



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOÃO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS

MAS AFINAL: O QUE É HISTÓRIA?
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DA EJA EM
APUCARANA/PR

Londrina
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2021

JOÃO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS

MAS AFINAL: O QUE É HISTÓRIA?
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DA EJA EM
APUCARANA/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli.

Londrina
2021

Santos, João Augusto Martin Nantes dos.

Mas afinal: o que é História? : A consciência histórica de estudantes da EJA em Apucarana/PR / João Augusto Martin Nantes dos Santos. - Londrina, 2021.
205 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, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Consciência Histórica - Tese. 2. Educação de Jovens e Adultos - Tese. 3. Concepções de História - Tese. 4. Memória - Tese. I. Cainelli, Marlene. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JOÃO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS

MAS AFINAL: O QUE É HISTÓRIA?
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DA EJA EM
APUCARANA/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Marisa Noda
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 29 de setembro de 2021.

*À Elaine de Castro,
minha companheira e
inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Quero reconhecer aqui o apoio e o incentivo de todas e todos que fizeram parte dessa pesquisa. Sem vocês nada seria possível.

Agradeço à Dona Ana, senhora mencionada na introdução desta análise que me trouxe um problema que me tira o sono. Mas me instiga também a pesquisar. Creio que ela representa todos os estudantes que tive e tenho a honra de conviver. Minha escolha pelo magistério e conseqüentemente pela pesquisa, por incrível que pareça, não é pelo salário. É pela convivência com vocês, obrigado!

Sou grato à participação e disposição dos doze estudantes que toparam participar dessa pesquisa. Andressa, Antônio, Camila, Cláudio, Fábio, Fernando, Franciela, Joseane, Maria, Nataly, Silvia e Tiago, desejo que vocês alcancem seus objetivos e sejam felizes.

Desejo profundamente agradecer à professora Marlene Cainelli que aceitou orientar essa pesquisa. Seus aconselhamentos e a difusão da Educação Histórica transformam professores como eu. A cada reunião que fazemos no grupo de pesquisa saio confuso e incomodado. Entendo essa crise como parte do processo e adoro isso!

Quero agradecer a nosso grupo de pesquisa História e Ensino. Cada reunião foi fundamental nessa análise e no controle da minha ansiedade em meio ao isolamento social durante a pandemia. Sou grato também aos colegas do grupo: Sueli, Valdir, Flávio, Giovana, Bianca, Ana Beatriz, Elizabete, Samanta, Eloá, Juliana, Érica, Eliane e Anilton. Eu não conhecia a importância dos grupos de pesquisa. Vocês me ensinam o valor de nosso grupo em cada reunião.

Agradeço à professora Dra. Marisa Noda pelas aulas nas disciplinas do mestrado, por aceitar compor a banca deste trabalho, pelos comentários e aconselhamentos. Não posso esquecer da Dra. Sandra de Oliveira, sempre muito atenciosa e prestativa desde a entrevista para ingressar no programa. Seus apontamentos da disciplina de pesquisa até a banca final também apoiaram e incentivaram esse trabalho.

Agradeço à minha amiga Mariana pelos cafés nos intervalos, pelas conversas produtivas e improdutivas no CECA. Desde a entrevista a gente riu muito em meios às tensões e inseguranças.

Quero agradecer a todos os colegas do CEEBJA Apucarana que me apresentaram uma outra forma de perceber a EJA. Aprendi com vocês a importância da modalidade, a ser mais profissional e humano mesmo em meio às dificuldades e ao descaso governamental.

Agradeço a fundamental ajuda na localização dos participantes. Sem o auxílio das professoras Juliana Martins, Maria Cecília Beloti e Cristiane Reis, do Diretor do CEEBJA Jorge Marques e da estudante de Ciências Contábeis Fabiana Ertes (ex-aluna da EJA), esse trabalho não seria possível.

Desejo agradecer em especial a professora Sueli Mansano e o professor José Barreto. Ambos são professores inspiradores para mim e que tive o prazer de conhece-los atuando na EJA. Infelizmente, vocês partiram cedo, vítimas da COVID. Esse trabalho é uma homenagem a suas memórias.

Quero agradecer a minha linda e digníssima companheira que foi fundamental durante toda a pesquisa. Elaine, você me incentivou e me inspirou em um momento de profunda insegurança. Essa pesquisa também é para você e por você. Muito obrigado por me ajudar tanto a lidar com a ansiedade. Eu te amo!

Ainda que eu me sinta um pouco deprimido com vocês, quero agradecer aos meus pais. Percebo em certos momentos que vocês já gostaram mais dos minha profissão. Porém, um dia isso há de mudar. Algumas convicções, as fracas e grosseiras, mudam conforme a moda. Amanhã vai ser outro dia!

"Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possamos construir mais sabiamente o futuro."

(Paulo Freire)

"Formação é a capacidade de se contrapor à alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem como o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o estranho, assim descoberto, como próprio."

(Jörn Rüsen)

SANTOS, João Augusto Martin Nantes dos. **Mas afinal, o que é História?** A Consciência Histórica de estudantes da EJA em Apucarana/PR. 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Com esta investigação busca-se entender a consciência histórica de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a relação que estabelecem com a cultura histórica, mais especificamente a memória. Refletir sobre a consciência histórica desses estudantes é de suma importância para se conquistar uma integral formação histórica, permitindo um exame consciente das relações significativas entre o presente e o passado. A pesquisa é constituída a partir de uma concepção de formação histórica que permita que a história seja útil à vida dos estudantes, ajudando-os a compor suas identidades históricas e possibilitando-lhes o desenvolvimento de uma consciência histórica que possa atender suas carências e necessidades de orientação temporal. Essa concepção emerge em meio às contribuições de Barca (2006), Cainelli (2011), Lee (2006) Rüsen (2007; 2015) e Schmidt (2009). Para alcançar tal objetivo, investiga-se a trajetória da modalidade, o ensino de história na EJA, a cultura histórica e a consciência histórica de 12 estudantes da EJA em Apucarana/PR. A coleta de dados foi realizada por meio questionários escritos sobre: o perfil socioeconômico dos participantes, as memórias sobre Apucarana, as ideias sobre a História, as concepções de tempo e a consciência histórica sobre a história da cidadania. A pesquisa tem como fundamento metodológico as considerações da *Grounded Theory* (STRAUSS, 2008), uma metodologia qualitativa que permite a construção indutiva de teorias a partir da realidade observada. Pudemos concluir que os estudantes tendem a operar a memória de forma receptiva e involuntária; pouco ajuízam sobre o que é História e qual a relação com o presente e; edificaram narrativas sobre cidadania com traços da consciência histórica tradicional e exemplar. Entretanto, a memória construtiva e intencional e operações cognitivas mais complexas também foram entendidas nas narrativas de alguns estudantes. Em temas como racismo, homofobia, feminicídio e exercício da cidadania percebemos traços da consciência histórica crítica dos estudantes. Conclui-se assim, a necessidade de experiências históricas ligadas à literacia histórica para a progressão do pensamento histórico de estudantes da EJA. Espera-se que tais análises possam ajudar a nortear as ações docentes, desde a composição de currículos destinados à EJA até na seleção de temas e documentos históricos.

Palavras-chave: consciência histórica; educação de jovens e adultos; concepções de história; memória; cidadania.

SANTOS, João Augusto Martin Nantes dos. **After all, what is History?** The Historical Consciousness of EJA students in Apucarana/PR. 2021. 205 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

Through this investigation it is sought to understand the historical consciousness of students of Youth and Adults Education (EJA) and the relation established with historical culture, more precisely the memory. Reflecting on the historical consciousness of such students is of paramount importance to achieve an integral historical formation, allowing a conscious examination of the significant relations among the present and past. The research is constituted after a concept of historical formation that permits history to be useful to students' lives, helping them to build their historical identities and enabling them to develop a historical consciousness that may assist their lacks and needs of temporal orientation. This conception arises among the contributions of Barca (2006), Cainelli (2011), Lee (2006) Rösen (2007; 2015) and Schmidt (2009). To accomplish that, it is investigated the course of this modality, the teaching of history at EJA, the historical culture and the social consciousness of 12 EJA students from Apucarana/PR. The data collection was made by written questionnaires on: the participants' socioeconomic profile, the memories about Apucarana, the ideas about History, the conceptions of time and the historical consciousness about the history of citizenship. The research has as methodological basis the considerations of Grounded Theory (STRAUSS, 2008), a qualitative methodology that enables to build inductive theories from the observed reality. We concluded that the students tend to operate the memory in a receptive and involuntary way; rarely judge what History is and what its relation to the present is; and build narratives about citizenship with traces of traditional and exemplar historical consciousness. However, a constructive and intentional memory and more complex cognitive operations were also comprehended in some students' narratives. In themes such as racism, homophobia, femicide, and the exercise of citizenship, we realized traces of critical historical consciousness of students. Thus, it is concluded the need for historical experiences connected to historical literacy to the progression of EJA students' historical thought. It is expected that such analysis may help to northern the teaching actions, from the composition of curricula aimed at EJA to the selection of themes and historical documents.

Keywords: historical consciousness; youth and adults education; historical conceptions; memory; citizenship.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Conjunto Poronga - Comida..... | 52 |
| Figura 2 – Conjunto Poronga - Corte | 52 |
| Figura 3 – Conjunto Poronga - Cooperativa..... | 53 |
| Figura 4 – Conjunto Poronga - Sindicato | 54 |
| Figura 5 – Conjunto Poronga - Posse | 55 |
| Figura 6 – Conjunto Poronga – Pêlas de borracha | 56 |
| Figura 7 – Notícia sobre a Queda da caixa d’água em Apucarana | 115 |
| Figura 8 – Exemplo do uso da Escala de Likert nos questionários | 117 |
| Figura 9 – “Meta de um faminto” – primeira charge do questionário 02..... | 118 |
| Figura 10 – “Impactos da pandemia na educação de jovens e adultos” – segunda charge do questionário 02 | 119 |
| Figura 11 – “Cadastro de auxílio emergencial” – Terceira charge do questionário 02..... | 120 |
| Figura 12 – Declaração de Márcia | 125 |
| Figura 13 – Qual o objetivo de se estudar história? Exercício do questionário 02..... | 150 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Tabela 1 | – Nome e idade dos estudantes..... | 121 |
| Tabela 2 | – Número de pessoas que moram com os estudantes | 122 |
| Tabela 3 | – Imóvel dos estudantes | 122 |
| Tabela 4 | – Renda familiar | 123 |
| Tabela 5 | – Renda pessoal. | 123 |
| Tabela 6 | – Avaliação sobre trabalho e estudos | 125 |
| Tabela 7 | – Número de reprovações dos estudantes..... | 126 |
| Tabela 8 | – Motivações para o retorno aos estudos | 126 |
| Tabela 9 | – Ideias dos estudantes sobre o que é história..... | 140 |
| Tabela 10 | – Gosto dos estudantes sobre a história..... | 144 |
| Tabela 11 | – Confiança dos estudantes sobre a história | 145 |
| Tabela 12 | – Temas históricos que os estudantes gostam de estudar | 147 |
| Tabela 13 | – O que faltava às gerações passadas | 159 |
| Tabela 14 | – O que falta às pessoas de acordo com a charge | 161 |
| Tabela 15 | – O que falta à geração atual de acordo com os estudantes | 163 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Níveis de manifestações da memória dos estudantes | 131 |
| Quadro 2 – Níveis de compreensão sobre a história | 151 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| APED | Ação Pedagógica Descentralizada |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEDI | Centro Ecumênico de Documentação e Informação |
| CEEBJA | Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos |
| CMEI | Centro de Educação Infantil |
| CNEA | Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo |
| CNER | Campanha Nacional de Educação Rural |
| CPC | Centro Popular de Cultura |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| DCE/EJA | Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos |
| DEC/H | Diretrizes Curriculares Estaduais da História |
| EAD | Educação à Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação e da Cultura |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MOVA | Movimento de Alfabetização |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| OPAS | Organização Pan-Americana da Saúde |
| PAS | Programa de Alfabetização Solidária |
| PNLA | Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização |
| PNLD-EJA | Programa Nacional do Livro para a Educação de Jovens e Adultos |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SEED | Secretaria Estadual de Educação do Paraná |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SIRENA | Sistema Radiofônico de Educação Nacional |
| UNINTER | Universidade Internacional |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | TRAJETÓRIAS DA EJA | 25 |
| 2.1 | NASCIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 28 |
| 2.2 | A ERA DAS CAMPANHAS NACIONAIS | 33 |
| 2.3 | FREIRE E UMA EJA HUMANIZADORA | 38 |
| 2.4 | EJA NA DITADURA CIVIL-MILITAR | 44 |
| 2.5 | A EJA EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS | 47 |
| 2.6 | A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EJA | 50 |
| 2.7 | A EJA NA CIDADE DE APUCARANA | 59 |
| 3 | O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA | 65 |
| 3.1 | ENSINO DE HISTÓRIA E A EJA | 65 |
| 3.2 | OS CURRÍCULOS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 70 |
| 3.3 | A EDUCAÇÃO HISTÓRICA | 79 |
| 3.4 | A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SEGUNDO JÖRN RÜSEN | 86 |
| 3.5 | MEMÓRIA, ENSINO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA | 91 |
| 3.6 | LITERACIA HISTÓRICA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA | 98 |
| 4 | A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DA EJA | 106 |
| 4.1 | A <i>GROUNDÉD THEORY</i> E EDUCAÇÃO HISTÓRICA | 107 |
| 4.2 | A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E A COLETA DOS DADOS | 111 |
| 4.3 | O PERFIL DOS ESTUDANTES DA PESQUISA | 120 |
| 4.4 | MEMÓRIAS DE APUCARANA: LEMBRANÇAS, ESQUECIMENTOS, REPRESENTAÇÕES E QUESTIONAMENTOS | 130 |
| 4.5 | AS IDEIAS SOBRE A HISTÓRIA | 140 |
| 4.6 | A HISTÓRIA E A VIDA: OBJETIVOS DA HISTÓRIA E ACONTECIMENTOS MARCANTES | 150 |
| 4.7 | CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CIDADANIA | 157 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES PARCIAIS | 173 |

| | |
|---|-----|
| REFERÊNCIAS | 181 |
| APÊNDICES | 186 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 187 |
| APÊNDICE B – Estudos exploratórios – Questionário Socioeconômico..... | 191 |
| APÊNDICE C – Estudos exploratórios – História e Cidadania..... | 195 |
| APÊNDICE D – Estudos exploratórios – Ideias históricas sobre a Cidadania | 201 |
| ANEXOS | 205 |
| ANEXO A – Parecer do CEP | 206 |

1 INTRODUÇÃO

Perdoe-me leitor, mas começarei esse trabalho descrevendo uma experiência pessoal inquietante. Experiência esta que motivou, motiva e justifica as reflexões que se busca fazer aqui. Talvez não seja possível demonstrar a vivacidade e importância dessa investigação de outra forma.

Em 2013, lecionei história para uma pequena turma de jovens e adultos, no ensino fundamental II. Certa vez, interessado na abastada vivência dos estudantes, pedi que todos trouxessem uma fotografia para a próxima aula. Eles poderiam trazer qualquer fotografia que intensificasse sua memória sobre algo. Além de compartilhar tais experiências, poderíamos observar metodologias de análise das fotografias como documentos históricos.

No dia combinado não houve faltas, tão constantes nessa modalidade de ensino. Apesar de alguns alunos não trazerem o material pedido, a grande maioria estava a postos, munidos de suas lembranças em papel cintilante. Havia muitas histórias pessoais cheirando a vida: nascimentos de filhos e netos, companheiros de trabalho, antigas praças da cidade, festas, a compra do primeiro telefone quando contemplado em um consórcio... Cada qual preocupado em contribuir para a aula com sua memória individual.

Quando a canseira estava perto de tomar conta de todos os trabalhadores/estudantes, uma senhora, a mais velha da turma, apresentou sua fotografia. Era uma imagem preta e branca de um modesto e costumeiro casamento de sítio. Família densa, crianças de vários tamanhos, chão batido, noivos ao centro e a típica igreja de madeira ao fundo. A portadora da fotografia era viúva e dizia que a imagem tratava de seu casamento. Ela datou a fotografia, contou como estava o dia, identificou os personagens e disse que se tratava de um dos fatos mais importantes da sua vida. Enquanto ela articulava, um colega fez uma importante indagação: “Por que todos estão descalços?”. Pensei em lançar uma hipótese pela falta de sapatos, mas antes de mim um senhor disse: “Eram caros, pouca gente tinha sapato”. Entretanto, a senhora disse que o motivo era outro...

Ela relatou que na noite anterior ao casamento dela, seu noivo e seu pai saíram para comprar sapatos para toda a família com o dinheiro da venda da colheita. Entretanto, no caminho, pai e noivo entraram em um cabaré para fazer uma espécie de despedida de solteiro. Acabaram por amanhecer na gandaia, bêbados e

com prostitutas. Os sapatos não foram comprados e o dinheiro foi usado para pagar os serviços daquela casa.

Que narrativa interessante! O cansaço se dissipou e rapidamente todos tinham algo para comentar, alguns em tom de piada, outros de lamentação. Mas, de uma maneira geral, todos queriam saber a reação dela diante do ocorrido. Ela disse que havia chorado muito, mas que seu choro foi engolido depois de uma bofetada firme no rosto, dada por seu pai horas antes do casamento. Creio que todos ficaram profundamente comprometidos pelo desenrolar da história.

Para mim, como professor de história, existia o gancho perfeito para abordar vários temas e conceitos históricos desfechados pela fotografia. Discutimos sobre a sociedade patriarcal, explanamos sobre o Brasil colonial, relacionamos o tema com a organização do trabalho, interpretamos sobre histórias de gênero, matutamos sobre igualdade... Enfim, tivemos questões para o restante da aula. Saí da sala confiante, tendo uma sensação gostosa de aula produtiva e cativante.

Na hora de ir embora, a senhora veio até mim e disse ter gostado muito da aula e que até naquele dia, não havia percebido tanta diferença entre homens e mulheres. Mas disse também que quando ela havia separado aquela fotografia dos pés descalços, ela não estava pensando em lembrar-se daqueles problemas. Ela gostava da foto e do casamento! Apesar de tudo, ainda era uma boa memória. Fiquei anestesiado durante alguns minutos.

No caminho para casa, alguns pensamentos me martelavam a cabeça. Quanta insensibilidade! Fiz da memória dela o palco para minha aula de história. Em troca do quê? Será que foi apenas por uma aula interessante? Continuo a pensar que o tema era conveniente. Mas, não deveria ter encontrado outra abordagem?

Acredito que essa pesquisa pode colaborar para a resolução dessa inquietação. Para que serve a História? Como os estudantes a relacionam com a vida? O que é memória? Como ela compõe o pensamento histórico? Memória é História? O que vale mais, a memória ou a história? Creio que essa aflição é compartilhada por todos os indivíduos envolvidos no processo da formação histórica. Pensar a consciência histórica, a forma como os indivíduos tomam para si a memória e a utilizam de forma consciente, é refletir de certa forma sobre os usos da História. Essa pesquisa se justifica ao estabelecer noções sobre como nossos estudantes estão se utilizando do passado através da memória, quais suas

necessidades, carências e a que futuro buscam.

Para tanto, esta pesquisa foi estabelecida junto a 12 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Apucarana¹. A seleção desses participantes está relacionada a minha trajetória dentro da modalidade. Diante disso, entendo que se faz necessário compreender a minha relação com a EJA e a forma como os participantes foram selecionados. Existem três tipos de instituições ligadas a EJA em Apucarana: o sistema privado, estadual e municipal. Trabalhei pelo sistema privado e estadual e tenho amizades com professores do sistema municipal.

No sistema particular encontramos a modalidade na versão Ensino à Distância (EAD), como o oferecido pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e também através de cursos preparatórios para a prova de certificação Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA). Minha primeira experiência na EJA foi em 2013, pelo colégio SESI. Aliás, a narrativa que trago na introdução dessa pesquisa foi vivenciada nessa oportunidade. Nela, lecionei para uma pequena turma do Fundamental II (referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos) a disciplina de História.

Em relação à EJA oferecida pela Secretaria de Estado de Educação e do Esporte do Paraná (SEED), deve-se localizar o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Professora Linda Eiko Akagi Miyadi, o CEEBJA de Apucarana. Esta instituição proporciona o ensino voltado exclusivamente para jovens a partir dos 15 anos no ensino fundamental II e adultos. A sede do CEEBJA fica na região central da cidade e tem suas estruturas, organizações e projetos voltados às necessidades escolares destes jovens e adultos.

Até o ano de 2020, as ações do CEEBJA Apucarana não se concentravam apenas na bem equipada sede. Havia ainda, as Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs). Através de uma parceria entre o CEEBJA e a Prefeitura Municipal, eram oferecidas aulas fora da região central, em treze escolas municipais em bairros periféricos e na zona rural da cidade. A prefeitura oferecia as instalações enquanto o CEEBJA organiza e executa as ações docentes e administrativas da

¹ Apucarana é uma cidade localizada no Norte do Paraná, há 365 km de Curitiba. A população estimada é de aproximadamente 120 mil habitantes. Segundo o IBGE (2010), a taxa de escolarização entre indivíduos de 6 a 14 anos é de 97,8%. A cidade possui 67 escolas de ensino fundamental e 25 de ensino médio. O IDH da cidade é de 0,748, está entre os 600 melhores do Brasil. – *Panorama: Apucarana*: IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <

escola. Nas APEDs, os jovens e adultos encontravam a oportunidade de escolarização nos bairros onde moram. Nessas turmas, a proximidade entre os alunos era maior pois, além de companheiros de turma, são vizinhos. Professores abriam as escolas, faziam campanhas de matrículas, matriculavam os estudantes, distribuíam os materiais didáticos, esquentavam a merenda e por fim, lecionavam os conteúdos da sua disciplina.

Minha segunda oportunidade na EJA foi pelo CEEBJA, entre os anos de 2015 e 2019. Lá me deparei com outra perspectiva da EJA, diferente da praticada no colégio SESI. No CEEBJA, trabalhei como professor de história na sede e APEDs e fui também Coordenador Itinerante das APEDs. Enquanto coordenador, acompanhei o funcionamento das APEDs em todas as regiões da cidade e com diferentes grupos de estudantes. Atendia e encaminhava demandas dos professores e dos educandos; realizando matrículas; distribuindo materiais didáticos, merendas, documentos escolares; acompanhei o funcionamento pedagógico e administrativo das turmas. Foi nessa circunstância que conheci os estudantes e ex-estudantes participantes dessa pesquisa.

Foram gigantescas as dificuldades na seleção e comunicação com os participantes. Isso porque, durante a realização desta pesquisa vivenciamos a maior crise sanitária, hospitalar e humanitária de nossa história, com a pandemia da COVID-19. Compreender em linhas gerais o que é essa pandemia; as ações governamentais de enfrentamento e combate à doença e; as medidas associadas à oferta de educação; tornam-se também imprescindíveis para essa pesquisa.

COVID-19 é uma doença respiratória infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O vírus transmite a doença principalmente através das gotículas que são geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou expira. Qualquer pessoa pode ser infectada ao inspirar o vírus se estiver a uma proximidade de alguém com COVID-19 ou tocar numa superfície contaminada e, em seguida nos olhos, nariz ou na boca (OPAS, 2021). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), os primeiros sinais da doença que se tornou uma pandemia surgiram em dezembro de 2019 na província de Wuhan na China (WHO, 2021)².

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/apucarana/panorama>> Acesso em: 25 set. 2020.

² Sobre surgimento e a expansão da pandemia consulte: <
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#event-0>>

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, um órgão ligado à OMS, o isolamento social e a vacinação em massa são as principais medidas de prevenção da doença (OPAS, 2021)³. Em julho de 2021, o diretor-geral da OMS Tedros Adhamom declarou que a COVID-19 já matou mais de 4 milhões de pessoas em todo o mundo (SAMPAIO, 2021). Entretanto, por conta da subnotificação essa tragédia deve ser ainda maior. É triste e necessário denunciar que mais de meio milhão dessas pessoas mortas são brasileiras.

No Brasil, o primeiro caso confirmado da Covid-19 foi registrado em 26 de fevereiro de 2020. Entretanto, a pandemia encontrou no Brasil uma série de fatores que colaborou para seu descontrole. Uma boa parcela de culpa desse descontrole deve ser associada às ações do Governo Federal liderado pelo presidente Jair Bolsonaro. Desde o início da pandemia o governo foi negligente, fabricou e disseminou falsas notícias sobre a doença⁴, desincentivou o distanciamento social e o uso de máscaras⁵, ameaçou prefeituras e governos estaduais que buscaram medidas de contenção da doença⁶, prometeu tratamento precoce sem evidências científicas comprovadas⁷, recusou-se a negociar de vacinas⁸ e não coordenou o combate à doença em âmbito nacional. Durante a crise sanitária, nomeou lideranças para o ministério da saúde que nada compreendiam sobre a doença⁹. Além disso, buscou politizar a pandemia ignorando o custo de vidas que tal medida poderia trazer¹⁰. O descaso no combate à pandemia aprofundou as tragédias econômicas e humanitárias trazidas pela pandemia.

Em relação às ações do Governo do Estado do Paraná e da

disponível em: 08/07/2021.

³ Sobre medidas preventivas e principais informações sobre a doença consulte: <<https://www.paho.org/pt/covid19>> disponível em: 08/07/2021.

⁴ Veja mais em <<https://www.aosfatos.org/noticias/bolsonaro-deu-656-declaracoes-falsas-ou-distorcidas-sobre-covid-19-em-seis-meses-de-pandemia/>> disponível em: 12/07/2021.

⁵ Veja mais em <<https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-critica-quem-faz-isolamento-tem-idiotas-ate-hoje-em-casa/>> disponível em: 12/07/2021.

⁶ Veja mais em <<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/05/4927087-agu-prepara-nova-acao-contra-restricoes-de-governadores-e-prefeitos-na-pandemia.html>> disponível em: 12/07/2021.

⁷ Veja mais em <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/06/12/bolsonaro-e-seguidores-insistem-em-tratamento-com-cloroquina-ineficaz-contra-a-covid.ghtml>> disponível em: 12/07/2021.

⁸ Veja mais em <<https://www.dw.com/pt-br/ap%C3%B3s-ignorar-pfizer-bolsonaro-pede-antecipa%C3%A7%C3%A3o-de-doses/a-57896926>> disponível em: 12/07/2021.

⁹ Veja mais em <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-13/mascara-ideologica-e-outras-contradicoes-de-um-ministerio-da-saude-militarizado.html>> disponível em: 12/07/2021.

¹⁰ Veja mais em <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-21/pesquisa-revela-que-bolsonaro-executou-uma-estrategia-institucional-de-propagacao-do-virus.html>> disponível em: 12/07/2021.

Prefeitura de Apucarana, percebe-se a criação de decretos de combate à pandemia que supostamente estão em conformidade com as taxas de ocupação de Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs) para COVID-19. Entretanto, nota-se a influência de associações comerciais e de empresários quando os poderes afrouxam medidas restritivas em datas comemorativas que estimulam o comércio e a circulação de pessoas, mesmo em momentos críticos de enfrentamento à pandemia¹¹. As ações da prefeitura de Apucarana são extremamente alinhadas ao Governo do Estado pois o Secretário de Saúde Carlos Alberto Gebrim Preto era prefeito da cidade em 2019 quando foi escolhido para chefiar a Secretaria de Saúde do Estado do Paraná. Seu vice, Sebastião Ferreira Martins Júnior, assumiu a prefeitura em seu lugar e conduz o poder executivo municipal com um estreito alinhamento ao seu aliado político.

Em relação à educação, tema diretamente relacionado a esta pesquisa, constata-se que as aulas da rede pública de ensino foram inicialmente suspensas no dia 20 de março de 2020. A SEED criou desde então um confuso sistema para atender os estudantes em casa através de quatro canais de comunicação: a videoaulas pela televisão¹², as atividades pelo *Google Class Room*¹³, as atividades impressas para aqueles que não tem acesso à internet¹⁴ e as aulas pelo *Google Meet*¹⁵. As orientações sobre como usar essas ferramentas mudam ao sabor do vento, ou para ser mais preciso, conforme as pressões dos Núcleos Regionais de Ensino sobre diretores, professores e estudantes. Conforme os números de acessos caem, as pressões e exigências aumentam o tom. Os dados são coletados através de um sistema chamado BI (*Business Intelligence*)¹⁶ que

¹¹ Para exemplificar tal situação veja <<https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/mercado-e-setor/restaurantes-poderao-atender-presencialmente-no-dia-das-maes-em-curitiba-mas-cidade-segue-na-bandeira-laranja/>> disponível em 12/07/2021.

¹² Aulas diárias conforme um horário preestabelecido. Os professores que lecionam essas aulas foram selecionados no Quadro de Professores da SEED, através de um concurso estabelecido em edital.

¹³ *Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Nesta plataforma, a SEED posta atividades com os *links* das videoaulas também oferecidas na TV, o formulário para validar a presença, os slides usados pelo professor e as atividades referentes à aula. Cabe ao professor postar no mural todos os dias em que tem aula e tirar dúvidas dos alunos.

¹⁴ As atividades são retiradas pelos estudantes semanalmente nas escolas e devolvidas a cada quinze dias.

¹⁵ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Foi contratado pela SEED e apesar de ser desenvolvido para reuniões, a ferramenta é usada improvisadamente para aulas pelos professores em suas respectivas turmas.

¹⁶ *Business Intelligence* pode ser descrito como um processo orientado pela tecnologia para analisar dados e apresentar informações acionáveis para ajudar executivos, gerentes e outros usuários finais corporativos a tomar decisões de negócios bem informadas. No caso da rede pública de ensino, geram planilhas com dados sobre acessos de estudantes e professores na plataforma *ClassRoom* e

identifica os estudantes e professores que acessam o *ClassRoom* e realizam as atividades. Esses muitos sistemas multiplicam os problemas durante o funcionamento: entram em conflito entre si, padronizam ações educativas (sem considerar as necessidades específicas dos estudantes) e desumanizam as práticas escolares. Tudo são dados, todos viraram números.

Vale salientar que todas essas ações foram pensadas exclusivamente para estudantes do ensino regular, apesar de serem usados também na EJA. Não há canais de televisão ou aulas para estudantes jovens e adultos. Entretanto, o que se realmente pratica na modalidade é a realização de aulas pelo *Google Meet* com os poucos estudantes que têm acesso à internet e o uso de atividades impressas com a grande maioria dos estudantes da EJA. Isso explica a nossa dificuldade em encontrar os participantes para a pesquisa. As turmas da EJA estão desarticuladas e a comunicação difícil.

Para piorar, no segundo semestre de 2020, a Secretaria de Estado da Educação passou a descumprir a legislação voltada à modalidade, determinando o fechamento de todas as turmas de APEDs. Tal ato nefasto e ilegal acabou por dificultar o acesso, permanência e qualidade no ensino para jovens e adultos em meio a pandemia da COVID-19. Em Apucarana, as ações da EJA ficaram restritas à sede na região central da cidade. Estudantes que moram ou trabalham nas regiões periféricas precisam se deslocar até o centro da cidade para que presencialmente possam ter acesso a matrículas, materiais e atividades. Segundo o Presidente da Associação de Professores do Paraná, o professor Hermes Leão, “o encerramento do semestre a não autorização para a abertura de matrículas é uma decisão que prejudica os estudantes da modalidade” (APP, 2021). A precarização da oferta vem acontecendo há tempos no Paraná, por meio de reformas que visam fechar turmas do ensino noturno e reduzir a oferta para a modalidade.

Em meio à pandemia da COVID-19, as dificuldades impostas pelo necessário distanciamento social e pelo criminoso desmonte da EJA perpetrado pelo Governo do Estado do Paraná, identificamos e selecionamos 20 estudantes e ex-estudantes da EJA ofertada pelo município e pelo CEEBJA em Apucarana. Todos os indivíduos são maiores de dezoito anos e a maioria deles são moradores da região

leste da cidade de Apucarana, região em que trabalhei como coordenador das APEDs. Conteí com a fundamental ajuda das professoras Juliana Martins, Maria Cecília Beloti e Cristiane Reis, do Diretor do CEEBJA Jorge Marques e da estudante de Ciências Contábeis Fabiana Ertes, ex-aluna da EJA.

Apesar da seleção de 20 estudantes, apenas 12 responderam aos questionários e participaram da pesquisa. Após um contato inicial pelo *WhatsApp* ou *Facebook*, cada participante recebeu um envelope com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e três questionários. Os indivíduos responderam a questionários sobre dados socioeconômicos, descreveram sua trajetória escolar, foram convidados a analisar um documento histórico sobre a cidade de Apucarana, relacioná-lo com a própria vida e com a história ensinada na escola. Posteriormente, foram chamados a narrar sobre a condição de vida de cidadãos pobres no passado, presente e futuro.

Empregamos nesta investigação uma pesquisa qualitativa, ancorada na reflexões teórico-metodológicas da *Grounded Theory*. Tal metodologia surgiu no século XX em meio às investigações das Ciências Sociais. Mais do que uma simples metodologia, a *Grounded Theory* constitui uma concepção de mundo mais complexo e propõe um uso de procedimentos que enriquecem as perspectivas sobre fenômenos sociais. A partir de métodos indutivos em pesquisas qualitativas é possível coletar dados relacionados a ideias mais abstratas como a consciência histórica. A metodologia permite ainda mais interações com pesquisadores e reinterpretções mesmo após a realização da pesquisa.

Segundo Anselm Strauss e Juliet Corbin (2008), tal forma de conceber o mundo e a pesquisa tende a ser mais flexível e a produzir interações mais profundas e autorreflexivas. Ainda segundo os autores, é necessário que para tal procedimento o pesquisador precise se preocupar com a adequação, autenticidade, credibilidade, intuição, receptividade, reciprocidade e sensibilidade (STRAUSS & CORBIN, 2008. p. 19). Isso porque, um teórico fundamentado deve ser capaz de analisar criticamente os dados; reconhecer tendências e; pensar abstratamente para levar a análise dos dados para um nível abstrato (teórico) e retornar ao nível dos dados. Desta forma, para teorizar a partir dos dados coletados, deve-se dar importância ao processo de coleta seletiva dos dados, a construção das categorias e a saturação teórica.

Para a apresentação dessa pesquisa, dividimos o trabalho em três momentos. Inicialmente apresentaremos uma breve história da Educação de Jovens

e Adultos no Brasil. Analisamos produções historiográficas, leis, currículos e diretrizes que de maneira direta e indireta descrevem o incremento da modalidade. Acreditamos que a trajetória da modalidade muito tem a ver com a formação de uma concepção de cidadania mais abrangente. Possibilitando que indivíduos marginalizados pelos paradigmas sociais, possam se inserir como cidadãos na sociedade em que vivem.

Analisando a história da modalidade, podemos perceber as diferentes concepções de ensino associadas a ela, quais dessas concepções colaboram para germinar a cidadania a esses estudantes jovens e adultos, e quais não contribuem. Ao final dessa análise, podemos intuir o descaso com a Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos. No segundo momento, refletimos sobre o Ensino de História na EJA. Percebendo o uso do ensino de história para a formação de uma memória nacional e a construção de uma concepção de cidadania associada a obediência e ao trabalho. Refletimos também sobre o processo de pedagogização do ensino da história que contribuiu para o afastamento da disciplina escolar da história ciência. Tal processo culminou com o fim da história como disciplina escolar no início da década de 1970, sendo retomada apenas no período da redemocratização do Brasil. A partir da análise das Diretrizes Curriculares do Paraná, percebemos a influência da Educação Histórica no ensino de história. Algumas das contribuições desse campo de pesquisa são delimitadas nessa seção, por entendermos que tais conceitos e noções são fundamentais para entender a consciência histórica de estudantes da educação de jovens e adultos.

Sendo assim, essa pesquisa está fundamentada no diálogo com a epistemologia da história. Confiamos na profunda relação entre a ciência da História e a vida cotidiana, entendendo a função didática do conhecimento histórico. Reflexões sobre os conceitos de: consciência histórica, Cultura Histórica e literacia histórica são priorizados nessa seção. Tais noções servem de base para analisar a Consciência Histórica das estudantes da EJA e permitem perceber elementos dos níveis de compreensão do passado e do presente. A forma como estudantes produzem essas interpretações são fundamentais para entender como eles leem historicamente o que vivenciam e exercem da cidadania.

No terceiro momento buscamos compreender a consciência histórica de estudantes da EJA em Apucarana por meio da análise de suas narrativas históricas, analisando seus fundamentos, tipos, sentidos e as carências e

necessidades que orientam esses indivíduos. Espera-se que tais análises possam ajudar a nortear as ações docentes, desde a composição de currículos destinados à EJA até na seleção de temas e documentos históricos.

2 A TRAJETÓRIA DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma longa história no Brasil. Durante o desenvolvimento da modalidade, a EJA foi organizada e exercida com características variadas, relacionadas a transformações sociais, econômicas e políticas. Analisar como essa modalidade vem se desenvolvendo implica num esforço em desvendar os diferentes interesses em luta, presentes no debate político e ideológico dos diversos grupos e movimentos, que tomaram para si a tarefa de pensar o problema da educação das camadas populares.

A EJA é uma modalidade complexa por envolver extensões que se estendem para além da questão educacional. Durante muitos anos, a modalidade resumia-se à alfabetização, entretanto, outras perspectivas sobre a educação de jovens e adultos emergiram. Trouxeram à tona elementos como as especificidades de cada estudante, os motivos que o levaram a estudar, as suas demandas econômicas, tecnológicas e interesses no mercado de trabalho.

Para além disso, a satisfação pessoal e a conquista de um direito pelos estudantes passaram a ser entendidos como elementos fundamentais para entender a modalidade e se projetar as relações de ensino e aprendizagem. A dignidade e a percepção da capacidade de cada indivíduo são noções muitas vezes não encontradas em diretrizes e regulamentações da EJA, mas são palco da formação de jovens e adultos. A grande maioria dos estudantes da EJA são vítimas dos mais variados tipos exclusão. Resgatar a autoestima e vencer essas barreiras de exclusão são objetivos da modalidade de ensino. Até mesmo a alfabetização, torna-se mais valiosa se contribuir para edificar tais objetivos.

Durante muito tempo, as discussões que envolviam a EJA tinham implícitas uma ideia de visão compensatória, ou seja, visavam “compensar” apenas a escolaridade daqueles que não tiveram durante a idade própria ou a tiveram de forma insuficiente. Entretanto, há hoje outras discussões que envolvem a EJA, seja no âmbito do direito à educação ou na perspectiva da educação ao longo da vida. Nessa perspectiva do aprender por toda a vida, não podemos mais restringir a EJA apenas à alfabetização. A EJA se congrega a um conjunto amplo e heterogêneo de experiências educativas, compreendendo ações escolares e não escolares, governamentais e não-governamentais, processos formais e informais, relacionados à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos.

Ela (a EJA) abarca processos formais e não-formais relacionados à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais, de desenvolvimento comunitário, de formação política, envolvendo também questões culturais. (VIEIRA, 2004. p. 9)

É perigosamente simplório imaginar a educação de jovens e adultos limitando-se a atuação por meios formais da alfabetização. As competências técnicas ligadas à educação continuam se tornando necessárias, entretanto, é importante se buscar o acréscimo dos conhecimentos básicos, traçando também como objetivo o desenvolvimento do trabalho e principalmente, o desenvolvimento político e cultural da sua vida em sociedade.

Sendo assim, torna-se necessário projetar a EJA para formar o indivíduo enquanto cidadão. Porém, essa cidadania vai muito além da alfabetização. É imprescindível pensar os processos de aprendizagem que envolvem o pensamento histórico, proporcionando que os cidadãos possam aprofundar seus níveis de compreensão do passado e do presente, associando significâncias e critérios metodológicos próprios da ciência histórica. Para que os cidadãos possam propor problematizações e argumentações relacionados aos seus contextos de vivência. Acreditamos que esse “aprofundamento da orientação temporal constitui uma necessidade inerente a todos os seres humanos” (BARCA, 2011. p. 36), portanto, os estudantes adultos não estão fora desse imperativo.

Na década de 1990, Paulo Freire acreditava vivenciar um amadurecimento das reflexões sobre o tipo de educação ofertada aos adultos e jovens. Isso porque, para ele,

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo [em 1995] na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na

prática da Educação Popular. (FREIRE, 2001. p. 15 e 16)

Atualmente, a prática educativa na EJA deve reconhecer suas ações como também sendo ações políticas. Lidando com o processo da produção do conhecimento como uma prática interessada na conscientização dos estudantes. Por isso a importância da análise da realidade concreta, da escolha de conteúdos, da superação do conhecimento anterior (senso comum). Isso desvela, a importância da leitura crítica do mundo, antes mesmo da leitura da palavra. E ter consciência das consequências sociais, políticas e econômicas da falta dos conhecimentos básicos (FREIRE, 2001. p. 17).

Mas como a concepção inicial da EJA, chamada de visão compensatória, foi abandonada? Será que de fato foi abandonada? Por que há diversidade nos entendimentos sobre a modalidade? Quais os caminhos percorridos pela EJA no Brasil? A procura por uma formação social, política e cultural dos estudantes da EJA é unânime? A organização da modalidade de fato permite contemplar tais objetivos? Como a EJA pode contribuir para o exercício da cidadania? Para compreendermos melhor a atual posição da EJA e refletir sobre tais questionamentos faz-se necessário percorrer a trajetória da modalidade até os dias atuais, suas principais concepções e o embates na formação e organização.

Neste capítulo, avaliaremos o incremento da modalidade e do ensino de história na EJA, analisando historiografias, leis, decretos, currículos, diretrizes, materiais didáticos e tudo aquilo que de maneira direta e indireta instruem, normatizam e servem de referência para o ensino na modalidade. Este capítulo nos permite perceber o funcionamento da EJA em Apucarana, a maneira como as instituições e organizam e o espaço em que os estudantes e ex-estudantes participantes da pesquisa estão inseridos. É necessário ainda, apontar ações políticas dos últimos anos e o impacto que tais transformações tiveram na oferta do ensino por esta modalidade.

Para iniciar, apresentamos uma breve narrativa dos percursos traçados pela modalidade no Brasil.

2.1 NASCIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Talvez pudéssemos indicar o início da educação de jovens e adultos no Brasil com a catequização e o ensino das letras aos indígenas pelos jesuítas, a partir do século XVI. Vale lembrar, que no mesmo período, é possível também perceber a criação de alguns poucos seminários e colégios em diversos lugares do país para os filhos dos proprietários de terras. Tais práticas de ensino se estendem até o século XVIII, com a expulsão dos jesuítas por Marques de Pombal que desorganiza o ensino até então (SOARES, 1996). Entretanto, apesar de tais práticas serem um marco para história da educação no Brasil, elas não eram organizadas e executadas como uma forma de ensino destinada especificamente aos adultos e jovens. Os objetivos e interesses eram outros, que não da modalidade como um direito aos cidadãos, objeto de nossa investigação. Segundo o teólogo e educador Thyeles Strelhow, a alfabetização dos adultos no período colonial

(...) era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso”. A alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade. (STRELHOW, 2010. p. 51)

Segundo Strelhow, essa compreensão dos analfabetos como pessoas “perigosas e degeneradas” refletia as associações e as depreciações que os letrados faziam a esses indivíduos. Tais posturas podem ser percebidas ainda no Período Imperial, com a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) que caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, a Lei Saraiva (1881) reforçou essa perspectiva ao restringir a participação política dos analfabetos através da restrição do direito ao voto. Segundo Strelhow, Rui Barbosa em 1882, “postula que ‘os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios’”. (STRELHOW, 2010. p. 51). Portanto, ações alfabetizadoras destinadas aos adultos eram carregadas de preconceito e exclusão, reduzindo tais indivíduos à situação de incapacidade.

Talvez, pudéssemos negar a perspectiva de Strelhow (de que o ensino aos adultos nesses períodos fosse um ato de caridade) observando a Constituição de 1824. Isso porque, a carta magna pregava “instrução primária

gratuita para todos os cidadãos”. Porém, segundo Celso Beisiegel, “a afirmação legal do direito à educação elementar e as disposições quanto à criação das escolas de primeiras letras não criava por si sós, as condições da instrução popular” (BEISIEGEL, 1974. p. 6). Com uma sociedade agrária, escravocrata e dependente, não existia ainda uma genuína necessidade de educação escolar. As disposições legais antecipavam as solicitações do meio, ou seja, apesar dos arranjos legais sobre uma educação primária voltada a todos os cidadãos, tais leis não estavam sincronizadas às práticas cotidianas de uma sociedade que não reconhecia negros, mulheres, indígenas e pobres como cidadãos.

O voto censitário adotado em Constituição de 1824 demonstra isso ao excluir a participação política desses indivíduos ao reservar direitos políticos apenas aos portadores do poder econômico. Essa é possivelmente mais uma daquelas leis que popularmente chamamos de *Leis para inglês ver*¹⁷. Outra possível análise desses dispositivos legais, é compreender essa falsa garantia da instrução gratuita apenas como uma forma das elites demonstrarem sua preocupação com as impressões que outros povos com diferentes tradições tinham com o país que acabara de se formar. Ainda no Brasil Império, com a ascensão dos grupos liberais no período regencial, o Ato Adicional de 1834 atribuiu às províncias a responsabilidade pelo desenvolvimento do ensino. Porém, com poucos recursos financeiros e pouco interesse, tais ideias liberais não se efetivaram.

Nem mesmo nos primeiros anos do período republicano podemos encontrar uma popularização da educação escolar. Após a Proclamação da República, a Constituição de 1891 voltou a responsabilizar as províncias pelo desenvolvimento do ensino, assim como na descentralização proposta no Ato Adicional. Entretanto, os constituintes retiraram a referência a gratuidade. Segundo Maria Vieira (2004), esse ato tinha o objetivo de fazer com que analfabetos buscassem por conta própria os cursos de primeiras letras. Um projeto mais uma vez incoerente com as condições sociais vivenciadas pela população comum. Como seria possível a camada mais pobre, repudiada pelo Estado durante séculos e classificada como incapaz pelos letrados, passar a buscar com recursos próprios a

¹⁷ “Leis para inglês” ver é a expressão usada no Brasil e em Portugal para leis ou regras consideradas demagógicas e que não são cumpridas na prática. A origem da expressão tem várias versões, mas deriva possivelmente de uma situação vivenciada no Período Regencial quando a Inglaterra exigiu que o Brasil aprovasse leis que impedissem o tráfico de escravizados. No entanto, todos sabiam que essas leis não seriam cumpridas. Disponível em:

formação escolar? Com quais recursos? Tal ato antirrepublicano da primeira constituição republicana não reconhecia os anos de exclusão e abandono aos mais pobres. Não os reconheceu como cidadãos no passado e não pensava em estratégias para incluí-los nesse estatuto de direitos civis, políticos e sociais naquele período.

Esse não reconhecimento da histórica exclusão social, a instrução como evento de distinção social e do aprofundamento das desigualdades ainda pode ser percebido em manifestações da elite atual, ao tratar de temas como cidadania e instrução (ou analfabetismo), membros da elite brasileira naturalizam privilégios e desigualdades sociais. Apesar do esforço de parte da sociedade em incluir camadas populares na esteira da cidadania, há gritos da elite pela manutenção de privilégios. “Cidadão não, cargo de trabalho com *status* social”, eles dizem¹⁸.

Obviamente, o objetivo de fazer com que analfabetos buscassem por conta própria os cursos das primeiras letras não foi alcançado e as iniciativas em prol do desenvolvimento do ensino elementar foram raras, esparsas e descontínuas. As poucas escolas que haviam concentravam em núcleos urbanos e nessa época não se diferenciava a educação de adultos. A educação popular, por exemplo, geralmente era compreendida como ensino primário para crianças das camadas populares.

