra Fria e do enquadramento do Estado Brasileiro ao ideário desenvolvimentista norte-americano.

Beisiegel, no seu brilhante trabalho “Estado e Educação Popular no Brasil: um estudo sobre a educação de adultos”, ao tratar da Campanha de Educação de Adultos, divide-a em duas etapas: “a primeira, cujos limites coincidem com a permanência do professor Lourenço Filho, [...] de 1947 a 1950. Em seguida, na segunda etapa que se estendeu até 1954, [...] amparada na organização e no impulso dados às atividades na etapa anterior” (BEISIEGEL, 2004, p. 101). A segunda etapa caracterizou-se pela sua burocratização, perdendo as características

que a impingiram no primeiro momento. Apesar de ter encerrado suas atividades em 1954, manteve a estrutura do SEA, chamada de rede de Ensino Supletivo, funcionando.

Paiva, ao analisar a CEAA, considera seu aspecto predominantemente ruralista⁶, alegando que esse era o seu objetivo inicial, no primeiro período do governo Vargas (1930 – 1945). Porém, ao abordar as opções políticas da Campanha, distingue:

A orientação ruralista da CEAA parece estar menos ligada ao combate à migração que à modificação do equilíbrio eleitoral no interior e isto se manifesta através da pouca ênfase recebida da necessidade de adequar o ensino às condições da vida rural (PAIVA, 1973, p. 205)

Até meados da década de 1950, as políticas de EJA voltavam-se às demandas do Estado e à manutenção de estatísticas de desenvolvimento frente aos organismos internacionais. As pesquisas desta década, que tratam a política educacional, tinham a centralidade em dados quantitativos. Em diversos estados, notam-se, entre outros aspectos, as dificuldades dos governos locais em manter as políticas propostas pela CEAA.

Em paralelo à CEAA, o Ministério da Educação e Cultura organizou duas outras campanhas, que não obtiveram resultados satisfatórios: “uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Embora as atividades da CEAA tenham cessado em 1963, elas já estavam paralisadas desde o ano anterior, devido ao clima político e à contenção de gastos públicos. Como resultados, Paiva aponta:

Durante os primeiros anos, a Campanha logrou atingir grandes contingentes: o número de classes subiu de 10.416 em 1947 até 17.000 em 1951/53; a matrícula geral alcançou 659.606 em 1947, subindo a 850.695 em 1953. As tiragens do material de leitura, produzido e editado pelo próprio DNE, atingiram 1.695.000 exemplares em 1947, totalizando 5.438.500 entre 1947 e 1950. A partir de 1954, entretanto, a Campanha entra em declínio visível. Os problemas colocados pela ação extensiva no interior nem sempre

⁶ A autora emprega o termo ruralista no sentido de atender às populações rurais.

podiam ser superados, como demonstrava a experiência; os recursos necessários à ampliação da “ação em profundidade” eram demasiados vultosos. [...] Em abril de 1957 é criado o Sistema Rádio-educativo Nacional (SIRENA), anexo à Campanha, com o objetivo de fomentar a criação de Sistemas Rádio-educativos regionais e cujas atividades pareciam ter sido de fundamental importância para o posterior desenvolvimento da rádio-educação no Brasil. Os recursos da Campanha, entretanto, se fizeram cada vez mais escassos em face dos precários resultados de sua principal atividade: a alfabetização dos grandes contingentes populacionais. (PAIVA, 1973, p. 219)

Na exposição da autora, ficam evidentes as dificuldades de serem mantidas, após 1954, as ações da Campanha para a redução do analfabetismo. Nesse período, surgem os Sistemas Radioeducativos.⁷

Mesmo após as iniciativas pós-1947, o Brasil mantinha altos índices de analfabetismo, se comparados com países do primeiro mundo e mesmo com alguns vizinhos da América Latina. Porém, “os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo nas pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Ao final da década de 1950, duas tendências de EJA evidenciaram-se no Brasil:

A educação de adultos entendida como **educação libertadora**, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como **educação funcional** (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (GADOTTI, 2001, p. 35)

No próximo item, discorreremos sobre os anos anteriores ao golpe militar, de 1959 a 1964, incluindo as características peculiares do período, como o contexto das Reformas de Base, as campanhas conduzidas no Nordeste por Paulo Freire, o surgimento do Movimento de Educação de Base (MEB) e a emergência da educação libertadora nesses anos.

⁷ Uma importante fonte de consulta ao que foi o Sistema Radioeducativo é o trabalho de Fávero (2006).

1.2 A TENTATIVA DE REDEFINIÇÃO DA EJA: DE 1959 A 1964

O período de 1959 a 1964 foi extremamente importante na redefinição da EJA no Brasil, pois a Educação Libertadora⁸ ganhou espaço e fez despontar diversos nomes, dentre eles, o de Paulo Freire, cujas ideias no campo da alfabetização e da EJA são referências até hoje. A alfabetização, aliada à conscientização, e a “leitura do mundo”, que deveria preceder a “leitura da palavra”, são pontos centrais da sua obra⁹ (FREIRE, 2003).

A necessidade de redefinição dessa modalidade de ensino vinha das décadas anteriores, como vimos no período de 1940/1950, porém, somente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, no Rio de Janeiro, as discussões ganharam espaço e centralidade. Nesse evento, Freire apresentou o trabalho “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos”¹⁰. Destaca-se, no pensamento freiriano, o desprezo a qualquer forma de “coisificação do homem”, de transformação do sujeito em objeto, o que transforma a

⁸A educação libertadora é o oposto da educação bancária, pois, na segunda, ocorre uma verticalização, em que o professor detém o conhecimento e o transmite passivamente aos educandos; na primeira, toda tarefa educativa realiza-se de maneira crítica, rompendo-se a verticalidade e fazendo com que educador-educando ‘apreendem’ o mundo juntos, enquanto seres inconclusos.

⁹Freire nasceu no Recife, em 19 de setembro de 1921, e, a partir de 1942, passou a lecionar Língua Portuguesa, no Colégio Oswaldo Cruz, também no Recife. No ano seguinte, ingressou na Faculdade de Direito e, em 1944, casou-se com D. Elza Maria de Oliveira. Entre 1958 e 1964, sistematizou o “Método Paulo Freire”, enquanto atuava como Diretor do Dep. de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Em 1960, foi nomeado professor efetivo da Faculdade de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Também nesse ano, participou da fundação do MCP (Movimento de Cultura Popular). Em 1963, liderou a famosa campanha em Angicos/RN, assim como a Campanha Nacional de Alfabetização, e elaborou o Plano Nacional de Alfabetização. Em 1964, com o golpe militar, foi preso e exilado, passando a viver na Bolívia e posteriormente no Chile, onde publica “Educação como prática da liberdade”. Em 1970, já nos Estados Unidos, publica “Pedagogia do oprimido”; em seguida, muda-se para Genebra e passa a atuar em diversos países do continente africano como consultor e de onde acompanhou de perto a aplicação de seu método de alfabetização. Em 1977, publicou “Cartas a Guiné-Bissau”, que reúne cartas dirigidas ao Comissário de Educação e Cultura daquele país. Em 1979, com a Lei de Anistia, retornou ao Brasil e, no ano seguinte, tornou-se professor da Unicamp. Em 1986, perdeu sua primeira esposa, D. Elza. Com a eleição de Luiza Erundina para a Prefeitura de São Paulo, assumiu a Secretaria da Educação daquele município em 1989. Participou, em 1991, da fundação do Instituto Paulo Freire; no ano seguinte, publicou “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, retomando alguns discussões. Em 1997, faleceu com um infarto do miocárdio. (Informações consultadas na cronologia biográfica fornecida e elaborada pelo Prof. Dr. Bianco Zamora Garcia, durante as atividades da disciplina 2EDU428, “Educação, ética e democracia na Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire”, do PPGEDU/UEL)

¹⁰Informação consultada na sua cronologia biográfica, fornecida pelo Prof. Dr. Bianco Zamora Garcia, na disciplina 2EDU428, “Educação, ética e democracia na Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire”, do PPGEDU/UEL, no primeiro semestre do ano de 2012.

educação e, conseqüentemente, a EJA em atores políticos do processo de humanização, do *ser-mais*¹¹.

As lutas em torno da Educação Libertadora tornam-se, na EJA, um novo modelo, em oposição ao da Educação Funcional/Pragmático, que caracterizava a modalidade desde sua implantação no país. Os debates e as discussões ganham uma densidade política ampla, através de movimentos como os CPCs (Centros Populares de Cultura), a UNE e o MCP (Movimento de Cultura Popular), esse último no Recife. Surge, em 1961, o MEB (Movimento de Educação de Base), vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos no Brasil), que fazia parte do *aggiornamento*¹² da Igreja Católica nos países latino-americanos. Ao analisar a criação do MEB, Paiva expõe seus objetivos: “pretendia-se oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a reforma agrária” (PAIVA, 1973, p. 268).

Como o MEB funciona com apoio do governo federal, é importante destacar que, naquele momento, ocorriam as lutas pela implementação das reformas de base, no governo de João Goulart, principalmente a questão agrária. No Nordeste, as Ligas Camponesas, lideradas pelo deputado Francisco Julião, exigiam a reforma agrária “na lei ou na marra”. Paulo Freire desenvolve o seu método de alfabetização, que se caracteriza em cinco fases, a saber:

- 1) Em uma comunidade comprometida com um trabalho de educação popular existem um ou mais círculos formados ou em formação, com o seu grupo de educandos e o seu animador (um agente de educação “do programa” ou um educador já alfabetizado, da própria comunidade);
- 2) foi feito um primeiro momento do trabalho de pesquisa de descoberta do *universo vocabular* e/ou (hoje em dia mais e do que ou) do *universo temático*;
- 3) todo o material da pesquisa feita dentro e fora da comunidade (mas sempre sobre ela e a partir dela) foi reunido, organizado, discutido, inclusive com a gente do lugar;
- 4) o instrumental do trabalho de alfabetização foi *codificado*,

¹¹ A designação do ser-mais em Freire expressa a capacidade/possibilidade de mulheres e homens deixarem de ser “coisa”, de se humanizarem. Também tomarem conta do seu inacabamento, o que lhes possibilita enquanto seres “histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento.” (FREIRE, 2008, p.55)

¹² Movimento que se caracteriza após o Concílio Vaticano II, que visava “modernizar” a Igreja Católica. Tem influência em países da América Latina e África, objetivava analisar e dar respostas à questão social, e representou uma abertura aos movimentos sociais e discussões políticas.

transformado em *símbolos de uso* no círculo de cultura: palavras geradoras, cartazes e fichas com as palavras, desenhos e fonemas, fotos, anotações com dados, etc. (e, conforme o caso, muitos etc. que cada equipe saberá obter e criar); 5) a equipe de trabalho e, sobretudo, os animadores de círculos de cultura, estão não só familiarizados com o método e o seu material específico para trabalho no *lugar*, com a sua gente, mas também treinados sobre o método a ponto de sabê-lo usar, ao mesmo tempo, com eficiência autônoma e criatividade. (BRANDÃO, 1981, p. 20-21)

Isso aconteceu em idos de 1963, quando a centralidade do método residia em aspectos inovadores para o período, rompendo com posturas tradicionais, como apresenta Brandão:

Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, da pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Por que educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. (BRANDÃO, 1981, p. 10)

Observamos, no método de Paulo Freire, todo o comprometimento com o educando e com a sua cultura, rompendo com a Educação Bancária, termo que o autor utiliza para designar o ato de educar enquanto imposição de alguém que pretensiosamente sabe sobre alguém que considera não saber.

Quanto à “aplicação” do método, temos a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, no ano de 1963¹³, quando um grupo de educadores financiados pelo governo do Estado conseguiu alfabetizar um grupo de 300 camponeses em poucos dias. Em todo o país, o clima era de euforia, resultante das reformas de base apresentadas pelo Governo João Goulart e da forte resistência de setores conservadores. Dentre as peculiaridades da década de 1960, destacamos o contexto da Guerra Fria, com os embates entre as potências capitalistas e socialistas, em busca de espaço para disseminação de suas ideologias, principalmente nos países periféricos, onde se incluía a América Latina.

¹³ Com relação à experiência de Angicos/RN, uma importante fonte de consulta é a obra “As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação” (São Paulo: Cortez, 1996), de Carlos Lyra, um de seus coordenadores.

Campanhas de âmbito regional, principalmente no Nordeste, ganharam intensidade, como os MCPs, em Recife, quando a prefeitura era governada por Miguel Arraes, a campanha “De pé no chão, também se aprende a ler”, no Maranhão e a Ceplar (Campanha de Educação Popular), em João Pessoa. Esses movimentos potencializaram-se com o fim da CEAA, em 1963 (PAIVA, 1973).

Em 1963, realizou-se o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no Recife, que reuniu educadores populares de todas as regiões do país, visando “propiciar o intercâmbio de experiências de todos os movimentos de alfabetização de adultos e cultura popular, bem como a estudar a viabilidade de que tais movimentos se coordenem nacionalmente” (PAIVA, 1973, p.273). O evento foi convocado pelo MEC e patrocinado pela Secretaria de Educação e pelo MCP do Pernambuco, com o objetivo de reunir os diversos movimentos de Educação Popular que se difundiam no período.

Ao fim do encontro, alguns avanços, embora pequenos, foram observados, como relata Paiva:

O Encontro revelou-se frutífero quanto ao levantamento da situação existente (cadastro dos movimentos) e como ocasião para a troca de experiências. A discussão teórica, entretanto, foi evitada. Ou porque grande número de movimentos não partia de formulações teóricas muito coerentes e bem desenvolvidas, ou porque (como é mais provável), a fim de garantir a unidade do pensamento do Encontro. (PAIVA, 1973, p. 273)

Ainda em 1963, Paulo Freire foi designado “Conselheiro Pioneiro” do Conselho Estadual de Educação do Pernambuco e convidado, pelo Presidente João Goulart, a coordenar uma campanha de alfabetização em âmbito nacional. O denominado Plano Nacional de Alfabetização aderiu ao método Paulo Freire para ser aplicado como política pública. Porém, com o golpe de abril de 1964, toda essa efervescência logo teve fim.

Naquele momento, além de um recuo no campo da EJA, analisada adiante, Paulo Freire exilou-se no Chile, onde passou a atuar como consultor do Ministério da Educação daquele país, na gestão do democrata-cristão Eduardo Frei. O MEB, ligado à Igreja Católica, não foi alvo imediato por parte dos militares, mas teve sua atuação bastante limitada, dada a centralidade no controle exercido pelo Estado, o que levou o movimento a se retrair.

Ao sintetizarmos o período que vai de 1959 a 1964 relativo à EJA, notamos que alguns avanços foram produzidos, como apontam Haddad e Di Pierro:

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo o 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, 2000, p. 113)

Todavia, com a reação dos setores conservadores, dentre eles os militares, as características históricas e políticas da década de 1960, tanto nacionais como internacionais, levaram à ruptura desse modelo, obrigando seus precursores a se exilarem.

1.3 A POLÍTICA DA EJA NOS ANOS DA DITADURA MILITAR

Com a instauração do golpe de 1º de abril de 1964, fruto da reação conservadora de setores ligados à direita, o cenário nacional se alterou, os movimentos sociais ativos no período anterior logo entraram na clandestinidade, e seus membros principais exilaram-se. Em relação à educação, diversos acordos foram firmados com os Estados Unidos, a fim de desenvolver a economia do país, dentre eles o acordo MEC/USAID¹⁴. Nos primeiros momentos, a palavra de ordem em torno da EJA era “reformismo”, com a volta da política da Educação Funcional/Pragmática, visando à preparação de mão de obra para a indústria e o comércio, com base nos acordos firmados com órgãos como Confederação Nacional da Indústria, Instituto Euvaldo Lodi, Sistema ‘S’, etc.

O período militar procurou imprimir sua marca na EJA, por meio de programas como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Porém, anterior ao Movimento, temos a chamada Cruzada ABC.

¹⁴ Os acordos entre o Ministério da Educação e a Agência para o Desenvolvimento Internacional Americana, datam das décadas de 1960/70 e visavam promover o desenvolvimento educacional dos países latino-americanos. Minto explica que “os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a ‘ajuda externa’ para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.” (MINTO, 2006)

A Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) iniciou sua atuação logo após o golpe, no ano de 1965, sendo fruto de um acordo entre a USAID (United States Agency for International Development), a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) e alguns movimentos protestantes (a sua maioria com sede nos Estados Unidos). Suas atividades se sobressaíram nos estados do nordeste brasileiro, perpassando a segunda metade da década de 1960.

Scocuglia (2002) realizou um estudo importante, salientando os objetivos da Cruzada, dentre os quais destacamos: “O objetivo é capacitar o homem analfabeto-marginalizado, a ser participante na sua sociedade contemporânea, como contribuinte do desenvolvimento sócio-econômico e receptor de seus bens.” (Objetivos da Cruzada ABC, 1965, apud, SCOCUGLIA, 2002)¹⁵.

Percebemos que a centralidade da Cruzada era “combater” o Método Paulo Freire, por sua ligação com objetivos políticos e de conscientização, tornando-se evidente a visão que os idealizadores da Cruzada tinham em relação aos analfabetos. “O apoio e a convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos ‘progressistas’ haviam encontrado no governo Goulart, a Cruzada ABC iria encontrar nos governos militares, na segunda metade dos anos sessenta.” (SCOCUGLIA, 2002, p.4).

Outro ponto a se considerar é a aparente ideologia desenvolvimentista adaptada aos moldes da ditadura:

a Cruzada pretendia atingir um milhão de analfabetos (numa primeira fase) e escolarizar pelo menos 25% num curso básico/primário. Empalmando a bandeira da USAID de "cooperação para o desenvolvimento econômico" – inatingível sem um mínimo de instrução e profissionalização, ou seja, sem um mínimo de educação sistemática (SCOCUGLIA, 2002, p. 5)

O caráter prático/pragmático, voltado à Educação Funcional, foi respaldado pelos grupos protestantes norte-americanos, e a ideologia disseminada pelo regime político vigente à época, visava

¹⁵ O autor destaca que se tratava de um documento interno da Cruzada, não destinado à publicação.

formar uma consciência "democrática e cristã", que combatesse a "exploração política dos grupos extremistas" e colaborasse para concretizar os objetivos da "Revolução de 1964". Entre estes, destacava-se a eliminação dos grupos "de esquerda" que atuavam no campo educacional e a ocupação dos seus espaços de atuação. No caso específico da Paraíba, a convite do próprio Secretário de Educação e Cultura do Estado, a ABC preocupou-se em combater o "Sistema Paulo Freire" utilizado pela CEPLAR e substituir o projeto político-pedagógico (e, também, religioso) até então desenvolvido. (SCOCUGLIA, 2002, p. 6)

A Cruzada durou até o começo da década de 1970, porém diversos pareceres técnicos da SUDENE já não lhe eram favoráveis, diminuindo os recursos do governo destinados ao programa. Tentou-se, por meio da interferência da USAID, reverter a situação, mas não obtiveram êxito. Em seu trabalho, Scocuglia (2002) apresenta diversos depoimentos de pessoas ligadas à Cruzada no nordeste, dentre eles o da coordenadora da Cruzada no Estado da Paraíba:

A ABC foi o embrião do MOBREAL. Eu estive em reuniões no MEC, encontros nacionais para desencadeamento de um movimento nacional de alfabetização, levando nossa experiência e a nossa contribuição. Eles (técnicos do MEC) nunca se negaram a admitir a o valor do trabalho da Cruzada ABC. Até, uma das vezes, publicaram um estudo meu sobre psicologia da educação de adultos. Usaram e aproveitaram até a metodologia, as cartilhas. (MENEZES; ALMEIDA DE apud SCOCUGLIA, 2002, p.7)

O início a década de 1970, marcado pelo endurecimento do golpe, pela intensificação do controle ideológico por parte dos militares, pela necessidade de difundi-lo sobre as massas e, também, pela limitada atuação da Cruzada, com força apenas em estados do Nordeste, fez com que o governo lançasse o MOBREAL, seu próprio programa de alfabetização em nível nacional, abordado a seguir.

