



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

WILIAN JUNIOR BONETE

**ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Londrina
2013

WILIAN JUNIOR BONETE

**ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social – área de concentração em História e Ensino – da Universidade Estadual de Londrina em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientadora: Profa Dra Regina Célia Alegro

Londrina
2013

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B712e Bonete, Wilian Junior.

Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos / Wilian Junior Bonete. – Londrina, 2013.

196 f.: il.

Orientador: Regina Célia Alegro.

Dissertação (Mestrado em História Social) ~ Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2013.

Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. História social – Teses. 3. Educação de adultos – Teses. 4. Pensamento crítico – Teses. I. Alegro, Regina Célia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93:37.02

WILIAN JUNIOR BONETE

**ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social – área de concentração em História e Ensino – da Universidade Estadual de Londrina em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Regina Célia Alegro
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Sonia de Maria de Vargas
UCP – Petrópolis - RJ

Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Ana Heloísa Molina
UEL – Londrina - PR

Londrina, 24 de abril de 2013

*À minha amada esposa Elizangela
Durigon, fonte de inspiração, razão que
me faz sonhar e seguir em frente.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de externar aqui meus sinceros agradecimentos a todos que me apoiaram, incentivaram e tornaram possível a realização dessa dissertação.

Agradeço a Deus por ser a luz, a sabedoria e o equilíbrio em minha vida. A cada dia percebo que todas as coisas começam e terminam no Senhor e o resultado do presente trabalho é prova disso. Continuarei firme nos teus caminhos.

A minha amada esposa Elizangela pela paciência em dividir comigo minhas alegrias e angústias, por ouvir os diversos comentários dos temas dessa pesquisa, e claro, por aceitar a tarefa de ser a primeira leitora de todas as versões dos capítulos aqui escritos. Sou imensamente grato pela compreensão, pelo carinho e pelo amor a mim dedicado nesses últimos dois anos. Esse trabalho é uma conquista nossa. Obrigado por caminhar todos os dias ao meu lado.

A minha família por acreditar sempre em mim. Meus pais Reinaldo e Crespina pelo constante apoio, incentivo e preocupação durante toda essa jornada. A minha querida irmã Mayara por me fazer sentir o melhor irmão do mundo, pelo incentivo e por acreditar sempre no meu potencial. A ela, desejo toda sorte de bênçãos na sua jornada acadêmica inicial. Assim, levo vocês no meu coração.

À professora Regina Célia Alegro pela orientação desse trabalho, pelas constantes leituras, correções, sugestões e, sobretudo, pela confiança creditada a mim. Agradeço pelas oportunidades concedidas, principalmente pelo convite de participar do projeto “Contaçon de História no Norte do Paraná”. Com certeza foi uma grande experiência de aprendizado.

Aos professores do Programa de Mestrado em História Social da UEL, em especial Gabriel Giannattasio, Maria de Fátima Da Cunha, Márcia Elisa Teté Ramos, Regina Célia Alegro e Rogério Ivano, pelos novos conhecimentos proporcionados e pelos redirecionamentos dados a essa pesquisa por meio de suas disciplinas. Agradeço também a professora e coordenadora do mestrado Silvia Cristina Martins de Souza e Silva pela atenção, apoio e socorro em meio às dúvidas e burocracias que envolvem a pós-graduação.

Agradeço grandemente ao meu amigo Carlos Almir Matias pelo convívio no primeiro ano do mestrado, pelas várias conversas sobre assuntos diversos, dentre eles religião, gnósticos, consciência histórica e ensino de História. Com certeza essas conversas tiveram sua parcela de contribuição no processo da escrita dessa dissertação.

Ao meu amigo Fernando Rossi por me estender a mão em todos os momentos que precisei de ajuda, seja com um livro, com uma dúvida ou por me receber em sua casa todas as vezes que precisei me deslocar até Londrina. Agradeço também a Vanessa Kiara pelo apoio, força e incentivo.

A amiga Gláucia Murinelli pelas conversas e discussões sobre o tema dessa dissertação e também pelo permanente incentivo. Suas indicações foram importantes no processo da pesquisa e redação desse trabalho.

Aos membros que aceitaram fazer parte da minha banca de qualificação e defesa. Novamente a professora Márcia Elisa Teté Ramos e professora Sonia Maria De Vargas pelas valiosas contribuições, sugestões e indicações de leituras. Agradeço imensamente.

Quero expressar meus agradecimentos a todo o pessoal do Laboratório de Ensino de História – LEHIS/UNICENTRO – em especial as professoras Maria Paula Costa e Carmem Lúcia Gomes De Salis pelos debates e reflexões sobre a arte do ensino e da aprendizagem da História. Certamente vocês contribuíram para o aprimoramento desse trabalho.

Também quero agradecer à escola pública onde essa pesquisa foi realizada. Agradeço à sua equipe de gestão pedagógica, aos professores que cederam suas aulas para a aplicação do instrumento e aos alunos pela valiosa participação.

Agradeço também a CAPES pela bolsa concedida nos dois anos do mestrado. Esse financiamento permitiu que eu me dedicasse exclusivamente para a pesquisa, tornando possível a efetivação desse trabalho no tempo hábil estimado.

A todos vocês, muito obrigado!

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (...) Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.
(Paulo Freire).

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (Jörn Rüsen).

BONETE, Wilian Junior. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos**. 2013. 196 f. Dissertação. (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013

RESUMO

O que pensam os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – sobre a História e sua função social? Esse trabalho, cujo objetivo principal é identificar e analisar as relações que os alunos estabelecem com o conhecimento histórico e se os mesmos atribuem um sentido prático para a aprendizagem histórica, pautou-se por essa indagação inicial. Em outros termos, procurou investigar o significado do conhecimento histórico para os alunos e em que medida o ensino de História tem influência na formação de um pensamento crítico e reflexivo acerca de si mesmos e do mundo contemporâneo. Para tanto, foram estabelecidos diálogos com a atual produção acadêmica delineada no campo da Educação dedicada aos estudos da EJA no Brasil, bem como as contribuições advindas da Teoria da História, aliada aos pressupostos da Didática da História e o conceito de consciência histórica elaborado por Jörn Rüsen (2001a) e Agnes Heller (1993). Os debates sobre a EJA foram enfatizados devido à necessidade da compreensão acerca do que é esta modalidade, sua importância e representatividade no cenário educacional brasileiro. A consciência histórica, entendida como um conjunto de operações pela qual os homens interpretam sua experiência de vida e buscam respostas as diversas situações que o tempo lhe impõe, foi destacada por ser também a forma pela qual os indivíduos expressam suas ideias, pensamentos, representações e sentidos sobre a História. A amostra envolveu 66 alunos do Ensino Médio da EJA de uma escola, da rede pública, da cidade de Guarapuava, PR. Os dados foram coletados através de um instrumento de investigação composto por um conjunto de questões históricas (fechadas e discursivas) envolvendo significado, interesse, agrado, confiança, temporalidade, experiência na sala de aula e vida prática, e foram analisados mediante o uso da Escala Likert (PAIS, 1999; CERRI, MOLAR, 2010;) e também da técnica de análise textual denominada Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Ao examinar cada questão e suas respostas, foi possível perceber uma multiplicidade de interpretações, visto que a consciência histórica não é homogênea. Contudo, os alunos realizaram reflexões, em maior ou menor grau, a partir de suas experiências sociais com a disciplina. O resultado geral indicou que a História, longe de ser uma “simples matéria escolar” ou um “amontoado de coisas sem sentido”, é, para os jovens e adultos, uma forma que possibilita a interpretação e compreensão da realidade, do presente e da vida pessoal como parte das mudanças que ocorrem na sociedade.

Palavras-Chave: História e ensino. Didática da história. EJA. Aprendizagem histórica. Consciência histórica.

BONETE, Wilian Junior. **Teaching of history, historical consciousness and the youth and adults education.** 2013. 196 f. Dissertation. (Master's degree in History Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

What young and adults students think about History? This research whose main objective is to analyze the relationship that students have with historical knowledge and if they confer a practical sense for historical learning, was guided by this initial inquiry. In other words, we investigate the significance of historical knowledge to the students and to what extent the teaching of history has influence on the formation of a critical and reflective thinking about themselves and the contemporary world. Thus, we established dialogues with current academic production outlined in the Education field devoted to the study of adult education in Brazil, as well as contributions from the Theory of History, along with the assumptions of history didactics and the concept of historical consciousness developed by Jörn Rüsen (2001a) and Agnes Heller (1993). The discussions about youth and adult education were emphasized due to the need of understanding of what is this field of education, its importance and representativeness in Brazil. The historical consciousness, understood as a set of operations by which men interpret their experience of life and seek answers to various situations that time impose, was highlighted by the manner as which individuals express their ideas, thoughts, and representations senses about History. This research involved 66 youth and adults students of city Guarapuava, PR. The data were collected through an investigative tool that consists of a set of historical questions (closed and discursive) involving meaning, interest, satisfaction, trust, time, experience in the classroom and practical life, and were analyzed by using the Escala Likert (PAIS 1999; CERRI, MOLAR, 2010;) and also the technique of textual analysis called Content Analysis (BARDIN, 1977). In examining each question and its answers, was possible realize a multiplicity of interpretations, since the historical consciousness is not homogeneous. However, the students performed reflections, to a greater or lesser degree, from their social experiences with discipline. The result indicated that history, far from being a "school subject" or a "bunch of nonsense," is for young people and adults a way that enables the interpretation and understanding of the reality of the present and personal life as part of the changes that taking place in society.

Keywords: History and teaching. Didactic of history. Adult education. Historical learning. Historical consciousness.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dimensões da consciência histórica	96
Tabela 2 – Dados relativos à idade (Questão 3).....	110
Tabela 3 – Dados relativos à atuação profissional (Questão 4).....	111
Tabela 4 – Dados relativos às séries cursadas (Questão 5)	111
Tabela 5 – Ano de interrupção dos estudos (Questão 6).....	112
Tabela 6 – Ano de retorno aos estudos (Questão 7).....	112
Tabela 7 – Quem mais incentiva aos estudos (Questão 8).....	112
Tabela 8 – Dos objetivos acerca dos estudos (Questão 9)	113
Tabela 9 – O significado da História para os alunos da EJA. Questão 1 (nº de alunos)	116
Tabela 10 –O significado da História para os alunos da EJA. Questão 1 (em %)	116
Tabela 11 –Agrado e interesse sobre as diferentes formas da História. (Questão 2 (nº de alunos).....	120
Tabela 12 –Agrado e interesse sobre as diferentes formas da História. Questão 2 (em %)	120
Tabela 13 –Confiança nas diferentes formas da História. Questão 3 (nº de alunos).....	122
Tabela 14 –Confiança nas diferentes formas da História. Questão 3 (em %).....	122
Tabela 15 –Assuntos (ou gêneros) que os alunos mais gostam de estudar. Questão 4 (nº de alunos).....	126
Tabela 16 –Assuntos (ou gêneros) que os alunos mais gostam de estudar. Questão 4 (em %)	127
Tabela 17 –Interesses dos alunos sobre diferentes áreas geográficas. Questão 5 (nº de alunos)	131
Tabela 18 –Interesse dos alunos sobre diferentes áreas geográficas. Questão 5 (em %)	131
Tabela 19 –Listagem dos assuntos - Micro-História.....	133
Tabela 20 –Listagem dos assuntos - Macro – História.....	134
Tabela 21 –O que normalmente acontece nas aulas de História? Questão 6 (nº de alunos)	137
Tabela 22 –O que normalmente acontece nas aulas de História? Questão 6 (em %)	137
Tabela 23 –Em que as aulas de História mais se concentram? Questão 7 (nº de alunos)	141

Tabela 24 –Em que as aulas de História mais se concentram? Questão 7 (em %)	141
Tabela 25 –Como será a vida no Brasil daqui a 20 anos? Questão 8 (n de alunos).....	144
Tabela 26 –Como será a vida no Brasil daqui a 20 anos? Questão 8 (em %).....	145
Tabela 27 –Como os alunos projetam suas vidas para os próximos 20 anos? Questão 8 (n° de alunos).....	148
Tabela 28 –Como os alunos projetam suas vidas para os próximos 20 anos? Questão 8 (em %)	148
Tabela 29 –Alunos da EJA e as dimensões da consciência histórica.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de respostas dadas ao ICI (Dados Gerais).....	107
Gráfico 2 – Número de respostas dadas ao ICI (Informações Específicas).....	107
Gráfico 3 – Categorização das respostas	113
Gráfico 4 – O significado da História para os alunos da EJA	118
Gráfico 5 – Índice de agrado e interesse sobre as diferentes formas da História	121
Gráfico 6 – Índice de confiança sobre as diferentes formas de representação da História	124
Gráfico 7 – Os assuntos (ou gêneros históricos) que os alunos mais gostam de estudar.....	130
Gráfico 8 – Grau de interesse dos alunos sobre diferentes áreas geográficas	134
Gráfico 9 – O que normalmente acontece nas aulas de História?	139
Gráfico 10 – Em que as aulas de História da EJA mais se concentram	143
Gráfico 11 – Como os alunos projetam a Vida no Brasil daqui a 20 anos.....	146
Gráfico 12 – Como os alunos projetam suas vidas nos próximos 20 anos.....	149
Gráfico 13 – Opinião dos alunos da EJA sobre o principal objetivo de se estudar História	151
Gráfico 14 – Categorização das respostas	151
Gráfico 15 – Categorização das respostas	154
Gráfico 16 – Categorização das respostas	158
Gráfico 17 – Categorização das respostas	162
Gráfico 18 – Categorização das respostas	165
Gráfico 19 – Alunos da EJA e as dimensões da consciência histórica	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Argumentações	114
Quadro 2 – Argumentações	152
Quadro 3 – Argumentações	155
Quadro 4 – Argumentações	156
Quadro 5 – Argumentações	156
Quadro 6 – Argumentações	159
Quadro 7 – Argumentações	162
Quadro 8 – Argumentações	163
Quadro 9 – Argumentações	165
Quadro 10 – Expressões da dimensão crítica da consciência histórica.....	170
Quadro 11 – Expressões da dimensão genética da consciência histórica.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CES	Centros de Estudos Supletivos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CPC	Centro de Cultura Popular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNDEF	Fundo Nacional do Ensino Fundamental e de Valorização do Professor
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
OEA	Organização dos Estados Americanos
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
SEA	Serviço de Educação de Adultos
UNE	União dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – ESTABELECENDO REFERÊNCIAS: A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO NACIONAL	26
1.1 Da Educação Escolar à Educação de Adultos: Entre as Décadas de 1920 e 1950	29
1.2 Das Campanhas de Erradicação do Analfabetismo ao MOBRAL e a Fundação EDUCAR: Entre as Décadas de 1960 e 1980	36
1.3 Do Ensino Supletivo à Modalidade de Educação Básica: as Décadas de 1990 e 2000	44
1.4 O Espaço da Educação de Jovens e Adultos no Plano Legislativo: a LDB 9.9394/96, a Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Parecer CNE/CEB 11/2000	47
1.5 O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos	60
CAPÍTULO II – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS	64
2.1 Consciência Histórica: Discutindo Conceitos	65
2.2 Consciência Histórica e Narrativa: Especificidades e Manifestações	77
2.3 A Competência Narrativa e Consciência Histórica: Perspectivas para o Ensino e Aprendizagem em História	85
2.4 As Dimensões da Consciência Histórica	90
CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	105
3.1 A Metodologia, a Coleta e o Tratamento das Fontes	105
3.1.1 Metodologia e Coleta das Fontes	105
3.1.2 Procedimentos de Análise	107
3.2 O Perfil dos Alunos da EJA	110
3.3 História e Ensino de História: entre Significados, Representações, Interesses e Confiança	115
3.4 O Ensino de História: Entre Práticas e Experiências em Sala de Aula	135
3.5 Jovens e Adultos: a Experiência da Temporalidade	143

3.6	O Ensino e Aprendizagem da História: dos Seus Objetivos e Relações com a Vida Prática	150
3.7	A História e o Contexto de sua Produção.....	160
3.8	Jovens e Adultos e as Dimensões da Consciência Histórica.....	166
3.9	Jovens e Adultos e a Consciência Histórica: entre Constatações e Aproximações.....	170
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICES	190
	APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Informações (ICI)	190

INTRODUÇÃO

Os desafios que impulsionaram o desenvolvimento da presente dissertação são decorrentes de um trabalho realizado, entre os anos de 2009 e 2010, no curso de graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Na ocasião, procurou-se analisar e discutir como os professores de História da Educação de Jovens e Adultos – EJA – organizavam suas aulas, quais eram os critérios utilizados na seleção dos conteúdos e quais eram os princípios norteadores de suas práticas e metodologias de ensino. Ao final, um dos resultados apontou para a necessidade de se considerar os saberes e as experiências de vida dos alunos como um ponto fundamental para a elaboração das aulas. Embora as condições do momento não tenham permitido um aprofundamento maior na problemática, aquele trabalho serviu como referência e nos instigou a querer enxergar a temática sob uma nova perspectiva, mas agora guiada pelo olhar do aluno.

O objetivo principal dessa pesquisa é, portanto, compreender o pensamento dos alunos jovens e adultos a respeito da História e sua função social, e se os mesmos conseguem atribuir um sentido prático para a aprendizagem histórica. Para essa análise, optou-se por uma abordagem consubstanciada na Teoria da História, que alia os pressupostos da Didática da História e o conceito de consciência histórica desenvolvido pelos autores Rüsen (2001a, 2001b, 2006a, 2007, 2010a) e Heller (1993). Nessa direção, foram privilegiados os alunos do Ensino Médio da EJA de uma escola da rede pública, na cidade de Guarapuava, PR.

A Didática da História – *Geschichtsdidaktik* – ao longo das últimas décadas tem se estabelecido com um campo híbrido entre a História e a Educação, desenvolvendo objetivos e reflexões teóricas voltadas para diversos temas, dentre eles, a circulação social do conhecimento histórico, a formação de professores, aprendizagem, currículo e as práticas de ensino. (CARDOSO, 2007, 2008).

Apesar dessa amplitude temática, seu objetivo vem sendo uníssono: a formação política, crítica e comunicativa dos indivíduos na qual se pretende formular conhecimentos relevantes sobre o passado, procurando transmitir o “saber histórico” de modo que possa ser transformado em habilidades sociais para as novas gerações. (ECKER, 2002).

De acordo com Rüsen (2012), a Didática da História considera a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da História e os interesses desses alunos como tema essencial de suas reflexões didáticas. Entretanto, o seu objeto principal de análise é a

consciência histórica (em todas as suas formas e funções) e o seu papel na vida prática humana. Nas palavras do autor:

Com esta expansão da área de competência do ensino de História, para a análise global de todas as formas e funções da consciência histórica, a didática da história desenvolveu um auto-entendimento com o qual ela se apresenta como relativamente autônoma, como uma sub-disciplina da ciência da história, com a sua própria área de pesquisa e ensino, com seus próprios métodos e com a sua própria função. Isso ocorre devido a função de orientação que o conhecimento histórico tem na vida prática humana e a didática da história pode contribuir com suas pesquisas para controlar esta função. Esta afirmação é inquestionável quando se trata da função prática que o conhecimento histórico desempenha na educação e formação, especialmente no ensino de história. (RÜSEN, 2012, p.70).

Rüsen define a consciência histórica como sendo um conjunto de operações mentais pelas quais os homens orientam e interpretam sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática. (RÜSEN, 2001, p.57). De maneira convergente, Heller (1993, p15) entende que a consciência histórica é uma forma pela qual os homens buscam respostas as diversas situações que o tempo e a experiência do cotidiano lhe impõem.

Na concepção de ambos os autores, a consciência histórica não é única, mas múltipla. A forma como o indivíduo interpreta e lida com sua experiência no tempo, ao passo que é levado a tomar atitudes ou decisões, é passível de mudança conforme as condições do contexto social e sua realidade. Neste sentido, Rüsen (2001a; 2007; 2010a) aponta quatro “dimensões da consciência histórica”, ou “formas de geração de sentido histórico”, manifestas no ser humano: tradicional, exemplar, crítica e genética. Heller (1993), por sua vez, propõe um quadro teórico denominado de “estágios da consciência histórica” que mostra o desenvolvimento da consciência histórica, desde os primórdios da humanidade até a atualidade¹. Entretanto, esses estágios não devem ser entendidos como níveis ou etapas, mas sim, diferentes modos pelo qual o homem buscou encontrar respostas as suas necessidades (ou carências) de orientação no tempo e no espaço, nas diferentes sociedades.

As perspectivas de Rüsen e Heller são privilegiadas, no que tange ao ensino de História, porque ambos mostram que a consciência histórica é necessariamente um fator humano, que emerge do cotidiano. Isso abre espaço para o entendimento de que os alunos, em geral, são dotados de uma consciência histórica, pois todos são levados a lidar com diversas situações diárias que exigem reflexão e interpretação da realidade e do mundo

¹ O quadro acerca dos “estágios da consciência histórica” em Heller e as “dimensões da consciência histórica” ou “formas de geração de sentido histórico” em Rüsen serão abordados no capítulo 2.

contemporâneo. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a História e o conhecimento histórico, como elementos da consciência histórica, exercem um papel decisivo na vida dos alunos.

Todavia, é útil ressaltar que “consciência histórica” é um conceito que não tem relação apenas com o ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico, pois, é através dela que se experiencia o passado e o interpreta como História. Sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da História na vida pública e privada. (RÜSEN, 2006a, p.14).

Rüsen (2012) explicita que a consciência histórica não foi aleatoriamente escolhida como categoria central na Didática da História. Pelo contrário, sua orientação disciplinar como objeto para esta área é muito consistente diante da questão de como a História é ensinada e aprendida. Neste caso, leva em consideração que a consciência histórica é direcionada a organização dos fatores do ensino e aprendizagem, e divide-se em dois aspectos:

(...) em **primeiro lugar** trata-se de trazer o lado subjetivo que todos os professores e alunos de história têm, a tal ponto que ele não possa apenas ser transportado ou transmitido, mas referem-se sempre, e ao mesmo tempo, a processos determinados de individualização e socialização, nos quais a autocompreensão histórica do sujeito afetado forma sua identidade, por meio de experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa. **Ao mesmo tempo**, trata-se de deixar aparecer sobre a folha da vida prática humana, um princípio organizador (principalmente do ponto de vista escolar), do ensino e a aprendizagem de história. Isso significa reconhecer sua constituição por meio da presença e orientação objetiva da memória histórica não-organizada, que desempenha um papel importante no equilíbrio mental e cultural de um indivíduo. (RÜSEN, 2012, p.71. Grifos nosso).

A Didática da História, por meio da consciência histórica, direciona seu foco para o significado da História na sociedade, isto é, na produção, circulação e utilização social dos conhecimentos históricos. Segundo Bergmann (1990, p.30-33), esse campo se subdivide em três aspectos: empírico, reflexivo e normativo:

- O aspecto Empírico é a investigação dos conteúdos históricos que são transmitidos, sejam eles nas escolas, nas mídias ou em qualquer outro setor da cultura dos grupos e sociedades. A preocupação maior é, no entanto, com a História e a formação da consciência histórica em um determinado contexto histórico-social.

- O aspecto Reflexivo expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, a formação dos indivíduos, dos grupos e sociedades a partir *da e pela* História. Nessa direção, investiga e reflete acerca dos conteúdos que poderiam ser transmitidos ou ensinados.
- O aspecto Normativo investiga sistematicamente todas as formas da mediação intencional e representação da História, sobretudo do ensino de História. Em outras palavras, propõe os conteúdos a serem ensinados, bem como os métodos, às categorias e possibilidades da estruturação dos conteúdos históricos tanto na escola, como fora dela. Nesse contexto, a Didática da História estabelece uma interface com a Pedagogia, Psicologia e as Ciências Sociais.

Mesmo possuindo fortes vínculos com a História escolar, é importante considerar que a Didática da História não procura compreender apenas o contexto escolar isolado (CARDOSO, 2008, p.158), uma vez que os processos de aprendizado ocorrem em diversos e complexos contextos da vida cotidiana. (RÜSEN, 2007, p.91). Esse campo investigativo busca a compreensão do papel da cultura e da consciência histórica na sociedade.

Ao tomar contato com a produção historiográfica desenvolvida no âmbito do Ensino de História, e mais especificamente na Didática da História, foi possível notar uma ênfase nas temáticas que privilegiam os saberes dos alunos como pontos fundamentais para a construção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, pode ser destacado o projeto *Youth and History*, realizado durante a década de 1990, em 25 países europeus, incluindo Israel, Palestina e Turquia, com jovens de 15 anos e seus professores, num total de 32 mil entrevistados, sob a coordenação do norueguês Magne Angvik e o alemão Bodo Von Borries. Esse projeto, realizado em forma de *survey*, teve como objetivo responder questões acerca das características, qualidade e resultados do ensino de História e, particularmente sobre a configuração da consciência histórica de alunos e professores. (CERRI, 2001, 2011a, 2011b; CERRI, MOLAR, 2010). Partiu-se do princípio de que é possível mapear alguns dos principais componentes da consciência histórica através de questões que exponham narrativas reais ou hipotéticas,

narrativas abreviadas que exigem interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais por parte dos respondentes.² (CERRI, 2011b).

Acerca dos resultados desse projeto, Magne Angvik e Bodo Von Borries, segundo Barca (2007):

[...] reconheceram que as idéias manifestadas pelos jovens de 15 anos em diversos países europeus acerca do passado, presente e futuro são o espelho da mentalidade dos respectivos povos: se os jovens de países mais industrializados se mostram mais críticos face ao passado, os de países com economias mais tradicionais assumem uma postura de maior aceitação e até de entusiasmo face ao estudo da História. (BARCA, 2007, p.117).

A partir dessa constatação chegou-se ao entendimento de que a consciência histórica é culturalmente variável, isto é, mudando o contexto cultural e social, mudam-se as interpretações acerca do passado, percepções do presente e expectativas do futuro. (BARCA, 2007; GERMINARI, 2010). Por outro lado, Cerri (2011) destaca que a influência do professor sobre a opinião histórica dos alunos é, no mínimo, limitada, assim como é limitada a influência dos currículos sobre o trabalho docente, e permite inferir que:

[...] os elementos narrativos constantes dos currículos oficiais ou da formação que os professores recebem não se reproduzem necessariamente na aprendizagem dos alunos. Assim, é comum encontrarmos opiniões divergentes sobre a história no âmbito oficial, incluindo aí a escola e os alunos que se relacionam com essas esferas [...] (CERRI, 2011, p.44).

Desse modo, entende-se que a formação histórica não depende exclusivamente da escola. Os saberes históricos dos alunos são adquiridos em outras instâncias fora da escola, tais como os veículos de comunicação em massa, a família e o cotidiano, e não devem ser

² O questionário abordou vários temas que se desdobraram em perguntas apresentadas como afirmações onde os alunos responderam assinalando um dos itens de uma escala de valoração que ia de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”, passando por “concordo”, “indeciso” e “discordo”, o que, em estatística é denominado “escala de altitudes” ou “escala de Likert”. Os alunos responderam sobre a concepção e importância da História, credibilidade em fontes de conhecimento histórico, descrição e aproveitamento das aulas de História, conhecimentos cronológicos, interesses em períodos ou temas da História, conhecimento e avaliação de mudanças históricas atuais e futuras. Já os professores responderam questões relativas à formação acadêmica, experiência docente, currículos no ensino de História, avaliação da capacidade intelectual dos alunos, significado de religião e política para o cotidiano, seu posicionamento político, trabalhos em sala, conceitos históricos mais importantes, principais problemas no ensino de História no país, fatores da mudança histórica que consideram relevantes e projeção de futuro face as mudanças históricas. Ver Cerri (2011a, 2011b); Cerri e Molar (2010) Germinari (2010).

ignorados se a intenção for estabelecer uma relação entre a História ensinada e a consciência histórica dos alunos³.

Por outro lado, na mesma produção acadêmica, poucos questionamentos e preocupações foram encontrados acerca do pensamento dos alunos da EJA sobre a História ensinada, a consciência histórica e suas implicações na vida prática.

Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho de Costa (2005) que procurou compreender os significados construídos por alunos adultos – acima de 30 anos – em seus próprios discursos, acerca das relações entre a História ensinada e a História vivida. Para cumprir esse objetivo, o autor fundamentou seus estudos na teoria das representações sociais elaborada por Moscovici, nos conceitos de experiência social, temporalidade histórica, e principalmente, no conceito de consciência histórica proposto por Rüsen.

Ao final, Costa apontou que a História vivida, enquanto realidade empírica, não possui o mesmo sentido para todas as pessoas, já que as representações dos alunos apresentaram perspectivas distintas entre si. Segundo o autor, isso se deve ao fato de que cada aluno, ao vivenciar a realidade social, a partir de suas particularidades, as interioriza de acordo com a compreensão que tem de si mesmo, do real e do imaginário social. No entanto, essas diferentes visões de mundo, ou diferentes consciências históricas, são interligadas por um elemento em comum: a História socialmente vivida. (COSTA, 2005, p.126).

Hickenbicki (2009), por sua vez, trabalhou em uma perspectiva semelhante, porém analisou diários de campo, depoimentos e questionários não apenas de alunos, mas de professores, coordenadores pedagógicos e funcionários da EJA da Rede Municipal de Florianópolis, SC. Pautada nos conceitos de consciência histórica e formação histórica elaborados por Rüsen, a autora buscou investigar o significado da História para os sujeitos envolvidos na pesquisa, as relações por eles estabelecidas, através da lembrança escolar, com o conhecimento histórico e as suas ideias em termos de compreensão disciplinar.

³ Como exemplo, considere-se a pesquisa de Murinelli (2012) que ao analisar, em tempos da Lei Federal 10.639/03, os sentidos e princípios orientadores presentes em narrativas de futuros professores do norte paranaense sobre a história dos afrobrasileiros no contexto pós-abolição, concluiu que a fonte de conhecimento para a elaboração dessas narrativas não estavam pautadas somente na história acadêmica, mas também na história vivida, no cotidiano. A autora destaca que a argumentação dos graduandos se aproxima muito das fundamentações do sociólogo Florestan Fernandes (mesmo de maneira inconsciente, pois foi mencionado apenas uma vez entre todos os participantes que indicaram as suas referências), no entanto, os conhecimentos adquiridos fora do âmbito universitário que condicionam os afrobrasileiros a “crueldade e sofrimento” permaneceram ao longo de suas formações.

Segundo a autora, os resultados apontaram que, para os alunos, a escola é vista com o lugar privilegiado para se aprender História. Porém, nas entrevistas eles estabeleceram profundas relações entre o conhecimento histórico escolar e aquele veiculado pela televisão, salientando a influência dos meios de comunicação em massa. Em termos de lembrança sobre a História escolar, os alunos apontaram apenas questões ligadas à didática dos professores, sendo que praticamente não se verificou a presença de conteúdos históricos, ou História substantiva. Não houve questionamentos acerca da validade do estudo da História, mas por outro lado, houve a existência de interesse dos alunos “pelas histórias de vida, porém não as suas próprias histórias, mas, aquela contida nas vidas e experiências de outras pessoas, em outros tempos, que poderiam influenciar o presente”. (HICKENBICKI, 2009, p.138).

Pádua (2008) buscou observar o processo de construção do conhecimento histórico por alunos da EJA através das práticas de escrita e leitura. Pautada em referências como Chartier, Darnton e Burke, e na metodologia da história oral, a autora procurou perceber até que ponto as práticas de leitura favoreciam a formação de conceitos e saberes históricos que possibilitam, além da interpretação dos fatos, uma leitura de mundo.

Os resultados finais da pesquisa indicaram que as relações estabelecidas pelos alunos entre a leitura, a escrita e o conhecimento histórico diferem-se daquelas que estão nos livros e daquela que se aprende na escola. Elas são construídas principalmente a partir das vivências e experiências sociais, apresentadas em forma de narrativas de acontecimentos pessoais rememorados. (PÁDUA, 2008, p.97-98).

Embora o trabalho de Pádua (2008) tenha partido de outra perspectiva analítica, entende-se que os sujeitos, ao manifestarem suas ideias, conceitos, suas práticas de leitura e escrita, estão necessariamente mobilizando o pensamento histórico, e conseqüentemente a consciência histórica. Nesse processo de construção do conhecimento, a consciência histórica mostra-se relacionada intimamente com a experiência social, a experiência de vida e a História vivida.

A partir do esboço apresentado do projeto *Youth and History* e também dos trabalhos de Costa (2005), Hickenbicki (2009) e Pádua (2008), infere-se que, ao se indagar sobre as ideias, os saberes e o aprendizado dos alunos, significa estar refletindo sobre a consciência histórica. Rüsen corrobora para essa apreensão afirmando que:

O aprendizado é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo

de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Teoricamente, a didática da história tem de conceituar a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Aqui é necessário reformular as idéias sobre a consciência histórica como sendo um fator básico na formação da identidade humana relacionando estes conceitos com o processo educacional que também é básico para o desenvolvimento humano. (RÜSEN, 2006, p.16).

Desse modo, com base nos pressupostos da Didática da História, pautado na Teoria da História e na epistemologia da consciência histórica em Rüsen e Heller, formulou-se a seguinte pergunta:

O que pensam os alunos da EJA a respeito da História e sua Função Social?

Pensando nessa questão, essa pesquisa se propõe a analisar e compreender as relações que os alunos, do Ensino Médio da EJA, estabelecem com o conhecimento histórico e como se dá sua aplicação, como consciência histórica, na vida prática. Para responder a essa problemática, foram elaboradas algumas questões específicas de investigação:

- Qual é o significado do conhecimento histórico para os alunos da EJA?
- Quais são suas ideias e interesses sobre a História?
- O ensino de História tem importância na vida dos alunos no que se refere à construção de um pensamento crítico e reflexivo acerca de si mesmos e do mundo contemporâneo?
- Qual é a contribuição do ensino de História para o processo da formação histórica e da consciência histórica?

Para cumprir os objetivos propostos elaborou-se um instrumento de pesquisa – fontes – composto por duas partes. Na primeira parte (Dados Gerais) foram solicitadas informações destinadas à criação de um perfil básico dos alunos que possibilitasse uma aproximação com suas trajetórias, experiências de vidas e expectativas ao adentrarem a escola. Na segunda parte (Informações Específicas) foram elencadas 15 (quinze) questões divididas da seguinte forma: 10 (dez) questões históricas sobre significado, importância, gosto, interesse, confiança, experiência em sala de aula e temporalidade, de acordo com aquelas que foram propostas nos

projetos *Youth and History* e *Jovens Diante da História*⁴, porém readaptadas aos alunos da EJA; 4 (quatro) questões, que exigiram respostas discursivas, acerca do conhecimento histórico e sua relação com a vida prática; e por último, uma questão de múltipla escolha, baseada em uma situação hipotética, inspirada em Rösen (2010a) cujas alternativas remetem às diferentes dimensões da consciência histórica.

Os dados obtidos através das questões fechadas foram analisados mediante o uso da Escala Likert, habitualmente utilizada em questionários e pesquisas de opinião na qual os participantes especificam seu nível de concordância. Em outras palavras, “esta escala consiste em uma maneira de se verificar como as pessoas vêem um grupo, uma questão social ou uma experiência de vida”. (JOHNSON, 1997; CERRI, MOLAR, 2010). Para a pesquisa em apreço, foram elaborados três níveis de concordância (discordo, concordo e concordo totalmente) cujas respostas foram traduzidas numericamente, por meio de tratamento estatístico, e geraram médias (porcentagens) que possibilitaram a visualização de um quadro geral representativo para cada questão.

Para a análise das questões discursivas foi utilizada a técnica textual denominada “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (1977) que procura, através da organização, categorização e interpretação, revelar às minúcias e os sentidos manifestados, e/ou ocultos, nos diversos tipos de discursos, tanto em fontes existentes como aquelas produzidas.

Considerando as reflexões acima, esse trabalho estruturou-se em três capítulos.

O Capítulo I – *Estabelecendo Referências: A Função Social da Educação de Jovens e Adultos no Cenário Nacional* – foi elaborado com o objetivo de estabelecer referências para a compreensão do que é a EJA e sua representatividade na atualidade. Para tanto, foi traçado um panorama sobre a história da EJA no Brasil, tomando por base as ações governamentais, através das políticas públicas educacionais, com o intuito de identificar e analisar suas concepções, objetivos, características e significados em cada momento de seu processo de constituição no cenário educacional brasileiro. Nessa direção, também foi analisado o espaço ocupado pela EJA no plano legislativo das décadas de 1990 e 2000 e ao final buscou-se pensar o lugar do ensino de História no âmbito das funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora, estabelecidas no Parecer CNE/CEB 11/2000.

⁴Esse projeto, inspirado no projeto *Youth and History*, é desenvolvido sob a coordenação do professor Luis Fernando Cerri (UEPG) em três países da América Latina: Brasil, Argentina e Uruguai. Para mais, ver Cerri e Molar (2010); Cerri (2011a; 2011b).

O capítulo II – *Consciência Histórica: Concepções e Fundamentos* – contempla uma análise acerca dos diferentes conceitos de consciência histórica pensados no campo da Teoria da História, destacando as elaborações de Rüsen (2001a, 2001b, 2006, 2007, 2010a) e Heller (1993), principais referências nessa pesquisa. Na sequência foi apresentada uma reflexão sobre as relações entre os conceitos de consciência histórica, narrativa histórica e o ensino História. Ao final discorreu-se sobre as “dimensões” e os “estágios” da consciência histórica nas teorias de Rüsen e Heller. As discussões sistematizadas nesse capítulo tiveram como objetivo principal buscar elementos para a construção de uma metodologia que possibilitasse a interpretação do pensamento e da consciência histórica dos alunos da EJA.

O capítulo III – *Análise e Interpretação da Experiência: História, Ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos* – contempla a análise dos questionários e dos elementos que envolvem o pensamento dos alunos sobre a História, o ensino e aprendizagem da História, a consciência histórica e as suas implicações na vida prática.

CAPÍTULO I – ESTABELECENDO REFERÊNCIAS: A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO NACIONAL

A elaboração desse capítulo partiu de ordem pessoal do pesquisador, dada a necessidade do entendimento da história da EJA e o seu processo de constituição do cenário educacional brasileiro. Desde o início da elaboração desse trabalho, algumas questões se faziam presentes, dentre elas: O que é a EJA? A concepção de EJA, seus fundamentos e seus objetivos se alteraram no tempo? Qual é a sua representatividade? Quais são os seus sujeitos, seus teóricos e suas discussões? E nesse contexto, como pensar o lugar e a importância do ensino de História?

Na medida em que novos textos e autores se apresentavam, proporcionavam novas visões, motivações, inquietações e, conseqüentemente, novos questionamentos. Todavia, o contato com essa produção historiográfica permitiu aguçar o olhar sobre a temática e deslocar, para o centro da pesquisa, aqueles aspectos mais significativos que seriam o fio condutor das discussões.

Nessa direção, o primeiro passo foi estabelecer um recorte temporal que proporcionasse um quadro geral problematizador da EJA no Brasil. Porém, Haddad e Di Pierro já alertavam que,

No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, competências técnicas e profissionais ou habilidades socioculturais. (...) Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria em um sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.108).

Contudo, o desafio estava lançado. Buscou-se, então, abordar a trajetória da EJA, por meio das políticas públicas, no período que abrange as décadas de 1920 e 2000. Esse recorte justifica-se, pelo fato de que, a partir dos anos 20 (PAIVA, 1990; HADDAD, DI PIERRO, 2000), com o movimento de educadores e da população em prol da expansão e melhoria da rede escolar, começou-se a estabelecer condições favoráveis para o desenvolvimento de ações destinadas à educação de adultos. Nas décadas posteriores, as discussões se intensificaram principalmente com a Revolução de 1930, sendo possível notar mudanças referentes a concepções, objetivos e funções de seu papel.

A educação de adultos se definiu no cenário da política educacional brasileira, a partir da década de 1940, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com a criação do Serviço de Educação de Adultos – SEA. A educação tinha como finalidade preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, através do voto, e formar, ao mesmo tempo, um contingente de trabalhadores, qualificados, que atendesse aos interesses das elites e também as demandas do processo tardio de industrialização. Nesse contexto foram elaboradas as primeiras campanhas de alfabetização de adultos direcionadas a erradicação do analfabetismo, entendido como a causa do subdesenvolvimento, uma “doença que precisava ser curada”. (PAULA, OLIVEIRA, 2011, p.18).

No período entre 1960 e 1980, o analfabetismo deixou de ser interpretado como causa e passou a ser visto como um dos efeitos do atraso econômico e das desigualdades sociais. Nesse cenário, as ideias de Paulo Freire ganharam visibilidade principalmente pela valorização da educação, da aprendizagem e da cultura popular. Segundo Baquero (2009, p.137), Freire compreendia a educação como um ato político, de conhecimento e dialógico no descobrimento da razão de ser das coisas. No entanto, essas ideias foram reprimidas durante a ditadura militar. Na década de 1970, com promulgação da Lei 5.692/71, regulamentou-se o Ensino Supletivo, cuja finalidade era suprir a escolarização regular, promover a oferta de educação continuada e preparar uma mão-de-obra qualificada. No entanto, o Ensino Supletivo realizava-se por meio de exames e reproduzia mecanismos seletivos da escola regular. Nesse sentido, prevaleceu uma educação desvinculada das reflexões críticas, destinada a disciplinar a população analfabeta a aceitar, sem questionamentos, as transformações impostas pelo novo governo.

Com o processo de reabertura política, que culminou com a Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental passou a ser obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade própria. Nesse contexto, diversas ações educativas foram retomadas, outras foram criadas e visaram melhorar as condições de formação e trabalho da população não escolarizada. No final do século XX, uma nova concepção, com objetivos e funções para a educação de adultos foram esboçados na Lei 9.394/96 – LDB. A gratuidade e o acesso a educação foi afirmada e uma nova denominação foi atribuída: Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Desse modo, o segundo passo nesse trabalho foi analisar o espaço ocupado pela EJA na LDB 9.394/96 até a sua redefinição com a Resolução CNE/CEB 01/2000 e ao Parecer

CNE/CEB 11/2000. Esse último documento, relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, reafirmou a EJA como um direito público, caracterizado por uma identidade própria a partir de três funções:

- Função Reparadora: acesso para aqueles que tiveram a educação negada historicamente;
- Função Equalizadora: garantia de permanência e igualdade de oportunidades educacionais;
- Função Qualificadora: garantia e acesso a educação contínua e de qualidade.

A nova concepção para a EJA, preconizada pelo Parecer, representa um marco nessa modalidade, uma vez que a concebeu como uma dívida não reparada com aqueles que não tiveram acesso a educação, a leitura e a escrita, dentro e fora da escola. Devido a tal importância é que se justifica um olhar mais atento para essa legislação que fundamenta, na atualidade, as ações e movimentações em prol do público jovem e adulto em fase de escolarização.

O terceiro e último passo consistiu numa articulação entre as três funções estabelecidas no Parecer CNE/CEB 11/2000 e o ensino de História na EJA. Em outras palavras, procurou-se responder a seguinte pergunta: Como a disciplina de História pode ser pensada no âmbito das funções reparadora, equalizadora e qualificadora? E mais, como o ensino de História, aliado a essas três funções, pode contribuir para a formação do pensamento histórico dos alunos jovens e adultos, e conseqüentemente, para a consciência histórica? Nessa perspectiva, advoga-se que somente um ensino de História pautado no diálogo, na experiência e nas ideias dos alunos, é que poderá cumprir o seu papel de formação e orientação.

Assim, com base nesse quadro, pontua-se que o objetivo principal desse capítulo é estabelecer referências que permitam o entendimento das concepções e dos fundamentos que norteiam a EJA no Brasil, e nesse contexto, pensar o lugar do ensino de História. As reflexões aqui presentes trazem em seu bojo a historicidade dessa modalidade, atuando numa intersecção, que segundo Monteiro (2005, p.96), alia saberes e olhares do campo da Educação e do campo da História, e logo, possibilitam uma compreensão afinada dos sujeitos envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem.

1.1 Da Educação Escolar à Educação de Adultos: Entre as Décadas de 1920 e 1950

A educação brasileira, ao longo de sua história, tem apresentado um caráter excludente. Durante a década de 1920, com as oligarquias no poder, as necessidades econômicas e sociais do país eram supridas mediante uma educação voltada para as elites cuja função era formar profissionais liberais e preparar quadros burocráticos. Para as classes populares, quando não excluídas, restava uma educação precária. (CARLI, 2004).

Paralelamente, novos grupos como os militares, empresários, operários, dentre outros, que, sem oportunidades de participação na política, somavam forças no cenário social e, juntamente com elementos progressistas, reagiam aos privilégios das elites dominantes. O crescimento da classe operária, a influência de certos ideais anarquistas trazidos por imigrantes europeus juntamente com a criação do Partido Comunista do Brasil contribuíram para um período de mudança na sociedade brasileira. (ACOSTA, REGO, 2006).

A Revolução de 1930 marcou o início de uma nova etapa na reformulação do papel do Estado. O federalismo que até então prevalecera e reforçava os direitos das oligarquias, entrou em declínio. A nação como um todo que estava sendo reafirmada.

Getúlio Vargas, ao assumir o poder, implantou uma série de transformações que possibilitou a inserção da modernização econômica do Brasil, assumindo desse modo, a industrialização como fator de desenvolvimento, relegando o modelo agro-pastoril para um segundo plano nas metas econômicas. As novas diretrizes do governo que visavam à caminhada brasileira ao capitalismo mais avançado já apontavam novos rumos para o ensino e para o trabalho. (BERNARDIM, 2006).

Segundo Acosta e Rego (2006, p.77), quando essas novas forças chegaram ao poder do país, depois de um período de 430 anos de transição entre Colônia, Império e República⁵, a configuração educacional estava pautada em um conteúdo intelectualista, alienado da realidade e totalmente desvinculado do mundo do trabalho, servindo exclusivamente às elites.

No entanto, essa realidade deveria mudar. Beisiegel (1974) afirma que a orientação do Estado para a diversificação e desenvolvimento da economia e, sobretudo pela industrialização e políticas da incorporação das grandes massas urbanas às bases de sustentação nacional, assumiram funções primordiais enquanto instrumentos de suavizações de tensões. Nesse sentido, o Estado brasileiro direcionou sua atuação na ampliação e no

⁵ Para um estudo detalhado desses períodos da História do Brasil ver: Costa (1998, 2007).

enriquecimento dos denominados direitos sociais da cidadania⁶. Os programas desenvolvidos na área do ensino constituíram uma das respostas, dentre outras, a essa observação.

Mas foi através da Constituição de 1934 que a educação foi reconhecida pela primeira vez como um direito de todos e dever do Estado. Em seu artigo 150, ao discorrer sobre o Plano Nacional de Educação, determinou que o princípio do ensino integral e gratuito e de frequência obrigatória deveria ser extensivo aos adultos. Além disso, vinculou uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino: para a União e municípios não menos de 10% e para os Estados e Distrito Federal 20%. (CARLI, 2004; COSTA, 2007).

Já no Estado Novo, conforme Paiva (1990, p.136) as políticas educacionais configuraram-se como um instrumento de difusão ideológica. Valorizava-se a educação técnico-profissional que servia como um meio de preparação da mão-de-obra qualificada, e buscava-se difundir os princípios da disciplina cívica moral cujo intuito era levar a todas as populações do território nacional o culto a Pátria e suas tradições mais gloriosas. Segundo a autora, “pela primeira vez o governo formulou explicitamente o objetivo político da difusão do ensino a ser utilizado como veículo ideológico do novo regime⁷.”

Beisiegel (1974) argumenta que a educação para pessoas adultas, ao longo da década de 1930 desenvolveu condições capazes de suportar uma atuação mais ampla do governo. Enquanto questão de política nacional iniciou sua evolução no Brasil em meados da década de 1940 com um novo empreendimento global do governo da União. O autor assevera:

Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola. A administração pública se obriga a providenciar a criação de vagas indispensáveis ao atendimento de todos. Nesta nova fase, esta educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos também se apresentaria no Brasil, sobretudo como uma tarefa do Estado. Agora as novas dimensões das idéias sobre a educação de adultos, a legislação referida ao assunto e as tentativas de implantação dos serviços só se compreendem

⁶Após a Revolução de 1930, com o enfraquecimento da burguesia cafeeira e o colapso político, houve uma diversificação da economia nacional e um impulso por parte do governo federal à industrialização e a inauguração de uma política de massas. O inconformismo dos denominados setores urbanos poderiam constituir-se um problema na explicação dos rumos imprimidos à atuação do Estado para o surgimento do setor industrial, ou seja, as massas mobilizadas, sem efetiva contrapartida de um regime que as incorporasse, poderiam criar uma situação perigosa para aqueles que detinham o poder. É neste sentido que o Estado encaminhou sua atenção para a criação e ampliação dos “direitos sociais de cidadania” que tem como grande exemplo as regulamentações trabalhistas, a Justiça do Trabalho, melhorias nas estruturas sindicais e a educação. Ver: Beisiegel (1974).

⁷ Embora o governo do Estado Novo tivesse consciência dessas possibilidades ideológicas da educação, é um período no qual se incentivou a realização de diversos estudos a respeito da situação educativa do país. Ver Paiva (1990).

perfeitamente quando analisadas no âmbito das novas orientações da atuação do Estado. (BEISIEGEL, 1974, p.67).

Os discursos e justificativas que surgiram em defesa da necessidade da educação dos adultos, bem como as metas para tal empreendimento, são compreensíveis quando analisadas à luz das ideologias que dão forma as orientações da atuação do Estado brasileiro nesse período.

As grandes massas de adultos analfabetos começaram a aparecer entre as preocupações de políticos e administradores, enquanto um problema nacional, nos últimos anos do Estado Novo. Os primeiros estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP – desvelaram a precariedade do ensino público brasileiro de primeiro grau. As preocupações do governo conduziram a realização do 1ª Conferencia Nacional de Educação em 1941 cujo objetivo foi solicitar auxílio federal dos Estados para a difusão e desenvolvimento do ensino. A medida ocorreu no ano seguinte por meio do decreto n.º 4.958 que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP – que compunha a renda proveniente dos tributos federais destinados a melhoria do sistema escolar primário em todo país. (PAIVA, 1990).

Entretanto, esse acordo só foi regulamentado concretamente em 1945 quando ficou estabelecida a forma de aplicação do auxílio: 70% destinado a construções de escolas; 5% aplicado a bolsas de estudo para o aperfeiçoamento técnico do pessoal de inspeção e orientação do ensino primário a critério do INEP; e finalmente os 25% restantes seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de Ensino Supletivo aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. (PAIVA, 1990).

Por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo INEP criou-se a noção de Ensino Supletivo que representou ao mesmo tempo a institucionalização da educação de adultos no sistema educacional brasileiro de modo distinto da educação infantil. Essa expressão, por outro lado, ressaltava um ensino marcado pela redução dos conteúdos programáticos, uma formação aligeirada e empobrecida do saber que visava à inserção na vida produtiva industrial e na vida cívica urbana. (BEISIEGEL, 1974; FAVERO, 2004).

Nesse contexto nasceram as primeiras campanhas nacionais de educação de adultos promovidas pelo governo federal. Em meados de 1945 o INEP conclamou as autoridades de ensino a se comprometerem com a ampliação das redes estaduais de Ensino Supletivo e

idealizou-se o Plano da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – aprovado em 1947. Nesse mesmo ano é organizado o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos onde todos ressaltaram a necessidade da educação de adultos como fator primordial para o funcionamento da democracia brasileira, muitos defenderam a alfabetização⁸ em nome do exercício da cidadania. (PAIVA, 1990; BERNARDIM, 2006).

A CEAA tinha seu fundamento político ligado à ampliação das bases eleitorais, e estava munida das ideias de “integração” como justificação social e de “incremento da produção” enquanto justificação econômica. (PAIVA, 1990). Dito em outras palavras, era preciso impedir a desintegração ou desordem e lutar pela paz social promovendo assim a utilização das energias populares por meio da recuperação da população analfabeta. A organização e a difusão da educação de adultos seriam, portanto, um meio de proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e a industrialização do país.

É nesse sentido que a educação de adultos direcionada para a democracia desempenhou um papel central na CEAA, ou seja:

[...] um meio para assegurar a estabilidade das instituições através da integração das massas marginalizadas ao processo político e um instrumento para a preservação da paz social. Ela significava “o empenho da sociedade brasileira e organizar-se sob a égide da liberdade e da democracia. (PAIVA, 1990, p.181-182).

A campanha pautava-se, portanto, nos ideais da democracia liberal e da ampliação das bases eleitorais do país. Segundo Paiva (1990, p.183), ela seria o instrumento para que a população através do voto participasse da vida política. Em suma, acreditava-se no poder da educação que construiria o tipo de sociedade desejada no país e serviria em função de objetivos políticos claros e definidos.

Por outro lado, Di Pierro (2001) ressalta o caráter exemplar da CEAA, liderada por Lourenço Filho, como política governamental que exprimia o entendimento e os valores da educação de adultos como fator fundamental na elevação dos níveis educacionais da população. Esta campanha, segundo a autora, instaurou ainda no Brasil um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais, embora não tenha

⁸ Em sentido estrito, a alfabetização é a capacidade de decodificar sinais gráficos transformando-os em sons e também na capacidade de codificar sons da língua em sinais gráficos. Entretanto, esse conceito foi se ampliando ao longo do século XX em virtude das necessidades políticas e sociais a ponto de não ser considerado alfabetizado apenas quem decodifica ou codifica os sons da língua, mas sim, aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. Para mais detalhes ver: Batista (2006).

produzido nenhuma proposta metodológica. Isso só viria a acontecer com os trabalhos de Paulo Freire na década de 1960.

Com a ajuda federal, a rede de ensino passou a crescer de forma acelerada tanto quanto o período anterior. Com isso percebeu-se que os problemas que pareciam estar superados ainda não eram uma realidade concreta. Os recursos destinados pela União não eram suficientes para solucionar o problema da difusão quantitativa e qualitativa do ensino.

Através do FNEP, que se tornou o principal órgão do governo federal de intervenção junto aos sistemas escolares regionais, à educação de adultos ganhou relativamente autonomia em relação à educação popular dispondo de recursos próprios para se desenvolver. De acordo com Paiva (1990), ela passou a ser objeto de profundas discussões específicas desligadas do problema da difusão do ensino elementar para a população em idade escolar. Nesse sentido,

Com o auxílio da União aos Estados ficava – a longo prazo – assegurada a universalização do ensino primário tanto para população escolar quanto para a população adulta, pois na regulamentação do Fundo, o governo optara por atender tanto ao sistema comum quanto ao sistema destinado aos adultos, encerrando as discussões sobre o assunto iniciadas na década de 40. Se, entretanto, estas medidas diminuía as preocupações relativas ao futuro do ensino elementar comum no país e desestimulavam o prosseguimento de discussões sobre o assunto, o mesmo não ocorreu com o problema da educação de adultos que ganhava autonomia e importância. (PAIVA, 1990, p.141).

Com o final do Estado Novo, a alfabetização e a educação de adultos passaram a ser vistas como um poderoso instrumento da redemocratização, sobretudo pela possibilidade da formação de contingentes eleitorais, como um problema que merecia um tratamento especial.

Em 1948 foi realizado no Brasil o Seminário Internacional de Educação de Adultos patrocinado pela Organização das Nações Unidas – ONU – e a Organização dos Estados Americanos – OEA – que trouxeram na pauta de suas discussões uma importante questão: o analfabetismo só poderia ser superado com a ampliação e adequação do ensino primário paralelo à sistematização da educação de adultos com recursos permanentes. No ano seguinte, a I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, após a Segunda Guerra Mundial, considerou que a escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra e não havia dado conta de formar o homem para a paz. Havia-se, então, a necessidade de uma educação paralela, fora da escola, uma educação continuada para jovens e adultos. (GADOTTI, 2005; BERNARDIM, 2006).