De acordo com Strelhow (2010, p. 52), no início do século XX, houve uma grande mobilização social que pretendia “exterminar o mal do analfabetismo”. Este movimento que culpava os analfabetos pela situação de subdesenvolvimento do Brasil, foi responsável pela criação em 1915 da Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Fundamentada em ideais ufanistas e republicanas, a Liga pretendia combater a ignorância para a fundamentar a grandeza das instituições republicanas. A partir da criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, muitos debates sobre a luta contra o flagelo instaurado pelo analfabetismo foram estabelecidos, considerado praga que deveria ser exterminada. Apesar de ainda não compreender

<<https://www.dicionarioinformal.com.br/para+ingl%EAs+ver/>>

¹⁸ Sobre tais manifestações, consultar: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/07/05/fiscais-sofrem-ataques-ao-reprimir-aglomeracoes-em-bares-do-rio-veja-flagrantes.ghtml>> e <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/desembargador-de-sp-chama-guarda-civil-de-analfabeto-e-rasga-multa-ao-ser-flagrado-sem-mascara.shtml>>.

o analfabetismo como um produto da desigualdade social, o movimento trouxe o tema ao debate público e influenciou o debate acerca da educação de jovens e adultos no Brasil.

(...) a partir de 1920, um grupo de educadores profissionais começou a criar as condições necessárias para a ampliação do número de escolas e melhoria de sua qualidade, efetuando reformas em diversos Estados do País. Mais que simples reformas, estas iniciativas consistiam na construção de um sistema educacional inexistente. (VIEIRA, 2004. p. 13)

Pode-se atribuir o nascimento de uma formação escolar voltada exclusivamente aos adultos nesse período de visível descentralização, já que as reformas foram efetuadas de maneira autônoma em vários Estados da União. De acordo com Vieira, as reformas de São Paulo (1920, Sampaio Dória), Ceará (1922, Lourenço Filho), Distrito Federal (1922, Carneiro Leão) e da Bahia (1924, Anísio Teixeira), tencionavam melhorar as condições das escolas e estavam intrinsicamente relacionados às mudanças na sociedade brasileira, inerentes ao início do processo de industrialização e urbanização. Nesse processo, a massa de adultos analfabetos era vista como um desafio à industrialização por oferecer uma mão de obra desqualificada.

Desse período, destaca-se a experiência de educação de adultos desenvolvida por Paschoal Lemme (1933-1935), durante a gestão de Anísio Teixeira no Distrito Federal. Segundo Vieira, essa experiência “foi de extrema importância não somente devido às características de sua organização, que diferenciavam dos moldes tradicionais dos cursos noturnos, mas sobretudo por explicitar o caráter político e ideológico dos programas de educação de adultos” (VIEIRA, 2004. p. 14).

Tal curso foi organizado de acordo com os interesses dos alunos, com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento. Funcionava no horário noturno, sem limites de idade e sem formalidades especiais na matrícula. A duração do curso era variável, de acordo com as condições dos alunos e a natureza do que haviam solicitado. A experiência desenvolveu-se no sentido de atender as camadas mais populares, conjugando cursos elementares e cursos de aperfeiçoamento. Eram instalados em lugares próximos ao local de trabalho, residências ou associações. Entretanto, após o levante comunista de 1935, Anísio Teixeira deixou o cargo e Paschoal Lemme foi levado à prisão por seu envolvimento

em atividades educativas, sob acusação de organizar tais cursos operários na União Trabalhista.

Segundo Cristiane Xavier (2019, p. 10), é possível considerar que a partir de 1934, a educação de adultos passou a ser pensada de modo afastado da educação destinada aos estudantes em “idade escolar”. A criação da sessão “Educação de Adultos” na Associação Brasileira de Educação juntamente com a presença do tema nas Conferências Nacionais de Educação evidenciam a compreensão do problema de modo distinto da educação geral. É possível observar até mesmo a atuação de associações de classe de professores de adultos no período.

Simultaneamente a esse processo, a partir da década de 1930, tem-se um período de fortalecimento do papel do Estado com Getúlio Vargas. Sendo assim, foi criado o Plano Nacional de Educação. Com ele, pela primeira vez, se explicitou a educação de adultos como dever do Estado, estabelecendo normas para a oferta do ensino primário gratuito. Tal criação permitiu a formação de uma estrutura institucional e sua progressiva complexificação de órgãos técnicos e administrativos. A educação de adultos começou a se firmar como uma questão nacional, diferentemente das ações destacadas nas reformas da década de 1920. Vieira acredita que nesse período, movimentos internacionais influenciaram positivamente os trabalhos realizados no país.

Pode-se destacar entre as iniciativas que envolvem a educação de adultos no período: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) incentivando estudos voltados à educação de adultos; a Organização do Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação; a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942) e a regulamentação do fundo estabelecendo que 25% dos recursos deveriam ser destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos. Sendo assim, a educação de adultos finalmente pode se estabelecer como uma questão nacional.

Pode-se concluir que durante a criação de uma educação exclusivamente voltada para adultos, compreendia-se os analfabetos a partir de imagens extremamente preconceituosas. Essas noções promoviam o aprofundamento da exclusão social, tirando a dignidade e negando o direito à cidadania aos analfabetos. Mesmo quando regulamentos atribuíam direitos aos grupos marginalizados, essas leis soavam terrivelmente irônicas por não fornecerem

as condições mínimas para o exercício de tais direitos. A irrealidade das leis reflete a dificuldade da elite política brasileira em perceber o analfabetismo e a falta de instrução como frutos amargos da desigualdade social. Infelizmente até hoje, tais frutos são percebidos por muitos apenas como empecilhos para a modernização do Brasil.

2.2 A ERA DAS CAMPANHAS NACIONAIS

Durante a década de 1940 e com grande energia na década de 1950, a educação de jovens e adultos se tornou uma pauta importante na lista de prioridades imprescindíveis no país. Nesse período é criada a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa a construção do ensino supletivo e o Serviço de Educação dos Adultos, com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos do ensino supletivo aos adolescentes e adultos. Essas criações proporcionaram a primeira campanha nacional de educação de adultos. Criada em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) se desenvolveu em três fases com duplos objetivos, alfabetizar e capacitar profissionais para atuação juntos às suas comunidades e; desenvolver hábitos de leitura, valores sociais, cívicos e morais entre os estudantes.

No ambiente urbano, os indivíduos eram formados como mão de obra alfabetizada de acordo com os interesses próprios do contexto urbano/industrial da época. Já no ambiente rural, a intenção era fixar tais pessoas no campo e integrar imigrantes e seus descendentes aos “valores identitários dos brasileiros”. Para Strelhow, são contestáveis os artifícios pedagógicos utilizados por vários motivos. Primeiro por tratar de maneira homogênea os estudantes de diferentes contextos e realidades, através de guias de leituras padronizadas e com conteúdos sobre comportamento moral, saúde, técnicas de trabalho e higiene.

Outra característica contestável é o fato de preconceber os estudantes como “pessoas ignorantes, incapazes, cabeças duras ou sem jeito para as letras” (STRELHOW, 2010. p. 53). Para o pesquisador, a CEAA estabeleceu que as pessoas adultas deveriam receber a mesma educação destinada às crianças pelo fato dos adultos analfabetos serem discorridos como inaptos para aprender. É provável que essa concepção desponte traços do preconceito contra os analfabetos

que exista em períodos anteriores na história brasileira como foi descrito na subseção anterior.

Entretanto, para Strelhow (2010), ao mesmo tempo que se considerava adultos como crianças, tinha-se a ideia de que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar. Isso legitimava o fato dos alfabetizadores não necessitarem de formação especializada. Portanto, qualquer pessoa alfabetizada poderia ensinar de maneira voluntária. Documentos que orientavam o trabalho voluntários como: *Relação com o Público e o Voluntariado* (1948) e o *Manual do Professor Voluntário* (1960), segundo o autor, abordam o tema voluntariado segundo essa concepção¹⁹.

Tal campanha também acabou servindo para se alargar as bases eleitorais no Brasil e aumentar a produtividade da população. Houve com a CEEA uma queda significativa nos índices de analfabetismo. Entretanto, vale salientar que tais campanhas foram aliadas a um aumento significativo da oferta de educação básica. Cristiane Xavier (2019), ao analisar estatísticas do período sobre a alfabetização de adultos, descreve a grande evasão escolar adjacente a campanha, acompanhada de oscilação no número total de matrículas²⁰. Apesar da baixa quantidade de concluintes nos cursos supletivos da campanha, há uma significativa queda no número de analfabetos. Para a pesquisadora, ao se comparar dados é possível perceber a atuação de outros grupos, além do poder público.

O formato das campanhas que funcionava como fábrica de eleitores; a atuação de voluntariados com baixo preparo e remuneração; as condições precárias das classes; a inadequação de materiais didáticos; as dificuldades para se recrutar professores em meio à massa de analfabetos; os altos índices de desistência, evasão e reprovação; tudo isso combinado a inadequação de currículos, horários e atraso nos pagamentos levou ao desinteresse das “comissões municipais”. Em 1957, quando os recursos da campanha estavam cada vez mais insuficientes e precários diante dos resultados alcançados, a CEEA foi alterada e se decidiu pela criação do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). O plano de alfabetização pelo rádio seguido pelo uso de cartilhas naufragou e obteve-se

¹⁹ Campanha de Educação de Adultos. **Relações com o público e o voluntariado**, nº 7, set./1948. Rio de Janeiro: Dep. Nacional de Educação

Campanha de Educação de Adultos. **Manual do professor voluntário**, n. 13, 1960. Rio de Janeiro: Dep. Nacional de Educação.

²⁰ Para acessar estatísticas e análises consulte: XAVIER, Cristiane Fernandes. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil – Inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. in: **Revista brasileira de história da Educação** (v. 19, 2019).

resultados ainda piores, levando a campanha à extinção.

Outra campanha executada na década de 1950 foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Criada em 1952, realizava missões rurais com treinamento de líderes, aperfeiçoamentos, semanas educativas, cursos e conferências. Participaram dela agrônomos, veterinários, médicos, enfermeiros, economistas domésticos e assistentes sociais. Para Vieira (2004), pode-se perceber que a campanha foi construída a partir da concepção do campo como atrasado e tradicional, enquanto, o ambiente urbano era representado como moderno e avançado. Desta forma, buscava-se com a campanha, substituir a visão do campo pela da cidade. A maior parte da campanha foi realizada no Nordeste e os resultados permitiram perceber que a simples aplicação de uma metodologia de desenvolvimento comunitário, independente das condições sociais e materiais da região, são insuficientes para modernizar costumes, modos de produzir e viver. A CNER foi extinta em 1963, após a realização de dezoito missões.

Segundo Marlene Cainelli (1994), a CNER é fruto de acordos firmados entre o Brasil e os EUA durante os anos de 1950. Essa campanha de abrangência nacional foi, segundo a pesquisadora, de grande importância na construção de um “novo camponês”, com costumes e hábitos modificados (CAINELLI, 1994. p.14). Entretanto, é clara a preocupação dos técnicos e formuladores dos projetos educacionais voltados ao campo idealizavam uma adequação do homem rural à modernização da sociedade da década de 1950. Avaliavam as populações rurais como atrasadas e não consideravam as tradições e os conhecimentos do homem do campo. Para Cainelli, é possível notar a resistência desses trabalhadores ao projeto de homogeneização nos relatórios feitos pelos técnicos das missões rurais.

As afirmações feitas pelos técnicos das missões rurais de que “as culturas locais retornavam às suas práticas tradicionais” logo após a desvinculação das campanhas educacionais e assistenciais, garante a negação de uma “cultura vazia” e sim uma resistência aos ensinamentos vindos de fora que buscavam traçar uma identidade homogeneizadora para as populações rurais. (CAINELLI, 1994. p. 45)

Ainda de acordo com a pesquisadora, o desenvolvimento da

campanha aparece também atrelado a um grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico” que, seguindo ideais do escolanovismo, pretendiam formar cidadãos caracterizados pelo civismo e pelo orgulho da pátria, dentro dos preceitos do cientificismo (CAINELLI, 1994. 41). O principal argumento dos ruralistas estava na associação da população brasileira à uma suposta vocação rural. Os ruralistas entendiam o ambiente urbano como uma forma artificial da vida. Com o êxodo rural e o inchaço das cidades, reforçou-se entre ruralistas e profissionais da educação a necessidade de um ensino rural que fixasse o homem no campo, despertando no homem no campo sua vocação ruralista e seu vínculo à terra (CAINELLI, 1994. p. 42).

Entretanto, as políticas educacionais que foram voltadas a esse novo homem rural foram consolidadas a partir de modelos prontos, elaborados para todas as comunidades rurais, sem o conhecimento ou a participação das comunidades. Para Cainelli, uma clara manifestação do pressuposto da inferioridade deste homem rural, “vazio culturalmente” (CAINELLI, 1994. p. 44).

A construção do “novo homem” idealizado pelas propostas educacionais amparadas nos conceitos do ruralismo pedagógico e da “nova escola” acaba num primeiro momento por incluir o homem no campo numa perspectiva contraditória, que vai acompanhá-lo por várias décadas, ou seja, em determinados momentos este homem do campo é visto como puro e ingênuo, outras vezes como atrasado e inculto. (CAINELLI, 1994. p. 45)

As campanhas educacionais das décadas de 1940 e 1950, e a CNER é uma delas, foram constituídas a partir do estigma de que o homem do campo representa o atraso, a ignorância e a falta de cultura. Segundo essas campanhas, essas pessoas necessitavam do auxílio para se modernizar e superar a condição de caboclo inculto. Mais uma campanha foi criada no fim da década de 1950, período em que Anísio Teixeira estava à frente o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. Na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), foram criados os Centros Regionais de Pesquisa, em que se realizaram pesquisas sociológicas sobre a educação e o modo de vida da população de povoados e pequenas cidades. Os técnicos desses centros recusaram a ação massiva dessas campanhas e propuseram investigar o analfabetismo como um

fenômeno social cujas causas econômicas deveriam ser conhecidas a fim de serem controladas.

Essas experiências inauguram uma outra forma de entendimento acerca do analfabetismo e da necessidade de uma educação para adultos. Até então, o analfabetismo e a falta de instrução eram meramente compreendidos como uma chaga, uma falha de astúcia e inteligência do indivíduo. A partir dessa Campanha, o fenômeno do analfabetismo pôde ser compreendido a partir de estudos mais amplos e complexos acerca das condições sociais em que esses estudantes estão inseridos. Notando as condições econômicas, sociais, políticas e culturais que dificultaram o acesso desses adultos às letras e conseqüentemente à informação e aos seus direitos.

A primeira experiência foi realizada em Leopoldina, Minas Gerais. Posteriormente, ela foi expandida para cinco municípios de cada região do Brasil e por fim, realizada em todo âmbito nacional, ampliando da escola primária para a extensão da escolaridade, por meio de uma educação comunitária. A CNEA marcou uma nova etapa, compreendia que a mera alfabetização era insuficiente. A prioridade era a educação da criança e dos jovens. Buscou-se avaliar com maior profundidade o peso das condicionantes sociais e culturais na produção do analfabetismo adulto. Porém, a CNEA foi extinta em 1963 em meio à profundas dificuldades financeiras.

Em relação às grandes campanhas nacionais contra o analfabetismo nas décadas de 1950 e 1960, podemos perceber a manutenção de preconceitos contra o adulto sem instrução. A percepção dessas pessoas como “crianças cabeças-duras” pela CEAA demonstram esse exercício. O desconhecimento sobre a realidade desses adultos também é desvelado na compreensão do campo como atrasado e tradicional observado na organização da CNER. Apesar de contribuições como a análise do analfabetismo como fenômeno social feita pela campanha liderada por Anísio Teixeira, pouco se considerou em relação à realidade educacional desses adultos.

As ações das campanhas estavam arquitetadas para contribuir ao processo de industrialização, formando mão de obra alfabetizada, e também para atender a interesses eleitorais, cultivando eleitores para a elite política. Esses interesses se impuseram sobre as possíveis contribuições para a formação e o

exercício da cidadania por esses indivíduos. Os problemas políticos, financeiros e didáticos que deram fim às campanhas nacionais, apontam para a precarização do ensino a essas pessoas, independente do impacto que isso tem para o exercício da cidadania pelos marginalizados. Merece destaque a percepção de Cristiane Xavier (2004) ao analisar estatísticas sobre o período das campanhas. Isso porque, é possível inferir a existência de ações educativas destinadas a adultos fora das campanhas nacionais. Aliás, a próxima subseção pretende analisar brevemente uma dessas ações.

2.3 FREIRE E UMA EJA HUMANIZADORA

Para além das campanhas nacionais e fora do ambiente das escolas formais, surge na primeira metade do século XX, em meio às organizações populares uma educação calcada em princípios e metodologias de bases emancipatórias. A Educação Popular nasce nesse contexto e gera grande repercussão na sociedade, principalmente após 1945 com o fim da 2ª Guerra Mundial. Entretanto, para Dulcinéia Pereira e Eduardo Pereira, a Educação Popular cruza as fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas em espaços como sindicatos, ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo e conselhos populares (PEREIRA, D.; PEREIRA, E. 2010. p. 74).

Mais do que uma vertente de ensino, a Educação Popular é uma filosofia da educação, uma *práxis* educativa que estabelece como ponto de partida a realidade social vivenciada pelo educando. A Educação Popular tem como princípios a participação popular e a solidariedade na construção de um projeto político mais humano, fraterno e justo. Por meio da Educação Popular, o processo educativo se dá na ação que busca mudar padrões de modos de vida, de conduta, atitudes e reações sociais. Para D. Pereira e E. Pereira, na Educação Popular o ponto de partida do processo educativo está na realidade social e esse processo retorna para a mesma com a intenção de transformá-la (PEREIRA, D.; PEREIRA, E. 2010. p. 75).

O que possibilita à Educação popular ser um território de reinvenção do modo como estamos vivendo e, portanto, de transformação do mundo é o fato de estar organicamente vinculada aos princípios da

educação dialógica proposta por Paulo Freire; nesse sentido, jamais dicotomiza o homem do mundo, respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, estimula a criatividade humana, ama a vida em seu devir (é biófila), valoriza a relação educador-educando e educando-educando, reconhece o homem como um ser histórico, da práxis, e tem do saber uma visão crítica, pois este encontra-se submetido a condicionamentos históricos-sociológicos, uma vez que não há saber sem busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. (PEREIRA, D.; PEREIRA, E. 2010. p. 75)

A Educação Popular acredita no potencial humano e estimula a participação dos educandos. Desta forma, o estímulo à experimentação, ao pensamento, à argumentação e a criação – essencial à Educação Popular – muito se conecta às necessidades e carências dos indivíduos da EJA. A marginalização, a pobreza e a amarga discriminação imposta ao analfabeto, criava uma série de determinações às pessoas da EJA. A Educação Popular por sua vez, deixava explícito o lado político da educação. Agora, com um caráter de classe ao questionar as formas das relações de poder que sustentam a sociedade vigente.

Na década de 1950, uma série de educadores populares iniciaram um debate sobre a forma como era concebida a formação na EJA. Passaram a questionar se essa educação deveria ser uma mera transmissão de conteúdos ou deveria haver também o incentivo à difusão de ideias. Para esses pesquisadores, uma Educação destinada às camadas populares não pode ficar presa à comunicação de conteúdo. Deve-se pensar a formação de pessoas mais críticas e conscientes sobre as relações de poder que sustentam a sociedade em que vivem.

Nele (período de criação da Educação Popular) se iniciou uma luta para que se mudasse a visão preconceituosa que se tem sobre o analfabeto, como um ser incapaz, deficiente. À frente desse movimento, encontramos marxistas e cristãos. Pode-se afirmar que esse processo vai se afunilando principalmente na luta contra o preconceito ao analfabeto, juntamente com a luta pelo seu direito ao voto. Ocorre também a difusão dos ideais de Paulo Freire, que começa a perguntar: “A serviço de quem educamos? Para quem educamos? O que ensinamos? Como ensinamos?”. (PEREIRA, D. PEREIRA, E. p. 75).

Vale ainda destacar que em 1958, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. Nesse evento, diferentes concepções e tendências políticas estaduais manifestaram suas também diferentes concepções de educação. Foram marcantes as críticas realizadas ao funcionamento

da CEAA, em relação à precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e a qualificação dos professores. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire²¹ fazia parte, buscou ir além das críticas e propor uma educação baseada no diálogo, que considere as características socioculturais das classes populares, estimulando a participação consciente na realidade social.

Nesse evento, Freire apresentou o trabalho “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos”. Destaca-se, no pensamento freiriano, o desprezo a qualquer forma de “coisificação do homem”, de transformação do sujeito em objeto, o que transforma a educação e, conseqüentemente, a EJA em atores políticos do processo de humanização, do *ser-mais*. (BRITO, 2013. p. 26)

Por conta dessas concepções, a comitiva de Freire chamou (e ainda chama) atenção pelo planejamento da EJA a partir da contextualização das necessidades essenciais das pessoas educadas, a EJA é projetada e objetivada “com” ela e não “para” ela. Tais estudantes não eram vistos como imaturos e ignorantes e o analfabetismo não era considerado o único, nem o mais grave problema da população. Mas sim as condições de miséria e desumanização em que o analfabeto estava inserido. O relatório apresentado pelo grupo de Freire, em linhas gerais, concebia o analfabetismo como resultante das relações de uma sociedade injusta e desigual.

Opondo-se ao preconceito contra o analfabeto, atribuía as causas do analfabetismo às condições de pobreza e ignorância advindas de uma sociedade assimétrica. E para além disso, a dependência econômica era concebida como a raiz do servilismo, muito útil à manutenção de uma elite opressora e privilegiada. A

²¹ Paulo Freire é um dos mais importantes educadores e filósofos brasileiros, tendo influenciado a criação da Pedagogia Crítica. Nascido no Recife em 1921, Freire lecionou Língua Portuguesa a partir de 1942. Entre os anos de 1958 e 1964, sistematizou o “Método Paulo Freire”, enquanto atuava como Diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Foi ainda, professor da Faculdade de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife e participou da fundação do MCP (Movimento de Cultura Popular). Em 1963, liderou a campanha em Angicos/RN, assim como a Campanha Nacional de Alfabetização, e elaborou o Plano Nacional de Alfabetização. Após o golpe militar de 1964, foi preso e exilado, passando a viver na Bolívia e posteriormente no Chile, onde publicou o livro “Educação como prática da liberdade”. Nos anos de 1970, publicou importantes obras como: “Pedagogia do oprimido” e “Cartas a Guiné-Bissau”. Freire retornou ao Brasil após a Anistia, em 1979, foi professor da UNICAMP e Secretário da Educação durante o mandato de Luiza Erundina para a Prefeitura de São Paulo, em 1989. Participou, em 1991, da fundação do Instituto Paulo Freire e, no ano seguinte, publicou “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”. Paulo Freire faleceu em 1997, com um infarto do miocárdio.

educação proposta e idealizada por Freire era humanizadora. Ela deveria libertar o homem da opressão cultural e econômica em que se encontrava.

Para Danilo de Brito (2013), a partir do II Congresso Internacional de Educação de Adultos, a chamada Educação Libertadora ganhou cada vez mais espaço na redefinição da EJA no Brasil. Para ele, essas ideias sobre a alfabetização e a EJA são referências até hoje. De acordo com o pesquisador, “a alfabetização, aliada à conscientização, e a ‘leitura do mundo’, que deveria preceder a ‘leitura da palavra’, são pontos centrais” da concepção de educação que emerge nesse período, alicerçada principalmente nas reflexões de Paulo Freire (BRITO, 2013. p. 25).

Tais debates e discussões entusiasmaram ações como: a criação dos CPCs (Centros Populares de Cultura), a formação do MCP (Movimento de Cultura Popular) pela União Nacional dos Estudantes e a criação do MEB (Movimento de Educação de Base), este último vinculado à Conferência Nacional dos Bispos no Brasil. Tais ações pretendiam oferecer à população uma oportunidade de alfabetização fundamentada nas concepções freirianas de formação. A educação de adultos passou a ser entendida a partir de exigências da sensibilidade e da competência científica. As reflexões acerca dos procedimentos didáticos e dos conteúdos são acompanhadas da preocupação com a compreensão crítica dos estudantes acerca de elementos do cotidiano.

Ao final dos anos 50 a Educação de Adultos, insere-se gradativamente, no quadro mais amplo de embates políticos-ideológicos vividos naquele momento histórico. Presencia-se uma grande mobilização neste campo, contando com participação de intelectuais, de setores progressistas da igreja católica, de estudantes e grupos que almejam a emancipação das massas e a transformação das estruturas socioeconômicas. (VIEIRA, 2004. p. 24).

A Educação de Adultos não poderia ser compreendida apenas como uma ferramenta para a transmissão de conhecimentos que reproduzem as relações de poder instituídas até então. Mas como uma ação capaz de libertar e emancipar pessoas. As ações educativas alicerçadas nesse movimento tinham como objetivo trabalhar com uma educação e cultura popular resgatando o potencial criador das camadas populares. Na prática, reafirmavam que todo ser humano produz cultura na

sua relação com o mundo e com o outro.

Até então, as ações na EJA realizadas pelo Estado visavam contemplar às exigências do processo de industrialização e urbanização que o país cursava. Entretanto, as percepções de EJA em torno da Educação Libertadora criaram um modelo de oposição ao sistema da Educação Funcional/Pragmático implementado pelo Estado na modalidade. Os debates políticos-ideológicos inseriram a EJA em uma atmosfera de disputas, múltiplas perspectivas e interesses. Para os movimentos sociais progressistas, a Educação de Adultos se tornou mais abrangente, indo além do alfabetizar e do profissionalizar. Para tais grupos, a educação é sobretudo um processo de refletir a militância e mobilizar em direção dos próprios objetivos.

Desta forma, podemos concluir que surgiram no final dos anos de 1950, divergentes concepções de educação de adultos que foram fundamentais na transformação do pensamento pedagógico brasileiro. Ao analisar a historiografia sobre o período, Xavier (2019) percebe a construção de um antagonismo entre duas concepções de EJA. De um lado uma concepção de base “funcional”, ligado às campanhas nacionais e comprometido com o desenvolvimento nacional. E de outro uma concepção “conscientizadora”, comprometida com a crítica sobre a ordem capitalista e que exigia mudanças estruturais. A organização de uma educação de adultos por grupos progressistas, afeiçoados com a concepção conscientizadora, entrou em conflito com a perspectiva centralizadora e meramente alfabetizadora da maioria das campanhas nacionais.

Apesar de descrevermos o período citando Cristiane Xavier, vale destacar que a autora se mostra crítica a esse modelo explicativo. Para ela, o enredo historiográfico desse período acaba a obedecer a algumas premissas de uma ideia linear de história que polariza entre o *velho* e o *novo* / a *regulação* e a *emancipação*. Por meio dessa concepção

(...) foi erigida uma abordagem ascendente e linear do novo, representado pelo movimento de renovação pedagógica, sobre o velho, representado pelas formas educacionais tradicionais, não reservando, portanto, espaço para ideias conflitantes e disputas situadas fora do enquadramento da polaridade ‘novo X velho’ (XAVIER, 2019. p. 8).

As fecundas e intempestivas discussões promovidas nas décadas

de 1950 e 1960, repercutiram no período nacional-desenvolvimentista. Marcado pela radicalização do processo político, o período refletiu tal radicalismo nas ações voltadas à educação de jovens e adultos. Tais embates, fizeram com que alguns movimentos civis tomassem corpo na conscientização de jovens e adultos e isso gerou um salto qualitativo nos modelos anteriores de EJA, antes centrados nas campanhas nacionais. Para Vieira, esse foi um dos períodos mais ricos na história da EJA, em que grupos estudantis, organizações políticas, associações religiosas, projetos sociais alternativos, buscavam exercer influência junto às camadas da população para legitimar suas propostas, em meio à euforia desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubistchek.

A EJA que emerge fundamentada nessa perspectiva aproximou-se da formação da cidadania que vai além do direito ao voto. Isso porque se negava a contribuir no processo de coisificação do estudante da EJA. A projeção da modalidade *com* os estudantes e não *para* eles, considerava as necessidades dos estudantes e para além disso, estimulava a uma participação ativa nas tomadas de decisões acerca da gestão da sociedade, começando pelo espaço escolar. A alfabetização aliada à conscientização e à leitura de mundo objetivava a formação cidadã a partir de concepções mais amplas e complexas. Apesar das exigências à sensibilidade, a educação deveria ser promovida conjugadas a saberes popular e científicos, inserindo os estudantes a compreender e atuar nos embates políticos que os cercam.

Entretanto, nos anos de 1960, durante o governo de Jânio Quadros e João Goulart, as contradições dos modelos projetados na EJA se alargavam. O sistema ideológico adotado até então com o nacional-desenvolvimentismo, criou um padrão de consumo que não se estendia a todos. O crescente desemprego, a perda de poder aquisitivo dos salários e uma suposta “ameaça” comunista em plena Guerra Fria fez reprimir muitas das abordagens progressistas na EJA. Ações ligadas à movimentos sociais – MCP (Movimento de Cultura Popular, Recife), CPC (Centro de Cultura Popular), MEB (Movimento de Educação de Base) e o Sistema Paulo Freire – apesar de extremamente inventivos e transformadores, desagradaram a direita conservadora interessada na sustentação de alguns grupos no poder.

A intensa mobilização e ampliação dos programas de Educação Popular passaram a ser vistos como ameaçadores a ordem social vigente e para os militares, as ideias difundidas pelos grupos de cultura e pela Educação Popular

poderiam torna o processo político incontrolável. Tais grupos políticos passaram a rotular essas iniciativas como subversivas.

Tais grupos conservadores articularam uma forte repressão aos movimentos de trabalhadores comprometidos coma as causas populares. Intervenções militares aconteciam em sindicatos e nas universidades desarticulando e desmobilizando a ação popular. Tais ações culminaram com o Golpe Civil-Militar de 1964 seguido do processo de desaparecimento dos grupos de cultura e de Educação Popular.

2.4 EJA NA DITADURA CIVIL-MILITAR

Durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, houve com a EJA um intenso processo de repressão aos programas anteriores por estarem vinculados a um programa de transformação social. Líderes foram perseguidos e isolados e as ações paralisadas. Por meio de críticas ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), acusados de serem proselitistas e assistencialistas, os militares substituíram as ações anteriores pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Com o golpe civil-militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular de base libertadora (ou conscientizadora) foram reprimidos. A partir de 1970, a educação de adultos passou a ser realizada numa perspectiva de suplência da educação formal na qual a maior expressão foi o MOBRAL. (XAVIER, 2019, p. 6)

O MOBRAL estabeleceu-se como sucessor nacional da Cruzada de Ação Básica Cristã (a Cruzada ABC), financiada pelo governo federal. Assim como a Cruzada, o MOBRAL orientava suas ações pela minimização das tensões sociais como uma ofensiva ideológica para neutralizar os efeitos dos movimentos de educação popular. Entretanto, o MOBRAL ainda buscava legitimar o regime e ampliar junto as camadas populares as bases sociais de apoio.

As ações do MOBRAL eram meramente funcionais (alfabetizadoras) e aconteciam paralelas a outras ações de alfabetização. As execuções eram descentralizadas (as comissões municipais executavam o programa) e as ordens centralizadas (da gerência do MOBRAL para coordenações regionais, estaduais e municipais). Com isso o movimento produziu programas uniformes em todo o Brasil

e aparentemente relativa autonomia pedagógica. Para Strelhow,

Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral”. (STRELHOW, 2010, p. 54 e 55)

Os estudantes do MOBRAL não eram considerados responsáveis apenas pelo seu analfabetismo, mas também pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. *Slogans* do movimento como: “Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos” e “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável”, usados no recrutamento de alfabetizadores, reafirmam a noção de chaga associada a estes estudantes que deveriam ser “domados”. Além disso, nenhuma exigência de formação era feita aos alfabetizadores do MOBRAL.

O objetivo demasiadamente ufanista do MOBRAL era erradicar o analfabetismo em 10 anos. Entretanto, em 1980 o analfabetismo da população maior de 15 anos no Brasil era de 25,5%. Essa ruína vergonhosa levou o MOBRAL a diversas alterações em seus objetivos, ampliando a atuação para o campo e a educação de crianças. Entretanto, para Sérgio Haddad (1991) o MOBRAL “acabou por se constituir em uma sequência de desacertos, ganhando relevância pelo seu papel político legitimador do regime autoritário do que pelo seu papel como órgão educacional” (HADDAD, 1991. p. 345). O MOBRAL é extinto em 1985 com a chegada da Nova República. A extinção do sistema foi marcada por uma série de denúncias sobre desvios de recursos financeiros.

Outro processo ligado à EJA durante a ditadura Civil-Militar surgiu a partir da lei nº 5.692/71. Nesta norma a educação de adultos passou a ter um estatuto legal, chamando-a de ensino supletivo. Na lei, previa-se cursos acelerados, presenciais e à distância. Os exames de conhecimento poderiam ser oferecidos fora ou dentro do curso de formação. Havia ainda a previsão de provas certificatórias que validariam a formação de algum dos níveis escolares. Entretanto, de acordo com o dispositivo legal, os exames deveriam ser gradativamente substituídos pelos cursos.

A organização dos cursos supletivos visava formar com um baixo

custo operacional para um mercado de trabalho competitivo, por meio de instruções programadas de acordo com a disponibilidade do aluno. A frequência era facultativa e os exames eram realizados em duas etapas: a interna ao final de cada módulo e a externa feita com exames especiais elaborados pelo sistema de ensino. Coube aos Conselhos Estaduais de Educação regulamentar o ensino supletivo em cada estado da federação.

Em sua proposta inicial, o ensino supletivo colocava-se como um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. Na prática, tornou-se um marginal do sistema, sem verbas, sem apoio político, em boa parte a serviço dos interesses das empresas privadas de educação. (VIEIRA, 2004. p. 41)

O Ensino Supletivo estava coberto com um rarefeito verniz de modernidade, atribuindo à iniciativa privada as ações educativas destinadas à adultos. Com essas empresas, o aluno poderia negociar e encontrar horários e sistemas mais adequados à sua realidade de trabalhador. Desta forma, o setor privado passou a atuar ofertando cursos livres preparatórios para os exames supletivos, atendendo à demanda referente ao segundo segmento do primeiro grau e ao ensino do segundo grau. Entretanto, o Ensino Supletivo consagrou mais um exercício ligado à “educação” formal de adultos. Criou uma versão voltada para interesses de mercado. O Ensino Supletivo podia servir também como uma manufatura de certificados.

A EJA voltada a uma formação cidadã – buscando aliar alfabetização com o desenvolvendo sensibilidades e competências científicas – aparentemente deixa de existir durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Tal formação só poderia se despontar na clandestinidade. Sobre o discurso de minimizar tensões sociais, o que percebemos é uma postura contra o exercício da cidadania por parte do estudante da EJA. Durante a ditadura, a impossibilidade da escolha não se restringiu ao voto para presidência. Através de aparelhos do estado e de sistemas de ensino como o MOBREAL, aqueles que mais poderiam denunciar e se organizar contra práticas opressoras foram podados em seus direitos como cidadãos. O formato meramente alfabetizador das práticas da EJA negava o direito a uma formação mais abrangente. A EJA confessadamente se volta a “doma” do estudante. A Cruzada ABC e o MOBREAL representavam momentaneamente a vitória da

“coisificação do homem” (FREIRE, 1983 e 2001; GADOTTI, 2001; STRELHOW, 2010; TORRES, 2001).

O estudante da EJA sofre durante esse período com uma modalidade organizada como mecanismo para reforçar a hegemonia política de um partido ou regime. A educação homogeneizadora coisifica esses indivíduos à medida que busca estabelecer um controle, desconsiderando o papel desses estudantes como sujeitos produtores de saber e cultura. Simplesmente alfabetizar, funcionalmente, ou dar continuidade à formação é também desconsiderar o direito à cidadania a esses indivíduos.

2.5 A EJA EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS

Durante a redemocratização do Brasil, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar. A Fundação Educar era subordinada ao MEC, como um órgão de fomento, apoio técnico e financeiro. Não era responsável por execuções diretas como o MOBRAL, mas sim um aparelho de apoio às prefeituras e instituições civis envolvidos nas ações educativas com jovens e adultos. A grande maioria dos programas vinculados à Fundação Educar adotaram o Programa de Educação básica em três módulos de 1440 horas. O primeiro módulo consistia na alfabetização, enquanto o segundo e o terceiro correspondem aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, alguns adaptaram a proposta político-pedagógico às características locais ou ao órgão que promovia.

Além de criar Fundação Educar, a redemocratização permitiu alargamento das práticas da EJA. Experiências ancoradas na educação popular, antes praticadas na clandestinidade, ganharam evidência e isso se manifestou na formação da assembleia constituinte. A Constituição de 1988, em seu artigo 208, garante ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos que não tiveram acesso na idade apropriada. Afiança ainda 50% dos recursos referidos no artigo 212, para erradicar analfabetismo e universalizar ensino fundamental.

O acesso à educação por todas as pessoas é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 que constitui a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino. Ressalta ainda o direito a jovens e adultos de uma educação adequada às suas necessidades peculiares de

estudo, enquanto, cabe ao poder público o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos. A diretriz determina a criação do Plano Nacional de Educação em concordância com a Declaração Mundial de Educação para todos.

Entretanto, após a criação da LDB e da Constituição de 1988, podemos perceber a contradição entre a afirmação do direito no plano jurídico e a negação pelas políticas públicas para a modalidade. A partir da década de 1990, a EJA teve gradativamente sua diminuição nas ações governamentais, perdendo força como política pública. De acordo com Strelhow (2010), após a extinção da Fundação Educar em 1990, durante o Governo Collor, nenhum outro órgão responsável por acompanhar e supervisionar foi posto em seu lugar. Falta desde então ao governo federal, um projeto nacional voltado à educação de jovens e adultos. Os municípios e estados assumiram sozinhos a função.

Durante a década de 1990, podemos destacar algumas experiências voltadas à EJA ligadas a universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais. Dentre os movimentos de educação voltados à jovens e adultos do período, separamos o Movimento de Alfabetização (MOVA), o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Brasil Alfabetizado.

Criado na Prefeitura de São Paulo durante a gestão de Paulo Freire na secretaria de educação, o MOVA procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico dos jovens e adultos, tornando-os coparticipantes do processo de aprendizagem. As salas eram instaladas onde havia poucas escolas e grandes demandas por educação, usando igrejas, creches, associações e empresas. Funcionavam a partir de convênios entre a prefeitura e entidades assistenciais, sociedade e associações. A prefeitura custeava as despesas com educadores e as entidades eram responsáveis pelos locais das aulas. Posteriormente, as experiências do MOVA foram levadas à outras prefeituras no Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Pará e Minas Gerais.

Já o PAS, criado em 1997 pelo governo federal tinha como público alvo os jovens entre 12 e 18 anos, entretanto, recebia adultos também. O programa buscava alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O “modelo

solidário” está relacionado ao fato de unir cinco parceiros: o Governo Federal, o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidade e prefeituras para custear as despesas com o programa. As despesas eram divididas entre empresas, instituições e pessoas físicas e o custo médio de cada aluno do programa era R\$ 34,00.

Os alfabetizadores eram os próprios jovens do município que cursaram ensino médio, magistério ou 8ª série. As universidades coordenavam atividades, avaliações, capacitações e acompanhamentos. Restava à prefeitura cuidar da infraestrutura com salas de aulas, quadro e giz. Com uma duração média de 6 meses, o programa lidava com acusações de ser aligeirado, sem preocupações com uma formação social, histórica, política e cultural dos estudantes. Para além disso, a inalterável campanha do “Adote um Analfabeto” reforçava a imagem do analfabeto como uma pessoa incapaz, que necessita de ajuda ou “adoção”.

O PRONERA surge em 1998, e visa atender principalmente as populações que viviam em assentamento. O programa estava associado essencialmente ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), a universidades e movimentos sociais. Por meio do PRONERA, jovens e adultos teriam acesso à cursos de alfabetização, ensino fundamental, médio, técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e pós-graduação (especialização e mestrado). Além dos estudantes, o PRONERA também capacita educadores para atuar em assentamentos. As ações do programa são fundamentadas na diversidade cultural e socioterritorial dos participantes, buscando a interação e a transformação do campo por meio de gestões democráticas, de avanço científico e tecnológico.

Após os anos 1990, em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado. Novamente um programa com ênfase no trabalho voluntário, que previa erradicar o analfabetismo em 4 anos, através da ação sobre 20 milhões de pessoas. Porém, em 2004, o Ministro da Educação foi trocado e o programa reformulado, retirando a meta de erradicação do analfabetismo. A duração dos projetos do Programa Brasil Alfabetizado que inicialmente era de 4 meses, foram ampliados para 8 meses.

Qualquer cidadão alfabetizado com nível completo pode se tornar um alfabetizador do programa. Deve somente se cadastrar junto a prefeitura ou

secretaria do Estado e receberá formação alfabetizadora. Em 2007, foram estabelecidas bolsas à alfabetizadores e coordenadores com valores entre 250 e 500 reais. Além do pagamento de bolsa, o MEC repassa recursos financeiros aos estados e municípios para aquisição de gêneros alimentícios para merenda e materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários.

Permite-se perceber a EJA no Brasil muito mais fortalecida do que em outros períodos da história. De fato, deve-se reconhecer alguns avanços da modalidade após a redemocratização. Podemos destacar nesse processo a obrigatoriedade constitucional do ensino fundamental a cidadãos que não tiveram acesso na idade apropriada. A educação de jovens e adultos passou a ser entendida como um direito e a garantia legal de recursos financeiros destinados à erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Podemos destacar ainda a retomada de ações ancoradas na educação popular.

Entretanto, após a extinção da Fundação Educar, nenhum governo federal reestabeleceu um apoio técnico e financeiro centralizado. Na prática, ações desarticuladas fazem com quem municípios e Estados ajam sozinhos diante deste desafio educacional. Analisando a trajetória da modalidade é evidente a perda de força da EJA desde os anos de 1990. Nota-se ainda, a profunda e cruel contradição entre o a afirmação do direito no plano jurídico e a negação por parte das políticas públicas.

Apesar de esforços como do MOVA, do PAS, do PRONERA e do Programa Brasil Alfabetizado, percebemos a EJA expirando por inanição no âmbito federal. A maioria e mais efetivas ações partem de prefeituras, estados e movimentos sociais, sem significativo apoio de governos federais. As poucas ações federais são esparsas e desarticuladas. As velhas preocupações com recursos financeiros, vantagens políticas e a ideia do estudante da EJA como incapaz são pujantes nessas ações. Diante da não participação da estância federal de governo, passemos a observar a EJA mais perto. A partir das ações realizadas na cidade em que esta pesquisa se insere.

2.6 A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EJA

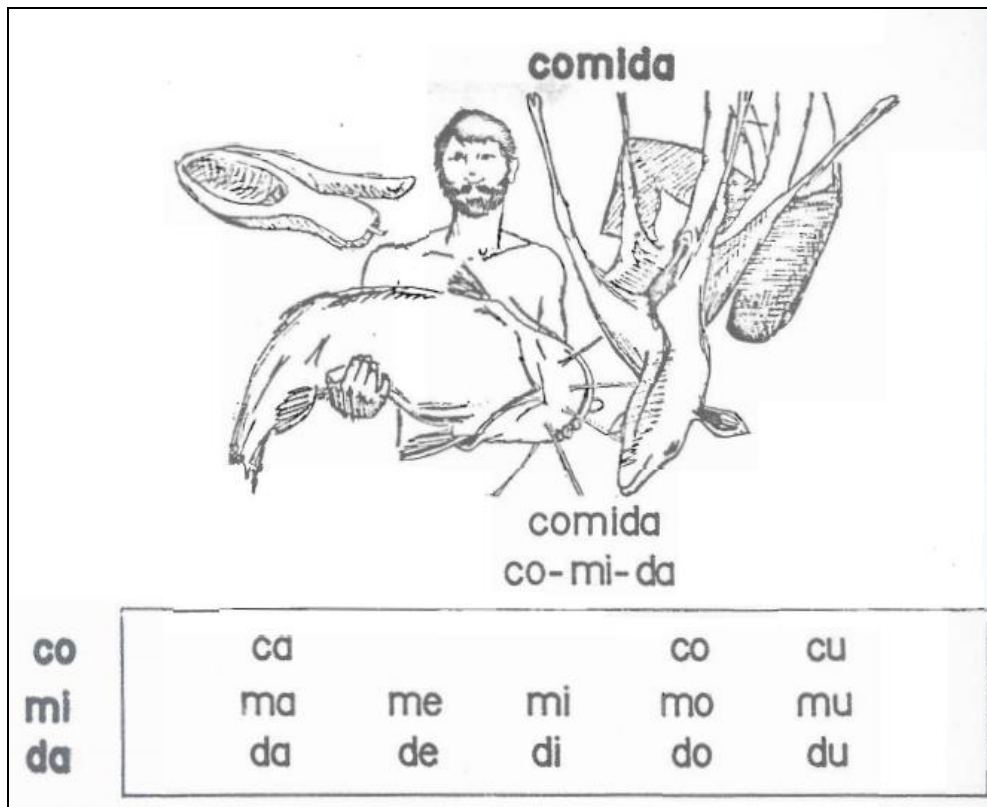
Sobre a EJA nesse período de redemocratização, necessitamos ainda observar as transformações ligadas à produção de materiais didáticos voltados à modalidade. Segundo Brito (2013), as discussões sobre materiais didáticos não são novas. Para o pesquisador, os materiais foram tratados muitas vezes com conteúdos superficiais, apresentando erros conceituais e dificultando a compreensão de maneira aprofundada sobre “a realidade nos campos históricos, culturais e emancipatórios, reproduzindo, portanto, as constantes exclusões sociais” (BRITO, 2013. p. 46).

Entretanto, recentes estudos sobre materiais da EJA (FAVERO, 2007. MELLO, 2010 e; 2015), percebem a diversificação de produções e certa organização no sentido de atender às necessidades dos estudantes. Para Mello (2010), podemos ainda notar a tensão entre os diversos projetos de educação na EJA ao constatar a diversidade de materiais.

Osmar Fávero (2007) também reconhece a transformação recente deste paradigma na produção de materiais didáticos a partir dos anos de 1980. Para ele, nesse período houve a retomada da produção didática destinada à EJA ligada aos movimentos sociais. Como por exemplo, o conjunto didático Poronga²² elaborado pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) em 1982, para a alfabetização de seringueiros na região de Xapuri, no Acre. O nome do material, Poronga, é uma lamparina usada na cabeça pelos seringueiros na Amazônia quando saem na escuridão da madrugada. Entretanto, o uso de termos e assuntos ligados ao cotidiano dos estudantes vai muito além do que no título do material. Para exemplificar, veja abaixo alguns trechos da cartilha.

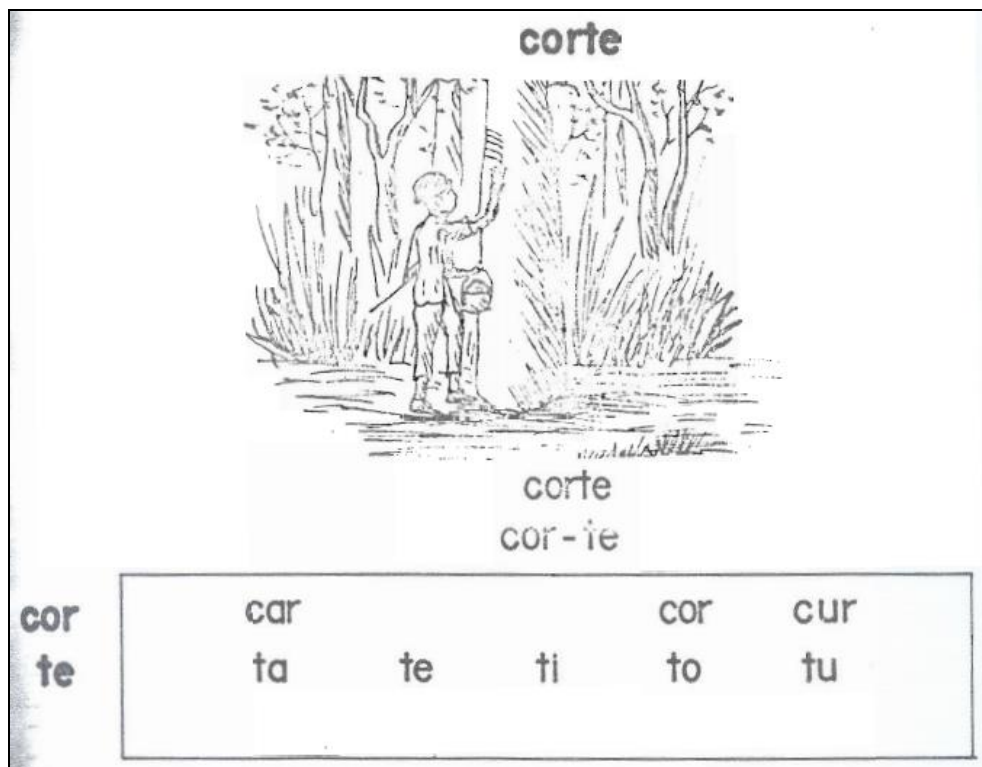
²² Para consultar o material acesse: <<http://forumeja.org.br/node/2933>>

Figura 1 – Conjunto Poronga – Comida



Fonte: Conjunto Poronga. Caderno de Português. Parte 01. P. 06

Figura 2 – Conjunto Poronga – Corte




Fonte: Conjunto Poronga. Caderno de Português. Parte 01. P. 12

Para além de imagens, o material destinado a adultos torna-se distinto ao trazer elementos do cotidiano ligado à alimentação, ao trabalho e à cultura amazônica. Até mesmo informações ligadas à fauna e à flora estão presentes no Conjunto Poronga. Há ainda uma preocupação em proporcionar a emancipação desses indivíduos ao trazer para o ambiente de estudo simbologias dos círculos de cultura e palavras geradoras de debates e reflexões para os estudantes.