1.3.1 O Movimento Brasileiro de Alfabetização

Criado pela lei nº 5.370, de 15 de dezembro de 1967, no governo do presidente Arthur da Costa e Silva, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBREAL) obteve sua regulamentação apenas em 1970, disseminando-se em larga escala pelo país somente após essa década. Considerado um dos instrumentos utilizados pelo regime para disseminação da sua ideologia de integração nacional, sua metodologia visava à alfabetização funcional e a algumas operações

matemáticas básicas. No texto da lei, constatamos que o objetivo do MOBRAL era *“conduzir a pessoa humana¹⁶ a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-lo a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”* (BRASIL, 1967).

A estrutura do MOBRAL era amplamente dividida, com setores para a estrutura administrativa, como a secretaria executiva (SEXEC), as coordenações regionais (COREGs), as coordenações estaduais (COESTs) e as comissões municipais (COMUNs). Na estrutura organizacional, as gerências pedagógicas (GEPEDs), mobilização comunitária (GEMOB), financeira (GERAF), atividades de apoio (GERAP) e em assessoria de organização e métodos (ASSOM) e assessoria de supervisão e planejamento (ASSUP), (BELLO, 1993). Todo esse aparato, que serviria para garantir o “empreguismo” característico do regime militar, sofreu diversas alterações durante a vigência do movimento.

O MOBRAL adotou algumas características pertencentes ao Método Paulo Freire, como a utilização da palavra-geradora. A diferença, que a torna bastante significativa, é que essa era definida pela equipe pedagógica estabelecida em Brasília, sem nenhum contato anterior com as populações, e disseminada por todo o país, como aponta Paiva (1987, p. 296): “o material didático do MOBRAL não trabalhava com a ideia do coletivo, mas, possuía um caráter individualista e auto-defensivo, pois, nele ficava bem nítida a responsabilidade de cada um em alcançar ou não suas metas”.

Ao final da ditadura, tornou-se aparente o fracasso do programa, conforme a avaliação dos dados realizada por Cunha:

Se a taxa de analfabetismo de 1970 era de 33,6% para a população de 15 anos e mais, dez anos depois tinha baixado para 25,4%, ou seja, uma diferença de apenas 8,2%. Para uma barulhenta cruzada alfabetizadora, que esperava uma ‘taxa residual’ de analfabetos em 1980 inferior a 10%, era o fracasso proclamado aos quatro ventos. Ventos que sopravam ainda mais fortes quando se via que o número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais aumentou, naquele período, de 540 mil pessoas que foram somar-se aos 18,2 milhões de iletrados que havia em 1970. (CUNHA, 1985, p. 59-60)

¹⁶ Aqui, tomam o conceito do Existencialismo Cristão de Emmanuel Mounier.

A partir dos dados fornecidos pelo autor, observamos a falência do MOBRAL, que requeria investimentos altos, determinados por sua abrangência nacional. Dentre as suas principais críticas, está o despreparo do corpo docente que atuava como alfabetizador, muitas vezes, sem nenhuma qualificação para efetuar tal tarefa.

Até a década de 1970, a EJA focava em programas de alfabetização, como contexto necessário aos ideais desenvolvimentistas, ora mais populares, ora mais populistas, ora autoritários. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi regulamentado o Ensino Supletivo, sobre o qual discorreremos na sequência.

1.3.2 O Ensino Supletivo

O Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, previa, no seu artigo 24, como finalidades dessa modalidade, “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Assim, a EJA deixa de restringir-se a programas de alfabetização.

Contudo, os fundamentos e as características do Ensino Supletivo são estabelecidos em outros dois documentos, conforme mostram Haddad e Di Pierro (2000):

O Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de Setembro de 1972, cujo relator é o mesmo Valnir Chagas. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116)

Nesses documentos, três ideias-base foram desenvolvidas: na primeira, o Ensino Supletivo faria parte do Sistema Nacional de Educação e Cultura e, apesar de intimamente relacionado com o Ensino Regular, seria independente dele; na segunda, a disseminação da ideologia do regime (desenvolvimento, integração nacional, formação de força de trabalho) seria promovida por meio dessa modalidade; na terceira, o Supletivo deveria ter doutrina e metodologia apropriadas,

voltadas para atender os grandes números dessa “linha de escolarização” (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em linhas gerais, a necessidade de mão de obra minimamente escolarizada, por parte do grande capital, impingiu a política educacional do período militar a estabelecer o Ensino Supletivo no campo da EJA, organizando-o em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Na suplência, o objetivo era “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria” (Lei 5.692/71, artigo 22 a), por meio de cursos e exames. O suprimento objetivava “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692/71, artigo 22 b). A aprendizagem ficou a cargo de entidades como SENAC e SENAI. Por fim, a qualificação “foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

É notável o caráter técnico-burocrático do período, abordado nos compêndios que concebem a História da Educação no Brasil como educação tecnicista. Como se pode observar,

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país na década de 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguiu por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117)

Ressalvas feitas, o Ensino Supletivo caracterizou-se por uma maior acessibilidade, permitindo que sujeitos, antes impossibilitados, atingissem níveis mais avançados de educação.

1.4 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO: DE 1985 A 2000

Com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, ficou explícita a gravidade do sistema educacional brasileiro. A falta de escolas e o despreparo dos docentes, por exemplo, eram, e ainda são, frequentemente abordados pela imprensa. Na EJA, isso não foi diferente. Uma das primeiras iniciativas foi a desativação do MOBREAL, dada sua vinculação à ideologia do regime, e a instalação da Fundação Educar, no governo de José Sarney.

Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBREAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente [...] Apesar de ter herdado do MOBREAL funcionários, estrutura burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, a Fundação Educar incorporou muitas inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120)

Com toda a infraestrutura do MOBREAL, a Educar tentou mudar algumas concepções em torno da EJA, passando a ser subordinada ao Ministério de Educação e Cultura e apoiando iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos em algumas prefeituras pelo país.

Voltaram à cena, também, movimentos sociais e sujeitos atuantes da educação popular, presentes no período anterior à ditadura. Paulo Freire, de volta do exílio, no ano de 1980, participou da fundação do Partido dos Trabalhadores.

As discussões em torno da educação e, conseqüentemente, da EJA ganharam densidade na Constituição de 1988, após a aprovação do texto final. O artigo 208 trata especificamente do tema:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

Porém, as garantias constitucionais precisavam de leis reguladoras no campo da educação. Somente em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que versa sobre EJA:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Assim, a EJA consolida-se enquanto política pública, devendo o Poder Público criar condições de acesso e permanência desses alunos. Na análise de Haddad e Di Pierro (2000), essa seção “resultou curta e pouco inovadora”, apenas diminuindo as idades mínimas para os exames supletivos.

A partir da década de 1990, com a adoção das políticas neoliberais pelo Estado Nacional, ocorreu um enxugamento nos financiamentos destinados à EJA e, conseqüentemente, o esquecimento e a desvalorização dessa modalidade de ensino. Logo após tomar posse como presidente, Fernando Collor de Mello desativou a Fundação Educar, inviabilizando a política da EJA. Diante disso, vários movimentos sociais atuantes articularam-se por meio da educação popular, ofertando programas de EJA em alguns níveis.

Em 1989, com a eleição de Luiza Erundina para a prefeitura de São Paulo, Paulo Freire foi escolhido como Secretário da Educação. Em sua gestão, destacamos a criação do MOVA – SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo), cuja ação tinha o objetivo de estabelecer

Uma parceria entre movimentos sociais que lutaram pela defesa da mulher, pela defesa da alfabetização, pela moradia, por todo o problema das terras públicas etc., e que em comunhão, em conjunção, em acordo firmado, legal, estabelecido com a Secretaria Municipal da Educação, começaram a formar e a educar de uma maneira original – vinculando a qualidade acadêmica com o compromisso político – toda uma geração de jovens e adultos em São Paulo. (FREIRE, 2001, p. 27)

Bastante perceptível na EJA, foram grandes os esforços para conciliar a ativa participação dos movimentos sociais com a atuação do poder público.

A seguir, além de aspectos relativos ao início do século XXI, abordaremos algumas questões que nos chamaram a atenção durante nosso período de docência, como a “juvenilização”, processo caracterizado pela entrada de alunos cada vez mais jovens nessa modalidade de ensino.

1.5 IDENTIDADES JUVENIS: JUVENTUDE OU JUVENTUDES? INÍCIO DO SÉCULO XXI

Nos últimos anos da Educação de Jovens e Adultos, houve um aumento significativo nas matrículas de alunos mais jovens, destacando-se a faixa etária que vai dos 15 aos 19 anos. Até a década de 1990, essa modalidade era voltada a um público, em geral, com idade superior a 30 anos e, em sua maioria, da classe trabalhadora. Nos dias atuais, as salas de aula são predominantemente heterogêneas em relação às idades, situando, nesse contexto, o processo conhecido como juvenilização da EJA, como definem Carrano (2007) e Andrade (2004).

Dentre os inúmeros os motivos que afastaram tais sujeitos da escola no ensino regular, encontramos, ao analisar a situação educacional dos jovens brasileiros:

Insuficientes condições de acesso e permanência à educação infantil e ao ensino fundamental, que resultam em sucessivas reprovações e evasão escolar, temporária ou definitiva. Com isso, parcela considerável das crianças ingressa na juventude com elevada defasagem educacional, tanto do ponto de vista quantitativo quanto em termos qualitativos. (CORBUCCI, et al, 2009, p. 91)

Na análise que fazem da situação educacional dos jovens brasileiros, os autores apresentam dados importantes, baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2007, como a taxa de analfabetismo da população brasileira em 10%, com concentração maior nos estados das regiões Norte e Nordeste, além da elevada distorção idade-série, em que 32% dos jovens de 15 a 17 anos ainda cursam o ensino fundamental (Corbucci et al., 2009, p. 92). Os pesquisadores ainda listam uma diversidade de problemas:

O entrave à redução do analfabetismo está associado à desarticulação dos cursos de alfabetização com os de EJA, pois é reconhecido que o retorno ao analfabetismo é comum quando o aluno recém – alfabetizado não utiliza as habilidades de ler e escrever adquiridas. Dados do Programa Brasil Alfabetizado revelaram que apenas 6,2 % dos alfabetizados, em 2006, matricularam-se em cursos de EJA. [...] Uma evidência de que é insuficiente a oferta de EJA fica por conta do fato de cerca de 860 mil jovens de 18 a 29 anos cursarem o ensino fundamental regular, concentrados quase 60 % deste total no Nordeste. (CORBUCCI et al. 2009, p. 95)

Pelo exposto, percebemos que, no campo das políticas públicas da educação, a EJA tem um longo caminho para se firmar, garantindo, à enorme parcela da população brasileira que não teve condições de frequentar a modalidade regular de ensino, condições de se afirmarem enquanto cidadãos.

Ao tratarmos da questão da juventude, lidamos com uma diversidade de sujeitos, principalmente nos espaços urbanos, pertencentes a diferentes classes sociais, com costumes e culturas plurais, acesso desigual ao mercado de trabalho, distintas possibilidades de consumo, entre outros aspectos de que falaremos nos recortes a seguir.

Compreender o que é ser jovem na atualidade, assim como seus comportamentos, requer que façamos um paralelo com as ideias das gerações anteriores sobre juventude (baseadas, muitas vezes, no olhar saudosista de como viveram esse período, estabelecendo-o como modelo ideal).

Frases como “no meu tempo não era assim” ou “não se tem mais respeito com os mais velhos” são usuais nesse tipo de debate. Realmente, a juventude mudou, transformando-se numa longa fase, cheia de incertezas, na qual esses sujeitos buscam seu “lugar no mundo”. Enquanto isso, como sugere Carrano (2007), aos educadores da EJA, é necessário um longo e compromissado exercício de alteridade, isto é, reconhecer o “outro”, que forma o “nós”. Sendo assim, pautamos nossa compreensão sobre a juventude em concordância com o que expõem Durand e Schmidt:

Com o enfoque das diversidades e das diferenças, entendemos os jovens como sujeitos de direitos que vivem e se constituem na contemporaneidade em complexos contextos sociais e educativos, construída histórica e culturalmente, mediados por significações sociais de seu mundo. (DURAND; SCHMIDT, 2004, p. 291)

Como reforçam as autoras, a juventude deve ser compreendida por meio da articulação de suas identidades e de formulações sobre o espaço e o tempo, com o objetivo de garantir seu reconhecimento e, conseqüentemente, de possibilitar a ampliação de seus direitos.

A juventude, enquanto categoria social, passa a ter representatividade somente a partir da década de 1960. Um exemplo do protagonismo juvenil é a Primavera do ano de 1968¹⁷, marcada por instabilidades e questionamentos dessa ordem no Brasil e no mundo. Naquele período, a contestação política foi uma das características distintas da juventude, tal como suas ansiedades e incertezas, o contexto da Guerra Fria, contendo o embate entre as potências capitalistas e comunistas, a Guerra do Vietnã, o movimento *hippie*, entre outras. Hobsbawm (1995, p. 292-293) analisa o fenômeno assinalando o crescimento da oferta na educação superior nas classes médias em diversos países:

¹⁷ Hobsbawm comenta os acontecimentos de 1968 como um “levante mundial simultâneo com que os revolucionários sonhavam após 1917, foi sem dúvida em 1968, quando os estudantes se rebelaram desde os EUA e o México, no Ocidente, até a Polônia, Tchecoslováquia e Iugoslávia, socialistas, em grande parte estimulados pela extraordinária irrupção de maio de 1968 em Paris, epicentro de um levante estudantil continental. Estava longe de ser a revolução, embora fosse consideravelmente mais que o ‘psicodrama’ ou ‘teatro de rua’ descartado por observadores velhos e não simpatizantes como Raymond Aron. Afinal, 1968 encerrou a era do general De Gaulle na França, de presidentes democratas nos EUA, as esperanças de comunismo liberal na Europa Central comunista e (pelos silenciosos efeitos posteriores do massacre de estudantes de Tlatelolco) assinalou o início de uma nova era na política mexicana.” (HOBBSAWM, 1995, p. 292-293)

[...] Essas massas de rapazes e moças e seus professores, contadas aos milhões ou pelo menos centenas de milhares em todos os Estados, a não ser nos muito pequenos e excepcionalmente atrasados, e concentradas em campi ou “cidades universitárias” grandes e muitas vezes isolados, constituíam-se um novo fator na cultura e na política.[...] Foi sem dúvida 1968, quando os estudantes se rebelaram desde os EUA e o México, no Ocidente, até a Polônia, Tchecoslováquia e Iugoslávia, socialistas, em grande parte estimulados pela extraordinária irrupção de maio de 1968 em Paris, epicentro de um levante estudantil continental. (HOBSBAWM, 1995, p. 292-293)

As mudanças sociais derivadas do modo de produção capitalista são fatores inerentes a esse processo. Observamos que não só os jovens mudaram, mas o conceito de família nuclear, o mundo do trabalho e as relações culturais. No entanto, a escola (ainda possuidora de características que permearam seu início no projeto moderno, como a disciplinarização, o conteudismo e a hierarquização) deseja manter-se isolada e hegemônica no controle do(s) saber(es).

Muitas políticas públicas voltadas a esse segmento apresentam o jovem como “problema”, sujeitos alheios à “ordem”, mantendo um caráter vigilante sobre a juventude e tratando o tema de maneira aligeirada. Segundo Lima e Pinto, os diversos programas televisivos policiais têm “contribuído em muito para a cristalização de rótulos e estereótipos acerca dos jovens, sempre focalizando-os, relacionando-os a problemas sociais, inclusive às violências” (LIMA; PINTO, 2008, p.4116).

Carrano (2007, 2008) sugere uma ampliação do conceito de violência, não o reduzindo à esfera da segurança pública. Ele ainda considera uma armadilha cultural enxergar somente delinquência e violência nos grupos da juventude.

Outro autor que discute essas questões é Miguel Arroyo, que parte do questionamento do conceito:

Quando participo de debates sobre violência nas escolas, a primeira pergunta que faço é: mas o que estamos chamando de violência? Os meninos não querem saber de nada, se levantam, saem, chutam tudo. Mas sempre foi assim. Antes falávamos indisciplinados, agora falamos violentos. É muito grave chamar a uma criança, a um adolescente, de violento do que de indisciplinado. É destrutivo de auto-imagens ouvir na mídia que o povo é violento, que a adolescência e juventude populares são violentas. [...] Talvez vê-las como violentas é um dos traços marcantes da última década. A violência passou a ser uma nova categoria segregadora, classificatória. (ARROYO, 2007, p. 14-15)

Como bem destaca Arroyo, a classificação passa pela segregação, e a taxação de atitudes violentas geralmente tem um destinatário vulnerável, que mora na periferia, não tem acesso a bens culturais e intelectuais e, conseqüentemente, não detém o capital cultural exigido pela escola e pela universidade.

Ao analisarmos a juventude hoje, devemos considerar a indefinição do que representa a entrada ou a saída dessa fase da vida. Em outros tempos, os rituais de passagem ao período adulto eram estáveis, com o casamento, a constituição de uma família, a saída da casa dos pais, as relações sexuais, a entrada no mercado de trabalho e a chegada dos filhos (CARRANO, 2007). Atualmente, porém, existe uma mobilidade maior, sem marcos temporais precisos que indiquem essa transição. Essas “fases da vida”, do ponto de vista antropológico cultural, devem ser apreendidas como cada sociedade concebeu a experimentação dos tempos, distinguindo-as. Nesse sentido,

a etapa infantil, a da adolescência e mesmo a da juventude representam as idades da dependência em relação aos adultos: o fato de não ser independente, de não poder tomar decisões e iniciativas importantes para suas vidas. Somente a rebelião juvenil e a “morte do pai” o libertarão parcialmente dessa lógica de poder, quando já não se aceitam as visões dos adultos. [...] As crianças e os jovens são os que ainda não são; os que não têm condições de ser adultos, aqueles que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho. (SACRISTÁN, 2005, p. 43)

Desse modo, como explica Sacristán, a juventude tem caráter de fase, de passagem, de um “devir” em que ocorre a imposição do mundo adulto, como referência e modelo a ser alcançado. Sendo assim, a educação seria um dos caminhos a ditar os passos até a “concretização” do sujeito nesse processo de tornar-se adulto.

É importante atentar para a colocação de Abad (2002 apud CARRANO, SPOSITO, 2003), que distingue “condição juvenil, (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) e situação juvenil que traduz os diferentes percursos que essa condição experimenta (a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia)”

1.5.1 A Juventude nas Salas da Educação de Jovens e Adultos

De acordo com o Luft (2004, p. 161), o público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos é formado por trabalhadores braçais, vítimas de processos de exclusão social, que querem superar uma cultura de reprovações no ensino regular. Aos educadores, cabe respeitar os tempos sociais, culturais, cognitivos e éticos dos alunos. À problemática do trabalho, podemos acrescentar o fenômeno da informalidade, pois a maioria desses jovens nunca teve a carteira de trabalho assinada. Arroyo expõe:

Não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente. [...] Isso traz consequências muito sérias para educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. Inclusive, penso que esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro. [...] O futuro se distanciou e o presente cresceu. Isso é muito típico das vivências do tempo da juventude popular (ARROYO, 2007, p. 8)

O imediatismo e a necessidade de socorrer o presente dificultam o processo educativo, pautado em um futuro, muitas vezes incerto, que tem ampliado o questionamento do papel da educação escolarizada. Como percebemos em sala de aula, os jovens querem e precisam discutir suas vidas, daí o desinteresse pelo conteudismo ou a desconexão desses conteúdos com suas vidas práticas.