Posteriormente outras duas campanhas foram organizadas. Em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – cuja criação é um dos pontos altos de todo o

movimento em favor do ensino rural de grande importância desde os anos 20. Inicialmente pretendia contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano a fim de que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento ao meio rural. Devido a isso, as missões educativas adentravam o interior dos estados para incentivar a elevação dos padrões de vida e a solução de problemas coletivos através de seu principal método: a organização social comunitária.

Os trabalhos iniciavam pela pesquisa das áreas de maior receptividade do programa proposto pela campanha e eram consultadas as autoridades locais, os fazendeiros e o clero em busca de apoio. Na sequência tratava-se de eleger a liderança comunitária e treiná-los para auxiliarem nas atividades gerais do programa. Tais atividades eram direcionadas no sentido da educação de base, da organização de cooperativas, da assistência sanitária, cívica, moral, etc., e se desenvolviam através da organização de centros sociais, clubes agrícolas, dentre outros. Uma vez escolhido o município e iniciados os trabalhos, a campanha não estabelecia prazos para sua atuação, isto é, o tempo seria aquele necessário para que a própria comunidade arcasse com seus problemas e soluções. (PAIVA, 1990, p.201).

Paiva comenta que a CNER atuou em vários estados brasileiros, entretanto seus resultados não eram visíveis e a rentabilidade era escassa. Ficou evidente que o método da organização social das comunidades não era suficiente para um desenvolvimento e que este dependia de outros fatores para além do educativo. A autora conclui:

Sua atuação, precária em relação aos objetivos da Campanha porque baseados na idéia de que a atuação educativa poderia provocar transformações profundas nas comunidades e ligadas sempre aos detentores do poder dos Municípios, esporadicamente criou problemas às lideranças locais. Em algumas comunidades as Missões não lograram instalar-se porque suas atividades não eram desejadas, pela possibilidade de elas quebrarem o equilíbrio das forças entre políticos locais. Em outras palavras, onde as Missões foram instaladas, surgiram pedidos para que elas se retirassem em face dos problemas criados para o poder político local. (PAIVA, 1990, p.2002).

Em 1958, ainda no contexto da CEAA, foi convocado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro. Haddad e Pierro (2000, p.112) destacam que era possível perceber uma grande preocupação dos educadores em definir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. O Congresso marca um momento de transformação das ideias no meio educacional brasileiro frente às condições políticas vividas pelo país. Neste mesmo ano, foi lançada a Campanha Nacional de

Erradicação do Analfabetismo – CNEA – que pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral.

Criada junto à nova etapa da educação de adultos que reconhecia a eficácia de algumas campanhas lançadas nos anos anteriores, a CNEA representava o resultado de um processo de busca de soluções em andamento desde finais de 1956 quando certos educadores e economistas ligados ao governo de Juscelino Kubitschek começaram a rejeitar a ideia de que o desenvolvimento econômico é que criara condições para o desenvolvimento educacional. (PAIVA, 1990, p.214).

A campanha deveria ser uma tentativa de ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural da população e também de erradicação do analfabetismo, enfocando-o como fenômeno social que tem causas socioeconômicas e que deveriam ser conhecidas.

Na busca de um programa de experimental de alfabetização e educação continuada a partir da mobilização popular através da organização de 50 classes e 1200 alunos, logo foi percebido um grande nível de evasão escolar, mostrando que só era possível atingir uma parcela de analfabetos, isto é, aqueles que possuíam expectativas de melhoria social e profissional. (PAIVA, 1990; HADDAD, DI PIERRO, 2000).

A campanha buscou contornar os problemas de evasão por meio do estímulo financeiro à eficiência e interesse do professor, oferecendo-lhes cursos de capacitação e estabelecendo salários de acordo com os índices de frequência e aprovação de seus alunos.

De modo geral, as atividades realizadas pela CNEA mostraram resultados positivos e anunciou uma nova fase na história educativa brasileira: “[...] a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional.” (PAIVA, 1990, p.221).

Segundo Haddad e Pierro (2000, p.111) os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram diminuir os índices de analfabetismo das pessoas a partir de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Por outro lado, ressaltam que os níveis de escolarização permaneciam em patamares reduzidos se comparados as metas dos países de primeiro mundo e também de outros vizinhos da América Latina.

Diante desse quadro, as primeiras considerações podem ser tecidas. Durante as décadas de 1920 e 1950, no Brasil, a finalidade da educação era preparar os sujeitos para o exercício da cidadania e preparar uma mão-de-obra qualificada que atendesse a demanda do

novo processo de industrialização. Após a ditadura de Vargas, com o processo de redemocratização, a educação ganhou novos impulsos sob a crença de que o analfabetismo era como uma “doença ou mal” que deveria ser erradicado, nascendo assim às primeiras campanhas de alfabetização e a definição do termo Educação de Adultos (pós Segunda Guerra Mundial). Era necessário, portanto, educar o povo para que o país se desenvolvesse, bem como participar politicamente através do voto, que se daria pela incorporação das grandes massas de analfabetos às bases de sustentação nacional, servindo assim aos interesses das elites.

1.2 Das Campanhas de Erradicação do Analfabetismo ao MOBRAL e a Fundação EDUCAR: Entre as Décadas de 1960 e 1980

Dentro da conjuntura apresentada anteriormente, outras campanhas (entre 1959 e 1964) na área da educação de adultos passaram a ter presença e importância. Buscava-se por meio delas apoio político junto aos diversos grupos populares. Haddad e Di Pierro (2000) apontam que as diversas propostas, principalmente as do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e do Partido Comunista, acabaram se tornando o pano de fundo de uma nova maneira de pensar a educação de adultos.

Na primeira metade da década de 1960, paralelos à CEAA e CNEA, surgiram movimentos direcionados à promoção popular, isto é, da valorização da cultura do povo e sua inserção na participação política nacional. Nascidos das preocupações de intelectuais, políticos e estudantes, diversos grupos lançaram-se no campo da atuação educativa com objetivos políticos que pretendiam a transformação das estruturas sociais e econômicas do país de maneira oposta a ordem vigente, buscando criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (PAIVA, 1990; HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Segundo Paiva (1990, p.230), esses grupos fortemente influenciados pelo nacionalismo, “pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, o espaço do povo”, Nesse sentido, a educação era vista como um instrumento de fundamental importância. A autora também comenta que a perspectiva educativa destes grupos pautava-se pelo “realismo”, pela busca de métodos pedagógicos adequados a preparação do povo para a participação política, que combinavam o ensino com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral. Nessa busca de

métodos, discutia-se o conceito de cultura popular, o papel da arte e da importância da alfabetização.

Os Centros Populares de Cultura que surgiram em todo o país, entre 1962 e início de 1964, tiveram como ponto de partida o Centro de Cultura Popular – CPC – surgido em 1961, em profunda ligação com a União dos Estudantes – UNE⁹. O primeiro deles surgiu no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo em Santo André. Em seguida, a 1ª UNE Volante difundiu a iniciativa por mais 12 estados, onde foram organizados centros semelhantes. Nas grandes cidades, e também no interior, os CPCS se multiplicaram, principalmente na região Centro-Sul. Entretanto, esses centros não estavam organizados de forma unificada, pois, cada um possuía sua autonomia, tomando o CPC da UNE como modelo (às vezes contestado) para suas atividades de uma forma geral. Apesar das divergências, os diversos CPCS se uniam em torno do objetivo principal de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através da arte com conteúdo político. Desse modo, aceitava-se que o plano cultural era um dos planos possíveis de luta pela transformação social do país e a politização das massas, através das artes, adquiria um caráter de luta anti-imperialista, nacionalista e socialista. (PAIVA, 1990).

Paralelamente aos CPCS, e com influências recíprocas, os Movimentos de Cultura Popular – MCP – que também se multiplicaram pelo país, tiveram sua origem no MCP de Recife, criado no ano de 1960, e ligado a prefeitura da mesma cidade. A ação nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e a elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo, sob a influência de ideias socialistas e cristãs. (PAIVA, 1990, p.236). As atividades do MCP começaram a se desenvolver através do teatro, da organização de núcleos de cultura popular, do incentivo e divulgação das artes plásticas e artesanato, do centro de dança e da música popular, da construção de praças, centros e parques de cultura, dentre outras atividades. O intuito era compreender a cultura popular, isto é, interpretar e sistematizar aquilo que houvesse de mais específico e significativo na cultura do povo, valorizando sua produção cultural e criando

⁹ Pontua-se que o CPC da UNE foi um movimento em prol da difusão do teatro político destinado a classes populares e foi apoiado por vários intelectuais ligados ao cinema, artes plásticas e filosofia. Como meio de atingir seus objetivos, esse movimento atuou em diversos setores da produção cultural: cinema (*Cinco vezes favela e Cabra marcado para morrer*), música (*LP O Povo Canta*), teatro (*dentre as várias peças, 99%, Brasil – Versão Brasileira, e A mais-valia vai acabar, seu Edgar*), e publicações como o *Cadernos do Povo*. Para maiores detalhes conferir: Paiva (1990); Sousa (2001); Paula (2009).

condições para que pudessem usufruir de sua própria cultura. Essa valorização cultural do homem do povo era no MCP como a própria condição do diálogo entre a intelectualidade e o povo. Partia-se da arte para chegar à análise e crítica da realidade social. (PAIVA, 1990, p.237).

Em 1961 a prefeitura de Natal criou a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, com caráter muito próprio, a partir de formulações teóricas semelhantes aquelas do MPC de Pernambuco. Direcionada à educação de crianças, de jovens e adultos de origem popular, segundo Cavalcanti (2012, p.43), a campanha se “consistiu em uma exitosa experiência de formação educacional e cultural, quando camadas populares, lideranças políticas e educadores se uniram, em consonância, pela elevação dos índices de pessoas inseridas na cultura escolar, dentro de um amplo e orgânico contexto sociocultural e político-pedagógico”.

Terrenos vazios deram lugar a salas de aula e de recreação, construídos com cobertura de palha de coqueiro e piso de barro batido, no mesmo estilo das casas dos moradores locais. Nesses acampamentos foi garantido o espaço para a alimentação, sendo neles oferecidas merendas, cujas demandas eram supridas mediante ao cultivo, pelos próprios alunos, de hortas comunitárias e criação de aves. (CAVALCANTI, 2012).

Cavalcanti afirma que a campanha teve também o papel de,

(...) capacitar essa criança para modalidades de trabalho compatíveis com seu estágio de desenvolvimento, aspecto esse reforçado junto aos adultos que, também, partilhavam aquelas atividades. Somava-se a esses aspectos a valorização da cultura popular, com habituais realizações de danças, de folguedos, de costumes típicos da tradição potiguar e nordestina: Babelô, Congos, Boi Calemba, Lapinha, Pastoril, Araruna, entre outras manifestações. Observamos, assim, como a administração municipal desenvolveu um projeto social que contemplou os mais diversos âmbitos constitutivos do homem, dentro de um modelo organicamente unido e intencionalmente coerente. (CAVALCANTI, 2012, p.50).

Dessa forma, educação, cultura, trabalho e lazer foram integrados em um projeto que tomava como princípio o próprio ser social do homem, no intuito de realizá-lo de forma mais concreta, significativa e gratificante.

Outra experiência que merece destaque é o Programa Nacional de Alfabetização – PNA – organizado durante o governo de João Goulart em 1964, que tinha por base o “Método Paulo Freire”.

Brandão (2009, p. 263), no *Dicionário Paulo Freire*, explicita que a unidade de um grupo de alfabetizandos, de acordo com o “Método Paulo Freire”, não se constituía como uma

“turma de alunos” ou como uma “turma de alfabetizando”. Todos os participantes criavam, com sua presença, a unidade de um círculo de cultura. Num primeiro momento, com a ajuda de uma pessoa alfabetizada e treinada para ser uma acompanhante de grupo, os componentes do círculo de cultura eram instigados a realizarem atividades de conhecimento de suas comunidades, e elaborarem, a partir do universo vocabular e temático, um material para dar continuidade no seu aprendizado. No segundo momento, a equipe do círculo de cultura dava início ao processo de análise do material levantado, procurando identificar as palavras geradoras e do universo temático que se constituía em matéria-prima de um trabalho coletivo de criação de saberes e aprendizagem de “ler palavras e ler o mundo”. Na sequência, reunidos, não de acordo com a geometria das salas de aula tradicionais, mas em círculo, todos eram motivados a iniciarem um livre debate, incentivados por uma série de “fichas de cultura” (desenhos que lançavam imagens, ou ideias, as pessoas). Nesse sentido, os participantes expunham suas palavras, suas ideias e pensamentos a partir da forma em que interpretavam as fichas de cultura, sobretudo, a partir de suas próprias experiências de vida. A alfabetização propriamente dita começava após esse processo de levantamento de dados e preparação de materiais. Ela prosseguia de forma ativa, procurando entender os desdobramentos de cada uma das palavras geradoras, em seus fonemas. Todos os participantes eram incentivados a procurarem trabalhar o processo de decodificação, formando palavras existentes, “reais” ou não, e procurando integrar palavras em feixes de sentido, isto é, em pequenas frases que iam se tornando mais elaboradas e complexas ao longo do aprendizado.

Freire elaborou uma crítica a chamada “Educação Bancária¹⁰” e afirmou que os alunos deveriam ser vistos como sujeitos do conhecimento e não como simples objetos ou recipientes vazios e ignorantes. O homem, que é um ser de relações, deve não apenas estar no mundo, mas agir de forma intencional sobre ele. Ao compreender sua realidade, pode e deve levantar hipóteses sobre essa realidade, procurar soluções e transformá-la. Assim, a educação deveria proporcionar a superação da realidade passiva mediante uma conscientização crítica. (FREIRE 1967, 1982).

Romão (2009, p.135-136) aponta que a educação, na perspectiva de Freire, é também dialógico-dialética, visto que ocorre numa relação entre educando, educador e o mundo no círculo da cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada, a aula. Ao contrário

¹⁰ Esta concepção refere-se à educação passiva, que priva a criatividade, o espírito investigativo e a curiosidade. Nesse sentido, a Educação Bancária torna os alunos menos humanos, conduzindo-os à alienação, a dominação, opressão e a incapacidade de ver o mundo de modo crítico e reflexivo. (ROMÃO, 2008, p.134).

da “Educação Bancária”, o educador não é uma mediação entre o conhecimento e o educando, porque nela, quem faz mediação – no sentido da transformação do imediato ao mediato – é o próprio educando. A educação, para Freire, é ainda práxis, ou seja, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem.

Freire inverteu a lógica das décadas anteriores ao trabalhar com a concepção de que o adulto analfabeto não era a causa do subdesenvolvimento do país, mas sim, sua consequência, vítima de uma sociedade desigual e injusta, de um sistema que buscava, pela educação, reproduzir o poder das elites do país. De igual modo, inverteu a ideia do analfabeto sem cultura, fazendo os sujeitos se reconhecerem como produtores de cultura, a partir de situações cotidianas, na qual a alfabetização viria a ser mais um instrumento de leitura do mundo. (SCORTEGAGNA, 2005, p5).

Costa (2009, p.69) afirma que as ideias de Freire entravam em choque com os interesses das elites brasileiras justamente pelo princípio básico da conscientização crítica e política do homem. Isso colocava em risco a manutenção do status do governo que encontrava na ignorância das massas populares uma forte base de sustentação. Assim, o método de Paulo Freire foi então determinado como instrumento do PNA.

É útil salientar que a criação do PNA, através do decreto n. 53.465 de 21 de janeiro de 1964, ocorreu quando o programa já estava em fase de implementação e já se montavam os 2 (dois) planos pilotos nas duas áreas em que o país fora dividido, para depois estender a programação a todo o Brasil. O funcionamento do programa foi iniciado através de projetos localizados na região sul e na região nordeste, cada qual com absoluta independência e coordenados teoricamente pela Comissão Nacional de Alfabetização (a qual não tinha existência legal nem funcionamento de forma efetiva). (PAIVA, 1990, p.258).

A inauguração oficial do programa estava agendada para ocorrer no dia 13 de maio na praça principal de Caxias. Entretanto, no dia 2 de abril as atividades foram suspensas e o PNA foi extinto pelo decreto n.53.886 do dia 14 do mesmo mês. Todavia, esse fato coincidiu com um novo capítulo da história brasileira: o período da ditadura militar e a ruptura política. Nesse momento, os movimentos de educação popular foram duramente perseguidos e reprimidos por difundirem ideias sociais contrárias ao novo regime, o que poderia tornar o processo político incontrolável por parte dos detentores do poder e sua ampliação poderia abrir espaço para uma reação popular.

Entretanto, a área da educação não poderia ser simplesmente ignorada, uma vez que sua oferta e gratuidade, enquanto um direito de todo cidadão, estava assegurada constitucionalmente. Havia-se a necessidade da criação de uma estratégia que atendesse a área da educação e ao mesmo tempo os interesses econômicos do regime militar

As respostas vieram com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – em 1967, com o objetivo de organizar uma educação para atender a demanda de adultos analfabetos, preparar uma mão-de-obra qualificada e colocar um ponto final no processo de conscientização política desenvolvida no período anterior.

O MOBRAL e seus educadores concebiam que os analfabetos eram “pessoas com baixo nível socioeconômico, porém com grande bagagem cultural”. Apregoava-se que esses alunos eram pessoas tímidas e inseguras e aos educadores caberia modificar esse quadro. No entanto, a preocupação central do movimento era que os alunos fossem alfabetizados a fim de que acatassem facilmente as informações e desempenhassem um papel passivo mediante as transformações políticas na sociedade brasileira. (COLETI, 2008).

Quanto às orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL, eram reproduzidos vários dos procedimentos consagrados nas experiências passadas, sobretudo, algumas das práticas de Freire, porém, esvaziada de todo e qualquer conteúdo crítico e problematizador. A proposta de conscientização do programa era fictícia, sua orientação educacional visava à dominação e a subordinação em contraponto com a liberdade. (COSTA, 2009).

No que se refere ao plano legislativo, a lei 5.692/71 elaborada pelos governos militares, delineou um capítulo específico ao Ensino Supletivo destinado a atender adolescentes e adultos que não concluíram a escolarização em idade própria.

Segundo, Haddad (1987, p.25), para que o Ensino Supletivo cumprisse seu objetivo, ele foi estruturado em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação:

- Suplência: seu objetivo era “suprir a escolarização” daqueles adolescentes ou adultos que não haviam concluído em idade própria. Além da educação geral, os exames poderiam ser realizados com efeito de 2º Grau, e a união dois exames poderia conduzir a um diploma de técnico. O público alvo eram os alunos com 14 anos, ou mais, com o limite de 18 anos para a conclusão de curso ou realização de exames do 1º Grau, e o limite de 21 anos para a conclusão do 2º Grau;

- Suprimento: visava “proporcionar estudos de aperfeiçoamento para aqueles estudantes que haviam seguido o ensino regular no todo ou em parte. Era uma função, abrangente que poderia ser desenvolvida, em paralelo, aos cursos em todos os níveis;
- Aprendizagem: objetivava direcionar a formação metódica no trabalho ofertada para alunos com mais de 14 anos e escolaridade mínima de 4ª série. Esta função ficava a cargo basicamente do SENAI e SENAC;
- Qualificação: sua finalidade principal era a profissionalização, ou a formação de recursos humanos para o trabalho sem preocupação com a educação geral.

Em decorrência desses objetivos, o MEC propôs, em 1974, a implantação dos Centros de Estudos Supletivos – CES¹¹ – por meio dos quais se conseguiria a efetivação da modalidade supletiva, atendendo ao público jovem e adulto inseridos no mercado de trabalho. (CHILANTE, 2005).

Já no contexto da Nova República, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado, o MOBRAL, cuja imagem pública estava desgastada pela sua profunda identificação com a ideologia do regime autoritário, foi extinto pelo decreto 91.980 de 25/11/85 e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. (DI PIERRO, 2000).

Em janeiro de 1986 o Ministério da Educação convocou vários especialistas para compor a elaboração das Diretrizes Político-Pedagógicas da Fundação EDUCAR. Nesse sentido, Di Pierro afirma que:

A Fundação Educar ficava subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, sendo responsável por articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos. A ela caberia em especial fomentar por estratégias de ação direta ou indireta o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. A gestão da Fundação deveria orientar-se pela diretriz da descentralização, privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. O plano de médio e longo prazo visava ao desaparecimento das

¹¹ A esse respeito, conferir: Beisiegel (2001).

atividades diretas da Fundação, a serem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais. (DI PIERRO, 2000, p.56).

Segundo os autores, a Fundação Educar tinha toda sua estrutura burocrática, o quadro de funcionários, concepções práticas e pedagógicas do MOBREAL. Entretanto, ficou subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC e tinha a responsabilidade de articular em conjunto o subsistema de Ensino Supletivo e a política nacional de Educação de Jovens e Adultos. O governo federal optou por deixar de lado a execução direta dos serviços educacionais, passando a órgão de fomento e apoio técnico mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades comunitárias. (COSTA 2009; HADDAD, PIERRO, 2000).

Com o processo de redemocratização da política nacional houve um alargamento do campo de experimentação e inovação pedagógica na área da educação de pessoas jovens e adultas. As práticas pedagógicas que eram desenvolvidas sob ideário da educação popular e que foram reprimidas durante o governo militar retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar os programas públicos e comunitários direcionados aos jovens e adultos. (HADDAD, PIERRO, 2000).

É importante observar que a revitalização do pensamento e das práticas de jovens e adultos, no contexto da Fundação Educar, cristalizou-se na Constituição Federal de 1988 que no seu artigo 208 assegurou o dever do Estado com a educação mediante a garantia do ensino básico e gratuito dos 4 aos 17 anos, inclusive para aqueles que não tiveram escolarização em idade regular. Trata-se do direito público subjetivo que é positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade.

Segundo Duarte (2004), o conceito de direito público subjetivo refere-se à possibilidade do indivíduo de transformar as normas gerais ou abstratas de um determinado documento jurídico em algo que possua como próprio. Em outros termos, configura-se como um instrumento jurídico de controle de atuação estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve.

Nesse sentido, o titular do direito público subjetivo é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso a escolaridade necessária, e tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. (BRASIL, 2000b, p.22-23).

Nota-se, portanto, que até a metade da década de 1960, no Brasil, foi inaugurado um novo tempo para a educação de adultos. Buscou-se, sobretudo com Freire, a valorização da

educação e da cultura popular, apregoando-se a igualdade, o respeito mútuo, a solidariedade e o compromisso com a aprendizagem. Já no período militar, construiu-se o termo Ensino Supletivo, que preconizava uma educação desvinculada das reflexões críticas, cuja finalidade era doutrinar a população analfabeta a aceitar, sem questionamentos, as transformações políticas, econômicas e sociais impostas pelo novo governo. Com o processo de reabertura política em meados de 1980, garantiu-se a oferta e gratuidade da educação, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade regular. Assim, diversas ações educativas foram retomadas com vistas a melhorar as condições de formação e trabalho da população analfabeta.

1.3 Do Ensino Supletivo à modalidade de Educação Básica: as Décadas de 1990 e 2000

O final da década de 1980 gerou grandes expectativas no Brasil em relação à EJA. Além do clima nacional, favorável, no plano internacional, a UNESCO declarou 1990 como o ano Internacional da Alfabetização e convocou para a mesma data a Conferência Mundial da Educação que foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, na qual a alfabetização e a educação de adultos passaram a ser concebidas como parte integrada da Educação Básica. Esperava-se que nos anos seguintes as ações destinadas a EJA fossem viabilizadas, em termos de investimento público, para o atendimento a demanda existente. Porém, isso acabou não se confirmando. (CHILANTE, 2005, p.31-32).

Logo no início de 1990, Fernando Collor de Mello assumiu a presidência da república e uma das primeiras medidas do novo governo foi à extinção da Fundação Educar. Esse ato surpreendeu os órgãos públicos e outras instituições que tiveram que arcar com a responsabilidade pelas atividades educativas que antes eram mantidas pela Fundação, ocorrendo assim uma descentralização da educação de jovens e adultos da União para os municípios. (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Em substituição a Fundação Educar, o governo se propôs a colocar em funcionamento o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC – na busca de reduzir o analfabetismo em 70% até 1995. Porém, com as constantes denúncias de corrupção que fervilharam nas mídias e na iminência de um *impeachment*, Collor renunciou e assumiu em seu lugar o vice-presidente Itamar Franco. O PNAC foi abandonado e os gastos com a educação de jovens e adultos foram reduzidos sendo que os investimentos não passaram de

1% da despesa total das três esferas do governo. (HADDAD, DI PIERRO, 2000; WOICIECHOWSKI, 2006).

Em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi idealizado pelo Ministério da Educação o Programa Alfabetização Solidária – PAS – e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária¹², cuja finalidade era reduzir o analfabetismo até o final do século. O PAS, em funcionamento a partir de 1997, era um programa de alfabetização inicial com cinco meses de duração destinado ao público adolescente e teve uma rápida expansão pelo país.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.124) nos três primeiros meses de funcionamento, o PAS chegou a 886 municípios e atendeu 776 mil alunos sendo que menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades como um tempo curto previsto para alfabetização.

Contudo, o programa foi muito criticado por privilegiar apenas os municípios com alto índice de analfabetismo de acordo com o ranking do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – esquecendo que o acesso a educação básica é um direito de todos os jovens, adultos e idosos. Woiciechowski (2006, p.51) aponta que outra questão alvo de críticas foi o fato do programa não estar alicerçado em um sistema público de Educação de Jovens e Adultos, o que não poderia garantir a continuidade dos estudos após a aquisição da leitura e escrita.

Neste período destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – instituído em 1998, organizado não pelo governo federal, mas por uma articulação entre o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB – com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – que foi capaz de introduzir e desenvolver uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural.

Taffarel e Junior (2009, p.1) informam que entre 1998 e 2002 o PRONERA foi responsável pela escolarização e formação de 122.915 trabalhadores rurais assentados. Entre 2003 e 2006 promoveu o acesso á 247.249 jovens e adultos assentados, e capacitou 1.106 egressos dos cursos de ciências agrárias a fim de atuarem na assistência técnica, social e ambiental junto aos assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar. Em 2009, mais de 60 mil jovens e adultos estavam participando dos cursos de diversos níveis: Educação de Jovens e Adultos 28.574 trabalhadores em 23 projetos/convênios; Nível Médio Técnico

¹² Organismo vinculado a Presidência da República que tinha por objetivo desenvolver ações contra a pobreza.

2.874 trabalhadores em 65 projetos/convênios e no Nível Superior 5.194 trabalhadores em 36 projetos/convênios envolvendo parceria com mais de 30 universidades públicas, além de CEFET's, Escolas Família-Agrícola, Institutos de Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Em 4 de novembro de 2010 o presidente Luis Inácio Lula da Silva assinou um decreto de organização das políticas públicas educacionais do campo e regulamentou o PRONERA. O decreto atribuiu ao governo federal à responsabilidade de criar mecanismos para assegurar a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural e propôs o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da modalidade de educação básica de jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; garantia de fornecimento de energia elétrica, saneamento e água potável para as escolas; promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e demais tecnologias digitais¹³.

Ainda no governo de Lula, pressionado pela necessidade de integrar jovens e adultos e idosos excluídos da cultura escrita, em face das exigências da modernização e globalização, foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, em 2003.

Woiciechowski (2006, p.51) aponta que os discursos do programa Brasil Alfabetizado chegaram ousados, estabelecendo o ano de 2006 como o fim do problema do analfabetismo no país. No entanto, assim como outras campanhas, esta nasceu forte nas metas, mas enfraqueceu nas ações práticas. No programa, o MEC não tinha como função executar os trabalhos de alfabetização em sala de aula, mas sim viabilizar sua presença através da destinação de recursos e as condições necessárias para que as instituições pudessem desenvolver as ações de ensinar a ler e escrever. Ficava a cargo das instituições a responsabilidade da capacitação dos professores, a inscrição dos alunos e toda a organização do processo de alfabetização, bem como responder pela oferta do material didático.