Figura 3 – Conjunto Poronga – Comida

cooperativa



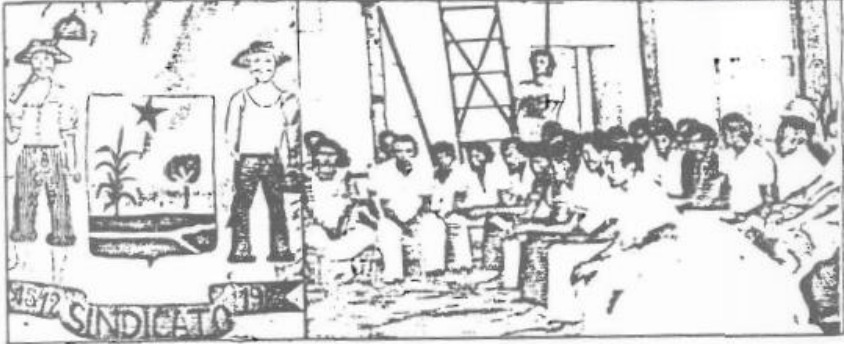
cooperativa
co - o - pe - ra - ti - va

| | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|
| co o pe ra ti va | ca | | | co | cu |
| | a | e | i | o | u |
| | pa | pe | pi | po | pu |
| | ra | re | ri | ro | ru |
| | ta | te | ti | to | tu |
| | va | ve | vi | vo | vu |

Fonte: Conjunto Poronga. Caderno de Português. Parte 01. P. 15

Figura 4 – Conjunto Poronga – Comida

sindicato

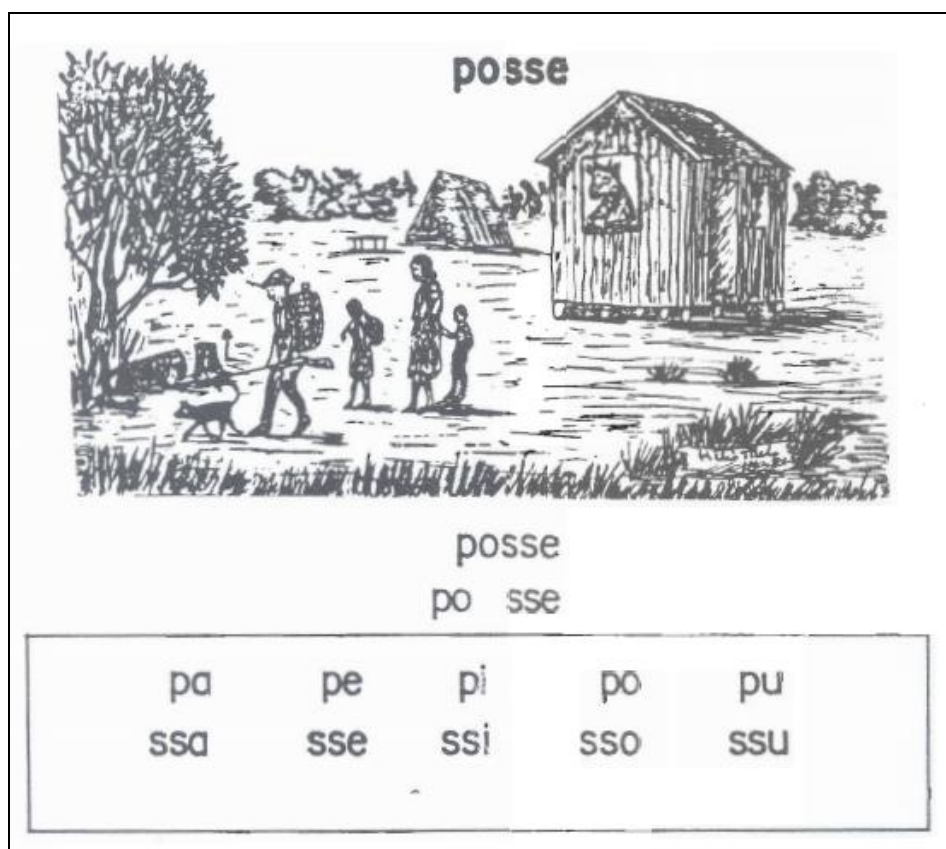


sindicato
sin - di - ca - to

| | | | | | |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| sin di ca to | san | sen | sin | son | sun |
| | da | de | di | do | du |
| | ca | | | co | cu |
| | ta | te | ti | to | tu |
| | sa | se | si | so | su |

Fonte: Conjunto Poronga. Caderno de Português. Parte 01. P. 17

Figura 5 – Conjunto Poronga – Posse




Fonte: Conjunto Poronga. Caderno de Português. Parte 01. P. 18

A construção da cartilha vinculada aos costumes regionais e à realidade local destaca as dificuldades cotidianas, as disputas por terra, borracha e os conflitos que emergem dessas situações. As dificuldades da vida dos seringueiros não são ignoradas. São através da busca pela superação dessas dificuldades que se cria estratégias para aprender a escrever, ler palavras e o mundo. Os temas da cartilha estão ainda ligados à saúde pública, educação popular, cultura, organização comunitária, direitos das mulheres, preservação dos lagos e rios. Mais do que alfabetizar, o material foi construído na intenção de colaborar na emancipação desses indivíduos. Vale perceber essa mesma perspectiva está presente em exercícios no ensino da matemática.

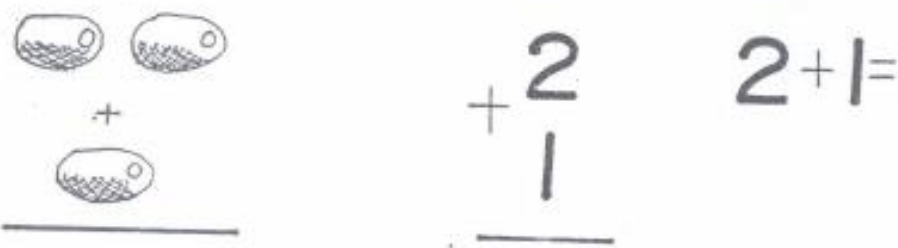
Figura 6 – Conjunto Poronga – Pélas de borracha

38



1. O compadre Francisco fez 2 pélas de borracha. O compadre Zé Chaves fez 1 péla . Quantas pélas os dois fizeram juntos?

Resposta: Os dois fizeram no total _____ pélas.



Fonte: Conjunto Poronga. Caderno de Matemática. Parte 02: Somando esforços. P. 38.

O Conjunto Poronga foi levado à outras regiões do Brasil e teve sua confecção adaptada à realidade dos estudantes da EJA de outros contextos. Segundo Fávero (2007), essas produções dizem ser tributárias a Paulo Freire e por isso, seguem princípios de levantamento vocabular e de busca por temas geradores. Para além do conjunto didático Poronga, Fávero (2007) destaca os materiais didáticos do Programa Integrar (1996) e o Programa Integração (entre 2000 e 2002) criados pela Central Única dos Trabalhadores (CUT). Para o pesquisador, os materiais voltados exclusivamente para jovens e adultos, buscam formar um

“cidadão criativo, crítico, autônomo e com capacidade de intervir na sociedade”. Para ele, os módulos e outras ações voltados à formação dos professores receitam tal prática (FAVERO, 2007. p. 44).

Os materiais didáticos construídos a partir de movimentos sociais são construções coletivas que buscam a formação integral como um direito. Procuram ainda valorizar os conhecimentos anteriores e a superação dos mesmos através da perspectiva crítica. Para Fávero (2007), tais ações ensaiam uma perspectiva interdisciplinar de educação, são fortemente influenciadas por Freire e almejam uma avaliação emancipatória, elevando autoestima pessoal dos estudantes pela ajuda mútua e pela preparação para o trabalho e a vida (FAVERO, 2007).

Entretanto, apesar dos reconhecidos avanços encontrados nas obras didática analisada por Fávero, podemos perceber que essas abordagens ficaram restritas ao contexto educacional ligado aos movimentos sociais. Outras produções foram condicionadas à outras conjunturas. Mello (2015) acredita que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), criada em 1996, ao assegurar a oferta educacional qualificada destinada aos jovens e adultos, trouxe outros elementos que contribuíram para o estímulo à produção didática para a EJA. A LDBEN ao formalizar legalmente a modalidade, criou a necessidade de adequar materiais didáticos às necessidades dos estudantes da EJA. Desta forma, “destacaram a produção de materiais didáticos como um elemento importante da viabilização das propostas e práticas educativas na EJA” (MELLO, 2015. p. 82).

A princípio, embates foram travados em torno dos marcos legais da EJA e pela implementação das políticas públicas, reformulando referências curriculares, programas de formação de educadores e materiais didáticos. A União, Estados e Municípios protagonizaram na produção de materiais didáticos, por meio de suas equipes. A coleção “Viver é Aprender”²³ (1996) e os livros “Palavras do trabalhador” (1991 à 2003), são apenas dois exemplos desse contexto de produção didática. É nesse ambiente construído com a expansão e consolidação da EJA que, ao final da década de 1990, o segmento das editoras comerciais começou a se interessar por esse nicho de mercado. “Especialmente quando, em 1998, o Fundo

²³ Para consultar esse material acesse: <
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000532.pdf>>

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a apoiar estados e municípios na produção e aquisição de materiais por meio do Programa Recomeço” (MELLO, 2015. p. 78).

A acomodação de instituições públicas em usar recursos públicos para a aquisição de produção didática destinada à EJA, promoveu o interesse das editoras na modalidade. Entretanto, “a produção destinada à EJA revelou estratégias comerciais e dispositivos editoriais que apontaram uma produção de baixa qualidade editorial, seja do ponto de vista da materialidade ou do conteúdo escolar”. (MELLO, 2015. p. 87). Somente a partir do ano de 2002, durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva é que parte desse problema começa a ser considerado. Para Mello (2015), durante o governo Lula, reformas educativas do governo anterior passaram a ser objeto de análises, reconsiderações e revisões. Programas, projetos e ações foram reorientados aos poucos (MELLO, 2015).

A criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), apenas em 2007, representa essa reorientação. O programa já existia há décadas, porém, ao incluir a EJA, ainda que naquele momento apenas o seguimento da alfabetização, representou uma importante contribuição para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem na modalidade. Dois anos depois, em 2009, o PNLA foi extinto e incorporado a um novo programa, mais amplo: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). Para Mello (2015),

O PNLD-EJA pode ser considerado uma importante conquista para a EJA no Brasil. Criado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, ele ampliou o PNLA, passando a distribuir obras didáticas para além das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, atingindo todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA. Na edição de 2014, o PNLD-EJA avançou ainda mais ao incorporar todas as etapas da Educação Básica, desde a alfabetização, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, até chegar ao Ensino Médio (MELLO, 2015. p. 88 e 89).

Esse momento representa um importante momento de solidificação de uma política pública de padronização da produção de obras didática para EJA. O PNLD-EJA estabelece novos padrões de qualidade em um grande programa de

aquisição e distribuição de obras didáticas aos estudantes jovens e adultos. A reprovação de 32% das obras avaliadas em 2011 demonstra não apenas a alta defasagem dos materiais produzidos, mas também indica uma maior exigência às editoras. Porém, Mello alerta que o modelo adotado no funcionamento do programa acelera contradições históricas da EJA. Algumas características da EJA, como a diversidade dos estudantes de várias regiões do país e suas carências de aprendizagem, a necessidade de se flexibilizar e variar materiais e metodologias durante as aulas, se torna mais difícil a partir da padronização imposta pelo PNLD-EJA (MELLO, 2015).

Além disso, os resultados do PNLD-EJA de outros anos revelam um processo de concentração didática que favorece as editoras maiores, mais aparelhadas e mais competitivas no mercado editorial, impedindo a diversidade de opções em livros didáticos. Mello (2015) acredita que é preciso garantir mecanismos que assegurem a diversidade de obras e oportunize mais escolhas para as escolas. A modalidade é extremamente complexa, é um equívoco centralizar o processo de escolha das obras e das coleções. O mecanismo de hoje, mesmo oportunizando a escolha participativa, prioriza as obras, teorias e metodologias indicadas pelas grandes editoras brasileiras.

Permite-se perceber a EJA no Brasil muito mais fortalecida do que em outros períodos da história. De fato, deve-se reconhecer alguns avanços da modalidade após a redemocratização. Podemos destacar nesse processo a obrigatoriedade constitucional do ensino fundamental a cidadãos que não tiveram acesso na idade apropriada. A educação de jovens e adultos passou a ser entendida como um direito e a garantia legal de recursos financeiros destinados à erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Podemos destacar ainda a retomada de ações ancoradas na educação popular.

Entretanto, após a extinção da Fundação Educar, nenhum governo federal reestabeleceu um apoio técnico e financeiro centralizado. Na prática, ações desarticuladas fazem com que municípios e Estados ajam sozinhos diante deste desafio educacional. Analisando a trajetória da modalidade é evidente a perda de força da EJA desde os anos de 1990. Nota-se ainda, a profunda e cruel contradição entre o a afirmação do direito no plano jurídico e a negação por parte das políticas públicas.

Apesar de esforços como do MOVA, do PAS, do PRONERA e do Programa Brasil Alfabetizado, percebemos a EJA expirando por inanição no âmbito federal. A maioria e mais efetivas ações partem de prefeituras, estados e movimentos sociais, sem significativo apoio de governos federais. As poucas ações federais são esparsas e desarticuladas. As velhas preocupações com recursos financeiros, vantagens políticas e a ideia do estudante da EJA como incapaz são pujantes nessas ações. Diante da não participação da estância federal de governo, passemos a observar a EJA mais perto. A partir das ações realizadas na cidade em que esta pesquisa se insere.

2.7 A EJA NA CIDADE DE APUCARANA

Para contextualizar os estudantes e ex-estudantes da EJA que participaram desta pesquisa, é necessário fechar mais o foco de exame e entender as peculiaridades da modalidade na cidade em que ela está implantada. Nesta subseção, faremos uma observação geral sobre a modalidade na cidade de Apucarana. A EJA é oferecida nesta cidade por três tipos de instituições: pelo sistema privado, estadual e municipal.

Pelo sistema privado encontramos a modalidade na versão Ensino à Distância (EAD), como o oferecido pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e também através de cursos preparatórios para a prova de certificação Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA). Este último, oferecido pela instituição EmFa (Ensino Médio Fácil), por meio de módulos curtos (cerca de 6 meses), voltados para a preparação das competências demandadas no exame. Há ainda a EJA oferecida pelo Serviço Social da Indústria (SESI), tanto na forma presencial como na EAD. Ambos cobram mensalidade dos alunos. O curso proporciona além de disciplinas da base comum, uma formação para o mercado de trabalho através de cursos técnicos variados. O estudante pode optar ou não por realizar o curso técnico.

Há ainda a presença da modalidade ofertada pela Autarquia Municipal de Educação que reúne estudantes em processo de alfabetização e conclusão da fase I do Ensino Fundamental. A Autarquia Municipal de Educação oferta a EJA em sete escolas municipais da rede municipal de educação. Elas estão

localizadas em regiões periféricas e rurais da cidade e contam com o polo localizado no prédio do SESC-PR [Serviço Social do Comércio] na região central. A EJA ofertada pelo município conta com materiais escolares próprios da modalidade e com professores experientes no ensino de jovens e adultos.

Em relação à EJA oferecida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), deve-se localizar o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Professora Linda Eiko Akagi Miyadi, o CEEBJA de Apucarana. Esta instituição proporciona o ensino voltado exclusivamente para jovens a partir dos 15 anos no ensino fundamental II e adultos. A sede do CEEBJA fica na região central da cidade e tem suas estruturas, organizações e projetos voltados às necessidades escolares destes jovens e adultos. Na sede são oferecidas todas as disciplinas do currículo no formato coletivo (aulas em turmas e horários pré-definidos) e na área (salas separadas por disciplinas em que os alunos estudam conforme seus próprios horários e tendo um professor para lhes auxiliar individualmente no aprendizado).

Os materiais didáticos são gratuitamente distribuídos aos alunos. Para o Fundamental II, há coleções confeccionadas exclusivamente para a EJA. Entretanto, no Ensino Médio, são trabalhadas coleções que sobravam de outros colégios do Núcleo Regional de Educação de Apucarana. Para além das aulas, há projetos culturais como o Canto Coral, Sarau de Poesia, Show de Talentos, Auto de Natal e a publicação anual do livro “Assim nasce um poeta”, com textos confeccionados pelos alunos do CEEBJA. O CEEBJA Apucarana possui uma sede estruturada com laboratório de informática, sala de recursos, biblioteca, merenda de qualidade e profissionais especializados em cada área ou disciplina. Nesse ambiente é possível perceber características como a juvenelização dos estudantes da EJA²⁴ e a frequência flutuante²⁵. Apesar desses fenômenos fazerem parte do contexto escolar da EJA, eles não serão abordados nesta pesquisa por não estarem relacionadas ao perfil específico dos estudantes investigados.

Até o ano de 2020, as ações do CEEBJA Apucarana não se

²⁴ Juvenelização dos estudantes da EJA é o nome dado ao processo de aumento do número de jovens estudantes na EJA a partir dos anos de 1990. Pesquisas recentes apontam que esse fenômeno tem origem na também crescente defasagem idade-série de jovens estudantes. Dessa forma, a modalidade acabou por receber um número maior de jovens estudantes.

²⁵ Frequência flutuante ou frequência/infrequência são termos usados para se referir à baixa frequência dos estudantes da EJA. Elemento este, que prejudica o aprendizado e muitas vezes leva à evasão escolar.

concentravam apenas na bem equipada sede. Havia ainda, as Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs). Através de uma pareceria entre o CEEBJA e a Prefeitura Municipal, eram oferecidas aulas fora da região central, em treze escolas municipais em bairros periféricos e na zona rural da cidade. A prefeitura oferecia as instalações enquanto o CEEBJA organizava e executava as ações docentes e administrativas da escola. Nas APEDs, os jovens e adultos encontravam a oportunidade de escolarização nos bairros onde moram. Nessas turmas, a proximidade entre os alunos era maior pois, além de companheiros de turma, eram vizinhos. Professores abriam as escolas, faziam campanhas de matrículas, matriculam os estudantes, distribuíam os materiais didáticos, esquentavam a merenda e por fim, lecionavam os conteúdos da sua disciplina.

Entretanto, como já citado na introdução deste trabalho, no segundo semestre de 2020 a SEED passou a descumprir a legislação voltada à modalidade e determinou o fechamento de todas as turmas de APEDs. Tal ato nefasto e ilegal acabou por dificultar o acesso, permanência e qualidade no ensino para jovens e adultos em meio a pandemia da COVID-19. Em Apucarana, as ações da EJA ficaram restritas à sede na região central da cidade. Estudantes que moram ou trabalham nas regiões periféricas precisam se deslocar até o centro da cidade para que presencialmente possam ter acesso a matrículas, materiais e atividades.

Segundo o Presidente da Associação de Professores do Paraná, o professor Hermes Leão, “o encerramento do semestre a não autorização para a abertura de matrículas é uma decisão que prejudica os estudantes da modalidade” (APP, 2021). A precarização da oferta vem acontecendo há tempos no Paraná, por meio de reformas que visam fechar turmas do ensino noturno e reduzir a oferta para a modalidade.

Apesar do duro golpe à EJA durante a pandemia, notamos que o desmonte da modalidade não acontece exclusivamente neste período. No início de 2019, a Autarquia Municipal de Educação fechou 3 das 10 salas de aula oferecidas à modalidade em Apucarana. Apesar de não haver diminuição na demanda, a autarquia arbitrariamente reduziu a oferta de turmas e ainda abreviou o número de carros que promovem o transporte de estudantes da EJA. A redução no transporte significa um maior tempo de deslocamento à escola e um desestímulo à permanência e o sucesso do estudante na modalidade. Segundo profissionais da EJA no município, em reunião, a autarquia argumentou que a redução acontece

porque professores não aprovavam os alunos para a próxima etapa para continuar com suas pequenas turmas. Assim, somente atuavam na EJA os professores de confiança que aprovam alunos para a próxima etapa da modalidade (fase II do ensino fundamental). Os professores da EJA no município são escolhidos pela direção da autarquia²⁶.

Em relação ao âmbito estadual, a SEED desmantela a EJA há pelo menos 7 anos. Os concursos de remoção para os CEEBJAs estão suspensos desde 2014, impedindo que professores possam se fixar nas instituições destinadas à modalidade. Isso significa que o corpo docente destinado a educação de jovens e adultos não é repostado conforme aposentam alguns professores. Sem um corpo docente fixo, as vagas são preenchidas com professores fixados em outras escolas e substitutos. Essa prática compromete o ensino na modalidade que requer entendimento sobre a organização pedagógica e as necessidades dos estudantes por parte do docente. Vale ainda perceber que a formação continuada fornecida especificamente voltada à EJA é inviável ou pouco efetiva, já que dificilmente os professores não fixados no CEEBJA retornam à EJA no ano letivo seguinte.

Há ainda a exigência de que cada turma da EJA no Estado do Paraná tenha no mínimo 20 estudantes frequentando regularmente. Para os padrões da modalidade, esse número é muito alto e dificulta a manutenção da turma. Por vezes, turmas com boa frequência são fechadas. Com a criação do Registro de Classe On-line (RCO) o controle sobre as faltas dos estudantes é maior e turmas são fechadas sem notificações ou consultas.

No início de 2020 a SEED produziu ainda uma reformulação do cronograma de disciplinas ofertadas, estabelecendo um prazo menor para a realização do ensino fundamental e médio. A partir da reformulação, as disciplinas são direcionadas ao CEEBJA seguindo a organização da SEED. Anteriormente, as disciplinas oferecidas eram atribuídas conforme as necessidades dos estudantes. Conforme o site Agência Estadual de Notícias (2020)²⁷, havia ainda a intenção de

²⁶ Apesar da grave denúncia aqui presente, decidi por não revelar a identidade dos professores que relataram o conteúdo dessa reunião. Os professores me confiaram essa história com discrição e entendo que no contexto educacional que vivemos na cidade esses professores poderiam ser alvo de algum tipo de punição ou perseguição política. Tais professores são profissionais corretos e engajados na atuação responsável com as específicas necessidades da EJA. Entretanto, pressões como essas que configuram assédio moral também fazem parte da realidade educacional. Infelizmente, nenhuma denúncia junto ao Ministério Público foi representada.

²⁷ <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=104610&tit=Tempo-de-conclusao-da-EJA-passara-de-cinco-para-dois-anos>>

aumentar o número de exames on-line. Apesar da necessidade de conclusão acelerada do estudante, o estímulo a esses exames certificatórios não contribui para a formação dos estudantes da EJA. Acentuando as desigualdades de acesso a informação e leitura de mundo desses indivíduos.

Há ainda constantes debates e insinuações por parte da SEED sobre a adoção do EAD na EJA. Essas discussões, obviamente, não reconhecem a realidade de exclusão em que os estudantes da EJA estão inseridos. Retomam ideias arcaicas de que o estudante é o único responsável pela sua formação e cabe a ele financiar a educação com recursos próprios. Tais medidas não consideram a história exclusão que o estudante da EJA está submetido e a ineficiência do EAD diante do perfil dos alunos. Creio essas insinuações tem como intuito cortes econômicos na modalidade, apenas isso. Não há benefícios formativos para o estudante da EJA na modalidade EAD.

Sobre as inquietações anunciadas na introdução deste trabalho, creio que a seção nos permitiu perceber que há concepções de EJA que visam superar visão compensatória na modalidade. Entretanto, não podemos considerar que tal visão foi completamente superada. Algumas ações retomam esse posicionamento. A pluralidade de entendimentos sobre a EJA se manifesta desde os anos de 1950. Entretanto, a Ditadura Civil-Militar representou um hiato para a diversidade de concepções, encerrando debates e atrasando o desenvolvimento da EJA.

Através da análise da trajetória da modalidade no Brasil, podemos perceber as contribuições da EJA para o exercício da cidadania, ao buscar uma formação social, política e cultural com os estudantes da EJA. Entretanto, analisando as recentes ações de governos na modalidade percebemos o descaso que impede a busca por esses objetivos. Infelizmente, a EJA, assim como muitas outras instâncias de pesquisa e educação no Brasil, está ameaçada pela concepção de educação a partir de modelos de negócio.

Passemos agora a analisar o ensino de história na modalidade.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

Pode-se dizer que atualmente, vive-se um crescimento e desenvolvimento das pesquisas no campo do ensino de História. Grupos de pesquisas, revistas científicas, programas de pós-graduação, cursos e eventos nos inclinam a perceber esse fenômeno. Uma simples busca em plataformas de pesquisa revelará um impressionante volume de investigações. Essa pesquisa vem contribuir com tal crescimento. Ao analisar a consciência histórica, a forma como os indivíduos tomam para si a história e a utilizam de forma consciente, refletimos sobre o ensino de história. Buscaremos ainda perceber como a consciência histórica de estudantes da EJA se relaciona com a memória, quais as necessidades e carências de orientação temporal esses estudantes possuem e a que futuro buscam. Isso tudo, contribui para se pensar o ensino de história na EJA de forma mais apropriada.

Para tal, é necessário refletirmos sobre o ensino de história na modalidade, percebendo as imputações associadas à disciplina durante a trajetória da EJA, os currículos vinculados à modalidade e à disciplina, os subsídios que a formação histórica pode oferecer aos estudantes e também perceber a influência e as contribuições do campo da Educação Histórica para o ensino de história na EJA. Essa pesquisa parte da perspectiva do ensino de história cientificamente fundamentado no diálogo com a epistemologia da História. Sendo assim, reflexões sobre os conceitos: consciência histórica, Cultura Histórica, Memória e literacia histórica são fundamentais. Tais elementos descritos nesse capítulo servirão de base para analisar a Consciência Histórica dos estudantes investigados.

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E EJA

A história é um elemento essencial à vida do ser humano. É a partir da história que construímos uma identidade pessoal e social. Ao perceber que somos seres no mundo do devir, nos assenhoreamos do passado para entender e compreender o presente e planejar o futuro. Dessa forma, é necessário pensar estratégias ligadas aos processos de aprendizagem que envolvem o pensamento histórico. Tais estratégias podem proporcionar um aprofundamento dos níveis de compreensão do passado e do presente, associando significâncias e critérios

metodológicos para que todos possam problematizar e argumentar sobre seus contextos de vivência. Todos carecem de história! Todos necessitam de orientação no tempo. Cabe ao ensino de história aprofundar a orientação conforme as carências e necessidades. Para Ana Rinaldi (2016),

Podemos apontar que a escola é um local apropriado para que os sujeitos possam colocar suas experiências e ultrapassar essa condição e compreensão a sociedade, entendendo as mudanças que se seguem e de que maneira estão inseridos nelas e a disciplina de História, aquela que pode desvelar os processos pelos quais os direitos foram adquiridos e vislumbrar necessidade de que eles sejam assegurados em luta constante por sua ação e eficácia na sociedade, especialmente na sociedade capitalista em que vivemos. (RINALDI, 2016. p. 154)

Ao pesquisar sobre o direito à educação como um caminho à cidadania, Rinaldi percebeu a escola e o ensino da história como um instrumento de conquista e consolidação de direitos sociais. Para a autora, a falta de escolarização na infância (e também de outros direitos) dificulta a participação efetiva na sociedade enquanto cidadão. Tendo em vista que um estudante da EJA não completou a sua escolarização na idade convencional, podemos entender que, de certa forma, todo estudante da EJA busca para além da formação escolar, uma participação mais concreta na sociedade enquanto cidadão. Para Rinaldi, o espaço da disciplina de história é extremamente fértil dentro do contexto escolar, para se perceber e discutir tal tema. Entretanto, essa percepção em relação à história como disciplina escolar não é unanimidade nas concepções encontradas em currículos, manuais e práticas docentes.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2011), podemos afirmar que “a construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II” (SCHIMIDT, 2011. p. 78). Na norma do reconhecido colégio, determinava-se a inserção da História como conteúdo no currículo escolar. De acordo com Schmidt, a forte influência das concepções europeias de história, fizeram com que o ensino de história a partir do regulamento, discorresse sobre uma História da Civilização baseada principalmente na História da Europa Ocidental. Nesses moldes, a concepção de ensino de história na gênese da disciplina no Brasil não abarcava a concepção indicada por Rinaldi (2016).

Para Schmidt, a partir do nascimento da história enquanto disciplina escolar, a História pátria (do Brasil) aparecia enquanto apêndice, ocupando um papel secundário, atribuída aos anos finais dos ginásios, com poucas aulas e versando um repositório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas (SCHMIDT, 2012. p. 78). Essa concepção fez com que durante boa parte dos séculos XIX e XX, a história escolar se voltasse para a educação moral e cívica, integrando noções de moral e pátria. Esse processo de construção da História como disciplina escolar dialoga com eventos políticos da segunda metade do século XIX. É nesse período que o movimento de construção e consolidação do Estado Nacional brasileiro vivencia o embate entre monarquistas e republicanos. Havia ainda a necessidade de definir uma identidade nacional. É somente após a proclamação da república em novembro de 1889, que a história passa a contribuir para a criação de uma memória nacional e também de uma concepção de cidadão e de cidadania.

Em relação à educação de adultos, no fim do século XIX, a partir da Constituição republicana de 1891, o ensino de história ganhava ainda a incumbência de contribuir para a alfabetização. Isso fez com que a disciplina fosse ensinada desde o primeiro ano escolar, contrariando o que acontecia no ensino dito regular. “Porém, esse ensino [de história] deveria introjetar valores de preservação da ordem e obediência à hierarquia objetivando o alcance do progresso no ritmo dos países europeus” (RINALDI, 2016. p. 155 e 156). Sendo assim, a história enquanto disciplina escolar não era prioridade na EJA, mas era adotada para criar e manter a memória nacional.

Tal perspectiva era reflexo do conceito de cidadania criado com o auxílio dos estudos de história. A noção de cidadania do período situava o indivíduo alfabetizado na sociedade como alguém que deveria cuidar da política, trabalhando dentro da ordem institucional e exercendo seu direito ao voto. Até mesmo a criação de heróis nacionais como a figura de D. Pedro I e Tiradentes, são construídos a partir de uma perspectiva que apaga os conflitos e guerras e busca despertar o sentimento patriótico.

Em relação aos métodos empregados no ensino da história para adultos, Rinaldi descreve a memorização (decorativa e mecânica) de fatos e heróis “na ponta da língua” como a mais perpetrada. Utilizavam perguntas e respostas cobradas pelos professores como exercícios, provas, sabatinas e exames de admissão. A autora ainda destaca os eventos escolares ligados a comemorações

cívicas com jograis, declamações de poesias e desfiles em feriados nacionais. Entretanto, o fato dos estudantes da EJA serem trabalhadores nos faz supor que talvez não haveria a participação maciça dos alunos nesses eventos. Entretanto, para tal afirmação precisaríamos de outras pesquisas.

Percebendo a relação entre o período histórico e a concepção de ensino de história, Schmidt (2012) indica que a Revolução de 1930 marcou a defesa da educação como um importante elemento para a formação do cidadão e do desenvolvimento do país. Cidadão este, em conformidade com uma suposta identidade comum que abrandava a diversidade étnica e de classes sociais no Brasil. Já a concepção de desenvolvimento do país estava atrelada à noção de industrialização e modernização econômica. Para alguns grupos de educadores brasileiros, as escolas eram extremamente necessárias para formação desse cidadão e desse desenvolvimento do país. Entretanto, eram imprescindíveis três ações: a difusão da escola pública, a formação de professores e a renovação pedagógica. Diante da busca pela renovação pedagógica e da formação de professores,

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história. (SCHMIDT, 2012. p. 79)

Tal concepção de ensino a partir de elementos externos à epistemologia da história, contribuiu para a adoção de metodologias vinculadas à transposição didática do conhecimento histórico científico para o conhecimento histórico escolar. As reformas educacionais que se sucederam entre os anos de 1930 a 1960, consolidam a história enquanto disciplina escolar. Mas deram ênfase no ensino de história a partir de metodologias educacionais vinculadas às teorias da Psicologia e à Pedagogia e não da História. Esse processo de pedagogização do ensino de história foi um dos elementos responsáveis por pressões, a partir dos anos de 1930, pela substituição do ensino de história e de geografia pelos estudos

sociais²⁸.

Essa proposta foi apenas mencionada por Anísio Teixeira na Reforma Educacional idealizada no Distrito Federal em 1934. Entretanto, foi concretizada na Ditadura-Civil Militar através da Lei nº 5.692, em 1971. A partir da norma, a disciplina de Estudos Sociais foi adotada para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O Ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, com uma carga horária máxima de duas horas semanais durante um ano de curso. Acreditava-se que a imposição dos Estudos Sociais, desenvolveria entre os estudantes as noções de espaço e tempo a partir de suas experiências sociais. Mas, pode-se perceber que com a disciplina se reforçava as noções de pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais. Por meio do ensino dos Estudos Sociais, tentava-se legitimar a política do Estado e da classe dominante, cassando a liberdade de pensamento e formação (SCHMIDT, 2012).

A reconstrução da disciplina escolar da história se deu após a saída do Brasil do período da ditadura militar. Deve-se destacar também as crescentes contestações aos Estudos Sociais feitas por movimentos ligados à educadores e professores de história. Parte dos movimentos que conclamavam a “volta do ensino de história” foram liderados pela Associação Nacional de Professores de História [ANPUH] e motivaram a existência de 23 propostas curriculares elaboradas por diversos sistemas estaduais e municipais de educação que discutiam o retorno da história enquanto disciplina escolar. A maior transformação se deu ainda com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990. O

²⁸ Existem diferentes formas analisar o percurso do ensino de história no Brasil. Uma das periodizações que mais se destaca é a feita por Circe Bittencourt no livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2009). Nele, Bittencourt apresenta os percursos da história nas escolas brasileiras a partir de influências e características dos contextos sociais, políticos e econômicos. Para a pesquisadora, entre os séculos XIX e XXI, o ensino de história foi marcado pelo patriotismo e civismo que tinha como objetivo garantir uma homogeneização da cultura no Brasil a partir de uma visão eurocêntrica. Após o final da década de 1930, Bittencourt entende que há uma maior centralização nas tomadas de decisões com a criação do Ministério da Educação e as normas sobre o ensino de história, assim como de outras disciplinas, passam a ser mais rígidas. Desta forma há um enaltecimento dos “heróis nacionais” e a memorização toma a cena do processo de aprendizagem na história. Para a autora, a mecânica da memorização só começa a ceder espaço quando surgem aberturas para os Estudos Sociais e os “métodos ativos” que tinham como ponto de partida o aluno em sua interação social. Entretanto, a busca de uma abordagem mais técnica dos conteúdos exigia uma neutralidade do professor. Posteriormente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, o ensino de história passou por reformulações e adaptações que buscaram atender demandas de camadas populares não favorecidas pela educação no Brasil. Apesar da valiosa periodização feita por Bittencourt, preferimos aqui optar pelos marcos e categorizações de Schmidt (2012) por compreender as proximidades teóricas de nosso trabalho com a análise feita pela pesquisadora.

documento reconhecia os fracassos escolares dos Estudos Sociais e sugeriam a retomada das disciplinas de história e geografia como referência a uma nova concepção de ensino e aprendizagem.

O documento enfatizava as formas de se obter acesso ao conhecimento histórico, reconhecendo na experiência cotidiana os aspectos da produção do saber histórico. Determinava que os estudantes deveriam ser preparados para participar da criação e recriação da memória, estimulando-os a interpretar o tempo e a história. Entretanto, o documento ainda não busca uma conexão mais íntima entre o saber informal e escolar, buscando construir o aprofundamento das ideias iniciais em direção ao conhecimento escolar. Apesar de destacar o ensino de noções, métodos e temas próprios do saber histórico escolar, trata tais características como objeto da transposição didática.

Para Rinaldi, ao observarmos o caso exclusivo da EJA, podemos inferir que a escola não se apresenta como apenas o lugar da alfabetização. Para além da aprendizagem dos conteúdos escolares que formam o cidadão passivo, a escola passa a ser vista como uma instituição onde se aprende a viver em sociedade. O ensino de história atua na perspectiva de proporcionar ao estudante a possibilidade de dominar informações, compará-las, realizar debates de ideias, ler tabelas, gráficos e textos. O ensino e aprendizagem da história é pensado enquanto facilitador social, por permitir planejar e avaliar situações cotidianas ligadas ao passado (RINALDI, 2016. p. 158).

3.2 OS CURRÍCULOS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Apesar do reconhecido avanço dos PCN em relação ao ensino de história, é possível perceber que o documento privilegiou uma abordagem psicológica e sociológica dos conteúdos, minimizando a análise do objeto de estudo da disciplina e do pensamento crítico. A proposta dos PCN demonstrou-se demasiadamente funcionalista e presentista em relação aos conteúdos de história, buscando ainda referências da psicologia e da pedagogia e não da base teórica da história. Vincula-se a essa postura teórica a clara preocupação dos PCN com a formação para o mercado de trabalho. Esse conjunto de fatores foi usado de ensejo para o estabelecimento de diretrizes específicas para a Educação Básica no Estado

do Paraná.

Marisa Noda (2014), percebe a implantação dos PCN e o estabelecimento de diretrizes próprias no Paraná a partir de um panorama ainda mais amplo e complexo. Para a pesquisadora, a inauguração dos PCN na segunda metade da década de 1990, demonstra beneficiar a ótica mundial de uma educação voltada à empregabilidade. Para compreender esse processo, entretanto, é necessário retomar acontecimentos do final da primeira metade do século XX. Após a Segunda Guerra Mundial (1945), o visível crescimento industrial estadunidense necessitava expandir seus mercados para se fortalecer ainda mais. Para que esse alargamento ocorresse, era imprescindível a reorganização do comércio internacional. A destruição da Europa e do Japão ocasionada pela guerra, obrigou os Estados Unidos a viabilizar a produção em massa e o comércio internacional através do Plano Marshall (NODA, 2014).

Tais práticas garantiram o comércio internacional até a recessão de 1973, quando há a necessidade de novas mobilizações do capital. Mobilizações estas que passavam principalmente pela reorganização no setor do trabalho. Segundo Noda (2014), se

(...) exigiu que a formação dos prestadores de serviços fosse remodelada conforme as novas necessidades do mercado, cabendo ao Estado promover sua capacitação por meio de políticas públicas educacionais, forjadas como essenciais para que países periféricos estivessem aptos para responderem às expectativas mundiais e, portanto, merecedores de participar da internacionalização do capital, da globalização. (NODA, 2014. p. 24)

A remodelação exigida impactou nas políticas públicas educacionais elaboradas a partir dos anos 1980, como vimos no primeiro item deste trabalho (sobre a trajetória da EJA). Entretanto, Noda percebe que o ensino de História também é afetado através da elaboração de um currículo que reitera valores e edifica o capitalismo. “Essa escola aparecia com uma nova roupagem; à escola, a partir de então, caberia ensinar competências para garantir a empregabilidade” (NODA, 2014. p. 198). A percepção desse funcionalismo empregado com os PCN voltados à formação para o mercado de trabalho, incomodou muitos grupos sociais que passaram a exigir a construção democrática de outros currículos. A partir dessa construção seria possível conceber um ensino para além da subserviência ao

capital.

Entre maio de 2004 e julho de 2005 existiram discussões coletivas para a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História (DCE/H). Por meio de dois Seminários Centralizados, duas Reuniões Técnicas e dois Encontros Descentralizados, quatro mil professores de história participaram das discussões que supostamente deveriam servir de base para a elaboração de diretrizes curriculares estaduais. Esse gigantesco processo foi coordenado pelo Departamento do Ensino Fundamental, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Para esta pesquisa, não apenas as DCE/H merecem destaque. Mas também as Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA (DCE/EJA) elaboradas nesse mesmo contexto, que abordaremos mais à frente.

Partiu-se do entendimento de que, desde meados da década de 1980, orientações de agências de desenvolvimento como a UNESCO apontavam para a necessidade de estímulo à participação popular nas instâncias governamentais, refletindo um direcionamento das propostas neoliberais, que buscavam consenso para sustentar suas ações de ajustes para manutenção de uma sociedade harmônica, que participa de forma organizada e prescrita, sem garantir mudanças de emancipação social (NODA, 2014. p. 10).

Os discursos próximos a associações internacionais poderiam nos levar a crer que defendiam a participação popular e efetiva da comunidade na construção das diretrizes. Entretanto, apesar do discurso, Noda notou que essa participação se limitou aos aspectos formais. O processo de construção das diretrizes simbolizava a continuidade de políticas liberais que replicavam uma democracia formal e obviamente, uma participação exclusivamente formal. A partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético, analisando os afazeres dos professores na construção das diretrizes, Noda (2014) percebeu a “predominância de relações de trabalho marcadas pelo domínio de uma classe sobre a outra, advindas das transformações ocorridas a partir da apropriação” (NODA, 2014. p. 121). A participação da comunidade escolar era na verdade um trabalho coletivo em que houve o distanciamento entre atividade e motivo.

Ivonir Ayres e Marlene Cainelli (2014) notam nas DCE/H o esforço em negar o aspecto detectado por Noda. Tenta-se desconstruir a concepção de currículo como apenas uma orientação pedagógica formal sobre o conhecimento a ser aplicado. Atribuem aos currículos a categoria de construção social e

democrática, resultante de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Na análise das DCE, são apontadas três concepções de currículo: a vinculada ao academicismo/cientificismo: que trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento; a que centra o currículo nas subjetividades e experiências vividas pelos alunos, fundamentando-se, desse modo, nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade; e aquela defendida pelos autores das DCE para a História, que entendem o currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar. (AYRES & CAINELLI, 2014. p. 3 e 4)

Em relação à EJA, podemos perceber a criação das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DCE/EJA) nesse mesmo contexto e também a partir de um discurso democrático. Entretanto, apenas em seu aspecto formal. Encontramos na DCE/EJA, a defesa do discurso que esse currículo foi marcado pela horizontalidade em sua construção. Pois, segundo a DCE/EJA, sua elaboração envolveu Escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública. (...) Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático. (DCE/EJA, 2006. p. 05)

Todavia, é possível perceber várias ações do Departamento de Educação de Jovens e Adultos a partir do ano de 2006 que nasceram sem a participação do “chão da escola”. Segundo Bonete (2012), as atuações do departamento já vinham modificando de cima para baixo as ações da modalidade naquele momento, ao alterar os cursos da EJA no Paraná do semipresencial para o modelo presencial e ao vincular a oferta da modalidade apenas pelos CEEBJAs. Ainda que essas ações contribuam para o desenvolvimento da EJA e são um marco na história da modalidade no Paraná. Não podemos negar que os meios pelos quais

foram elaboradas tais modificações não foram democráticos, apesar do discurso formal apontar para uma suposta construção coletiva.

Sobre o arranjo da DCE/EJA, nota-se a organização do documento a partir de seis partes. O documento começa com um breve histórico sobre a modalidade, seguido de uma breve discussão (apenas duas páginas) sobre a função social da EJA. A terceira parte do documento trata do perfil dos educandos. Outro importante elemento do documento aparece na quarta seção em que há a descrição dos eixos articuladores do currículo. Por fim, os dois últimos temas são as orientações metodológicas e avaliativas para a modalidade.

Percebemos ainda o grande destaque ao reconhecimento dos educandos jovens, adultos e idosos como sujeitos de direito e indicam que a diretriz recomenda construção de conhecimentos a partir da experiência já acumulada por esses indivíduos. As DCE/EJA recomendam que o processo educativo deve considerar a história e a condição socioeconômica de cada um dos estudantes, a posição que ocupam nas relações de poder, a diversidade étnica, territorial, geracional e cultural. Por conta da diversidade de contextos encontrados na EJA, a DCE da modalidade apresenta os seguintes eixos articuladores: a cultura, o trabalho e tempo.

O conceito de cultura apresentado na diretriz é abrangente, compreendendo a forma de produção material, imaterial e o sistema de significações envolvidos em formas de atividades. O eixo trabalho também é abrangente, compreendido genericamente como o produto da atividade humana. Os autores destacam que o trabalho é concebido como um elemento cultural vinculado à produção da vida material, servindo de princípio educativo. Entretanto, a DCE/EJA não parece reduzir o eixo trabalho à perspectiva do preparar para o mercado de trabalho. Em relação ao tempo, terceiro eixo da diretriz, encontra-se a concepção de tempo social e tempo escolar vivido. A organização do currículo, dos espaços e das práticas escolares devem considerar o tempo social do estudante, visando a emancipação do mesmo. O tempo e o espaço são vistos como aspectos da cultura escolar e da ação pedagógica (AYRES & CAINELLI, 2014. p. 6).

A organização do tempo escolar compreende três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico. O primeiro está relacionado ao calendário escolar organizado em dias letivos, horas/aula, bimestres que organizam e controlam o tempo da ação

pedagógica. O segundo diz respeito ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, nos cursos de formação, na ação docente propriamente dita, bem como o tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais e escolares. O último compreende o tempo que a organização escolar destina para a escolarização e socialização do conhecimento. Ainda, há o tempo que o aluno dispõe para se dedicar aos afazeres escolares internos e externos exigidos pelo processo educativo (PARANÁ, 2006, p. 33).

Sendo assim, a organização do tempo escolar na EJA deve ser constituído a partir do tempo vivido pelo educando. A relação do estudante com o mundo do trabalho faz com que ele tenha uma menor disponibilidade de tempo e cabe à escola adequar o tempo escolar às necessidades e possibilidades do educando. Há ainda nas orientações metodológicas, indicações de que os conteúdos escolares devem se articular com a realidade dos educandos, integrando saberes a partir das contribuições de diferentes áreas do conhecimento.

Essa orientação demonstra a valorização da cultura de referência do aluno, porém, acrescentando-lhe novos conhecimentos. Desse modo, visa formar indivíduos “autônomos intelectual e moralmente, capazes de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vivem de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia às suas próprias ações” (SILVA, 2003, *apud* PARANÁ, 2006, p.38). A partir desses princípios encontrados na DCE da EJA, percebemos que os eixos cultura, trabalho e tempo serão articulados com os componentes curriculares de todas as disciplinas, abrangendo conteúdos escolares conjugados à realidade dos educandos.

Para Ayres e Cainelli, as duas Diretrizes (para a EJA e para a História) se articulam a partir da forma como estão organizadas. A DCE para a EJA divide seus conteúdos através dos Eixos Articuladores Cultura, Trabalho e Tempo. Já a DCE para a História se configura através dos Conteúdos Estruturantes relações culturais, relações de trabalho e relações de poder. Tais proposições não são excludentes e permitem articulações entre conhecimentos em várias dimensões (AYRES & CAINELLI, 2014. p.8).

Ainda que as DCEs continuem como importantes currículos que norteiam o ensino de história na EJA. Recentemente, um novo documento passou a regulamentar as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e privadas do Brasil inteiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é este documento que tem como objetivo nortear os currículos dos estados e dos

municípios nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e em todas modalidades de ensino.