Na nossa compreensão, ao adentrarem nas salas de aula da EJA, esses sujeitos buscam possibilidades de retomar seus estudos, alcançando melhores colocações no mercado de trabalho, ou, dadas as circunstâncias, seu primeiro emprego, além de maior reconhecimento social e o alcance de níveis mais elevados de escolarização, haja vista as dificuldades de acesso alcançado pelos pais no passado. Podemos fazer essa afirmação a partir da análise das respostas da investigação realizada com os alunos, apresentada no terceiro capítulo.

Na procura de seu espaço social, querem demonstrar suas diferenças, seu mundo, seus saberes, porém a escola se apresenta, muitas vezes, como uma instituição fechada, não dialógica. Sendo assim, optam, de imediato, por um tom intimidador e provocativo. É recorrente, em nossas lembranças na prática docente da EJA, o discurso da periferia ligado à criminalidade, todavia, ao conhecer, conviver e dialogar com esses jovens, percebemos que se tratavam, inúmeras

vezes, de sujeitos opostos, totalmente diferentes daquilo que inicialmente propagaram ser.

A atuação docente também é decorrente desse contexto. A esse respeito, Carrano (2008) apresenta a diferença entre professor e educador: o primeiro tem o envolvimento com a instituição e a transmissão de conteúdos, o segundo deve entender o processo educativo de maneira holística. Por envolver um compromisso com a formação, a diferença se faz fundamental na EJA, a fim de possibilitar um diálogo com aqueles que a escola regular muitas vezes rejeitou.

1.5.2 O Currículo e os Materiais Didáticos Pedagógicos da EJA, em Busca de Sentidos

Dentre as modalidades da educação básica do sistema educacional brasileiro, está a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Assim, pessoas com mais de 15 anos que não tenham concluído o ensino fundamental ou aquelas com mais de 18 anos que não tenham chegado ao fim do ensino médio podem recorrer a cursos e exames específicos que equiparem sua formação àquela obtida por quem frequentou a escola com regularidade. Nesse sentido, necessitam não apenas de um currículo próprio, mas também de materiais didáticos apropriados.

Os debates em torno do currículo suscitam diversas teses. Na contemporaneidade, vários pesquisadores têm se debruçado sobre o tema, sendo os textos mais recorrentes os de Apple (2006), Chervel (1990) e Sacristán (2000), que refletem o seu contexto ideológico, sua construção histórica, bem como seu caráter político e econômico.

No campo da EJA não é diferente, pois a necessidade de adequação leva, diversas vezes, a simplificações. No que tange à questão dos livros didáticos¹⁸ destinados a essa modalidade de ensino, os embates não são novos. São recorrentes as diversas críticas de Paulo Freire às cartilhas, como as contidas em Fávero (2007). Esses livros tratam os conteúdos superficialmente, apresentam erros conceituais e obstaculizam os sujeitos de compreender de maneira aprofundada a

¹⁸ Os livros didáticos da EJA não são objeto desse trabalho.

realidade nos campos históricos, culturais e emancipatórios, reproduzindo, portanto, as constantes exclusões sociais.

Ocorre, ainda, uma desarticulação entre os materiais produzidos e a realidade vivenciada do aluno. Em recente estudo sobre os materiais didáticos voltados para essa modalidade de ensino, Mello (2010, p. 241)¹⁹ aponta que “a diversidade da produção de materiais didáticos para a EJA explicita como esse campo é tensionado por disputas e projetos distintos para educação da população, envolvendo vários sujeitos e diferentes propostas”.

A modalidade de educação para a qual são produzidos esses materiais expressa, muitas vezes, a ideologia da chamada “pedagogia do trabalho”, que, segundo Ianni (1991), visa manter a hegemonia capitalista e evitar o ócio. O autor completa: “está em curso um processo de beatificação do trabalho, para que o trabalho ganhe dignidade, a sociedade progrida e o capital se multiplique. Daí o combate sem trégua à preguiça” (IANNI, 1991, p.8).

Mello (2010) afirma que, dentre a maior parte dos trabalhos voltados para análise da EJA, a produção de materiais didáticos ocupa um espaço pequeno, dado o seu caráter plural e a existência, no território estatal, de instituições que desenvolvem programas/projetos, levando a produção desses materiais para além do controle do Estado. Ademais, ocorre, na atualidade, um intenso processo de mercantilização da produção de recursos didáticos pedagógicos, que se divide em duas categorias:

As obras elaboradas especificamente para EJA, e as obras adaptadas para EJA. As primeiras são produzidas com o escopo de atender a jovens e adultos, e se colocam questões metodológicas centrais da EJA e buscam uma organização editorial adequada a esta proposta pedagógica. As obras adaptadas formam a maioria das obras destinadas a EJA e são obras inicialmente destinadas a um público escolar distinto, em geral da escola regular, e que sofrem adequações editoriais para serem destinadas a EJA. Em geral, essas adequações são dispositivos criados por editores para adaptação da obra à realidade da EJA envolvendo aspectos econômicos, materiais e pedagógicos. Do ponto de vista material, as obras recebem capas, encadernação, papel de menor custo econômico. Os conteúdos também são reduzidos e simplificados, assim as reproduções de imagens são em menor quantidade, as atividades são suprimidas e textos são resumidos as informações básicas. (MELLO, 2010, p. 240-241)

¹⁹ Na tese de Mello, (2010) intitulada “Material didático para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos”, há um minucioso estudo sobre a produção de materiais didáticos para a EJA.

Destarte, muitas vezes o material destinado ao público jovem assemelha-se ao do ensino regular, pautado no modelo tradicional, desconexo com a realidade do aluno ou com adequações que não atendem às suas expectativas.

Segundo Marques (1997, p. 14), o currículo “deve constituir-se num processo de tematização da vida”, o que nos faz recorrer às ideias de Freire, no seu clássico “A importância do ato de ler”, onde “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 2003, p. 9). É importante que o processo educativo seja regido por esse exercício de reconhecimento, de leitura do mundo, que a aquisição da leitura e dos conteúdos disciplinares viabilizem situar os sujeitos no mundo, no seu mundo, possibilitando sua compreensão e ação. Tal processo remete-nos aos ideais preconizados pelo movimento da Escola Nova, que remonta ao início do século XX.

Porém, as questões em torno do currículo para EJA começam a ser repensadas em programas como o Projovem Urbano²⁰, os quais sustentam a ideia de integração entre as áreas, visando à formação básica, à qualificação profissional e à participação cidadã, concebendo

o currículo, não como algo **feito**, mas como algo **que se faz** ao longo do tempo, [...] considerando-se o currículo como um processo que envolve **escolhas, conflitos e acordos** que se dão em determinados **contextos** – como os órgãos centrais de educação ou as próprias escolas – com a finalidade de propor o que se vai ensinar. O resultado desse processo é chamado **currículo formal**, que, na escola, e principalmente na sala de aula, transforma-se em **currículo real**, ou seja, aquilo que efetivamente é ensinado/aprendido. [...] É importante lembrar ainda as noções de **currículo oculto** (o que se ensina e se aprende, sem que seja explicitado ou planejado, ao vivenciar a cultura da escola) e de **currículo nulo** (o que é calado, omitido no processo de ensino e aprendizagem, intencionalmente ou não). (PROJOVEM URBANO, 2008, p.35)

Todavia, a atividade de reconhecimento dos sujeitos não tem sido tarefa fácil, principalmente aos educadores da EJA. Dada a heterogeneidade do

²⁰ O Projovem Urbano tem o objetivo de: Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17462&Itemid=817> Acesso em: 07 de Ago. de 2013.

público, é necessário encontrar, nas suas singulares trajetórias de vida, elementos que liguem as experiências, as vivências e os conhecimentos, produzindo sínteses com o que se deseja ensinar, como estabelece Carrano (2007).

Muitas vezes, ao ensinar determinado conteúdo, é possível trazê-lo ao real, ao vivido, ao experienciado, sempre partindo do que o educando já conhece do tema, não o tratando como “tabula rasa”. É evidente a necessidade de aproveitar os conhecimentos prévios, transformando-os em conhecimentos científicos e possibilitando que essa aprendizagem provoque uma mudança de atitude com relação ao conhecimento anterior.

Abordamos, até aqui, alguns aspectos históricos que constituíram a EJA no Brasil, com suas perspectivas em diferentes décadas. Qualquer tentativa de “historicizá-la” encontra dificuldades, por se tratar de um território plural e multifacetado. Destacamos alguns aspectos que cremos serem importantes para sua compreensão, sempre justificando os recortes efetuados. Também buscamos apontar algumas questões atuais, como o processo de juvenilização e as questões dos currículos e dos materiais didáticos.

Salientamos que a EJA é uma modalidade vasta, na qual atuam diversos segmentos (o Estado, ONGs, Movimentos Sociais), sendo que nossa pesquisa é realizada numa instituição do estado do Paraná, na cidade de Londrina, na modalidade educação de adultos formalizada.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Como nosso trabalho de investigação articula-se centralmente com a disciplina de História e com o seu ensino na educação básica, apresentamos algumas discussões e preocupações focadas nesses temas.

Partimos da História enquanto disciplina escolar, fundamentando-nos nas de contribuições de autores como Chervel (1990) e Chevallard, (1991). O primeiro autor aponta para a questão das relações escolares e propõe que, para entender a relação entre a ciência de origem e a didática dessa ciência, deve-se partir da cultura escolar, cujo conceito optamos pelo de Julia (2001). O segundo, por sua vez, sugere o conceito da transposição didática.

Em seguida, fizemos uma breve periodização do ensino de História no Brasil, buscando auxílio no trabalho de algumas pesquisadoras²¹. Abordamos a adoção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) e as Diretrizes para Educação de Jovens e Adultos, apontando para as concepções teóricas metodológicas que orientam esse documento oficial. As discussões da área da Educação Histórica aparecem corroborando a DCE para o ensino da História. Finalizando o capítulo, falamos sobre a concepção de História presente em alguns pontos da obra de Paulo Freire, pensador brasileiro que muito contribuiu para a diversidade de áreas e subáreas que compõem o campo da docência, sobretudo na modalidade que estudamos, a Educação de Jovens e Adultos.

2.1 A HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR

O ensino de História consolidou-se na Europa, nos séculos XVIII e XIX, com a consagração da burguesia nos processos revolucionários, que trouxeram à cena um de seus ideais preconizados pelo liberalismo: a escola laica, gratuita e pública. Nesse contexto, com a formação dos Estados Nacionais, tornou-se necessário divulgar e difundir conceitos como os de pátria e civismo, sendo o ensino

²¹ Fonseca, Thaís (2005); Fonseca, Selva G. (2008), Schmidt (2012).

de História um palco privilegiado para tal exercício²². Assim, a História constituiu-se enquanto disciplina escolar.

A noção de disciplina escolar encontra divergências entre os pesquisadores da educação, tomando sentidos ambíguos. Para um grupo, liderado por franceses e ingleses, “as disciplinas escolares decorrem as ciências eruditas de referência, dependentes da produção das universidades ou demais instituições acadêmicas e servem como instrumento de ‘vulgarização’ do conhecimento produzido por um grupo de cientistas” (BITTENCOURT, 2008, p.36).

Dentre os principais defensores dessa concepção, está o especialista em Didática da Matemática, Yves Chevallard, que conceitua dessa forma sua “transposição didática”. Todavia, ocorre uma exaltação do conhecimento produzido na academia, em detrimento ao que é produzido no ambiente escolar, sendo o professor o intermediário entre o conhecimento científico e o escolar, devendo utilizar-se do método para “transpor” (BITTENCOURT, 2008, p. 37).

Para o segundo grupo, dentre os quais se destaca o historiador da educação André Chervel²³, a ideia da transposição didática desconsidera outros saberes intermediários entre a ciência de referência e o saber produzido na escola, alegando que essa tendência busca hierarquizar os saberes a fim de manter desigualdades sociais. Chervel formula sua concepção de disciplina escolar com base em seus estudos acerca da História da Gramática Escolar na França:

Pela pesquisa histórica do ensino da Gramática em seu país, concluiu que a criação das famosas ‘regras gramaticais’ e toda a série de normas da língua francesa decorreram de necessidades internas da escola, que precisava ensinar ‘todos os franceses’ a escrever corretamente, de acordo com determinados critérios a ser obedecidos por todo o meio escolar. A Gramática, como estudo acadêmico, só passou a existir posteriormente, absorvendo e interagindo os princípios estabelecidos pela escola. (BITTENCOURT, 2008, p.39)

²² No Brasil, o transplante desses ideais europeus ocorreu no período imperial. Um importante trabalho que resgata essa discussão é o de Nadai (1992/93).

²³ Outros pensadores também contribuíram na elaboração da história das disciplinas escolares, dentre os quais destacamos Citron (1992) e Goodson (1997).

Por suas conclusões, Chervel infere que a disciplina escolar constitui-se de maneira autônoma e que deve ser entendida no seu contexto histórico. Dentre os problemas essenciais dessa análise, o autor expõe:

O primeiro é o de sua gênese. Como a escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para produzi-las? O segundo refere-se à sua função. Se a escola se limitasse a "vulgarizar" as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem?

Terceiro e último problema, o de seu funcionamento. Aqui ainda, a questão não teria sentido se a escola propagasse a vulgarização para reproduzir a ciência, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. Ora, nada disso se passa no quadro das disciplinas. (CHERVEL, 1990, p.10)

Assim, ganha importância na discussão o papel da escola e o modo como ela assimila o conhecimento científico, 'transformando-o' em conhecimento/ensino. Ao considerar o conceito de cultura escolar²⁴, Julia define-o da seguinte maneira:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. [...] (Julia, 2001, p. 10)

Recorremos a esse percurso para situar o ensino de História, que, no seu início, pautou-se na concepção positivista de historiadores como Leopold Von Rank, Fustel de Colanges e Hipolyte Taine. Essa corrente historiográfica prioriza o ensino pautado no enaltecimento dos grandes feitos/acontecimentos, a utilização de fontes oficiais e o engrandecimento de nomes políticos/militares, elementos constitutivos do que hoje se denomina História Tradicional.

²⁴ Para aprofundamento no conceito de Cultura Escolar, destacamos: Julia (1995) e Sacristán (2005).

No contexto brasileiro, ocorre a incorporação de elementos da História Positivista, acrescidos, inicialmente, da tendência eurocêntrica, modelo de ensino de História que predominou durante todo o período imperial. Um importante trabalho que trata da periodização do ensino de História no Brasil é o de Schmidt (2012), no qual a autora aponta suas quatro fases. Na primeira, a ênfase é a construção da História enquanto disciplina, que abrange os anos de 1838 a 1931, cujo marco foi o Regulamento de 1838 do Colégio Pedro II, na capital do império. Ela explica:

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. (SCHMIDT, 2012, p. 99)

Com o triunfo da revolução de 1930, a chegada de novos agentes na condução do Estado Nacional e um movimento de educadores solicitando alterações na condução da política nacional (citamos aqui o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932)²⁵, o ensino de História sofre

Uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey, cuja influência fazia-se presente devido à publicação de sua obra no Brasil. (SCHMIDT, 2012, p. 102)

Com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, mantêm-se a História e a Geografia no currículo nacional, mas já com indícios de unificação dessas

²⁵ Esse movimento tem como entusiastas Anísio Teixeira (que acabava de retornar dos EUA, onde teve contato com a Pedagogia Deweyana), Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Afrânio Peixoto, Julio de Mesquita Filho, a poetisa Cecília Meireles, entre outros. Eles defendiam a oferta de uma escola pública, laica e gratuita, que atendesse aos interesses de uma sociedade democrática que tivesse como base pedagógica/filosófica o movimento da Escola Nova americana.

disciplinas nos chamados Estudos Sociais. Em 1951, com a reforma da Escola Secundária Brasileira, constituída na tentativa de redemocratizar a sociedade brasileira pós-Estado Novo, destacam-se, no ensino de História, como princípios básicos:

A valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. (SCHMIDT, 2012, p. 103)

Tal tendência prevaleceu até a década de 1970, quando foi promulgada a lei nº 5.692/71, pelo regime militar, que institucionalizou os Estudos Sociais no lugar das disciplinas de História e Geografia.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA MILITAR NO BRASIL

No primeiro capítulo, falamos sobre alguns aspectos da trajetória histórica da EJA no Brasil, enquanto modalidade de ensino que sofreu profundas alterações após 1964. O ensino da História passou por esse mesmo processo, que visava estruturar o regime político vigente com duas preocupações centrais:

de um lado o ideário nacionalista baseado nos princípios da segurança nacional, onde a 'ordem pública' e a 'hierarquia dos poderes' deveriam ser respeitados, e, de, outro lado, o esboço de um projeto econômico desenvolvimentista, urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e de uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários (MARTINS, 2005, p. 17)

No campo educacional, esse projeto passou a ter efetividade na década de 1970, por meio da lei nº 5.692/71, chamada "Reforma do Ensino". Nesta, a História e as outras ciências humanas, como Geografia, Filosofia e Sociologia, são diluídas nos chamados Estudos Sociais, que passam a representar, no ambiente escolar, a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), ideologia adotada pelo Estado. Fonseca detalha:

O programa curricular imposto durante o Regime Militar com a Reforma do Ensino de 1971 impunha um ensino diretivo, acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear dos fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares, com destaque para os 'grandes nomes', os espíritos positivos que conduzem a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria um fator de progresso, e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais (FONSECA, 2005, p.43)

Com a predominância de uma concepção de educação pautada no tecnicismo, a escola deveria prover mão de obra qualificada ao processo acirrado de industrialização, o que explica, parcialmente, a descaracterização no ensino das ciências humanas. Mais uma vez, acentuou-se o modelo positivista, porém, nesse momento, a historiografia dispunha de outras correntes, como os Annales e a Nova Esquerda Inglesa, que buscaram, ao longo do século XX, quebrar paradigmas na produção do conhecimento histórico, com a incorporação/interpretação de novas categorias, como temporalidades, história cultural, social, etc.

Estabelecida a intervenção nos currículos escolares pelo regime militar, marcada pela fusão da História e da Geografia nos Estudos Sociais e pela implantação de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, trataremos das "adequações" voltadas à formação de quadros de professores para atuar no ensino básico. Percebemos um "ataque" aos cursos de licenciatura, buscando o desmantelamento das ciências humanas, primeiro pelo Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que

autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender as 'carências do mercado', o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. (FONSECA, S. 2008, p. 26).

As licenciaturas curtas, em sua maioria, formavam um nicho de mercado para universidades privadas, que cobravam altas mensalidades de alunos, oriundos, principalmente, de classes sociais mais vulneráveis, e que, em muitos casos, trabalhavam durante o dia para conseguir estudar à noite. Ao conseguirem o diploma da licenciatura curta, que deveria ser de 1200 horas, o equivalente a um ano e meio de estudo, muitos alunos não concluíam a licenciatura plena. Na análise de Fonseca (2008, p. 26), os objetivos eram "habilitar um grande número de professores

da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para a manutenção”. A autora também acrescenta a desqualificação do magistério e a “consequente proletarização do profissional da educação” como resultados dessa política.

Outro aspecto a ser analisado é a portaria nº 790, de 1976, que demonstra, novamente, o ataque aos professores de disciplinas como História e Geografia.

De acordo com essa medida, estavam autorizados a ministrarem aulas de Estudos Sociais apenas os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais. Os licenciados em História e Geografia ficaram praticamente excluídos do ensino de 1º Grau, passando a lecionar apenas no ensino de 2º Grau, nas poucas aulas de História e Geografia restantes, pois nesse período vigorava a predominância da formação específica sobre a formação geral nos currículos de 2º grau. (FONSECA, 2008, p.28)

Essa aposta do governo da ditadura em retirar a História e a Geografia dos currículos de 1º grau aprofundou alguns problemas no ensino dessas disciplinas. Uma grande parcela de sujeitos que frequentaram o processo de escolarização nesse período tem poucos conhecimentos relacionados à orientação espaço-temporal.