Convém salientar nesse processo a importância dos fóruns cujo espaço é voltado para o debate e a construção histórica e coletiva daquilo que se pretende ver consolidado no campo da EJA. Paula e Oliveira (2011) apontam que o marco inaugural destes fóruns é a convocação da UNESCO para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA – realizada em 1997 em Hamburgo. A autora enfatiza:

¹³ Notícia publicada no sítio do MEC disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>

Como frutos desse processo, surgiram várias constatações e desdobramentos referentes às políticas públicas, as ações e os sujeitos envolvidos com a EJA: a necessidade de articulação dos diferentes agentes sociais e das diferentes esferas governamentais; a falta de informações qualificadas e sistematizadas; a necessidade de compartilhar práticas, saberes e intencionalidades; a necessidade de influir mais decisivamente nas políticas públicas; a necessidade de consolidar direitos garantidos mas não instituídos na prática, etc. (PAULA, OLIVEIRA, 2011, p.39).

Os fóruns da EJA tem se consolidado em vários estados brasileiros e podem ser considerados espaços de diálogos, construções e compartilhamentos de desafios e possibilidades. Por meio desses, a circulação das ações no campo da EJA ganharam maior visibilidade e parcerias.

As experiências dos fóruns de EJA deram origem ao Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) que acontece anualmente desde 1999 e que, devido a sua grande mobilização, foram qualificados como interlocutores do MEC nas proposições e avaliações das políticas públicas para a EJA, consolidando também a sua representação na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA. (PAULA, OLIVEIRA 2011).

Diante desse quadro, é possível notar fragilidades e descontinuidades no processo histórico da EJA no Brasil e o quanto esteve nas margens das elaborações das políticas educacionais, mostrando um caráter de suplência e aligeiramento. Entretanto, há de se considerar que novas possibilidades para a EJA se consolidaram a partir da década de 1990, e sem dúvida são muitos os avanços nessa primeira década do século XXI. Nessa perspectiva, a próxima subseção buscará compreender o lugar da EJA no plano legislativo, suas alterações e consolidação como modalidade da Educação Básica.

1.4 O Espaço da Educação de Jovens e Adultos no Plano Legislativo: a LDB 9.939/96, a Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Parecer CNE/CEB 11/2000

A Educação de Jovens e Adultos representa uma demanda antiga, porém, somente a partir da década de 1940, como visto anteriormente, é que foi sendo reconhecida sua importância por parte da sociedade civil e dos organismos internacionais e, conseqüentemente, ganhou espaço na agenda dos governos.

Na década de 1990 essa modalidade atingiu novos contornos e sofreu alterações tanto nas políticas educacionais como no plano legislativo. Esta subseção dedica-se, portanto, a

analisar o espaço ocupado pela EJA na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – e seus antecedentes, até a sua redefinição através da Resolução CNE/CEB 01/2000 e do Parecer CNE/CEB 11/2000. Para tanto, as reflexões pautam-se principalmente nos estudos de Di Pierro (2000, 2001), Haddad (2005) e Chilante (2005).

Antes de avançar nas discussões, convém destacar que a publicação da LDB 9.394/96 deu-se no contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1999). Essas reformas efetivaram-se sob a égide dos princípios econômicos que consistiam na redução dos gastos públicos e a redistribuição de recursos financeiros entre os diversos níveis de ensino de modo a melhorar o fluxo escolar e elevar o nível de aprendizagem dos alunos. (DI PIERRO, 2001, p.323).

Segundo Di Pierro e Graciano (2003, p.12) as diretrizes que nortearam o desenvolvimento dessas reformas podem ser relacionadas da seguinte forma:

- Ampliação da cobertura e melhoria da qualidade do ensino sem elevação do gasto público, mediante uma gestão orçamentária orientada por cálculos de custo-benefício;
- Focalização do gasto público no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos;
- Desregulamentação do sistema de ensino e sua nova regulamentação, visando dotá-lo de maior flexibilidade¹⁴;
- Desconcentração dos serviços e do financiamento da educação em direção aos governos subnacionais, concomitante à centralização de diretrizes curriculares e mecanismos de avaliação;

¹⁴ O fim do regime militar e a retomada das eleições diretas nas capitais em meados dos anos de 1980 criaram o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo estabelecido na Lei 5.692/71 e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. De fato, algumas das iniciativas mais bem sucedidas do período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito. Esse movimento de renovação pedagógica, entretanto, não repercutiu senão de modo tênue nas redes estaduais de ensino, que continuam apegadas ao paradigma compensatório e, apesar do processo de municipalização iniciado nos anos de 1990, ainda registram a maior parte da matrícula na educação escolar de jovens e adultos, respondendo também pela realização dos exames e pela manutenção da maioria dos centros de estudos supletivos. Ver: Di Pierro (2005, p.118-119).

- Privatização de alguns segmentos do ensino não prioritários na política educacional (como o ensino superior), operacionalizada por meio da contenção da oferta e de investimentos na qualidade do serviço público, o que abriu novos mercados à iniciativa privada;
- Efetivação de programas governamentais em parceria com organizações não governamentais, fundações empresariais e movimentos sociais, atribuindo-se às instituições da sociedade civil mais funções de assessoramento técnico e provisão de serviços que espaços de participação nas definições e controle de políticas educativas.

Assessorados principalmente pelo Banco Mundial¹⁵ que atribui à educação básica maior taxa de retorno econômico individual e social em um curto espaço de tempo, os gastos públicos no Brasil foram redirecionados para o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos em detrimento a Educação Infantil, ao Ensino Médio e a EJA. (DI PIERRO, 2001; CHILANTE, 2005; LIMA, 2006).

Os instrumentos criados para atingir os objetivos expressos nas reformas educacionais foram a Emenda Constitucional 14¹⁶, proposta pelo poder Executivo, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição, e a Lei 9.424/96¹⁷.

Na redação original da Constituição Federal de 1988 lia-se o artigo 208 da seguinte maneira:

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Após a modificação feita pela Emenda Constitucional 14 passou-se a seguinte redação:

¹⁵ O que conhecemos como Banco Mundial é na verdade o chamado Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD. Criado na Conferência de Bretton Woods em julho de 1944, foi idealizado para servir de instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela II Guerra Mundial e tem fortes influências no âmbito político das nações em desenvolvimento. Ver: Azevedo(2001); Chilante (2005).

¹⁶ Emenda constitucional promulgada em 12 de Setembro de 1996.

¹⁷ Lei aprovada em 24 de dezembro de 1996.

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

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Haddad explicita que através de uma pequena e sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, “[...] o governo manteve a gratuidade da educação de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público em oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.” (HADDAD, 2005, p.114).

Entretanto, a principal alteração proposta pela Emenda 14 reside no artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal que comprometia a sociedade e os governos a erradicarem o analfabetismo até 1998. A nova redação desobrigou o governo federal de aplicar a esse compromisso 50% dos encargos financeiros vinculados a educação. Com esse dispositivo, o governo federal legitimou a prática de atribuir ao ensino superior a maior parcela de seu orçamento para a educação e desobrigou-se dos compromissos legais de contribuir com recursos mais significativos para o ensino básico. Isso, por sua vez, implicaria na elevação do gasto educacional global e entraria em choque com a diretriz de restrição do gasto público. (DI PIERRO, 2000, p.119).

Além disso, a nova redação ao artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição criou o Fundo Nacional do Ensino Fundamental e de Valorização do Professor – FUNDEF – que restringiu o financiamento da educação de jovens e adultos. Esse mecanismo foi instituído em cada um dos estados brasileiros onde a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em um fundo contábil e posteriormente redistribuído entre as esferas do governo estadual e municipal de modo proporcional às matrículas registradas no ensino fundamental. (HADDAD, DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, GRACIANO, 2003).

A Lei 9.424/96 que regulamentou o FUNDEF foi aprovada por unanimidade no Congresso Nacional e após amplos debates e negociações envolvendo também os sindicatos de docentes, prefeitos e governadores, incluiu em seus cálculos às matrículas do ensino presencial de jovens e adultos. Entretanto, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou esse dispositivo no que se refere a inclusão das matrículas do ensino fundamental para jovens e adultos, entendido no contexto da contenção de gastos públicos.

A redação original da Lei 9.424/96 era:

Art. 2º. Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério.

§ 1º. A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Federal e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I. as matrículas de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental;

II. as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência.

Após o veto do presidente, o mesmo artigo passou a ter a seguinte redação:

Art. 2º. Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério.

§ 1º. A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Federal e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I. as matrículas de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental;

II. **Vetado**

Os motivos que levaram ao veto presidencial do inciso II foram publicados no *Diário da Oficial da União* em 26 de dezembro de 1996:

“Senhor Presidente do Senado Federal

Comunico a vossa Excelência que, nos termos do parágrafo 1º do artigo 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente o Projeto de Lei nº 9.294 de 1996 (nº 2.380/96 na Câmara Deputados), que “Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

Ouvido, o Ministério da Educação e do Desporto assim se manifestou sobre a matéria, sugerindo veto aos dispositivos abaixo descritos, por serem contrários ao interesse público:

Art. 2º. § 1º, II - “as matrículas do ensino fundamental nos cursos de jovens e adultos, na função suplência.”

Razões do veto:

Considerar as matrículas do ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo, é um critério que, embora factível do ponto de vista sócio-educacional, na medida em que abraça o universo dos alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino regular, é temerário do ponto de vista da precisa repartição dos recursos, pelos aspectos que passamos a expor:

- a) A garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos.
- b) O MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo.
- c) O recenseamento do alunado do ensino supletivo, em razão da dificuldade de aferição dos dados, pela especificidade da forma de controle de frequência do

alunado, baseia-se, via de regra, apenas no registro disponível de estabelecimentos que ministram essa modalidade de ensino, prejudicando eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno.

d) O aluno do ensino supletivo não será considerado, apenas, para efeito da distribuição dos recursos. Será, porém, destinatário dos benefícios que advirão da implantação do Fundo, conforme prevê o caput do art. 2º do projeto.

De acordo com Di Pierro (2000, p.121), a possibilidade do desencadeamento, nas esferas dos governos municipais e estaduais, de uma “corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza” que venham “abraçar o universo dos alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino regular” não só não configura uma medida “temerária” ou “indesejável”, mas ao contrário, é uma conseqüência necessária do imperativo legal. Já os recursos financeiros previstos na Lei destinam-se, justamente, a dar condições para que o poder público confira ao ensino fundamental de jovens e adultos padrões mínimos de qualidade, não havendo fundamento na hipótese de que a sua criação ocorreria “sem rigor nem a observância dos critérios técnicos pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo.”

Para Di Pierro (2000, p.122), se os estudos disponíveis demonstram que a EJA não alcançou até o final da década de 1990 patamares elevados de qualidade, certamente as causas não residem na expansão significativa de sua oferta, mas sim na escassez de fontes de recursos financeiros.¹⁸

Se por um lado a aprovação da Lei 9.424/96 que regulamentou o FUNDEF representa uma conquista, o que não pode ser negado, por outro lado, também carrega aspectos negativos, pois, ao estabelecer o padrão da distribuição dos recursos financeiros estaduais e municipais em favor do ensino de crianças e adolescentes, deixou descoberto, de modo parcial, o financiamento de três segmentos da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Médio e a EJA. (BERNARDIM, 2006). Como a demanda social das duas primeiras áreas é explicitamente maior, o financiamento da EJA, para melhoria na qualidade do ensino e na expansão de matrículas, enfrentou grandes dificuldades. (DI PIERRO, 2000).

Em 20 de dezembro de 1996 o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou então a Lei 9.394/96 – LDB – que havia ficado oito anos em discussão no congresso nacional.

¹⁸ Apenas a título de exemplo, segundo Correia (2008, p.38) a dinâmica das matrículas nos cursos de EJA, entre 1995 e 2002 esteve vinculada diretamente aos estados e municípios. Apesar da diretriz de focalização no ensino fundamental de crianças e adolescentes e a falta de recursos financeiros, principalmente, por parte do governo federal, a evolução do número de matrículas em cursos presenciais de EJA, em âmbito nacional, apresentou um crescimento, de acordo com os dados do Censo Escolar (1996-2002), na ordem de 88%, no período relatado.

A LDB estabeleceu novas configurações ao sistema público de ensino organizando-o em dois níveis:

CAPÍTULO 1

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – educação superior. (BRASIL, 1996).

No seu preâmbulo, a LDB contempla, no capítulo II, a curta seção V com os artigos 37 e 38 à EJA destinada a atender aqueles que não tiveram acesso a escolarização básica em idade própria, atribuindo a denominação “Educação de Jovens e Adultos”:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

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

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

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

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

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

- I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

No texto da seção V afirma-se que a oferta gratuita da EJA deve ocorrer por meio de cursos e exames supletivos mantidos regularmente pelos sistemas de ensino compreendendo a base nacional comum do currículo e aproveitamento de conhecimentos adquiridos com a organização de oportunidades adequadas às características de seu público.

Entretanto, a presença do termo *supletivo*, mantido em relação à lei anterior, bem como as expressões *idade regular* e *idade própria*, denotam a persistência da concepção compensatória que atribui a EJA a função de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência. (DI PIERRO, 2000). Nesse sentido, a concepção de EJA aqui

apresentada não se afasta da concepção que fazia parte da Lei 5.672/71, ignorando as propostas contempladas no projeto Jorge Hage¹⁹. (BERNARDIM, 2006).

Outro ponto a ser destacado na LDB é o rebaixamento da idade mínima para a realização dos exames supletivos: de 18 para 15 anos e de 21 para 18 anos no Ensino Fundamental e Médio. Soares (2002), segundo Chilante (2005, p.38), afirma que “essa mudança resultou em um contingente expressivo de adolescentes e contribuiu para a complexa heterogeneidade dentro da sala de aula.”

A esse respeito, Di Pierro (2000) indaga:

[...] é muito provável que o rebaixamento da idade mínima para os exames supletivos represente menos um instrumento efetivo de democratização de oportunidades educacionais e mais um mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos, com a conseqüente constituição de um mercado para os cursos privados preparatórios aos exames. (PIERRO, 2000, p.115).

Haddad (2005, p.122) corrobora para essa apreensão postulando que a ênfase nos exames supletivos é congruente com a “ideia de ir diminuindo a responsabilidade por parte do setor público frente ao processo de formação de jovens e adultos”. Para Chilante (2005, p.38) a prática dos exames supletivos, os quais não podem ser considerados como política pública de educação de jovens e adultos evidencia a ênfase dos poderes públicos na promoção de uma EJA cuja função principal é suprir a escolaridade interrompida, prevalecendo à ação supletiva do Estado nessa modalidade da educação.

Essas proposições estão profundamente inseridas no sentido das reformas educacionais, uma vez que os exames supletivos são apenas aferições de conhecimentos e não há necessidade de estrutura e custos para sua manutenção, tal como demandam os cursos de outras modalidades. (CORREIA, 2008).

Para autores como Arelaro e Krupa (2002) a configuração da LDB não trouxe melhorias significativas para a EJA uma vez que destinou apenas dois artigos para a modalidade. Bernardim (2006) ressalta a proposta compensatória que se dá pelas vias da supletivação e do paralelismo ao ensino regular. Romão (2005, p.53) por sua vez, afirma que

¹⁹ Esse projeto consubstanciava na esfera do legislativo o anseio dos segmentos da sociedade organizada em torno da proposta de reorganização da educação nacional, através da nova LDB. As entidades e lideranças comprometidas com a democratização da educação brasileira criaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, que funcionou por quase uma década, num processo democrático de discussão e de acolhimento das propostas surgidas dos debates, para fazer acolher na instância legislativa os interesses da população em geral, e dos órgãos que congregavam os educadores e os especialistas em educação no Brasil. Para um estudo mais detalhado, conferir os trabalhos de Bernardim (2006) e Souza (2010).

a lei confere aos exames e certificações o mesmo *status* de Educação. Já Rummert (2002) aponta para o seu conteúdo flexível que coloca em evidencia a lógica em que está pautada: a relação custo/benefício.

Souza (2007, p.55) observa que não há menção a necessidade de professores especializados para a EJA, o que colocaria em risco a qualidade do ensino ofertado para jovens e adultos. Não obstante, Di Pierro (2000, p.113) conclui que a redação final da nova LDB frustrou muito aqueles que trabalhavam com a EJA, seja por suas “lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, seja pela falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados no ensino.”

Após a publicação da LDB 9.394/96, diversas críticas e questionamentos advindos dos sistemas educacionais estaduais e municipais, de associações e organizações da sociedade civil esboçaram necessidades de orientações e normatizações acerca da EJA. (CARLI, 2004; CORREIA, 2008).

No ano 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE²⁰ – por intermédio da Câmara da Educação Básica – CEB – procurou interpretar os artigos da LDB referentes à EJA e dirimir as dúvidas quanto à complexidade dessa modalidade. Para tanto, expediu a Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Parecer CNE/CEB 11/2000.

A Resolução CNE/CEB 01/2000 apresenta 25 artigos que normatizou em âmbito nacional a EJA em todas as suas formas de organização. A função do documento foi estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – que deveriam ser obrigatoriamente observadas na oferta da EJA tanto no Fundamental quanto no Médio, em instituições públicas ou privadas, considerando o caráter próprio dessa modalidade.

A adaptação das diretrizes, de acordo com a Resolução, deveria seguir os critérios da *equidade, diferença e proporcionalidade*:

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:
I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

²⁰ O Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei 9.131/95, é o órgão responsável por interpretar as leis da educação.

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
 III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempo nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000a, p.1-2).

Os princípios dispostos na Resolução CNE/CEB 01/2000 serviram de referência para a elaboração do Parecer CNE/CEB 11/2000²¹ relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury que tratou das DCN's para a EJA e a concebeu como:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000b, p.5).

Tal concepção foi elaborada tendo em vista o caráter excludente da educação brasileira que sempre esteve estruturada de modo a privilegiar as elites, negando às classes populares uma educação de qualidade e o direito de exercerem a plena cidadania. (CARLI, 2004).

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB 11/2000 enfatizou a necessidade de se fazer reparação corretiva dessa realidade, dívida inscrita na história social brasileira, reafirmando à EJA como um direito, oportunizando assim o reingresso escolar de todos os jovens e adultos que não puderam frequentar ou concluir à educação básica, caracterizada por uma identidade própria a partir de três funções: *Reparadora*, *Equalizadora* e *Qualificadora*.

A função *Reparadora* representa o acesso à educação de qualidade a todos aqueles que tiveram esse direito negado historicamente. É também o reconhecimento do princípio da igualdade ontológica do ser humano quanto à aquisição de um bem real, social e simbolicamente importante. Esta função deve ser vista ao mesmo tempo como uma

²¹ O texto completo do Parecer 11/2000 está dividido em duas partes: I - Relatório e voto do relator; II - a Decisão da Câmara. O Relatório, parte I, está dividido em dez partes: I- Introdução; II- Fundamentos e Funções da EJA: 1. Definições prévias e 2. Conceitos e funções da EJA; III- Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA: 1. Bases legais: histórico e 2. Bases legais vigentes; IV- Educação de Jovens e Adultos Hoje: 1. Cursos da EJA, 2. Exames e 3. Cursos à distância ou no exterior; 4. Plano Nacional de Educação; V- Bases históricas da EJA no Brasil; VI- Iniciativas públicas e privadas; VII- Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA VIII- Formação docente para a EJA; IX- Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e X – O Direito à Educação.

oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais. (BRASIL, 2000, p.9).

A função *Equalizadora* é a permanência e garantia da igualdade de oportunidades educacionais a todos que tiveram sua educação interrompida, permitindo novas reentradas e inserções no mundo no trabalho e em outras esferas da vida social. A EJA representa a busca pela efetivação de um caminho para o desenvolvimento de pessoas de todas as idades. (BRASIL, 2000b, p.10-11).

A função *Qualificadora* significa o apelo para uma educação contínua e de qualidade que permita a criação de uma sociedade educada para o universalismo, solidariedade, igualdade, alteridade e a diversidade. Esta função tem como base o caráter incompleto do ser humano capaz de se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam a realização de si e do outro como sujeito. (BRASIL, 2000, p.11).

No plano do Parecer CNE/CEB 11/2000, a educação foi concebida como uma chave indispensável para o exercício da cidadania e o trabalho na sociedade contemporânea, uma vez que permite os jovens e adultos retomarem o potencial na vida social. A base desse discurso ancora-se na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1997) em que:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condução para uma plena participação na sociedade. [...] A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (BRASIL, 1997, p.89).

A rigor, a EJA deve ser pensada no contexto em que ela se desenvolve, isto é, como um modelo pedagógico próprio, a fim suprir suas necessidades básicas e promover a autonomia de seus alunos a fim de que sejam “sujeitos do aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver”. (BRASIL, 2000b, p.35).

A esse respeito, o Parecer destaca primeiramente a obrigatoriedade da oferta dos cursos e exames supletivos por parte do poder público, conforme os já citados artigos 37 e 38 da LDB, garantindo os padrões mínimos de qualidade para o reconhecimento dos certificados de conclusão. (BRASIL, 2000b, p.26). Quanto à idade, adverte que mesmo com a redução da idade mínima para prestar exames supletivos, a EJA “não pode servir como um alibi para um

caminho negador de obrigatoriedade escolar de oito anos e justificador de um facilitário pedagógico.” (BRASIL, 2000b, p.38).

No que diz respeito à formação docente, enfatiza a necessidade em considerar primeiramente o disposto no artigo 22 da LDB 9.394/96:

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

E também atender aos imperativos do artigo 61 da mesma LDB 9.394/96:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Desse modo, o preparo de um docente para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para qualquer professor, aquelas relativas à complexidade desta modalidade de ensino considerando às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Deve-se também buscar a profissionalização dos docentes sob a forma de cursos de nível superior ou especialização. (BRASIL, 2000b, p.56-57).

Quanto às DCN's, consta no Parecer que, sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica, deve estar pautada nos mesmos princípios da LDB. Isto é, no que se refere aos componentes curriculares de seus cursos, deve tomar para si as DCN's do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2000, p.61).

O relator do Parecer enfatiza: “[...] valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino Fundamental e Médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade”. (BRASIL, 2000b, p.61). Por outro lado, esclarece que seguir os referenciais curriculares para o Ensino Fundamental e Médio conforme os Pareceres CEB/CNE 04/98 e 15/98 e as Resoluções CEB/CNE 02/98 e 03/98 não significa uma igualdade direta, sendo necessário uma ressignificação e recontextualização para a idade e características dos jovens e adultos.

Essa ressignificação e recontextualização se referem à elaboração e execução de propostas pedagógicas no interior das escolas que, em sua autonomia, devem disponibilizar

horários diferenciados, especialmente no noturno. Essas propostas devem levar em conta o aproveitamento de conhecimentos e experiências adquiridas em outros âmbitos fora da escola, na utilização de módulos, combinação de momentos presenciais e não-presenciais, a inserção profissional e a busca de melhoria das condições de existência (BRASIL, 2000b, p.61-62).

A nova concepção de EJA expressa pela mudança do termo *supletivo* para “Educação de Jovens e Adultos” significa “[...] a sua forma de inserção e um caminho a seguir” (BRASIL, 2000b, p.66), e os pontos até aqui destacados apontam que a EJA deve ser vista como um direito e não mais como algo compensatório. Nesta perspectiva, cabe ressaltar, segundo Carli, que as DCNs recuperam a “[...] compreensão da EJA no sentido de nomear *quem é o seu sujeito, o que é essa modalidade de ensino, transformando-a não somente em direito, mas explicitando a quem compete essa ação.*” (CARLI, 2004, p.102).

Em dezembro de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional 53 que criou um novo financiamento para a educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Partindo do pressuposto de que os recursos abrangeriam todas as modalidades da Educação Básica, criou-se novamente uma expectativa de que os investimentos a EJA seriam reconfigurados e obedeceriam ao critério da equidade. (COSTA, 2009).

No entanto, isso não ocorreu, pois, a Lei Federal 11.494/2007 que regulamentou o FUNDEB acabou oficializando uma nova discriminação histórica da EJA. Segundo Costa (2009, p.79), o valor aluno/ano destinado a EJA em 2007 era de R\$ 662,40, inferior 42,86% em relação ao aluno do Ensino Fundamental e 71,43% em relação ao aluno do Ensino Médio. O autor explicita que ficou estabelecido por Lei que a apropriação dos recursos do FUNDEB em cada estado para a EJA seria de apenas 15% do total de recursos, o que são visivelmente insuficientes para garantir um ensino de qualidade.

De acordo Di Pierro (2010, p.954), para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade, é fundamental uma ampliação dos financiamentos da EJA, bem como os recursos do FUNDEB, a fim de que se possa reverter, dentre outras necessidades, a situação do despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam.

Esta modalidade necessita de políticas públicas preocupadas com a formação humana e a cidadania, e não apenas com a preparação da mão-de-obra para atender as demandas do sistema capitalista (COSTA, 2009). É necessário uma EJA que promova a inclusão social,

que atribua aos alunos o papel de sujeitos ativos no processo da construção do conhecimento e não apenas como objetos do mesmo.

1.5 O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos

Entender o contexto em que a EJA se desenvolve – alunos, professores, concepções, políticas e legislações – é essencial para se pensar um ensino de História que conduza os alunos a refletirem, de maneira crítica, a realidade vivida, bem com as relações que se estabelecem entre os seres humanos nas diferentes sociedades.

Nesse sentido, retomam-se aqui as três funções da EJA estabelecidas no Parecer CNE/CEB 11/2000, isto é, a função reparadora, equalizadora e qualificadora, no intuito de buscar uma interlocução com questões relativas o ensino de História.

É conveniente ressaltar que em nenhum momento será buscado criar fórmulas ou modelos para o ensino de História na EJA. O objetivo é apontar caminhos e possibilidades, que por meio da reflexão, possam potencializar a constituição de um ensino e aprendizagem com vistas a superar a simples reprodução de conteúdos e fatos históricos.

Assim, observando a primeira função destacada no Parecer CNE/CEB 11/2000, função reparadora, nota-se grande ênfase dada à leitura e escrita como bens relevantes para a formação humana e o exercício da cidadania. Para o relator Jamil Cury, negar o acesso aos saberes e aos meios de obtê-los implica em sérias divisões na sociedade. (BRASIL, 2000b).

Sabe-se que no mundo contemporâneo, as novas competências exigidas pelas transformações políticas, econômicas e sociais, bem como a presença dos meios de comunicação, pautados em novas tecnologias, requerem dos indivíduos múltiplos saberes sem os quais tornam difícil novas formas de inserções e adaptações na vida cotidiana.

No entanto, não somente a leitura e a escrita são importantes, mas também o conhecimento histórico, pois, uma vez que está imbuído de um caráter reflexivo e transformador, fornece auxílio na percepção do conjunto de movimentos que ocorrem na sociedade globalizada em constante transformação.

Pensar o ensino de História, no contexto da EJA, requer tomar por base as experiências dos alunos como ponto de partida para que eles se identifiquem como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico. (RIAL, 2007). É necessário considerar que eles são pessoas inseridas no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo

diferente da criança e do adolescente, carregam consigo uma trajetória de vida mais longa e de complexas experiências e conhecimentos acumulados sobre o mundo, sobre si e os outros. (OLIVEIRA, 2001).

Desenvolver um trabalho com base nessas experiências, segundo Rial (2007, p.66), remete à compreensão de que uma das funções do ensino de História consiste justamente na possibilidade de alunos e professores intervirem na realidade em que vivem a partir de diálogos estabelecidos entre o presente e o passado. Torna-se necessário compreender a sala de aula como um espaço propício para o compartilhamento de conhecimentos, ou segundo Schmidt (2002, p.57) como um espaço onde “uma relação de interlocutores constroem sentidos”.