A ideia de unificação nacional dos currículos não é nova. Ela já era prevista pela LDB em 1996 e aparece também no Plano Nacional de Educação em 2014. Busca-se com tal unificação erradicar o analfabetismo no Brasil, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade de ensino, formar para o trabalho e ainda promover o desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país (CARVALHO; CARVALHO JÚNIOR; SANTOS; SOUSA: 2020. p. 55). Entretanto, apesar de não ser um plano novo, foi somente a partir de 2015 que o documento começou a ser construído.

A partir desse ano, foram produzidas análises sobre os documentos curriculares brasileiros por 116 especialistas. Acompanhando essas análises, várias consultas públicas presenciais e online foram realizadas em todas as regiões do país para se construir as versões da BNCC. De acordo com o MEC, mais de 12 milhões de contribuições foram enviadas ao ministério. A sociedade teria sido convocada a se pronunciar por meio de debates e discussões realizados em assembleias por todo o país. O documento passou por cinco audiências públicas nas cinco regiões do país e pelos conselheiros do Conselho Nacional de Educação.

De maneira geral, a Base foi criada como uma possível resposta para os muitos problemas educacionais do Brasil. Principalmente os problemas ligados à fragmentação de políticas públicas educacionais. Ao criar uma base comum na qual todos os currículos devem se assentar, teríamos a unificação da oferta de ensino nos três níveis de governos: municipal, estadual e federal. Entretanto, há lacunas nesse documento que buscaremos apontar aqui.

O documento que deveria ser voltado para todos e todas, não oportunizou em seu texto a inclusão de todos. A exemplo, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é composto, em sua maioria, por trabalhadores, jovens e adultos da classe operária, que não tiveram oportunidade, por diversos motivos, de concluir a Educação Básica em *idade própria*, e buscam, por meio da elevação da escolaridade, uma oportunidade de mudar de vida. São pessoas que muitas vezes trabalham de dia e estudam à noite, pessoas com diversidades e especificidades que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem e que devem ter suas experiências de vida, e suas peculiaridades respeitadas nos currículos de ensino”. (CARVALHO; CARVALHO JÚNIOR; SANTOS; SOUSA: 2020. p. 52)

Ao analisar as versões da BNCC, Roberto Catelli Júnior (2019) conclui que apesar de muitas vezes haver menções que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos, não há qualquer reflexão aprofundada sobre as especificidades da EJA tendo em vista os sujeitos. Para ele, existe a necessidade de se problematizar a especificidade em relação à diversidade dos sujeitos da EJA. Existem inúmeras pesquisas e experiências já conhecidas sobre a modalidade que muito poderiam contribuir para a construção do currículo que sequer são mencionadas nas versões da BNCC. Apesar da EJA ser citada na primeira versão da BNCC (2015), a ausência de reflexões sobre a modalidade desvela a evidente inadequação da BNCC ao público da EJA. Para Catelli Júnior, mesmo que todos os conteúdos nomeados na BNCC sejam direitos de aprendizagem, há de se pensar em outros elementos para que se garanta a equidade (CATELLI JR: 2019. p. 313).

Sabemos que não faz sentido reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos ao longo de anos para crianças e adolescentes, uma vez que estas etapas já não se fazem da mesma forma necessárias para a aprendizagens de adultos, que não precisam aprender da mesma forma que as crianças. A pergunta que deveria ser colocada é: quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-se em conta os diferentes sujeitos da EJA? (CATELLI JR: 2019. p. 314)

Na segunda versão da BNCC (2016), houve algum esforço para incluir a EJA no documento. Entretanto, para Catelli Júnior, a solução encontrada foi artificial por apenas se trocou os trechos que mencionavam “crianças e adolescentes” por “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. O pesquisador acredita que a EJA merecia um capítulo à parte na BNCC ou talvez o reconhecimento de que a base não se aplica à modalidade e seria necessário um documento específico. Entretanto, a segunda versão endossou a marginalização das políticas educacionais voltadas à EJA. Fortalece-se a ideia de que basta educar as crianças para que num futuro próximo a EJA naturalmente seja extinta. Os poucos recursos investidos e o baixo interesse das gestões públicas apontadas na primeira seção deste trabalho, advertem tal perspectiva nefasta.

Entretanto, nota-se o claríssimo engano ligado a esse julgamento. A maioria do público da EJA é formada por crianças e jovens que entraram na escola e

por diversos motivos foram excluídas do ambiente escolar. Diante dessa segregação velada, tornaram-se públicos da EJA. Segundo Catelli Júnior, ao analisar o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é possível perceber que além da marginalização dessas crianças, nota-se maiores dificuldades na alfabetização de crianças em famílias pouco escolarizadas. As dificuldades no processo de aprendizagem também contribuem para que os estudos não acontecem em idade própria. Um erro comum nas gestões educacionais é a insistência em se tentar educar os filhos sem olhar para as famílias.

Na terceira versão da BNCC (2017), volta-se a excluir a EJA, a modalidade é pouco mencionada no texto. Na quarta e última versão da BNCC (2018), nota-se novamente a ausência da EJA. Há algumas menções à modalidade na introdução, mas nada nas propostas desenvolvidas para as áreas e os componentes curriculares. Vale lembrar que segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE de 2018, mais da metade da população brasileira com 25 anos ou mais não concluiu a Educação Básica²⁹. Será que a EJA não merece um lugar na BNCC? Por que negar a evidente dívida social que existe com essas pessoas?

É cômodo argumentar no sentido de que simplesmente se pode reproduzir as competências dos currículos destinados ao ensino regular para a EJA. Entretanto, dessa forma o sujeito da EJA é interpretado como apenas um receptor de uma educação que sequer foi pensada e elaborada para ele. Tal perspectiva ignora novamente as peculiaridades da sua realidade. Novamente, porque em um outro momento de sua vida, esse sujeito já foi excluído de um programa educacional. A EJA sem lugar faz do aluno um sujeito sem identidade.

Ao analisar a BNCC, Jocyleia dos Santos (2020) acompanhada de mais três pesquisadores, usou dados sobre o abandono na EJA que segundo eles, está ligada a pelo menos três principais motivos: problemas de trabalho; de moradia ou de localização da escola e; ligados ao currículo. Em relação ao currículo, nota-se que por vezes é extenso demais ou propõe um modelo de aula que o aluno não acredita (CARVALHO; CARVALHO JÚNIOR; SANTOS; SOUSA: 2020. p. 59).

²⁹ Os dados relativos à essa pesquisa estão disponíveis no seguinte link: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf> e também foram analisados nessa notícia: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 04/09/2021.

Tal constatação corrobora a tese de que o currículo é um elemento fundamental tanto para o sucesso como o insucesso de seus alunos, pois dependendo da forma como é posto pode contribuir para ser um dos vários fatores causadores da evasão escolar e esse talvez seja um dos maiores receios dos defensores da EJA. Desse modo, o currículo proposto não representa coerentemente os direitos fundamentais relativos à educação para os educandos que não tiveram condições de concluir os estudos em idade escolar adequada. (CARVALHO; CARVALHO JÚNIOR; SANTOS; SOUSA: 2020. p 59)

O resultado disso tudo está na marginalização da modalidade, no esvaziamento de secretarias, na redução de carga horária da EJA à distância, no incentivo à privatização da modalidade... A cada ano constatamos uma significativa redução na oferta presencial da EJA na rede pública. Não há avanço na EJA sem que se avance também na construção dos currículos identificados com a diversidade destes sujeitos. Como pensar um ensino de história para esses sujeitos sem que haja um amplo diálogo com a modalidade? Catelli Júnior defende em relação aos currículos e instituições ligadas à EJA o conceito de Adaptabilidade conforme os direitos humanos. “Não são os sujeitos que devem se adaptar às instituições e políticas, mas sim as instituições e políticas públicas que precisam criar propostas e programas que se adequam às possibilidades e condições de vida dos sujeitos” (CATELLI JÚNIOR: 2019. p. 317). Caso isso não aconteça, uma instituição não produz nada mais do que exclusão.

3.3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As pesquisas em ensino de história, assim como em qualquer outro campo, costumam se aproximar e distanciar de paradigmas já estabelecidos pelas comunidades científicas de sua época. Pesquisadores constroem suas análises a partir de noções e problemas muitas vezes já tangenciados em outros trabalhos. Ignorar tais relações pode provocar um atraso das investigações e também acabaria por inutilizar trabalhos acadêmicos. O jargão surrado de “dialogar com os pares” indica uma prática importante para o avanço das pesquisas ligado à comunicação e ao debate entre pesquisas e perspectivas teóricas. Segundo Flávia Caimi (2009), atualmente existem no Brasil duas principais vertentes investigativas acerca da

aprendizagem histórica. Essas as vertentes possuem muitos pontos de confluência e diferenças. Tais paradigmas podem ser identificados como:

Os estudos da cognição, [que] embora se situem em zona fronteira entre a epistemologia da história e a psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a educação histórica [que] dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história; (...) os estudos da cognição acabam por dar maior ênfase aos processos de construção do conhecimento em detrimento dos conteúdos da aprendizagem. A educação histórica, em contraposição, focaliza prioritariamente suas investigações nos produtos da aprendizagem escolar, buscando compreender as ideias substantivas dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica. (CAIMI, 2009. p. 68 e 69) [grifo nosso]

Diante dos princípios teóricos, autores e convicções assimilados nessa pesquisa, podemos intuir que essa investigação se aproxima mais do campo da Educação Histórica, apesar de não ignorar outras possibilidades de investigação. A Educação Histórica prosperou no Brasil em meio a crescente especialização das investigações sobre o ensino de história. Para além desse momento da pesquisa brasileira, o surgimento da Educação Histórica remonta à década de 1970 na Inglaterra, num período de perda de espaço e importância da história enquanto disciplina escolar nos currículos ingleses. Em meio aos debates sobre a função didática da história e a sua importância na formação do pensamento histórico, surgem na Inglaterra muitas pesquisas empíricas ligadas ao ensino de história.

(...) influenciados, sobretudo, pelos debates em torno das relações entre a ciência da História e a sua função didática. Esses debates deram origem a pesquisas empíricas que têm buscado fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História, os quais enfatizam a necessidade de conhecer o pensamento histórico de alunos e professores. (CANELLI & SCHMIDT. 2011. p. 11)

Ao pensar a cognição histórica a partir da epistemologia da história, tais pesquisas se distanciaram da tradição em investigações sobre o ensino ligadas à Psicologia e a Pedagogia, constituindo um aparato teórico próprio e independente. A Educação Histórica passou a centrar suas pesquisas nas investigações sobre o pensamento e a consciência histórica de alunos e professores. A partir disso, estudos sobre: aprendizagem histórica; consciência histórica; ideias substantivas e ideias de segunda ordem em história e; narrativas históricas se consolidaram.

De certa forma, tais práticas contrariaram o processo de pedagogização do ensino de história, processo este observado no primeiro item desta seção. Atualmente, o campo da Educação Histórica conta com uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original. Essas investigações têm princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem fundamentadas em teorias próprias da Teoria da História.

Vale ainda perceber que a Educação Histórica também contrariou a tradicional perspectiva de categorizar ideias históricas conforme padrões gerais de pensamento por idades. Os estudos recentes sobre a cognição histórica, amparados pela lógica da própria história, refutaram empiricamente a teoria de que algumas ideias ou temas históricos só podem ser aprendidos a partir de determinadas idades. Entretanto, para Maria Auxiliadora Schmidt, Maria Conceição Silva e Marlene Cainelli, a tradição das pesquisas em Educação Histórica colabora no desenvolvimento de “uma revolução copernicana em direção aos referenciais da ciência da História, em detrimento, mas não ao abandono, dos referenciais da psicologia e da pedagogia” (SCHMIDT; SILVA; CAINELLI. 2019, p. 11). Superar a dicotomia entre ensino e ciência de referência criada pela transposição didática, parece ser uma das maiores contribuições da Educação Histórica ao ensino de história.

Além de amparar as investigações na epistemologia da História, vale ainda perceber que a Educação Histórica também modifica a atenção dada a outros sujeitos envolvidos no ensino da história. Segundo Barca (2011),

Neste campo, o olhar dos investigadores tende a privilegiar as concepções dos agentes diretos da aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em situação de aula. (BARCA, 2011. p. 25)

Para além desses estudos e agentes, podemos perceber que as análises em Educação Histórica serviram ainda para reafirmar a necessidade do ensino de história na educação básica, partindo da intrínseca relação entre a história ciência e a história disciplina escolar. Segundo Aaron Reis (2019), a partir desses princípios e pesquisadores, a Educação Histórica promoveu a reflexão sobre a história do ponto de vista da prática na vida real em outros países como os Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e mais recentemente, o Brasil (REIS, 2019. p.

26).

É nesse contexto que pesquisas estrangeiras ganharam destaque como o Projeto 13-16 (1978) liderado por D. Shemilt; o Projeto *Chata* (1996) desenvolvido por P. Lee, A. Dickinson e R. Ashby; o projeto *Youth and History* (1997) desenvolvido por M. Anvik e B. Borris e; a pesquisa Consciência histórica – teoria e práticas (HICON – 2003 a 2011) coordenada por Isabel Barca. No Brasil, centros de pesquisa em Educação Histórica foram formados. Na Universidade Federal do Paraná (coordenada por Maria Auxiliadora Schmidt e ligada ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH); na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (orientada por Kátia Maria Abud); na Universidade Estadual de Londrina (coordenada por Marlene Cainelli e ligado ao Grupo de Pesquisa História e Ensino de História) e; o Grupo de Estudos da Didática da História (GEDHI – vinculado ao Mestrado em Educação da UEPG).

Apesar da forte ligação entre as investigações brasileiras em educação histórica com as pesquisas da escola inglesa. Reis acredita existir atualmente uma escola brasileira de educação histórica. Para ele, as pesquisas brasileiras tendem a se aproximar da didática da história, ligada a escola alemã de pesquisas em ensino de história. Principalmente quando as investigações se aproximam do referencial teórico de Jörn Rüsen, especialmente seu conceito de consciência histórica (REIS, 2019. p. 27).

Diante desta ampla comunidade de investigação, buscamos identificar os recentes trabalhos sobre a consciência histórica na EJA, tema desta pesquisa. Destacamos 6 análises dentro desses aspectos: 3 dissertações e 3 teses. A primeira pesquisa não é propriamente fruto da Educação Histórica, é na verdade anterior a ela. Mas já em 2003 investigava as ideias que os estudantes da EJA tinham sobre a História, o passado e alguns temas da história do Brasil. Desta forma, mesmo sem o aparato conceitual da Educação Histórica, já há uma íntima ligação com o grupo que se formava pelo objeto de pesquisa em comum.

Nesta pesquisa, Marlene Cainelli (2003) busca conhecer qual a história do Brasil conhecida pelos brasileiros que nunca foram a escola. Para isso, investiga as concepções de história, a memória e o passado segundo sete estudantes mulheres de um projeto de alfabetização popular do APEART (Associação Projeto Educacional do Assalariado Rural Temporário), ligado à Pastoral da Terra na cidade de Londrina/PR. De acordo com a pesquisa, os projetos

de construção de uma memória comum para a nação não atingiram a memória popular. Isso porque, segundo Cainelli, tais projetos foram pensados para uma sociedade letrada. A pesquisadora buscou perceber as conexões entre os projetos formulados e as narrativas apresentadas pelas mulheres entrevistadas. Para isso, a pesquisa buscou privilegiar

(...) as memórias pessoais partindo do vivido, das histórias de vida de cada uma para compor um panorama da história do país; sobrepusemos a vida familiar, o cotidiano, as festas familiares, os ciclos econômicos das histórias particulares, para entendermos as representações que formaram no universo de cada uma e que, durante a pesquisa, foram compartilhadas em grupo, como fruto de articulações com a tradição oral, com as imagens coletivas. (CAINELLI, 2003. p. 101 e 102).

A segunda obra identificada foi a tese “Adultos – entre o ensinado e o vivido – as dimensões da consciência histórica”, realizada por José Raimundo Lisboa Costa na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2005. Neste trabalho, Costa buscou compreender como os estudantes da EJA relacionam a História ensinada e a História vivida, a partir do aparato conceitual de Rüsen. Apesar das muitas contribuições, no momento da pesquisa haviam poucas publicações do pensador alemão traduzidas para o português e isso se refletiu na análise feita pelo pesquisador. Coletando dados na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no ano de 2001, Costa pôde observar aspectos históricos e sociais da educação de adultos no Brasil e perceber a diversidade de perspectivas a respeito das relações entre as histórias vividas e ensinadas. Nela, Costa categorizou expressões, níveis e dimensões das consciências históricas dos sujeitos da pesquisa.

O terceiro trabalho foi realizado por Danilo Ferreira Brito em uma dissertação pela Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2013. A pesquisa intitulada “O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: as concepções sobre a História presente nas narrativas dos alunos do CEEBJA Prof. Dulceny Becker – Londrina, PR”, estudou as concepções sobre a História de estudantes da EJA em uma sala de aula multisseriada. Por meio de questionários exploratórios e narrativas produzidas em aulas-oficinas, Brito percebeu a possibilidade da progressão do conhecimento por meio de metodologias mais eficazes, estabelecendo relações entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos

científicos.

No mesmo ano, Aline do Carmo Costa Barbosa (2013) produziu a dissertação “Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos”, pela Universidade Federal de Goiás. O objetivo central da pesquisa foi investigar a consciência histórica de estudantes da EJA na cidade de Goiânia. A pesquisadora diz ter justaposto perspectivas teóricas da Didática da História combinadas às metodologias da Educação Histórica. Os questionários usados pela pesquisadora foram inspirados no projeto “Jovens diante da história”, de Luis Fernando Cerri³⁰. Usando o artifício da Escala de Likert³¹, Barbosa refletiu sobre a experiência dos sujeitos participantes e as interpretações que fazem na história.

As duas outras pesquisas identificadas foram realizadas pelo mesmo pesquisador, Wilian Junior Bonete. Na dissertação intitulada “Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos”, o pesquisador buscou identificar e analisar as relações entre conhecimento histórico e os sentidos práticos construídos pelos estudantes da EJA. Com isso seria possível observar em que medida o ensino de História influencia a formação do pensamento crítico reflexivo. O pesquisador coletou dados de 66 alunos do Ensino Médio da EJA em Guarapuava, sobre o significado, o interesse, a confiança, a temporalidade e a experiência sobre os estudos históricos. Usando a Escala Likert e a Análise de Conteúdo, Bonete percebeu que os jovens e adultos veem a história como uma disciplina que possibilita a interpretação e a compreensão da realidade, do presente e da vida pessoal.

Já na tese de Bonete, intitulada “Ensino de História, Consciência Histórica e a Educação de Jovens e Adultos”, defendida em 2019 na Universidade

³⁰ “Jovens diante da história” foi um projeto inspirado em uma pesquisa europeia chamada “Youth and History”, iniciada em 1994. A pesquisa latino-americana foi desenvolvida entre os anos de 2007 e 2009, quando foram levantados dados de caráter quantitativo com estudantes secundários e professores do Brasil, Argentina e Uruguai, sobre as relações entre consciência histórica, cultura histórica e cultura política. Essa investigação está fundamentada em reflexões teóricas de Rüsen e usa majoritariamente questões na escala de Likert. Segundo Cerri e Duarte (2012), “os resultados reforçam a prevalência de perspectivas individualistas em detrimento das coletivas e públicas, e certa dificuldade de relacionar questões sociais do presente com formas de exploração das pessoas do passado. Mas mostram também diferenças significativas entre os jovens dos três países na forma de avaliar o passado mais recente, em especial com relação aos regimes ditatoriais, respondendo de forma diversas sobre as formas como as sociedades lidam com a memória das violações dos direitos nesses períodos” (DUARTE & CERRI, 2012. p. 229).

³¹ A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

Federal do Mato Grosso, Bonete analisou o processo de formação da identidade e da consciência histórica de cinco professores de História na rede pública do Estado do Paraná. Tais professores atuavam na EJA e os principais conceitos de referência foram identidade, cultura histórica e consciência histórica. Por meio de entrevistas orais com roteiros semiestruturados, Bonete coletou as narrativas dos professores e que foram estudadas posteriormente através da Análise de Conteúdo, proposta por Lawrence Bardin. A pesquisa permitiu perceber a construção diária da identidade e da consciência dos professores, ligando aspectos formativos e profissionais.

Podemos perceber que a maioria das pesquisas buscaram analisar os pensamentos dos alunos sobre a história e a função social da disciplina. Em sua tese, Wilian Bonete (2019) mapeou esses e outros trabalhos sobre a EJA e,

Ao observar cada um dos trabalhos, notamos também diversos desdobramentos temáticos, como: formação docente, sistema prisional, quadrinhos, desigualdade social, ensino de temas transversais, ensino de conteúdos específicos, tempo presente, vida profissional, experiência em estágio supervisionado, percepção da exclusão social, avaliação, identidade cultural, práticas de leitura e escrita, significados da história, representações sociais, cidadania, uso de fontes, memória, levantamento bibliográfico. (BONETE, 2019. p. 76)

Para o pesquisador, apesar das significativas pesquisas, existem lacunas que ainda não foram exploradas como os temas de pesquisa na EJA. As novas tecnologias; debates teórico-epistemológicos do ensino de história na EJA; a experiência de idosos; a caracterização do público jovem; relações de Gênero; a questão indígena; a Lei 10.639/2003; os debates políticos na atualidade; o contexto internacional da modalidade; a formação da Identidade do professor e; a consciência histórica dos professores (BONETE, 2019. p. 76 e 77).

Todavia, de forma geral, percebemos os esforços dessas pesquisas em compreender o pensamento histórico de professores e estudantes da EJA, para assim, buscar promover um aprofundamento dos níveis de compreensão do passado e do presente. De acordo com as pesquisas neste campo de investigação, o aprofundamento da orientação temporal é uma necessidade de todos os indivíduos, sejam eles estudantes, professores, crianças, jovens, adultos ou idosos. Para Isabel Barca (2011),

As complexidades do mundo actual exigem uma resposta educacional também complexa e sobretudo consistente, não meramente prescritiva. Por isso, defende-se uma educação histórica que se fundamente na reflexão sistemática sobre: a) os processos e os níveis da apropriação cognitiva de conceitos específicos, que ocorrem dentro e fora da escola, e b) a natureza intrínseca da produção histórica que, de forma disciplinas ou mesmo interdisciplinar, convive com uma multiplicidade de modelos conceptuais e metodologias. (BARCA 2011. P. 38 e 39)

O trecho de Barca acaba por indicar o tipo de formação que se buscar alcançar a partir do diálogo com a epistemologia da história. Para Barca, a Educação Histórica busca dar poder às pessoas, criar gente livre, com ideias próprias e antenadas a tudo o que passa à sua volta. A educação idealizada não formará “cidadãos-robôs”, apenas tecnicamente competentes. Mas lhes propõe a pensar por si. Passemos agora a analisar o conceito Consciência Histórica, a partir das contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen. O conceito de Consciência Histórica utilizado nesta pesquisa emerge em meio a suas reflexões sobre a Didática da História na Alemanha e esse será o mote tratado na próxima sessão.

3.4 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SEGUNDO JÖRN RÜSEN

Para início de reflexão, é preciso compreender quem é Jörn Rüsen (1938 –) e quais as suas contribuições para a Didática da História e a Educação Histórica. Contribuições estas a partir da Didática da História como uma área importante da Teoria da História. Rüsen é um relevante filósofo e historiador alemão. Suas reflexões são bem conhecidas por pesquisadores brasileiros, principalmente as voltadas à teoria e ao ensino de história. Estudioso de História, Filosofia, Literatura e Pedagogia, Rüsen acredita numa relação intrínseca entre a História e a Vida. Para Ronaldo Alves (2011), Rüsen parece acreditar que a Vida deve nortear o trabalho historiográfico, sem essa direção, não haveria a construção racional de um conhecimento histórico.

Durante a década de 1980, Rüsen publicou a trilogia *Grundzüge einer Historik* (Fundamentos de uma teoria da história), obra que representa o corpo de suas perspectivas teóricas. Alguns de seus livros foram inicialmente traduzidos e publicados no Brasil pela editora da Universidade de Brasília, com tradução de

Estevão Martins. Dentre essas obras podemos destacar: “História Viva” (2007), “Reconstrução do Passado” (2007) e “Razão Histórica” (2001).

As reflexões do historiador alemão sobre a consciência histórica e o pensamento histórico interessaram à educação histórica e isso levou a incorporação de alguns conceitos por esse campo de pesquisa. Esse fenômeno levou o autor a publicar alguns textos voltados ao ensino e a aprendizagem histórica. Obras como o livro “Teoria da História” (2015) e a coleção de textos “Jörn Rüsen e o Ensino de história” (2011) foram publicadas pela Universidade Federal do Paraná, justamente por contribuírem para as pesquisas em Educação Histórica.

Como já havíamos percebido, a Didática da História é uma área importante da Teoria da História para Rüsen. Isso porque facilita o entendimento histórico e; estabelecendo objetivos e formas da formação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional (RÜSEN, 2011, p. 26). Entretanto, essa noção sobre a Didática Histórica foi desenvolvida ao longo do incremento de relevantes eventos históricos que precisamos compreender.

Desde a antiguidade até meados do século XVIII, prevalecia na Europa a noção de que a Didática (ou o uso prático da História) ocupava papel central na formulação de qualquer história. Isso porque, acreditava-se que a história devia ser escrita e ensinada para que os destinatários aprendessem algo relevante à vida, uma noção da história como *mestra da vida* (KOSELLECK; 2006). Até mesmo a escrita da história era orientada por interesses e problemas práticos. “Assim parecia ser, segundo Reinhart Koselleck, desde a antiguidade clássica, quando servia-se da ‘história como coleção de exemplos’ a fim de que fosse possível ‘instruir por meio dela’” (SADDI, 2010, p. 43).

Entretanto, tal paradigma de valorização da Didática da História (tornando-a útil à vida) passou a ser decomposto. Durante todo o século XVIII foi se esvaziando os significados da História Mestra da Vida³², enquanto os historiadores buscavam a cientificação e a especialização da história. Isso acabou por, no final do século XIX, por separar a Ciência Histórica da Didática da História.

Um conjunto de mudanças profundas no século XVIII transformou este espaço de experiência e terminou por esvaziar o sentido do

³² Ou *Historia Magistra Vitae* é um *topos* identificado por Koselleck (2006). Segundo o autor, indica-se valor à História por contribuir para a vida. Atribui-se ao orador Cícero (55 a. C.) a autoria da expressão.

antigo *topos*. Começava a prevalecer a ideia de que a História não ensina através de exemplos, posto que o que foi certo para um tempo passado, não seria válido para um outro tempo, o tempo presente. (SADDI, 2010, p. 69)

Durante esse processo, a Didática da História foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica, ocasionando um estreitamento dos propósitos e das finalidades da história. Algo chamado por Rüsen de “irracionalização” da história (RÜSEN, 2007, P. 25). Ou seja, a História não mais respondia às precisões práticas dos homens e sociedades. Desta forma, a Didática da História não era ainda uma disciplina científica e reduzia-se a elaborar métodos de transmissão de conteúdos.

O ato de ensinar, de transmitir a História às novas gerações – a denominada Didática da História – sofreu uma espécie de assepsia, pois deixou uma função estruturante na aprendizagem histórica (mesmo limitada à reprodução de um conjunto de memórias do cotidiano prático das pessoas) e se tornou conjuntural (até mesmo marginal) à medida que lhe foi destinada a pragmática função de treinar professores que simplesmente deveriam transformar saber histórico acadêmico em saber histórico escolar. (ALVES, 2011. p.19)

Desta maneira, a História tinha suas autorreflexões limitadas apenas à metodologia e a empiria dos historiadores, não se comprometendo com a Didática. Os professores e estudantes deveriam apenas reproduzir a História ideologicamente concebida, por isso, Rüsen chamou esse ensino de “didática da cópia” (RÜSEN, 2007. p. 89). Tal dicotomia começou a ser superada em meios aos questionamentos sobre essa separação da Alemanha, durante as décadas de 1960 e 1970. Isso se deve a uma crise de legitimidade da Ciência Histórica e do ensino de História. A História como ciência e a História como ensino não tinham condições de abarcar as necessidades que a sociedade alemã apresentava. Tal sociedade e os indivíduos que nela viviam precisavam de uma História capaz de oferecer ferramentas para identificar a mudança temporal vivida, produzindo uma autocompreensão e orientação à ação desses indivíduos.

Para Rüsen, era necessário a incorporação da Didática da História na ciência histórica. Era imperativo relacionar as produções historiográficas com a vida prática dos indivíduos na sociedade. Até mesmo as habilidades metodológicas dos historiadores deveriam servir para edificar o raciocínio histórico. Rüsen arquiteta tal valorização após a derrubada do muro de Berlim, momento em que os alemães

de diferentes costumes se deparam com uma diferente realidade historicamente construída. Neste contexto, a consciência histórica auxiliaria na compreensão e na crítica ao cotidiano.

De acordo com tal perspectiva, a consciência histórica serve como um elemento de orientação à vida prática. É ela que “sustenta e é sustentada (pel)a consciência social e, por isso, é simultaneamente geradora de, e alimentada por um sentido de identidade” (BARCA, 2011. p. 31). Por meio da mediação da memória histórica, o indivíduo busca uma orientação temporal. Conscientemente, ele se localiza no tempo, age e cogita um futuro de forma intencional.

Para Rüsen, “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a narração” (RÜSEN, 2011. p. 59). Assim, ao analisarmos os elementos que constituem a narração histórica: forma, conteúdo e função; observamos a consciência histórica dos indivíduos. Nas narrativas as competências da experiência, da interpretação e da orientação se manifestam, e desvelam a consciência histórica. O autor vai além, salienta que a narrativa histórica está ligada também, ao ambiente da memória, possibilita compreender continuidades (organizando o passado, o presente e o futuro) e serve para se fundar identidades de seus autores e ouvintes. Entretanto, não é somente pela memória que se recupera o passado trabalhado pela consciência histórica.

Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora. (SCHMIDT, 2009. p. 16)

Ou seja, um elemento fundamental para a consciência histórica é o presente, ou ainda o passado presente. O edificar da consciência histórica coopera no desenvolvimento de operações mentais que permitem a interpretação das experiências de evolução no tempo, experiências essas do seu mundo ou de si mesmos. Para que o indivíduo possa se orientar intencionalmente na sua vida prática no tempo (SCHMIDT, 2009. p. 12).

A partir na relação construída pela consciência histórica entre

passado e presente, é possível verificar a aprendizagem histórica por meio da narrativa histórica, de acordo com o tipo de narrativa. Rüsen estabelece a tipologia de narrativas históricas levando em consideração a memória, as continuidades, identidades, mas principalmente, os sentidos do tempo. Características estas, vinculadas com as condições da vida prática de cada indivíduo ou grupo.

Esta função geral pode ser realizada de quatro modos diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que devem ser preenchidas para que a vida humana possa continuar em seu curso no tempo: afirmação, negação, regularidade, transformação. (RÜSEN, 2007. p. 98)

Cada condição necessária produz um tipo específico de narrativa histórica. Quando se confecciona uma narrativa tradicional, há a valorização da temporalidade eterna, buscando as origens e permanências dos modos de viver, portanto, suprimindo as necessidades de afirmação. Na narrativa de tempo exemplar, a necessidade de regularidade é atendida através da extensão espacial do tempo histórico, resgatando casos em que regras são estabelecidas e generalizadas para todos os tempos e espaços.

Já a narrativa crítica tem um sentido de julgamento da temporalidade, problematizando os modos de vida, alterando ideias de continuidade e principalmente negando os padrões de identidade. O último tipo de narrativa, o mais complexo, é chamado por Rüsen de genética (2007). Segundo o autor, essa tipologia oferece um maior entendimento sobre a temporalidade. Percebe-se as transformações nos modos de vida e permite a escolha do mais apropriado, através do desenvolvimento consciente das continuidades e mediação das mudanças. Esse tipo de narrativa revela um sujeito mais emancipado, pois, age de maneira livre e proativa, percebendo-se como autor da sua relação com a dinâmica temporal.

Assim, Rüsen (2007) organiza as consciências históricas tendo por base a análise das narrativas. Segundo ele, há uma crescente complexidade nas narrativas, ligadas às distinções entre a temporalidade individual e a dos outros, às formas de significação histórica, abstrações, operações lógicas, orientações (internas e externas) e a auto compreensão histórica. O conceito de Consciência Histórica está intrinsecamente ligado à necessidade do ser humano em se orientar temporalmente e tem sido um objeto central nos estudos recentes em Educação Histórica. Em pesquisas da Educação Histórica, para analisar os tipos de

consciência histórica dos indivíduos, não basta explorar conceitos históricos de natureza epistemológica. É necessário perceber o uso de conhecimento substantivo movimentado em relação com os conceitos de segunda ordem. E a partir destes indicadores, insurgir alguns princípios na apropriação conceitual por parte dos estudantes. Desta forma podemos perceber como esses estudantes fazem uso da História para as suas vidas.

Em síntese, conclui-se neste subitem que as vastas pesquisas em Educação histórica combinadas às contribuições de Rüsen, estabelecem uma sólida base conceitual e empírica que podemos usar para a compreensão da consciência histórica dos estudantes da EJA em sua formação escolar. Passemos então a refletir sobre a memória no ensino de história e as relações entre a consciência histórica e memória, observando o papel cultural dessas noções e suas formatações.

3.5 MEMÓRIA, ENSINO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

De acordo com Christian Laville, a memória é um conceito predominante na história. No ensino da história, muitas vezes a memória aparecia como um aspecto negativo, ligado à memorização mecânica de fatos, datas e narrativas. Tal noção de memória foi muito importante na origem da história como disciplina escolar. Isso porque o conjunto de narrativas de fatos, momentos memoráveis, tempos de transformações, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e mitos gratificantes, formavam uma memória comum, feita de conhecimentos e sugerindo princípios de condutas para os cidadãos-súditos (LAVILLE, 2005. p. 15).

Entretanto, com o estabelecimento dos Estados, esse tipo de ensinamento da história não era mais tão necessário. Para Laville, o desfecho da Segunda Guerra significou a vitória da democracia e substituição do cidadão-súdito pelo cidadão-participante. Para tal transformação, era necessário pôr a democracia para funcionar.

Então, em vez de uma pedagogia baseada na narração fundadora, preferiu-se uma pedagogia baseada no pensamento histórico, mais apropriada ao aprendizado das capacidades intelectuais e afetivas necessárias ao exercício autônomo e competente de suas responsabilidades cívicas. (LAVILLE, 2005. p. 15)

Essa concepção de ensino da história geralmente consta em programas escolares e o caso brasileiro não é diferente. Não se busca mais uma memória preestabelecida, visam-se capacidades como aquelas empregadas para construir conhecimentos históricos, tais como: saber delimitar um problema, analisar dados, interpretá-los, demonstrar curiosidade, capacidade de empatia e ceticismo quando necessário, etc. Tudo isso com base em um sólido sistema de conceitos analíticos.

Para Laville, a memória compartilha de outros elementos da Cultura histórica e da vida prática, como identidade e patrimônio e cidadania. Atualmente, a identidade cidadã também faz parte do pano de fundo da memória. Não se pode, então, “ignorar que a memória compartilha o campo com cada uma dessas realidades mencionadas acima e que não é sempre que ela se distingue claramente delas”. (LAVILLE, 2005. p. 16)

Segundo o pensador canadense, o conceito memória é bastante investigado em pesquisas de ensino e epistemologia da história. Entretanto, o conceito passou por uma hibernação de 50 anos, após a década de 1930. Ele observa o mesmo fenômeno com o conceito consciência histórica, que interessou a alguns alemães como Hegel e Dilthey, mas depois só voltou a ser pesquisado com mais ênfase com Hans-Georg Gadamer em uma conferência em 1958 com pouca repercussão. Entretanto, nas últimas duas décadas as obras sobre memória (e também consciência histórica) se multiplicaram.

De um modo geral, o conceito de consciência histórica parece evoluir em parceria com o de memória coletiva ou histórica, e migrar para fora do mundo germânico. (...) Aliás, se consultarmos hoje o catálogo da biblioteca da Universidade de Laval, como fizemos para o conceito de memória, constataremos que a consciência histórica teve uma sorte similar: 25 dos 40 títulos que contêm os termos *conscience historique* ou *historical consciousness* foram publicados nas últimas duas décadas. (LAVILLE, 2005. p. 18)

Diante desta comprovação podemos nos perguntar, por que o crescimento das pesquisas com esses conceitos? Para Laville, o enfraquecimento das grandes narrativas nacionalistas possibilitou a manifestação das múltiplas memórias particulares que até então eram ocultadas pelas grandes narrativas agregadoras. Laville acredita ainda que, além disso, a erosão das filosofias

associadas a grandes projetos sociais, como a teoria liberal do progresso e o marxismo, contribuiu para a valorização das memórias particulares. A incerteza quanto ao futuro trouxe um obscurantismo que fez valer mais o presente em detrimento ao futuro. O presente passou a ser justificado, preservado e valorizado por tais memórias. O declínio dessas filosofias permitiu a multiplicação de memórias que não necessitam ser compatíveis entre si (LAVILLE, 2005. p. 19). A consequência disso é que a memória ocupou um lugar importante na esfera histórica e em todo espaço público.

Encontramos a memória nos múltiplos discursos remetendo à identidade com base no passado. Uma grande quantidade desses discursos – assim denominados porque transmitem, em palavras ou de outra forma, um conhecimento organizado - toma a forma de empreendimentos patrimoniais, comemorações e arrependimentos. (LAVILLE, 2005. p. 20)

Para o autor, a fragmentação da memória antes uniformizada e das narrativas historiográficas após os anos de 1970 e 1980, fez os historiadores apelarem à união. Porém, sem as narrativas tradicionais que já tinham passado pelo processo de erosão citado acima. Ao mesmo tempo em que o historiador questionava sua narrativa, esta também começava a ser questionada. Essa crise epistemológica fazia o historiador tomar consciência da importância da narrativa como síntese do conhecimento produzido. Na educação, os alunos passam a ser convidados a produzir narrativas históricas. Os estudantes passaram descobrir o passado por si próprios (LAVILLE, 2005. p. 24). Nessas narrativas, a memória passou a desempenhar um papel que há muito tempo exerce no ensino da história, agregar ou gerar sentimento de identidade.

Entretanto, com as transformações no ensino de história, busca-se a formação do cidadão-participante e espera-se o desenvolvimento de capacidades críticas, com pensamento autônomo. Diante disso, qual o papel da memória nesse ensino? Em todas as épocas e sociedades o controle da memória pareceu ser fator de extrema importância, bastava modificar o conteúdo da memória para promover a uniformização de conteúdos e narrativas. A presença constante da memória não ameaça o ensino crítico? E o projeto de dotar cidadãos capazes intelectualmente de escolher seu futuro? Para escavar tal discussão, conjugaremos memória e consciência histórica.

Segundo Rüsen, a Cultura histórica está ligada à “origem do pensamento histórico na vida humana prática” (RÜSEN, 2015. p. 217). A Cultura histórica abrange práticas culturais que orientam o sofrer e o agir humano no mundo do devir. A cultura histórica é capaz de iniciar o processo que transforma experiências com o passado em interpretações. A partir dela que se entendem circunstâncias da vida atual e baseada nela elaboramos perspectivas de futuro. Rüsen descreve a Cultura histórica como “o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana” (RÜSEN, 2015. p. 217).

Sendo assim, a Cultura histórica não pode e não deve estar restrita a especialistas. Tanto a Cultura histórica quanto a consciência histórica possuem para cada pessoa uma maneira de ser. Essa diversidade admite uma variedade infinita de pertencimentos autênticos que se manifestam na multiplicidade e na oposição de contextos dinâmicos (e tensos) de perspectivas sobre o passado. Entretanto, Rüsen alerta que não é possível posicionar todas as formas históricas como equivalentes. A ciência da história torna-se necessária justamente para elaborar modos mais sofisticados de usos do passado, constituídos racionalmente e com métodos próprios, argumentando e contra argumentando sobre interpretações do passado.

Daí a importância de uma formação histórica atrelada à ciência da História. Por meio dessa percepção as estruturas de pensamento são desenvolvidas. Essas estruturas de pensamento estão relacionadas à capacidade de se estabelecer inferências e analisar evidências. Segundo Cainelli e Tuma,

O trabalho do professor deve ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Nesse sentido, enfatizar o trabalho do historiador como método norteador das atividades na aula de história. (CAINELLI & TUMA, 2009. p. 212)

É possível conjecturar, no entanto, que no Brasil a maior parte das pessoas tem contato com a ciência da História apenas na escola, pela educação formal. Porém, são vários os casos que esse contato com a história especializada não é alcançado com sucesso na infância. Estudantes da EJA não frequentaram a escola na infância ou possuem um histórico de abandono escolar motivado por

distintos motivos. Seja por conta de ingressarem tardiamente na escola, por repetirem muitas séries, por situações de exclusões, ou até mesmo pelas lastimáveis condições sociais, econômicas e culturais de tais indivíduos em nosso país. Esses fatores estruturais aliados a frágeis políticas educacionais formam o grupo de estudantes da EJA que tiveram pouco ou nenhum contato com ciência da História. Ao analisar a memória acerca de heróis nacionais entre os não letrados, Marlene Cainelli diz,

Com relação aos adultos que não foram a escola acreditamos que a forma como entendem a história do Brasil aparecem nas concepções sobre o mundo, o espaço, a sociedade em que vivem e que a força dessas representações estão ancoradas nas memórias transmitidas pela tradição oral. As relações que os indivíduos estabelecem com o social, o histórico e o cultural são na verdade a memória, aquilo que é salvo do esquecimento, pelas gerações pelos grupos [...] (CAINELLI, 2004. p.6)

Sendo assim, muitos dos estudantes da EJA não têm até então experiências de aprendizagem histórica atrelada à educação formal e à ciência da História. A relação com passado desses indivíduos em muitos casos é mais vinculada à Cultura Histórica. Conforme a citação acima, a noção que eles têm sobre o passado está associada à memória e não à história. Memória e história não é a mesma coisa. Não é possível pensar adequadamente a história sem memória e; uma memória sem história fica isolada aos desdobramentos que possam lhe fazer evoluir. A memória e a história não são iguais nem equivalentes. Para Caimi, embora ambas se refiram ao estudo do passado,

(...) distinguem-se na medida em que a memória vincula-se ao experimentado individual e/ou coletivamente, reservando-se o direito de escolher mais ou menos voluntariamente (na verdade, de maneira negociada) o que deseja lembrar e o que necessita esquecer. Essa dinâmica de recordações e esquecimentos faz com que a memória (pessoal e coletiva), seja sempre dinâmica. Cada presente não oferece apenas sucessos, mas também fabrica registros para a memória futura; não apenas registra fatos e ignora outros que acontecem neste momento, mas escolhe recordar ou esquecer também o que recebo do que já é passado neste momento. (CAIMI, 2009. p. 72)

Desta forma, a memória consiste numa vivacidade prévia do passado, ela está associada à Cultura histórica. A memória é carregada de

sentimentos, motiva os indivíduos a agir de maneira espontânea e impulsiva. Segundo Rüsen, a memória é subjetiva, originária e estabelece critérios estético-retóricos de aceitação. Apesar de formalmente coerentes, essas interpretações são resultados do manejo de faculdades intelectuais por anseios (RÜSEN, 2015. p 221).

Enquanto a história é deduzida e artificial. A história possui pretensão de validade intersubjetiva (busca objetividade) por meio de reflexões, critérios de pertinência empírica e explicativa. Se a memória é formalmente coerente, a história deve ser materialmente coerente e passar pela fina peneira da racionalidade argumentativa (RÜSEN, 2015. p 222). Apesar dessas distinções entre memória e história, é importante ressaltar que ambas recorrem à mesma origem, a fonte da constituição cultural de sentido. História e memória se valem do passado buscando uma orientação cultural no presente.

Ainda esboçando características da memória, na obra “Teoria da História” (2015), Rüsen classifica a memória em três dimensões: a memória pessoal, a social e a dimensão da humanidade. Segundo o historiador, a memória pessoal se manifesta com fortes convicções de pertencimento e de demarcação. Ela regula e normativa a própria vida do indivíduo a partir dessa memória pessoal. Apesar de ter uma dimensão social, assim como toda memória, ela tem como alicerce as experiências particulares do indivíduo com o passado (RÜSEN, 2015. p. 223).

A memória social possui elementos mais coletivos de memória e ultrapassa o tempo de vida da própria pessoa. Tal memória se alarga para o passado e busca certificar uma determinada perspectiva promissora de futuro. Já na memória enquanto dimensão da humanidade, ela torna-se fonte de sentido histórico. Nela os indivíduos representam a noção de humanidade. Através de critérios que podem ser observados como antropológicamente fundamentais e universais, tal memória permite encontrar relações de semelhança nas qualidades e propriedades de diferentes seres humanos (RÜSEN, 2015. p. 223 e 224).

Além das dimensões da memória apontadas acima, Rüsen (2015) distingue ainda três estágios da memória, que segundo ele, são intimamente conexos e articulam-se nas mais diversas formas de relacionamentos comunicativos dos indivíduos, influenciando assim a Cultura histórica. Os estágios são a memória comunicativa, memória social e memória cultural. A memória comunicativa está em conversação, aberta às múltiplas formas e conteúdos da memória e da lembrança. É a mais inicial das etapas justamente por, apesar do diálogo, não estabelecer

elementos de trama entre formas e conteúdos. Na etapa evolutiva seguinte, a memória social consolida algumas formas e conteúdos como de maior relevância. Nessa memória há elementos do passado referentes a comunidades. O último estágio de memória, chamado por Rüsen de memória cultural permite a integração de várias memórias sociais e a diferenciação de outras memórias. Ela é ao mesmo tempo una e múltipla. Uma na integração de várias memórias sociais ancoradas em várias comunidades. E múltipla por permitir e consentir diferentes memórias (RÜSEN, 2015).

Nesses estágios a memória se manifesta de dois modos: de maneira *involuntária e receptiva* e; *intencional e construtiva*. Enquanto memória *involuntária e receptiva*, “o passado se impõe ao presente e mobiliza as energias mentais da consciência humana para ser domesticado, interpretado e elaborado” (RÜSEN, 2015. p. 225). O outro modo é justamente avesso a esse. O modo *intencional e construtivo*

Lida intencionalmente com o que sobrou do passado, na memória presente. O sentido é constituído intencionalmente. Contam-se histórias, organizam-se interpretações, constroem-se poderosas narrativas mestras. Tradições são ajustadas às novas circunstâncias da vida, elementos normativos prévios influentes sobre a memória podem ser modificados, rejeitados ou mesmo substituídos por outros. (RÜSEN, 2015. p. 225 e 226)

Sendo assim, o passado rememorado torna-se compatível e útil à vida, permitindo interpretação e construção de narrativas com sentidos prévios. O arco interpretativo extrapola o passado e o presente e direciona-se também para o futuro. Para o autor, até mesmo o “espinho do sofrimento”, da derrota e da culpa podem ser arrancados da memória.

O primeiro, o modo *receptivo*, serve-se do poder do inconsciente; o segundo, o modo *produtivo*, contrapõe ao primeiro a força do esclarecimento. O primeiro é irreflexivo, o segundo reflexivo. Ambas as formas de efetivação da memória estão, por certo, intimamente conexas – uma não pode ser pensada sem a outra. Juntas, constituem o que se pode chamar de formatação de uma cultura da memória. “Formatação” é própria a ambas: como impressão prévia e como resultado de uma atividade. (RÜSEN, 2015. p. 227)

Diante disso, qual a importância da consciência histórica

inventariada a memória? Como a consciência histórica se relaciona com a Cultura histórica? Para Rüsen (2015), a consciência histórica é o lugar mental da cultura histórica e ela também se baseia na memória. Entretanto, a consciência histórica é “mais histórica” por ter uma relação temporal mais complexa, com procedimentos e capacidades cognitivas mais emaranhadas. A consciência histórica se articula com a memória, porém, expande-a por meio da recuperação metódica da experiência e pela aplicação sistemática de modelos reflexivos de interpretação.