2.3 ENSINO DE HISTÓRIA E A TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Na década de 1980, com a insustentabilidade dos militares no poder e com o processo para a transição democrática, diversos movimentos classistas passaram a reivindicar alterações curriculares, como a volta das disciplinas de História e de Geografia. Esses atos ganharam espaço e apoio de associações científicas como a ANPUH e a SBPC, de sindicatos como APEOESP/SP e UTE/MG, além de congressos, seminários e debates envolvendo os três níveis de ensino. Ademais, a mídia ocupou-se dos debates envolvendo os possíveis caminhos da História, conforme sublinha Fonseca (2008).

As discussões recorrentemente priorizavam os seguintes aspectos: a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente era conferido aos 1º e 2º graus, o livro didático, o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e

experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino (FONSECA, p. 2008, p.86). A preocupação em romper com o “ensino tradicional” refletia a efervescência política da década, que requeria novos rumos para o Brasil. Resultante disso, os currículos passaram a ser repensados. Fonseca (2008)²⁶ analisa essas propostas para o ensino de História em dois estados, Minas Gerais e São Paulo.

A incorporação da História temática – em substituição ao modelo tradicional, com inserção de novas correntes historiográficas (Analles, Nova Esquerda Inglesa) –, a revisão dos livros didáticos e a formação do corpo docente preparado para esses desafios foram preocupações constantes nesse período. Na década de 1990, a Revista Brasileira de História, organizada pela ANPUH, dedicou o volume 13 a um dossiê com o tema “Ensino de História”, com textos de pesquisadores de renome, como Elza Nadai, Kátia Abud, Ernesta Zamboni e Circe Bittencourt, no qual sinalizavam as preocupações com o ensino dessa disciplina, com um balanço do contexto brasileiro. Além disso, um grupo de pesquisadoras da PUC/SP, dentre elas Conceição Cabrini, Helenice Ciampi e Vavy Pacheco Borges, lançaram o livro “Ensino de História: revisão urgente”, ressaltando “o trabalho de construção do historiador, e a necessidade de problematizar a história, trazendo as vozes de diferentes sujeitos” (CABRINI, 1986).

Com a LDB nº 9.394/96, o Estado propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para cada disciplina/área do conhecimento, nos anos de 1997 e 1998. Divididos em primeiro e segundo ciclos e terceiro e quarto ciclos, os PCNs não ambicionam impor um currículo único para todo o país, mas estabelecer referência em conteúdos comuns a todas as realidades, permitindo a inclusão de demandas regionais/locais. No ensino de História, os PCNs estabelecem a reorganização dos conteúdos, antes dispostos de forma linear, por eixos temáticos. Outra mudança foi a incorporação de novas metodologias, como cinema, música e imagens, capazes de efetivar um ensino significativo. A avaliação também foi repensada, passando a ser entendida como um processo contínuo.

²⁶ Dentre as obras que tratam do ensino de História nesse período, destaca-se, além da de Fonseca (2008), o texto organizado por Cerri (2005): O ensino de História e a Ditadura Militar.

2.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

As discussões em torno das revisões curriculares posteriores à LDB nº 9.394/96 fez com que alguns estados da federação organizassem seus próprios currículos. No Estado do Paraná, ocorre a adoção das “Diretrizes Curriculares da Educação Básica”, elaboradas em conjunto por professores das Universidades Públicas Estaduais, da Rede de Ensino e dos Núcleos Regionais de Educação. As diretrizes foram organizadas por disciplinas e, posteriormente, por modalidades de ensino, com a pretensão de estabelecer a vinculação do currículo como configurador da prática. Assim,

fundamentado numa perspectiva crítica do materialismo histórico dialético, fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política do seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço do conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica. (PARANÁ, 2008, p.20)

As Diretrizes Curriculares, discutidas com a rede de ensino a partir de 2003, foram adotadas em 2008 e denotam as características ideopolíticas da época²⁷. No momento anterior (de 1995 a 2002), o ensino no estado seguia, enquanto estrutura curricular, os PCNs.

²⁷ Ocorreu, na gestão do governador Jaime Lerner (PFL), um profundo sucateamento da máquina pública, com privatizações, falta de recursos para educação (não havia livros didáticos para o ensino médio, os alunos do período noturno e da EJA não recebiam recursos para merenda escolar, o magistério foi desvalorizado, o que pode ser notado pela ausência de planos de carreira, entre outros). Essa tendência à política neoliberal é observada também no contexto da Federação, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e remete à chamada “Reforma do Estado”, organizada pelo então ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira. Em suma, essa reforma tirou direitos previdenciários de trabalhadores da iniciativa pública e da privada, atendendo aos interesses do chamado “Consenso de Washington”. Ao assumir o controle do estado do Paraná, em 2003, Roberto Requião (PMDB) estruturou melhor a escola pública, que passou a contar com laboratórios de informática para uso dos alunos, um televisor com entrada USB em cada sala de aula, programa Folhas, que constituía na elaboração de livros didáticos por professores da rede e das IES estaduais, plano de carreira docente, realização de concursos públicos para contratação de professores e profissionais de apoio. Em 2010, o controle do Estado voltou às mãos do Partido Social Democrata Brasileiro, com a eleição de Carlos Alberto Richa, que escolhe, para secretário da educação, o seu vice, Flávio Arns. Porém, muitos dos avanços conquistados anteriormente pelos alunos e pela categoria de professores e funcionários da educação são desconsiderados, voltando o “desmonte da escola pública”. Para entendermos

Para a área de História, as Diretrizes objetivam a incorporação de demandas novas, como

o cumprimento da Lei n.º 13.381/01, que torna obrigatório no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, os conteúdos de História do Paraná; o cumprimento da Lei n.º 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o cumprimento da Lei n.º 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas do Brasil (PARANÁ, 2008, p.45)

Enquanto fundamentação teórico-metodológica para a área de História, as Diretrizes adotam a perspectiva do historiador alemão JörnRüsen²⁸ (ligado, principalmente, à trilogia publicada no Brasil, no final da década de 1990 e começo do século XXI, pela Universidade de Brasília), que propõe que se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos, objetivando a formação da consciência histórica. A centralidade de sua obra parte da estruturação do “pensar histórico” (RÜSEN,2001) e de como isso se torna uma necessidade estritamente humana na busca de orientação para o entendimento do mundo.

Tal conceito estrutura-se no pensamento do autor em quatro momentos, apresentados a seguir:

[...] tradicional, (a totalidade temporal é apresentada como continuidade de modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla da mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). (SCHMIDT, 2011 p. 112)

Rüsen defende uma formação histórica que priorize a humanização, tendo a Ciência da História um caráter de orientação para a vida prática. Esse

literalmente do que se trata: o CEIEBJA onde realizamos a pesquisa encerrou suas atividades em 2013, isso por falta de recursos para a EJA.

²⁸ JörnRüsen, por meio de sua Teoria da Consciência Histórica, demonstra como ocorre a produção da Ciência da História, em resposta às tendências pós-modernas, que contavam com pensadores como Paul Veyne, (1970). Tais correntes, que apregoavam o “fim” da História e o seu caráter não científico, ganharam densidade com diversos acontecimentos do fim do século XX.

processo se dá por meio da estruturação dos níveis de consciência histórica, que deve se pautar na racionalização da História:

Essas qualidades racionais dos conteúdos podem ser descobertas. Elas consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. (RÜSEN, 2007 p. 124)

Para o autor, a forma mais adequada é a consciência genética, que permite articular a experiência humana no tempo, proporcionando sentido, num contexto plural.

No documento, são aliadas a essa perspectiva as contribuições de correntes como a Nova Esquerda Inglesa, a Nova História e a Nova História Cultural, que inserem conceitos como os de tempo/espaço nas discussões, de uma maneira ampliada. Quanto à organização, o documento apresenta conteúdos estruturantes definidos, como “os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de ser objeto de estudo e ensino” (PARANÁ, 2008, p. 63).

É notável, no texto do documento, a preocupação em atender antigas demandas da área de História, como a estruturação dos conteúdos em relações de trabalho/poder/cultura, diferentemente do modelo quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). As discussões engendradas, sobretudo a partir da década de 1980, com relação ao ensino da História, estimularam as mudanças implementadas e trouxeram novos paradigmas em torno da disciplina, apresentando-se como novos desafios no cotidiano.

As condições de trabalho docente, principalmente na educação básica, incluindo a carga horária excessiva, a má remuneração, as salas de aula superlotadas e o cumprimento de jornada em dois, três ou mais estabelecimentos de ensino, são empecilhos que dificultam o professor. Para que essas mudanças se efetivem, é preciso que o professor tenha tempo para leituras especializadas, cursos de especialização, etc., a fim de que não prevaleçam formas de ensino desmotivadoras.

2.5 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Para subsidiar as discussões e a apresentação da Educação Histórica, escolhemos alguns escritos de Isabel Barca, pesquisadora e docente da área, que atua como coordenadora do Projeto Hicon/Consciência Histórica – teorias e práticas, na Universidade do Minho, em Portugal.

A partir da década de 1970, pesquisadores do Reino Unido, ligados ao ensino de História, realizam estudos voltados para a cognição histórica. Desses estudos, surgiu uma nova área dentro do ensino de História: a Educação Histórica.

Esse campo contempla a “Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História” (BARCA, 2005, p.15), priorizando, também, a metodologia qualitativa em suas pesquisas, pois a História, enquanto ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação, é multiperspectivada (Barca, 2007).

Nesse sentido, a autora aponta as primeiras contribuições de pesquisadores em relação à cognição histórica:

[...] autores que participaram dos primeiros estudos em Cognição Histórica, os britânicos Hilary Cooper e Martin Booth, nas décadas de 70 a 90, tiveram papel de destaque: Booth (1980) levou a cabo segundo a lógica do saber histórico, no âmbito das tarefas propostas aos alunos utilizou conjuntos de imagens sobre a História Contemporânea a que os jovens participantes teriam que atribuir sentido. Este elemento a integrar os instrumentos de recolha de dados revelou-se muito frutífero na indagação das ideias históricas [...] Saliente-se ainda os trabalhos de H. Cooper com enfoque em ideias de crianças em História (ideias substantivas e de segunda ordem), que têm merecido um acentuado destaque em muitos países. (BARCA, 2011, p. 24)

O campo da Educação Histórica classifica, a partir dos estudos de Cooper, e de acordo com Barca (2011), os conceitos fundamentais para o aprendizado em História em dois tipos, a saber:

Os conceitos de ‘segunda ordem’, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico, tais como a compreensão empática, explicação, evidência, significância, mudança em História. Os conceitos ‘substantivos’ referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos, como monarquia, democracia, feudalismo, revolução industrial, Renascimento, descobrimentos. (BARCA, 2011, p.25)

Alguns conceitos são axiais no campo da Educação Histórica, dentre eles os de consciência histórica, narrativa histórica, evidência, significância e literacia histórica. As pesquisas realizadas demonstraram que, ao adentrarem na escolarização, as crianças já possuíam conhecimentos prévios com relação à História, difundidos pelo meio social em que estavam inseridas, assim como pelo contato com diferentes sujeitos, espaços, meios de comunicação, entre outros.

Desse modo, ganha densidade a importância da “consciência histórica”, que traz no seu bojo a preocupação com a formação do pensamento histórico, por meio do convívio social de cada indivíduo. Barca define-a

como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo sustentada reflectivamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta do senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra. (BARCA, 2007, p. 116)

A autora, baseada, sobretudo, nos estudos de Jörn Rüsen, afirma que esse conceito é sustentado pela consciência social, trazendo contribuições de outras áreas do conhecimento, como das Ciências Sociais e da Antropologia. No exposto, ainda se nota a preocupação em não confundir essa consciência histórica com a identidade social.

Interessa-nos as possibilidades da Educação Histórica na EJA, pois, por meio dela, como corrobora Barca (2011), é possível atender

as exigências de formação de uma consciência social neste actual neste ambiente de informação caótica, complexa e controversa, a exigir uma leitura (e opção) selectiva crítica, mas sempre provisória. Esta é, acima de tudo, uma proposta de dar “poder” (*empowerment*) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de simples ‘cidadãos robôs’, muito competentes tecnicamente, mas que pensam o que os *media* (e outros poderes) lhes ‘propõem’ pensar. (BARCA, 2011, p.40)

Nossa pesquisa procura entender como os(as) alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos concebem a História, por meio de suas narrativas, e como relacionam as histórias de suas vidas práticas na busca de uma orientação temporal. Tal interesse surgiu da nossa atuação enquanto educadores da Educação de Jovens e Adultos, no contato com jovens possuidores de diferentes culturas e,

também, de nossa preocupação em romper com um ensino da História desconexo de suas realidades. A impressão que a História é feita para grandes homens, geralmente ligados ao campo da política e da economia, precisa ser questionada.

Tal preocupação não é nova e perpassa os principais movimentos historiográficos do século XX, como os Annales e a Nova Esquerda Inglesa, que resgataram temas importantes, como a História do Cotidiano, as relações entre a História e memória, entre outros. Por meio dos estudos desenvolvidos pela área da Educação Histórica, é possível compreender a estrutura das narrativas produzidas pelos sujeitos, cujas ideias provêm do contato com a modalidade de ensino regular e que mantêm relação com a História no momento em que frequentam a EJA.

A finalidade é que tais sujeitos identifiquem-se com a História, consigam estabelecer relações entre essa ciência e suas vidas e percebam-se enquanto sujeitos que a constroem e dela participam. Estabelecida a relação do passado com o presente, é possível que essas reflexões forneçam condições para a constituição de uma consciência a respeito do futuro. Rüsen faz referência à “consciência utópica” e expõe que ela

Baseia-se num superávit de carências com respeito aos meios dados de sua satisfação [e] possui a função vital de orientar a existência humana por representações que vão, por princípio, além do que é, empiricamente, o caso. Utopias funcionam como sonhos da consciência histórica sempre que se trata de articular conscientemente (despertas), como orientadoras do agir, representações de circunstâncias de vida desejáveis. As utopias são, pois, os sonhos que os homens têm de sonhar com toda a força de seu espírito, para conviver consigo mesmos e com seu mundo, sob a condição da experiência radical da limitação da vida. (RÜSEN, 2007, p. 138)

Essas ideias atendem à teoria/fundamentação de um projeto de humanização, desenvolvida por Freire, que leva ao conceito do ‘ser-mais’. Por isso, pretendemos abordar a concepção de História formulada por esse pensador em algumas de suas obras.

2.6 A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA EM PAULO FREIRE

Nesta seção, trataremos da concepção de História no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Nosso objetivo é debater como essa concepção,

presente em diversos textos²⁹ produzidos por Freire, pode nos orientar no trabalho com os temas de História na EJA.

O objetivo que perpassa a obra de Freire é a emancipação do “oprimido”, a sua capacidade de “ser mais”, enquanto “sujeito que faz e refaz o mundo” (FREIRE, 2005). Partindo desse pequeno fragmento, podemos analisar algumas ideias iniciais de como esse autor conceberá a História. Entendemos que a História não é vista no sentido fatalista, mas como construção dos sujeitos ao longo do tempo. O determinismo que marcou diversos paradigmas historiográficos não encontra espaço no pensamento de Paulo Freire. O autor deixa claro que tal pensamento reforça o imobilismo, ou seja, o passado é tratado como um “amontoado de fatos históricos”, sem sintonia com o vivido no presente e podendo a dimensão utópica do futuro.

Ao transpormos o paradigma imobilista para a prática educativa, o problema mais acentuado é a crença na realidade dada, tornando-se frequentes, nos diálogos nas salas de professores, frases como: “É assim mesmo”, “Isso é natural, não vamos conseguir mudar”. Frente à dura realidade, é mais fácil e reconfortante o imobilismo.

A dimensão histórica do nosso papel enquanto sujeitos (mulheres e homens aptos a refletir o mundo e, acima de tudo, mudá-lo) é esquecida, ainda que apareça na obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, quando o pensador afirma que “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”:

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (FREIRE, 2008, p. 76-7)

²⁹ Dentre esses textos, citamos: “Pedagogia do oprimido”, “Ação cultural para a liberdade”, “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, “Extensão e comunicação”, “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, “Conscientização: teoria e prática da libertação”, “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”.

A questão epistemológica em Freire só tem sentido se conectada no âmbito da ação. Na EJA, essa constatação abre inúmeras possibilidades de diálogo, pois remete aos atores sociais que formam essa modalidade, às suas vivências e às suas experiências. Por meio da tarefa decodificadora, o sujeito compreende o mundo, admira-o, entende-se nele; em suma, percebe a consciência histórica.

Assim, não basta alfabetizar e oferecer o ensino formal. Esse ensino deve ser compreendido a partir da “leitura do mundo”, que, em Freire (2003), precede a leitura da palavra. E é a isto que nos referimos: aos saberes do mundo, aos saberes que os sujeitos trazem consigo antes da escolarização e à interrupção desse processo, por motivos ligados a questões sociais, como apresentamos nos resultados do terceiro capítulo. Talvez, uma das “irracionalidades” do processo modernizador tenha sido descaracterizar essa concepção de que as minorias pensam e se somam, tornando-se majorias, e optar por carimbar o que é teórico-racional-científico e tradutor da liberdade. Portanto, ao reunirmos o conjunto da obra de Paulo Freire³⁰, com os saberes do pobre, da mulher, do jovem, do homossexual, do trabalhador, do negro, do índio e dos velhos³¹, formamos uma maioria que deve pensar e problematizar seus pensamentos, para, então, descobrirem-se com direitos e os reivindicarem, conforme sugerem os comentários em “Conscientização: teoria e prática da libertação” (1979):

Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando. A história – a história no pleno sentido do termo, a história de todo o povo e não somente dos exércitos e dos governos – não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens, à natureza, aos demais, às estruturas sociais. Não é outra coisa que a procura do homem, sua intenção de ser mais e mais homem, respondendo e relacionando-se.

A história não é mais uma cadeia contínua de épocas caracterizadas, cada uma delas, pelas aspirações, necessidades, valores e “temas” em processo de realização. Na medida em que o homem chega a descobrir e reconhecer, a “captar” estes temas, estas aspirações e as tarefas que supõe sua realização, nessa mesma medida o homem participa de sua época. (FREIRE, 1979, p. 21)

³⁰ Fazemos referência aos textos elencados na nota nº 8.

³¹ Para exemplificação, lembramos do belo trabalho realizado pela Profa. Emérita do Dep. de Psicologia Social e do Trabalho da USP, Eclea Bosi, “Memória e sociedade: lembrança de velhos (1994)”, que se destaca como uma história social da cidade de São Paulo e remete à preocupação da Escola dos Annales com a necessária interdisciplinaridade da História com outras ciências, como a Psicologia e a Geografia.

No ambiente escolar, essa instituição passa a ser “do povo”, e não “para o povo”. Essa mudança de preposições acarreta preocupações para o campo acadêmico, de como auxiliar a escola e se reinventar com ela. Volta-se a atenção para os sujeitos, para as suas vozes e para como essas vozes são formuladoras de concepções, de ideias e de símbolos ricos de significados que nos auxiliam a compreender a História.

Nesse intuito, reconhecer-se enquanto sujeito da História, apreendê-la teoricamente e problematizá-la torna-se condicionante para atuar na vida prática. Essa preocupação, que perpassa os nossos objetivos, foi realizada no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 3

QUE HISTÓRIA A EJA CONTA? CONCEPÇÕES SOBRE A HISTÓRIA NAS NARRATIVAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

‘Antes a gente só fazia os exercícios do livro, agora a gente escreve mais textos’

(Aluna Macabéa)

Este capítulo apresenta os dados da pesquisa realizada no decorrer do ano de 2012, numa turma com 20 alunos do período vespertino do Centro Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos Professora Dulceny Becker³². Todos os alunos frequentaram o Ensino Fundamental (anos finais) e estavam matriculados na disciplina de História. Nesse momento, atuávamos como professores da turma. A organização era individual, isto é, cada disciplina apresentava uma carga horária específica e, à medida que o aluno cumpria essa carga e atingia as notas necessárias, poderia matricular-se em uma nova disciplina. Desse modo, poderia frequentar até quatro disciplinas, não havendo um prazo definido para início e término. No ensino fundamental, a carga horária destinada à disciplina de História é de 256 horas/aula, sendo que, para cada ano/série, a carga horária a ser cumprida é de 64 horas/aula. Assim, as turmas individuais são multisseriadas³³.