No âmbito do Parecer CNE/CEB 11/2000, a função reparadora representa uma oportunidade concreta de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável mediante as suas especificidades sócio-culturais. (BRASIL, 2000b, p.9). O espaço escolar deve possibilitar à ampliação das relações sociais e a construção de conhecimentos, adequando-se às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de se buscar nas características dos alunos os elementos necessários para elencar debates e reflexões acerca de questões históricas que busquem superar a simples reprodução. Com isso, professores e alunos podem construir no espaço escolar um local que possibilite o entendimento da realidade, e também, de acordo com Cerri (2011, p.126), da compreensão da diferença, da alteridade, tanto para ensinar a convivência nas sociedades quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social vivido.

A segunda função descrita no Parecer, função equalizadora, caracteriza-se pela igualdade de oportunidades, isto é, a possibilidade de novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nos diversos espaços de trocas e exercícios de cidadania. (BRASIL, 2000b).

Por essa função, que concebe a educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania, argumenta-se que é possível o jovem e o adulto retomar seu potencial nos diversos âmbitos da vida, adquirir novos conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso novas dimensões do trabalho e da cultura. (BRASIL, 2000b, p.10). Essa tarefa de proporcionar a todos os jovens e adultos, antes excluídos da escola, a atualização de conhecimentos por toda a vida, articula-se com a terceira função da EJA, a função qualificadora.

Essa terceira função pauta-se pela incompletude do ser humano que possui pleno potencial de se qualificar, requalificar e descobrir novos campos de experiência e atuação como realização de si. Nessa linha de raciocínio, o relator do Parecer afirma que:

[...] os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, 2000b, p.12).

Nota-se a preocupação do relator em referenciar a EJA como um local de formação humana que permite novas oportunidades aos indivíduos a adquirirem competências para o mundo do trabalho, a vida social e principalmente a cidadania. Tais considerações levam-nos a questionar: É possível estabelecer uma relação entre a função equalizadora, a função qualificadora e o ensino de História?

Advoga-se que o possível entrelaçamento entre o ensino de História e as funções acima destacadas reside para além do aspecto formativo que visa o trabalho ou cidadania. É mais do que isso. O conhecimento histórico, segundo Cerri (2011a, p.112) possibilita o alargamento de horizontes e a ascensão de formas mais complexas de pensamento, isto é, fornece auxílio para que os indivíduos não sejam suscetíveis aos diversos tipos de manipulações.

Fonseca (2003, p.94) corrobora essa apreensão afirmando que somente um ensino de História que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade é que pode conceber alunos e professores como sujeitos da História. Esses indivíduos, os sujeitos históricos, são aqueles atuam do cotidiano, nos diversos espaços de convivência, de lutas relutas e trocas de experiência.

Nessa perspectiva, é fundamental pensar um ensino de História que considere não apenas as experiências de vida dos alunos, mas também seu pensamento histórico, ou seja, suas ideias, conceitos e saberes históricos. A respeito disso, Cerri enfatiza:

[...] o ensino escolar de historia, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual os saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos e modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa. (CERRI, 2011, p.69).

Desse modo, compreende-se que a formação histórica dos alunos começa muito antes de seu contato com a escola, conforme visto ainda na introdução desse trabalho com o projeto *Youth and History*. Em suma, defende-se que o ensino de História, no âmbito das três funções da EJA, só terá sentido quando estiver pautado no diálogo e no respeito às experiências dos alunos, bem como em suas ideias e pensamentos sobre a História.

Assim, nesse capítulo procurou-se realizar uma abordagem histórica da EJA, destacando, em diferentes momentos, seus objetivos, funções, características, especificidades e significados de seu papel perante a sociedade. Procurou-se também analisar o espaço ocupado por essa modalidade no plano legislativo, destacando a LDB 9.394/96 elaborada no contexto das reformas educacionais, a Resolução CNE/CEB 01/2000 que normatizou a EJA em âmbito nacional e o Parecer CNE/CEB 11/2000 que discorreu sobre as Diretrizes Curriculares para a EJA. O objetivo principal foi estabelecer referências e fundamentos para o entendimento dessa modalidade e, ao mesmo tempo, levantar elementos para pensar o ensino de História articulado as três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Em consonância com essas proposições, entendendo o contexto em que a EJA se desenvolve, questiona-se: O que pensam os alunos jovens e adultos a respeito da História e sua função social? O que representa o conhecimento histórico para suas vidas? O ensino de História tem importância e sentido para a vida prática? Quais são as suas ideias e interesses na História? Qual é o papel do ensino de História?

Essas interrogações remetem diretamente a uma reflexão acerca da problemática entre os homens e suas experiências no tempo, isto é, como organizam, interpretam e atribuem sentido as três dimensões temporais: passado, presente e futuro, em função das mudanças e contingências (necessidades) de orientação na vida prática cotidiana. Esse movimento compõe o bojo dos princípios fundamentais de uma estrutura do pensamento humano: a consciência histórica. Essa temática será abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto á intencionalidade da vida prática. Jörn Rüsen (2001a, p.78).

A pergunta nunca muda, mas as respostas variam. A resposta à pergunta – “De onde viemos, o que somos e para onde vamos?” – será chamada “consciência histórica” (...). Agnes Heller (1993, p.15).

Os fragmentos textuais de Jörn Rüsen e Agnes Heller foram tomados como epígrafe inicial por indicarem o conceito de consciência histórica assumido nessa pesquisa. Para esses autores, ela não é privilégio de alguns indivíduos capazes de pensar a História. Ao contrário disso, a consciência histórica é um fator essencialmente humano que emerge do cotidiano, nas circunstâncias da vida, servindo como um meio de orientação e interpretação, do homem, em relação a sua experiência no tempo e no espaço.

Nesse sentido, o presente capítulo foi elaborado com o objetivo de estabelecer fundamentos teóricos que possibilitem o empreendimento da análise e interpretação acerca da consciência histórica dos alunos da EJA: o pensamento sobre a História, as ideias, conceitos, interesses, conhecimentos históricos e suas relações na vida prática.

Inicialmente apresenta-se uma discussão sobre os conceitos de consciência histórica pensados por autores como Aron (1984), Gadamer (2003), Ariès (1989), e, sobretudo, em Rüsen (2001a, 2001b, 2006, 2007, 2010a) e Heller (1993). Na sequência busca-se analisar as especificidades da consciência histórica e como ela se manifesta na esfera da vida humana. Devido a grande influência que esse conceito exerce no campo da Didática da História, procura-se lançar um olhar sobre suas consequências e perspectivas para os debates contemporâneos sobre o Ensino e Aprendizagem de História. Ao final, discorre-se acerca dos “estágios da consciência histórica” em Heller (1993) e das “dimensões da consciência histórica ou formas de geração de sentido histórico” em Rüsen (2001a, 2010a).

2.1 Consciência Histórica: Discutindo Conceitos

As discussões acerca do conceito de consciência histórica há décadas vêm se desenvolvendo no âmbito da Teoria e Filosofia da História. Segundo Laville (2002), o conceito adentrou o campo do Ensino de História na década de 1970 através de historiadores alemães motivados por questões didáticas. Mesmo sendo uma abordagem recente, tem feito surgir novas formas de investigações em diversos países.

Laville (2002, p.5) menciona que, embora proveniente da Europa, foi apenas na Alemanha que a ideia de “consciência histórica” desempenhou papel central na Filosofia Hegel, Dilthey e principalmente Gadamer. Este último entregou em 1958 uma série de conferências sobre este tema publicado em formato de livro, cinco anos depois, sob o título *O problema da consciência histórica*²².

Segundo Alves (2006, p.12), no período compreendido entre 1958 e 1963, o conceito de consciência histórica não teve grande importância no restante da Europa, o que talvez justifique o atraso na publicação de Gadamer. O autor aponta que o fenômeno só veio a despertar interesse após a rápida transformação geopolítica dos anos de 1980, marcado pelo fim dos regimes comunistas no Leste Europeu e a reestruturação do continente em torno da União Européia. Nesse segundo momento, à Alemanha, já reunificada, se destacou devido ao simbolismo que revestiu a queda do muro de Berlim.

Entretanto, Cardoso (2008) e Cerri (2001, 2011a) observam que a expressão “consciência histórica” não representa algo comum a todos que dela fazem uso e está, muitas vezes, relacionada a realidades distintas e excludentes entre si. Isto porque possui mais do que um conceito, tornando difícil sua definição.

Para autores como Aron (1984), Gadamer (2003) e Ariès (1989), a consciência histórica representa um nível específico de saber que não é característico de toda a humanidade, sendo necessário atingi-la no sentido de tomada de consciência.

Aron na obra *Dimesiones de la conciencia histórica*, de 1984, apresenta a consciência histórica equivalente a uma consciência política, mostrando como diferentes intelectuais das

²²Essas conferências foram realizadas na língua francesa em 1958, no Instituto Superior de Filosofia da Universidade de Louvain, Bélgica, e publicadas sob o título *Lè problem de la conscience historique* (1963). A introdução traduzida por Pierre Fruchon foi escrita para a versão inglesa destas conferências publicadas na revista *New School for Social Research* (1975). No Brasil, essa obra foi publicada pela Editora FGV (1998; 2003).

ciências humanas buscaram desvendar a lógica da evolução histórica. Para Aron (1984, p.72), cada coletividade é portadora de uma consciência histórica, isto é, de uma noção do que representa para ela a humanidade, a civilização, a nação, o passado e o futuro. Em um sentido mais amplo, o autor aponta que, por exemplo, os gregos, chineses e hindus, que não se preocupavam em desenvolver um conhecimento científico sobre o passado, possuíam mesmo assim, uma consciência histórica, porém radicalmente diferente daquela dos europeus dos séculos XIX e XX.

O homem ocidental, necessariamente o homem europeu, é visto como modelo para outras culturas. Aron afirma que:

La humanidad está teniendo acceso a esta forma de la conciencia histórica, característica del Occidente moderno. Este no solamente ya difundido a través del planeta los instrumentos de la técnica y las ciencias matemáticas, físicas o biológicas que constituyen su fundamento, sino que también ha extendido unas ideas, entre las cuales la que me parece más impresionante es la de la conciencia histórica. Solos europeos los que han dado a los hindúes la conciencia de su pasado. Es la historia científica. Tal como la practicaron los europeos, la que provee a los japoneses cultivados de la interpretación de su pasado. Es una filosofía de la historia, nacida en la Europa occidental durante el siglo pasado, la que inspira a los gobernantes de la China actual sus concepciones de la buena sociedad, su perspectiva del pasado nacional y su visión del porvenir. (ARON, 1984, p.73).

De acordo com esta visão, somente a sociedade européia, apesar de seus problemas, seria portadora de uma legítima consciência histórica. Aron prossegue asseverando que,

Si esta conciencia histórica de Europa – en su triple aspecto, libertad en la historia, reconstrucción científica del pasado, significación humanamente esencial del devenir – se está transformando en conciencia histórica de la humanidad del siglo XX, al mismo tiempo se halla afectada por contradicciones: contradicciones en el interior de cada uno de sus elementos y de sus elementos entre sí. (ARON, 1984, p.73).

Gadamer, por sua vez, na conferência citada anteriormente, concebe a consciência histórica como sendo um privilégio de indivíduos aptos ao desenvolvimento intelectual. (GADAMER, 2003). Para o filósofo alemão, ela representa um privilégio que caracteriza o homem contemporâneo – entendido como o homem do século XX em diante – de ter a plena consciência de toda sua historicidade, do presente e da relatividade de opinião, o que o diferencia daquela consciência que caracterizava as gerações anteriores. Assim, a tomada de uma consciência histórica para Gadamer representa a mais importante revolução pela qual o homem ocidental passou desde os primórdios da época moderna. (CERRI, 2011a).

Outro aspecto apresentado por Gadamer (2003, p. 3) refere-se ao “senso histórico”, entendido como a disponibilidade, o talento ou a capacidade que somente o historiador possui de lançar os olhos sobre o passado e compreendê-lo a partir do contexto em que se apresenta. O senso histórico proporcionaria a superação do julgamento do passado de maneira ingênua a partir dos parâmetros da vida de quem o faz. Entretanto, neste ponto o autor não trata mais do homem moderno, mas sim de uma especialidade acadêmica que somente o profissional do âmbito das Ciências Humanas seria capaz de olhar para outros tempos, inferir em outras culturas sem prender-se a tais preceitos.

Tomar como base essa linha de raciocínio implica em aceitar diretamente a ideia da exclusão de todos os aqueles indivíduos inseridos nas sociedades que não tenham passado pelo processo histórico da modernização. Cerri (2011a, p.25) comenta que desse modo, as grandes massas de países centrais e periféricos a Europa, vegetariam num estado crítico de “inconsciência histórica”, sendo ignorantes a sua própria historicidade e seu presente, submetidos aquelas verdades culturalmente ditas corretas, sem a possibilidade de reflexões acerca do que ela é e do que transmite.

O historiador Ariès (1989), entende que a consciência histórica se configurou após a Revolução Francesa, evento que marcou o início da modernidade, e foi onde o homem percebeu que estava atrelado à História bem como sujeito principal dela. Ariès afirma que o gênero conhecido como “vulgarização histórica”, marcada pelas produções de Jacques Bainville, exerceu forte influência em diversos escritores europeus. Essa produção apresentava relatos de grandes personagens da história francesa, o que permitia entrever mecanismos de política ou economia.

Esse novo gênero que emergiu em fins do século XIX e início do XX delineou um processo de ruptura onde a História erudita deixava de ser privilégio de determinados grupos burgueses como os magistrados, oficiais e grandes proprietários, para se tornar algo popular. Com o movimento da vulgarização histórica surgiu um novo comportamento na História, que significava “[...] uma curiosidade geral que cobre toda a duração da história – e não reservada a certas épocas coloridas – e acima de tudo uma preocupação de penetrar esse passado, sob o risco de desmontá-lo [...]” (ARIÈS, 1989, p.49).

Nesse sentido, o homem do século XX (em diante) não se concebe mais como um indivíduo livre independente de um mundo que ele influencia diretamente sem determiná-lo. Ocorre então uma tomada da consciência histórica. (ARIÈS, 1989).

Acerca desta tomada de consciência, Cerri (2011a) aponta que:

Por outros caminhos, Ariès chega a um ponto parecido com o de Gadamer, que é a idéia de que a consciência histórica é um estágio ao qual se chega principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana, mas principalmente o âmbito cultural, o âmbito do pensamento, através de um rompimento com a dimensão tradicional. (CERRI, 2011a, p.27)

Entretanto, outra linha de pensamento encontrada na historiografia entende a consciência histórica como um fenômeno essencialmente humano. Rüsen (2001a, 2001b, 2007, 2010a) e Heller (1993), convergem em suas análises e são referências para as pesquisas da Didática da História pela seguinte razão: para ambos a consciência histórica não está restrita a períodos da história, grupos sociais ou indivíduos aptos e privilegiados ao desenvolvimento intelectual histórico. Pelo contrário, a consciência histórica é uma das condições primordiais do pensamento histórico e nasce a partir das experiências dos homens no tempo e no espaço em suas circunstâncias de vida.

A perspectiva de ambos os autores abre múltiplas possibilidades de análises e reflexões no campo do Ensino e Aprendizagem da História. Isto porque, através de suas elaborações, compreende-se que o aluno jovem ou adulto não é um ser “sem consciência”, mas alguém que tem a sua própria forma de enxergar as relações entre passado, presente e futuro.

As discussões acerca do que é e como se constitui a consciência histórica na visão de Rüsen e Heller, remetem diretamente a experiência universal do tempo. Antes de prosseguir, é conveniente discorrer sobre essa questão. Sabe-se que *tempo* é um termo polissêmico e são múltiplas as formas de abordá-lo, por exemplo: o tempo-calendário, arqueológico, genealógico, biológico, psicológico, da consciência, tempo astronômico, tempo subjetivo e do vivido, individual ou coletivo. Dar conta dessa complexidade foge ao escopo desse estudo, porém, uma abordagem sobre a noção de *tempo histórico* é relevante para a compreensão do fenômeno consciência histórica, pois, ele é o tempo coletivo, o tempo das sociedades, de suas mudanças e construções coletivas. (REIS, 2009).

Segundo Reis (2009, p.78), o tempo histórico, enquanto tempo vivido, representa “a organização da vida humana, transitória, mortal, finita e interior dentro do quadro permanente, duradouro e exterior da natureza”. O homem vive a temporalidade, a reconhece e a compreende, mesmo quando não consegue explicá-la. O tempo é constituidor de sua experiência, o define e o deixa sem a opção de não estar nele.

A própria história não escapa dessa ação. Ela é a ciência que estuda, pensa, reflete o homem no tempo, no espaço, na sua realidade concreta de vida. Para Bloch (2002, p.55) o tempo histórico é “próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade”. O tempo é um continuum, é mudança. O conhecimento histórico se distingue de outras ciências justamente pela temporalidade que lhe é própria.

Koselleck (2006) discorre acerca do tempo histórico, mediante a apresentação das diferenças entre passado e futuro, e sua noção contribui para a compreensão do conceito de consciência histórica assumida no âmbito deste estudo que pode ser definida em poucas palavras como “o trabalho intelectual da mente humana de interpretar e orientar as experiências e intenções do agir no tempo”.

O tempo histórico, segundo Koselleck, está ligado a conjuntos de ações sociais e políticas, a seres humanos concretos agentes e sofredores e as instituições e organizações que dependem desses seres, cada um em seu ritmo próprio de realização. Como forma de pensá-lo, busca entender como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e futuro foram postas em relação. Passado e futuro remetem-se um ao outro e essa relação é o que dá sentido a ideia de “temporalização”.

Koselleck (2006) reflete o tempo histórico através de duas categorias históricas: “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. Elas não estão atreladas as linguagens das fontes, tampouco se constituem como uma realidade histórica, entretanto, são categorias do conhecimento que fundamentam a possibilidade de uma história, pois, à História é sempre a história de experiências vividas e expectativas de homens que agem e a sofrem. Essas duas categorias indicam a condição humana universal sem o qual a História não seria possível nem imaginada.

A “experiência”, equivalente ao espaço, é o passado atual, onde os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Em cada experiência transmitida está imbuída uma experiência. A “expectativa”, equivalente ao tempo, é o futuro atualizado no presente, voltado para aquilo que não é ainda, ao que não pertence ainda ao campo da experiência. Esperança, medo, desejo, vontade, inquietação, análise racional, a visão receptiva e curiosidade constituem a expectativa. Como forma de explicitar essas diferenças, Koselleck apresenta o seguinte exemplo:

[...] a experiência da execução de Carlos I abriu, mais de um século depois, o horizonte de expectativas de Turgot, quando ele insistiu com Luís XVI que realizasse as reformas que o haveriam de preservar de um destino semelhante. O alerta de Turgot ao seu rei não encontrou eco. Mas, entre a Revolução Inglesa passada e a Revolução Francesa futura foi possível descobrir e experimentar uma relação temporal que ia além da mera cronologia. (KOSELLECK, 2006, p.309).

Desse modo, a História concreta amadurece em meio a determinadas experiências e determinadas expectativas. Koselleck assevera que essas duas categorias entrelaçam o passado e o futuro e constituem a temporalidade do homem. É possível notar a diferença entre experiência e expectativa no mundo moderno. Conceber a modernidade como um tempo novo, só é possível a partir do momento em que há um rompimento entre as expectativas e experiências feitas até então.

Por exemplo, no mundo camponês (na Europa), a vida cotidiana era vivida em consonância com os ciclos da natureza. A colheita dependia do sol, do vento, do clima e as habilidades necessárias eram apreendidas e transmitidas de uma geração para outra, sendo que as inovações técnicas que se impunham não abalavam rupturas da vida dos camponeses. Em outros termos, as pessoas se adaptavam as experiências anteriores sem que ela se modificasse. Algo semelhante pode-se dizer acerca do mundo urbano do artesão, cujas regras corporativas, embora restritivas, existiam justamente para que tudo continuasse igual. (KOSELLECK, 2006).

Com essa imagem, mesmo simplificada, Koselleck demonstra que as expectativas que eram ou que poderiam ser alimentadas de forma integral sustentavam-se pelas experiências dos antepassados que assim passavam ser dos descendentes. A mudança era tão lenta que a ruptura entre experiência adquirida e uma expectativa ainda por ser descoberta não abalava o mundo tradicional.

Reis (2009, p.86) pautado em Koselleck (2006), destaca que cada época mantém relações diferentes com seu passado e seu futuro e cada presente constrói ritmos históricos diferentes, mesmo se um deles predomina. Entretanto, as categorias “experiência” e “expectativa” permitem o conhecimento dos múltiplos tempos existentes e aparecem em conceitos como “revolução”, “progresso”, “desenvolvimento”, “história”, dentre outros. Não se pode falar de um tempo histórico homogêneo, pois as sociedades são heterogêneas; não se pode falar de um tempo histórico linear, pois as sociedades se relacionam diferentemente, em cada época, ao seu próprio passado e ao seu futuro. (REIS, 2009).

Nessa multiplicidade dos tempos estão englobados aspectos econômicos, políticos e sociais. Nesse entremeio encontram-se diversas histórias e múltiplas memórias que são construídas nas relações entre homens e mulheres que seguem formando suas identidades, narrando suas experiências cotidianas de lutas, dominações, transgressões e sobrevivência. Assim, “antes de ser um tempo concebido ou histórico – pensado a partir de operações que o retiram da “ordem natural” – o tempo é, pois, vivido e refletido pelos homens, no seu cotidiano.” (SIMAN 2003, p.115).

As proposições de Koselleck (2006), Reis (2009) e Siman (2003) apontam que o homem em sua vivência, nas diversas sociedades, não escapa da ação que o tempo lhe impõe. O presente, a cada instante vivenciado se torna passado e o mesmo ocorrerá com o futuro que ainda não o é. A cada novo segundo, o presente – “espaço de experiência” – se transforma e um novo tempo – “horizonte de expectativa” – é reinaugurado.

As duas categorias apresentadas por Koselleck são elementos fundamentais para se entender a memória histórica como parte constitutiva da consciência histórica, pois conforme Rüsen (2001b) ela é moldada por uma divergência entre “experiência” e “expectativas” do tempo sobre os seres humanos onde a temporalidade é encontrada. É dentro desse campo que o homem experimenta o mundo e a liberdade. Sua consciência histórica pertence a realizações elementares culturais da vida sob o qual ele organiza de forma equilibrada o tempo interno e externo²³ e interage de maneira orientada com o futuro.

Essas primeiras impressões levam-nos a pensar, desde já, que a consciência histórica não é única, uma vez que as sociedades não são homogêneas, as pessoas não são idênticas, logo, suas ações individuais ou coletivas, influenciadas pelas ações do tempo, possuem suas próprias particularidades e especificidades.

A experiência concreta da temporalidade vivida pelos homens é permeada por mudanças e perturbações da contingência, isto é, por ameaças constantes do imprevisto, do acaso, ocorrências inesperadas, senso de ruptura, catástrofes, expectativas frustradas, dentre

²³ Segundo Rüsen, a consciência histórica em sua função prática confere a realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar um ato intencional mediado pela memória histórica. A orientação temporal da vida tem dois aspectos, um interno e outro externo. O aspecto externo da orientação por via da história revela a *dimensão temporal da vida prática*, descobrindo a temporalidade das circunstâncias incluídas na atividade humana. O aspecto interno da orientação por via da história revela a *dimensão temporal da subjetividade humana*, outorgando autocompreensão e conhecimento das características temporais dentro das quais aqueles tomam a forma de identidade histórica, ou seja, uma consistência constitutiva das dimensões temporais da personalidade humana. Conferir: Rüsen, (2010a).

outras que subvertem diretamente a ordem vida prática. É diante dessa realidade tão avassaladora que a sociedade se transforma rapidamente como “num piscar de olhos”.

As preocupações mais intensas que assombram os indivíduos nesse meio são os temores de ser pego tirando um simples cochilo e não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, perder o momento que exige mudança e mudar de direção antes de tomar um caminho sem volta. Nessa sociedade, a constância e a aderência das coisas representam os perigos mais constantes e terminais, as fontes dos temores mais assustadores e o alvo dos ataques mais violentos. (BAUMANN, 2007, p.8).

Portanto, mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade. O fluxo permanente da transformação através do presente, daquilo que “ainda não é” e do que “já foi”, é algo que foge ao controle humano. Tal demanda, exige do homem pensar, interpretar e atribuir sentido a essa corrente, ao seu mundo e a si mesmo para se orientar de maneira correta a fim de continuar vivendo. (CERRI, 2011a, p.28).

Segundo Rūsen, existe uma necessidade das pessoas em construir uma ideia de ordem temporal que resista aos obstáculos da contingência em detrimento as atividades cotidianas e uma ordem equilibrada diante das mudanças. De acordo com o autor, a consciência histórica é um *fenômeno do mundo vital* e refere-se a mudança da experiência temporal da vida e do mundo, e pode ser entendida especificamente como: “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RUSEN, 2001a, p.57).

A base da argumentação de Rūsen assenta-se no pressuposto de que o homem deve agir intencionalmente no mundo para viver não o tomando como naturalizado, mas sim construído historicamente. O homem precisa interpretar mundo em que vive, de acordo com suas intenções e objetivos de modo a transformar sua realidade, pois, o agir é um procedimento que está na base da manutenção da vida humana.

Na sociedade em constante movimento, o homem é instigado a buscar de maneira desenfreada a concretização de suas metas e objetivos. Para isso, se projeta para além de sua realidade, isto é, para além do que a experiência lhe mostra. Ocorre, um “superávit intencional” como propulsor de suas ações, resultado da experiência do agir e do sofrer humano no tempo que se processa baseado em dois modos de consciência do tempo: o tempo como experiência e o tempo como intenção. Esse processo também pode ser entendido de

forma dialética, pois, ao passo que o homem sofre a ação do tempo e nele age, fica a mercê da perda e atribuição de sentido. Por este motivo, pode-se dizer que determinadas “carências estruturais” geram simultaneamente novas carências a serem interpretadas.

É importante destacar, mais uma vez, que a consciência histórica, e por sua vez, o pensamento histórico, para Rösen (2001a) não é um privilégio de indivíduos capazes de pensar à História, mas algo inerente a existência humana. Cerri (2011a, p.29) comenta que a base do pensamento histórico antes de ser cultural ou opcional, é natural, vai desde o nascimento até a velhice, sendo esses, os parâmetros que permitem a percepção da noção do tempo e sua passagem.

Portanto, conforme Rösen,

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2001, p.78).

Heller, por sua vez, possui determinadas aproximações com Rösen. Em sua concepção, a consciência histórica é composta por estágios em diferentes contextos da história da humanidade que representam múltiplas respostas a diversas situações e é onde reside o cerne da identidade de cada grupo. (HELLER, 1993, p.15; PACIEVITCH, 2006).

Para Heller (1993), tal como Rösen, a consciência histórica é inerente a existência do ser humano, sua experiência histórica é intrínseca a sua própria historicidade, presente no cotidiano mediante a necessidade da transformação e manutenção de identidades. O ser humano é um ser de questionamentos e respostas. Sua ação difere de outros seres, pois, não procura superar apenas suas necessidades biológicas. Silva (2007, p.16) salienta que o homem é um ser na consciência e constrói, nas suas relações com os outros homens, sua própria história e a história da humanidade, tenham disso consciência ou não, em qualquer tempo e espaço que ocuparem.

A historicidade, segundo Heller (1993, p.13-14), pode ser entendidas através de três categorias: “Tempo, Espaço e Mortalidade”:

- Tempo: é a possibilidade de se narrar ou contar histórias acerca de outros povos ou grupos sociais situados “naquele tempo”. Isso é um privilégio do ser humano. “Aquele tempo” é o tempo humano.
- Espaço: é a possibilidade que somente o homem possui de situar-se em relação ao seu passado. Este é o espaço humano.
- Mortalidade: é a capacidade do homem de entender-se enquanto um ser mortal, de perceber a realidade a sua volta e refletir sobre ela, mesmo que de maneira involuntária. É isto que permite a percepção da noção do tempo e sua passagem.