A consciência histórica esclarece memórias sociais e culturais de modo que as torne útil a vida, suprimindo carências e necessidades de orientação temporal. A consciência histórica aliada à memória permite: (1) o desenvolvimento e o refinamento dessa cultura ou comunidade; (2) transfere o passado para uma presença viva na memória; (3) torna o passado conteúdo de um processo de conhecimento; (4) oferece acervos cognitivos para orientação na produção histórica de conhecimento e; (5) causa evoluções no processo de interpretação reflexiva (RÜSEN, 2015).

3.6 LITERACIA HISTÓRICA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA

Percebemos nas reflexões desenvolvidas até aqui que a história é um elemento essencial à vida humana, à medida que permite a orientação no tempo, a ação e a construção de identidades pessoais e sociais. Nós somos seres do devir que percebem continuidades e mudanças. Podemos nos assenhorar de maneira consciente do tempo passado e do presente e intencionar a construção de um futuro específico. Ao analisar a trajetória da EJA, percebemos que o ensino de história foi por vezes colocado em segundo plano, principalmente quando as práticas educacionais visavam tão-somente a alfabetização. Quando ensinada a história, visava-se a criação e manutenção de uma memória nacional que fortalecesse perspectivas morais patrióticas, de ordem e obediência à hierarquia existente.

Laville (2005), entretanto, mostrou-nos as transformações dos usos da memória no ensino de história. Primeiramente ligada à memorização, a memória nacional serviu de parâmetro enquanto se objetivava formar os chamados cidadãos-súditos durante os séculos XIX e XX. A partir da consolidação dos estados-nacionais, o pesquisador canadense percebe outro tipo de cidadão a ser formado, o

cidadão-participante que precisa “pôr a democracia para funcionar” (LAVILLE, 2005. p. 15). Para esse tipo de ensino, a Educação Histórica trouxe contribuições importantes. Ao fundamentar o ensino a partir da epistemologia, a Educação histórica valorizou as ideias históricas dos estudantes, percebendo-as como construções ligadas ao pensamento histórico.

As ideias históricas dos estudantes passaram a ser percebidas a partir de suas capacidades intelectuais e afetivas. A memória continuou sendo fundamental na orientação temporal e na ação sobre o presente. Constatou-se ainda múltiplas memórias, diversas memórias individuais e coletivas. Entretanto, o destaque dado à memória não excluiu a necessidade da história, “a memória não vale a história” (LAVILLE, 2005. p. 13). A ciência da história elabora modos mais sofisticados de usos do passado a partir de métodos racionalmente constituídos. As estruturas de pensamentos que geram nossas memórias precisam ser desenvolvidas para se estabelecer inferências e evidências intersubjetivas sobre o passado e o presente.

Visando o desenvolvimento da consciência histórica na EJA, que estratégias de aprendizagem podemos desempenhar? Como aprender e ensinar a história na EJA? Como desenvolver as capacidades necessárias para o aprofundamento da compreensão histórica? Cremos que a EJA seja um local apropriado para oportunizar o aprendizado histórico, expondo experiências individuais, analisando temas e documentos e buscando a superação de modelos pré-existentes sobre a compreensão da sociedade e do tempo. Nessa perspectiva, o ensino e o aprendizado da história se fazem necessários na formação dos cidadãos-participantes. Tais indivíduos precisam desenvolver suas capacidades intelectuais e afetivas em busca do exercício da cidadania autônoma, competente e responsável.

Através da análise sobre a trajetória da modalidade, percebemos que na EJA não se ensina somente a ler. Quanto ao ensino de história, a memória construída por apenas uma narrativa histórica também não serve de base para o aprofundamento das compreensões históricas. Sendo assim, reflexões de pesquisadores da Educação Histórica (LEE, BARCA e SCHMIDT) podem trazer contribuições importantíssimas ao ensino de história na EJA. Reflexões estas, acerca da Literacia histórica. A Literacia histórica está ligada um tipo de compreensão do aprendizado semelhante ao que acontece na literacia científica e matemática. A Literacia histórica trata de um conjunto de competências

fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica. Segundo Barca, deve-se entender a literacia

(...) não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra. (BARCA 2006. p. 94)

A literacia histórica está ligada às competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também projetar alguma forma de futuro, tendo as experiências humanas do passado como referência. Para Peter Lee (2006), a literacia histórica está ligada a dois componentes: as ideias dos indivíduos sobre a disciplina de história e as suas orientações em direção ao passado, como forma de compreender o presente e o futuro. A formação que reflete sobre a literacia histórica deve levar em consideração tais componentes.

Argumenta-se que o principal projeto para educação histórica deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, que não sejam “histórias de festas”, mas que permitam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos, tanto no passado ou no futuro e que sejam eles mesmos adaptáveis ao se defrontar com novo material recalcitrante. (LEE, 2006. p. 131)

O conceito de Literacia histórica vem sendo desenvolvido desde o início dos anos 2000 por pesquisadores como Peter Lee (LEE, 2006; 2007 e; 2016.). Esse conceito se integra às reflexões pertinentes ao campo da Educação Histórica, à medida que investiga princípios, fontes, tipologias e estratégias para a aprendizagem histórica. Podemos perceber na citação acima, que a formação histórica não é meramente lembrar de fatos. Lee chama a atenção dizendo que “há mais na história do que o conhecimento de lembrança de eventos passados” (LEE, 2006. p. 136). É nessa palavra “mais”, para além da rememoração de eventos, que mora as reflexões da literacia histórica. Lee (2006) parece perceber a literacia histórica ligada ao desenvolvimento da capacidade dos indivíduos em analisar eventos e processos do passado e do futuro vivenciados cotidianamente. Preparar os indivíduos para que possam ler o cotidiano historicamente, a partir de habilidades construídas e reconstruídas com auxílio de um ensino rumo à literacia histórica.

Entretanto, segundo Lee (2006), nas pesquisas em Educação Histórica em que é possível construir um quadro detalhado sobre as ideias dos estudantes, percebe-se que muitos indivíduos demonstram noções sobre a história como uma atividade duvidosa e sem importância.

A pesquisa nos forneceu um quadro detalhado dos tipos de ideias sobre história que os alunos conseguem reter, e é cada vez mais claro que algumas dessas ideias não estão meramente no caminho de aprender história, mas fazem-na parecer uma atividade dúbia e fútil. Portanto, quando falamos sobre o que os estudantes “sabem” sobre história, podemos adivinhar melhor o que deve ser entendido se os “fatos” que o público quer que nossos alunos recordem são considerados como conhecimento sobre tudo. Além disso, no contexto das últimas três décadas de filosofia de história, deveria apenas ser necessário apontar que o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que “histórias” não podem ser tratadas como um acúmulo de eventos. (LEE, 2006. p. 134)

A compreensão equivocada do que é História acaba por comprometer o aprendizado histórico, os usos do passado, a apreensão do presente e conseqüentemente todas as atividades da consciência histórica desses indivíduos. Não considerar as ideias históricas dos estudantes no ambiente escolar contribuiu para tal fenômeno. Desconsiderando as tácitas ideias históricas, muitos alunos falham em entender conceitos e informações, ou só aprendem para a prova. Posteriormente, retomam seus pré-conceitos. Sendo assim, a história é muitas vezes tratada como uma matéria de senso comum.

Lee (2006) acredita ser necessário percebermos e valorizarmos as ideias dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, ao retomar as principais pesquisas europeias da Educação histórica, Lee (2006) percebeu que muitos estudantes têm uma ideia de passado como permanente, não entendem o processo de construção do conhecimento histórico, acreditam que há somente uma descrição verdadeira do passado e que só conhecemos de fato as coisas como certas se a vivemos ou fazemos. Todo o resto, e o conhecimento histórico se inclui nesse resto, torna-se suspeito (LEE, 2006. p. 138). Esses princípios do senso comum observados nas ideias históricas dos estudantes tornam a história impossível.

Muitos estudantes, então, operam com um conjunto de ideias que funcionam bem na vida cotidiana, mas que tornam a história

impossível. Porque há um passado permanente, somente uma consideração verdadeira pode ser feita. O passado consiste de eventos testemunháveis, então as afirmações dos historiadores sobre “o que aconteceu” são como depoimentos de testemunhos de segunda mão. (Assim, um aluno bem informado percebe que fontes primárias são “mais confiáveis” do que fontes secundárias). Já que não estávamos lá para ver o passado, e somente o conhecimento direto nos fornece conhecimento confiável, não temos como realmente saber o que aconteceu (LEE, 2006. p. 139).

Sabemos que o passado para a história pode ser descrito por uma infinidade de número de formas, o passado é ainda dinâmico, mudando com eventos subsequentes, ou seja, alterando conforme a ocorrência de novos eventos e processos. Sabemos ainda que as considerações históricas são construções e não cópias do passado. Entretanto, ao observar as ideias históricas dos alunos encontramos outros princípios que impossibilitam a percepção dessa noção de passado e de história. Para Lee, essa conclusão demonstra que nosso problema parece ser maior com os conceitos de segunda ordem do que com as ideias substantivas (LEE, 2006).

Existe uma necessidade clara em perceber as especificidades da ciência histórica, a forma como são construídos os problemas de pesquisa, a seleção das fontes, as metodologias empregadas, as múltiplas versões, ou seja, todas as variáveis envolvidas no movimento que produz o conhecimento histórico. A literacia histórica contribui para o desenvolvimento dessa percepção a medida possibilita que a história seja formada por meio da multiperspectividade.

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de vista de outros autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contactos cada vez mais fáceis e rápidos. (BARCA, 2006. p. 94)

A noção equivocada de História que emerge de uma única narrativa do passado, contribui para aquela visão da História como duvidosa e sem

importância. A partir de uma aprendizagem orientada a partir da multiperspectividade se atribui mais vivacidade ao passado e à história. Por não possuir uma única narrativa, a ciência se torna mais complexa pelas divergências sobre o passado. Os múltiplos pontos de vistas de autores, de diferentes povos e historiografias podem quebrar o senso comum acerca de um passado morto e uma história imóvel.

Entretanto, Barca (2006) ressalta que essa multiplicidade de narrativas não significa a aceitação indiscriminada de todas as narrativas. Não é um jogo de vale tudo, a literacia histórica contribui na construção de critérios específicos para justificar as versões históricas. Esses critérios são usados para validar e avaliar uma versão histórica contra as versões ficcionais. Os critérios podem e devem ser usados para comparar e avaliar o poder explicativo de versões históricas concorrentes, anulando do campo de debates, as versões que não estão fundamentadas nas evidências e assim, não assentada nos princípios da consistência evidencial e lógica (BARCA, 2006).

Aplicando estas noções a questões de educação histórica, considerase actualmente que, num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado. (BARCA, 2006. p. 95)

Essa noção passa a valorizar o funcionamento da ciência da história, o compromisso com a indagação, o modo próprio de organizar ideias, o vocabulário com expressões especializadas. Ou seja, o aprendiz precisa perceber como o conhecimento histórico é possível, como são construídas as explicações históricas, como as intenções e os valores são relevantes para a construção das explicações históricas e como avaliar tais construções.

Não se deve contentar com um “pluralismo lento”, proliferando múltiplas perspectivas com nenhuma possibilidade de decidir perspectivas objetivas. O caminho descrito por Lee tendo como referência as reflexões de Rüsen é o da intersubjetividade. Fornece um senso da nossa própria identidade (um conhecimento subjetivo), mas estimulado por outras culturas e nações (inter) (LEE, 2006. p. 135 e 136). Um conhecimento histórico intersubjetivo permite que diferentes indivíduos partilhem sentidos, experiências e conhecimentos, implicando num estreitamento em relação ao saber, apesar das diferentes identidades culturais e individuais.

Vale ainda perceber que a literacia histórica estimularia os

estudantes a se orientarem no tempo vendo o presente e o futuro contextualizado com o passado. Lee acredita que para isso são necessárias duas ferramentas: a primeira já observada (compreensão da história enquanto ciência), e a segunda seria uma estrutura utilizável do passado (UHF - *Usable Historical Framework*). Essa UHF seria uma espécie de *kit* de ferramentas intelectuais necessárias para se desenvolver um grande quadro que confronte a multiplicidade de considerações admissíveis sobre o passado oferecidos pelo mundo fora da escola.

Elas podem ser boas para reconhecer e demonstrar cuidado voltado para o passado prático, designado para provar este ou aquele ponto sobre quem nós (ou outros) somos, e o que nós (ou eles) devemos fazer depois. Mas há pouca evidência para sugerir que isso virá automaticamente, mesmo com esse tipo de educação histórica, se nada for feito para desenvolver uma estrutura histórica utilizável. (LEE, 2006. p. 145 e 146)

Não há garantia de que a UFH poderá ser aplicada cotidianamente fora da escola. Entretanto, para o pesquisador inglês, há mais chances de serem utilizadas caso seja desenvolvida durante o processo de aprendizagem. A formação de uma UHF durante as abordagens em história deve sempre ser usada e revisada, acrescentando e incluindo coisas. O ensino deve analisar de modo geral os tipos de mudanças a longo prazo, sempre revisitando a UFH para se assimilar novas histórias. Com elas os alunos podem fazer suas próprias perguntas sobre o significado das mudanças, conjugando o passado ao presente e vice-versa.

A História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos ou pensadores críticos. Um conceito válido de literacia histórica poderia esboçar os diferentes elementos na educação histórica e executar as funções que esses substitutos parciais usurpam, mas – precisamente porque são parciais – não conseguem obter. Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação. (LEE, 2006. p. 147 e 148)

Percebendo a necessidade de uma formação histórica dos estudantes da EJA para que eles participem efetivamente da vida em sociedade, o

ensino de história que caminha em direção à literacia histórica se torna extremamente relevante. Isso porque, em ambientes democráticos encontramos múltiplas versões e pontos de vistas sobre temas cotidianos. Alguns desses pontos de vistas estão estabelecidos em bases lógicas e evidenciais, outros não. As ações dos indivíduos muitas vezes levam em consideração tais pontos de vista. A literacia constrói capacidades úteis à medida que combatem a mera instrumentalização da história no cotidiano. A postura crítica estimulada pelo conhecimento histórico a partir da teoria, atenderá aos interesses e as demandas da vida prática, tendo ainda como referência o outro e o futuro. Após refletirmos sobre um ensino que caminha em direção à Literacia Histórica, passemos a analisar as consciências históricas dos estudantes da EJA. A partir delas, podemos perspectivar a necessidade de uma educação conjugada à Literacia Histórica.

4. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DA EJA

Observando o caminho que percorremos com a pesquisa até este momento, percebemos os pilares que sustentam essa investigação. Pilares de valorização da EJA, criada a princípio como mera alfabetizadora. Entretanto, através de lutas sociais, práticas educacionais e currículos que analisamos até aqui, percebemos os trajetos da modalidade em direção à construção e consolidação de direitos aos estudantes. O formar para a emancipação e para o exercício pleno da cidadania é mais uma dessas colunas de sustentação desta investigação.

Outro pilar valoroso desta pesquisa se assenta na valorização do ensino e do aprendizado da história para além da eventificação. Ensino que visa contribuir para o aprofundamento da compreensão acerca do tempo, valorizando o funcionamento da ciência da história, comprometendo-se com a indagação e consentindo a construção de conhecimentos históricos úteis à vida dos estudantes. Arranjando relações entre o presente e o passado, possibilitando a edificação de projetos conscientes acerca do futuro. E no percurso até aqui, escolhemos o ensino e a aprendizagem da história a partir das contribuições da Teoria da História. Valendo-nos das palavras de Barca,

A Epistemologia da História é um dos pilares que sustenta solidamente a investigação, pois fornece elementos para se compreender quanto é importante dar sentido histórico ao tempo. Esse pilar, em conjunto com princípios educacionais sobretudo ligados à cognição, não só influencia o recorte do objeto e das questões a investigar como também inspira as direções metodológicas em todo o processo. (BARCA, 2019. p. 123)

Perante isso, a sistematização metodológica de uma pesquisa é igualmente essencial para se assegurar a validade dos resultados dessa investigação. O estudo metodológico é imprescindível por orientar as análises dos dados, seja numa pesquisa de orientação quantitativa ou qualitativa. Sem uma sistematização metodológica, os pilares dessa pesquisa são erguidos em vão e não serão alçadas contribuições para as práticas de ensinar e aprender história para a vida. De acordo com Barca, “a maior parte dos estudos sobre cognição situada tem tomado a forma de estudos descritivos, de análise predominantemente qualitativa, inspirada na *Grounded Theory*” (2011. p.34). Essa pesquisa acompanhará esta tendência. Apresentaremos neste item de forma breve a Teoria Fundamentada, para

assim descrever, etapa por etapa, a coleta de dados e as evidências percebidas a partir dos mesmos.

Para isso, será necessário localizar o surgimento das pesquisas qualitativas em meio às investigações nas Ciências Sociais. A partir dessa contextualização, alcançaremos a formação da GT (*Grounded Theory* ou, Teoria Fundamentada), apontando princípios teóricos, metodológicos e principais vertentes da GT. Vale ainda observar as contribuições da GT para as pesquisas em educação histórica. Após essa ambientação podemos finalmente apresentar os instrumentos e coleta de dados e os resultados sobre a consciência histórica dos estudantes da EJA. Passemos a notar a origem da GT.

4.1 A GROUNDED THEORY E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Para encontrarmos a origem da GT³³, é necessário recorrer ao século XX, momento em que pesquisas nas ciências sociais – vinculadas à métodos positivistas, experimentais e quantitativos – passaram a ser criticados por pesquisadores de diversas áreas. Segundo os críticos, os paradigmas de pesquisa até então, não davam conta de investigar realidades mais complexas e não-lineares. Tal contexto deu espaço à formação de outros paradigmas de investigação. Os métodos qualitativos ganham destaque a partir daí (THOMSON & CAINELLI, 2020. p. 02).

Sob a perspectiva qualitativa de análise, a ciência não é tida como um repositório de dados acumulados linear e empiricamente. Isso ocorre porque os objetos estudados não se configuram mais como noções a serem quantificadas. Busca-se “o sentido das relações a serem interpretadas” (GAGO, 2007, p. 165). Seguindo essa proposta, a complexidade do mundo atual exige um novo olhar, novas formas de abordagem nas pesquisas, que se inserem então nessa transição paradigmática citada. (THOMSON & CAINELLI, 2020. p. 05)

Mais do que uma simples metodologia, a perspectiva da análise qualitativa construiu uma outra concepção de mundo (ou de objeto de pesquisa), mais complexo e que parte de outra concepção de ciência. A pesquisa qualitativa, mais do que um conjunto de procedimentos, é uma forma de se pensar o mundo e

vê-lo enriquecer a pesquisa de quem decide por tal metodologia (STRAUSS & CORBIN, 2008, p.18). Novos contextos passam a ser investigados diante de novas perspectivas sociais.

Ana Thomson e Marlene Cainelli (2020) descreveram que houve uma resistência inicial aos métodos indutivos das pesquisas qualitativas, durante sua concepção. Entretanto, apesar das acusações de “não científicas”, atualmente as abordagens qualitativas estão consolidadas em diversos campos de investigação (THOMSON; CAINELLI, 2020. p. 05). Durante o desenvolvimento da GT, pesquisas mais recentes abateram a dicotomia entre pesquisas quantitativa e qualitativas. Vale mais perceber as demandas preconizadas pelo objeto de pesquisa. As características do objeto são fatores determinantes na escolha do método, seja ele quantitativo, qualitativos ou os dois simultaneamente.

Uwe Flick (2004) divide as pesquisas qualitativas em dois momentos: a fase tradicional (entre 1900 e 1945) e a fase modernista (1945 e 1970). A fase tradicional trata do momento em que nascem as pesquisas qualitativas em meio às investigações na Antropologia e adentram à Psicologia, as Ciências Sociais e a Educação. Já a fase modernista revela tentativas de estruturação e formalização da pesquisa qualitativa. É nesse período de buscar por uma organização do método e dos procedimentos qualitativos que surge a GT (*apud* THOMSON & CAINELLI. p. 7 e 8).

A GT localiza-se dentro do espectro qualitativo de pesquisa, que permite coletar dados relacionados com ideias mais abstratas, interações com pesquisadores e reinterpretções mesmo após a realização da pesquisa. Essa metodologia foi empregada inicialmente na década de 1960 no Estados Unidos, em pesquisas que investigavam fenômenos sociais relacionados aos processos de mortes em hospitais da Califórnia. Durante a investigação, Barney Glaser e Anselm Strauss desenvolveram novos procedimentos a partir das necessidades da pesquisa. Após a publicação do estudo sobre as mortes, os pesquisadores sistematizaram as práticas e as diretrizes das análises no que ficou conhecido como *Grounded Theory*.

³³ Para facilitar a leitura, vamos nos referir à *Grounded Theory* como “GT”

Embora a GT surgisse naquele momento como um tipo específico de análise qualitativa, ela apresentava algumas características peculiares, que lhe concediam certas especificidades que as diferenciavam das outras metodologias qualitativas. Em uma pesquisa que utiliza a GT, a investigação tem por objetivo gerar constructos teóricos, a partir de procedimentos de análise dos dados coletados. A intenção é extrapolar os níveis meramente descritivos da realidade pesquisada. Exige-se do pesquisador a elaboração de um conjunto teórico, formulado a partir dos dados analisados. Assim, busca-se extrair aspectos significativos e fundantes das experiências vivenciadas pelos sujeitos, possibilitando correlacionar constructos teóricos. (THOMSON & CAINELLI, 2020. p. 8)

Segundo Anselm Strauss e Juliet Corbin, tal forma de conceber o mundo e a pesquisa tende a ser mais flexível e a produzir interações mais profundas e autorreflexivas. Ainda segundo os autores, é necessário que para tal procedimento o pesquisador precise se preocupar com a adequação, autenticidade, credibilidade, intuição, receptividade, reciprocidade e sensibilidade (STRAUSS & CORBIN, 2008. p. 19). Isso porque, um teórico fundamentado deve ser capaz de analisar criticamente os dados; reconhecer tendências e; pensar abstratamente para levar a análise dos dados para um nível abstrato (teórico) e retornar ao nível dos dados. Desta forma, para teorizar a partir dos dados coletados, deve-se dar importância ao processo de coleta seletiva dos dados, a construção das categorias e a saturação teórica.

Seguindo procedimentos não necessariamente lineares, o pesquisador pode retornar a qualquer momento de sua pesquisa, buscando novos insights e realizando procedimentos comparativos que permitam aprimorar seu constructo teórico. (THOMSON & CAINELLI. 2020. p. 8)

Os significados definidos e redefinidos através das interações permitiram as interpretações dos dados de forma que desenvolva uma teoria sistematizada. Teoria esta, fundamentada nas informações interpretada nos dados coletados, daí o nome da metodologia. Por meio dessa metodologia é possível investigar a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos. Até mesmo o funcionamento organizacional de movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações podem ser mensurados e avaliados (STRAUSS & CORBIN, 2008. p. 23).

Por permitir pesquisa sobre comportamentos e fenômenos culturais,

tal metodologia permite estimar a cultura histórica do participante e a forma como ele relaciona a História à sua vida prática. Pode-se entender que a Teoria Fundamentada permite analisar a consciência histórica dos estudantes da EJA assim como sugerem os autores. Essa forma de pesquisa qualitativa permite “obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais” (STRAUSS & CORBIN, 2008. p. 24).

Segundo Thomson e Cainelli (2020), a GT foi apropriada por diversos grupos e interpretada por diversos teóricos. Ao analisar os diferentes usos, pode-se observar três grandes tradições ou escolas da GT: a clássica, a interacionista e a construtivista. A perspectiva clássica emerge em meio às pesquisas pioneiras de Barney Glaser e tem caráter mais positivista. Isso porque, segundo essa perspectiva “os dados devem oferecer todos os aspectos a serem considerados na pesquisa” (THOMSON & CAINELLI. 2020. P. 09). As categorias e os padrões de ideias surgem diretamente e objetivamente dos dados coletados. Deve ser evitado a consulta a outras pesquisas sobre o tema para impedir a influência de informação que não emergiram dos dados.

Outra perspectiva tem como principal nome Anselm Strauss e o contexto interacionista da Universidade de Chicago. Essa escola da GT concebeu mais autonomia ao pesquisador durante a análise. Ela ganhou força principalmente após publicações de Strauss juntamente com Juliet Corbin. Atualmente, uma nova abordagem da GT vem se formando, a partir do diálogo com perspectivas epistemológicas mais atuais. A vertente construtivista ligada à pesquisadora Kathy Charmaz, trouxe importantes contestações à objetividade científica, valorizando múltiplas interpretações dos dados. “Nessa vertente, a GT assume que o conhecimento se constrói por meio de uma integração recíproca entre investigador e sujeito participante da pesquisa (THOMSON & CAINELLI. 2020. p. 9).

Segundo Thomson e Cainelli, apesar dos diferentes procedimentos e formas de se constituir uma pesquisa através da GT, há algo semelhante entre as perspectivas clássica, interacionista e construtivista. Todas elas preveem a elaboração de teorias a partir da análise dados para além da descrição do que foi coletado. Entretanto, quais as contribuições da GT às pesquisas em Educação Histórica? Como vimos com Barca (2011) no início deste item, são frequentes os trabalhos em Educação Histórica de cunho qualitativos a partir de princípios da GT.

Entretanto, quais são características dessas pesquisas que se ajustam à essa metodologia? Podemos entender, que

Investigações envolvendo tais temáticas [da Educação Histórica], dentro do campo da cognição histórica, requerem uma tipologia metodológica que se sustente de acordo com critérios científicos ao mesmo tempo que consiga abarcar o nível de complexidade exigido pela realidade pesquisada. Ou seja, investigar sobre os usos do saber histórico pelos alunos requer uma metodologia maleável, adaptável às condições de se trabalhar, por exemplo, com narrativas de alunos ou de professores. (THOMSON & CAINELLI. p. 10)

A partir dessas exigências, os fundamentos da GT favorecem as pesquisas em Educação Histórica por constituir investigações sobre realidades vivas, dinâmicas, maleáveis e até mesmo contraditórias. A tendência mais flexível, interativa e reflexiva do pesquisador junto à análise dos dados, facilitará o processo de identificação das mensagens nucleares nas narrativas dos estudantes da EJA que serão analisadas. A particularidade dos dados, os contextos investigados e o fato de não haver um passo a passo previamente delimitado se adequam ao objeto de pesquisa, as consciências históricas dos estudantes da EJA. Dessa forma, estaremos abertos aos intercâmbios, negociações e as possíveis transformações que a realidade da pesquisa pode exigir.

4.2 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E A COLETA DOS DADOS

Inicialmente, essa pesquisa seria realizada através de três questionários, aplicados presencialmente em três encontros. Questionários que combinam métodos qualitativos e quantitativos. Essa prática não é novidade e é usada para se obter uma posição paralela sobre o objeto, a partir de outra ênfase. Strauss e Corbin (2008) recomendam métodos combinados para se observar ideias prévias e perfis socioeconômicos. Ao combinar métodos quantitativos e qualitativos podemos construir uma teoria mais densa, integrada e ampla. Podendo orientar adequações, intuições e a receptividade acerca dos dados qualitativos.

À medida que tivéssemos contato com os estudantes e com as primeiras respostas, aperfeiçoaríamos os questionários seguintes. Uma prática comum, encontrada em muitas pesquisas em Educação Histórica. A exemplo desse

procedimento metodológico podemos observar o aperfeiçoamento das técnicas de coleta de dados durante a pesquisa nas investigações como as de Isabel Barca (2007), Mariana Lagarto (2016) e Ana Isabel Moreira (2018). Nessas teses, estudos exploratórios antecipam o estudo principal para que assim possam calibrar de maneira mais fina os procedimentos usados para obter dados para a pesquisa, sejam eles questionários, entrevistas ou observações de práticas docentes.

Entretanto, diante da enorme dificuldade em selecionar e se comunicar com os participantes da pesquisa para realizar os três encontros, tivemos que repensar as estratégias para a coleta de dados. A coleta de dados sobre a consciência histórica de estudantes da EJA em Apucarana, aconteceu diante da maior crise sanitária, hospitalar e humanitária da nossa era, a pandemia da COVID-19. COVID-19 é uma doença respiratória infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O vírus transmite a doença principalmente através das gotículas que são geradas quando uma pessoa infecta tosse, espirra ou expira. Qualquer pessoa pode ser infectada ao inspirar o vírus se estiver a uma proximidade de alguém com COVID-19 ou tocar numa superfície contaminada e, em seguida nos olhos, nariz ou na boca.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde, o isolamento social e a vacinação em massa são as principais medidas de prevenção da doença. Sendo assim, as aulas presenciais da rede pública de ensino foram inicialmente suspensas no dia 20 de março de 2020. Através de um confuso sistema, estudantes passaram a ser atendidos em casa em todo Estado do Paraná. Quatro canais de comunicação foram criados: a videoaulas pela televisão, as atividades pelo *Google Class Room*, as atividades impressas para aqueles que não tem acesso à internet e as aulas pelo *Google Meet*. Como já citamos na introdução deste trabalho, é importante perceber que todas essas ações foram pensadas exclusivamente para estudantes do ensino regular, apesar de serem usados também na EJA. Não há canais de televisão ou aulas para estudantes jovens e adultos.

Durante os meses de fevereiro e março do ano de 2021, optamos por não iniciar a coleta de dados pois geralmente, é nesse período que acontecem as campanhas de matrículas e as turmas de EJA são formadas. Além disso, em meio a pandemia, as orientações da SEED se mostraram confusas e incertas. Nossa busca por dados seria um incômodo às instituições que buscavam se organizar diante dos desafios ligados à pandemia. Ao buscarmos contato nos meses de abril e

maio do mesmo ano, notamos uma incerteza em relação ao retorno das aulas presenciais. Pudemos ainda perceber o que realmente estava sendo praticado na modalidade através do ensino emergencial remoto. Havia a realização de aulas pelo *Google Meet* com os pouquíssimos estudantes que têm acesso à internet. A redução do número de matrículas e participações na EJA era aterrorizante. Muitos estudantes haviam desistido da formação escolar e a maioria dos que restaram, optaram pela realização de atividades impressas. As turmas da EJA estão até agora (agosto de 2021) desarticuladas e a comunicação difícil.

Diante do curto prazo para a realização da pesquisa, do grande número de estudantes desistentes e da dificuldade dos participantes em acessar a internet, optamos por não realizar três momentos de coleta e não aplicar questionários virtuais. Apesar do *Google Formulário* se mostrar uma boa ferramenta para a coleta de dados, mostrou-se ineficiente no atual contexto da EJA. Optamos ainda por expandir o público da pesquisa para também ex-estudantes da EJA que ainda não concluíram a sua formação escolar, mas que até pouco tempo atrás, antes da pandemia da COVID-19, frequentavam as aulas na modalidade.

Sem a existência das APEDs que foram fechadas pela SEED no segundo semestre de 2020 – descumprindo a legislação voltada à modalidade que determina que o Estado deve facilitar o acesso, a permanência e a qualidade na EJA – identificamos 20 estudantes e ex-estudantes que se mostraram dispostos a participar da pesquisa, todos maiores de 18 anos. Esses participantes foram selecionados através de uma busca ativa pelas redes sociais e aplicativos de comunicação (*Facebook, WhatsApp e Instagram*). Também contamos com a ajuda fundamental: das professoras Juliana Martins, Maria Cecília Beloti e Cristiane Reis, do Diretor do CEEBJA Jorge Marques e da estudante de Ciências Contábeis Fabiana Ertes, ex-aluna da EJA. Todos os estudantes e ex-estudantes selecionados são moradores da região leste da cidade de Apucarana e ainda não concluíram a formação escolar.

Decidimos por unir os três questionários, diminuir o número de questões, simplificá-las e entregar presencialmente para cada participante um envelope com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A) e os questionários (Apêndice B; Apêndice C e; Apêndice D). Esses questionários foram entregues na casa, trabalho ou caixa de correio dos participantes. Durante a entrega e o recolhimento do envelope nos atentamos em usar máscara, álcool em

gel e esterilizar os envelopes. Entretanto, em alguns casos fomos recebidos pelos estudantes despreocupados com esses protocolos. Explicamos os objetivos desta pesquisa presencialmente, também através de áudios pelo *WhatsApp* e solicitamos aos participantes que respondessem aos questionários sem pesquisar ou consultar alguém. Caso o participante tivesse alguma dúvida, ele foi orientado a nos procurar via *WhatsApp*.

Durante o mês de junho de 2021 distribuimos os questionários aos 20 indivíduos que se comprometeram a participar da pesquisa. Entretanto, 08 sujeitos não devolveram os questionários respondidos. Três deles alegaram não ter tempo suficiente para responder as perguntas diante dos muitos compromissos ligados à família e ao trabalho. Outros três pararam de responder às mensagens que enviamos oferecendo auxílio na resolução ou entrega dos questionários. E os outros dois são irmãos que vivenciaram, na semana da coleta dos dados, o falecimento da mãe aos 42 anos de idade por COVID-19. Infelizmente mais uma das muitas tragédias familiares que ocorrem em nosso tempo e poderiam ser evitadas caso a vacinação fosse conduzida de maneira séria pelas autoridades políticas, principalmente no âmbito federal. Acreditamos que seria insensível e desrespeitoso procurar o retorno dos questionários dos irmãos no momento de luto. Sobre os 12 participantes que entregaram os questionários respondidos, apenas 5 nos procuraram antes da entrega para interpor dúvidas ligadas a enunciados que tiveram dificuldade em interpretar ou sobre questões que não desejavam responder. Os exercícios que não gostariam de responder eram todos os que exigiam uma produção textual, como a narrativa do último questionário. Os estudantes foram informados sobre a importância da pergunta para a pesquisa e foram orientados a ficar à vontade para responder ou não a questão.

Os três questionários entregues no envelope estão anexados ao final deste trabalho. No primeiro questionário (Apêndice B), organizamos 15 questões sobre as condições socioeconômicas dos participantes. As informações iniciais são importantes para se traçar um perfil dos participantes e assim, ligar informações pessoais como nome, idade, religião e gênero a outros dados como o ambiente em que moram, a escolaridade dos participantes e seus familiares, a renda familiar, as condições de trabalho e os motivos que levaram estes adultos a retomarem seus estudos. Por serem adultos, acreditamos que o número de questões foi adequado e os participantes não demonstraram dúvidas ou

desentendimentos ao responder.

O segundo questionário (Apêndice C) foi grampeado junto ao primeiro e iniciava com uma notícia sobre a história de Apucarana. A notícia narrava o dia em que a caixa d'água localizada no centro da cidade caiu e provocou espanto aos moradores. Essa caixa d'água é até hoje bem conhecida pelos apucaraneses e serve muitas vezes como ponto de referência em conversas informais sobre locais da cidade. Por esse motivo selecionamos a notícia. Além disso, o texto traz relatos de testemunhas oculares do episódio, do atual gerente da Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR) e um desencontro entre versões sobre o número de vítimas (na versão da SANEPAR não houve vítimas, mas um funcionário da época acusa que um garoto se machucou na cerca de balaústre arrastada pela água).

Figura 7 – Notícia sobre a Queda da caixa d'água em Apucarana

O dia que a caixa d'água caiu

Escrito por Fernando Klein
Publicado em 29.02.2018, 15:16:00 Editado 29.02.2008, 15:31:36




Foto por Reprodução

Junto com a Catedral Nossa Senhora de Lourdes, na Praça Rui Barbosa, a caixa d'água da Sanepar, na Rua Galdino Gluck Júnior, é um dos principais pontos de referência da área urbana de Apucarana. Com 22 metros de altura, o reservatório elevado de água com capacidade para 200 m³ operou por 44 anos e tem um grande valor histórico para o município.



Foto por Reprodução

Construída em 1965, a caixa d'água foi marcada por um acidente que entrou para a história de Apucarana. No dia 5 de março daquele ano, o reservatório despencou na rua já no primeiro teste de carga e provocou uma espécie de "tsunami", assustando moradores.

Fonte: Apêndice C – Questionário elaborado pelo autor.

Intencionamos com a leitura dessa notícia estimular a reflexão sobre o tema das 08 questões objetivas e dissertativa que seguem o texto. Nelas, os participantes foram estimulados a apontar as ideias que têm sobre a História – a memória que têm sobre a história de Apucarana, o que entendem como história, seus gostos sobre a história, no que confiam, quais assuntos julgam como relevantes aos adultos, quais os objetivos da história, do que ela é feita e quais os temas atuais podem ser estudados nas aulas de história. Essas questões foram construídas usando como referência as pesquisas já realizadas sobre a consciência histórica de estudantes da EJA.

Os pesquisadores Aline Barbosa (2013) e Wilian Bonete (2013) adotaram como procedimento de análise a Escala de Likert acompanhada de questões dissertativas. A Escala de Likert permite obtermos informações sobre a opinião dos participantes através de uma escala baseada no nível de concordância com cada afirmação. Podemos perceber que Barbosa e Bonete construíram o uso da escala também sobre a influência do projeto de pesquisa “Jovens e a História”. Esse projeto foi desenvolvido através do levantamento de dados sobre a consciência histórica, cultura política e percepções da aprendizagem escolar de História entre jovens de 15 e 16 anos na América do Sul (Brasil, Argentina, Paraguai, Chile e Uruguai). Entre os anos de 2007 e 2014, o projeto aplicou 3246 questionários à alunos usando entre outras técnicas, a Escala Likert.

Figura 8 – Exemplo do uso da Escala Likert nos questionários

| | | |
|--|---------------|---------------------|
| 04. Confio mais na História que aparece nos: | | |
| a) Livros escolares. | | |
| () Pouco | () Confio | () Confio muito |
| b) Fala dos professores. | | |
| () Pouco | () Confio | () Confio muito |
| c) Fala dos mais velhos. | | |
| () Pouco | () Confio | () Confio muito |
| d) Museus e lugares históricos. | | |
| () Pouco | () Confio | () Confio muito |
| e) Documentários na televisão. | | |
| () Pouco | () Confio | () Confio muito |
| f) Documentos e outros vestígios. | | |
| () Pouco | () Confio | () Confio muito |
| g) Filmes. | | |
| () Pouco | () Confio | () Confio muito |
| h) Novelas e Minisséries. | | |
| () Pouco | () Confio | () Confio muito |

Fonte: Apêndice C– Questionário elaborado pelo autor.

No terceiro questionário (Apêndice D) os participantes analisaram três imagens sobre a ideia de cidadania. A intenção desse questionário é a partir da ideia de Cidadania compreender as relações entre passado, presente e futuro construídas pelos participantes. Que passado concebem; quais as relações de permanência e mudança desse passado com o presente e; a que futuro buscam. Para isso, no primeiro exercício do questionário apresentamos o documento histórico “Meta de um Faminto”. Uma charge do Théo (2001) que ironiza o Plano de Metas do presidente Juscelino Kubistchek que governou o Brasil entre os anos de 1956 e 1961. Na charge o cartunista contrasta com acidez as do presidente em comparação com as aspirações do Jeca, que pode ser interpretado como um cidadão pobre do interior. Neste exercício, pedimos que o participante indique o que faltava aos brasileiros pobres de acordo com a charge e de acordo com o que eles sabem.

Figura 9 – “Meta de um faminto” – primeira charge do questionário 03



Fonte: Apêndice D – Questionário elaborado pelo autor.

O segundo exercício deste questionário também traz uma charge, porém, do tempo presente. A imagem do chargista Gustavo Brum (2020) representa uma comunidade pobre de casas humilde em que mãe e filho travam um diálogo sobre a Educação à distância. Durante a pandemia da COVID-19, acreditamos que esse tema fez parte das discussões cotidianas de muitos participantes. Novamente pedimos para que os indivíduos analisassem o que falta aos pobres no documento e de acordo que o que eles sabem. Mas agora, não em relação ao passado, mas sim no presente. Ao final das duas atividades acreditamos que os estudantes tinham realizado reflexões pertinentes para o último exercício.

Figura 10 – “Impactos na educação de jovens e adultos” – segunda charge do questionário 03



Fonte: Apêndice D – Questionário elaborado pelo autor.

A última atividade desse questionário consistia em analisar mais uma charge, agora do Cazo sobre o auxílio emergencial³⁴ durante a pandemia da COVID-19. Na imagem encontramos o diálogo de dois sujeitos pobres conversando sobre o cadastro exigido pelo governo federal para se receber o auxílio emergencial. Entretanto, o cartunista ironiza a falta de sincronia entre as exigências do Estado e a realidade social, cultural e econômica daqueles que precisam do benefício. Após o documento sugerimos que os participantes elaboração uma carta endereçada a um amigo de infância contando como viviam os cidadãos (pobres ou não) de gerações passadas, da sua geração e como você acha que será a vida das próximas gerações.

³⁴ O auxílio emergencial é um benefício instituído no Brasil pela Lei de nº 13.982/2020, que previu o repasse de 600 reais mensais (inicialmente por três meses) a trabalhadores informais e de baixa renda, microempreendedores individuais e também contribuintes individuais do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). O objetivo do auxílio foi mitigar os impactos econômicos causados pela Pandemia da COVID-19 no Brasil. No ano de 2020, o auxílio começou a ser pago no mês de abril, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais), e foi até o mês de dezembro. Em 2021, o benefício foi prorrogado inicialmente com 4 parcelas. Os valores são de R\$150 para solteiros, R\$250 para famílias e R\$375 para mães solteiras.

Figura 11 – “Cadastro do auxílio emergencial” – terceira charge do questionário 03



Fonte: Apêndice D – Questionário elaborado pelo autor.

Diante das dificuldades infligidas pela pandemia que impossibilitaram o refinamento dos instrumentos de coleta de dados; descrevemos o procedimento usado na seleção e coleta; as datas, prazos e os questionários. Passemos ao próximo item. Na próxima seção iniciaremos a interpretação dos dados coletados buscando perceber os perfis dos estudantes e ex-estudantes que participaram da pesquisa.

4.3 O PERFIL DOS ESTUDANTES DA PESQUISA

Diante dos dados reunidos pelo Questionário socioeconômico (Apêndice B), buscaremos neste item construir um perfil básico dos estudantes da EJA que participaram desta pesquisa. Por analisarmos um grupo de 12 estudantes, optamos por neste item, avaliar cada característica em números absolutos e não porcentagem. O uso de medidas com razão de base 100 se mostra mais eficiente e

útil em grupos maiores. Acreditamos que esses perfis socioeconômicos construídos com esses dados nos fornecem elementos que auxiliam na compreensão das ideias desses sujeitos. As noções ligadas à temporalidade, por exemplo, podem variar conforme a experiências desses sujeitos. Diante disso, passemos ao primeiro dado.

Tabela 1 – Nome e idade dos estudantes

| <i>Nome e idade dos estudantes³⁵</i> | |
|---|---------------------|
| Ana | 43 |
| Adriana | 48 |
| Márcia | 25 |
| Carlos | 56 |
| Fernanda | 36 |
| Francisca | Não soube responder |
| José | 53 |
| Juliana | 30 |
| Lucas | 33 |
| Luís | 40 |
| Marcos | 39 |
| Patrícia | 22 |

Fonte: O autor.

Dentre os 12 estudantes que participaram da pesquisa, 2 deles têm entre 50 e 60 anos, 3 possuem entre 40 e 50 anos, 4 estão na faixa dos 30 anos de idade e os dois mais jovens possuem entre 20 e 25 anos. Uma das participantes não soube informar a própria idade. Francisca é uma negra que se alfabetizou na modalidade. É a única estudante da Fase I da EJA e nunca havia frequentado à escola antes. Ela é casada com José que também participou de nossa pesquisa.

Dentre os participantes, 7 se declaram mulheres e 5 homens. Nenhum deles declarou morar sozinho, enquanto 7 deles declararam que moram com poucas pessoas (entre 1 a 3) e 5 participantes declaram morar em casas com entre 4 e 7 pessoas. Ao compararmos esse dado com a posse das casas – se moravam em casa própria, alugada ou cedida – percebemos que a maioria tem casa própria (8 indivíduos). Entretanto, os que não possuem moradia própria são todos que afirmaram dividir a casa com entre 4 e 7 pessoas. Todos os estudantes moram em regiões periféricas da cidade de Apucarana e alguns em conjuntos habitacionais

³⁵ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por atribuí-los nomes fictícios. Os nomes foram escolhidos conforme uma lista divulgada pelo IBGE com os nomes mais comuns no Brasil em 2010. Para acessar tal lista consulte: < <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?id=3&idnoticia=3147&view=noticia> > disponível em 14/08/2021.

construídos pelo programa “Minha Casa, Minha Vida” do Governo Federal. Essas moradias tem por volta de 40m² e os moradores pagam prestações que variam entre R\$ 25 e R\$ 80 reais pelo período de 10 anos pela casa própria. O tamanho das residências, provavelmente, impede que famílias maiores vivam confortavelmente nessas moradias. A saída para essas famílias é o aluguel de residências em bairros vizinhos.

Tabela 2 – Números de pessoas que moram com os estudantes

| <i>Quantas pessoas que moram com você</i> | |
|---|---|
| De 1 a 3 pessoas | 7 |
| De 4 a 7 pessoas | 5 |

Fonte: O autor.

Tabela 3 – Imóvel dos estudantes

| <i>A casa em que você mora é:</i> | |
|-----------------------------------|---|
| Própria | 8 |
| Alugada | 1 |
| Cedida | 2 |
| Não respondeu | 1 |

Fonte: O autor.

Sobre a localidade das moradias encontramos menções aos seguintes bairros da zona Leste: Núcleo Habitacional Sumatra (2), Jardim Marisol (1), Jardim Aviação (2), Jardim Tarobá (1), Santos Dumont (2), Jardim Andorinhas (1) e Jardim Independência (1). Essa região é composta por um conglomerado de loteamentos pequenos em torno de três conjuntos habitacionais principais (Sumatra, Residencial Jaçanã e Marisol). A preocupação dos participantes em indicar claramente qual o seu loteamento pode indicar uma preocupação com a associação a esses bairros. Vários estudantes se recusavam a estudar em escolas localizadas nesses bairros quando o CEEBJA disponibilizava turmas nas APEDs. Alguns estudantes alegavam serem inseguras essas regiões. Vale salientar que esse apontamento é uma mera especulação. Para confirmar ou rejeitar essa hipótese seria necessária uma entrevista com tais sujeitos.

Em relação aos bairros nos surpreendeu a presença de um casal de moradores do Jardim Interlagos. Carlos e Adriana são casados e moram na região sul da cidade. O Jardim Interlagos é um bairro mais novo do que os outros citados e

fica também em uma região periférica da cidade. Entretanto, o padrão financeiro das residências nessa região é ligeiramente mais alto. Pode-se perceber que por ser mais novo, o Jardim Interlagos não possui escolas. Esses estudantes foram obrigados a procurar o CEEBJA-sede localizado na região central da cidade e matricular-se nas turmas vigentes.

Tabela 4 – Renda familiar

| <i>Renda familiar</i> | |
|--|---|
| Até 1 salário mínimo (R\$ 1.045) | 2 |
| De 1 à 3 salários mínimos (de R\$ 1.045 à R\$ 3.135) | 2 |
| De 3 à 6 salários mínimos (de R\$ 3.135 à R\$ 6.270) | 6 |
| De 6 à 9 salários mínimos (de R\$ 6.270 à R\$ 9.405) | 2 |

Fonte: O autor.

A renda familiar de Carlos e Adriana, habitantes da região Sul, é maior do que o restante dos participantes (entre 6 e 9 salários mínimos – de R\$ 6.270 até R\$ 9.405). A renda familiar mais baixa foi indicada por Francisca e José, os dois vivem juntos com apenas um salário mínimo (R\$ 1.045) para sustentar os dois. Quando analisamos a renda pessoal notamos a presença de 4 indivíduos que não têm renda. Deste, 3 são mulheres que cuidam do lar e o outro é José. José não trabalha pois é portador de epilepsia e tem frequentes convulsões. Há alguns meses ele busca se aposentar juntos ao INSS (Instituto Nacional de Seguro Nacional). Tivemos acesso à essa informação em experiências profissionais anteriores à pesquisa, quando José estudava em uma das APEDs da região e teve convulsões em sala de aula. O nosso envolvimento com a maioria dos participantes, anteriormente à pesquisa, foi descrito na introdução deste trabalho.

Tabela 5 – Renda pessoal

| <i>Renda pessoal</i> | |
|--|---|
| Sem renda | 4 |
| Até 1 salário mínimo (R\$ até 1.045) | 2 |
| De 1 à 3 salários mínimos (de R\$ 1.045 à R\$ 3.135) | 4 |
| De 3 à 6 salários mínimos (de R\$ 3.135 à R\$ 6.270) | 2 |

Fonte: O autor.