A metodologia utilizada em nossa pesquisa é qualitativa, e nosso objeto são as concepções que esses alunos têm acerca da disciplina de História. Para tanto, inserimos um exercício dialógico na sala de aula, num primeiro momento, partindo do senso comum, dos conhecimentos prévios desses alunos. A pesquisa realizada enquadra-se no que André (1995) argumenta ser uma pesquisa que permite o contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa, com a utilização de técnicas que se aproximam da pesquisa etnográfica, tais como as entrevistas

³² O CEIEBJA Profa. Dulceny Becker localizava-se na Rua Sampaio Vidal, nº 275, Vila Casoni, na cidade de Londrina-PR, e atendia alunos nos turnos vespertino e noturno, no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio, na modalidade da EJA. A maioria desses alunos residia próximo ao colégio, em bairros de periferia, como Vila Marizia, Jardim Ideal, Santa Fé, Morro dos Carrapatos e Monte Cristo. Também, alguns moravam em vilas próximas (Casoni, Recreio, Nova, Yara).

³³ A Deliberação nº 06 de 2005, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, permite a formação de turmas individuais, onde os alunos são de diferentes séries/anos, porém, na mesma modalidade de ensino.

intensivas, o questionário e o reconhecimento do contexto escolar no qual os sujeitos estão inseridos. Com essas técnicas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p.41).

Enquanto pesquisadores/professores adeptos da pesquisa qualitativa, caracterizada pelo seu caráter de participação na busca de apreensão da realidade, na produção de novos conhecimentos e na possibilidade de novos horizontes para nossa prática e para a vida dos educandos, acreditamos que a

[...] verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem. Dentro dessa perspectiva pedagógica, que parte da situação vivida pelos educandos como um problema que os desafia, é evidente que a definição do conteúdo programático da ação educativa não pode ser feita apenas pelo educador. Esta definição implica um trabalho conjunto de pesquisa e discussão no qual participam educador e educandos mediatizados sempre pela realidade a ser conhecida e transformada. (BRANDÃO, 1984, p. 19)

A metodologia deste trabalho de investigação também se aproximou da pesquisa-ação, dado o nosso envolvimento com a turma e as possibilidades desenvolvidas por esse campo. Thiollent (2000) aponta os principais aspectos dessa metodologia:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2000, p. 16)

Demo (1989) aponta três momentos essenciais para a metodologia da pesquisa-ação. Em um primeiro momento, ele indica a necessidade do autodiagnóstico:

Entendido como confluência entre o conhecimento científico e o saber popular [...] o conhecimento científico é fundamental, mas instrumental e somente se torna útil à comunidade se for digerido por ela como autodiagnóstico; ideias podem vir de fora, desde que se tornem de dentro. (DEMO, 1989, p.237)

Com relação aos nossos objetivos, primamos por “ouvir” os sujeitos, dando espaço para sua participação e buscando resgatar as ideias/sugestões que, aos poucos, eram trazidas às nossas aulas.

Em um segundo momento, Demo (1989) sugere que se apontem as estratégias de enfrentamento prático. Após o levantamento prévio, deve-se “construir um projeto comum, capaz de aglutinar as forças e abrir rota própria” (DEMO, 1989, p. 238). Por fim, ele defende a organização da comunidade – no nosso caso, da referida turma –, a construção de respostas e o apontamento das representações/concepções do que é a História para esses alunos e de como essa leitura pode auxiliá-los na vida prática.

Como enfatizamos nos capítulos anteriores, a EJA tem essa característica plural – fato de extrema relevância, pois todos os esforços nessa modalidade devem visar à inclusão do aluno na vida da escola, além de propiciar condições para a garantia de direitos e o exercício da cidadania plena. Dessa forma, consideramos, durante a atuação docente, a troca de saberes, no intuito de promover a aprendizagem. Portanto, os exercícios utilizados foram categorizados em duas modalidades, a saber: na participação nas discussões em sala de aula sobre os conteúdos substantivos trabalhados – oralmente ou por meio de atividades escritas, subdivididas em questionários exploratórios – e na elaboração de narrativas sobre a temática. Também primamos pela utilização de fontes variadas, como poemas, filmes e músicas. Procuramos deixá-los à vontade na realização das atividades, evitando, assim, que adotassem uma perspectiva de resposta “tipo teste”.

3.1 ESTRUTURAÇÃO/ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Embora tenhamos escolhido os primeiros meses do ano de 2012 para a realização da pesquisa, alguns excertos foram coletados posteriormente³⁴. O tema central do nosso planejamento envolvia a seguinte abordagem: “O que é História? Como se faz a História?”. A escolha foi motivada pela possibilidade de discussões da temática numa turma multisseriada, formada por alunos de diferentes níveis. Estabelecemos o modelo de aula-oficina exposto por Barca (2004), cuja estrutura está detalhada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Quadro aula-oficina

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	O aluno, agente de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas; o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	Modelo do saber multifacetado e em vários níveis: - senso comum - ciência - epistemologia
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes, aula-oficina
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	Agentes sociais

Fonte: BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

Para organizar a coleta de dados, utilizamos um rol variado de instrumentos, que incluiu a observação assistemática³⁵ (interesse em debates/discussões) e a observação sistemática (por meio de questionário inicial, elaboração de narrativas individuais e em grupo).

³⁴ Optamos que conforme houvesse uma progressão do conhecimento e isso aparecesse no cotidiano, incluiríamos tal participação na pesquisa, isso no decorrer do período que trabalhamos com a turma, todo o ano letivo (Fev. à Dez. de 2012).

³⁵ De acordo com Rudio (1999, p. 41), a observação assistemática “se realiza sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos que surgem do imprevisto”, enquanto a observação sistemática inclui objetivos implícitos e planejados por meio de projetos.

Nos primeiros contatos, por meio de uma conversa informal, apresentamo-nos, falando um pouco da nossa história/trajetória e dando espaço para que os alunos também se expusessem. Para uma melhor articulação, foi conveniente elaborar e executar alguns instrumentos de investigação e de coleta de dados, como um questionário inicial (Anexo 1), que trouxe dados acerca de suas realidades sociais. Nessa mesma atividade, incluímos questões relativas a modos de vida/costumes cotidianos, trajetória escolar e relação com a disciplina de História no ensino regular e agora, na EJA. Articulando as respostas do questionário, elaboramos um segundo instrumento (Anexo 2). Além disso, apresentamos o filme “Narradores de Javé”, seguido de um debate e da elaboração, pelos alunos, de uma narrativa, com o objetivo de verificar seus conhecimentos prévios com relação a duas questões: o que é História? Como se escreve a História?

Dando seguimento, houve uma apresentação ao grupo das narrativas produzidas. No próximo momento, com o intuito de aprofundar o resultado das narrativas contendo os conhecimentos prévios e de embasá-los teoricamente, trouxemos um excerto do livro “Apologia da história, ou o ofício do historiador”, do historiador francês Marc Bloch, e um poema conhecido de Bertold Brecht, intitulado “Perguntas de um trabalhador que lê” (Anexo 3). Com isso, foi possível promover um novo debate e a produção de uma nova narrativa, na qual os temas balizadores seriam fundamentados em três questões: “Quem participa da História? Todos nós fazemos parte da História? De que forma estou na História?”. Elaboramos uma narrativa em grupo às questões.

Por fim, utilizamos o volume 1 do material didático do PNLD-EJA, da coleção “Tempo de aprender”, da editora IBEP, indicado para o 6º ano do Ensino Fundamental. Iniciamos a discussão por meio do texto “Como a sociedade humana é construída?” (Anexo 4A) e trabalhamos a composição “O dia em que a Terra parou” (Anexo 4B), do cantor brasileiro Raul Seixas. O objetivo era fechar as discussões com a elaboração de uma narrativa hipotética que abordasse o conteúdo da música e do texto didático e sua relação com a História. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes, suas narrativas e respostas foram identificadas com nomes das literaturas portuguesa e brasileira.

Por meio da produção dessas narrativas, procuramos observar a progressão do conhecimento dos alunos com relação ao conceito e às concepções que possuíam acerca da História. Dada a extensão do material coletado, optamos

por apresentar apenas algumas narrativas que contemplassem essas questões (O que é a História? Como se faz a História? Quem participa da História? Todos nós fazemos parte da História? Como a sociedade humana é construída?).

3.2 ESTABELECENDO CONTATOS: DADOS DO INSTRUMENTO EXPLORATÓRIO INICIAL

O questionário inicial foi dividido em perguntas relacionadas à realidade social dos alunos, como idade, naturalidade, gênero, mundo do trabalho, estado civil, se possuíam filhos ou não; a aspectos do cotidiano, como lazer/diversão, meios de comunicação, leitura; à trajetória escolar, apontando motivos que levaram ao abandono da escola, o que os trouxe de volta, o que esperam da escolaridade e as disciplinas com que mais se identificam; e, por fim, à História e ao aprendizado nessa disciplina. Embora esses elementos se entrecruzem em alguns momentos, optamos por apresentá-los separadamente.

3.2.1 Realidade Social

A composição da turma escolhida reflete, em certo aspecto, alguns dos dados apontados nos capítulos anteriores, como a presença maior de jovens que buscam na escolaridade possibilidades de melhores condições de vida. Com relação ao gênero, a turma é composta por 12 mulheres e oito homens, sendo a predominância feminina também verificada em outras disciplinas. Os alunos, em sua maioria jovens³⁶, foram divididos da seguinte forma: sete alunos com idades entre 15 e 17 anos, oriundos, principalmente, do ensino regular, que viveram uma cultura de reprovações ao longo da vida escolar nessa modalidade; quatro alunos com faixa etária entre os 18 e os 25 anos; três alunos com idades entre 26 e 35 anos; dois alunos na faixa dos 36 aos 55 anos; dois com mais de 55 anos.

Quanto à naturalidade, sete alunos nasceram na cidade de Londrina, de onde nunca se mudaram. Dentre os outros, quatro são de cidades da região metropolitana de Londrina, como Cambé e Ibiporã, e outros quatro, de cidades do interior do Estado de São Paulo. A isto, atribuímos a hipótese da imigração de

³⁶ Ao final do primeiro capítulo, fizemos uma pequena inferência ao processo de juvenilização da EJA, verificado também em outras pesquisas.

famílias para a região, na época de sua colonização, para trabalhar nas lavouras de café³⁷. Os cinco alunos restantes são de cidades do Paraná, tanto da região metropolitana de Curitiba quanto de outras regiões do estado, como Noroeste e Oeste.

Quando indagados se trabalhavam, nove alunos disseram sim, enquanto 11, não. Porém, quando mudamos a questão para “Você possui uma profissão?”, apenas quatro responderam sim, dentre eles dois vendedoras, um vigilante noturno e uma empregada doméstica. Observamos que, para as mulheres, declarar a profissão é um fator determinante, pois indica a sua independência perante o provedor do sexo masculino, o que inclui a possibilidade de uma renda fixa e de ter seu próprio sustento.

Quanto ao estado civil, a maioria (12 alunos) é solteiro(a), cinco são casados(as), duas viúvas e um declarou viver em união estável. Ao discutirmos essa questão, alguns alunos, apesar de casados, vivem na mesma casa em que os pais, por motivos financeiros. Com relação a filhos, seis alunos são pais/mães, e a média é de dois filhos.

Relacionamos o fato de a turma estudar no período vespertino ao número reduzido de alunos e à predominância da informalidade, visto que apenas um aluno possui carteira assinada, enquanto a maioria realiza pequenos trabalhos, como diaristas, por exemplo. Muitos deles trabalham no período noturno e esperam, na complementação dos estudos, oportunidades melhores. Ao conversarmos sobre isso, alguns afirmaram que sofrem preconceito ao procurar trabalho, principalmente em relação ao local de moradia, já que a maioria habita regiões periféricas.

No que tange à continuação dos estudos, os alunos afirmam que pretendem frequentar o ensino médio em algum curso profissionalizante. Apenas uma aluna pretende cursar o ensino superior.

³⁷ Um importante trabalho que valida essa hipótese é o de Neto (2008): “O Eldorado: representações da política em Londrina, 1930/1975”, da editora da UEL.

3.2.2 Alguns Aspectos do Cotidiano dos Sujeitos Pesquisados

Quanto aos aspectos de vida cotidiana dos alunos, observamos que a faixa etária mais jovem tem pouco acesso aos bens culturais³⁸, tendo mais contato com meios de comunicação de massa, como televisão, rádio, jornal, revistas e *internet*. A fim de descobrirmos a frequência com que os alunos utilizam esses meios, inserimos uma tabela ao instrumento de pesquisa. Indubitavelmente, a televisão é o mais utilizado por todos.

Quanto ao rádio, oito alunos o usam muito, sete, pouco e cinco não o fazem. Com relação aos veículos impressos (jornais e revistas), poucos alunos possuem acesso, sendo que apenas um afirmou utilizá-los muito, enquanto 11 responderam que leem pouco, e oito, que não o fazem.

A *internet* restringe-se aos alunos mais novos, à medida que apenas três, de mais idade, afirmam não a utilizarem. Apesar de navegarem com frequência, poucos a possuem em casa, sendo necessário acessá-la em *lan houses*.

O fato de a TV ser o meio de comunicação mais utilizado contrasta com a variedade da programação oferecida (telenovelas, seriados, telejornais, filmes, etc.), e isso abarca todas as faixas etárias.

O rádio é o meio mais popular entre os mais velhos, que o utilizam para ouvir programação religiosa e noticiário esportivo local. Esse veículo também pode ser utilizado no ambiente de trabalho, em concomitância com os afazeres domésticos, etc.

A leitura de jornais e revistas é pouco disseminada entre os alunos e, quando acontece, é para acompanhar o resumo das telenovelas, o horóscopo, as notícias esportivas, de artistas, dentre outras. Nesses aspectos, reside um bom instrumental para os professores de História. Em Londrina, ocorre a circulação de dois jornais locais, um disponibilizado via assinaturas ou em bancas e outro

³⁸ Na discussão assistemática do questionário, observamos que apenas as alunas de mais idade já foram ao cinema com alguma frequência ao longo de suas vidas. Na atualidade, já não o frequentam mais. Questionamos quanto à ida ao teatro e *shows*. Os mais jovens nunca foram ao teatro, apenas uma jovem comentou: “um dia vi uma encenação no calçadão da cidade”. Muitas vezes, isso se justifica pelo preço elevado dos ingressos. Em Londrina, ocorre anualmente o Festival Internacional de Londrina (FILO), e algumas companhias apresentam-se em praças e locais públicos, mas, ainda assim, o acesso às salas de teatro precisa ser democratizado, o que envolve outras preocupações a que não nos ateremos aqui. Quanto a *shows*, as experiências mais significativas partem da Exposição Agropecuária da cidade, também anual, onde alguns alunos já acompanharam apresentações de duplas sertanejas, grupos de pagode, entre outros.

distribuído gratuitamente; todavia, tal distribuição contempla apenas algumas regiões, ocorrendo, principalmente, na área central.

A rede mundial de computadores (*internet*) é a grande novidade entre os alunos mais jovens, de ambos os gêneros. Navegar é uma novidade cativante no cotidiano dos mais jovens, cujo tempo é utilizado, na sua maioria, nas redes sociais conhecidas (*Facebook, Orkut, Twitter*). Questionados sobre o que fazem nas redes sociais, comentam que reencontram amigos, fazem novas amizades e namoram. A disseminação dos computadores e o acesso à rede banda larga possibilitaram que alguns alunos tenham essas ferramentas nas suas casas, porém alguns ainda dependem do acesso em *lan houses* nos bairros onde moram.

É interessante notar que os três alunos de mais idade não utilizam a *internet* no cotidiano por encontrarem alguma dificuldade no manuseio de computadores.

Com relação à leitura, 13 alunos gostam de ler, enquanto sete afirmam que não. Por haver um preconceito dos homens com essa prática, a maioria dos leitores pertence ao sexo feminino, prevalecendo o interesse por obras ficcionais (romance, suspense, etc.) de coleções como Vagalume, Júlia e Sabrina, trocadas pela vizinhança ou adquiridas em sebos na cidade. Apenas um jovem referiu-se à leitura de quadrinhos (gibis). A biblioteca escolar não estava em funcionamento no período da pesquisa, por falta de funcionários.

Concernente ao lazer/diversão, os mais velhos acabam tendo pouco tempo para sair com familiares e amigos ou ir à igreja, pois trabalham e estudam durante a semana. Por outro lado, os mais jovens responderam que gostam de cantar e dançar, de ouvir música, de assistir a filmes, de frequentar baladas, de navegar na *internet* e de jogar *games*. Dentre estes, citaram o *skate*, um jogo que simula uma pista de *skate* e o *X-box*. Além disso, dois alunos mais jovens do sexo masculino fizeram referência à prática sexual, o que é mais reprimido no gênero oposto, e um outro citou “fumar maconha”. Optamos por não comentar tais respostas nas discussões com a turma para evitar constrangimentos.

3.2.3 Trajetória Escolar

Nessa parte do instrumento de coleta de dados inicial, queríamos conhecer a trajetória escolar desses alunos. Consideramos quatro questões para

pautar essa discussão: o motivo de abandono da escola, o motivo de sua volta, o que esperam da escola na atualidade e as disciplinas com que mais se identificam e o porquê.

Na primeira questão, elencamos os seguintes aspectos: se pensarmos no gênero, o motivo que mais levou as mulheres a abandonar a escola foi a gravidez. Nesse quadro, incluem-se duas alunas, hoje na faixa etária entre os 25 e os 35 anos, que dizem não terem voltado a estudar em seguida por conta das atribuições, como cuidar dos filhos. Uma aluna, atualmente na faixa etária dos 25 anos, respondeu que abandonou a escola para cuidar do pai doente e que a ausência de estudos continuou após o falecimento dele, pois ficou incumbida de cuidar dos irmãos mais novos. Uma aluna, na faixa dos 60 anos, abandonou a escola a mando de sua patroa na época, fato que comentou rindo: “depois veio marido, filhos, casa, ai não deu, só agora na maturidade consegui estudar”.

Com relação ao gênero masculino, os motivos são outros. Apenas um aluno, na faixa dos 40 anos, abandonou os estudos, pois não conseguiu conciliar com o trabalho e precisava ajudar na renda familiar. O restante estava na faixa dos 15-25 anos, e os principais motivos foram: “não gostar da escola”, “fazer muita bagunça”, ou mesmo “ser expulso”. Em sua maioria, viveram uma cultura de reprovações, devendo frequentar turmas nas quais não se enquadravam. Nessa faixa dos 15-25 anos, quase todos atestam esses motivos, mais evidentes nos homens do que nas mulheres. Dentre os alunos de mais idade, na faixa dos 35-70 anos, uma resposta frequente foram as sucessivas mudanças de cidade, por conta do trabalho dos pais na lavoura. A questão social inviabilizou, portanto, a permanência na escola na modalidade regular.

Entre os mais jovens, percebemos a existência de um “tempo da escola”³⁹, questão que pode remeter a estudos posteriores, quando não possuíam maturidade para frequentar as salas de aula.