A partir destas pontuações, Heller enfatiza:

A historicidade não é apenas alguma coisa que acontece conosco, uma mera propensão, na qual nos “metemos” como quem veste uma roupa. Nós somos historicidade; somos tempo e espaço. As duas “formas de percepção” de Kant nada mais são do que a consciência de nosso Ser e esta consciência é nosso próprio Ser. As categorias a priori de Kant – quantidade, qualidade, relação e modalidade – são secundárias de um ponto de vista ontológico. Não constituem a essência de nosso Ser. Os seres humanos podem conceber tempo e espaço sem quantidade, qualidade, relação e modalidade (como o *tohu hohu*, o vazio, o vácuo universal), mas não podem pensar estas categorias fora do tempo e do espaço. Até mesmo o absurdo é temporal e espacial, porque nós somos tempo e espaço. (HELLER, 1993, p.14).

Tendo em vista a historicidade intrínseca de todo o ser humano, a questão identitária fundamental, sempre presente, que a expressa é a pergunta de Gauguin: “De onde viemos, o que somos e para onde vamos?” Neste ponto, Heller define:

[...] A pergunta nunca muda, mas as respostas variam. A resposta à pergunta – “De onde viemos, o que somos e para onde vamos?” – será chamada “*consciência histórica*” e as múltiplas resposta a ela, diferentes em substância e estrutura, serão ditos *estágios da consciência histórica*. (HELLER, 1993, p.15).

Quando Heller propõe os estágios, que serão abordados na sequência, e engendra sobre eles uma discussão, não está se referindo a etapas em que a humanidade deva passar obrigatoriamente. O que a autora propõe é mostrar as possibilidades das diferentes interpretações do tempo, de escolhas e tomadas de decisões que ora se encontram mais reduzidas, ora mais estendidas. (PACIEVITCH, 2006).

Heller, assim como Rösen, enfatiza que todo homem precisa agir, interpretar, estabelecer metas, expandir horizontes e significar o mundo em que vive. Essas experiências são vivenciadas, orientadas e modeladas pelo presente histórico. A tarefa consiste em situá-las, conceptualizá-las e expressá-las, ou melhor, atribuir sentidos.

Segundo Heller (1993, p.85), dar sentido é mover os diversos fenômenos, as experiências similares, para dentro do mundo e transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável, bem como alterar o mundo mediante ações significativas de diferentes proveniências.

Entretanto, “dar sentido” não significa apenas se adaptar nas formas do universo, mas é conhecimento e gera também um autoconhecimento. Nas palavras de Heller: “É através dos diversos – mas interligados no essencial – procedimentos que “dão sentido” que a pessoa dá sentido a própria vida”. (HELLER, 1993, p.90). Tais proposições remetem ao próprio caráter da consciência histórica que na sua essência é significativa, orientadora e transformadora.

Nessa mesma direção Rösen (2001a, p.54) propõe que as operações mentais da consciência histórica na memória podem ser designadas como *constituição do sentido da experiência do tempo*. Esse é um processo da consciência onde a relação dinâmica entre experiência e intenção se realiza no processo da vida humana. É preciso, no entanto, saber fazer a distinção entre esses dois modos de tempo. O termo “sentido” é uma operação mental, cuja finalidade é promover essa síntese.

O tempo é experimentado pelo homem como um obstáculo ao seu agir em todo momento, embora isso não o impeça de querer realizar seus intentos. A consciência histórica, estipuladora do equilíbrio nesta corda bamba, exerce uma função que transcende o passado, pois a capacidade ao recordar é desencadeada pelo impulso das experiências do tempo presente, ou seja, da inserção dos seres humanos na história e sua necessidade de orientação no decurso temporal. Nas palavras de Rösen,

Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois ela é o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante das virulentas experiências do tempo. (RÜSEN, 2001a, p.63).

A consciência histórica não pode ser entendida apenas como passado, tampouco como idêntica a memória ou a lembrança. Rösen (2001a) afirma que não há como negar que toda

memória histórica pauta-se pelo passado, porém seria um grande equívoco caracterizar a História e a consciência histórica como uma simples consciência do passado humano.

A lembrança é para a constituição da consciência histórica a relação determinante com a experiência do tempo, flui naturalmente no quadro da vida prática, porém, um simples resquício do passado na memória ainda não é fator constitutivo da consciência histórica.

De fato, só se pode falar em consciência histórica quando para interpretar as experiências do tempo, é necessário mobilizar a lembrança no processo dinâmico do movimento de uma narrativa, uma vez que ela rememora o passado sempre com respeito a experiência do tempo presente. Devido a essa relação com o presente é que a consciência histórica articula-se com as expectativas do futuro. (RÜSEN, 2001a).

A tensão entre as três dimensões temporais é concebida como uma *representação da continuidade*, afim de que, por meio dela, os homens possam estipular um quadro interpretativo de suas experiências que os guiem na tomada de ação no presente. Essa estrutura única de pensamento (a narrativa) está presente em vários âmbitos da vida humana, seja em um rotineiro ato de fala ou até mesmo nos discursos mais formalizados como aqueles realizados nas universidades, em palestras, conferências, no tribunal, dentre outras.

Até esse momento discorreu-se a respeito de uma das funções essenciais da consciência histórica: promover a orientação no tempo. Aborda-se agora outra importante função que se refere a formação da identidade histórica. O processo da criação e manutenção da identidade, no âmbito da consciência histórica, ocorre pela inserção do sujeito em um tempo social e cultural. A título de exemplo, pode-se pensar no elo da ligação que define um determinado grupo social, seja ele, um símbolo, imagem ou qualquer outra forma de linguagem que torne possível dizer “nós e eles”.

A identidade, segundo Heller pressupõe sempre a coletividade, de modo que o seu estabelecimento só é possível mediante a relação com o “outro”. A autora traduz esse princípio na seguinte afirmativa:

É imaginável que não estaremos aqui, quando outros serão e estarão, mas é inimaginável que não sejamos quando ninguém estiver. Não estar aqui só tem significado se outros estiverem. Estar em lugar nenhum só tem sentido se houver algum lugar, do mesmo modo que o não-Ser só é inteligível porque existe o Ser. “Naquele tempo havia um homem” significa que existe alguém que narra à saga dele e que haverá alguém que a contará depois. A historicidade de um único homem implica a historicidade de todo gênero humano. O plural é anterior ao singular: se somos, sou e se não somos, não sou. (HELLER, 1993, p.14-15).

Cerri (2011a) comenta que produzir identidade coletiva, e no seu âmbito, uma consciência histórica específica, é algo essencial a qualquer grupo humano que almeja sua continuidade. Entretanto, Rüsen (2001a, p.66) ressalta que a experiência da temporalidade, da contingência, se apresenta como perda iminente da identidade. Cabe aos homens interpretarem essas mudanças mediante as *representações da continuidade*, instituidora da identidade, pois a narrativa histórica é uma possibilidade indispensável na medida em que ela permite realizar a síntese entre passado, presente e futuro em uma relação de continuidade. Pela narrativa, os homens contam suas vidas, inventam-se e instituem-se como pertencente ao mundo, procurando manter uma personalidade e dar continuidade a sua experiência.

Desse modo é instituída a identidade por meio da memória inserida como determinação de sentido no quadro da vida humana. É útil pontuar que,

A consciência histórica não se caracteriza apenas pela lembrança e memória, mas sempre também pelo esquecimento: somente o jogo do lembrar e do esquecer fornece as referências temporais que o passado tem de assumir, a fim de produzir uma representação de continuidade instituidora de identidade. (RÜSEN, 2001a, p.84).

Portanto, a experiência prática da vida humana no tempo estabelece a necessidade de um quadro interpretativo histórico, a fim de que o homem possa cumprir seus objetivos e agir no tempo. Através da consciência histórica é possível uma apropriação dos elementos que permitem a devida orientação no tempo, na sociedade e no mundo contemporâneo.

A consciência histórica dos alunos da EJA será a partir de agora, entendida e analisada sob o amparo do referencial teórico proposto por Rüsen e Heller. Na sequência, serão abordados os processos da constituição e manifestação narrativa da consciência histórica.

2.2 Consciência Histórica e Narrativa: Especificidades e Manifestações

Na subseção anterior foram apresentadas algumas discussões existentes na historiografia acerca do conceito de consciência histórica e suas diferentes abordagens, sendo possível observar que o conceito não possui o mesmo significado a todos que dele fazem uso. Anteriormente também foi explicitada a razão que motivou a escolha do referencial teórico elaborado pelos autores Rüsen e Heller que concebem a consciência histórica como um fenômeno característico de todo ser humano.

A noção de alguns elementos já vistos como, tempo histórico, “campo de experiência”, “horizonte de expectativas”, identidade e memória, auxiliarão na próxima articulação conceitual: *as especificidades da narrativa histórica e o processo da constituição e manifestação da consciência histórica*.

O conceito de “narrativa” tem sido alvo de constantes discussões e desafios no pensamento de historiadores e cientistas sociais há várias décadas. Não existe aqui a pretensão de entrar no debate epistemológico da “narrativa”, pois, o próprio estudo desse conceito mostra que ele possui uma historicidade própria e que foi pensado e aplicado de diferentes maneiras em cada geração.²⁴

Contudo, busca-se aqui elaborar uma definição de narrativa com base nas proposições de Heller (1993) e Rüsen (2001a, 2001b, 2007, 2010a,) amparado nas contribuições de Chartier (1988, 1994), Carr (1991) e Ricouer (1994), a fim de manter a coerência no desenvolvimento da pesquisa.

A narrativa histórica, segundo Chartier (1988, 1994), é compreendida como central na representação do conhecimento histórico e corresponde a forma do discurso dos historiadores. O autor reconhece que de fato toda História, desde aquela menos narrativa até a mais estrutural, é sempre construída a partir de elementos que norteiam a produção das narrativas, e apresenta a seguinte reflexão:

[...] toda a escrita propriamente histórica constrói-se, com efeito, a partir das fórmulas que são as do relato ou da encenação em forma de intriga. Existem várias formas de transição que remetem as (estruturas do conhecimento histórico para o trabalho de configuração narrativa) e que aparentam num e noutro discurso a concepção da causalidade, a caracterização dos sujeitos da ação, a construção da temporalidade. (CHARTIER, 1988, p.82).

²⁴ O elemento narrativo, apesar de nunca ser extinto da historiografia, foi na maior parte das vezes combatido pelo paradigma moderno de história. Embora tenha sido criticado o modo de como era feita história do século XIX – desde o historicismo alemão até suas vulgarizações, como o positivismo francês e norte-americano e o idealismo, a historiografia do século XX, até por volta da década de 1970, não revalidou o estatuto narrativo da história. A propósito, parte desses historiadores, principalmente aqueles vinculados à *Escola dos Anales*, acentuaram as críticas à presença da narrativa na história, inclusive acusando os positivistas de terem-na utilizado à exaustão. Para historiadores como Fernand Braudel, François Furet e Le Rouy Laudurie, a narrativa foi concebida como um mecanismo representacional não científico, cuja eliminação era essencial para o estatuto científico da história. A historiografia marxista do século XX também refutou a narrativa, pois, no entender de grande parte dos historiadores marxistas, ela era insuficiente em termos ideológicos e científicos. No final da década de 1970 e início de 1980, o tema da narrativa voltou à tona com a concepção de “retorno” da narrativa como o historiador Lawrence Stone (1990) em seu artigo intitulado “The Revival of Narrative” (1979), e posteriormente criticado por autores como Jacques Le Goff, Eric Hobsbawn e Roger Chartier, onde afirmavam que não se tratava de um retorno da narrativa, mas sim, de um deslocamento da prática historiográfica para outras estruturas narrativas não consideradas pela história até o momento, em especial a literatura. Ver: Elmir (2004); Malerba (2011).

Chartier, acerca das contribuições de Ricouer, pontua que a História é sempre um relato, ainda que sua pretensão seja desfazer-se da narrativa, pois, o seu modo de compreensão permanece tributário das operações que asseguram a encenação no formato de intriga das ações representadas.

Nesse sentido, o pensamento de Ricouer é fundamental no que se refere ao esclarecimento da narrativa histórica. Ele reinsere a temporalidade na História e defende o caráter narrativo do conhecimento histórico, afirmando ser essa a forma que oferece inteligibilidade ao vivido no momento em que articula tempo e ordem lógica.

Ricouer (1994) sustenta a hipótese de que a única forma de abordagem do tempo é mediante a narrativa. Entre narrar uma História e a estrutura temporal da experiência humana, sugere existir uma relação necessária. A narração é uma forma indireta da abordagem do tempo, embora não diga que é nem o porquê, mas sim como ele se dá.

Portanto, quer se trate da identidade estrutural entre a narrativa historiográfica e a narrativa ficcional, quer se trate da exigência de verdade entre esses dois modos narrativos, existe um núcleo comum que impera sobre ambos: a experiência temporal humana. Segundo Ricouer, o mundo apresentado por qualquer obra narrativa é sempre a de um mundo temporal, e afirma: “[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. (RICOUER, 1994, p.15).

Nessa passagem, nota-se que a intensa relação existente entre tempo e narrativa pressupõe que o espaço do narrar é um espaço de compreensão na medida em que narrando histórias, o homem articula sua experiência no tempo, institui identidades e orienta suas ações diante da realidade cotidiana.

Para Barros (2011, p.3-4) a consciência da narratividade (necessária) da História, reafirmada por Ricouer, apresenta implicações importantes, sendo a mais relevante delas o

retorno do vivido, da sensibilidade e da ação humana a uma historiografia que parecia se abstrair do homem²⁵. Barros (2011) sintetiza:

A inteligibilidade histórica, certamente necessária tal como haviam proposto os historiadores ligados aos Annales, não poderia, sustentará Ricoeur, excluir o vivido. O conhecimento histórico poderia apresentar um caráter lógico e estético, mas, ao mesmo tempo, na interação dialética entre o vivido e o lógico estaria o fundamento de uma História satisfatória e útil à vida. Privilegiar o Vivido contra o Lógico, ou vice-versa, conduziria em ambos os casos a formas insatisfatórias de História insatisfatória. Devolvida à própria Vida, da qual saíra, a História não poderia se afirmar como atividade puramente intelectual – tal como proporá Paul Veyne em suas reflexões sobre a “História Conceitual” (1974) – e deveria buscar “ensinar a viver”. (BARROS, 2011, p.4).

Ricoeur, segundo Barros (2011), busca recuperar uma função que já não vinha mais sendo destacada pela historiografia do século XX: a “História Mestra da Vida”, porém não uma mestra para as grandes elites, estadistas ou políticos, mas sim para todo o ser humano em suas relações sociais cotidianas.

Se o conhecimento histórico e a narrativa, do ponto de vista de Ricoeur tem por objetivo a orientação humana da qual não deve prescindir das relações com o “tempo” e com o “vivido”, então, é possível inferir, com base nas proposições de Heller e Rüsen, que a produção de narrativas não é um privilégio somente de historiadores ou especialistas. De acordo com Heller (1993), todo ser humano possui um impulso em narrar suas próprias histórias, desde aquelas corriqueiras e banais, até as mais complexas, e induzem outros a contarem e repetirem as histórias que julgam ser importantes.

Naquele tempo existiu um homem. Ele existiu e existe, pois narramos sua história. Existiu porque nós existimos. Num certo tempo existirá um homem, uma vez que plantamos oliveiras para ele e desejamos que usufrua do horto. (HELLER, 1993, p.67).

²⁵ As reflexões filosóficas de Paul Ricoeur insistem que o discurso dos historiadores pertence antes de tudo á ordem das narrativas, embora um tipo especial de narrativa, e não um gênero analítico que pretende não se alimentar do modelo narrativo. O não-narrativo sequer existe. Mesmo a história de longa duração de Fernando Braudel *O Mediterrâneo e a época de Felipe II (1966)*, analisada cuidadosamente por Ricoeur, seria ainda uma mega-narrativa que teria no próprio “Mediterrâneo” um “quase personagem”. A historiografia francesa, com os Annales, cultivava “castelos sólidos historiográficos” como história quantitativa, a história de longa duração, a história mais estrutural ou a mais coletiva, que apaga o heroísmo e as ações individuais para construir uma história das lutas de classes e seu diálogo com os modos de produção. Entretanto, para Ricoeur, essa produção não foge aos moldes da narrativa. Para mais: Barros (2011, p.3-4); Chartier (1994).

As reflexões realizadas por Heller em torno da narrativa histórica têm como seu ponto de partida a vida cotidiana, perpassam o plano teórico e retornam para a vida cotidiana. Pacievitch (2006, p.56) constata que esse é o motivo pela qual sua concepção de consciência histórica busca indícios na individualidade e coletividade da história da humanidade.

O passado remoto ou recente, próprio ou de outro, é sempre um conto, um relato, uma História. Por História, Heller (1993, p.71) entende-a como uma unidade organizada de transformações que diz respeito ao mundo no qual o evento ocorreu, a qual informa de modo coerente, sobre como e porque aconteceu.

Para Heller (1993), à História têm grande importância no cotidiano, principalmente quando ela é repetida inúmeras vezes. As histórias conduzem os seres humanos ao reavivamento e ao entendimento do que, como e porque algo aconteceu. Se os destinatários conhecem a respeito do seu contexto, então a História oferece uma mensagem de orientação ao presente. Ao contrário de constituírem uma mera descrição dos tempos passados, as histórias possuem sempre um caráter evocativo. Segundo a autora,

Por expressarem a personalidade como uma globalidade, da mesma forma afeta outras personalidades. Trazem à tona, simultaneamente sentimentos, reflexões, ocasionalmente decisões. Criam suas próprias situações, ao transformar uma pessoa ou um grupo em *ouvintes*, que escutam a história contada pelo narrador. Entretanto, estes papéis são intercambiáveis: o ouvinte pode começar a contar uma história e o narrador passa a ser ouvinte. Tampouco o ouvinte limita-se a ouvir: ele ou ela interrompe o orador, levanta questões, pede maiores explicações e detalhes, às vezes leva o narrador a lembrar-se de algo que, se não fosse isto, haveria esquecido. O ouvinte torna-se um participante, com sua personalidade acabando por compor a história do outro. Se alguém ouvir a história inúmeras vezes, pode dar-se uma completa identificação com seu protagonista, de tal sorte que mais tarde contará a mesma história como se tivesse ocorrido consigo próprio. Não se trata de desonestidade, mas o resultado de uma interação contínua entre narrador e ouvinte – uma interação comprovada pelo próprio processo de identificação. (HELLER, 1993, p. 77).

Esse argumento de Heller pressupõe a existência de várias vozes que se relacionam com os destinatários das narrativas contadas. Qualquer discurso narrativo é composto pela voz de um narrador e um ouvinte e esses papéis são intercambiáveis, ambos interferem no texto. Desse modo, é possível inferir que as tomadas de decisões de cunho ético e moral, ações individuais ou coletivas e a formação de identidades estão diretamente ligadas ao modo como as pessoas organizam suas narrativas históricas. (PACIEVITCH 2006, p. 57).

De maneira análoga, Rüsen (2001a), propõe uma matriz disciplinar²⁶ para a Ciência da História, e busca os fundamentos da narrativa histórica também na vida cotidiana. O autor parte do pressuposto de que o pensamento histórico, em todas as suas formas, é condicionado pelo jogo interpretativo entre o homem e o mundo por intermédio da narrativa de histórias.

Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo universal e antropológica. Rüsen argumenta:

A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “história”, como passado tornado presente assume por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, a lógica narrativa. (RÜSEN, 2001a, p.149).

É importante considerar que a narrativa histórica não é o único meio de orientação das ações no tempo. Pereira (2007, p.72) comenta que embora se considere o elemento ficcional presente em toda narrativa, e se possa falar também em romances históricos, o sentido que a narrativa histórica produz é diferente daquele produzido por outras formas narrativas justamente por se referir ao passado representando-o e interpretando-o.

Infere-se, pois, que a narrativa histórica ocupa-se necessariamente daquilo que aconteceu no passado ou que se julga ter acontecido. De acordo com Rüsen (2001a, p.155), “Ao torna-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. Retomando a famosa expressão de Johann Gustav Droysen, pode-se dizer que a narrativa “faz” dos feitos do passado, a história para o presente.”

Quando ocorre a transformação da História para o presente, o passado é dotado de uma qualidade específica: é interpretado como passado. Isso é válido para todas as formas especificamente históricas de elaborações narrativas.

Heller (1993) afirmou que à História tem por função orientar e levar o homem ao entendimento das diversas situações do cotidiano. Para Rüsen (2001a, p.74) a História é algo

²⁶ A matriz disciplinar proposta por Rüsen é composta por cinco fatores que obedecem a um princípio elementar recursivo: “partida” e “chegada” na vida prática. É útil descrever os fatores: (1) *Interesses*: são as carências de orientação da vida prática do homem, decorrente de suas experiências e contingências na evolução temporal; (2) *Idéias*: são as diretrizes de interpretação do passado, se baseiam na memória, e assumem a forma de teorias e perspectivas; (3) *Métodos*: as regras com as quais o passado empírico é tornado presente e inserido nas diretrizes de interpretação, mediante o que estas se concretizam e se modificam; (4) *Formas de apresentação*: correspondem as formas de apresentação e representação da experiência do passado incorporada à diretriz de interpretação; (5) *Funções de orientação*: correspondem as funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano e na forma de concepções de identidade histórica. Ver: Rüsen (2001, p.29-35 e p.162).

mais, ela é o passado sobre o qual os homens devem voltar seus olhos a fim de seguir adiante em seus objetivos e ampliar, nos termos de Koselleck (2006), o seu “horizonte de expectativa”. Ela deve ser concebida como um conjunto ordenado de ações humanas onde o tempo como experiência passada e intenção quanto ao futuro sejam unificadas no tempo presente.

Carr (1991) possui um ponto de vista convergente ao de Heller e Rüsen quando afirma ser a narrativa uma atividade vinculada diretamente a vida prática cotidiana, e o resultado desta, é a necessidade humana de lidar com a experiência da temporalidade. Para o autor, a realidade não é uma simples seqüência desordenada esperando para ser organizada em forma de narrativa. Qualquer ação, por menor e mais passiva que seja, é precedida de uma relação entre rememoração e antecipação, conferindo assim, uma unidade a experiência temporal. (CARR, 1991).

Segundo Carr (1991), ao organizar a vida de forma estrutural, em uma seqüência repleta de sentido, porque é produto de uma perspectiva e de uma expectativa, o homem abre as portas para o passado e o futuro em um instante imediato que é identificado como presente. Assim, quando o homem conta algo a respeito de sua própria vida ou a um passado geral, ele está atribuindo sentido aos efeitos da realidade mediante a organização da experiência temporal.

Tal como Heller (1993) explicitou a necessidade relativamente comum do ser humano em contar suas histórias de vida, Carr (1991) é enfático ao dizer que o homem torna-se senhor de suas próprias atitudes e lhe é conferido o estatuto de agente e participe de sua própria vida.

Nota-se que os autores aqui referidos, Heller (1993), Rüsen (2001a, 2001b, 2010a) e Carr (1991) possuem no cerne de suas concepções um núcleo em comum conforme aquele postulado por Ricouer (1994): a *experiência temporal humana*. Para os autores, à História, expressa através de narrativas, nasce no cotidiano, na experiência concreta de vida, confere sentido, estabelece identidades, organiza e orienta as ações humanas no tempo e no espaço.

É válido destacar que existem inúmeras formas de expressão da História, ela não é apenas verbalizada. Para Rüsen (2001b), o mundo da cultura, principalmente do cotidiano, é permeado de indicativos lingüísticos que simbolizam ou a representam de alguma maneira. Nesse sentido, o autor aponta para as abreviações narrativas – *ultra-shorts stories* – que condensam, em uma única palavra ou imagem, histórias, como por exemplo: “Bismarck” e a fundação do Império Alemão, “Bastilha” e a Revolução Francesa, “Auschwitz” e o

Holocausto, e também símbolos como o crucifixo e a História do Cristianismo ou a Suástica e o Nazismo. Esses elementos são importantes indicadores da função da consciência histórica na vida prática, pois mostram memórias históricas que não precisam ser necessariamente histórias detalhadas para serem compreendidas. (RÜSEN, 2001b).

Nessa perspectiva, entende-se que a narrativa histórica pode ser operada por qualquer ser humano, sendo sua função organizar a vida aos moldes de uma estrutura temporal e é fundamental na representação do conhecimento histórico.

Busca-se a partir de agora, com base nas proposições de Rüsen (2001a) explicitar as especificidades da narrativa histórica e os fatores que participam decisivamente na constituição da consciência histórica.

A forma lingüística de expressão da consciência histórica na qual ela realiza sua função de orientação no tempo é a narrativa. Com essa expressão, designa-se o resultado intelectual em que a consciência histórica se forma (RÜSEN, 2001a, 2010a).

A consciência histórica mistura “ser” e “dever” em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. Desta forma, a consciência histórica traz uma contribuição essencial á consciência ética moral. (RÜSEN, 2010a, p.57).

Entretanto, no processo narrativo, alguns elementos são essenciais e permitem visualizar as distinções entre narrativa histórica e as inúmeras formas de interpretações do tempo que se utilizam da narrativa como instrumento. A distinção entre a narrativa ficcional e não-ficcional é originária de uma trílice especificação da narrativa na vida humana, determinante do que se pode chamar de constitutiva da consciência histórica. (RÜSEN, 2001a).

Primeiramente, a narrativa constitui a consciência histórica por recorrer ao ato da rememoração. A lembrança é fundamental para a interpretação da experiência do tempo e compõe a base da distinção entre a narrativa historiográfica e a ficcional ou literária. Porém, a consciência histórica não se constitui apenas na recuperação do passado através da lembrança, sendo essa relação ainda insuficiente. É necessário uma relação expressa entre presente e passado. (RÜSEN, 2001a, p.62-63).

A segunda especificidade da narrativa como constitutiva da consciência histórica refere-se as mudanças temporais do passado, rememoradas no presente na forma de processos contínuos na qual a experiência do tempo presente abre perspectivas para o futuro. A narrativa

histórica rememora o passado sempre com respeito a experiência do tempo presente, articulada diretamente com as expectativas do futuro. Dessa forma, passado, presente futuro ganham sentido e esta relação é designada como um processo contínuo. (RÜSEN, 2001a, p.64).

E por fim, a terceira especificidade da narrativa histórica como constitutiva da consciência histórica, é fundamental, pois é ela quem dá consistência interna as três dimensões temporais. Trata-se da *identidade*, já mencionada, dos sujeitos que fazem uso das narrativas para se garantirem seguros no fluxo do tempo. (RÜSEN, 2001a, p.66).

Todo esse processo abordado constitui a base da formação da consciência histórica e da transformação dos feitos em História. As elaborações de Rüsen e Heller sugerem que a consciência histórica, através de sua síntese narrativa, possibilita o homem interpretar e atribuir sentido a sua vida diante das mudanças do tempo. É nesta direção que vem sendo empreendido o esforço de construir uma concepção de consciência histórica e narrativa não dirigida a determinados tipos de elites ou intelectuais aptos ao conhecimento histórico, mas sim, a todo e qualquer ser humano.

As reflexões em torno do conceito de consciência abrem frente para os debates contemporâneos no campo do Ensino e Aprendizagem de História. Esse será o tema do próximo assunto.

2.3 A Competência Narrativa e Consciência Histórica: Perspectivas para o Ensino e Aprendizagem em História

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Jörn Rüsen (2010b, p.82).

Os sistemas de ensino enfrentam, atualmente, novas demandas formativas. Caimi (2009) aponta que a sociedade, com o seu ritmo acelerado de mudança, requer conhecimentos e habilidades em diferentes domínios, o que, por sua vez, exige dos professores e alunos uma capacidade de integração e relativização do conhecimento que vai além da assimilação mecânica de informações.

Nesse contexto, ocorre uma evolução naquilo que o aluno deve aprender e pela forma como deve aprender. Caimi afirma ser isso algo extremamente necessário, porém, de uma

maneira diferente das formas tradicionais de aprendizagem reprodutiva ou memorística. No plano das discussões sobre o ensino de História, essas preocupações estão cada vez mais presentes e partem de uma importante definição acerca dos objetivos em ensinar e aprender História na educação básica. (CAIMI, 2009, p.66).