Sobre o trabalho desempenhado pelos participantes, 9 participantes manifestaram que trabalham. As atividades afirmadas foram: No comércio (3), construção civil (1), zeladora (1), vigia (1), no lar sem remuneração (1), como doméstica (1) e na reciclagem (1). Nota-se que todos os empregos descritos têm pouca remuneração e muitas vezes não exigem uma formação específica. Três estudantes disseram não estar trabalhando. A maioria deles (8), informaram-nos que trabalham para ajudar nas despesas da casa, outros destacaram a importância de trabalhar para adquirir independência financeira (7) ou adquirir experiência (7). Entretanto, o trabalho como forma de garantir o sustento da família também são mencionados, variando no grau de importância atribuída a esse motivo entre os mais jovens e algumas mulheres. Podemos intuir que em pesquisas futuras deveríamos incluir o estado civil em questionários como estes para analisar também as mulheres que são chefes de família. Por ora, nossa ferramenta não permite tal exame.

Sobre a carga horária semanal de trabalho, apenas 1 estudantes disse não ter jornada fixa de trabalho ou trabalhar até 10 horas por semana, 3 trabalham entre 31 e 40 horas semanais e 5 estudantes trabalham mais de 40 horas. Isso nos indica uma intensa rotina vivenciada pela grande maioria dos estudantes. Tais indivíduos acumulam jornadas dupla e até mesmo tripla de atividades: estudando, trabalhando fora e trabalhando ainda em casa nos afazeres do lar.

A estudante Márcia optou por não assinalar nenhuma das alternativas disponíveis e escreveu o seguinte texto “*Trabalho dê de que acordo! Sou mãe cuido dos meus filhos em casa!*”³⁶. Podemos inferir nesse apelo o incômodo de Márcia nas questões sobre trabalho. Márcia respondeu que não estava trabalhando na questão número 6, mesmo com a opção “b” indicando “No lar (sem remuneração)”. O fato dela agir produzindo um texto apesar da existência de opções que descrevem suas atividades; o uso de pontos de exclamação; as marcas de uma maior pressão do lápis sobre o papel³⁷ e a escrita à lápis, podem indicar a angústia de uma mulher que vive em uma família e sociedade que não reconhecem suas funções como trabalho. Revelam ainda o cansaço em meio às exigências e

³⁶ Acreditamos que Márcia relatou que trabalha “desde que acorda por ser mãe e cuidar dos filhos em casa”. Nas transcrições da pesquisa optamos por manter a grafia dos estudantes. Acreditamos que em alguns momentos ela pode nos ofertar indícios que podem ser analisados e marcam as experiências pessoais relacionados à linguagem e à formação.

³⁷ Infelizmente, não conseguimos demonstrar aqui a variação na pressão da escrita de Márcia. Nos outros textos de seus questionários, a escrita se manifesta com contornos mais finos, à caneta, sem sulcos tão profundos no papel e sem usar pontos de exclamação. Entretanto, não conseguimos

atribuições não recompensadas em seu cotidiano. Tais aspectos serão levados em consideração na análise de seus próximos dados.

Figura 12 – Declaração de Márcia

08. Quantas horas semanais você trabalha?

a) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.

b) De 11 a 20 horas semanais.

c) De 21 a 30 horas semanais.

d) De 31 a 40 horas semanais.

e) Mais de 40 horas semanais.

*= trabalho dêz que acordo!
Sou mãe cuido dos meus filhos em casa!*

Fonte: Declaração de Márcia no questionário do Apêndice B.

"Trabalho dêz que acordo! Sou mãe cuido dos meus filhos em casa"

Dos 12 participantes, 7 afirmaram terem começado a trabalhar antes dos 14 anos de idade, 3 entre os 14 e 16, 1 com 17 anos e outro após os 18. Diante da precoce inserção no ambiente do trabalho, 5 avaliaram que o trabalho atrapalhou os estudos. Entretanto, 6 acreditam que o trabalhar e estudar quando jovem possibilitaram o crescimento pessoal. A tema trabalho se manifesta entre os participantes como um valor moral, social e financeiro que impõe dificuldades e limitações, mas possibilita o desenvolvimento individual. Apenas Marcos afirmou não ter atrapalhado seus estudos.

Tabela 6 – Avaliação sobre o trabalho e estudos

| <i>Como avalia ter estudado e trabalhado?</i> | |
|---|---|
| Atrapalhou estudos | 5 |
| Possibilitou meus estudos | 0 |
| Possibilitou o crescimento pessoal | 6 |
| Não atrapalho meus estudos | 1 |

Fonte: O autor.

Passemos agora a analisar os dados relacionados à escolaridade dos participantes. Dos 12 estudantes, Francisca foi alfabetizada e cursa a Fase I na EJA, Fernanda e Luís cursam o Ensino Fundamental Fase II e todos os outros estão cursando o Ensino Médio. Sobre o tema reprovação, 6 estudantes afirmaram nunca

captar esses vestígios em fotografia.

ter reprovado, entretanto, Luís anotou em frente à alternativa “Não, nunca” – “*eu parei de estudar varias vezes*”. Apenas uma reprovação foi a seleção de 4 estudantes e duas reprovações foi indicado por 2 participantes. Dos estudantes que foram selecionados e chamados a participar da pesquisa, 11 estavam estudando no momento da coleta dos dados e apenas 1 participante, Fernanda, não estudava. Lembramos o leitor que outros ex-estudantes foram chamados, porém, não responderam aos questionários, como descrevemos no início deste item.

Tabela 7 – Número de reprovação dos estudantes

| <i>Reprovação</i> | |
|-------------------|---|
| Nunca reprovei | 6 |
| Sim, uma vez | 4 |
| Sim, duas vezes | 2 |

Fonte: O autor.

Sobre as motivações que os fizeram voltar a estudar, a maioria dos estudantes (6) marcaram que buscam “adquirir mais conhecimento, ficar atualizado”. “Conseguir um emprego melhor” foi a segunda opção mais marcada por eles (5), seguida da opção “Progredir no emprego atual” (4). É importante destacar aqui que apesar da clara valorização do trabalho pelos estudantes, o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado se mostrou mais motivador no retorno aos estudos. De modo geral, esses estudantes parecem buscar a superação das condições atuais, sejam elas relacionados ao conhecimento ou ao acesso à informação para assim, edificar sua ascensão social e melhores condições de trabalho.

Tabela 8 – Motivações para o retorno aos estudos

| <i>Por que voltaria ou voltou a estudar?</i> | |
|--|---|
| Conseguir emprego | 1 |
| Progredir no emprego | 4 |
| Conseguir emprego melhor | 5 |
| Mais conhecimento | 6 |
| Atender expectativas da família | 0 |
| Não voltarei | 0 |

Fonte: O autor.

Ainda sobre a vida escolar dos participantes, destacamos que Francisca é a única estudante que não frequentou à escola antes da EJA.

Entretanto, a forma como construímos o questionário dificultou ou até mesmo comprometeu as informações relativas à série em que os participantes pararam de estudar. Em virtude das mudanças no Ensino Fundamental a partir de 2011³⁸ e conseqüentemente na nomenclatura vinculada às séries, optamos por dispor as alternativas contendo a disposição atual seguida da informação “antigo primário, 1º grau”. Em virtude da confusão feita pelos participantes e da falta de nossa falta de clareza na disposição das alternativas, optamos por não interpretar tais dados. Podemos concluir apenas que essa simples mudança no ensino fundamental não foi compreendida pelos participantes e em certa medida, desconsiderada por nós na confecção do questionário.

O que podemos aferir é a idade com que cada participante parou de estudar. Entre os 10 e 14 anos, 4 participantes afirmaram ter deixado de frequentar o ensino regular. Já na faixa etária entre os 15 e 18 anos, mais 4 estudantes descreveram a desistência. Dois participantes indicaram ter deixado de frequentar entre os 19 e 24 anos e um estudante com mais de 30 anos. Luís e Carlos marcaram respectivamente 4 e 2 opções, indicando o abandono escolar por mais de uma vez.

Em síntese, percebemos que o grupo de estudantes que participou da pesquisa é formado por mulheres e homens com idades e perfis variados. O grupo que tem participantes entre 22 e 56 anos de idade é heterogêneo. Entretanto, podemos descrever elementos comuns que os aproximam. Todos vivem em regiões distantes do centro da cidade em casas simples e possuem empregos com pouca remuneração por conta da menor exigência em formações específicas. A grande maioria trabalha bastante, mais de 30 horas por semana, em duplas ou até mesmo triplas jornadas. O desgaste dessas jornadas é percebido em detalhes como no desabafo feito por Márcia em seu questionário. Trabalhadoras e trabalhadores (mas principalmente trabalhadoras) que entregam seu esforço ao trabalho e não recebem sequer o reconhecimento do valor desses afazeres.

Os estudantes que trabalham fora de casa, além de trabalharem

³⁸ Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A legislação previa que sua medida devesse ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Assim, o Pré da Educação Infantil passou a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo agora o 1º Ano desse ciclo. O Ensino Fundamental passou a contar com os cinco anos iniciais para crianças de 6 a 10 anos e, com quatro anos finais, para adolescentes de 11 a 14 anos. Essa mudança implicou na mudança do nome “Pré” que passou a ser chamado de “1º

também nas atividades do próprio lar, descreveram uma preocupação em ajudar nas despesas da casa. Ajudar porque entendemos que vivem com mais trabalhadores remunerados em casa. Os ordenados que recebem não são suficientes para sustentar todas as despesas do domicílio. Para além dessa preocupação financeira, esses estudantes enxergam no trabalho a possibilidade de uma independência financeira e uma oportunidade de adquirir experiências. Nesse questionário quantitativo foi possível encontrar entre os estudantes a exaltação do trabalho como um valor moral e social. As próximas análises confirmarão essa tônica.

Os estudantes começaram a trabalhar precocemente. Dos 12 participantes, 10 começaram a trabalhar antes dos 16 anos. Muitos avaliam que o trabalho atrapalhou os estudos. Todavia, nota-se uma contraditória percepção entre a valorização do trabalho e dos estudos, mesmo notando que em vários momentos o trabalho impediu esses sujeitos de concluírem a formação escolar. Essa contradição também faz parte do perfil desses estudantes. Alguns estudantes avaliaram que o trabalho não atrapalhou os seus estudos. Entretanto, pararam de estudar na mesma época em que começaram a trabalhar. Por hora, tais sujeitos não estabelecem uma relação de causalidade entre esses fatos. A égide construída sobre o trabalho como valor absoluto, provavelmente, impede a construção de tal relação. Vale destacar que a noção de trabalho descrita é demasiadamente tradicional. O trabalho valorizado pela maioria dos estudantes é especificamente entendido como uma atividade realizada fora do domicílio e remunerado. Como Márcia nos mostrou com sua angústia, outras noções de trabalho não são socialmente reconhecidas como trabalho.

Sobre a vida escolar, devemos separar a experiência vivenciada por Francisca dos demais participantes. Francisca é uma mulher que não sabe sobre algumas coisas da própria vida, como por exemplo a sua idade. Ela nunca frequentou uma escola regular e se alfabetizou na EJA depois de casada. Infelizmente, não houve tempo previsto nessa pesquisa para a realização de entrevistas com os participantes. Mas com certeza, suas experiências de vida são muito diferentes dos demais participantes e nossos questionários não possibilitam perceber as especificidades dessa participante.

Já os outros 11 estudantes, todos frequentaram o ensino regular. Mais da metade deles (6 estudantes) reprovaram nessa modalidade de ensino. Isso pode também ter colaborado para a não conclusão dos estudos. Muitos estudantes da EJA foram indivíduos que não obtiveram sucesso no ensino regular por conta das muitas reprovações que acarretaram numa diferença de idade com o restante da turma. Além disso, a marginalização produzida pela sociedade (e a escola não se encontra disjunta dessa realidade) também influencia no insucesso e não conclusão da formação escolar. Talvez o trabalho precoce e a marginalização tenham sido responsáveis pela desistência dos 5 participantes que nunca reprovaram.

Esses estudantes retornaram os estudos por dois motivos principais: para adquirir mais conhecimento e se ascenderem no mercado de trabalho. A tônica que remete ao retorno dos estudos desvela uma visão sobre a escola e a formação escolar como uma possibilidade de obter conhecimento e ainda uma oportunidade de ascensão social pelo trabalho. Vale destacar que conjugar a EJA ao trabalho é algo recorrente em documentos e currículos. Entretanto, maioria dos estudantes que participaram dessa pesquisa escolheram o retorno aos estudos por conta do saber associado à formação e não apenas nas oportunidades de emprego que o diploma pode gerar. A escola ainda é percebida pelos estudantes da EJA como um espaço de saber e não apenas como uma formalidade exigida pelo mercado de trabalho.

Há falhas e imprecisões no questionário que não conseguimos prever. O curto tempo para aplicação combinado com os tumultos provocados pela pandemia da COVID-19 dificultaram o aprimoramento do questionário. Para pesquisas futuras se deve acrescentar informações ligadas ao estado civil dos participantes, se possuem filhos e qual a cor que declaram ter. Essas informações contribuiriam muito com a pesquisa. Entrevistas sobre o que responderam no questionário também seriam muito bem vindas. Poderíamos aprofundar o entendimento sobre os dados coletados. Por hora, isso ficará para as próximas oportunidades de pesquisa. Passemos agora a analisar a memória desses estudantes sobre a história de Apucarana no próximo subitem.

4.4 MEMÓRIAS DE APUCARANA: LEMBRANÇAS, ESQUECIMENTOS, REPRESENTAÇÕES E QUESTIONAMENTOS

Como já afirmado antes, o foco dessa pesquisa está ligado ao pensamento histórico dos estudantes da EJA em Apucarana. Buscamos compreender a consciência histórica a partir dos conceitos próprios da epistemologia da história para que assim possamos contribuir para a promoção do aprofundamento dos níveis de compreensão do passado e do presente. O acontecimento constrangedor narrado na introdução desse trabalho denota os muitos equívocos que tentamos compreender até aqui. Mostra-nos a necessidade de conhecer melhor a modalidade e suas especificidades históricas e sociais, a necessidade de compreender a origem, os interesses e o perfil socioeconômico desses estudantes e também como esses indivíduos pensam a história. Afinal, que história é essa que tais estudantes esperam aprender na escola? O constrangimento gerado na aula narrada anteriormente revela principalmente o quanto não se conhece da consciência histórica dos estudantes da EJA. Inevitavelmente isso impacta na promoção do aprofundamento da orientação temporal. Esse aprofundamento é uma necessidade de todos, inclusive dos estudantes da EJA.

A consciência histórica é um elemento de orientação da vida prática relacionada à percepção do tempo. Conforme Rüsen (2008), ela é sustentada pela consciência social e alimentada pelo sentido de identidade. E é através da memória histórica que aos indivíduos buscam se orientar conscientemente. A memória é um importante elemento de localização no tempo que permite os indivíduos exercitarem a consciência histórica se localizando, agindo e cogitando um futuro intencional.

Inicialmente, esse trabalho investigaria apenas a consciência histórica de moradores do Conjunto Habitacional Sumatra. Entretanto, com a pandemia e a dissolução das APEDs, não conseguimos localizar e convidar estudantes suficientes para a pesquisa. Assim, ampliamos a participação para bairros vizinhos e até de outras regiões da cidade. A memória desses estudantes sobre o bairro que também seria investigada, não se manteve viável e decidimos por iniciar o segundo questionário buscando pela memória acerca da cidade de Apucarana. Para contextualizar a questão, inserimos no questionário a notícia de um evento, a queda da caixa d'água da cidade. A caixa d'água foi construída em 1965 e

fica próxima a um dos principais pontos de ônibus que levam pessoas do centro da cidade à região dos participantes. A caixa d'água é também um ponto de referência para se localizar no centro da cidade. Sendo assim, após a notícia, questionamos aos estudantes: o que você sabe sobre a história de Apucarana? A intenção era fazer brotar a memória que esses estudantes têm sobre a cidade.

A caixa d'água e sua queda apareceram nas respostas, junto com menções a regiões como o bosque municipal, o horto florestal e o Parque da Raposa. Houve ainda referências a eventos como a fundação da cidade e a primeira escola; períodos como o da era do café que trouxe para a região o interesse da Companhia de Terras Norte do Paraná, dos colonos japoneses e ucranianos; a origem indígena do nome da cidade; o título de Capital do Boné reforçado por monumentos e pontos de ônibus com o formato do item do vestuário e; até mesmo a lenda sobre a existência que supostamente existe embaixo da Catedral Nossa Senhora de Lourdes.

Com auxílio da reflexão que fizemos na seção 3.5 desse trabalho, intitulada *Memória, Ensino e Consciência Histórica*, buscamos classificar as respostas obtidas em vários níveis nos apoiando no aparato conceitual desenvolvido por Laville (2005), Cainelli (2004 e 2009), Caimi (2009) e Rüsen (2015). A partir das reflexões e desse aparato conceitual, classificamos as respostas dos estudantes em 3 categorias de memórias. Essas categorias não indicam necessariamente uma progressão de um nível de memória menos sofisticado para uma mais elaborada. Apenas diferencia as respostas através do tipo de memória citada. Os níveis construídos são: Nível A, Sem manifestação de memória; Nível B, Memória singular e; Nível C, Memória problematizadora. Cada categoria de resposta foi classificada conforme a memória descrita na tabela abaixo.

Quadro 1 – Níveis de manifestação da memória dos estudantes

| <i>Nível</i> | <i>Nome</i> | <i>Descrição</i> |
|--------------|-----------------------------|---|
| Nível A | Sem manifestação de memória | Não há memória sobre a cidade manifestada pelo estudante |
| Nível B | Memória singular | Apresenta uma resposta composta por momentos memoráveis, tempos de transformação e grandes acontecimentos |

| | | |
|---------|--------------------------|--|
| | | simbólicos. Consolida elementos de maior relevância com referência para uma comunidade. Nasce das experiências pessoais, tem pouco manejo de faculdades intelectuais e o pensamento histórico opera de maneira involuntária e receptiva. |
| Nível C | Memória problematizadora | Apresenta uma resposta construída pelo seu pensamento histórico, a versão mais apropriada a partir de suas capacidades intelectuais e afetivas. Tem pouco manejo de faculdades intelectuais, mas já delimita problemas, analisa dados de maneira e interpreta com ceticismo. |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Encontramos 8 respostas categorizadas como Nível A, Sem manifestação da memória, a memória sobre Apucarana não é descrita pelo participante. cremos esses estudantes têm memória sobre a cidade, entretanto, não fomos capazes de percebê-las ou os estudantes não conseguiram manifestá-las nas respostas. Marcos (39 anos, EJA/Ensino Médio) não respondeu o exercício; Márcia (25 anos, EJA/Ensino Médio) respondeu “*Quase nada.*”; Patrícia (22 anos, EJA/Ensino Médio) manifestou “*Não sei dizer pois moro aqui em Apucarana a 2 anos.*”. Francisca (EJA/Fase I) respondeu algo que aparecia no próprio questionário “*O dia que a caixa d’água caiu*”, o título da notícia apresentada. Em conversa informal com a professora que leciona à Francisca, a docente indicou a participação dessa estudante por ela ter uma boa leitura. Entretanto, não podemos afirmar se Francisca tem apenas esse fato na memória sobre a cidade ou ela não compreendeu a pergunta e somente copiou o título.

José (53 anos, EJA/Ensino Médio), marido de Francisca, também produziu uma resposta inconclusiva: “*Bosque municipal, horto florestal, parque da raposa*”. José listou uma série de lugares que assim como a Caixa d’água podem compor uma narrativa sobre a história de Apucarana. Entretanto, essa construção não está presente em sua resposta. Outra resposta que foi inconclusiva sobre a memória que tem de Apucarana foi a de Ana (43 anos, EJA/Ensino Médio). Ana respondeu:

Em 1937 Wilde Borgi chegou em Apucarana, quando tinha 17 anos e começou a lecionar no mesmo ano, a pedidos de amigos, de sua família que tinham filhos crescendo sem aprenderem as primeiras. (Ana, 43 anos. EJA/Ensino Médio)

A resposta de Ana não fazia sentido e após uma procura rápida na *internet*, percebemos que a resposta foi extraída do *site* da prefeitura de Apucarana³⁹. Quando consultamos no principal *site* de buscas da *internet* (*Google*) com as palavras “história de Apucarana”, o *site* consultado por Ana é o primeiro listado. No *site* da prefeitura de Apucarana, encontramos uma longa narrativa (mais de 3700 palavras) acerca da história do município. O texto traz uma história tradicional preocupada em exaltar os acontecimentos do município, principalmente aqueles realizados pelos primeiros habitantes que realizaram os primeiros feitos. Citam a origem do nome indígena, os primeiros ranchos fundados na região, o movimento pró-município de Apucarana e os embates políticos que levaram à emancipação da cidade e há ainda uma lista sobre façanhas pioneiras na cidade: a primeira paróquia, a primeira rádio, a primeira professora, a primeira escola, a primeira biblioteca, o primeiro jornal... Além de Ana, Fernanda (36 anos, EJA/Fase II) também entregou como resposta o seguinte trecho do mesmo site,

Apucarana foi projetada em 1934 pela Companhia de terras norte do Paraná, que colonizou esta região para ser apenas um dos polos intermediários da produção agrícola destinados a abastecer núcleos maiores (Londrina e Maringa), distante 100 quilômetro aproximadamente um do outro, que receberiam toda assistência e benefícios da empresa. (Fernanda, 36 anos. EJA/Fase II).

Um dos participantes escreveu “*não sou natural de Apucarana então*” e apagou com corretivo. É possível ver o começo da resposta do participante no verso da folha. Talvez, o participante ia dizer que nada sabe sobre a história de Apucarana, mas por alguma razão desistiu⁴⁰. Alguns estudantes pareceram disfarçar a cópia alterando trecho copiados ou até mesmo trazendo um relato mais informal. É o caso de Juliana (30 anos, EJA/Ensino Médio). Ela respondeu,

³⁹ Para saber mais acesse: < <http://www.apucarana.pr.gov.br/ame/historia/>> acesso em 18/08/2021.

⁴⁰ Não citaremos nem mesmo o nome fictício do participante que desistiu dessa resposta por entender que ele não desejava ser analisado por esse texto. Entretanto, mencionamos o episódio por entender que tal comportamento traz aspectos importantes sobre a forma como os estudantes lidaram com essa questão.

Conheço um pouco. Sei que é a capital do Boné e sua população é de 136.234 habitantes, sendo a décima primeira cidade + populosa do Paraná. Apucarana foi colonizada pela companhia inglesa sendo assim foi elevada sendo desmembrada do município de Londrina. Sei também que entre 1940 e 1960 apucarana é uma das poucas cidades do mundo a ter origem de três bacias hidrográficas. A do Tibagi do Pirapó e do IVAI: sendo assim uma cidade com pontos turísticos magníficos; (Juliana, 30 anos. EJA/Ensino Médio)

Fernanda escreve que “*conheço um pouco*” sobre a história de Apucarana. Entretanto, cita exatamente quantos habitantes tem a cidade e quais as três bacias hidrográficas que se originam na região. É pouco provável que Fernanda realmente saiba as informações referentes ao último censo e as características geográficas da região. Aliás, as informações descritas pela estudante não são exatamente iguais, mas se assemelham às divulgadas na página de turismo da Secretaria da Comunicação Social do Estado do Paraná, no item dedicado ao turismo em Apucarana⁴¹.

Vale destacar que pedimos aos participantes da pesquisa que respondessem ao questionário sem consultar na *internet*, em livros ou com colegas. Entretanto, foram várias as situações em que encontramos pesquisas da *internet* nas respostas. Podemos concluir que para esses estudantes, a *internet* é uma importante fonte para consulta sobre a história regional, como a de Apucarana. Talvez tenham escolhido os *sites* da prefeitura e de uma secretaria estadual de governo por considerá-los confiáveis na busca por informação. Ou então, porque foram os primeiros listados em buscas no *Google*. Não sabemos! As motivações que a levaram a copiar justamente os trechos que citados, também nos é uma incógnita. Apenas uma entrevista poderia confirmar ou negar nossas hipóteses.

Acreditamos que possivelmente, essas transcrições refletem uma enraizada cultura escolar da cópia entre muitos dos estudantes da EJA. As informações analisadas na trajetória da EJA no Brasil combinadas com os dados coletados sobre o perfil dos estudantes, nos levam a crer que as cópias flagradas nas respostas podem estar ancoradas no fato dos participantes não possuírem informações ou experiências relacionadas ao que lhes foi questionado, indicando assim conhecimentos substantivos exigidos em sala de aula que são estranhos às suas necessidades ou à cultura histórica que compartilham.

Porém, a presunção mais convincente é que talvez o medo de errar

e a sensação de inferioridade sufocam as palavras autênticas dos estudantes. A forma como são organizadas as relações de aprendizagem e as instituições escolares reforçam essa relação a partir de “indivíduos inferiores” e “superiores”. A educação pensada a partir da ação ativa de ensinar do professor e da escola e; da passividade do aprender do aluno, reforça a submissão, a marginalização e sufoca tais estudantes. Quem sabe, para muitos estudantes da EJA, não saber é uma vergonha, uma falha moral. Ser flagrado não sabendo os constrange de maneira muito mais dura do que aqueles que se encontram em situação menos desconfortável dentro das instituições escolares. A EJA exige sensibilidade! Sabemos que o filósofo e educador Paulo Freire (1921-1993) muito contribuiu com reflexões sobre esse tema. Para pesquisas futuras, deve-se considerar tais reflexões.

Sobre as respostas classificadas como Nível B, Memória singular, encontramos 3 questionários. Há uma resposta bastante simples sobre a pergunta “o que você sabe sobre a história de Apucarana?”, e duas um pouco mais elaboradas, mas que por estabelecerem uma resposta unificada, sem fissuras ou problemáticas, qualificamos na mesma categoria. Um dado interessante é que durante a entrega dos questionários, ao folhear os papéis com as perguntas, o estudante Luís (40 anos, EJA/Fase II) leu a pergunta sobre a história de Apucarana e exclamou: “*Que sorte, acabei de estudar sobre isso! Sei um monte de coisas*”. Entretanto, em sua resposta Luís escreveu apenas que “*Apucarana foi fundada em 1944 a produção da época era o café*”. Ele apresentou uma resposta composta por um momento considerada memorável por ele, a fundação da cidade. Luís havia estudado sobre a história de Apucarana e achou importante mencionar o ano da fundação da cidade.

Nesse nível de resposta com a Memória singular, os participantes elegem elementos de maior relevância como referência para toda a comunidade. Além do ano de fundação da cidade, Luís indica que a produção do café foi fundamental na história da cidade. O pensamento histórico dos estudantes parece operar de maneira *involuntária e receptiva* (RÜSEN, 2015) ao compor uma memória que emerge das experiências pessoais, como o fato de Luís ter estudado na EJA sobre Apucarana. Há indícios ligeiros do *manejo de suas faculdades intelectuais*

⁴¹ Para saber mais acesse: <<https://www.viajeparana.com/Apucarana>> acesso em 18/08/2021.

elegendo fatos memoráveis que devem ser mencionados, mesmo que de maneira superficial (RÜSEN, 2015). É por exemplo o que também aparece na resposta de Adriana (48 anos, EJA/Ensino Médio), porém, articulando mais eventos.

No ano de 1938 Apucarana foi elevada a categoria de vila. Em 28 de janeiro de 1944 Apucarana foi desmembrada de Londrina. Os japoneses e os ucranianos fazem parte da história de Apucarana foram os primeiros colonizadores, hoje é conhecida capital do Bone. (Adriana, 48 anos. EJA/Ensino Médio)

Adriana elege uma série de eventos como importantes e memoráveis da história de Apucarana, desde a criação da vila até hoje como capital do Boné. Tais eventos são descritos de maneira linear, sem conflitos e de maneira positiva, conta a história de uma cidade que vai se desenvolvendo até o nível de progresso atual, algo próximo do que Laville (2005) descreveu acerca da memória do cidadão-súdito. Entretanto, arquitetando um texto sobre a cidade e não de uma nação. Pode-se notar num conjunto de fatos narrados por serem considerados memoráveis e simbólicos. Podemos arriscar articular que a origem de citações como o dia e o mês da emancipação (28 de janeiro), citada por Adriana, está no fato da data ser um feriado municipal, por dar nome a um conhecido bairro da cidade e a uma prova pedestre também muito conhecida na região. Talvez essa memória tenha surgido na cultura histórica vivenciada pela participante.

Assim como as alusões feitas aos “japoneses e ucranianos”. Existem outros grupos que compõem a formação de Apucarana. Entretanto, a colônia japonesa consolidou ao longo dos anos a Festa da Cerejeira na ACEA, um evento que faz parte da cultura regional e é muito visitada pelos moradores da cidade. Já a colônia ucraniana deu nome a um bairro, construiu um colégio e constituiu uma igreja católica com rito oriental. Talvez a lembrança desses grupos e o esquecimento de outros se dê por conta da Cultura história experimentadas por Adriana. A resposta de Adriana é muito próxima a do seu marido Carlos (56 anos. EJA/Ensino Médio). Entretanto, Carlos descreve pontos não citados por Adriana.

O nome de Apucarana tem origem indígena primeiro nome foi Apucaranaã. No ano de 1938. Apucarana foi elevada a categoria de vila, em 28 de janeiro de 1944. Apucarana foi elevada a município sendo desmembrada do município de Londrina. Imigrante japoneses e ucranianos fazem parte dos primeiro moradores de Apucara[na]. Atualmente e a capital do boné e fabricas de roupas. (Carlos, 56

anos. EJA/Ensino Médio).

A origem do nome indígena de Apucarana aparece na resposta de Carlos e não na de Adriana. É uma incógnita para nós sabermos porque Carlos selecionou esse item. Talvez pela ideia de uma origem da cidade associada ao nome. Além disso, qual a origem dessa informação para Carlos? Surgiu de uma reflexão do estudante sobre o nome da cidade, de um relato oral que ouviu ou das aulas de história que participou? Os outros elementos inventariados por Carlos também aparecem no texto de Adriana. É possível que além da memória sobre Apucarana, Carlos e Adriana tenham também compartilhado respostas.

Entretanto, as citações nos textos de Carlos e Adriana sobre o título de Capital do Boné atribuído à cidade podem emergir de monumentos, pontos de ônibus e táxis pela cidade. É comum encontrar em Apucarana lugares que exploram essa ideia na região central de Apucarana. Os empresários do ramo boneleiro têm grande força econômica e política na cidade e em 2010, o Sindicato das Indústrias do Vestuário de Apucarana e Vale do Ivaí (SIVALE) conseguiu junto ao Governo Federal o reconhecimento da cidade como capital do nacional do boné. Desde então, a prefeitura busca com a construção desses monumentos a consolidação desse discurso junto à população. Nas respostas de Adriana e Carlos notamos o impacto dessas ações.

Sobre o Nível C, a Memória problematizadora, encontramos apenas uma resposta classificada dessa forma. Ela não é essencialmente melhor ou pior que o Nível B (Memória singular). Classificamos dessa forma simplesmente porque a resposta encontrada permite notar o uso de faculdades intelectuais que delimitam problemas, analisam dados e interpretam com ceticismo experiências históricas. Ainda que com pouca complexidade, o único estudante que apresentou uma memória desse tipo, construiu uma resposta julgando ser mais apropriada de acordo com suas capacidades intelectuais e afetivas. Para Lucas (33 anos, EJA/Ensino Médio), sobre a história de Apucarana,

Reza a lenda que desde que eu era criança à um vulcão debaixo da Catedral Nossa Senhora de Lourdes más, nunca acreditei nisso e não sei muito sobre a história da minha cidade.

Faser o que né? Não procurei me informar pois há muita coisa boa, más também há muita coisa ruim.

As vezes é bom deixar o passado prá trás para que desenterrar,

afinal é história.

A resposta de Lucas destoa dos outros participantes por vários motivos. Primeiro porque ele dá a entender que a origem de suas experiências históricas tem origem em algo que ele ouviu ou viveu quando criança, “*Reza a lenda que desde que eu era criança à um vulcão debaixo da Catedral*”. Segundo, percebe-se claramente uma manifestação da consciência histórica diferente daqueles que operam a memória de maneira *involuntária e receptiva*. Lucas duvida da versão oferecida a ele. É claro que no Nível B, a Memória singular descrita pelos estudantes trazia um discurso mais estruturado e que possivelmente era complementado por elementos cotidianos. Entretanto, Lucas tem experiências históricas distintas daqueles participantes. Dentre os participantes, Lucas mora na localidade mais distante da região central, tem um dos menores salários, trabalha na reciclagem mais de 40 horas semanais para ajudar nas despesas da casa, começou a trabalhar antes dos 14 anos e parou de estudar na mesma época.

Possivelmente, ele não conhece ou pouco conhece da região central da cidade, o bairro 28 de janeiro (bairro de elite), a Igreja Ucrâniana e é provável que nunca tenha frequentado a Festa da Cerejeira realizada na ACEA. Entretanto, houve memória manifestada na resposta de Lucas e ele não acredita naquilo que apreciou. Assim como os outros participantes, Lucas baseia-se sua memória numa construção de seu pensamento histórico. Entretanto, Lucas se difere na forma de construir e apresentar sua narrativa. Lucas inclui suas experiências pessoais e cotidianas de uma maneira diferente dos outros participantes ao demonstrar uma perspectiva fora da cultura histórica formal. Ao indicar que na história “há coisas boas e ruins” e que “às vezes é bom deixar o passado para trás”, podemos inferir a presença de uma operação da memória *intencional e construtiva* (RÜSEN, 2015), ainda que muito simplista.

Laville (2005) alertou sobre o crescimento de memórias particulares que nasceram a partir do colapso das grandes narrativas nacionalistas. Para ele, nem mesmo os projetos filosóficos como a teoria liberal do progresso e o marxismo foram capazes de ocupar o lugar de memória singular que existia na era da memória de cidadãos-súditos. A incerteza quanto ao futuro, a valorização do presente em relação ao futuro, o presente que precisa ser justificado, preservado e valorizado pela memória sufocou essas grandes memórias e deu espaço a memórias

particulares, distantes de projetos políticos, filosóficos e científicos. A memória que Lucas cita não tem origem na ciência histórica, não está a serviço de uma concepção de Estado e muito menos ligada à uma vertente filosófica.

Em síntese, ao notar os níveis de memória dos estudantes, podemos concluir que as experiências pessoais foram determinantes na construção das respostas dos estudantes. Poucos conseguiram superar as próprias experiências e descrever fenômenos abalizados em outras experiências. Destaque ao uso de representações ancoradas na tradição oral, algo também percebido na análise realizada por Cainelli (2003). Ao investigar a memória popular de adultos sobre a história do Brasil, a pesquisadora entendeu que muitas das concepções sobre o mundo, sobre o espaço e à sociedade em que vivem estão fortemente firmadas em representações que os estudantes vivenciam cotidianamente pela cultura histórica de tradição oral. Isso se deve ao fato de não terem frequentado a escola.

Grande parte das memórias representadas entrelaçaram suas ligações com as mudanças geográficas de seus personagens, mudanças de estado, de cidade. Outras memórias são relacionadas aos eventos nascimentos, casamentos, mortes, colheitas, raramente as lembranças temporais têm como referências fatos externos à sua família. As datas, os anos, a contagem do tempo são sempre acompanhadas de alguma memória. (CAINELLI, 2003. p. 106)

A maioria dos estudantes operam a memória de maneira involuntária e receptiva, aportando a memória no que experimentaram da cultura histórica. Apenas Lucas operou de maneira intencional e construtiva, porém, suas conclusões são aligeiradas e superficiais, Lucas não busca confirmações para suas opiniões. É viva a possibilidade dos estudantes aprofundarem suas orientações temporais. Tanto a memória quanto a cultura histórica não podem estar restritas a especialistas. Porém, a diversidade de versões não pode ser compreendida como equivalentes. A ciência da história torna-se necessária para elaborar métodos mais sofisticados de usos do passado, construindo racionalmente e com métodos os próprios da ciência da história, argumentos e contra-argumentos (CAINELLI & TUMA, 2009).

Sendo assim, necessitamos compreender o que os estudantes entendem por História, como a tomam para si e a tornam útil, se é que veem utilidade na História. Quais os seus gostos, no que confiam, como acreditam ser

construída a história e como a percebem em suas vidas.

4.5 AS IDEIAS SOBRE A HISTÓRIA

Por ora analisaremos os dados referentes aos exercícios 2, 3, 4 e 5 do segundo questionário. Nele, convocamos os estudantes a expressar suas opiniões, gostos e níveis de confiança sobre elementos ligados à História. Como já manifestamos anteriormente, apoiados nos estudos de Barbosa (2013) e Bonete (2013), utilizamos a Escala de Likert para obtermos informações sobre a opinião dos participantes através de uma escala baseada no nível de concordância com cada afirmação. Na tabela abaixo organizamos os dados do exercício 2 das ideias dos estudantes sobre a história.

Tabela 9 – Ideias dos estudantes sobre o que é história

| <i>Para você, a história é:</i> | | | | |
|--|-----------------|-----------------|----------------------------|----------------------|
| | <i>DISCORDO</i> | <i>CONCORDO</i> | <i>CONCORDO TOTALMENTE</i> | <i>Não respondeu</i> |
| Uma matéria de escola e nada mais | 9 | 2 | 0 | 1 |
| Uma fonte de coisas que estimula minha imaginação | 3 | 7 | 1 | 1 |
| Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros | 0 | 6 | 5 | 1 |
| Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida | 7 | 3 | 1 | 1 |
| Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais | 2 | 6 | 3 | 1 |
| Um amontoado de crueldade e desgraças | 7 | 4 | 1 | 0 |
| Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História | 1 | 7 | 3 | 1 |

Fonte: O autor.

Podemos perceber com esse questionamento que a grande maioria (9 estudantes) discorda da percepção da História como meramente uma matéria escolar. Isso indica uma valorização da História para além do ambiente escolar. Os dois participantes que disseram concordar que História é apenas uma disciplina que compõe o currículo foram Luís e Francisca. A relação que esses estudantes estabelecem entre História e imaginação também foi alvo de nosso questionamento. Nesse item, 8 estudantes disseram concordar com a afirmação de que a história é uma fonte de coisas que estimulam a imaginação. Entretanto, Luís novamente se posicionou diferente da maioria discordando de tal afirmação. Juntou-se a Luís a opinião de José e Marcos. Dos 5 homens participantes, 3 discordaram que a história é uma fonte de coisas que estimula a imaginação, 1 concordou e outro não respondeu.

A noção da História como mestre da vida se manifestou bem aceita na opinião dos participantes. Ao afirmar que a História é uma possibilidade de aprender com os erros e os acertos dos outros, todos os indivíduos que responderam (11) concordaram ou concordaram plenamente com a afirmação. Essa noção denota o uso da consciência histórica que busca no passado orientações para a vida prática no presente, repetindo ações corretas do passado e evitando repetir os erros já conhecidos. Apenas o estudante Lucas não respondeu a essa questão. Vale destacar que foi esse mesmo estudante que no exercício anterior manifestou: *“As vezes é bom deixar o passado prá trás para que desenterrar, afinal é história”*. Possivelmente a concepção de História de Lucas está associada a um passado morto (enterrado), sem relação ou importância com o tempo presente. Nessa mesma resposta, Lucas afirma existir algo bom e algo ruim no passado ou na História. Em alguns momentos, ele parece optar pelo esquecimento desse passado. É sobre essa noção de História que encontramos o próximo ponto investigado.

No item “d” do exercício 2, afirmamos que “a História é algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida”. Nessa afirmação apenas 7 estudantes discordaram. Dizemos apenas metade porque consideramos preocupante o fato de associar a História a um conhecimento sem utilidade para a vida desses sujeitos. Luís, Carlos e Patrícia (22 anos, EJA/Ensino Médio) concordam que a história versada sobre um passado morto, que passou e não tem a ver com as suas vidas. Francisca afirmou que concorda plenamente com essa afirmação e

Lucas sequer respondeu. Entretanto, percebemos uma contradição entre a resposta dada pelos participantes nessa afirmação, com a anterior e a próxima. A próxima afirmação dizia: “A História mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica problemas atuais”. Aqui, 9 participantes concordaram com a declaração. Apenas Luís e Francisca disseram discordar.

Como pode a História ser relacionada a algo morto que nada tem a ver com minha vida e algo mesmo tempo servir para aprender com erros e acertos dos outros? Por que alguns participantes acreditam que a história permite compreender problemas atuais mesmo sendo sobre algo que morreu e passou?

Talvez, a diferença entre as respostas revele concepções de História mais ancoradas no senso comum do que propriamente na reflexão histórica. É possível que esses estudantes que apresentaram contrassensos em suas opiniões não tenham sido estimulados a pensar até então na constituição da História, na relação estabelecida pela História com o passado e o presente. No senso comum encontraram entendimentos de história conflituosas que não nasceram da reflexão sistematizada e reproduziram essas concepções sem notar os profundos antagonismos que as sustentam. Talvez isso aconteça porque o ambiente de aprendizagem formal (a escola), tenha sido ineficiente ou inexistente para a promoção de tais meditações na experiência vivenciada por alguns estudantes.

A irreflexão sobre o que é a História pode ser percebida de maneira mais clara ao observarmos o comportamento de Lucas em todo o exercício 2. Lucas não respondeu a nenhuma questão, exceto o item “F”, dizendo que concorda que a história é um amontoado de crueldade e desgraças. Todas as outras afirmativas ficaram sem a manifestação da opinião de Lucas. Comparando o que ele respondeu nos outros exercícios, sejam eles dissertativos ou objetivos, Lucas não estava indisposto a responder. Por exemplo, nos exercícios 3 e 5 que seguem o mesmo funcionamento da escola de Likert, Lucas respondeu a todos os questionamentos. Seus textos são longos e as respostas coerentes. Isso reforça a ideia de uma opinião formada sobre o que entende por História forjada no senso comum. Lucas reduz a História a um amontoado de crueldades e desgraças. Algo que reforça a sua manifestação no exercício anterior, de que as vezes é bom deixar o passado para trás.

Outra possibilidade de compreensão sobre a contradição acima citada é pelo fato de que esses estudantes podem compreender de maneira

separada a História em seu sentido mais amplo, dos seus conteúdos e aprendizagem. Desta forma, a História pode ser pensada pelos participantes como algo que permita compreender os fenômenos do passado para não compreender os mesmos erros do passado. Todavia, ao aprender a história e os seus conteúdos é tratar de temas mortos e passados que surgiram e se findaram em um tempo história que não pertencem aos sujeitos.

Sobre a última afirmação desse exercício, analisamos a concepção de agente histórico dos estudantes. Se os participantes se entendem como seres ativos, se suas vidas são também responsáveis pelas mudanças na história. Afirmamos que “a História é uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História”. Nessa frase, obtivemos 10 concordâncias, Lucas não optou por não responder e apenas Luís disse discordar. Para Luís a história não ajuda a entender como minha vida faz parte das mudanças na história. Aliás, destacamos aqui as opiniões de Luís. Para ele, a história é apenas uma matéria da escola que sequer estimula a imaginação. Ela possibilita aprendermos com os acertos e erros dos outros. Entretanto, ela não tem a ver com a vida de Luís e não explica o presente e os problemas atuais. Apesar de compreender que a história permite aprender como os erros e os acertos dos outros, a concepção de história de Luís é avessa ao presente.

Essa concepção é bem próxima da concepção de história de Francisca. Francisca discorda de Luís apenas na relação entre história e imaginação, ela acredita que a história estimula a imaginação. Em contraponto às ideias sobre história de Francisca e Luís, encontramos as opiniões de Márcia (que desabafou sobre a rotina de ser mãe no primeiro questionário). Márcia, não vê a história apenas como uma matéria da escola. Para ela, a história é uma fonte de coisas que estimula a imaginação e permite aprender com os erros e acertos dos outros. A história não é versada sobre algo que já morreu, pelo contrário, ela mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica problemas atuais. Para ela, na história há um amontoado de crueldades e desgraças que ajudam a entender sua vida como parte das mudanças na história. Diante dessas observações, analisaremos agora os gostos dos estudantes coletados nos questionários e organizados na seguinte tabela.

Tabela 10 – Gosto dos estudantes sobre a história

| <i>GOSTO DA HISTÓRIA QUE APARECE NOS:</i> | <i>POUCO</i> | <i>GOSTO</i> | <i>GOSTO MUITO</i> | <i>Não respondeu</i> |
|---|--------------|--------------|--------------------|----------------------|
| Livros escolares | 2 | 9 | 1 | 0 |
| Fala dos professores | 0 | 9 | 3 | 0 |
| Fala das pessoas mais velhas | 2 | 4 | 5 | 1 |
| Museus e lugares históricos | 1 | 6 | 4 | 0 |
| Documentários na televisão | 3 | 7 | 2 | 0 |
| Documentos e outros vestígios | 3 | 7 | 2 | 0 |
| Filmes | 5 | 1 | 6 | 0 |
| Novelas e minisséries | 5 | 4 | 3 | 0 |

Fonte: O autor.

De maneira geral, nota-se o gosto dos estudantes pela história que aparece nos livros escolares. Apenas Patrícia e Lucas disseram que gostam pouco dessa história. Merece destaque nesta análise a resposta de Francisca. Ela foi a única que disse gostar muito da história que aparece nos livros escolares. Talvez, o fato de ser a única alfabetizada na EJA faz com que a leitura dos livros escolares tenha outros significados para além do texto. É possível que esse ato tenha um gosto de realização pessoal e afirmação. Porém, para confirmar tal análise necessitamos de outros instrumentos de coleta de dados. É extremamente acentuado o gosto dos estudantes pela história manifestada na fala dos professores. Dos 12 participantes, 9 gostam e 3 gostam muito dessa história oralizada em sala de aula. Isso nos indica uma valorização da oralidade no ambiente da aprendizagem formal em comparação com outras formas de linguagem. Talvez isso indique também uma concepção de que para esses estudantes, uma boa aula de história é aquela centrada na narrativa oral do professor. Possivelmente, uma narrativa tradicional que apresenta momentos memoráveis, tempos de transformação e grandes personagens que realizam acontecimentos simbólicos e gratificantes, seja melhor aceita por esses estudantes.

Tal aceitação à oralidade não unânime na história falada pelas pessoas mais velhas. Márcia e Lucas poucos gostam dessa história e Marcos não respondeu (não conseguimos entender a falta de resposta de Marcos, talvez o item passou despercebido pelo participante). Entretanto, chama atenção também a quantidade de participantes que disseram gostar muito da história das pessoas mais velhas, 5 estudantes. Acreditamos que vários motivos podem contribuir para essa

compreensão como o interesse pela narrativa da testemunha ocular, a autoridade atribuída aos mais velhos e sabedoria associada à longa experiência. Sobre a história que aparece em museus e lugares história, somente Luís não gosta. Dentre os outros, 5 gostam e 4 gostam muito. Ficamos interessados em saber que espaço esses indivíduos conhecem. Possivelmente, buscaremos tal dado em outras pesquisas.

Em relação à história que aparece em documentários e documentos históricos, todos os estudantes repetiram a resposta. Três disseram que pouco gostam dessa história, 7 gostam e 2 gostam muito. Porém, nos intriga a relação estabelecida entre os documentos históricos e os documentários. Talvez haja uma dificuldade de compreensão sobre esses artefatos. Teriam compreendido documentos e documentários como a mesma coisa? O que os estudantes entendem por documentos históricos?

Sobre a história que aparece em filmes, novelas e minisséries, notamos que os mesmos 5 indivíduos que não gostam da história em filmes, não gosta da história em novelas e minisséries. É possível que isso se dê mais pelo formato dessas mídias do que propriamente da história lá manifestada. Diante dos participantes que gostam desse tipo de história, nota-se a preferência pelos filmes em relação às novelas e minisséries. A trama mais curta e o enredo mais movimentado podem contribuir para tal preferências.

Merece destaque ainda a análise dos gostos de Luís e Ana. Para esses dois, a história associada ao ambiente escolar parece ser mais atraente do que a de outros ambientes. Para eles, fora da escola a história se manifesta de maneira pouco interessante. Analisados os gostos desses estudantes, passemos agora a observar o nível de confiança que eles têm sobre a história dessas mesmas fontes.