Em seguida, perguntamos os motivos que os trouxeram de volta à escola, ao que a maioria respondeu a busca por um futuro melhor, para si e para seus familiares. Muitos apontam o desejo de ser alguém na vida, além das exigências do mercado de trabalho e da disputa por melhores vagas. Entre os alunos

³⁹ Quando frequentaram a escola na modalidade regular, percebemos uma falta de motivação causada por questões de ordem social, também por preconceitos (*bullying*), pela obrigação de frequência por parte dos pais, entre outros aspectos.

de mais idade, a atualização e/ou “uma ocupação para a mente” são recorrentes. Alguns alunos mais jovens afirmam ter percebido que estavam errados em abandonar a escola e que voltaram serem aconselhados por algum amigo mais próximo ou pelos pais. Nesse momento, percebemos a ideia difundida de que sucesso na vida depende de permanência na escola.

No próximo momento, questionamos o que esperam da escola hoje, que não tiveram em outra época. As respostas mais frequentes foram melhor e maior aprendizado, ou o ensino em si, que constitui uma preocupação latente, pois consideram estar em atraso com quem esteve regularmente nos bancos escolares. Também mencionaram a busca por mais cultura e fatores com desdobramentos mais práticos, como o ingresso na faculdade ou apenas a finalização dos estudos. Somente uma resposta divergiu disso, citando a necessidade de mais espaços de lazer.

Por fim, nessa parte do instrumento, pedimos para que apontassem as matérias (disciplinas) com que mais se identificassem e comentassem as razões da escolha. Dentre as disciplinas mais citadas, temos Geografia, por sua relação com questões atuais, como o meio ambiente, Inglês, ainda que muitos não soubessem explicar ao certo, citando a facilidade para compreender ou o gosto pessoal – alguns, porém, citaram o acesso a letras de músicas internacionais que estão nas paradas de sucesso. A outra disciplina mais citada foi Língua Portuguesa, mas poucos acrescentaram comentários justificando sua resposta, apresentando, em geral, o gosto pela redação e pela literatura. Alguns alunos citaram a disciplina de Ciências, porque ela estuda o corpo humano, e a disciplina de Arte, embora não tenham feito comentários. A disciplina de História foi citada apenas duas vezes, justificada pela aquisição “[do] conhecimento sobre o passado, de onde vim”.

As diferenças entre faixas etárias e entre os motivos que levaram os alunos a abandonar a escola em algum momento de suas vidas são evidentes e quase sempre relacionadas à situação econômica das famílias (ou para seu sustento, ou para cuidados de saúde com pais/filhos, ou por proibições do companheiro ou, naquele caso específico, da patroa) ou a questões de comportamento (por não se adaptarem ao processo de disciplinas imposto pelo ambiente escolar). Quando aplicamos o instrumento, ainda havia um distanciamento da disciplina de História, por conta dos resquícios deixados nas experiências até então desestimulantes que viveram em outros momentos.

3.2.4 Relação dos Sujeitos com a Disciplina de História

A última parte do instrumento inicial trouxe elementos relativos aos conteúdos de História. Como esses alunos recordavam-se da disciplina de História no ensino regular, do que haviam aprendido e de como eram suas aulas, pedimos que apontassem as diferenças entre as aulas no ensino regular e na modalidade EJA.

A partir desse momento, apresentamos questões mais ligadas ao nosso objeto, que são as concepções que direcionam as ideias de História desses alunos. Solicitamos que listassem temas ou conteúdos estudados/aprendidos:

Quadro 2 – Temas/Conteúdos estudados⁴⁰

Lucíola)*	“Eu aprendi sobre a Pré-história, onde tudo começou.” (Aluna)
	“Antiguidade.” (Aluno Brás Cubas)*
	“Revolução Industrial.” (Aluno Quincas Borba)*
Iracema)*	“Lembro-me que estudava sobre o descobrimento do Brasil.” (Aluna)

Por se tratar de início de ano letivo (meses de abril e de maio), os alunos optaram por deixar a questão em branco ou por responder apenas “nada”. Colocando essa preocupação no momento das discussões, notamos alguns fatores: os alunos mais jovens, que formam a maioria, tiveram um contato superficial com os conteúdos de História, tanto no ensino regular quanto na EJA. Os de mais idade, pelo acúmulo de suas experiências e por terem vivido em outros espaços e períodos, conseguem se aprofundar mais, como demonstram as narrativas analisadas neste capítulo.

Observamos que as respostas trazem apenas grandes acontecimentos ou períodos longos, como Antiguidade, ainda que evitem comentá-

⁴⁰ Optamos por transcrever todas as respostas da forma como foram escritas, sem correção ortográfica ou gramatical. Para preservar a identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa, seus nomes estão em (*) e serão substituídos por personagens das literaturas brasileira e portuguesa.

los. Ao lembrarem-se da História no ensino regular, tratam apenas de conceitos substantivos. Assim,

Para se compreender o processo de construção do conhecimento a Educação Histórica divide os conceitos fundamentais em história em duas tipologias: Conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, como, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem a natureza da História, como, por exemplo, explicação, interpretação, compreensão. (LEE,2001)

Pedimos, em outro momento, que comentassem como eram suas aulas de História durante o período em que frequentaram o ensino regular. As respostas estão transcritas a seguir:

Quadro 3 – Avaliação das aulas de História no ensino regular

“Antes a gente só fazia os exercícios do livro.” (Aluna Macabéa)*

“Eu geralmente saía da aula.” (Aluna Cordulina)*

“Eu geralmente dormia pela falação do professor.” (Aluno Severino)*

Continuação – Quadro 3 - Avaliação das aulas de História no ensino regular

“Eu lembro que antigamente eu não prestava atenção nas aulas.” (Aluno Riobaldo)*

“Nós comentavam sobre a Idade Média.” (Aluna Virginia)*

“Era uma aula legal mais eu não conseguia aprender direito por que tinha muita bagunça.” (Aluno Diadorim)*

“Lembro-me que as aulas eram bem divertidas, fazíamos visitas em museu” (Aluno Fabiano)*

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

O visível desinteresse pela disciplina remete ao seu cunho teórico, à exigência de leitura e de concentração e, novamente, à questão do ensino tradicional, pautado na cópia e na resolução de questões do livro didático, o que evidencia a despreocupação de alguns docentes com o seu trabalho.

A análise foi separada pela faixa etária – com exceção da resposta do aluno Fabiano, todas as outras estão na faixa dos 15-25 anos. Percebemos uma desmotivação entre os mais novos com relação às aulas de História, o que pode decorrer de diversos fatores, dentre eles: as carências da escola pública, que dispõe de poucos atrativos; o despreparo docente; as situações de conflitos entre alunos e entre alunos e professores, etc. Assim, é preciso pensar a aula de História de outra forma, como sugere Schmidt:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: “eu não dou para aprender História” -, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal. (SCHMIDT, 1997, p.57)

Segundo Cainelli (2011),

este sentido do ensinar história não significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para estes conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pela historiografia. Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e espaços históricos. É olhar para o outro em tempos e espaços diversos. Diante desta nova perspectiva para o ensino de história a seleção de conteúdos e a definição do que seriam conteúdos em história precisa antes de mais nada levar em conta a experiência histórica de nossos antepassados organizados no conhecimento historiográfico produzido pelos historiadores. (CAINELLI, 2011)

Na questão seguinte, solicitamos que apontassem as diferenças entre as aulas no ensino regular e as de hoje, na modalidade de EJA, novamente por meio de comentários, para que pudéssemos comparar as duas modalidades e checar a adaptação dos alunos em relação a cada uma. Ressaltamos que a

modalidade EJA tem características e peculiaridades próprias, elencadas nos capítulos anteriores⁴¹.

Quadro 4 – Avaliação das aulas de História na EJA

<p>“São melhores agora.” (Aluna Lucíola)*</p> <p>“Existe um auxílio maior.” (Aluno Riobaldo)*</p> <p>“Sala com menos bagunça.” (Aluno Diadorim)*</p> <p>“Presto mais atenção.” (Aluna Cordulina)*</p> <p>“Hoje produzimos bastante textos.” (Aluna Macabéa)*</p> <p>“Aprendi mais sobre a evolução, antes estudei em Colégio de Irmãs.” (Aluna Iracema)*</p>
--

Fonte: Respostas colhidas dos instrumentos de análise elaborados pelo professor.

Consideramos que as respostas foram concisas, isso por se tratar de um instrumento inicial elaborado sob a forma de questionário. A inferência do aluno Fabiano sobre o “descobrimento” do Brasil deve-se ao nosso comentário anterior a respeito da negação desse termo por parte de algumas correntes da historiografia que optam por outros ao tratar da chegada dos portugueses ao Brasil⁴².

No início do ano letivo, discutimos a respeito das duas principais teorias do surgimento do homem, o criacionismo e o evolucionismo, e veiculamos um excerto do filme “2001: Uma odisseia no espaço”, que trata da teoria evolucionista. Nas instituições educacionais de caráter confessional, onde estudou a aluna Iracema, geralmente a segunda teoria não é muito divulgada⁴³.

As duas inferências da aluna Macabéa demonstram as mudanças de paradigmas metodológicos relacionados ao ensino de História. Primeiro, a leitura de textos e a realização de exercícios do livro didático. Segundo, a produção de

⁴¹ Não queremos aqui apontar a modalidade EJA como sendo superior se comparada com a modalidade regular. Antes, ambas possuem semelhanças e diferenças, dadas as proporções.

⁴² Dependendo da linha teórica, o termo descobrimento é substituído por outros, como achamento, conquista, formação, invasão. Aqui, cabe situar os quatro níveis de consciência histórica apontados por Rüsen (2001).

⁴³ Isso nos remete a Forquin (1993), autor que trata da questão da “Cultura Escolar” e das formas de relações e socialização estabelecidas nesse ambiente.

narrativas. Essa opção metodológica será trabalhada a seguir, com a apresentação das narrativas realizadas pela turma.

Na EJA, a relação estabelecida dentro da sala permite maior diálogo acerca do conteúdo, dada a distribuição de alunos por turma, o que se inviabiliza no ensino regular. Em alguns casos, existe uma barreira na abordagem de determinados temas nas aulas de História. Um exemplo é o comentário realizado por Iracema sobre a evolução, que demonstra as diferentes concepções historiográficas trabalhadas em sala de aula ao longo do tempo e a forte presença da cultura religiosa nesse espaço.

Em síntese, esses sujeitos são jovens que se afastaram da escola no ensino regular por algum motivo de ordem social e que hoje buscam a complementação dos estudos com o objetivo de entrar no mercado de trabalho. Em sua maioria, não têm perspectiva de cursar o ensino superior, pois já são pais/mães. Com relação à História, sentem dificuldades por se tratar de uma disciplina mais teórica. O modo como a História foi ministrada em outras situações escolares constitui outro fator que obstaculiza a sua compreensão. O que tentamos, de alguma forma, resolver com reflexões e debates em sala apresenta, também, uma retração. A seguir, abordaremos o conceito de narrativa, a sua presença nos estudos da Educação Histórica e a análise das produções dos alunos.

3.3 NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O conhecimento histórico, principalmente no que se refere à sua aprendizagem e à sua elaboração, faz parte do arcabouço do campo denominado Educação Histórica, que

[...] investiga a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens no intuito de, a partir de dados empíricos, perceber como os alunos aprendem História, que conceitos estruturais, ou de “segunda ordem”, mobilizam na sua construção do conhecimento histórico, como constroem a sua consciência histórica, ou seja, como dão sentido à História para si mesmos. (SIMÃO, 2011, p. 144)

Para tanto, a Educação Histórica analisa e tenta estruturar as “narrativas históricas”, produzidas por sujeitos em diferentes contextos espaciais e

temporais. Tais narrativas podem ser produzidas ao longo da vida, mas, em suma, resultam do contato desses sujeitos com a escola. A narrativa histórica é o discurso do sujeito que traz sua interpretação dos fatos, representando

[...] a forma de um discurso fundamentado e estruturado, que expresse os sentidos históricos produzidos. Essa competência implica o desenvolvimento de diversos aspectos da oralidade, (narração/descrição/explicação) e a utilização de diferentes formas de comunicação escrita, na produção de narrativas e outras formas textuais, utilizando conceitos e o vocabulário específico da História. (RIBEIRO, 2011, p. 7)

Para Husbands (2003), trabalhar com a narrativa escolar implicaria alguns procedimentos importantes no desenvolvimento das aulas de História, visto que, para atingir o objetivo de compreendê-la através desses textos, o professor precisaria não somente de um exame crítico, criando um sentido da sua naturalidade, mas também de sua lógica. Isso envolveria uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos, significaria relacioná-las àqueles princípios organizadores – as ideias de causa, continuidade e mudança – do complexo discurso histórico (HUSBANDS, 2003, p. 51 *apud* GEVAERD, 2009, p.143).

Partimos desses princípios também na modalidade EJA, estabelecendo como o grupo estudado entende a História. Os alunos deveriam, ao longo das aulas, desenvolver suas narrativas em torno das seguintes questões:

- O que é História?;
- Como se escreve a História?;
- Como se dá a relação sujeito-História?;
- História e interação social.

A EJA é um campo plural, onde convivem diferentes sujeitos em busca da continuidade da escolarização, interrompida por diversos motivos, conforme expusemos anteriormente. No cotidiano dessas salas de aula, ocorrem inúmeros conflitos geracionais, que devem ser mediados pelo professor. Majoritariamente, as pesquisas em Educação Histórica são voltadas para crianças e jovens, mas o entendimento de que as ideias históricas primeiro se formam em

contato com o mundo e a família é, também, um dos pressupostos trabalhados na EJA.

3.3.1 Trabalhando com Narrativas: Filme “Narradores de Javé”

A escolha do filme “Narradores de Javé”⁴⁴ para subsidiar as discussões sobre o que é a História e como ela é escrita objetivou ilustrar, por meio de um problema da vida prática (no caso do filme, a inundação do vilarejo para a construção da usina hidrelétrica), como a comunidade poderia utilizar-se da História. Solicitamos que assistissem com bastante atenção, para efetuarmos as discussões posteriores e realizarmos a coleta de dados. Isso não foi problema, pois, apesar de pertencer ao gênero drama, o filme tem uma faceta humorística. No mesmo dia, fizemos as discussões e aplicamos o instrumento (Anexo 2), procurando deixá-los a vontade para escreverem com suas palavras.

Na produção das narrativas, a turma apresentou a História como algo ligado ao passado, embora poucos mensurarem onde se encontra esse passado, por meio da utilização frequente de categorias como “antigamente”:

⁴⁴ “Javé é uma localidade fictícia, no sertão nordestino, que está prestes a ser inundada pela construção de uma hidrelétrica. Para alterar a direção dos acontecimentos, seus poucos moradores resolvem escrever a história da cidade, com o objetivo de transformá-la em patrimônio histórico e preservá-la. Com a necessidade premente de escrever um documento “científico”, Biá vê a possibilidade de se retratar diante da cidade e inicia suas entrevistas com alguns moradores antigos, tentando reescrever a história do Vale do Javé. Porém, as histórias (são cinco versões diferentes) sobre os personagens se contradizem e o “escrevinhador” se vê diante da difícil tarefa de reunir, a partir das versões escutadas, uma única história, que tem a quase impossível tarefa de lhes salvar do irremediável “progresso”. Ao longo de todo o filme, a diretora aborda a questão da fala e de uma disputa entre a história oficial e aqueles excluídos dessa história, estabelecendo uma relação entre a oralidade e a escrita”.

Sinopse disponível no link: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/história> Acesso em: 07 de Ago. de 2013.

Quadro 5 – Narrativas produzidas pelos alunos.

- “História é o passado, tem a ver com nossos ancestrais.” (Aluno Diadorim)*
- “A História para mim é onde o professor conta as historia do passado.” (Aluno Severino)*
- “É o que agente estuda coisas de muitos anos atrás. Ex: reis, imperadores, artefatos antigos.” (Aluna Lucíola)*
- “A História para mim é o estudo das coisas que aconteceram antes de eu ter nascido.” (Aluna Cordulina)*
- “História é bom sabe que a conteceu antigamente.” (Aluna Dorotéia)*

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

Em todas essas respostas, a História é apresentada como algo conectado ao passado. Para o aluno Diadorim, por exemplo, os personagens da História são os nossos ancestrais, e, nesse sentido, Lucíola também concebe, em seus exemplos, que História tem a ver com “reis, imperadores, artefatos antigos”. Na narrativa da aluna Cordulina, os aspectos e os personagens mais antigos foram excluídos da História, permanecendo, na sua concepção, apenas os acontecimentos anteriores ao seu nascimento. Embora, nas outras respostas do Quadro 5, a concepção de alojar a História no tempo anterior ao presente vivido não estivesse presente diretamente, observamos que essa ideia é bastante difundida entre os alunos. Nos instrumentos 3 e 4, tentamos aprofundar essa discussão e mostrar que todos somos sujeitos da História e que ela está presente em nossas vidas por meio de memórias, acontecimentos que vivemos, etc.

A tentativa de dar uma definição prática para a História partiu da aluna Macabéa:

Quadro 6 – Narrativas produzidas pelos alunos.

- “A história pra mim é uma coisa que vai ficar guardado na nossa cabeça tudo que nos aprendemos mais muita coisa que nos formos fazer mais pra frente, dependendo do trabalho a gente não trabalha se não saber sobre a história. Pra mim história é importante.” (Aluna Macabéa)*

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

A aluna consegue estabelecer uma relação temporal passado-presente-futuro no momento em que, para ela, a História é parte da vida e importante para saber o que fazer na prática.

Na narrativa do aluno Riobaldo, constatamos o entendimento do aluno quanto à forma de organização das sociedades e como a História trata esse assunto:

Quadro 7 – Narrativas produzidas pelos alunos.

- “A historia trata de pessoas de outras épocas, geralmente elas era divididas em ricas e pobres, eu lembro que na idade media, tinha três classes mas agora não me recordo do nome delas.” (Aluno Riobaldo)*

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

Riobaldo refere-se à sociedade estamental do modelo feudal, dividida no famoso triângulo: Oratores – Belatores – Laboratores. Em sua concepção, embora não afirme categoricamente, as divisões sociais ocorriam em todas as sociedades, o que ele procura explicar baseado no modelo da sociedade tripartite.

A narrativa do aluno Fabiano, transcrita a seguir, aproxima-se da argumentação sobre a História fornecida por Riobaldo:

Quadro 8 – Narrativas produzidas pelos alunos:

- “A História está presente em cada lugar do mundo, faz parte das descobertas, da política, da democracia, dos poderes, da cultura e dos objetivos de cada pessoa, seja no conhecimento, na profissão, na educação ou no modo de ser.” (Aluno Fabiano)*

Relacionados aos estudos históricos, mostrando-se capaz de perceber a presença da História em todos eles. Mesmo sem aprofundar os conceitos citados, o aluno indica uma História presente na vida do indivíduo que vive em sociedade. Ademais, ele relaciona os poderes constituídos e argumenta que a História interfere no modo de ser de cada indivíduo. Segundo Ivo Mattozzi (1998, p. 29), a escola deve formar personalidades cognitivas capazes de examinar a lógica das construções dos discursos sobre o passado. A partir do desenvolvimento das

estruturas de pensamento a respeito do mundo, sob uma perspectiva histórica, os alunos teriam condições de ter uma formação que ultrapassaria a ideia conteudista dos currículos.