Existem múltiplas teorias que oferecem um amplo leque de possibilidades reflexivas sobre o fenômeno da aprendizagem. Entretanto, nessa subseção o foco é direcionado para a aprendizagem de caráter histórico. Busca-se debater aqui as elaborações de Rüsen (2010a; 2010b) e Lee (2006) acerca da *competência narrativa, consciência histórica, literacia histórica* e suas perspectivas para o ensino e aprendizagem de História.

Rüsen (2010a) afirma que, uma vez explicado a forma narrativa pela qual a consciência histórica realiza sua função de orientação no tempo, é possível caracterizar sua competência específica primordial: a “competência narrativa”. Essa competência, segundo o autor, pode ser definida como “[...] a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada.” (RÜSEN, 2010a, p.59).

Sendo a consciência histórica uma operação mental de atribuição de sentido ao passado, a competência narrativa pode ser definida de acordo com três elementos que constituem uma narrativa histórica: *conteúdo, forma e função*. O conteúdo pode ser entendido como “competência para experiência histórica”, a forma como “competência para interpretação histórica” e a função como “competência para orientação histórica”.

Na visão de Rüsen (2010b) essas três competências representam as três dimensões da aprendizagem histórica, sendo que sua especial importância não é o desenvolvimento de uma competência, mas sim, a relação harmoniosa entre elas.

A *competência de experiência* representa a capacidade de se olhar para o passado e diferenciá-lo do presente. Segundo Rüsen (2010b), a aprendizagem por meio das operações narrativas da consciência histórica aumenta o conhecimento quando se desvela o que aconteceu no passado. Entretanto, é necessário que esse passado tenha significado para o presente de modo a auxiliar na orientação da vida prática das pessoas. O autor faz a seguinte ressalva:

[...] Nada é histórico simplesmente porque tem um passado. O caráter histórico de algo existente está em uma qualidade específica do tempo: a experiência, assim, é a diferença qualitativa entre o passado e o presente. A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. (RÜSEN, 2010b, p.85).

A *competência de interpretação* supõe a habilidade de se reduzir as diferenças de tempo entre passado, presente e futuro, através de uma concepção e atribuição de significado ao todo temporal. Rüsen (2010b) afirma que nessa dimensão da aprendizagem ocorre um aumento do conhecimento que por sua vez, é transformado numa mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Esses modelos atribuem significado histórico aos fatos e estabelecem as diferenciações de acordo com pontos de vista acerca do que é importante.

Estes modelos de interpretação decidem quais são os elementos da experiência histórica e do conhecimento histórico que são especificamente “históricos”, os quais estabelecem o seu *status* específico no tempo que fazem parte dos conteúdos da história. (RÜSEN, 2010b, p.86).

A *competência para orientação* representa a capacidade de utilização do todo temporal, com seu conteúdo de experiência, cuja finalidade é a orientação da vida prática. Implica em guiar as ações por meio da articulação entre identidade humana e conhecimento histórico. Essa competência volta suas preocupações para a função prática da experiência histórica significativa, ou seja, o uso do conhecimento histórico utilizado pelas pessoas em seu cotidiano. Rüsen destaca a importância da apreensão da orientação interna (identidade) e externa (alteridade):

A natureza e a arte da orientação interna e externa de acordo com o seu próprio ser no tempo devem ser apreendidas. Isso já deve ser levado em conta na aquisição de um modelo para a interpretação, uma vez que este modelo deve conter as categorias ensináveis para a interpretação do curso do tempo – isto é, a para o passado, o presente e o futuro. *A competência para orientação de si, historicamente, é a habilidade em aplicar este modelo, o qual é preenchido pelo conhecimento e pela experiência, para situações da vida e para formular, assim, como refletir, sobre seu próprio ponto de vista na vida presente.* (RÜSEN, 2010b, p.86-87. Grifos nosso).

As três operações da consciência histórica, juntamente com as dimensões da aprendizagem histórica se relacionam mutuamente. Não há como pensar a experiência histórica sem significado, tampouco orientação histórica sem experiência. Todos se relacionam ao mesmo tempo, o que demonstra a complexidade da aprendizagem histórica, que possui dois pólos: o da aquisição da experiência e a descoberta de si mesmo nos movimentos da consciência histórica. (RÜSEN, 2010b).

Dias (2007, p.47) indaga que a aprendizagem é considerada como específica dos procedimentos mentais da consciência histórica, a quantidade dos conhecimentos que as pessoas possuem não é um critério adequado para avaliar o seu desenvolvimento. Por outro

lado, quando o sujeito aprende História a fim de utilizá-la para analisar determinados aspectos de sua vida prática cotidiana, é possível inferir que houve aprendizagem.

A perspectiva da consciência histórica propõe, como objetivo para o ensino de História, o desenvolvimento das três dimensões da aprendizagem histórica – experiência, forma e função – instigando os alunos a refletirem sobre o passado como uma possibilidade de orientação no tempo, trazendo passado, presente e futuro para uma estreita relação que forneça subsídios para que vivam suas vidas como seres de forma ativa e reflexiva. (DIAS, 2007).

É importante destacar que o potencial da narrativa enquanto instrumento de pensamento e expressão da consciência histórica, ganha sentido em um contexto em que o ensino de História tenha por finalidade o desenvolvimento das competências narrativas.

Com base nesses argumentos, alguns questionamentos podem ser levantados: como promover um ensino que desenvolva as operações mentais da consciência histórica e as habilidades da competência narrativa? Quais as perspectivas que o conceito de consciência histórica lança sobre o ensino de História?

A noção de “literacia histórica” desenvolvida por Lee (2006), pautado no conceito de consciência histórica de Rüsen, é fundamental nesse processo. Essa noção parte do princípio de que a História não é apenas o acúmulo do passado, mas sim, um conhecimento que possibilita os sujeitos agirem de forma intencionada e orientada no mundo.

De acordo com Lee (2006, p.136) a literacia exige que os alunos entendam que à História é um compromisso de indagação com suas próprias marcas de identificação; exige-lhes também algumas ideias e características organizadas e um vocabulário de expressões especializadas como passado, presente, organização, evento, acontecimento, situação, dentre outras. Tendo isso em vista, os alunos devem entender que o conhecimento histórico é possível; que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais; as explicações de determinadas ações requerem reconstruções de crenças do agente sobre situações, valores e intenções relevantes e por fim, que o conhecimento histórico não é mera cópia do passado, mas pode ser avaliado e questionado.

Nesse sentido, o trabalho com bases em narrativas históricas pode ser tomado como uma referência no que diz respeito a literacia histórica. Por meio das narrativas nas aulas de História, torna-se possível tratar de ideias mais abstratas a respeito de suposições ou crenças

dos diversos grupos e sociedades do passado, a forma como trabalharam ou fracassaram e ainda vislumbrar indícios de suas relações pessoais. (GEVAERD 2009, p.66-67).

Para Gevaerd, a utilização de narrativas é uma forma de relatar o passado e, por conseguinte, interpretá-lo. Por esse fato, as narrativas representam um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta essencial no ensino e aprendizagem de História. Entretanto, a mesma autora, com base em Husbands (2005), ressalta que as narrativas não podem ser “um fim em si mesmas”, isto é, devem ser utilizadas para a produção de uma compreensão sobre o passado ou a compreensão histórica.

A esse respeito, Lee afirma:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de idéias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p.136).

Com base nessas considerações é possível caracterizar a literacia histórica como a capacidade dos alunos de construir uma imagem da História que os leve a se orientarem no tempo. No entanto, isso exige certo domínio de conteúdos históricos, um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de ideias substantivas²⁷ e ideias de segunda ordem²⁸ que auxiliem na organização do passado, tornando-o assim passível de conhecimento. (LEE, 2006).

Segundo Lee (2006, p.145), se os alunos forem capazes de se orientar no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, e ao mesmo tempo capazes de utilizar esse conhecimento em sua vida cotidiana, então é possível dizer que estes alunos são historicamente letrados.

Nessa direção, Alves (2011, p.57) afirma que o enlace entre conhecimento e pensamento é a chave para o desenvolvimento da consciência histórica. Em outros termos, desenvolver uma literacia histórica para o exercício da práxis no presente com vistas a projetar o futuro, significa conhecer, interpretar e trazer a memória o passado histórico de modo que este seja utilizado como base analítica o enfrentamento das diversas situações e contextos.

²⁷ Ideias ou conceitos substantivos podem ser entendidos como: agricultor, impostos, datas, eventos, etc.

²⁸ Ideias ou conceitos de segunda ordem podem ser entendidos como: narrativa, relato, explicação, evidência, etc.

Cerri, em análise de alguns aspectos da literacia histórica proposta por Lee, afirma:

A perspectiva de uma literacia histórica –, ou, no uso mais comum no português brasileiro – um letramento histórico é um marco decisivo, pois supera a idéia de ensino de História como transmissão, rumo á idéia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura de mundo. (CERRI, 2010, p.270).

Com isso, é possível considerar que o ensino de História é capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, refletir, definir e atribuir sentido a sua experiência do tempo. Com base no princípio de que a consciência histórica é um fenômeno social composta por diversos elementos, o papel do ensino de História é ser um fator interveniente nesse fenômeno. (CERRI, 2010).

Cerri (2010, 2011a) ainda argumenta que o conceito de consciência histórica reforça o princípio de que o trabalho didático da História não está resumido apenas ao ensino do passado, mas sim na articulação entre passado, presente e futuro. Nesse mesmo sentido, postula que do ponto de vista da Didática da História, renovada pelo conceito de consciência histórica, o valor educativo principal da História é a formação da competência narrativa, uma vez que ela exige revisão dos conteúdos e programações do ensino de História.

O quadro aqui apresentado sugere uma alternativa para o enfrentamento das dificuldades que existem no campo do ensino e aprendizagem em História. Segundo Caimi (2009, p.79) é importante valorizar o conhecimento que os alunos já possuem e a maneira como eles mobilizam esses conhecimentos para estabelecer processos construtivos próprio, apropriando-se de ferramentas que lhes permitam pensar historicamente e dar sentido a sua experiência no tempo no contexto social em que vivem.

2.4 As Dimensões da Consciência Histórica

Os elementos até aqui discutidos são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa empírica, pois eles demarcam o campo a ser investigado. A questão agora é desvelar o que deve ser tomado sob análise e empiricamente investigado como consciência histórica.

Antes de avançar nessa direção, convém destacar que a consciência histórica não é histórica apenas pelo fato de se referir aos processos humanos no tempo, pois, ela mesma é fator desse processo e conseqüentemente é afetada pelas marcas de seu tempo. (CERRI,

2011a, p.83). Exemplo disso são as diferentes concepções e elaborações dos autores apresentados anteriormente, que consideram a inexistência da consciência histórica fora do contexto da modernidade ocidental. (ver subseção 1.2)

O pensamento histórico, no sentido atual da palavra “História”²⁹ é resultado de um longo processo de desenvolvimento cultural, e logo, não pode ser um pressuposto fundamental para todas as formas de vida humana. Porém, Rüsen (2006) informa que se for observado os aspectos básicos e estruturais da consciência histórica, é possível, identificá-los como universais. O autor assevera que,

Não há cultura humana sem um elemento constitutivo de memória comum. Ao relembrar, interpretar e representar o passado, as pessoas compreendem sua vida cotidiana e desenvolvem uma perspectiva futura delas próprias e de seu mundo. *História*, nesse sentido fundamental e antropológicamente universal, é uma reminiscência interpretativa do passado de uma cultura, que serve como meio de orientar o grupo no presente. (RÜSEN, 2006, p.118).

Quando o termo “consciência histórica” é utilizado no âmbito dessa pesquisa, a História é entendida como sendo todas as formas de relação humana com atribuição de sentido ao tempo. (CERRI, 2011a). Os fenômenos da consciência histórica, influenciados por essas relações na experiência do presente, mudam de acordo com o fluxo das situações que as trazem em cena, o que leva-nos a inferir que ela não é única, estática ou pura.

Nesse sentido, Rüsen (2010a) elaborou uma estratégia de acesso epistêmico ao fenômeno que consiste em uma tipologia geral do pensamento histórico com base em uma hipótese ontogenética da consciência histórica. Essa tipologia, que contempla conceitualmente o campo completo de suas manifestações empíricas é entendida como uma ferramenta metodológica para fins de investigação e pode auxiliar na caracterização das peculiaridades culturais e características dos valores morais e modos de raciocínio lógico em diferentes épocas e contextos.

Em outros textos, Rüsen (2001b, 2007) mantém essa mesma base teórica, porém, ao invés de *tipos*, o autor utiliza o termo *modos de geração ou constituição de sentido*. Essa nova atribuição deixa claro que não existem níveis de consciência histórica a serem atingidos e não

²⁹ Refere-se ao mundo da cultura ocidental. Rüsen afirma que muitos trabalhos são desenvolvidos de acordo com os parâmetros de uma história nacional. Uma perspectiva mais ampla poderia incluir a historiografia européia ou ocidental ou a historiografia de culturas não-ocidentais. Porém, é de se salientar que existem culturas históricas diferentes, o pensamento histórico não se desenvolve único e exclusivamente pelas estruturas modernas ocidentais. Conferir: Rüsen (2006).

há consciências inteiras que tomam somente uma característica de atribuição de sentido no tempo. Cerri (2011b) comenta que Rüsen mantém o termo *tipo*, evocando a ideia weberiana de *tipo ideal*, pois ela esclarece ainda mais o modelo do quadro teórico proposto.

Os quatro modos de “geração de sentido histórico” apresentado por Rüsen (2010a, 2001b, 2007) são: tradicional, exemplar, crítico e genético. Através do ato narrativo, o passado humano é lembrado de uma maneira diferente em cada modo. Entretanto, isso não representa etapas ou estágios necessários do desenvolvimento cognitivo do pensamento, mas sim, de alternativas de interpretação e atribuição de sentidos às ações humanas na vida prática.

a) Dimensão Tradicional

A vida humana é organizada em tradições das quais não podem ser negadas. Todos os seres humanos, inseridos em uma determinada sociedade ou coletividade, pertencentes a um núcleo familiar, religião, escola, ou qualquer outra instituição, de algum modo, são filhos da tradição. Alves (2012, p.61) aponta que as tradições têm a função de promover a manutenção da obrigatoriedade moral por meio da rememoração de fatos que remetem a gênese de instituições sociais ou grupos em que todos estão inseridos.

As orientações tradicionais guiam o ser humano por meio da afirmação de obrigações e definem a unidade através do sentimento de uma origem comum. Não há espaço para reflexões críticas. As raízes permanecem inalteradas e resistentes ao longo das mudanças no tempo. (RÜSEN, 2007, p.48).

Com relação a identidade, Rüsen indica que:

[...] aqui é uma resistência a alterações (essencial) na condição própria do homem agente e sofredor. Passado e futuro são fundidos numa corrente contínua de regras eficazes de vida que são removidos ao serem levados pelo fluxo do tempo e da transitoriedade. (RÜSEN, 2012, p.44).

Nesse sentido, festas religiosas, eventos folclóricos, costumes familiares, monumentos públicos históricos, dentre outros exemplos, constituem formas de tradições e conferem a sua comunidade de recepção cognitiva a função de manutenção do conteúdo memorialístico. Aqui a consciência histórica se mantém no modo tradicional, na medida em que essa mentalidade é

transmitida para as novas gerações que com ela se identificam. (RÜSEN, 2007; ALVES, 2011).

b) Dimensão exemplar

Esse modo de consciência histórica se assemelha a consciência tradicional, porém, difere em um aspecto estrutural: as tradições são superadas por regras gerais, delas provenientes, que organizam as ações humanas. Na condição de regras gerais, fornecem aos homens exemplos para orientação, independente da cultura, tempo ou espaço em que estão inseridos. (ALVES, 2011).

Segundo Rüsen, aqui a História é vista como uma recordação do passado na forma de lição para o presente, tal como a expressão “História Mestra da Vida”,

[...] formando, portanto, a partir das histórias, um modelo positivo ou negativo em que histórias que vieram da experiência do passado e que indicam quão inteligente ou quão tolos éramos, levantam regras de experiências que tornam o sujeito da ação eternamente sábio. (RÜSEN, 2012, p.45).

Desse modo, cabe aos indivíduos utilizarem as regras estabelecidas como exemplo daquilo que deve ou não ser feito se o intuito for suprir as demandas por orientação.

A extensão da temporalidade da moral fortalece as narrativas exemplares, uma vez que mostra sua importância na construção dos sistemas e valores diferentes culturas. No que se refere a identidade, a consciência exemplar ultrapassa os limites da tradição. Quem o indivíduo “é” ou quem “eles são”, depende da capacidade da realização e cumprimento dos exemplos fornecidos historicamente. Dessa forma, o tempo é expresso com sentido, uma vez que está carregado de princípios e valores em histórias que nortearão as condutas humanas. (RÜSEN, 2007, 2012; ALVES, 2011).

As narrativas exemplares estão muito presentes em discursos políticos. De diferentes formas, os políticos utilizam exemplos históricos de líderes e nações com o objetivo de legitimar as suas próprias ações. Assim, modelos são extraídos da História e cabe aos diversos sujeitos engajarem-se ou não nesses discursos, apropriando ou refutando tais modelos, de acordo com sua consciência histórica.

c) Dimensão Crítica

A consciência histórica nesse modo de constituição de sentido histórico procura anular os padrões dominantes na cultura histórica vigente e abrir espaço para novas perspectivas e interpretações para a vida prática. Os seres humanos que adotam essa postura crítica constroem narrativas alternativas pautadas em aspectos contrastantes da memória histórica que desestruturam as narrativas canônicas representantes da mentalidade reproduzida pelas diversas instituições sociais.

Esse modo de consciência refere-se, também, a um meio de comunicação intercultural onde o discurso histórico se modifica radicalmente quando novas representações substituem as antigas ou até mesmo, quando uma linguagem simbólica da história aparece e desfaz as anteriores. (RÜSEN, 2007, p.55).

Nesse sentido, tanto especialistas (historiadores) quanto não especialistas, atuam como sujeitos da História, pois se colocam em oposição as prescrições impostas pelos modelos culturais preestabelecidos. Alves afirma que:

Novos interesses geram novas idéias e estas têm como objetivo gerar pontos de vista históricos que negam a orientação temporal predeterminada pela História vigente. Em outras palavras, as respostas até então existentes não dão conta das novas perguntas feitas. Estas carecem de inovadora formulação teórico-metodológica adequada à demanda de orientação contemporânea. (ALVES, 2011, p.69).

O pensamento histórico-crítico é fundamental nesse processo, pois, injeta elementos de argumentação crítica ao raciocínio moral. Esse fator, de acordo com Rösen,

Põe em questão a moral apontando a relatividade cultural nos valores, que contrasta com uma universalidade suposta e aparente, descobrindo os fatores da condição temporal que contrasta com uma validade atemporal falsa. Confronta as solicitações de validade com a evidência baseada na mudança temporal: o relativo poder das condições e conseqüências históricas. (RÜSEN, 2010a, p.68).

Por meio da consciência histórica crítica os sujeitos defendem sua vida prática, bem como as definições de identidades no decurso do tempo (RÜSEN, 2012, p.45), pois com a “força da negação, os sujeitos ganham domínio sobre si mesmo, oferecendo resistências aos modelos culturais preestabelecidos.” (RÜSEN, 2007). A identidade, nesse contexto, localiza-se na capacidade dos sujeitos de negarem os padrões estabelecidos e constrói-se a partir

daquilo que não se quer ser. Essa postura, diante das tradições ou modelos, revela uma autocompreensão fundamentada e reflexiva.

Em outras palavras, os valores morais não podem ter caráter universal, pois dependem de aspectos culturais e históricos. É nesse campo, ampliado da experiência humana, que reside o cerne da identidade histórica.

d) Dimensão Genética

Conforme visto anteriormente, a constituição crítica de sentido toma como base de suas argumentações a negação das formas predominantes de orientação temporal fundamentada em modelos tradicionais e exemplares. A constituição genética de sentido, por sua vez, leva em consideração todos os modelos até aqui apresentados para elaborar suas propostas.

Nesse modo de constituição sentido, o conceito chave é a mudança. A História é vista em si, isto é, como processo no qual todo ser humano adentra e age de forma a colocar-se em sua dinâmica de duração. (ALVES, 2011). Dito em outras palavras, todas as ações e produções culturais dos seres humanos são compreendidas a partir de sua historicidade, uma vez que, através disso, se torna possível indagar acerca das mudanças e permanências existentes a fim de perceber a evolução ou involução deste processo.

Se a mudança é o norte da História, é ela que lhe confere sentido, pois o passado deve ser trazido, mas sob a referência de um futuro desejado. Dessa forma a constituição genética de sentido indaga sobre a gênese do processo histórico, mas compreende que as interpretações da História e a própria interpretação criada também se configuram como genéticas. Conforme Rüsen (2010a, p.69) “o futuro supera, excede efetivamente o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceituado como uma intersecção, um nó intensamente temporal, uma transição dinâmica”.

Diante disso, os sujeitos que desenvolvem uma consciência genética percebem a necessidade de analisar o percurso histórico dos sujeitos como um processo contínuo de mudança em prol de um futuro melhor, respeitando as diferenças por meio da alteridade inserida na forma perspectivada e temporalizada de pensamento. (ALVES, 2011, p.73).

Assim, desenvolver uma consciência genética significa amadurecer, compreender e perceber os outros como sujeitos do processo histórico. Significa utilizar-se do pensamento

histórico com o objetivo de melhor se relacionar com o outro. É ter identidade no respeito a alteridade.

É conveniente salientar que os diferentes modos de constituição de sentido histórico relacionam-se mutuamente uma vez que todos têm suas origens nas demandas de orientação para a vida prática. Nas palavras de Rüsen:

Uma vez que os quatro tipos nunca aparecem sozinhos, **mas de forma sistemática e complexa**, num contexto interior, que pode ser descrito em detalhe como implicação mútua e como uma tendência para se mover em conjunto, formam uma rede de disposições reais, com as quais podemos pescar no mar da multiplicidade da narrativa histórica. (RÜSEN, 2012, p.47. Grifos nosso).

Portanto, todos os sujeitos (especialistas ou não especialistas) apresentam em seus pensamentos e suas narrativas a predominância de um dos modos da consciência histórica e a presença menor de outros.

Essa tipologia desempenha um papel heurístico que pode esclarecer como a consciência histórica realmente funciona, o seu processo de constituição nos diversos grupos e sociedades ao longo do tempo, bem como a singularidade de cada manifestação concreta da consciência histórica. (RÜSEN, 2012).

Abaixo segue a **Tabela 1** que sintetiza a tipologia da constituição de sentido histórico proposta por Rüsen:

Tabela 1 - Dimensões da consciência histórica

Modos de constituição de sentido	Dimensão da consciência histórica
Tradicional	A totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado
Exemplar	As experiências do passado são casos que representam regras gerais de mudança e conduta humana.
Crítico	Permite formular pontos de vista históricos por negação ou outras posições.
Genético	Diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal e a vida social é vista em sua complexidade.

Fonte: Kusnick (2008).

Heller (1993), autora de referência na presente pesquisa, também propõe um modelo de compreensão teórica acerca da formação da consciência histórica com base no conhecimento da história dos povos desde os primórdios da humanidade até a atualidade. Diferente de Rüsen quanto ao seu aspecto estrutural, porém, convergente ao compartilhar do mesmo princípio, Heller busca desvelar como os indivíduos, ao longo do tempo, desenvolveram suas respostas a pergunta “De onde viemos, quem somos e para onde vamos”. As diferentes respostas, como afirmando anteriormente, constituem os *estágios da consciência histórica*³⁰ que seguem no movimento de uma generalidade (humanidade) não refletida a uma generalidade refletida.

De acordo com Heller (1993, p.15), o homem torna-se humano quando as normas e regras de conduta substituem os instintos, mudando suas ações e comportamentos, impondo-lhe determinada ordem em sua convivência social. A ordem existente é a ordem da existência que por sua vez, exige uma justificação e legitimação de sua gênese a qual não pode ser contestada.

A partir desse momento, Heller apresenta o modo de compreensão da consciência histórica no decurso da História da humanidade: Consciência da generalidade não refletida: o mito; Consciência da generalidade refletida em particularidade: consciência de história como pré-história; Consciência da universalidade não refletida: o mito universal; Consciência da particularidade refletida na generalidade: consciência de história propriamente dita; Consciência da universalidade refletida: consciência do mundo histórico; Consciência da generalidade refletida como tarefa (de superar a consciência histórica decomposta): responsabilidade planetária. Segue abaixo a síntese do modelo.³¹

³⁰É válido pontuar que os estágios propostos por Heller representam diferentes condições e características da consciência histórica no tempo e não etapas que todos os seres humanos deveriam passar. Cerri afirma que a palavra utilizada no inglês é *stage*, e o significado mais comum da palavra inglesa é “palco”, “teatro”, “drama”; o significado “estágios” aparece mais adiante no dicionário. Nesta lógica de raciocínio, pode-se trocar o sentido de “estágios da consciência histórica” para “palcos da consciência histórica”, isto é, espaços e contextos em que o drama humano, as vivências e experiências vão se realizando, não necessariamente de forma evolutiva, mas de maneira distinta e adaptada ao que se pretende e se pode ser a cada momento e situação. Ver Cerri (2011a, p.86).

³¹ As reflexões seguintes são muito tributárias das análises realizadas por Silva (2007, p.18-28) e Cerri (2011a, p.85-98).

a) Consciência da generalidade não refletida: o mito

O primeiro estágio da consciência histórica busca criar uma imagem de ordem do mundo por meio do *mito da gênese*. Todo mito verdadeiro desempenha uma função básica que é justificar as contradições e tensões dentro da estrutura dos costumes.

É no nível da *generalidade não refletida* que a consciência histórica se exprime no mito da gênese. *Generalidade* significa que a gênese dos sistemas e valores, hábitos e instituições do grupo em questão abrange em seu projeto a gênese do mundo, o universo enquanto tal. Porque e como um sistema particular de conduta se configurou e porque ele deve ter-se configurado exatamente como ocorreu implica a resposta à pergunta sobre porque e como a existência como tal se configurou exatamente do modo como ocorreu. O resultado final da existência é essa existência: “naquele tempo” é “aqui e agora”. “Não refletida” significa que “homem” é idêntico ao clã ou à tribo do mito. (HELLER, 1993, p.16).

O mito é a narrativa de uma História, representa a consciência coletiva, explica a existência humana, organiza suas experiências, determina as formas de entendimentos e ações e não pode ser contestado ou corrigido. Exemplo disso é livro do “O Antigo Testamento” que legitimou o povo judeu como os “escolhidos” para habitar o reino celestial, contrapondo os demais grupos humanos, relegando-os a segunda classe da Criação.

Na generalidade não refletida, o tempo é infinito em retrospectiva, isto é, não existe distinção entre futuro, passado e presente. O presente não é apenas o “agora”, mas também o “aqui. Segundo Heller (1993, p.17), a resposta a pergunta “de onde viemos?” contém uma explicação de causal e latente. As histórias de origem também são histórias sobre o “por quê”, ao mesmo tempo, “aqui e “agora” constituem o resultado final onde a origem termina. Nesse primeiro momento, as narrativas míticas são expressões da consciência histórica coletiva e não podem ser corrigidas ou desmentidas.

b) A consciência de generalidade refletida em particularidade. A consciência de história

O segundo estágio da consciência histórica traz consigo a consciência da história e da mudança. De acordo com Heller (1993, p.19), a História está em constante movimento, é marcada pela existência de instituições como a política, estado e civilização, cuja gênese, já não mais as legitima. Entretanto, algumas são criadas por governantes em um determinado tempo e acabam por se tornar protagonistas de certos mitos: os mitos da História. As histórias

e os grandes feitos devem ser registrados e imortalizados através da escrita, embora isso ainda não seja considerada historiografia, pois, não é interpretação. Com a escrita emerge, de modo claro, a consciência de história.