Tabela 11 – Confiança dos estudantes sobre a história

| <i>CONFIO MAIS NA HISTÓRIA QUE APARECE NOS:</i> | <i>POUCO</i> | <i>CONFIO</i> | <i>CONFIO MUITO</i> | <i>Não respondeu</i> |
|---|--------------|---------------|---------------------|----------------------|
| Livros escolares | 3 | 7 | 2 | 0 |
| Fala dos professores | 0 | 7 | 4 | 1 |
| Fala das pessoas mais velhas | 0 | 5 | 6 | 1 |
| Museus e lugares históricos | 2 | 5 | 3 | 2 |
| Documentários na televisão | 8 | 2 | 1 | 1 |

| | | | | |
|-------------------------------|----|---|---|---|
| Documentos e outros vestígios | 3 | 5 | 2 | 2 |
| Filmes | 9 | 2 | 0 | 1 |
| Novelas e minisséries | 10 | 1 | 0 | 1 |

Fonte: O autor.

Há significativa confiança na história que aparece nos livros, 10 confiam. Desses 10, todavia, apenas 2 confiam muito na história encontrada lá. A pouca confiança na história dos livros escolares é percebida na opinião de 3 estudantes, Luís, Lucas e Márcia. A fala dos professores tem um maior nível de confiança dos que os livros didáticos. Talvez isso se dê ao fato de os professores serem compreendidos como autoridades e especialistas que “conhecem a história”. Autoridade também reconhecida na figura das pessoas mais velhas que atingiram um nível de confiança ainda maior do que a história presente na fala dos professores. Entendemos que para os estudantes, a especialidade dos professores só pode ser superada pela vivência dos eventos históricos pelas pessoas mais velhas. Neste caso, a empiria dos eventos históricos parece valer mais para os estudantes do que o estudo acompanhado de formação acadêmica.

A história dos museus e lugares históricos inspiram pouca confiança para Luís e Francisca. Luís já havia afirmado que gosta pouco dessa história. Já entre os outros participantes, 5 confiam na história de museus e lugares históricos e 3 confiam muito. Marcos não respondeu à essa pergunta. A história dos documentários na televisão causa pouca confiança para os estudantes. Apenas 3 confiam nessas histórias – Marcos confia muito, Márcia e Francisca confiam. O restante, 8 participantes disseram pouco confiar em documentários. Não sabemos exatamente a origem dessa menor confiança. Acreditamos que programas como o *Globo Repórter* e *Domingo Espetacular*, de canais abertos como *Globo* e *Record*, são mais consumidos pelos participantes, mas inspiram pouca confiança. Talvez, produções de canais como *The History Channel* e *Discovery Channel* que apresentam documentários com versões alternativas sobre eventos e monumentos históricos, como por exemplo, uma produção que atribui a construção das pirâmides do Egito à extraterrestes⁴², possam comprometer a credibilidade dos documentários de um modo geral. Porém, não sabemos em que medida a produção desses canais

⁴² Para saber mais sobre essas produções acesse: < <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/01/11/alienigenas-do-passado-nova-temporada-analisa-se-ets-estiveram-no-egito-antigo.htm> > acesso em 20/08/2021.

é consumida pelos participantes.

A história de documentos e outros vestígios inspiram pouca confiança para Patrícia, Juliana e Ana. Cinco participantes confiam nesse tipo de história, Carlos e José confiam muito e Luís não respondeu. A história de filmes e novelas inspiram a menor confiança dentre os participantes. Sobre a história dos filmes apenas Márcia e Patrícia confiam. Os outros 9 participantes pouco confiam na versão dos filmes. Com as novelas e minisséries essa pouca confiança é mais acentuada, somente Patrícia confia na história dessa mídia. Ao comparar os dados sobre as versões dos filmes, das novelas e minisséries e dos documentários, podemos concluir que para esses indivíduos a mídia audiovisual é a que menos inspira confiança. Não podemos concluir se é pelo formato empregado, pelas versões que eles conhecem ou pelos dois motivos, entretanto, tal episódio pode ser percebido.

As versões orais da história presentes na fala de professores e pessoas mais velhas são as com maior nível de confiança. Acreditamos que isso se dá por conta da combinação autoridade (de especialistas e de pessoas que viveram os fatos históricos) com o formato mais familiar da oralidade. Destacamos aqui o questionário respondido por Lucas que disse apenas confiar um pouco nos livros escolares. Novamente, ele não respondeu as outras alternativas. Interpretamos essa ação como um sinal do ceticismo de Lucas. Já Ana e Luís mostraram-se mais céticos em relação às históricas manifestadas fora do ambiente escolar.

Ainda pensando sobre o gosto e a importância em relação à história, questionamos os alunos sobre os temas que gostam de estudar e obtivemos os dados organizados na tabela abaixo.

Tabela 12 – Temas históricos que os estudantes gostam de estudar

| <i>Quais desses assuntos você gosta de estudar?</i> | <i>POUCO</i> | <i>GOSTO</i> | <i>GOSTO MUITO</i> |
|--|--------------|--------------|--------------------|
| A vida cotidiana das pessoas comuns | 4 | 2 | 6 |
| Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder | 6 | 3 | 3 |
| Aventureiros e grandes descobridores | 3 | 6 | 3 |
| Guerras e ditaduras | 7 | 5 | 0 |
| Culturas de diferentes países | 1 | 4 | 7 |
| A formação dos países | 2 | 6 | 4 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| O desenvolvimento da democracia | 1 | 6 | 5 |
| A interferência do homem no meio ambiente | 3 | 5 | 4 |
| O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio | 0 | 7 | 5 |
| A história de assuntos específicos: a história dos carros, da Igreja, da música, etc. | 1 | 4 | 7 |
| A história da minha família | 1 | 4 | 7 |

Fonte: O autor.

A maioria (6 estudantes) gosta muito de estudar sobre a vida das pessoas comuns. Patrícia e Marcos também gostam. Entretanto, Lucas, Luís, Ana e Fernanda manifestaram não gostar muito. Resultado próximo ao tema “interferência do homem no meio ambiente”. Os assuntos que menos participantes gostam de estudar são “Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder” e “Guerras e ditaduras”. O primeiro tema é pouco atraente para 6 participante, enquanto 7 estudantes manifestaram que gostam pouco de estudar as Guerras e ditaduras. Avaliamos que o pouco interesse relacionado a decisões políticas contribuem para tal situação. A abstenção próxima a 30% nas eleições de 2020⁴³ indica um sintoma dessa aversão à política.

Acreditamos que essa aversão tenha contribuído também para a formação de um fenômeno político de extrema-direita que eclodiu no Brasil centrado na figura de Jair Bolsonaro. Em meio à crise de confiança nas instituições políticas, fortaleceu-se uma ideologia bolsonarista associada à retórica da defesa da família tradicional, do autoritarismo, do conservadorismo e do patriotismo que explicaria em parte a falta de interesse em assuntos como “Guerras e Ditaduras”. O que pode nos trazer esperança em meio à essa perigosa conjuntura, é a avaliação de 11 dos 12 estudantes que gostam de estudar o desenvolvimento da democracia. Todavia, avaliamos que esse fenômeno é demasiadamente complexo para ser tratado aqui. Entendemos que a rejeição à história política e ao tema ditadura seja um sintoma desse fenômeno que para ser seriamente mensurado necessitamos de uma maior reflexão e empenho.

Os temas que apresentam maior interesse por parte dos estudantes são: “Culturas de diferentes países”, “A história de assuntos específicos: a história dos carros, da Igreja, da música, etc” e a “História da minha família”. Em cada tema,

⁴³ Para saber mais sobre as abstenções na eleição de 2020 consulte: < <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2020/11/4892145-abstencao-surpreende-chega-a-294-->

7 estudantes avaliaram gostar muito. Acreditamos que tais temas sejam mais citados principalmente por estarem ligados às carências e necessidades de orientação no tempo. Em suas experiências cotidianas da vida prática, surgem temas e reflexões que demandam uma orientação em relação ao tempo que são atendidas a partir em experiências de aprendizagem ligados a esses temas. Entendemos que nessas opiniões encontramos estímulos afetivos, sejam de assuntos que estimulam a curiosidade e conseqüentemente geram prazer aos estudantes, ou, por serem extremamente próximos ao cotidiano desses indivíduos. É o que percebemos, por exemplo, no interesse à história familiar. Destaca-se ainda a pouca rejeição a temas como “A formação dos países”, “o desenvolvimento da democracia” e “o desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio”, conteúdos mais tradicionais dos currículos de história.

Para finalizar essa análise, comparamos os perfis de Márcia e Luís. Enquanto, Márcia se interessa muito por temas como vida cotidiana, descobrimentos, história de assuntos específicos e familiares. Ela ainda se interessa pela democracia, o meio ambiente e história do desenvolvimento econômico. Já Luís gosta de poucos temas. Ele avalia que gostar pouco de 7 dos 11 temas apresentados. Vale lembrar que Luís é o estudante que não entende relação entre a história e a sua vida, para ele é apenas uma matéria escolar que não explica o presente e os problemas atuais. Márcia, que apresenta uma perspectiva oposta à história de Luís, entende que a história é uma fonte de coisas que estimula a imaginação e permite aprender com os erros e acertos dos outros. A história para ela é viva, mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica problemas atuais. Concluímos assim que aqueles estudantes que não entendem a relação da história com suas vidas não gostam da maioria dos assuntos listados. Há uma intrínseca relação entre compreender e gostar. A forma como compreendem a história reflete nos gostos e interesses dos participantes.

4.6 A HISTÓRIA E A VIDA: OBJETIVOS DA HISTÓRIA E ACONTECIMENTOS MARCANTES

Sem perder o foco de nosso interesse central, compreender a consciência histórica dos estudantes da EJA, chegou a hora de examinar a utilidade que os estudantes encontram para a história. Por que estudamos história? Qual o principal objetivo ao estudar história? Pensar a forma como os indivíduos tomam para si a memória e a utilizam de forma consciente é refletir sobre esse uso. Conforme percebemos até aqui, é pela memória que os indivíduos estabelecem relações de continuidade e descontinuidade na tecitura temporal. Nossas identidades e os sentidos do tempo são construídos a partir dessa habilidade do pensamento histórico. Neste momento examinaremos os dados relativos à questão 06 do questionário B (Apêndice C) combinados ao exercício 07 do mesmo questionário em que o estudante deveria narrar um acontecimento histórico que marcou a sua vida.

Figura 13 – Qual o objetivo de se estudar história? – Exercício do questionário 03

| |
|--|
| <p>06. Em sua opinião, qual o principal objetivo de se estudar História? Marque apenas uma alternativa.</p> <p>a) Conhecer o passado.</p> <p>b) Compreender o presente.</p> <p>c) Buscar orientação para o futuro.</p> <p>d) As três alternativas.</p> <p>Explique a resposta que você escolheu.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|--|

Fonte: Apêndice C – Questionário elaborado pelo autor

A partir dos dados coletados organizamos 4 níveis de respostas. Esses níveis parte do pensamento menos complexo (Nível 1) ao mais complexo (Nível 4). Para compor as categorias separamos primeiramente a alternativa anotada pelo participante na questão 06. Obtivemos apenas duas respostas: a letra “a” que

indica que o principal objetivo da história é conhecer o passado e; a letra “d” que afirma que o objetivo da história é conhecer o passado para compreender o presente e buscar orientação para o futuro. Categorizamos as respostas associadas à letra “a” no Nível, por considerar uma “História de um tempo passado”. Dentre os indivíduos que marcaram a escolha “d” notamos a presença de mais três subcategorias de interpretação sobre a história.

Aqueles que não foram capazes de associar os três tempos (passado, presente e futuro) em suas respostas, ficaram categorizados no Nível 2, “História de três tempos sem compreensão”. Aqueles que integraram suas ideias a um passado que fornece lições de utilidade ao tempo presente foram incluídos ao Nível 3, “História de um passado presente”. O último plano, Nível 4, foi chamado de “História de três tempos com compreensão”. Nesse nível, percebemos o estudo da história com o objetivo de analisar e julgar o passado conforme as necessidades do presente. Os estudantes que apresentaram esse nível produziram ideias mais complexas sobre a experiência, a interpretação e a orientação no tempo. Os quatro níveis foram concebidos combinando dados acerca das ideias que esses indivíduos têm de passado, de presente e de futuro, combinadas com as formas como operam a memória, as interpretações que fazem de suas necessidades e carências e os sentidos da consciência histórica manifestados. Observemos a descrição de cada categoria abaixo.

Quadro 2 – Níveis de compreensão sobre a história

| <i>Nível</i> | <i>Nome</i> | <i>Descrição</i> |
|--------------|---|---|
| Nível 1 | História de um tempo passado | Acreditam que estudamos história para conhecer apenas um passado estranho ao presente. Não há um passado presente. Hedonismo na história: agem orientados pela curiosidade e pelo prazer. Memória involuntária e receptiva. |
| Nível 2 | História de três tempos (sem compreensão) | Acreditam na utilidade do estudo do passado para o presente e o futuro. Conjugam os três tempos, mas não sabem ou não conseguem explicar relação. |

| | | |
|---------|---|---|
| Nível 3 | História de um passado presente | Acreditam que estudamos a história por haver lições do passado úteis ao presente. Buscam continuidades entre o passado e o presente. Orientados por carências e necessidades do presente. Lembrança interpretativa. Traços de consciência histórica tradicional. Marcas profundas de consciência histórica tradicional. Memória intencional e receptiva. |
| Nível 4 | História de três tempos (com compreensão) | Acreditam no estudo da história que analisa e julga o passado, afirmando-o ou negando-o conforme o futuro que buscam. Ideais complexas associadas à experiência, interpretação e orientação. Memória com continuidade e identidades. Orienta-se conscientemente no uso da memória para o presente. Questiona o passado por carências e necessidades. Marcas de consciência história crítica. Memória intencional e construtiva. |

Fonte: O autor.

Os estudantes Luís, Márcia, Marcos e José foram responsáveis pelas respostas categorizadas no Nível 1. As 4 respostas apresentam uma História de um tempo passado. Luís alegou que a história tem como objetivo estudar o passado *“porque tem coisas legais no passado”* (Luís, 40 anos. EJA/Fase II). Algo próximo da justificativa apresentada por Márcia que afirmou que com a história *“agente descobre histórias passadas muitos legais”* (Márcia, 25 anos. EJA/Ensino Médio). O juízo crítico associados ao passado está ligado à curiosidade e ao prazer individual. Uma história hedonista é concebida já que o papel da mesma é colaborar na busca pelo prazer. Prazer este, situado em passado curioso e legal. Nessas respostas os estudantes são incapazes de identificar mudanças e continuidades porque avaliam um passado estranho a eles.

Marcos afirmou que a história deve *“conhecer o passado porque é muito interessante saber o que aconteceu antes de nós, as construções antigas, os*

povos, costumes etc...” (Marcos, 39 anos. EJA/Ensino Médio). Mesmo quando a importância desse passado não está associada à curiosidade e à diversão, não encontramos outra explicação para tal opção. É o caso da resposta de José que diz: “*Eu escolhi o passado porque para mim faz parte da história, para mim é mais importante*” (José, 53 anos. EJA/Ensino Médio). De forma geral, esses indivíduos são orientados pelo tempo presente e apresentam uma memória involuntária e receptiva (RÜSEN, 2015). Não buscam no passado questionamentos ou orientação às carências e necessidades do presente. Não percebem um passado presente (SCHMIDT, 2009).

A história que opera sobre um passado que não é presente reflete nas respostas da questão seguinte. No exercício 07 os estudantes são convidados a narrar um acontecimento histórico que marcou a sua vida. Marcos não respondeu. Márcia disse que não sabia, enquanto José escreveu algo que ainda não conseguimos interpretar, “*A do passado*”. Segundo Luís, “*não tive ainda*” a vida marcada por um acontecimento histórico. Todos esses estudantes foram incluídos no Nível 1 por compreenderem que a história trata de um passado que já passou. Todavia, para além disso, entendem a História marcada por eventos épicos e importantes do passado e acreditam que não vivenciaram esse tipo de eventos. Esses indivíduos não se veem como autoridades responsáveis em estabelecer se algum elemento do presente é algo histórico ou não. Esses indivíduos concebem a história e o passado de forma independente do presente vivenciado por eles.

Ana, Francisca e Adriana, mais três estudantes, qualificaram a história ao passado, o presente e o futuro. Entretanto, não foram capazes no questionário de defender um esclarecimento sobre essa posição. Ana, por exemplo, nada escreveu. Enquanto Francisca anotou “*do passado para o presente*” (Francisca. EJA/Fase I). Em outras respostas escritas de Francisca, encontramos texto muito curtos que possivelmente indica que ela possa ter dificuldades em manifestar suas convicções na linguagem escrita.

Outros estudantes, como o caso de Adriana, até se arriscaram mais para defender sua resposta dizendo que “*se não conhecer o passado, não tem como viver o presente e também não tem como.*” (Adriana, 48 anos. EJA/Ensino Médio). Todavia, Adriana não concluiu seu pensamento ou explicou como relacionar esses tempos. De maneira geral, os estudantes que se assentaram no Nível 2, buscam o conhecer o passado para compreender o presente e se orientar para o futuro.

Indicam que a história tem uma orientação do passado para o tempo presente. Entretanto, não elaboraram explicações que justificam tal posição.

Novamente, o grupo de estudantes foram solicitados a narrar um acontecimento histórico que marcou vida deles. Ao não responder a pergunta, Ana reforçou nossa percepção de que a participante não foi capaz de elaborar relações entre o passado, o presente e o futuro como anotou na questão anterior. Francisca esboçou uma resposta, *“Da roça para a cidade”*. Esse acontecimento marcante da vida de Francisca, com certeza, pode ser examinado pela história. Entretanto, notamos uma dificuldade comunicativa de Francisca, já observada em exercícios anteriores. Adriana descreveu acontecimentos históricos importantes, mas não explicou porque tais eventos foram marcantes em sua vida. *“Acontecimento histórico foi das torres gêmeas e a morte do prefeito de Campinas Toninho do PT em 10 de setembro de 2001. Um dia antes do ataque as torres gêmeas.”*

Sobre os sujeitos que foram abrangidos no nível 3, incluímos respostas de indivíduos atentos a continuidades do tempo passado no presente. Lucas diz que é

Simples, porque conhecer o passado, saber os erros e os acertos dos povos antigos para aprender no presente o que fazer para melhorar no futuro para que as próximas gerações tenham uma expectativa de vida melhor do que temos hoje. (Lucas, 33 anos. EJA/Ensino Médio)

A memória é operada de maneira intencional, porém, se percebe uma perspectiva pouco ativa, na construção de uma nova ação ou comportamento. Lucas indica a necessidade de *“aprender os acertos dos povos antigos para aprender no presente a melhorar no futuro”*. O tempo presente orienta a consciência histórica a penetrar na memória em busca de orientações conforme carências e necessidade do tempo presente. A negação de um passado presente ainda não é tratada nas justificativas. Carlos afirma que *“Estudar a história é importante porque conhecer o passado aprendo a viver melhor o presente almejando um futuro melhor”* (Carlos, 56 anos. EJA/Ensino Médio). Com as respostas desse nível nota-se uma clara lembrança interpretativa do passado para notar erros e acertos de gerações anteriores (SCHIMIDT, 2009).

Isso *“porque você conhecendo o passado você vai entende o que ta acontecendo no presente e vai poder mudar o que precisar no futuro.”* (Fernanda, 36

anos. EJA/ Fase II). Em trechos como esse, percebemos vestígios de consciência histórica do tipo tradicional e exemplar. Tradicional por operar na temporalidade eterna (conhecendo o passado você entende o que tá acontecendo) em busca de permanências e afirmações. Entretanto, há marcas forte do tipo exemplar que busca a regularidade na extensão espacial do tempo histórico. O estudante deseja resgatar regras para generalizá-las. Entretanto, Fernanda não deixa claro nessa pergunta se as mudanças do presente devem ser orientadas por essas regras do passado ou pela negação delas. Assim como Juliana que também não elucida tal situação.

Só acho que na história o passado e o presente são importantes porque é através deles que vamos obtendo conhecimentos, para sabermos como lidar, compreender, aprender, para que futuramente possamos passar a diante tudo que aprendemos a outras pessoas: para que elas tenham o conhecimento de assuntos que achamos importantes para a vida. Pois alias conhecimento nunca é demais. (Juliana, 30 anos. EJA/Ensino Médio)

Na pergunta de número 06, Fernanda e Juliana não se posicionam de maneira clara e intencional se existem continuidade do passado no presente que devem ser negadas. Entretanto, ao combinarmos os dados dessa questão com a questão seguinte, sobre acontecimentos históricos que marcaram suas vidas, percebemos a falta de informações de negação de elementos de permanência. Fernanda diz que “*As guerras de antigamente das bomba e do sofrimento das pessoas e que não teria necessidade do sofrimento que passaram.*” (Fernanda, 36 anos. EJA/Fase II). Não conseguimos perceber vestígios de uma consciência histórica crítica que associamos ao pensamento de Nível 4. Como Juliana, essa categoria é ainda mais clara.

O acontecimento que marcou a minha vida é minha família eu não sou natural de Apucarana mas meu marido é dessa cidade i o conheci e vim morrar aqui onde me tornei mãe de duas preciosidades que amo tanto. Então essa é a minha história não sei se sou a melhor mãe ou a melhor esposa mas estou tentando. (Juliana, 30 anos. EJA/Ensino Médio).

A representação social da boa mulher, que tem como objetivo de vida ser esposa e mãe vivendo com o marido em uma cidade que desconhece é marcante para Juliana. O passado serve a Juliana à medida que descreve bons exemplos de mulheres que ela busca realizar em sua vida presente. Diante desses

elementos, optamos por manter as respostas de Fernanda e Juliana no Nível 3, de uma História de um passado presente. Vale ainda salientar sobre os acontecimentos históricos marcantes, a resposta de Lucas. *“Nenhum acontecimento da história marcou minha vida. Além dessa pandemia que o mundo todo está enfrentando.”* (Lucas, 33 anos. EJA/Ensino Médio). A primeira frase está escrita em tom de caneta diferente da segunda. Acreditamos que isso indica que as frases foram escritas em momentos distintos. Imaginamos que Lucas inicialmente acreditava não ter vivenciado um acontecimento histórico marcante. Entretanto, no decorrer do questionário se lembrou da pandemia da COVID-19 e voltou à questão para completar a resposta. Talvez ele buscasse inicialmente em sua memória elementos de um passado distante que impactou sua vida. Não foi capaz de estabelecer profundas alianças com o fato lembrado. Posteriormente, percebeu-se como alguém que vive os acontecimentos históricos.

Todavia, passemos a analisar a única resposta que classificamos no nível 4, que concebe uma história de três tempos, compreendendo determinados fenômenos de mudanças e permanências.

A história na minha opinião é uma das únicas matérias que apresentam o passado e com ela conseguimos compreender muitas coisas como que acontece a escravidão por exemplo o pre-conceito são coisas que já se passaram anos e não deixaram de existir e a cada ano que passa deixamos o passado de lado mais não nós ligamos que se não tivesse existido nada de agora faria sentido. (Patrícia, 22 anos. EJA/Ensino Médio).

Em comparação com todas as respostas de outros estudantes, Patrícia apresenta nível mais complexo de experiência, interpretação e orientação. Patrícia é uma mulher negra que no tempo presente orienta a consciência histórica no uso da memória. Menções a escravidão e ao preconceito apresentam uma memória que denuncia continuidades. Patrícia questiona o passado responsável por carências e necessidades do presente. Sua lembrança interpretativa é mais profunda por exemplificar relações entre o presente e o passado. Algo que também se manifesta na questão sobre os acontecimentos históricos que marcaram sua vida.

Por ser negra os acontecimentos que mais me marcam são os escravidão, não da para acreditar na crueldade do ser humano e sujeitar pessoas a tal maldade. E como também racismo, homofobia, genocidas, homens batendo em mulheres, o que mais me marca na

historia é a crueldade de as pessoas tem com outras que não aceitam ou não comcorde com suas opiniões, somos seres livres para acreditarmos e defender pontos de vista diferentes.” (Patrícia, 22 anos. EJA/Ensino Médio)

O trecho “*não dá pra acreditar na crueldade do ser humano em sujeitar pessoas a tal maldade*” (em relação à escravidão), claramente, aponta um profundo e doloroso desconforto que a leva a julgar as ações dos homens no passado. Contudo, essa relação não fica restrita ao passado. Na resposta de Patrícia emerge crueldades do presente, que para ela são equivalentes às do passado, como o racismo, a homofobia, os genocídios, a violência contra as mulheres. Nas duas respostas de Patrícia percebemos a manifestação de uma consciência histórica crítica que tem maior entendimento sobre a temporalidade. Indica a necessidade de julgar a temporalidade, problematizando o passado e o presente, identificando continuidades e negando-as. Patrícia percebe a possibilidade de transformação por meio da escolha do mais apropriado, alcança apenas em ambientes com liberdade de opinião.

4.7 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CIDADANIA

Durante essa pesquisa, estamos consolidando ponderações importantes para compreender a consciência histórica de estudantes da EJA em Apucarana/PR. Ao analisar a trajetória da modalidade até os dias de hoje pudemos perceber que mais do que alfabetizar ou meramente “aprender conteúdos”, a EJA é uma importante ferramenta a favor da construção da cidadania. A modalidade está intimamente relacionada com grupos sociais historicamente excluídos do direito à cidadania. Anteriormente, nos deparamos com pesquisas como as de Rinaldi (2016) que concluíram que a escola e o ensino da história são um instrumento de conquista e consolidação de direitos sociais. A falta de escolarização na infância (e também de outros direitos) dificulta a participação efetiva na sociedade enquanto cidadão. Tendo em vista que um estudante da EJA não completou a sua escolarização na idade convencional, podemos entender que, de certa forma, todo estudante da EJA busca para além da formação escolar, uma participação mais concreta na sociedade enquanto cidadão. O espaço da disciplina de história é extremamente fértil dentro do contexto escolar, para se perceber e discutir tal tema.

É necessário projetar a EJA para formar o indivíduo enquanto cidadão e para isso, se torna imprescindível pensar os processos de aprendizagem que envolvem o pensamento histórico, proporcionando que os cidadãos possam aprofundar seus níveis de compreensão do passado e do presente, associando significâncias e critérios metodológicos próprios da ciência histórica. Para que os cidadãos possam propor problematizações e argumentações relacionados aos seus contextos de vivência. É por essas relações que buscamos analisar aqui neste item as ideias históricas dos estudantes associadas à cidadania.

Para iniciar esta análise, iniciamos o terceiro e último questionário com uma charge do Théo sobre o Plano de Metas do governo JK, já apresentada anteriormente. A partir da leitura e interpretação da charge, pedimos aos estudantes que respondessem de acordo com a imagem o que falta aos brasileiros pobres. Márcia não respondeu, já entre os que responderam a palavra comida apareceu em praticamente todas as respostas. Carlos e Adriana ainda completaram, “*falta alimentação digna como nos dias atuais*”. Francisca salienta que “falta atenção para com os pobres”. Enquanto Luís denuncia que “*falta ajuda das autoridades competentes e oportunidades de serviços*”. Pensando o contexto atual do Brasil de crescimento da fome⁴⁴ e do desemprego⁴⁵, essa denúncia é acompanhada de sofrimento e lamento.

Posteriormente, solicitamos que os estudantes elaborassem uma lista com outras coisas básicas que faltavam às pessoas de gerações anteriores à deles. A partir de suas respostas elaboramos o seguinte quadro.

⁴⁴ Recorde no agronegócio e aumento da fome no Brasil. Sobre o tema consulte: <<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/08/11/recordes-no-agronegocio-e-aumento-da-fome-no-brasil-como-isso-pode-acontecer-ao-mesmo-tempo.ghtml>> acesso em 22/08/2021.

⁴⁵ Brasil atinge recorde de 14,8 milhões de desempregados. Sobre o tema consulte: <<https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-atinge-recorde-de-148-milhoes-de-desempregados/>> acesso em 22/08/2021.

Tabela 13 – O que faltam às gerações passadas

| <i>O que faltava nessa época</i> | <i>Nº de estudantes</i> |
|----------------------------------|-------------------------|
| Educação | 5 |
| Saúde | 4 |
| Comida de qualidade | 3 |
| Transporte | 3 |
| Saneamento básico (água, luz) | 2 |
| Trabalho | 2 |
| Cultura | 2 |
| Respeito | 1 |
| Roupas (casacos) | 1 |
| Informação | 1 |
| Dinheiro | 1 |
| Moradia | 1 |
| Oportunidade | 1 |
| Creche | 1 |

Fonte: O autor.

Para estudantes da EJA, não é de se espantar que o item mais lembrado está relacionado ao tema educação e suas variáveis como estudo, escola e ensino. Quase metade, 5 dos 12 estudantes, lembraram que a educação é algo que faltou a gerações anteriores. Saúde também foi um elemento recorrente nas respostas com 4 aparições. A comida que aparece na imagem foi tão recorrente quanto o transporte que também apareceu em 3 das 12 respostas. É interessante notar a descrição de José que diz que “*o transporte terrestre era o carroção de boi, charretes, cavalos, até chegar o automóvel*”. José já indica em sua resposta uma possível superação desses desafios do passado.

Mais direitos associadas à noção de cidadania, como por exemplo, nos elementos saneamento básico (2 citações), trabalho (2 citações), cultura (2 citações), moradia (1 citação) e creche (1 citação). Lucas diz que

Faltavam oportunidades, escolas, comida, creche, moradia, nem todos podiam trabalhar porque não havia creche ou melhor não havia vagas nas creches e não tinham com quem deixar seus filhos para trabalhar e muitas vezes os pais tinham que levar seus filhos para trabalhar junto com eles e assim as crianças das gerações passadas começavam a trabalhar muito cedo ao invés de irem pra escola. (Lucas, 34 anos. EJA/Ensino Médio)

Parece-nos que Lucas já indica uma intrínseca relação entre a falta

de um direito com outro. Francisca, uma senhora evangélica da Igreja Congregação, por outro lado, lamenta que

As pessoas antigas tinham mais respeito com a sociedade e o povo atual não tem muito respeito. Então o povo atual sempre estão cometendo atrocidades e prostituição e outras coisas. Para que as pessoas mudassem tinha que ter um pessoal antigo para educador. (Francisca. EJA/Fase I)

Ela faz uma análise diferente desse passado, identificando a falta de respeito. Nota-se que o lamento feito por Francisca está ligado a uma moralidade que ela acredita que havia no passado e se perdeu no decorrer do tempo. Para a estudante, atrocidades e prostituição são problemas maiores no tempo presente do que no passado e a educação nessa moral anterior é uma possibilidade de superação das dificuldades.

Após esse exercício, sugerimos que os estudantes analisassem uma charge composta por casas simples dispostas umas sobre as outras, sugerindo formar um bairro pobre. Em uma dessas casas mãe e filho travam o seguinte diálogo: “– Mãe, o que é essa tal de educação à distância?” A mãe responde: “Ora, menino, é como tá no nome... uma educação distante da nossa realidade”. Vale lembrar que durante toda a coleta da pesquisa, os estudantes participantes vivenciaram o ensino emergencial remoto em meio a pandemia da COVID-19. Agora, no tempo presente, questionamos: de acordo com a charge, o que falta aos brasileiros pobres? Márcia, novamente não respondeu. Para auxiliar na organização das respostas, criamos o quadro abaixo.

Tabela 14 – O que falta às pessoas segundo a charge

| <i>O que falta de acordo com a charge?</i> | <i>Nº de participantes</i> |
|--|----------------------------|
| Educação | 6 |
| Celular, computador e internet | 3 |
| Condição financeira | 2 |
| Amor | 2 |
| Caridade | 2 |
| Igualdade | 2 |
| Oportunidade | 1 |
| Saúde pública | 1 |
| Saneamento | 1 |
| Segurança | 1 |
| Moradia | 1 |
| Serviços urbanos | 1 |
| Informações sobre a realidade brasileira | 1 |
| União | 1 |
| Humildade | 1 |
| Respeito | 1 |

Fonte: O autor.

Como já esperávamos, a maioria dos participantes (6) percebeu no tema Educação o que acreditavam faltar aos estudantes. Acreditamos que essa resposta seja a mais recorrente por conta de o diálogo citar o tema. Todavia, outros estudantes foram além do texto escrito e incluíram em suas respostas a falta de condições materiais que impediram os brasileiros pobres de acessar a educação. É o caso dos 3 estudantes que incluíram na resposta itens como celular, computador e internet. Durante o ensino emergencial remoto, o acesso a tecnologias da informação se tornou de primeira necessidade à formação escolar.

Juliana compreendeu ainda de outra forma o diálogo. Para ela, “*falta a educação o acesso as informações da nossa realidade*”. Ela entende uma educação desconexa ao cotidiano desse cidadão pobre. Vale destacar que anteriormente, descrevemos em linhas gerais a forma como esse ensino emergencial remoto foi realizado no Estado do Paraná. Percebemos que as aulas foram gravadas e distribuídas por todo o Estado, ignorando as especificidades de cada região ou cada modalidade de ensino. Talvez isso implique também na resposta de Juliana. Uma “educação” inadequada, massificada, produzida em série e desconexa às especificidades de cada realidade.

Outra categoria de respostas podemos observar naqueles

participantes que analisaram não apenas o texto, mas também as condições materiais das moradias representadas pelo desenho. Luís diz que “*falta saúde pública saneamento segurança internet etc...*”. Ou seja, além de educação, as desigualdades anteriores ao ensino remoto também se fazem presentes nesse momento. “*A falta de moradias e serviços urbano*”, são para Fernanda e Luís, direitos que faltam aos cidadãos pobres de acordo com a charge.

Entretanto, contemplando a tabela, encontramos itens que parecem estar menos próximos do texto e do desenho que compõe a charge. Amor, caridade, união, humildade e respeito são esses itens. As respostas desse tipo apareceram nos questionários de Francisca e José (lembramos que esses participantes são casados). Enquanto Francisca elaborou uma lista com esses elementos, José descreveu que “*falta amor, caridade e união para com todos ser humanos tanto pobre ou ricos são iguais*”. Entendemos que para esses indivíduos falta para a cidadania plena a igualdade. Porém, a origem dessa garantia não está no direito civil, mas nas suas convicções cristãs. É importante entendermos que muitas vezes, para os estudantes da EJA, suas convicções religiosas valem tanto quanto as leis, ou até mais que elas.

Posteriormente, voltamos a sugerir que os alunos elaborassem uma lista como elementos básicos que faltam às pessoas, porém, agora na sua geração. Abaixo temos todos os itens citados e o número de aparições.

Tabela 15 – O que falta à geração atual de acordo com os estudantes

| <i>O que falta à sua geração?</i> | <i>Nº de menções</i> |
|-------------------------------------|----------------------|
| Valores familiares | 4 |
| Estabilidade financeira | 4 |
| Educação | 3 |
| Compromisso dos políticos | 3 |
| Respeito | 2 |
| Inovações | 2 |
| Oportunidades | 2 |
| Escolas estruturadas | 2 |
| Trabalho | 2 |
| Dedicação | 1 |
| Disponibilidade | 1 |
| Não falta nada | 1 |
| Igualdade | 1 |
| Amor | 1 |
| Interesse | 1 |
| Humildade | 1 |
| Compaixão | 1 |
| Estrutura para o ensino em casa | 1 |
| Pais alfabetizados | 1 |
| Melhores condições para professores | 1 |
| Saúde mental | 1 |
| Transporte | 1 |
| Iniciativa | 1 |
| Saúde | 1 |

Fonte: O autor.

Como os elementos são extremamente variados, reagrupamos todos os dados em 5 categorias, sendo elas: direitos sociais, condições materiais, valores cristãos, virtudes pessoais e “outros”. O que mais foi citado pelos participantes foram os direitos sociais como educação, igualdade, trabalho, transporte, saúde, oportunidades e ações governamentais. Houve 13 citações de dados dessa classe. Os estudantes também demonstraram atenção à falta de condições materiais, talvez, influenciados pelas próprias condições e pela charge. Eles relataram em 8 momentos a falta de estrutura para estudar em casa, estrutura nas escolas, melhores condições para os professores e principalmente, estabilidade financeira.

É importante a quantidade de referências à valores cristãos e valores pessoais. Houve 5 citações ao amor, humildade e compaixão; e 4 menções

à dedicação, disponibilidade, interesse e iniciativa. Não pudemos classificar a 2 alusões à “Inovações”, a citação à “pais alfabetizados” e “saúde mental”. Acreditamos que indicação aos pais alfabetizados está relacionada à dificuldade em se auxiliar em tarefas e estudos dos filhos. Merece destaque ainda os 4 indivíduos que lamentam a falta de valores familiares.

Após as interpretações das charges sobre o passado e o presente; e a confecção das listas sobre o que faltava e falta aos cidadãos, solicitamos aos estudantes que organizasse uma carta endereçada a um amigo de infância narrando como viviam os cidadãos de gerações passadas; como vivem os cidadãos de sua geração e como eles acreditam que viveram as próximas gerações. Segundo Rüsen (2011), a narrativa é uma forma linguística em que a consciência histórica realizada a sua função de orientação. Por meio da análise da forma, do conteúdo e das funções é possível ponderar sobre as competências narrativas que apresentam o funcionamento da consciência histórica desses indivíduos. As suas experiências, interpretações e orientações desvelam a forma como operam a memória, buscando continuidade e identidades. O tempo presente também orienta a consciência histórica nessas narrativas, penetrando na memória e em alguns casos, questionando-a.

Um primeiro tipo de reação ao estímulo da questão proposta foi percebido nos questionários de Márcia, Ana e Fernanda. Márcia e Ana não responderam ao exercício. Cremos que isso pode se dar por uma série de motivos. Podemos inferir que talvez seja uma espécie de aversão à produção textual, por não se sentirem atraídas à atividade e terem dificuldade em escrever. Em vários momentos dessa pesquisa os estudantes optaram por não escrever. Podemos entender também que talvez houve falta de tempo disponível para se dedicar à reflexão necessária para a produção textual. Lembramo-nos do desabafo de Márcia sobre o tempo de trabalho como mãe no questionário socioeconômico.

Fernanda não respondeu ao estímulo. Ela apenas escreveu *“empreendedor precisa não apenas identificar uma oportunidade, mas elaborar e colocar em prática uma maneira”* (Fernanda, 36 anos. EJA/Fase II). Um texto que parece uma cópia e que nada tem a ver com o que pedimos no questionário. Reflexões sobre os significados dessa cópia já foram feitas no questionário sobre as ideias dos estudantes sobre a história. De fato, não sabemos o que motivaram essas cópias, mas acreditamos que o medo do erro, da exposição e a inferiorização que o

sistema educacional impõe aos estudantes da EJA contribuem para esse ato.

Conforme às memórias presentes nas narrativas, as continuidades, identidades e sentidos do tempo apreendidas, encontramos um tipo de consciência histórica pautada na busca de origens e permanências de práticas no passado. Essa consciência histórica está presente nas narrativas de Francisca, José e Juliana. Alguns estudantes descreveram o passado com saudosismo, dando a entender que as gerações anteriores viviam melhor do que o presente. Talvez até com mais dignidade do que no presente. Veja por exemplo, a narrativa de Francisca,

Eu vivia na Bahia não sabia oque era celular ou telefone, então nós vivemos felizes e não sabia. Agora a geração atual só pensa em jogos eletrônicos, e não sabem oque é brincar ou se divertir, então as pessoas atualmente cometem atrocidades por causa de jogos eletrônicos. (Francisca. EJA/Fase I)

Esses indivíduos parecem buscar no passado uma regularidade, resgatando regras para o presente. Uma felicidade associada às brincadeiras e diversões, no caso de Francisca, que não se realiza no presente. Não houve mobilizações nessas narrativas de conhecimentos substantivos em relação à conceitos de segunda ordem. Esses estudantes basearam suas narrativas apenas em suas experiências, em suas memórias pessoais. Francisca por exemplo, aciona memórias da Bahia e de notícias recentes sobre “atrocidades” que segundo ela foram motivadas por jogos eletrônicos. A memória adentrada pela consciência histórica está localizada na dimensão pessoal em que fortes convicções de pertencimento e demarcação acabam por regular e normatizar a vida dos indivíduos. Vide o que disse José em sua narrativa.

Na geração passada nós eramos pobres, vivia da roça e pagava aluguel de casa. Na minha geração melhorou mais um pouco porque tenho casa própria e vivia da vendas. Hoje não posso trabalhar com problema de saúde e não recedo nem auxilio doença, por[que] trabalhei no Fujiwara [fábrica de calçados em Apucarana]. A firma foi para me encostar e o juiz falou que eu podia trabalhar, mas não proximo a maquinario, se eu fosse filho de político estava aposentado e rico. (José, 53 anos. EJA/Ensino Médio)

Perceba a quantidade de citações que emergem da memória pessoal de José. A roça e o aluguel da geração passada são acompanhados da expressão “éramos pobres”, indicando uma forte identificação com o passado. O

presente com casa própria, trabalho nas vendas e o adoecimento descrevem experiências pessoais que guiam a sua análise do presente. A injustiça do presente produz carências e necessidades de orientação no tempo que o afastam do pleno exercício da cidadania. Entretanto, José não relaciona essa injustiça com o passado. O tempo futuro não é tratado por Francisca e José. Juliana é a única estudante desse tipo de narrativa que reflete sobre o futuro.

Sobre o passado, Juliana descreve um tempo em que *“a vida não era fácil mas acredito que eram felizes”*. Um mesmo passado otimista em relação ao passado que Francisca e José. Uma felicidade mantida pela vida *“simples e humilde”*, em que as pessoas *“trabalhavam nas roças, plantavam colhiam”* e *“os maridos saiam para trabalhar e as esposas ficavam em casa cuidando dos filhos e dos afazeres da casa”*. Vale destacar que Juliana é a mesma estudante que quando questionada sobre acontecimentos históricos que marcaram sua vida, demonstrou sua preocupação em ser uma melhor mãe e esposa, que abandonou a vida que levava para morar com o marido em Apucarana.

O presente para Juliana é formado por pessoas que *“trabalham demais, descansa pouco e são ambiciosas”*. Ela analisa o presente a partir da ideia de uma deterioração de valores morais. Para ela, as pessoas *“não pensam umas nas outras [e] não tem tempo para a família”*. Vivem em meio às facilidades tecnológicas e acessos às informações. Juliana acredita que esse presente moderno pouco contribuirá para a construção de um futuro melhor. Uma vez que, para ela, *“vai ser uma geração nutela”*. Cremos que a expressão serve para tratar de indivíduos sem experiências marcantes necessárias para o exercício pleno da cidadania. Toda via, ela acredita

(...) que essa nova geração a diversidade vai ser um padrão. Com cada vez mais mulheres trabalhando em empresas. Acredito que vai haver muita igualdade entre o homem e a mulher. Mais não podemos deixar de lado que vai haver muitos conflitos também. Porque uma vai ser uma geração nutela onde muitos vão ter dificuldades a se adaptar ou não: porque as coisas vão estar muito modernizadas onde muitos não sabem o que querem da vida não sabem se é feliz ou não do jeito que Deus fez o homem e a mulher. (Juliana, 30 anos. EJA/Ensino Médio)

Nota-se a perspectiva pessimista em relação ao curso temporal avaliada a partir de valores morais. Fenômeno semelhante à análise feita por

Francisca e José. Algo que se aproxima da consciência histórica tradicional por atribuir uma temporalidade eterna que busca encontrar e afirmar as origens e permanências de valores morais cristãos. Em certa medida, a consciência histórica exemplar também emerge nessas narrativas quando buscam a regularidade no fluxo temporal. Os estudantes buscar resgatar essas regras do passado para generalizá-las no presente. Isso implica numa dificuldade em se perceber as ideias sobre o exercício da cidadania nessas narrativas porque esses estudantes tem uma concepção mais passiva de suas vidas em relação ao andamento temporal. O tempo passa por eles e ele vivem como dá. Até mesmo a “*diversidade como padrão*” e as “*mulheres trabalhando em empresas*” não parecem ser ações construídas por gerações que tomaram as rédeas das ações e construíram o futuro. Luís tem uma perspectiva mais otimista em relação ao tempo. Para ele, a

Nossa infância não tinha estas coisas moderna internet: horário pra marcar as coisas via internet. Era tudo mais difícil. Agora tudo quase marcada online tudo mais fácil. As próximas gerações vão estar cada vez mais avançada em tudo saúde medicina e tecnologia. (Luís, 40 anos. EJA/Fase II)

Apesar do otimismo sobre o tempo, Luís não percebe a crítica destilada na charge presente no exercício. Na charge, a facilidade no cadastro para receber auxílio emergência por APPs do telefone, não é vivida por aqueles que vivem à margem do progresso tecnológico. Marcos até é capaz de perceber que “*agora falta algumas coisas*”. Mas ele acredita que tudo “*vai melhorar bem mais ainda, com fé em Deus*”. Luís e Marcos rompem com a perspectiva de um passado bom e um presente terrível – descritos por Francisca, José e Juliana. Entretanto, o positivo desenvolvimento do tempo não é questionado ou problematizado. Sendo assim, nessas narrativas não é possível perceber formas, conteúdos e funções típicas da consciência histórica crítica. Novamente se percebe o aspecto passivo dos estudantes.

O casal Adriana e Carlos, pareceram construir uma perspectiva mais ativa em suas narrativas. Para eles, um futuro melhor e diferente do presente pode ser arquitetado a caso haja um “*incentivo aos jovens de hoje*” (Adriana, 48 anos. EJA/Ensino Médio). O presente problematizado se desvela em trechos que advertem que “*existe muita tecnologia, mais muitos jovens estão se perdendo nas drogas*” (Carlos, 56 anos. EJA/Ensino Médio). Porém, a superação dessas dificuldades pode

ser construída “*com investimentos a educação*”, pois para eles, a educação é “*a melhor saída para um futuro melhor*”. É espantoso perceber a perspectiva ligeiramente mais ativa desses estudantes que entendem na educação a possibilidade da constituição de cidadãos participativos e ativos em seu tempo. Mas que eles mesmos não estão incluídos nessa categoria. Para eles, o futuro não os pertences.

Para finalizar, separamos para análise as narrativas de Patrícia e Lucas. Patrícia produz uma narrativa mais organizada com clara distinção entre os tempos: passado, presente e futuro. Ela elenca direitos negados aos indivíduos do passado e os relacionados com eventos históricos de maneira clara e com empatia. Apresenta ainda a percepção de rompimentos com o passado. Vejamos, por exemplo, o que ela inferiu sobre o passado.

Antigamente as coisas eram bem diferentes, não tinha saneamento básico, saúde, educação etc. Ricos faziam pobres basicamente de escravos era tudo dado na mão e acredito que tratados com total desprezo. Não consigo nem imaginar como era difícil viver, mais também acredito que coisas muito simples lhe traziam felicidade e conforto na medida do que se era possível na época, pois os anos foram se passando e aquilo que na época era bom hoje em dia já não faz mais sentido. (Patrícia, 22 anos. EJA/Ensino Médio).

Patrícia lista com clareza os direitos que eram negados aos cidadãos pobres no passado e descreve a relação de desigualdade em relação ao acesso a esses direitos. Quando ela descreve essa relação, Patrícia (uma mulher negra) usa a expressão “*ricos faziam pobres basicamente de escravos*”. Devemos relacionar sua narrativa com a resposta que ela nos deu sobre os acontecimentos históricos que marcaram sua vida. Ela respondeu que a escravidão foi um desses acontecimentos e diante disso, a menção possui à escravidão tem acepções mais complexas. A “*dificuldade em imaginar*”, acreditamos que é motivada pela empatia desenvolvida em afinidade aos indivíduos escravizados no passado. Todavia, na análise de Patrícia, o passado não é formado apenas de dor e sofrimento. Para ela havia felicidade e conforto em coisas simples, na “*medida do possível*”, mas que atualmente nem todas essas coisas continuam fazendo sentido. Ela indica situações de rompimento. Lucas é também muito claro na descrição de direitos negados aos cidadãos pobres.