Na sequência, apresentamos outra narrativa da aluna Iracema:

Quadro 9 – Narrativas produzidas pelos alunos

- “História é a grande etapa que se iniciou com o aparecimento do primeiro homem e com a criação da escrita. A história se faz com relatos escritos por acontecimentos já ocorridos em anos que se passaram e nos tempos de hoje. Geralmente história é contada por métodos orais e escrita, a finalidade da história é que as pessoas entendam mais da história e possa compreendê-la, de modo coerente e compreensivo. História se baseia em algo ocorrido há anos ou recentemente fatos ligados a política, criação de indústrias e outros meios de comunicação, a história é um modo de pensar, refletir, no que está lendo e tira uma base sobre aquela questão e é através da leitura e do conhecimento que o texto fica bem objetivo, sobre o que o texto está falando. Para se falar ou até mesmo se escrever a História tem que ter um certo tipo de conhecimento, e ter avaliado o que ocorreu na construção da História, ter opinião própria e conceitos diferenciados a cada situação mundial.” (Aluna Iracema)*

Fontes históricas como a matéria-prima do trabalho dos pesquisadores, classificando-as em orais e escritas. Isso nos auxilia na questão “Como se escreve a História?”, também inserida no instrumento. Ao tentar explicar a finalidade da História, Iracema sustenta que ela torna a vida prática mais compreensível. Na frase seguinte, consegue estabelecer a relação passado-presente, demonstrando, assim, que os fatos históricos relacionam-se com o que a nossa sociedade é hoje. Dentre os exemplos elencados pela aluna, destacamos a criação de indústrias, na Revolução Industrial, e as mudanças que tal evento desencadeou, como o avanço dos meios de comunicação. Ela afirma que a História tem seu modo de pensar e elementos que contribuem com a crítica, o que requer um vocabulário próprio. A aluna ainda consegue explicar o que é a História e como ela é escrita.

Quanto à segunda questão, “Como se escreve a História?”, a narrativa de Iracema, no quadro 9, aborda o trabalho com diferentes fontes históricas

⁴⁵ O surgimento da escrita como fato que marca o início da História é bastante questionado por algumas correntes historiográficas.

e a predominância de métodos orais e escritos. O aluno Fabiano também apresenta uma resposta para essa questão por meio de uma narrativa explicativa bastante coerente:

Quadro 10 – Narrativas produzidas pelos alunos.

“A história se escreve a partir de dados coletados, de fatos acontecidos, relatados e estudados cientificamente. Relatando o que aconteceu, e o que acontece durante os fatos ocorridos, seja uma descoberta científica, ou dados importantes acontecidos”.
(Aluno Fabiano)*

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

Para Fabiano, é preciso ter dados sobre os fatos históricos, que, por sua vez, precisam ser estudados cientificamente. Em “Narradores de Javé”, a grande preocupação dos moradores do Vale era produzir uma narrativa que tornasse a localidade patrimônio histórico e cultural, pois isso evitaria a inundação. Contudo, tal narrativa deveria ser científica, caso contrário, não seria aceita pelos órgãos públicos. O aluno traz a discussão central do filme para a sua narrativa e consegue explicar como se escreve a História.

A experiência do filme viabilizou adequações nos instrumentos posteriores. Notamos que a maior parte dos alunos, antes da discussão do filme, pensava que História relacionava-se apenas ao passado, isto é, tinha a ver com seus antepassados/ancestrais. Iracema e Fabiano conseguiram apontar a utilização de um vocabulário próprio por parte de historiadores profissionais e o conhecimento histórico como uma ferramenta para compreender o presente. Ao apresentar a utilização das fontes históricas, Iracema consegue classificá-las em orais e escritas, procurando elucidar a questão da evidência histórica, como aponta Ribeiro:

O que caracteriza a narrativa histórica é a centralidade das dimensões do tempo e, também a ação interpretativa e expositiva do historiador ser apoiada e validada em evidências, em fontes históricas. A História mantém uma relação específica com a *verdade*, remetendo a um passado “real”. No entanto, na narrativa histórica esse “passado real” é interpretado, constituindo-se um modo específico de sentido sobre a experiência do tempo, uma representação da evolução temporal que é significada pelos sujeitos narradores e suas necessidades no presente. (RIBEIRO, 2011, p. 4)

Em nosso trabalho, apresentamos 14 narrativas desenvolvidas pelos alunos, das quais 12 relacionaram a História como algo relativo ao passado. Nesse sentido, utilizamos a proposta de Rüsen (2001) acerca da consciência histórica, que pode ser contextualizada de maneira:

a) tradicional – em que a temporalidade é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado; *exemplar* – a História vista como *vita maestra*, em que as experiências do passado são casos que representam regras gerais das mudanças temporais e do comportamento humano. (RÜSEN, 2001, p. 9).

Essas duas concepções (tradicional e exemplar) intercalaram-se com mais frequência durante a elaboração das narrativas do instrumento 2, e uma das hipóteses pode ser a relação com o filme “Narradores de Javé”, no qual a história dos antigos moradores seria útil naquele momento de desespero vivido pela comunidade. Os alunos mais jovens tiveram tais concepções da História. Já as narrativas de Fabiano e de Iracema, que versam sobre conteúdos diferentes, apresentam a História como relações/estruturas, e, dessa forma, interpretam-na como algo presente no cotidiano. E eles vão além, ao inferirem que a História possui um método próprio e que dispõe de diferentes interpretações. Por fim, diferenciam História de conhecimento, ou seja, o passado transformado em História do passado vivido pelos sujeitos.

Com base no que coletamos nas narrativas, optamos por pautar os próximos instrumentos na relação dos sujeitos com a História, com o objetivo central de fazer com que os alunos se percebessem como sujeitos históricos, dotados de vivências e memórias. Outro aspecto importante desenvolvido no andamento da atividade foi a interação social entre os diferentes sujeitos.

3.3.2 Narrativa em Grupo a Partir de Fragmentos de Textos Escritos: “Apologia da História, ou o Ofício do Historiador”/ “Perguntas de um Trabalhador que Lê”

Selecionamos esses dois fragmentos de textos, muito utilizados pela historiografia, para trabalharmos o instrumento 3 (vide anexo), com o intuito de discutir o sentido do sujeito na História. No primeiro documento, “Apologia da História”, o conceito de História amplia-se, atingindo as grandes preocupações do movimento da Escola dos Annales de problematizar essa ciência a partir de

diferentes abordagens. Considerado um livro de metodologia, Bloch escreve “Apologia da história, ou o ofício do historiador” no cativeiro, fugindo da perseguição nazista e expondo, nesse fragmento, a relação humano-temporal de maneira concisa.

No poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, do dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertold Brecht, ligado à teoria social de Marx, a preocupação é com os sujeitos anônimos da História. Trabalhadores que participaram de algum fato “importante”, mas que não aparecem, são invisíveis. No primeiro fragmento, procuramos demonstrar a preocupação do historiador com que a ciência da História se transformasse apenas em um amontoado de coisas do passado. No segundo fragmento, a preocupação maior é com o sujeito escondido pela História. Esses dois pensamentos balizaram as respostas do instrumento 3.

Optamos, primeiramente, pela leitura dos textos, seguida de discussões sobre o tema, e, posteriormente, pela elaboração de uma narrativa em conjunto, pelo grupo.

Feita a leitura, houve uma dificuldade em articular elementos para o debate. Colocamos, no quadro negro, a intenção da atividade de fazer a relação dos sujeitos com a História e indagamos se o sujeito referia-se a todos nós. Depois, questionamos se, enquanto pessoas, fazíamos parte da História.

A aluna Iracema afirmou que sim, que fazíamos parte da História, de alguma maneira, e disse que tinha na memória um acontecimento que havia sido *importante* para ela.

Devolvi sua reflexão questionando-a como isso acontecia e solicitei aos integrantes do grupo que refletissem se haviam vivido alguma experiência nesse sentido. A aluna me deu o seguinte exemplo:

Na década de 1950, quando moça, ela havia participado de um comício em Londrina, parte da campanha presidencial de Getúlio Vargas. Ela me disse que foi um alvoroço por toda cidade, e o candidato havia solicitado o preparo de um grande churrasco, onde hoje se encontra o Terminal Central. Ela morava na Vila Nova, e foi nesse comício que Iracema conheceu Getúlio, mesmo de longe. Ela relatou: “*eu achava que ele era alto, tipo galã de novela, mas não, era um baixinho, falava bem grosso, tinha muita gente reunida. Foi uma festa só*”.

Esse comentário da aluna Iracema deixou-nos impressionados dias depois, porque, por acaso, tivemos acesso, por meio de uma amiga, ao livro do

historiador Boris Fausto intitulado “Getúlio Vargas: o poder e o sorriso”, editado pela Companhia das Letras. Na capa, Getúlio Vargas aparece desfilando em carro aberto e, na contracapa, a informação que a foto havia sido tirada na visita que o candidato fez à cidade de Londrina, em 1950.

Continuando a discussão, a aluna Macabéa, após a inferência de Iracema, disse: “fazemos parte da história, porém, nossos nomes não aparecem nos livros”. Complementando o argumento da colega, Dorotéia reforçou: “talvez nosso trabalho não seja importante, se a gente entrasse pra política”. É notável, nas falas das alunas, as ideias de que a História é feita de grandes personagens (reis, imperadores, presidentes, políticos) e de que quem não participa da vida política tem um “papel menor” em sua construção.

Após as discussões, solicitamos que formassem um grupo para elaborar a narrativa, transcrita a seguir:

Quadro 11 – Narrativa produzida pelos alunos em grupo

- “A história acontece nas nossas vidas, todo dia a gente vai produzindo algo, que é importante e que vai ficar plantada no tempo. Como a história da Dona Iracema, ela conheceu o Getúlio Vargas, mesmo que de longe ela viu ele e isso foi importante. No poema parece que os trabalhadores não tem vez na história. Mas nos achamos que tem, porque Brasília por exemplo que é a capital, teve que ir os nordestinos lá, porque senão não saia nada do papel. As vezes os pobres são esquecidos e na história só aparece gente importante, mas sem os pobres não tem história. Não é só ter o nome escrito nas placas e nos livros importantes, precisa ter feito algo. Nós estamos na história porque a gente estuda, trabalha, é pai, é mãe e um dia vão lembrar da gente. Isso tudo que a gente faz é história, algum dia alguém vai contar quem a gente era, onde morava, o que fazia”.

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

Na narrativa produzida pelo grupo, há uma mudança na percepção quanto à presença na História. Ao discutir essas questões após a análise das produções anteriores, a concepção que fica é que a História acontece no cotidiano e é decorre da ação humana no tempo (por meio do trabalho, das relações sociais estabelecidas na família, na escola, no bairro onde moram). Esse exercício de trazer à memória acontecimentos do passado e de relacioná-los com o cotidiano permite-

nos constatar, enquanto sujeitos históricos, mulheres e homens que fazem a História, rememorando as ideias de Freire de que

A história não é mais que uma cadeia contínua de épocas caracterizadas, cada uma delas, pelas aspirações, necessidades, valores e "temas" em processo de realização. Na medida em que o homem chega a descobrir e reconhecer, a "captar" estes temas, estas aspirações e as tarefas que supõe sua realização, nessa mesma medida o homem participa de sua época. (FREIRE, 1979, p.21).

Outro fator importante na análise da narrativa em grupo dos alunos de EJA diz respeito à formação do pensamento histórico, que pode ser examinada a partir da afirmação de David Lowenthal (1999) de que estamos rodeados de passado e de que todas as nossas ações e afirmações envolvem fragmentos de outros tempos. Os indivíduos conhecem o passado porque se lembram das coisas, leem, ouvem histórias, crônicas e vivem entre vestígios de tempos anteriores. Diante dessa afirmação, é impossível pensar a disciplina de História sem o conhecimento efetivo das ideias dos alunos, seja sobre o passado ou sobre outro assunto qualquer.

Ao discutir os problemas decorrentes do trabalho em grupo, os alunos tiveram a oportunidade de descobrir que a História precisa ser problematizada e refletida. O trabalho em grupo também teve o objetivo de confrontar as ideias de diferentes gerações de indivíduos que frequentam a mesma sala de aula de História, aproveitando a diversidade de experiências e vivências de mundo dos alunos.

Ao sustentarmos que Brasília foi planejada não somente por grandes homens, como Juscelino Kubitschek, Oscar Niemeyer e Lúcio Costa, mas também por candangos que vieram de todos os cantos do Brasil e que, sem esses sujeitos, a nova capital não teria saído do papel, inferimos que o grupo recupera o sentido da História e emerge a questão da divisão social, procurando demonstrar que os pobres têm vez e voz.

Como afirma Siman (2003, p. 119),

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. (SIMAN, 2003, p.119)

Entendemos que, ao discutirem em grupo, houve uma progressão das concepções apresentadas individualmente, pois, no início, a História era algo somente do passado, desconexo de nossas vidas, apenas um saber a mais. Nesse sentido, concordamos com Schmidt, pois

[...] entende-se que a aprendizagem histórica necessita de uma estrada construída com mão dupla e essa construção requer um compromisso ético com o presente, a partir do qual quem ensina e quem aprende podem identificar um passado de interesse e com significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (SCHMIDT, 2011, p.84)

As concepções apresentadas pelos sujeitos na narrativa em grupo reforçam um modo de ensinar História que leva em consideração a interação entre a vida prática e a ciência da História:

É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, por que o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar. (ABUD, 2005, p. 28)

É preciso que o(a) professor(a) de História assuma esse compromisso de estabelecer a relação passado-presente-futuro e discuta como a História faz-se presente na vida de todos, entendendo-a como ciência dos homens no tempo e pelo tempo, e não só do passado.

3.4 NARRATIVA A PARTIR DO USO DE TEXTO DIDÁTICO E MÚSICA: “O DIA EM QUE A TERRA PAROU”

Esse foi o último instrumento de investigação das ideias dos alunos sobre as concepções de História (anexos 4A e 4B). Pretendíamos que eles trabalhassem, em suas narrativas, a relação entre História e interação social. Para tanto, foi solicitado que lessem o pequeno texto intitulado “Como a sociedade humana é construída?”, do livro didático utilizado naquele momento (Coleção Tempo de Aprender, Editora IBEP, 6º ano/ensino Fundamental, p. 177). Em seguida, ouviram a música “O dia em que a Terra parou”, do cantor Raul Seixas. A atividade consistia em relacionar o texto com a letra da música e elaborar uma narrativa hipotética com o seguinte tema: se o fenômeno apontado pela letra da canção realmente ocorresse, haveria História?

O objetivo da atividade era estabelecer a ideia de que a História é construída por meio das relações sociais, nas quais todos são sujeitos. Deixamos os alunos livres para que apontassem suas respostas, evitando interferir durante as reflexões e a elaboração das narrativas – apenas pedimos para que usassem sua criatividade. A seguir, transcrevemos algumas concepções formuladas por eles:

Quadro 12 – Narrativas produzidas pelos alunos.

“Não, se o mundo parasse não haveria mais histórias, não haveria mais amanhã. Isso indica que todos os seres humanos fazemos parte da história do mundo. Que todos nos dependemos uns dos outros porque nos não podemos fazer tudo sozinhos, cada pessoa faz parte do mundo, da história, por menor que seja o trabalho de nós. Ele faz a diferença para alguém.”(Aluno Riobaldo)*

Congelamento do tempo, ou seja, como o tempo estaria paralisado, não haveria futuro. Isso é muito relevante, pois indica uma percepção de continuidade temporal e de relação entre o passado, o presente e o futuro. Depois, afirma que, por meio das relações sociais, é possível haver História, que os sujeitos, por meio de suas ações, fazem a História. Notamos que o quadro 7, respondido anteriormente pelo mesmo aluno, apresentava essa relação entre os sujeitos, sustentando-a com o exemplo da sociedade estamental do período medieval. Naquele momento, o aluno contemplava essa divisão entre “ricos e pobres”,

apontando para o seu entendimento sobre os diversos conteúdos substantivos trabalhos pelo livro didático, nos quais essas conceituações são formuladas por meio das analogias, como sugere Abud:

Para compreender o papel do exército nas ditaduras da América do Sul, por exemplo, os alunos recorrem ao nazismo e ao fascismo, ou para compreender a sociedade do Antigo Regime, elaboram uma grade social simplificada, nobres (ricos) e camponeses (pobres), muito semelhante à que lhes foi apresentada ao estudar a Idade Média. (ABUD, 2005, p. 27)

Brás Cubas, por sua vez, é enfático em apontar que, para haver História, é preciso que haja relacionamentos, e o fato de a Terra parar por um dia impediria a existência de acontecimentos, necessários para a História.

Poderíamos entender que Brás Cubas pensa conforme Whitrow, ou seja, que “há uma relação recíproca entre tempo e história. Pois, assim como nossa ideia de história é baseada na de tempo, assim também o tempo, tal como o concebemos, é uma consequência de nossa história.” (1993, p. 207).

Quadro 13 – Narrativas elaboradas pelos alunos.

“Não! Pois as pessoas precisam de relacionamentos entre si, e isso não aconteceria caso o mundo parasse. Não haveria relacionamentos entre patrões e funcionários, alunos e professores. Entre vizinhos e assim por diante, e aí não teria acontecimentos nenhum para que se tornassem história naquele dia.” (Aluno Brás Cubas)*

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

Na próxima narrativa, observamos a presença da relação passado-presente-futuro e das ações do cotidiano como participantes da História. Ademais, a aluna evoca o papel da memória como elemento que propiciará a existência da História no futuro.

Quadro 14 – Narrativas elaboradas pelos alunos.

“Possivelmente não por causa dos acontecimentos do dia a dia como o trabalho, a medicina, a religião, as escolas e a sociedade, tudo isso junto forma uma história porque o mundo precisa do passado para fazer o futuro como o que a gente aprendeu ontem, para ensinar no futuro tudo isso depende se o dia passa por um dia. Haverá história no futuro porque tem gente que vai lembrar do que aconteceu.” (Aluna Cordulina)*

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

Ao compararmos as narrativas produzidas por Cordulina,

Primeiramente no quadro 5, onde afirma que História é aquilo que aconteceu antes do seu nascimento, e agora, no quadro 14, percebemos a mudança de concepção da aluna, que passa a dar um sentido a esse passado, ao afirmar que haverá História no futuro, incluindo-se enquanto sujeito. Novamente, há a relação entre passado-presente-futuro articulada com a questão da memória.

Na narrativa produzida por Fabiano, a História engloba movimento, pois, segundo ele, não há História com as pessoas paradas. Para exemplificar sua concepção, o aluno cita a era da informatização e da comunicação rápida.

Quadro 15 – Narrativas produzidas pelos alunos.

“Se o mundo parar por um grande período não haveria história, pois com o mundo e principalmente as pessoas paradas não existe relacionamento, movimento ou troca isso é o que faz a história, ou seja, as ações, a música fala sobre isso a troca ou o relacionamento entre pessoas. E hoje na época da informatização e comunicação rápida que vivemos cria-se histórias muito rápido.” (Aluno Fabiano)*

Mesma coerência dos quadros 8 e 10.

A posição mais alarmista é a de Lucíola ao dizer que, caso houvesse uma “paralisação geral”, como propõe a letra da música, isso seria o caos gerador de inúmeros problemas, por conta da ausência de produção:

Quadro 16 – Narrativas produzidas pelos alunos.

“Não seria possível. Sabe porque se isso realmente acontecesse não teríamos mais o que comer, o que beber, morreríamos de fome, de stress. Nós não íamos trabalhar, ia parar tudo nem que os patrões alimentar nosso salário poderia porque não teria com quem negociar.

As coisas teria um tempo para acabar nos mercados, nas padarias, porque não havia pessoas para fazer pão e muitas pessoas não valorizam o trabalho dos padeiros, mas se isso acontecesse ai sim as pequenas coisas seriam notadas e não haveria mais história.

O nosso dia a dia já é uma história. Mas essa música se prestasse atenção nela poderíamos que seria uma guerra é isso, serviria para ficarmos mais fortes, e nisso tudo quem sobrevivesse teria uma história para contar”. (Aluna Lucíola)*

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

No quadro abaixo, está a narrativa de Iracema, na qual se nota que a aluna estabelece a noção de temporalidade, para a existência da História:

Quadro 17 – Narrativas produzidas pelos alunos.

“Não. Porque nós homens necessitamos uns dos outros para formarmos uma história. Isso indica que história tem seu tempo, se não houver tempo não haverá história. Se tudo realmente parasse não tinha como ter história, não iria ter conteúdo para formar uma história.” (Aluna Iracema*)

Fonte: Respostas dos sujeitos no instrumento de análise elaborado pelo professor.