Antigamente para gerações passadas tudo era mais difícil inclusive as chances de conseguir um emprego digno. As empresas exigiam um certo grau alto de escolaridade, como muitos não tinham esse “grau de escolaridade alto” muitas pessoas não tinham elas passavam por muitas dificuldades, pois não ajuda do governo como sextas básicas por exemplo para todos que precisavam e muitas pessoas passavam fome, por isso também moravam nas ruas com seus filhos e tudo era muito difícil. Haviam muitos homens e mulheres que trabalhavam na roça, na reciclagem, de domésticas, diaristas gerais e serviços gerais. Não era nada fácil e por não haver muitas creches e vagas nas creches que tinha, os pais precisavam levar os filhos para o serviço e ensinar o ofício que eles aprenderam com seus pais, para os seus filhos e tirando assim deles o direito de frequentar a escola e se tornarem trabalhadores melhores com o fruto de seus estudos e se tornarem cidadãos de bem. (Lucas, 33 anos. EJA/Ensino Médio)

Acreditamos que em comparação com Patrícia, Lucas tem uma visão predominante pessimista sobre o passado e não faz relação com conhecimentos substantivos de maneira clara. Todavia, baseado nas memórias pessoais ele indica direitos negados a esses cidadãos e relaciona eventos do passado. Sua memória é mobilizada pela consciência histórica crítica para desvelar a negação do direito à trabalho digno, escolarização, alimentação, moradia e criação dos filhos. A citação à falta de vaga em creches já foi citada por ele na lista que elaborou na questão 01 deste mesmo questionário. Acreditamos que isso se dá pelo fato de ser uma experiência marcante em sua vida. A relação entre trabalho infantil e falta de escolaridade no fim do parágrafo indica uma noção de circularidade imposta aos cidadãos pobres que reforça desigualdades.

Em relação ao presente percebemos uma perspectiva parecida com Patrícia e Lucas. Para Patrícia,

Vivemos uma realidade totalmente diferente mais com certas coisas que não mudaram. Nossa geração hoje tem tudo que a de bom para se viver casa, conforto, saúde e educação básica, não em todos os casos é claro, muitas famílias com comsertesa vive do básico do básico, mais acredito que não como antes. Temos tecnologia que so evoluem, entre aparelhos, na saúde na educação mais bem longe de se alcançar todos é claro. (Patrícia, 22 anos. EJA/Ensino Médio)

Ela apresenta a conquista de direitos ligados à moradia, lazer, saúde e educação. Porém, salienta que existem pessoas que vivem com o “básico do básico”, ou seja, apenas sobrevivem. Para ela, toda a evolução tecnológica que atinge a saúde e educação não é suficiente para construir uma sociedade igualitária.

Lucas novamente insere suas memórias pessoais na análise que faz do presente.

Hoje em dia no presente, as coisas não mudaram muito, as oportunidades ainda são raras, são mais difíceis de se arruma um emprego digno. Muitos trabalhadores assim como eu trabalham sem registro e ganham pouco para suprir suas necessidades. Ainda não há muita ajuda do governo, como sextas básicas por exemplo para todos os “pobres”, ainda há muita gente morando nas ruas, ainda há crianças trabalhando para ajudar no sustento de casa, deixando de frequentar as escolas, sabe tem muita coisa para mudar nesse país e no mundo para que as próximas gerações possam ter um futuro melhor do que nosso passado e nosso presente. (Lucas, 33 anos. EJA/Ensino Médio).

Em comparação com Patrícia, Lucas parece ser muito mais pessimista em relação ao presente e apresenta pouca habilidade em perceber mudanças. Ele narra mais continuidade em relação à negativa de direitos no passado e no presente. A necessidade de mudanças, ou seja, a negação no presente de elementos de um passado incômodo é citada nas duas narrativas. E para além disso, uma postura muito mais participante é percebida nas narrativas desses estudantes. Notamos, por exemplo, o tempo verbal nos trechos sobre o futuro, começando por Lucas.

Temos que melhorar muita coisa para que nossos filhos e netos e filhos e netos de nossos filhos que serão a próxima geração não passem por estas mesmas dificuldades que nós passamos no passado que estamos passando no presente. Se não melhoramos as coisas eles também passarão no futuro. (Lucas, 33 anos. EJA/Ensino Médio) [grifo nosso]

As palavras “*temos*” e *melhoramos* indicam uma perspectiva mais ativa desses estudantes como cidadãos participativos na construção do futuro. Patrícia também se inclui nas decisões do presente para um futuro ao dizer: “*Acredito que no futuro as pessoas possam estar melhores e serem tratadas de igual para igual, como os mesmo direitos e respeito. No futuro com a tecnologia presente cada vez mais em nossas vidas.*” A crença no futuro de igualdade e com tecnologia presente na vida de todos parece incluir também as experiências da participante.

Sobre a consciência histórica dos estudantes da EJA acerca da

cidadania, os participantes no permitiram inferir que tais indivíduos percebem a falta de direitos como saúde e educação no passado. Todavia, é marcante para eles também a evolução tecnológica ainda que haja a manutenção das desigualdades sociais e materiais. É clara a associação desses indivíduos entre progresso tecnológico e conforto. Aparece com frequência nas narrativas dos participantes memórias pessoais e menções à aspectos da cultura histórica não formal e; são raras as citações de conhecimentos substantivos. Podemos inferir que essas formas e conteúdos estão ligadas a trajetória escolar desses estudantes.

Alguns estudantes construíram em suas narrativas uma trama ligada a uma sociedade do passado calcada valores morais cristãos que vive no presente uma profunda crise por conta da perda desses valores. Nesse aspecto, os estudantes que optaram por essas formas e conteúdos indicam uma consciência histórica tradicional, ligada a temporalidade do eterno e do permanente. A função da história e do passado para esses indivíduos está ligada ao resgate da moral cristã. Traços da consciência histórica exemplar também são notadas, por entender que virtudes e valores morais desse passado servem de modelo ao presente. A regularidade buscada pela consciência histórica exemplar mobiliza conteúdos desse passado.

As funções estabelecidas nessas narrativas refletem nas noções que esses indivíduos têm sobre os direitos. Podemos inferir que para esses estudantes, os valores religiosos cristãos são mais estimados do que os direitos civis. Conseqüentemente, as opções cognitivas da memória tendem a ser menos intencionais e construtivas em relação às injustiças do passado e do presente. *Aceitar a vontade de Deus* é uma expressão citada mesmo em situações de extremo sofrimento. Sendo assim, as operações mais frequentes em relação à memória são receptivas e involuntárias, dificultando o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica.

Vale destacar que apesar de menos frequente, a consciência histórica crítica também foi identificada na narrativa de dois estudantes, Patrícia e Lucas. Patrícia se manifestou de maneira crítica em temas como racismo, homofobia e feminicídio. Suas experiências pessoais como mulher negra foram determinantes na mobilização da memória. Carências e necessidades estimularam Patrícia a mobilizar o conhecimento histórico substantivo “escravidão” para julgar a temporalidade, problematizando-a e identificando continuidades. Lucas indicou em

suas narrativas uma maior complexidade do tempo passado em que para ele, a falta de um direito levava a negação de outro direito e impôs a esses indivíduos um futuro de injustiça e pobreza extrema. Lucas percebe essa dinâmica como uma continuidade no tempo presente.

Nota-se um elemento preocupante em relação a grande maioria das narrativas construídas pelos estudantes. Muitos estudantes não se veem como seres atuantes no tempo. Não participam ativamente das decisões e não se veem relacionados ao futuro. Produziram narrativas em que os indivíduos assistem ao fluxo temporal, seja ele com mudanças e/ou continuidades, sem a possibilidade de escolha do mais apropriado. Dessa forma, não há para esses indivíduos o desenvolvimento consciente das continuidades e a mediação das mudanças. Aquelas descrições típicas da consciência histórica genética, de seres emancipados que agem livres e proativamente são pouco frequentes. Diante das observações e inferências feitas até aqui torna-se necessário tecer as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a jornada que desempenhamos até aqui, chegou o momento das considerações finais. Talvez esse item seja o mais complexo de toda a pesquisa. Não porque os outros temas não foram suficientemente difíceis ou desafiadores. Mas porque a síntese está sendo escrita acompanhada de uma profunda sensação de incompletude e incompreensão. Talvez as coisas sejam assim mesmo. No arremate sobra incômodo. Como funciona a consciência histórica dos estudantes da EJA em Apucarana? Essa é a pergunta que esse texto buscou responder. Chegamos ao final sem saber se realmente estamos seguros para responder com exatidão.

A narrativa apresentada na introdução deste trabalho continua a produzir provocações a nossa compreensão. Talvez isso se dê pelo fato de que a educação, seja ela de adultos ou não, é muito mais do que o desenvolvimento de categorias do entendimento. Há um quê racional de *clareza apolínea*, que norteia a formação histórica. Mas há também um elemento humano de *vivacidade dionisíaca*, ligado às paixões, das formas estéticas, das intenções e do uso prático que não se deve esquecer (RÜSEN, 2007. p. 09).

Simplória é a perspectiva daqueles que pensam o ensino de história como mero desenvolvimento do pensamento histórico. Esses tendem a formar técnicos sem alma, especialistas sem coração. Muito mais do que isso, o ensino deve buscar a humanização. Aquele que pensa complicado, mas não se envolve junto a dor do outro, nada tem a contribuir de fato. Talvez a narrativa da introdução é incomoda por isso. Porque sentimos a tensão numa formação com demandas apolíneas e dionisíacas. Para o desafio desta pesquisa indicamos três pontos de referências a serem cursados inicialmente. Buscamos descrever em linhas gerais a trajetória da EJA; ajuizar sobre o ensino de história na modalidade e; refletir sobre a consciência histórica dos estudantes da EJA em Apucarana. Agora, retornaremos a cada assunto elencando conclusões possíveis e desafios não assentados.

Ao descrevermos o caminho da EJA desde sua formação, consolidação e atualidade, pudemos perceber que mais do que alfabetizar ou “ensinar conteúdos”, a EJA é uma importante ferramenta a favor da construção da cidadania. A história da EJA também é uma história da tentativa de incluir marginalizados à cidadania. Escrever sobre a EJA e escrever sobre grupos sociais

historicamente excluídos, sobre suas dores, chagas e injustiças. Embates políticos e teóricos permeiam à modalidade, produzindo abordagens mais ou menos humanizadoras.

A criação de uma educação exclusivamente voltada à adultos foi inicialmente contaminada por imagens extremamente preconceituosas que aprofundavam a exclusão social e tiravam a dignidade dos estudantes. Acreditamos que infelizmente, traços dessas características ainda marcam muitas pessoas. Em vários momentos da pesquisa, estudantes optaram pela cópia de ideias que não são suas pelo receio de se expor em suas respostas e parecerem ser ignorantes. Desde a formação dessa modalidade, leis criadas soam como irônicas por não oferecerem condições para o exercício dos direitos a esses estudantes. Reflexo de uma elite política indiferente à desigualdade de oportunidade e direitos.

Em várias ocasiões, a EJA serviu ao estado nos projetos de industrialização, de modernização do país e até aos interesses eleitorais. Mas pouco serviu aos sujeitos da modalidade. Esses interesses se impuseram sobre as possíveis contribuições para a formação e o exercício da cidadania por esses indivíduos. Paulo Freire e a educação popular surgiram na história da EJA como uma possibilidade de rompimento com essa tradição. Propuseram a educação como uma ação capaz de libertar e emancipar pessoas. As ações educativas alicerçadas no pensamento de Freire e nos movimentos de cultura popular tinham como objetivo trabalhar com uma educação e cultura popular resgatando o potencial criador das camadas populares. Na prática, reafirmavam que todo ser humano produz cultura na sua relação com o mundo e com o outro. Necessitamos em pesquisas futuras nos aprofundar nessas temáticas. Eis um exemplo da dimensão dionisíaca que citamos anteriormente.

A ditadura civil-militar representa um hiato no desenvolvimento da EJA, da cidadania e da democracia no Brasil. A análise da trajetória da EJA nos serviu para perceber o quando precisamos zelar pelas conquistas estabelecidas até aqui. Hoje a EJA sangra, vive o descaso e a ameaça da educação como modelo de negócio. Aliás, ousamos dizer que o obscurantismo vigente – principalmente no governo federal, mas não só por lá – atenta contra a EJA, a cidadania e a democracia. Pior do que conservadores, esses grupos obscuros são reacionários. Parece-nos que defender o óbvio como a superação das injustiças pela educação se faz mais que necessário. É uma incumbência para a nossa geração. Vivemos

tempos de luto e luta.

Sobre o ensino de história na EJA, sabemos que as discussões até aqui empregadas são demasiadamente introdutórias. Entretanto, acreditamos as reflexões que produzimos muito contribuíram para perceber falhas e superficialidades para assim, corrigi-las. Percebemos as transformações que acompanharam a modalidade, desde o ensino de história que contribuiria para a alfabetização e a construção da memória nacional, até os melindres do ensino atual. Reconhecemos os avanços em decorrência de currículos e materiais didáticos mais organizados. Entretanto, notamos o recente e intenso processo de marginalização da modalidade presente na BNCC, no esvaziamento de secretarias, na redução de carga horária da EJA à distância e no incentivo à privatização da modalidade.

Entendemos os esforços em pesquisas da Educação Histórica em compreender o pensamento histórico de professores e estudantes da EJA, para assim, buscar promover um aprofundamento dos níveis de compreensão do passado e do presente. A Educação Histórica busca dar poder às pessoas, criar gente livre, com ideias próprias e atentas a tudo o que passa à sua volta. A educação idealizada não formará “cidadãos-robôs”, apenas tecnicamente competentes. Mas lhes propõe a pensar por si. As vastas pesquisas em Educação histórica combinadas às contribuições de Rüsen, estabeleceram uma sólida base conceitual e empírica que usamos para a compreensão da consciência histórica dos estudantes da EJA em sua formação escolar.

A metodologia empregada inspirada na *Grounded Theory*, parece-nos extremamente adequada para esse tipo de pesquisa. Entretanto, percebemos a necessidade de aprimorar os questionários para poder mobilizar as ideias históricas que desejamos analisar. O questionário socioeconômico poderia incluir informações ligadas à estado civil, cor e se possuem filhos. Não conseguimos de maneira clara mensurar o estudo dos estudantes no ensino regular por conta de uma confusão com os nomes das séries; nossas estratégias também não foram eficientes na mobilização de memória sobre Apucarana; nos conhecimentos substantivos; de segunda ordem e; sobre conteúdos que os estudantes consideram importantes. Entretanto, o curto tempo para aplicação combinado com os tumultos provocados pela pandemia da COVID-19 dificultaram o aprimoramento da coleta de dados. Para pesquisas futuras buscaremos a realização de entrevistas sobre o que responderam no questionário e também dividiremos os questionários duas ou três aplicações para

que assim possamos aperfeiçoar as questões.

Sobre o perfil dos estudantes investigados, nos deparamos com um grupo de indivíduos pobres que pelas circunstâncias socioeconômicas se viram forçados a trabalhar e estudar desde jovens. Não conseguindo dar conta das duas exigências, abandonaram os estudos e se submeteram a uma intensa rotina de trabalho que perdura até hoje. A valorização do trabalho e de virtudes religiosas cristãs se manifestou por todos os questionários. Além do sofrimento com o acúmulo de funções no cotidiano que não são reconhecidas como um valor pela sociedade. É valiosa a manifestação de Márcia sobre o tempo e o esforço gasto na maternidade. Essas experiências que encontramos nos questionários produzem carências e necessidades de orientação temporal que acreditamos serem insuficiente exploradas nas aulas de história.

Em relação às análises feitas sobre a memória dos estudantes, percebemos que de fato os estudantes fazem uso da memória na orientação temporal. As memórias que geram mais interesses entre os estudantes estão ligadas a carências e necessidades de orientação temporal, confirmando a teoria de Rüsen sobre o pensamento histórico. Todavia, notamos especificamente em relação aos estudantes da EJA uma dificuldade em manifestarem suas lembranças. Por vezes, usaram da cópia para disfarçar seus receios, suas barreiras na linguagem escrita ou pela falta de memória.

Nos casos em que manifestaram suas memórias, percebe-se que as experiências pessoais são fundamentais para se situar temporalmente e manejar suas faculdades mentais. Isso porque, a memória de indivíduos não ou pouco escolarizados está mais vinculada à cultura histórica informal. Diante disso, foram raras as menções à conhecimentos históricos substantivos. A maioria dos estudantes tenderam a operar a memória de maneira mais involuntária e receptiva. Entretanto, houve narrativas do Nível C que descreveram operações intencionais e construtivas mesmo que em baixa complexidade. Isso nos indica a possibilidade da progressão de operações cognitivas sobre a memória. Cabe às experiências de aprendizagem histórica desenvolver tal progressão.

Pudemos inferir ainda, a importância de eventos sociais, festas, feriados, discursos, monumentos, símbolos, nomes de bairros e clubes na construção de memórias. Os estudantes da EJA, com pouca ou nenhuma escolarização, têm na cultura histórica não formal uma importante fonte de memória.

A atuação em consonância com a ciência da História, seus métodos, usos do passado também podem colaborar para a progressão das consciências históricas. Incentivando as operações intencionais e construtivas da memória.

As ideais dos estudantes sobre a História indicam que a História é mais do que uma matéria escolar. Alguns se associaram a concepção da História como mestre da vida, por proporcionar um conhecimento do passado que serve à vida no presente. Todavia, nos deparamos em vários momentos com respostas contraditórias ou sem articulação que indicam uma situação de falta de reflexão sobre o que é História. Talvez essa seja uma conclusão marcante dessa pesquisa. Os alunos não pensam sobre o que possa vir a ser a História. Acreditamos que as aulas de História precisam proporcionar aos estudantes reflexões sobre esse tema. As experiências de aprendizagem inspiradas na ciência da História também podem contribuir para essa transformação.

Os estudantes da EJA tendem a preferir as histórias manifestadas nos livros, na fala dos professores e das pessoas mais velhas. Entre essas histórias, eles optam ainda por aquelas assentadas na oralidade. A linguagem escrita não é muito apreciada e as produções audiovisuais sobre história, presentes em documentários, filmes e novelas, inspiram pouca confiança para os estudantes. Sabemos que essas considerações limitam as experiências de aprendizagem histórica e devemos superar esses condicionamentos. Entretanto, cabe ao docente ter a sensibilidade necessária para propor tais superações. Lembramo-nos do constrangimento que levou os estudantes a colarem da *internet* em várias respostas. O estigma do não saber marca de maneira profunda esses sujeitos. Submete-los a situações de acanhamento pode gerar mais marginalização a essas pessoas.

Ainda sobre os gostos dos estudantes, notamos que a vida comum, o cotidiano e a família tendem a serem mais apreciados pelos estudantes. Além desses temas, os participantes gostam de estudar sobre culturas diferentes e a história da formação de países. Cremos que seja pelo fato de estarem mais próximas das carências e necessidades de orientação temporal desses sujeitos. Porém, nos assustou a aversão de um significativo número de estudantes sobre temas como história política, guerras e ditaduras. Tal dado dispara um alerta sobre as consequências sociais no exercício da cidadania que essa tendência implica. Talvez, a intrínseca relação entre passado e presente não seja percebida de maneira tão clara por esses sujeitos.

De maneira geral, notamos entre os estudantes uma dificuldade em articular os tempos históricos, muitas vezes descrevendo a história como algo apenas do tempo passado ou de um passado presente. A maioria apresentou consciências históricas tradicionais e exemplares em suas ideias sobre o passado e o presente. Por vezes, o passado foi representado como uma fonte de aprendizado acerca da moralidade religiosa cristã e de virtudes humanas. Fenômeno semelhante a construção de representações sociais da mulher como esposa e mãe que também foram frequentes. É interessante perceber que os estudantes mais velhos tenderam a associar o avanço tecnológico à exteriorização de valores morais cristãos e crise da sociedade. Todavia, também localizamos narrativas históricas que articularam os passados e o presente com o futuro de outras formas.

A exigência que essa articulação faz nos aspectos de análise e julgamento dos tempos históricos impedem operações mais complexas das faculdades intelectuais. Entretanto, participantes como Patrícia e Lucas foram capazes de apresentar traços da consciência histórica crítica analisando temas como racismo e cidadania. Patrícia, por exemplo, ao refletir sobre temas cotidianos como preconceito, racismo, homofobia e feminicídio, mobilizou a memória de experiências pessoais e conhecimentos substantivos ligados à escravidão no Brasil. Ela demonstrou empatia histórica e manifestou seu interesse na construção consciente de um futuro de igualdade e avanços que ainda não construído no presente.

Com algumas diferenças quanto ao valor do presente (Lucas sendo menos otimista quanto ao presente), o estudante fez também associações complexas entre o passado e o presente. A falta de um direito no passado, como educação por exemplo, gerou uma série de negação a outros direitos como trabalho, moradia, trabalho e informação. Refletindo sobre o exercício da cidadania, Lucas entendeu dinâmicas temporais entre o passado, o presente e o futuro. Novamente percebemos a compreensão dos sujeitos como atores no tempo histórico. Entretanto, é desolador notar que a maioria dos estudantes não se vê como seres atuantes no tempo. Não participam ativamente das decisões e não se veem relacionados ao futuro. Habilidades típicas da consciência histórica genética não foram encontradas com clareza nas narrativas. Sobre essas considerações, acreditamos que o conceito de literacia histórica, desenvolvido por pesquisadores da Educação História, tem muito a contribuir no ensino de história na EJA.

A História é um elemento essencial à vida humana, à medida que permite a orientação no tempo, a ação e a construção de identidades pessoais e sociais. Somos seres do devir que podem perceber continuidades e mudanças. Podemos ainda nos assenhorar de maneira consciente do tempo passado e do presente e intencionar a construção de um futuro específico. Nessa pesquisa, percebemos que o ensino de história foi por vezes colocado em segundo plano, principalmente quando as práticas educacionais visavam tão-somente a alfabetização. Quando ensinada a história, visava-se a criação e manutenção de uma memória nacional que fortalecesse perspectivas morais patrióticas, de ordem e obediência à hierarquia existente.

Visando o desenvolvimento da consciência histórica na EJA, que estratégias de aprendizagem podemos desempenhar? Como aprender e ensinar a história na EJA? Como desenvolver as capacidades necessárias para o aprofundamento da compreensão histórica? Cremos que a EJA seja um local apropriado para oportunizar o aprendizado histórico, expondo experiências individuais, analisando temas e documentos e buscando a superação de modelos pré-existentes sobre a compreensão da sociedade e do tempo. Nessa perspectiva, o ensino e o aprendizado da história se fazem necessários na formação dos cidadãos-participantes. Tais indivíduos precisam desenvolver suas capacidades intelectuais e afetivas em busca do exercício da cidadania autônoma, competente e responsável.

Reflexões acerca da Literacia histórica ligam-se a um tipo de compreensão do aprendizado semelhante ao que acontece na literacia científica e matemática. A Literacia histórica trata de um conjunto de competências fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica. Ela está ligada às competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também projetar alguma forma de futuro, tendo as experiências humanas do passado como referência. Para Peter Lee (2006), a literacia histórica está ligada a dois componentes: as ideias dos indivíduos sobre a disciplina de história e as suas orientações em direção ao passado, como forma de compreender o presente e o futuro. A formação que reflete sobre a literacia histórica deve levar em consideração tais componentes.

Existe uma necessidade clara em perceber as especificidades da ciência histórica, a forma como são construídos os problemas de pesquisa, a seleção das fontes, as metodologias empregadas, as múltiplas versões, ou seja,

todas as variáveis envolvidas no movimento que produz o conhecimento histórico. A literacia histórica contribui para o desenvolvimento dessa percepção a medida possibilita que a história seja formada por meio da multiperspectividade.

Percebendo a necessidade de uma formação histórica dos estudantes da EJA para que eles participem efetivamente da vida em sociedade, o ensino de história que caminha em direção à literacia histórica se torna extremamente relevante. Isso porque, em ambientes democráticos encontramos múltiplas versões e pontos de vistas sobre temas cotidianos. Alguns desses pontos de vistas estão estabelecidos em bases lógicas e evidenciais, outros não. As ações dos indivíduos muitas vezes levam em consideração tais pontos de vista. A literacia constrói capacidades úteis à medida que combatem a mera instrumentalização da história no cotidiano. A postura crítica estimulada pelo conhecimento histórico a partir da teoria, atenderá aos interesses e as demandas da vida prática, tendo ainda como referência o outro e o futuro.

Enfim, em meio a considerações e reflexões entendemos que é o momento de encerrar essa pesquisa. Não porque esgotamos as possibilidades de análises. Reconhecemos que há uma série de lacunas que buscaremos investigar em outras oportunidades, a partir de mais leituras e empirias. Compreender algo tão complexo como a consciência histórica de estudantes induz anos de intensa pesquisa. Entendemos que demos um bom primeiro passo. Porém, apenas um primitivo passo.

REFERÊNCIAS

- APP Sindicato denuncia fechamento de turmas da EJA, Educação Profissional e do Campo ao MP-PR. **APP Sindicato**, Curitiba, 28 de jul. de 2021. Disponível em: < <https://appsindicato.org.br/app-sindicato-denuncia-fechamento-de-turmas-da-eja-educacao-profissional-e-do-campo-ao-mp-pr/>> Acesso em: 08 de jul. de 2021.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s/ n, 2011.
- AYRES, Ivonir; Cainelli, Marlene. Diálogos curriculares com o Ensino de História na EJA. In: **Os desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Artigos. Cadernos do PDE. Volume I. 2014.
- BARBOSA, Aline do Carmo Costa. **Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2013.
- 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.
- _____, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.
- _____, Isabel. Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 109-126, mar./abr. 2019.
- _____, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006. p. 93-112.
- _____, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, nº 1, pp. 115-126, Jan/Jun 2007.
- BEISEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. V.9, n.19, set.89/fev.90, p. 29-42.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BONETE, Wilian Junior. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.
- _____, Wilian Junior. **Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos – Paraná**.

Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2019.

_____, Wilian Júnior. Olhares sobre o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: um estudo com professores da cidade de Guarapuava, PR. In: **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1): 37-50, 2012.

_____, Wilian. Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a História: entre significados e representações. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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, 118 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

BRUNA, Maria Helena Varella. COVID-19. **Portal Dráuzio Varella**. Brasil, 2021. Disponível em: < <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/covid-19/>> Acesso em 12/07/2021.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. P. 65-79.

CAINELLI, Marlene Rosa. TUMA, Magda Madalena. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p.211-222, jun.2009 - ISSN: 1676-2584

_____, Marlene. A construção dos heróis e a memória nacional entre os não letrados. In: **História & Ensino: Revista do laboratório de ensino de história/UEL**. v. 10 out. Londrina: Edições humanidades, 2004. p. 3 – 18.

_____, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

_____, Marlene. **Entre a roça e o ditado: A Campanha Nacional de Educação Rural Londrina: 1952/1963**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1994.

_____, Marlene. TOMAZINI, Elisabete. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em história: um estudo sobre o PIBID/HISTÓRIA/UEL. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2017.

_____, Marlene. **História do Brasil, história de brasileiros: história, passado e identidade na memória popular**. (Tese de doutoramento em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2003.

CALDAS, Pedro Spinola Pereira. A Arquitetura da Trilogia: o complemento da trilogia de Jörn Rüsen. **Revista de História e Estudos Culturais**, V. 5, Ano V, nº 1, p. 1-9 Janeiro/Fevereiro/Março de 2008. Disponível em: < http://www.revistafenix.pro.br/PDF14/RESENHA_01_PEDRO_SPINOLA_PEREIRA_CALDAS.pdf> Acessado em: 12/08/2018.

CARVALHO, Kely; CARVALHO JÚNIOR, Ciro; SANTOS, Jocyleia; SOUSA,

Graciane. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista, Marília**. v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020.

CATELLI JR, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. **CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. Educação é a Base**, v. 23. 2019. P. 313-319.

CATROGA, Fernando. Ainda será a História mestra da Vida? In: **Estudos Ibero Americanos**, núm. 2, 2006, pp. 7-34, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134618599002>>. Acesso em: 30/08/18.

COSTA. José Raimundo Lisboa. **Ensino de História na Educação de Adultos**: entre o ensinado e o vivido – dimensões da consciência histórica. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

FAVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cad. CEDES** [online]. 2007, vol.27, n.71, pp.39-62.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 15-17.

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. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.

GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. In: **Roteiro**. Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

HADDAD, Sérgio. A Educação de Adultos em Governos Militares. In: **Estado e Educação de Adultos**. 410 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s/ n, 1991.

KRAJEWSKI, Fabio Gonçalves. SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. Memória e significância histórica: recriar a memória local como possibilidade para a Educação Histórica – A construção da BR 116 e a consciência histórica de jovens do ensino médio de Campina Grande do Sul. in: **Os desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor**. Curitiba: UFPR, 2013.

LAVILLE, C. Em educação histórica, a memória não vale a razão. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. UFMG, nº 41, p. 13-42, jun/2005.

LEE, P. "Em direção a um conceito de literacia histórica". In: **Educar em Revista**. Curitiba:Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

MELLO, Paulo. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. In: **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.1, p.80-99, jan./abr. 2015.

_____, Paulo. **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

NODA, Marisa. **A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – HISTÓRIA**: uma análise sobre a participação dos professores. 220f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, PR, 2014.

OPAS. (Organização Pan-Americana de Saúde). **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19> > acesso em: 12/07/2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado e Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, PR: SEED, 2006.

PEREIRA, Dulcinéia. PEREIRA, Eduardo. Revisando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. in: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.40, p. 72-89, dez. 2010.

PORTO, Yeda da Silva. Educação de jovens e adultos: o desafio de resignificá-la. in: FARENZENA, Rosana Coronetti. **Educação de jovens e adultos: movimento político-pedagógico**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 17-37.

PRIGOL, Edna. BEHRENS, Marilda. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O uso da “Teoria Fundamentada” para entender as apropriações de alunos sobre a história de Londrina-PR. In: **VII Congresso Internacional de História**. Maringá: 2015. p. 2307-2319.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes / Aaron Sena Cerqueira Reis; orientador; Katia Maria Abud**. São Paulo, 2019. (Tese) 181 p.

RINALDI, Ana Maria Maciel. **O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição para a formação da cidadania**. UNESP – Campus Bauru. (Dissertação) 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 41-58.

RÜSEN, Jörn. Entrevista – Jörn Rüsen. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Entrevistadora: Marília Gago. 1,2 e 28 de março de 2016. In: **Revista História Hoje**, v. 5, nº9. P. 159-170. 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/245/163>> Acesso: 28/08/2016.

_____, Jörn. Entrevista com o Prof. Dr. Jörn Rüsen realizada no Kulturwissenschaftliches Institut-NRW, Essen, Alemanha em 20.02.2008. Entrevistador. Luiz Sérgio Duarte da Silva. Entrevista concedida a Revista de **Teoria da História**. Ano 2, Número 4, dezembro/2010; Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/teoria/article/viewFile/28951/16123>> Acesso: 28/08/16.

_____, Jörn. **História Viva: Teoria da História III**, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 16, 2010, n. 1, p. 61-80.

SAMPAIO, Lucas. Mundo passa de 4 milhões de mortes por Covid, mas número

'subestima o total de vítimas' diz OMS. **G1 Globo**, 07 jul. de 2021. Disponível em: < <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/07/mundo-passa-de-4-milhoes-de-mortes-por-covid-mas-numero-subestima-o-total-de-vitimas-diz-oms.ghtml>>. Acesso em: 12/07/2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, p. 9-22, ago-2009.

_____, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

_____, Maria Auxiliadora; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. Educação histórica e ensino de história: uma comunidade de investigadores – seus caminhos e desafios. In: **Formação e Aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. p. 9 – 22.

_____. Maria Auxiliadora. História e ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**. Porto Alegre. v. 16 nº 37. Maio/agosto. 2012. P. 73- 91.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, nº 11, Dimensão, set/out 1996.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRELHOW. Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. in: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. CAINELLI, Marlene. Grounded Theory: conceito, desafios e os usos na Educação Histórica. in: **Educação Unisinos** – v.24, 2020.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Políticas Públicas e Educação de Adultos. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 19-27.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004.

WHO. (Organização Mundial da Saúde). **Timeline: WHO's COVID-19 response**. GENEVA: 2021. Disponível em: < <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>> acesso em: 12/07/2021.

XAVIER. Cristiane Fernandes. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil – Inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. In: **Revista brasileira de história da Educação** (v. 19, 2019).

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DA EJA EM APUCARANA/PR

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DA EJA EM APUCARANA/PR**, que faz parte do curso de **MESTRADO EM EDUCAÇÃO** e é orientada pela prof^a Dr^a **MARLENE ROSA CAINELLI** da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**.

O objetivo da pesquisa é compreender a consciência histórica de estudantes do Ensino Médio na modalidade EJA em Apucarana. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma, responder a questões objetivas e dissertativas sobre temas relacionados à História do Brasil.

Em um primeiro momento a sua participação ocorrerá através de um questionário socioeconômico com cerca de 20 (vinte) questões objetivas a serem respondidas entre vinte minutos a uma hora. Para auxiliar no preenchimento, o pesquisador irá ler o questionário com os participantes e as informações contidas no instrumento não serão divulgadas aos outros participantes.

No segundo momento serão realizadas atividades de leitura de documentos históricos ao longo da disciplina de História, visando a construção de narrativas que envolvam relações entre o conhecimento sobre o passado e o tempo presente.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Nesta pesquisa você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.

Os benefícios esperados pelos participantes são ter contato com informações referentes a cultura histórica e exercitar habilidades como reflexão, leitura e narrativa. Entretanto, quanto aos riscos, informamos que poderá ocorrer desconforto com relação aos documentos históricos, bem como dificuldades de interpretação por parte dos participantes. Para tanto, as atividades serão trabalhadas em sala de aula, para auxílio e acompanhamento dos participantes.

Essa pesquisa se justifica ao estabelecer noções sobre como os participantes utilizam o passado, quais identidades históricas reforçam, negam e constroem, quais suas necessidades, carências e a que futuro busca. Com tal pesquisa é possível refletir sobre os usos da História.

Os arquivos e questionários realizados com essa pesquisa serão guardados de maneira digital e física pelo pesquisador em um prazo de 5 (cinco) anos a contar a partir do fim da pesquisa, ficando nesse prazo, sob a responsabilidade do mesmo. Após o fim desse prazo, o descarte será realizado pelo pesquisador, destruindo as informações relativas à identificação dos participantes.

Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para o desenvolvimento das reflexões sobre a consciência histórica, a forma como os indivíduos tomam para si a memória e a utilizam de forma consciente.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar no endereço que contam no final deste documento ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A devolutiva dessa pesquisa aos participantes será realizada por meio de uma palestra e um *banner* com resultados e considerações finais, exposto na APED (Ação Pedagógica Descentralizada) durante as aulas. A data da palestra e o tempo de exposição do *banner* será combinado com a direção do CEEBJA Linda Eijo Mijadi

após a conclusão da pesquisa.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, João Augusto Martin Nantes dos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador ou a orientadora, conforme o endereço abaixo:

Pesquisador: João Augusto Martin Nantes dos Santos

Endereço: Rua Noboru Fukushima, 399

(Telefone/e-mail) (43)99913-2076 joaonantess@gmail.com

Orientadora: Marlene Rosa Cainelli

Email: cainelli@uel.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o **Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos na UEL (CEP-UEL)**, no endereço abaixo:

CEP-UEL

Universidade Estadual de Londrina.

Rodovia Celso Garcia Cid. PR 445 KM 380. Campus Universitário

Cx. Postal 10.011

CEP 86.057-970

Fone: (43) 3371-4361/4115/4331 Fax: (43) 3328-4593

E-mail: cep268@uel.br

| |
|---|
| <p>Eu,..... (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profº João Augusto Martin Nantes dos Santos.</p> <p>_____ Data: ____/____/____</p> <p>Assinatura ou impressão datiloscópica</p> |
|---|

APÊNDICE B
Questionário socioeconômico

APÊNDICE B
Questionário socioeconômico

Nome: _____ Data: ___/___/___

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DA EJA APUCARANA/PR
Questionário socioeconômico

01. Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)

- a) Moro sozinho
- b) Uma a três
- c) Quatro a sete
- d) Oito a dez
- e) Mais de dez

02. A casa onde você mora é?

(Marque apenas uma resposta)

- a) Própria
- b) Alugada
- c) Cedida

03. Em qual bairro você mora?

04. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- a) Nenhuma renda.
- b) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00).
- c) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045,00 até R\$ 3.135,00).
- d) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135,00 até R\$ 6.270,00).
- e) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,00 até R\$ 9.405,00).
- f) Mais de 9 salários mínimos (mais de R\$ 9.405,00).

05. Qual a sua renda mensal, aproximadamente?

- a) Nenhuma renda.
- b) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00).
- c) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045,00 até R\$ 3.135,00).
- d) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135,00 até R\$ 6.270,00).
- e) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,00 até R\$ 9.405,00).

f) Mais de 9 salários mínimos (mais de R\$ 9.405,00).

06. Em que você trabalha atualmente?

- a) Não estou trabalhando.
- b) No lar (sem remuneração).
- c) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).
- d) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- e) Na indústria.
- f) Na construção civil.
- g) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- h) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- i) Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, electricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
- j) Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
- k) Outro. Qual? _____

07. Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar:

(Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

Ajudar nas despesas com a casa (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Adquirir experiência (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Custear/ pagar meus estudos (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

08. Quantas horas semanais você trabalha?

- a) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- b) De 11 a 20 horas semanais.
- c) De 21 a 30 horas semanais.
- d) De 31 a 40 horas semanais.
- e) Mais de 40 horas semanais.

09. Com que idade você começou a trabalhar?

- a) Antes dos 14 anos.
- b) Entre 14 e 16 anos.

- c) Entre 17 e 18 anos.
- d) Após 18 anos.

10. Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos?

- a) Atrapalhou meus estudos.
- b) Possibilitou meus estudos.
- c) Possibilitou meu crescimento pessoal.
- d) Não atrapalhou meus estudos

11. Você já reprovou alguma vez?

- a) Não, nunca
- b) Sim, uma vez.
- c) Sim, duas vezes.
- d) Sim, três vezes ou mais.

12. Você está estudando atualmente?

- a) Não.
- b) Sim.

13. Por qual motivo você voltaria (ou voltou) a estudar?

- a) Conseguir um emprego.
- b) Progredir no emprego atual.
- c) Conseguir um emprego melhor.
- d) Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- e) Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.
- f) Não pretendo voltar a estudar.
- g) Outros motivos. _____

14. Se você já frequentou a escola regular, em que série você deixou de estudar?

- a) Não frequentei.
- b) 1º ano do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- c) 2º ano do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- d) 3º ano do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- e) 4º ano do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- f) 5º ano do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).

15. Se você deixou de frequentar a escola regular, quantos anos você tinha?

- a) Nunca frequentei a escola.
- b) Menos de 10 anos.
- c) Entre 10 e 14 anos.
- d) Entre 15 e 18 anos.
- e) Entre 19 e 24 anos.
- f) Entre 25 e 30 anos.
- g) Mais de 30 anos

APÊNDICE C

Ideias sobre a História

APÊNDICE C
Estudo exploratório – Ideias sobre a História

O dia que a caixa d'água caiu

Escrito por Fernando Klein

Publicado em 29.02.2018, 15:16:00 Editado 29.02.2008, 15:31:36



Foto por Reprodução

Junto com a Catedral Nossa Senhora de Lourdes, na Praça Rui Barbosa, a caixa d'água da Sanepar, na Rua Galdino Gluck Júnior, é um dos principais pontos de referência da área urbana de Apucarana. Com 22 metros de altura, o reservatório elevado de água com capacidade para 200 m³ operou por 44 anos e tem um grande valor histórico para o município.



Foto por Reprodução

Construída em 1965, a caixa d'água foi marcada por um acidente que entrou para a história de Apucarana. No dia 5 de março daquele ano, o reservatório despencou na rua já no primeiro teste de carga e provocou uma espécie de "tsunami", assustando moradores.

O incidente ocorreu entre 9 e 10 horas. Décio, 88, e Maria de Santis, 80, testemunharam a queda. Eles moram desde 1960 no número 485 da Rua Galdino Gluck Júnior e contam que o acidente "parou" a cidade. "Foi um barulho muito grande. Todos saíram correndo para fora das

casas. Logo após o estrondo, a água começou a descer com força pela rua. A enxurrada foi levando as cercas de balaústres (colunas de madeira) das residências”, conta dona Maria. Ela recorda que os escombros provocaram uma grande cratera no local. Segundo ela, a Rua Galdino Gluck Júnior não era pavimentada na época – o asfalto chegou apenas em 1968. “Aqui era um buraco e a rua tinha uma descida bem maior que hoje. Quando o ex-prefeito Valmor Giavarina trouxe o asfalto, a prefeitura ‘subiu’ a rua”, conta seu Décio.



Foto por Reprodução
Décio, 88, e Maria de Santis, 80, testemunharam a queda

A caixa d’água caiu por causa de erros de execução e de cálculo de fundação. Segundo o atual gerente regional da Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar), Luiz Carlos Jacovassi, foram feitas fundações em bloco de fechamento e a estrutura não suportou. “Quando ocorreu o teste de carga, a estrutura cedeu, levando os 200 m³ de água que enchiam o reservatório ao chão”, explica.

Logo depois foi executado novo projeto com fundação em tubulão e o reservatório foi reerguido em 1966. Em 9 de novembro daquele ano, a nova caixa d’água já estava concluída, sendo operacionalizada a partir de 1967. Esse reservatório foi construído com seis pilares em vez de quatro como o primeiro que desabou.

Garoto ficou ferido, lembra ex-funcionário da Sanepar

Na época da construção da caixa d’água em Apucarana, a Sanepar ainda não existia. O abastecimento era de responsabilidade do Departamento de Água e Esgotos do Estado do Paraná (DAE). Em 1963, o governo estadual criou a Companhia de Água e Esgotos do Paraná (Agepar), rebatizada em 1964 de Sanepar, que responde pelo serviço até hoje na maioria dos municípios paranaenses.



Foto por Reprodução
Antônio Francisco Maximiano, o Tonhão, trabalhou 35 anos na Sanepar

Antonio Francisco Maximiano, o Tonhão, 74, acompanhou de perto essa transição. Ele trabalhava na Prefeitura como auxiliar de bombeiro e foi integrado à equipe da Codap. Ele reforça que a queda da caixa d'água foi causada por erros de construção. "A fundação foi muita rasa. Assim que o reservatório ficou cheio, a estrutura não resistiu". Ele, no entanto, desmente a versão oficial de quem ninguém se machucou. "Um garoto de 12 anos foi atingido por um balaústre que foi arrastado pela água", lembra. Segundo Tonhão, parte da antiga caixa d'água ainda está enterrada na Rua Galdino Gluck Júnior. "Na época, era tudo terra ainda. Por sorte, não tinha muito movimento. Se fosse hoje, seria uma tragédia", comenta.

01. O que você sabe sobre a história de Apucarana?

Responda os exercícios abaixo com um X na alternativa que tem a ver com seus pensamentos.

02. Para você, a História é:

a) Uma matéria da escola e nada mais

() Discordo () Concordo () Concordo totalmente

b) Uma fonte de coisas que estimula minha imaginação.

() Discordo () Concordo () Concordo totalmente

c) Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.

() Discordo () Concordo () Concordo totalmente

d) Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.

() Discordo () Concordo () Concordo totalmente

e) Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.

() Discordo () Concordo () Concordo totalmente

f) Um amontoado de crueldades e desgraças.

() Discordo () Concordo () Concordo totalmente

g) Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História.

() Discordo () Concordo () Concordo totalmente

03. Gosto da História que aparece nos:

a) Livros escolares.

() Pouco () Gosto () Gosto muito

b) Fala dos professores.

() Pouco () Gosto () Gosto muito

c) Fala das pessoas mais velhas.

() Pouco () Gosto () Gosto muito

d) Museus e lugares históricos.

() Pouco () Gosto () Gosto muito

e) Documentários na televisão.

() Pouco () Gosto () Gosto muito

f) Documentos e outros vestígios.

() Pouco () Gosto () Gosto muito

g) Filmes.

() Pouco () Gosto () Gosto muito

h) Novelas e minisséries.

() Pouco () Gosto () Gosto muito

04. Confio mais na História que aparece nos:

a) Livros escolares.

() Pouco () Confio () Confio muito

b) Fala dos professores.

() Pouco () Confio () Confio muito

c) Fala dos mais velhos.

() Pouco () Confio () Confio muito

d) Museus e lugares históricos.

() Pouco () Confio () Confio muito

e) Documentários na televisão.

() Pouco () Confio () Confio muito

f) Documentos e outros vestígios.

() Pouco () Confio () Confio muito

g) Filmes.

() Pouco () Confio () Confio muito

h) Novelas e Minisséries.

() Pouco () Confio () Confio muito

05. Quais destes assuntos que você acredita que é importante um adulto estudar?

a) A vida cotidiana das pessoas comuns.

- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- b) Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- c) Aventureiros e grandes descobridores.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- d) Guerras e ditaduras.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- e) Culturas de diferentes países.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- f) A formação dos países.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- g) O desenvolvimento da democracia.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- h) A interferência do homem no meio ambiente.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- i) O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- j) A História de assuntos específicos: a história dos carros, da Igreja, da música, etc.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito
- k) A história da minha família.**
- () Pouco () Gosto () Gosto muito

06. Em sua opinião, qual o principal objetivo de se estudar História? Marque apenas uma alternativa.

- a) Conhecer o passado.
- b) Compreender o presente.
- c) Buscar orientação para o futuro.
- d) As três alternativas.

Explique a resposta que você escolheu.

07. Qual acontecimento da história marcou a sua vida?

08. Em sua opinião, do que é feita a história ensinada na escola?

APÊNDICE D

Ideias sobre Cidadania – Mudanças e Permanências

APÊNDICE D

Estudo exploratório – Ideias sobre a História e Cidadania

Nome: _____ Data: ___/___/___

Idade: _____

Gênero: () Masculino – () Feminino – () Outro _____

() Prefiro não responder

01. A imagem abaixo é uma charge. Nela o autor inventa um diálogo entre o presidente do Brasil da época (Juscelino Kubistchek) e o personagem Jeca (um cidadão pobre do interior).



Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/curso-enem-play/historia-simulado-perguntas/>

a) De acordo com o Jeca, o que falta aos brasileiros pobres?

b) Elabore uma lista com outras coisas básicas que faltavam às pessoas de gerações anteriores à sua.

02. A próxima imagem também é uma charge, mas ela trata de um tema do presente.



<https://www.ufsm.br/midias/experimental/integra/2021/01/22/impactos-da-pandemia-na-educacao-brasileira-de-jovens-e-adultos/>

a) De acordo com a charge, o que falta aos brasileiros pobres?

b) Elabore uma lista com outras coisas básicas que faltavam às pessoas de sua geração.

Analise a imagem para responder à última questão.



<https://jeonline.com.br/noticia/21816/ajuda-do-governo>

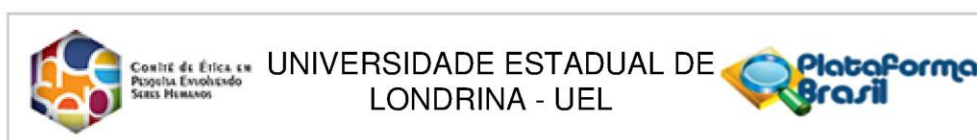
10. Com ajuda das duas listas que você criou, crie uma carta endereçada a um amigo de infância. Conte a ele ou ela:

- Como viviam os cidadãos (pobres ou não) de gerações passadas;
- Como vivem os cidadãos de sua geração e;
- Como você acha que será a vida da próximas gerações.

ANEXOS

ANEXOS

Parecer do CEP



Continuação do Parecer: 3.954.913

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1437922.pdf | 30/03/2020 15:48:03 | | Aceito |
| Parecer Anterior | CartaResposta.pdf | 30/03/2020 15:47:46 | JOAO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLERESPOSTA.docx | 30/03/2020 15:08:30 | JOAO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjEduc2020RESPOSTA.docx | 30/03/2020 15:05:02 | JOAO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termoceedbja2020.pdf | 17/02/2020 13:39:07 | JOAO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto2020.pdf | 17/02/2020 13:37:16 | JOAO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 05 de Abril de 2020

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br