Aqui, podemos analisar a narrativa de Iracema contrapondo seu pensamento ao do historiador pós-moderno Keith Jenkins (2001), que abandona a ideia da utilidade do tempo para o entendimento das sociedades ao afirmar que “não precisamos de uma história para nos situar no tempo presente ou para pensar o futuro...”. Em nosso entendimento, Iracema ainda percebe a necessidade do tempo para se efetivar a História.

O objetivo principal do trabalho em sala de aula com as narrativas situou-se na possibilidade de desenvolver, nos alunos, a reflexão sobre as diferentes relações sociais estabelecidas e como essas estruturam a História. Embora se tenha tratado de uma narrativa hipotética, constatamos que, de modo geral, o grupo conseguiu estabelecer esse vínculo. Consideramos tal relação importante, pois, ao

fazerem isso, compreendem-se enquanto sujeitos da História, decompondo a ideia de que ela faz parte apenas do passado e, com isso, percebendo-a no cotidiano. Por fim, procuramos estabelecer a concepção de que História é movimento, como assinala Hobsbawm (1995), em uma de suas maiores obras, “Era dos extremos”:

Contudo, como talvez os historiadores queiram lembrar aos especuladores metafísicos do “Fim da História”, haverá futuro. A única generalização cem por cento segura sobre história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história. (HOBBSAWM, 1995, p. 15-16)

Isso garante a nós, enquanto professores de História, subsídios para nossa práxis cotidiana. E nos traz algo além do “ensino”, que é a “problematização” da nossa ciência, trazendo novos desafios, novas perspectivas, novos elementos. Igualmente, permite-nos que observemos nossos alunos além da postura da educação bancária, encarando-os como produtores autônomos de conhecimento, como tão bem enfatizou Paulo Freire em toda a sua obra.

CONSIDERAÇÕES

Uma das características que nos chamou atenção em nossa pesquisa foi a polifonia dos diferentes atores sociais envolvidos na turma investigada. Diferentes faixas etárias, histórias, perspectivas e vidas que se entrecruzaram algumas tardes para discutir sobre a História. Nosso objetivo era que, juntos, construíssemos aulas mais proveitosas, com todos aqueles personagens, aqueles lugares, aquelas datas e outros aspectos que pudessem ter alguma significância para o aluno. E, conseqüentemente, aprendizado.

A nosso ver, essa é uma tarefa de militância e, em determinados momentos, política, especialmente quando lutamos, junto com a comunidade, pela continuidade do CEIEBJA Profa. Dulcenedy Becker em órgãos como o Ministério Público. Fomos vencidos, mas ansiamos que esses alunos percebam que a História também pode ser analisada a partir da perspectiva dos perdedores.

Segundo Hobsbawn (1995),

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWN, 1995, p. 13)

A ideia do presente-contínuo incumbe a História da tarefa de superação, por essa ciência ter capacidade de mediar as relações passado-presente-futuro. Isso pode ser explicado por Freire, que diz:

Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da história, tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da história decreta o imobilismo que nega o ser humano. (FREIRE, 2008, p. 130)

Essa é uma crítica de Freire às tendências pós-modernas, que justificam o imobilismo.

Problematizar a História também constitui uma tarefa que contribui para entendê-la e para promover o seu aprendizado, indo ao encontro do que sugere Barca:

Resta promover a consciência da necessidade de problematizar as situações históricas, de reforçar a sua compreensão da História global e, talvez, do papel positivo de homens e mulheres concretas, enquanto sujeitos que vivem em interação, mesmo que apenas implícita, com seres e contextos de todo o mundo. (BARCA, 2007, p. 125)

Nas narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, notamos essa progressão. Primeiro, entende-se a História como “o que se passou”, para, num segundo momento, entender a “interação social, a presença de diferentes atores sociais, entender que a história pode ser multiperspectivada”. Essa tarefa leva mulheres e homens a assumirem-se enquanto cidadãos, que podem lutar por direitos sociais. A História não é a bandeira de um partido político, mas uma fonte de subsídios para compreender a política, e esse exercício de cidadania permitiu, em alguns momentos, mudanças históricas fundamentais, ainda em processo de implantação no Brasil, dentre elas o estabelecimento da educação enquanto direito. Cabe a nós, todavia, que ela não se torne uma educação massificadora, que trate tudo passivamente e que, aos poucos, aceite a História como um dado-dado. Que essa escola, que o ensino de História questione-se, duvide de sua prática imersa no imobilismo – somente assim poderemos dar significância social à nossa ciência.

A aluna que conseguiu apreender a mudança metodológica no ensino de História, autora da frase epigrafada no início do terceiro capítulo, aponta que “antes só fazíamos exercícios”, agora “só produzimos textos”. Com isso, ela percebe que, pelo domínio da palavra, a História ganha significado e pode ser produzida por diferentes sujeitos, o que remete à “leitura da palavramundo” (FREIRE, 2003).

A partir da exposição das ideias, é possível ordená-las e transformá-las em aprendizado, progressão do conhecimento; em suma, fazemos referência à produção de narrativas históricas. Pensar novos métodos e novas abordagens permitiu que elaborássemos os instrumentos de coleta de dados. Pelo aprofundamento dos diálogos em sala, conseguimos fazer com que uma senhora de 70 anos rememorasse o dia em que viu o presidente Getúlio Vargas em Londrina.

Esse depoimento aguçou a nossa reflexão a respeito da construção dos mitos, dos personagens históricos, dos grandes nomes.

No imaginário da aluna, Getúlio Vargas era um grande homem, muito bonito, charmoso –, ao vê-lo, talvez tenha se frustrado um pouco.

Se aprofundarmos, é possível que, naquele dia, os alunos tenham percebido que a História é feita por nós. Partindo do local de origem dos sujeitos, é possível relacionar o tecido do tempo de suas vidas a grandes marcos temporais, como a era das revoluções, e perceber como nossas vidas foram afetadas.

Esse foi o trabalho que queríamos desenvolver, e esperamos ter contribuído de alguma forma, ao entendermos que nossa prática deve ser práxis e refletir sobre si todos os momentos. Essa é a tarefa educacional que nos dá prazer e nos estimula a ensinar História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. In.: História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História. CLCH, UEL – Vol, 11 (Out. 2005) – Londrina: Editora da UEL, 2005.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”*: produzindo outsiders. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel. *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?* Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>> Acesso em: 20/03/2012.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- _____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: *Encontro nacional de pesquisadores de ensino de história*, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15– 25
- _____. Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*. V. 7, n. 1, Jan/Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2012.
- _____. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In. Schmidt, Maria Auxiliadora; Cainelli Marlene (orgs.). *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- BEISIEGEL, Celso. *Estado e Educação Popular*: um estudo sobre a educação de adultos. 2ª Ed. Brasília: Líber Livros, 2004.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. *Pedagogia em Foco*, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 08 de Ago. de 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei n. 5.370, de 15 de dezembro de 1967. Dispõe sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de dez. de 1967.

_____. *Lei de Diretrizes da Educação Nacional n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2 grau. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de ago., 1971.

_____. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAINELLI, Marlene. Introdução: percursos das pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. (Org.). *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 9-17.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

_____. Identidades Juvenis e escola. In: VÓVIO, Cláudia L., IRELAND, Timothy D. *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. Ed. – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CERRI, Luís Fernando (org.) *O ensino de história e a ditadura militar* – Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Editora Aique: Argentina, 1991.

CITRON, Suzzane. La historia y lastres memorias. In: PEREYRA, Miguel (org.). *La historia enel aula*. Madrid: ICE, 1992.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Situação Educacional dos Jovens Brasileiros. In: ANDRADE, Carla C., AQUINO, Luseni M. C. de, CASTRO, Jorge A. (Org.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.

CUNHA, Luís Antônio; Góes, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1989.

DURAND, Olga C. S., SCHMIDT, Maria A. M. *Juventude, Juventudes: processos e espaços educativos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 291-296, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>> Acesso em: 20/03/2012.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa – ação. In: *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da USP, 1995.

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22/03/2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. O ensino de História no Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971 – 1980). In: CERRI, Luís Fernando (org.) *O ensino de história e a ditadura militar* – Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 10 Ed. Campinas: Papyrus, 2008.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. 3 Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências*. In.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. 3 Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná/ Curitiba*, 2009, 300 fl. (Tese de Doutorado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_gevaerd.pdf> Acesso em: 08 de ago. de 2013.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. *Nacional-desenvolvimentismo*. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (organizadores). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas: Graf. FE/HISTEDBR, 2006.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. *Revista Brasileira de Educação*. N. 14, mai/ago, p. 108-130, 2000.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. *A Questão Social. São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação Seade, v.05, n.1, Jan-Mar/1991.

JENKINS, K. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001

JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2001.

LYRA, Carlos Gomes. *Às quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Claudilene S., PINTO, Edmara C. Juventudes, mídia e violência. In: *VIII Educere*. 2008, Curitiba. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/162_301.pdf>. Acesso em: 25/03/2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

LOWENTHAL, D. *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LUFT, Hedi Maria. Educação de Jovens e Adultos: desafios, perspectivas e a inclusão social. In: FARENZENA, Rosana Coronetti (Org.) *Educação de Jovens e Adultos: Movimento Político-Pedagógico*. Passo Fundo: UPF, 2004.

MARQUES, Mário. Editorial Educação e Trabalho, o trabalho da educação: para o livre mercado ou para o trabalho livre? *Contexto Educação*, Ijuí: Unijuí, n. 46, abr./jun. 1997.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In. CERRI, Luís Fernando (org.) *O ensino de história e a ditadura militar* – Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In. *Revista O Estudo Da História*, nº3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didática e do saber histórico. Braga, 1998.

MELLO, Paulo E. D., *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP, 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. *MEC/USAID*. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (organizadores). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas: Graf. FE/HISTEDBR, 2006.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, nº 25/26, p.143-162, set.92/ago.93.

NETO, José M. A. *O Eldorado: representações da política em Londrina, 1930/1975* – 2. Ed. rev. Londrina: Eduel, 2008.

PAIVA, Vanilda P. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PARANÁ. Conselho Estadual da Educação. Deliberação n. 06/2005. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. 11 de nov. de 2005. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_06_05.pdf>, Acesso em: 08 de Ago. de 2013.

_____. Secretaria Estadual da Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica*, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>>. Acessado em: 12 out. 2012.

PROJOVEM URBANO. *Manual do Educador: Orientações Gerais – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens*, 2008.

RIBEIRO, Regina O. A produção das narrativas em aulas de história. In. *Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Florianópolis/ SC, 2011.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Maria Aux. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em Revista*. n. 42, p. 107-125, out/dez. 2011, Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a08n42.pdf>>. Acesso em: 22 de Jun. de 2012.

_____. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. In. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37. Porto Alegre. p. 92-117. Mai/Ago. 2012.

SCOCUGLIA, Afonso C. *Alfabetização, política e religião: o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-70)*. CD-Rom da 25ª Reunião Anual da ANPEd (2002), Rio de Janeiro, v. 1, 2002.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi, ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* São Paulo: Alínea. 2003. p. 109-143.

SIMÃO, Ana C.G.L.L. A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico. In.: Cainelli, M. Schmidt, M.A.(orgs.) *Educação Histórica: Teoria e pesquisa*. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2011.

SPOSITO, M.; CARRANO P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Nº. 24, Dez 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa – Ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Ed. 70, 1971.

WHITROW, Gerald James. *O tempo na História: concepções sobre o tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1993.

ANEXOS

ANEXO A

Universidade Estadual de Londrina

Mestrado em Educação

INSTRUMENTO 1 QUESTIONÁRIO – IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Aos alunos do Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos Profa. Dulcenedy Becker na disciplina de História.

Este questionário é parte de minha pesquisa de Mestrado, cujo tema é o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Conto com sua colaboração.

O seu nome não será utilizado, será criado um nome fictício.

1- Nome: _____ Idade: _____

Turma da EJA: () Fundamental

2- Onde você nasceu? _____ Área Rural () Área Urbana ()

3- Você trabalha? _____ Se sim, com o quê? _____

4- Você tem uma profissão? _____ Se sim, qual? _____

5- Estado Civil: () Casado - () Solteiro – () Outros: _____

6- Tem filhos (as)? _____ Se sim, quantos? _____

7- O que gosta de fazer como diversão (lazer)?

8- Com relação aos meios de comunicação, como você se relaciona?

TV: Muito () Pouco () Nada ()

Rádio: Muito () Pouco () Nada ()

Jornal: Muito () Pouco () Nada () Se sim, qual (is): _____

Revista: Muito () Pouco () Nada () Se sim, qual (is): _____

Internet: Muito () Pouco () Nada () Se sim, utiliza redes sociais/Quais? (Facebook, Orkut, Twitter) _____

9 – Gosta de ler? () Sim – () Não – Se sim, o que costuma ler?

10 – Qual o motivo que o levou a abandonar a escola?

11 – Qual o motivo que o levou a voltar à escola?

12 – O que espera da escola hoje que não teve naquela época?

13 – O que você aprendeu na disciplina de história que não esqueceu?

14 – Você lembra como eram suas aulas de história? Se sim, comente.

15 – Existem diferenças entre as aulas de história hoje, das que frequentou no passado?

16 – Quais matérias (disciplinas) mais se identifica? Por quê?

17- Comentários:

Autorizo o uso das respostas na pesquisa:

Assinatura: _____

Londrina, ___/04/2012

Fico grato com sua atenção,
Prof. Danillo Ferreira de Brito.

ANEXO B

Universidade Estadual de Londrina

Mestrado em Educação

**INSTRUMENTO 2: CONCEPÇÕES INICIAIS SOBRE A HISTÓRIA/
“NARRADORES DE JAVÉ”**

Aos alunos do Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos Profa. Dulceny Becker na disciplina de História.

Essa atividade é parte de minha pesquisa de Mestrado, cujo tema são as concepções de história dos (as) alunos (as) na Educação de Jovens e Adultos. Conto com sua colaboração. Sinopse do Filme: Somente uma ameaça à própria existência pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que a cidade pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade adota uma ousada estratégia: decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heróicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores são analfabetos, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias. Antônio Biá, ex-funcionário dos Correios local, que havia sido expulso da localidade, por ter escrito cartas apócrifas é o escolhido pela comunidade como escriba e para coleta dos dados do “livro da história de Javé”. Adaptado de <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-52182/>> Acesso em: 02 de mai de 2012.

Muitas pessoas passam a maior parte de suas vidas sem lidar com questões como: “O que é História?”; “Como se escreve à História?”; só se dão conta em momentos difíceis, como o que os moradores de Javé passaram ao ter notícia da construção da hidrelétrica nas terras locais. Com base no que assistimos no filme e as discussões que fizemos depois, elabore uma narrativa que responda a essas questões, você pode se utilizar de exemplos do filme, não se esqueça de contemplar respostas às questões:

- a) O que é história?
- b) Como se escreve à história?

Um bom trabalho!!

ANEXO C

Universidade Estadual de Londrina

Mestrado em Educação

INSTRUMENTO 3: QUEM FAZ A HISTÓRIA?

Aos alunos do Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos Profa. Dulcenedy Becker na disciplina de História.

Essa atividade é parte de minha pesquisa de Mestrado, cujo tema são as concepções de história dos (as) alunos (as) na Educação de Jovens e Adultos. Conto com sua colaboração.

Leia atentamente os textos:

Texto 1:

“Ciência dos homens’, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo.” (BLOCH, p.55, 2001)

Texto 2:

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis.

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída -

Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:

Quem os ergueu?

Sobre quem triunfaram os Césares?

A decantada Bizâncio

Tinha somente palácios para os seus habitantes?

Mesmo na lendária Atlântida

Os que se afogavam

gritaram por seus escravos

Na noite em que o mar a tragou?

O jovem Alexandre conquistou a Índia.

Sozinho?

César bateu os gauleses.

Não levava sequer um cozinheiro?

Felipe da Espanha chorou,

quando sua Armada naufragou.

Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.

Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.

Quem cozinhava o banquete?

A cada dez anos um grande Homem.

Quem pagava a conta?

Tantas histórias.

Tantas questões.

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*.
São Paulo: Brasiliense, 1986, p.167.

No Texto 1, o historiador Marc Bloch, na sua obra 'Apologia da história, ou, o ofício do historiador', explica que a história é feita de homens, de homens no seu tempo. Já no Texto 2, o dramaturgo Bertold Brecht apresenta diversos fatos históricos, cita nomes de reis, imperadores, além de grandes construções, sempre questionando quem participou desses momentos. Pela impressão que o texto passa, conclui que a história "contada nos livros" muitas vezes exclui os sujeitos simples. Pense sobre isso e redija uma narrativa que contemple as seguintes questões:

- a) Quem participa da história?
- b) Todos nós fazemos parte da história?
- c) De que forma estamos na história?

Autorizo o uso das respostas na pesquisa:

Assinatura: _____

Londrina, ___/05/2012

Fico grato com sua atenção,
Prof. Danillo Ferreira de Brito.

ANEXO D

Universidade Estadual de Londrina

Mestrado em Educação

INSTRUMENTO 4: RELAÇÃO HISTÓRIA – INTERAÇÃO SOCIAL

Aos alunos do Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos Profa. Dulcenedy Becker na disciplina de História.

Essa atividade é parte de minha pesquisa de Mestrado, cujo tema são as concepções de história dos (as) alunos (as) na Educação de Jovens e Adultos. Conto com sua colaboração. Após ler o texto “Como a sociedade humana é construída?” da página 177 do livro didático que utilizamos, ouça e acompanhe a letra da música de Raul Seixas, **“O dia em que a Terra parou”**

Essa noite eu tive um sonho
de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
com o dia em que a Terra parou

Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado em todo
o planeta
Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém ninguém

O empregado não saiu pro seu trabalho
Pois sabia que o patrão também não tava lá
Dona de casa não saiu pra comprar pão
Pois sabia que o padeiro também não tava lá
E o guarda não saiu para prender
Pois sabia que o ladrão, também não tava lá
e o ladrão não saiu para roubar
Pois sabia que não ia ter onde gastar

No dia em que a Terra parou (Êêê)
No dia em que a Terra parou (Ôôô)
No dia em que a Terra parou (Ôôô)
No dia em que a Terra parou

E nas Igrejas nem um sino a badalar
Pois sabiam que os fiéis também não tavam lá
E os fiéis não saíram pra rezar
Pois sabiam que o padre também não tava lá
E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar

Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar

No dia em que a Terra parou (Ôôôô)
 No dia em que a Terra parou (Ôôô)
 No dia em que a Terra parou (Uuu)
 No dia em que a Terra parou

O comandante não saiu para o quartel
 Pois sabia que o soldado também não tava lá
 E o soldado não saiu pra ir pra guerra
 Pois sabia que o inimigo também não tava lá
 E o paciente não saiu pra se tratar
 Pois sabia que o doutor também não tava lá
 E o doutor não saiu pra medicar
 Pois sabia que não tinha mais doença pra curar

No dia em que a Terra parou (Oh Yeeeeah)
 No dia em que a Terra parou (Foi tudo)
 No dia em que a Terra parou (Ôôôô)
 No dia em que a Terra parou

Essa noite eu tive um sonho de sonhador
 Maluco que sou, acordei

No dia em que a Terra parou (Oh Yeeeeah)
 No dia em que a Terra parou (Ôôô)
 No dia em que a Terra parou (Eu acordei)
 No dia em que a Terra parou (Acordei)
 No dia em que a Terra parou (Justamente)
 No dia em que a Terra parou (Eu não sonhei acordado)
 No dia em que a Terra parou (Êêêêêêêêê...)
 No dia em que a Terra parou

Segundo o texto do livro didático “a sociedade humana é construída a partir da interação entre os homens e o meio em que vivem”, a letra da música, aponta hipoteticamente que um dia a Terra parou, ninguém saiu de casa, faça uma reflexão se esse fenômeno acontecesse (A Terra parar) haveria história?

Autorizo o uso das respostas na pesquisa:

Assinatura: _____

Londrina, ____/06/2012

Fico grato com sua atenção,
 Prof. Danillo Ferreira de Brito.