No primeiro estágio da generalidade não refletida, a interpretação do bem e do mal, do correto e incorreto, as regras e normas de conduta já estavam basicamente fixadas e não havia espaço para interpretações individuais. As possibilidades de reflexões e questionamentos sobre o que fazer e como fazer aparece apenas neste segundo momento. Heller (1993) enfatiza:

A partir dessa época é que os indivíduos podem declarar: “aquilo não é bom, mas isto sim é bom; aquilo não é justo, mas isto é justo; aquilo não é verdadeiro, mas esta é a verdade”. Além do mais, ao pode dizer “aquilo não é bom, mas isto sim é bom”, obrigo-me a argumentar em favor de minha interpretação, justificá-la, verificá-la. [...] Nesse estágio de consciência histórica, a generalidade é refletida em particularidade. (HELLER, 1993, p.20).

No primeiro estágio, a questão existencial “De onde viemos, quem somos e para onde vamos” era respondida de maneira enfática e única: o mito. Agora, a forma de responder a mesma questão está posta de modo diferenciado. Heller (1993, p.21) destaca que embora o mito não desapareça por completo, pode ser interpretado pelos indivíduos, e já não se trata mais de uma visão coletiva fechada de mundo, mas “um instrumento para a arte e para a filosofia, aberto a escolhas e não, obrigatório”

c) A consciência da universalidade não refletida

O terceiro estágio da consciência histórica exclui a particularidade. Não há mais espaço para reflexões acerca da natureza humana, não importa a que grupo ou povo se pertença, o ser humano é criado conforme a intenção de seu Criador (universalidade). O gênero humano é dependente desta universalidade e contingente a ela, logo, a salvação depende da relação com a universalidade.

Segundo Heller (1993), a consciência do mito universal, que constitui a consciência não refletida da totalidade histórica, impõe uma resposta final e homogênea à questão “De onde viemos, quem somos e para onde vamos”:

A história dos seres humanos (humanidade) fica arranjada do começo ao fim (criação – queda – Juízo Final). O primeiro estágio é a pré-história, o segundo é o

passado, presente e futuro. Este último termo não é apenas uma parte da história, mas e seu propósito, cumprimento e fim. O futuro já não é uma incerteza, a ameaça de um colapso que pode ser evitado, mas a certeza de um resultado inevitável. A pessoa incorpora a histórica como *globalidade*. Continua vivendo depois da redenção, de modo que o fim (Juízo Final) pode ter para ela o sentido de promessa e plena realização. (HELLER, 1993, p.25).

Portanto, o mito universal responde ao questionamento sobre o que é o homem, a humanidade e do que trata a História como um todo, abarcando passado, presente e futuro. O tempo está repleto pela palavra que foi cumprida ou pelo destino que já está prefigurado no futuro pela vontade divina. Assim, o futuro não incerteza, mas propósito, cumprimento e fim da História, resultado inevitável.

d) A consciência da particularidade refletida em generalidade

O quarto estágio da consciência histórica dispõe de uma distinção entre dois níveis. O primeiro refere-se a consciência de um *recomeço na História*, e também a escolha de um passado de modo alternativo ao que a tradição oferece, e a possibilidade de argumentação crítica sobre uma sociedade que se marca pela unidade, homogeneidade e terá que suportar a diversidade. O segundo refere-se a consciência da *generalidade refletida em particularidade* propriamente dita, sendo que aqui o ser humano não é mais aquele cidadão de um determinado estado ou aos integrantes de uma cultura específica, mas significa todo o ser humano, a natureza humana enquanto tal. Heller (1993, p.28) destaca que este é o motivo pela qual “pode levantar-se a seguinte questão: qual sociedade e que tipo de estado ou sistemas de crenças são adequados à natureza humana e, dentre estes, quais lhe são em maior ou menor graus”.

Heller indica que existe uma tentativa de integração de todas as histórias dos povos antecedentes em uma História única e comum – uma História universal – (expressão cunhada por Voltaire) no intuito de mostrar que as civilizações estão de um modo ou de outro, inter-relacionadas. Neste sentido, não existe mais a História da redenção. O universo é conduzido pela História, inicia-se o “desencantamento do mundo”. A autora indaga que:

[...] os seres humanos são dotados de razão. O homem é livre e, por isso, pode mudar-se a si mesmo e a seu mundo. Dotado de razão, pode produzir e aumentar seu conhecimento, bem como criar uma *sociedade racional*, através da aplicação de seu conhecimento. (HELLER, 1993, p.30-31).

No terceiro estágio o homem estava em sua cidadania e a questão “quem somos” era respondida pela ética. Nesse quarto momento, Heller (1993, p.31) enfatiza que a liberdade refere-se aos indivíduos inseridos em uma sociedade, capazes de reconciliar as liberdades pessoais e sociais. As novas carências começam a tratar o mundo como um objeto, a filosofia volta a indagar sobre as possibilidades humanas proporcionando respostas a pergunta “quem somos”. O indivíduo cria seu destino, isto é, sua própria sorte.

e) Consciência da universalidade refletida ou consciência do mundo histórico

O quinto estágio da consciência histórica é marcado pelo fim das histórias no plural com o surgimento da “História”, isto é, a História do mundo. Segundo Heller (1993, p.33) a consciência do mundo histórico, além de relativizar a cultura humana na medida em que reflete sobre a historicidade do presente, ela também a torna absoluta e única autoconsciência verdadeira da historicidade.

A consciência do mundo histórico torna-se a consciência da universalidade, todas as histórias humanas ficam unificadas sob uma ótica universalista capaz de conter passado, presente e futuro. A consciência da universalidade é neste estágio pluralista e pode apresentar a ideia messiânica de unificação de indivíduo ou espécie ou ainda mostrar-se na forma de crença na “mão invisível”, seja nas relações econômicas, na razão, indústria ou nas instituições estatais.

De acordo com Heller, nesse estágio, a questão sobre “o que o homem é” é colocada da seguinte maneira:

A consciência da universalidade refletida entende nossa existência em termos de seu cenário social mutável. Deve-se responder ao que é a história, ao que é a civilização. O homem tornou-se aquilo que ele é na história, na civilização. A motivação, boa ou má, é explicada pela história. [...] para Freud, nossas paixões (instintos) demolem a estrutura da coexistência humana, e por isso, a civilização tem de controlá-los. A obra de Darwin foi usada para os mais diferentes tipos de argumentação: a luta pela sobrevivência e a cooperação da espécie justificam duas propostas contraditórias. Nestas teorias e em outras similares, a gênese do homem presente é a gênese do homem histórico, do civilizado. A universalização do homem é a universalização da história (ou civilização). (HELLER, 1993, p.35).

Nessa perspectiva, Heller (1993, p.37) indaga que a consciência do mundo histórico universaliza de modo progressivo o gosto, tornando possível o julgamento. A arte é

imaginada como um produto histórico e a escolha, por certo passado histórico particular, determina o tipo de arte, de estilo e visão criativa do mundo.

Para a consciência da universalidade refletida, o particular é entendido com o pilar central da universalidade, a cultura de certos povos torna-se repositórios da cultura humana, certas nações e classes tornam-se expressões do mundo histórico.

f) A confusão da consciência histórica. A consciência de generalidade refletida enquanto tarefa

O sexto e último estágio da consciência histórica apresenta a confusão da consciência histórica e se aloja como a necessidade de uma consciência de *generalidade refletida enquanto tarefa*.

Por meio da Primeira e Segunda Guerra Mundial, do Holocausto, de Hiroshima e do Gulag, a consciência da universalidade refletida teve suas estruturas e crenças abaladas. Segundo Heller (1993, p.41) as filosofias ditas “positivas”, pautadas na ciência ou em uma nova mitologia, provaram serem na prática destrutivas. Os novos deuses tornaram-se ídolos sedentos de sangue, infestando a Europa com seus campos de concentrações. A autora aponta que algumas filosofias da história foram julgadas como sendo responsáveis por todo o ocorrido. De um lado Nietzsche, de outro Hegel e Marx foram tachados como instigadores, ou no mínimo cúmplices dos assassinatos em massa.

Heller (1993) prossegue afirmando que todas as filosofias da história coerentes entram em colapso simultaneamente, em choque umas com as outras. Depois de Hitler e Stálin, seria possível dizer que todos os períodos históricos são igualmente imediatos a Deus? A respeito da confusão da consciência histórica, a autora prossegue:

A confusão da consciência histórica exprime o sentimento de que história é um tipo de computador superior a ponto de fazer seu último lance num tabuleiro de xadrez, com a consciência histórica aguardando o cheque-mate na próxima jogada. Até mesmo a crença em nosso moderno deus da racionalidade instrumental está abalada. As ciências naturais, que já foram uma vez, os inimigos racionalistas destes mundanos poderes opressivos, tornaram-se aos poucos, ferramentas daqueles mesmos poderes. A moderna tecnologia da guerra é o produto da ciência natural; as câmaras de gás e os crematórios de Auschwitz são invenções do cérebro científico. (HELLER, 1993, p.42).

Somados a isso, tem-se os duzentos mil mortos em Hiroshima e Nagasaki, vítimas do “progresso” da ciência natural, a Guerra da Secessão nos Estados Unidos com cerca de 900 mil mortos, os destroços da Guerra Fria, enfim, diante de tudo deste quadro, surge a pergunta: em que ponto o homem começou a enveredar pelo caminho errado?

Diante dos grandes conflitos ocorridos no século XX é possível notar que o ser humano não andou do pior para o melhor, ou da barbárie para a civilização. Entretanto, Heller não deixa de salientar que a humanidade existe de fato, embora somente em “si”, visto que sua existência acontece por meio dos conflitos de interesses das nações e instituições estatais.

A consciência histórica enquanto tarefa encontra-se ainda em formação. Ela coloca-se como uma a responsabilidade planetária (que ainda falta para a humanidade) que enquanto compromisso, consiste na ética. A História sempre existe como possibilidade. Heller (1993, p.49) cita uma história, contada por Castoriades, de um camponês ancião, que plantava oliveiras para seus netos na certeza de que um dia iriam usufruir do horto. Da parte dele isso não era sinal de desprendimento, mas de prazer, pois viu os arbustos crescerem.

Heller finaliza indagando que a responsabilidade planetária se assemelha ao ato de plantar oliveiras, embora aqueles que hoje as plantem não possam ter a plena certeza de que alguém irá usufruí-las um dia.

O objetivo principal da apresentação do quadro conceitual de Heller (1993) deve-se ao fato de que a autora coloca a consciência histórica em perspectiva temporal. Isso permite somar argumentos a ideia Rűsen de que esse fenômeno não é típico de determinadas culturas ou grupos sociais, mas sim, uma constante antropológica característica de todos os seres humanos em qualquer tempo, espaço ou sociedade. (RŪSEN, 2001a; CERRI, 2011a).

Do primeiro ao sexto estágio da consciência histórica não se pode notar uma linha evolucionista, uma vez que a atualidade é marcada por crises e ameaças a generalidade. No entanto, Heller conduz a compreensão de que a vida do ser humano é permeada pela experiência inevitável do tempo e a consciência histórica representa a capacidade de se lidar com essa temporalidade.

No âmbito do presente estudo, a perspectiva de Heller nos lembra que a consciência histórica nasce na experiência de vida, no cotidiano. Logo, leva a considerar que os alunos da

EJA são pessoas, independente de suas condições socioculturais, dotados de consciência histórica.

Nessa perspectiva, o quadro conceitual de Heller e a tipologia geral do pensamento histórico elaborado por Rüsen mostram que a consciência histórica não é homogênea ou estática, mas variável, fruto das mudanças vividas no tempo, influenciada pela cultura. Dessa maneira a consciência histórica opera em diferentes formas de constituição de sentido histórico e interpretações do passado, presente e futuro.

Assim, nesse capítulo, procurou-se estabelecer os fundamentos para a análise do pensamento histórico dos alunos jovens e adultos mediante o entendimento do fenômeno da consciência histórica que manifesta o saber histórico, por meio da narrativa, nos diversos âmbitos da vida humana. O objetivo central foi a busca pelo entendimento da epistemologia da consciência histórica e da narrativa como fonte viável para tal análise, mediante as contribuições da Teoria da História e da Didática da História discutidas por Rüsen e Heller.

Desse modo, após as discussões sobre a formação e a constituição da consciência histórica (especificidades, manifestações e dimensões), bem como suas perspectivas para o ensino e aprendizagem de História, parte-se agora efetivamente para a investigação empírica, no intuito de analisar e refletir sobre a consciência histórica dos alunos da EJA, isto é, o que esses alunos pensam a respeito da História e sua função social.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo contempla a análise e a interpretação acerca da consciência histórica dos alunos do Ensino Médio da EJA. O percurso investigativo foi dividido em duas partes. Na primeira parte, são apresentadas considerações a respeito da metodologia, os procedimentos de análise, a construção das fontes e a elaboração do perfil dos alunos, sujeitos da pesquisa. A segunda parte procura responder os questionamentos inicialmente propostos: O que pensam os alunos jovens e adultos sobre a História e sua função social? Qual é o significado do conhecimento histórico para suas vidas? Quais são suas ideias e interesses na História? O ensino de História tem importância em suas vidas no que se refere à formação de um pensamento crítico e reflexivo acerca de si mesmos e do mundo? Qual é a contribuição do ensino de História na formação do pensamento histórico e, conseqüentemente, da consciência histórica?

3.1 A Metodologia, a Coleta e o Tratamento das Fontes

3.1.1 Metodologia e Coleta das Fontes

A pesquisa ocorreu junto a 66 alunos jovens e adultos³² de três turmas do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino que oferta exclusivamente a modalidade EJA. Localizada na cidade de Guarapuava³³, PR, essa escola foi o *Lócus* privilegiado da investigação por ser uma das maiores do interior do interior do Estado, com mais de 1500 (mil e quinhentos) alunos matriculados.

O trabalho empírico foi realizado entre os meses de setembro e outubro de 2012, em dois momentos. No primeiro, houve uma aproximação do pesquisador com escola por meio de diálogos com a direção, a coordenação pedagógica e os professores, acerca do trabalho a

³² Esse número refere-se ao total de alunos que estiveram presentes nas aulas em que o instrumento de pesquisa foi aplicado.

³³ O município de Guarapuava está situado no Terceiro Planalto Paranaense, logo acima da Serra da Esperança, a 1.120 metros do nível do mar, com área total de 31.177,598 Km² e população estimada de 169.252 habitantes, segundo os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. (IPARDES, 2012).

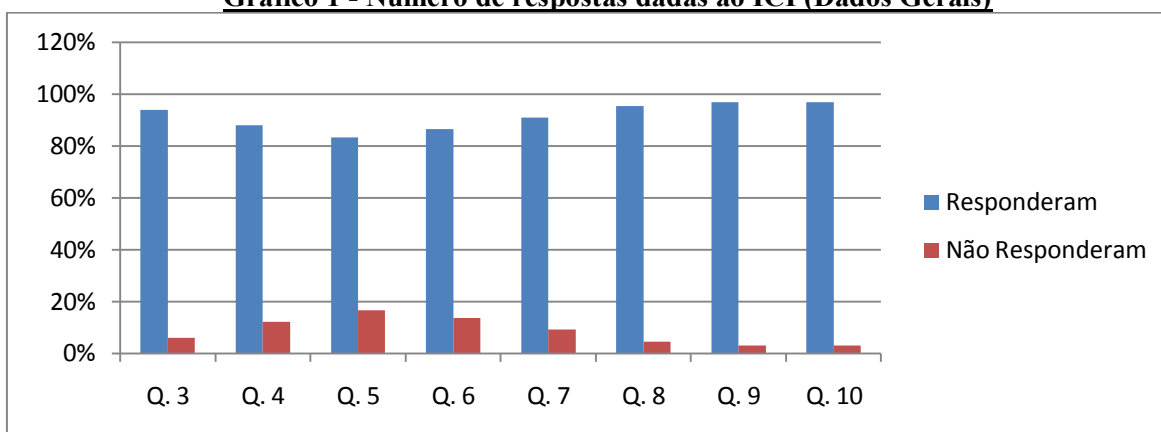
ser desenvolvido. O segundo momento foi destinado à aplicação do instrumento às turmas selecionadas³⁴.

Para a construção das fontes, elaborou-se um instrumento de investigação denominado “Instrumento de Coleta de Informação” – ICI – subdividido em duas seções. Em “Dados Gerais” – DG, objetivou-se levantar dados pessoais, educacionais e profissionais que viabilizassem a construção de um perfil básico dos alunos, bem como suas expectativas ao adentrarem à sala de aula. Em “Informações Específicas” – IE, buscou-se levantar dados diretamente relacionados à operação da consciência histórica, a partir da análise de 15 questões, sendo: 10 (dez) questões com alternativas fechadas a respeito de vários assuntos históricos como: gosto, interesses, confiança, experiência em sala de aula e temporalidade, todas de acordo com aquelas que foram propostas nos projetos *Youth and History* e *Jovens Diante da História*, porém readaptadas aos alunos da EJA; 4 (quatro) questões que exigiram respostas discursivas sobre o conhecimento histórico e a vida prática. Por fim, propôs-se uma situação hipotética, inspirada em Rüsen (2010a), com quatro desfechos possíveis, cada um representando as diferentes dimensões da consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética.

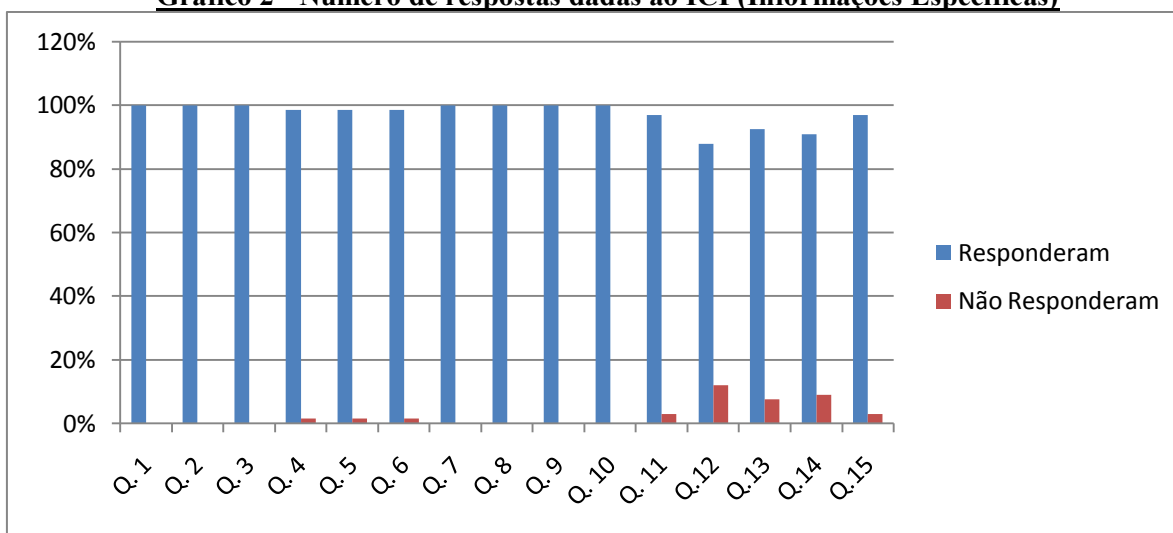
É conveniente ressaltar que, antes da aplicação definitiva do instrumento de pesquisa, o ICI foi submetido a um pré-teste para a sondagem de sua validação, sendo aplicado a 18 (dezoito) alunos de duas turmas de outra escola pública, da cidade de Guarapuava, PR, que oferta a EJA. A partir dessa análise, foi constatada a necessidade de se fazer alguns ajustes, desde a reelaboração de enunciados, em vista da dificuldade dos alunos no entendimento destes, até a redução do número de questões. Após essa etapa, o instrumento foi validado.

Sobre os índices das respostas dos 66 alunos às questões propostas no ICI, tanto na seção DG, quanto na IE, obteve-se o seguinte resultado:

³⁴ Professores de Matemática, Geografia e Português cederam gentilmente suas aulas para a aplicação do instrumento de pesquisa. É válido ressaltar que a escolha de turmas do Ensino Médio deveu-se ao fato de que todos os alunos já haviam cursado a disciplina de História.

Gráfico 1 - Número de respostas dadas ao ICI (Dados Gerais)

** Questão 1 (turma) e 2 (Nome) em caráter opcional

Gráfico 2 - Número de respostas dadas ao ICI (Informações Específicas)

Como pode ser observado, para cada questão do ICI obteve-se um índice maior do que 88% de respostas. Após essa coleta de dados, deu-se início ao processo de análise e interpretação das fontes, mediante ao uso da Escala Likert e da técnica de análise textual denominada Análise de Conteúdo.

3.1.2 Procedimentos de Análise

As 10 questões fechadas sobre o significado, gosto, interesse, confiança, experiência em sala de aula e temporalidade, pautaram-se no modelo da Escala Likert, que é um tipo de escala de resposta psicométrica comumente utilizada em questionários e pesquisas de opinião, onde os participantes especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Em outros

termos, consiste em uma forma de se verificar como as pessoas veem alguma coisa, um grupo, uma questão ou experiência social. (JHONSON, 1997; CERRI, MOLAR, 2010).

Nesse caso, trabalhou-se com três níveis de concordância (ou item Likert), como por exemplo, “discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. As respostas dadas pelos alunos foram tratadas estatisticamente através do Software Excel 2007, traduzidas numericamente e geraram médias (em porcentagens) que possibilitaram a visualização de um quadro geral para cada questão.

Entretanto, é útil ressaltar que os dados levantados não foram tomados como puros (apenas quantitativamente), mas apresentados de maneira reflexiva, de acordo com o referencial teórico que se desenhou nos capítulos anteriores, e cruzados entre si, verificando como os alunos responderam as questões sobre o ensino e aprendizagem de História.

Para a análise das 4 questões descritivas a respeito da História e a relação com a vida prática, utilizou-se a técnica denominada “Análise de Conteúdo”, proposta por Bardin (1977).

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados em diversos tipos de discursos, sendo caracterizada como uma hermenêutica controlada pautada na dedução. Esta metodologia, por sua vez, procura investigar e analisar, por meio da decomposição dos discursos, as especificidades das ideias dos sujeitos, gerando, posteriormente, categorias de análise que permitam a interpretação por parte do pesquisador. (BARDIN, 1977).

Convém destacar que a técnica da análise de conteúdo pode ser aplicada tanto em fontes existentes como em fontes produzidas, isso porque, independente da escolha das fontes, o seu objetivo permanece o mesmo. Nas palavras de Bardin (1977, p.14), “(...) Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Para que se possa, por meio das respostas dos alunos, identificar e analisar os elementos da consciência histórica dos alunos da EJA e como eles estabelecem suas relações com o conhecimento histórico, Bardin (1997) aponta para a necessidade de o pesquisador se investir de uma instrumentalização teórica. De acordo com Moraes (2003, p.191-192), essa instrumentalização se subdivide em quatro elementos principais:

- Desmontagem dos textos ou processo de unitarização: implica examinar os materiais e seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados;
- Estabelecimento de relações ou processo de categorização: diz respeito a constituir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias;
- Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais de análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O metatexto resultante desse processo representa o esforço de se explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.
- Processo auto-organizado: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e, em certa medida, planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado de todas as fases anteriores do qual emergem novas compreensões.

A partir das elaborações de Bardin (1977) e Moraes (2003), entende-se que a análise de conteúdo é uma forma que procura analisar e revelar as minúcias e os sentidos “manifestados” ou “ocultos” e “não ditos”, presentes nos mais diversos tipos de discursos. No caso da pesquisa em apreço, esta metodologia contribui para a análise das relações que os alunos da EJA estabelecem com o conhecimento histórico e, por sua vez, como mobilizam e expressam a consciência histórica.

A questão 15, por sua vez, foi elaborada com o objetivo de verificar diretamente a operação da consciência histórica em uma situação concreta de vida, isto é, como os alunos da EJA resolveriam um problema, de cunho moral, em cuja trama eles estariam envolvidos diretamente. Para tanto, foi proposta uma situação hipotética baseada em Rösen (2010a), com respostas de múltipla escolha. Nesse caso, a análise incidiu sobre as diferentes dimensões da consciência histórica, procurando explicitar o contexto de cada resposta e, ao final, apresentar

as tendências que se mostraram presentes no pensamento dos alunos jovens e adultos pesquisados.

Portanto, o procedimento metodológico aqui descrito foi aplicado às fontes produzidas – questionário fechado e discursivo – com o intuito de identificar o que pensam os alunos da EJA a respeito da História e sua função social, mediante a análise da consciência histórica e os elementos que a compõe. Na sequência, tratou-se de especificar quem são os alunos, sujeitos privilegiados desta pesquisa.

3.2 O Perfil dos Alunos da EJA

Os dados compilados ao longo deste item apresentam os resultados obtidos por meio da seção DG, do ICI, destinadas à construção do perfil básico dos alunos sujeitos da pesquisa. Esse perfil, por sua vez, forneceu elementos que auxiliaram na compreensão acerca das questões ligadas ao conhecimento histórico, principalmente no que tange à temporalidade, visto que a experiência de vida é um fator decisivo no processo da aprendizagem e também na forma de se interpretar o passado, viver o presente e projetar o futuro. Assim, na **questão 3** foi constatado que 42% dos alunos situam-se na faixa etária entre 18 a 25 anos de idade, seguidos daqueles entre 26 a 35 anos (24%). Na **Tabela 2**, é possível observar, então, que o público da EJA, na escola selecionada, é formado, em sua maioria, por alunos adultos.

Tabela 2 - Dados relativos à idade (Questão 3)

Idade	Nº alunos	Porcentagem
18-25	28	42%
26-35	16	24%
36-45	13	20%
46-60	6	9%
Não responderam	3	5%
Total	66	100%

No que diz respeito ao campo de atuação profissional dos alunos (**questão 4**), foi relatada uma série de profissões, sendo que 17% deles, até o momento da aplicação do questionário, não trabalhavam ou encontravam-se desempregados. Já 15% relataram trabalhar na função de “Auxiliar de Serviços Gerais” e 14% indicaram “profissões diversas³⁵”, conforme mostra a tabela abaixo:

³⁵ Foram indicadas as seguintes profissões: operador ecológico, garçom, operador de empilhadeira, tatuador, autônomo, agente de saúde, auxiliar de cozinha e motoboy.

Tabela 3 - Dados relativos à atuação profissional (Questão 4)

Profissão	N. alunos	Porcentagem
Não trabalha/Desempregado	11	17%
Auxiliar de Serviços Gerais	10	15%
Profissões diversas	9	14%
Vendedor	5	8%
cabeleireiro (a)	4	6%
Secretario (a) / Auxiliar Administrativo	4	6%
Pedreiro	4	6%
Motorista	3	5%
Porteiro	2	3%
Mecânico	2	3%
Supermercado	2	3%
Atendente de loja	2	3%
Encanador	1	2%
Não responderam	7	11%
Total	66	100%

Na **questão 5**, procurou-se identificar a média das séries cursadas, pelos alunos, em tempo regular. Constatou-se, portanto, que 41% dos alunos pesquisados interromperam seus estudos entre a 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Esses dados somados aos 26% daqueles que cursaram apenas as Séries Iniciais, demonstram um índice de evasão escolar, isso porque mais da metade dos alunos interromperam seus estudos ainda no Ensino Fundamental.

Tabela 4 - Dados relativos às séries cursadas (Questão 5)

Série cursada	Nº alunos	Porcentagem
1 a 4ª série E.F.	17	26%
5ª a 8ª série E.F.	27	41%
1º ao 3º E.M.	12	18%
Não Responderam	10	15%
Total	66	100%

Nas **questões 6 e 7**, procurou-se identificar o ano de interrupção e retorno dos alunos aos estudos. Notou-se que 53% deles interromperam os estudos entre os anos de 2001 e 2011. O retorno, por sua vez, deu-se no período de 2009 e 2012, com o índice de 61% das respostas, conforme demonstrado nas tabelas abaixo:

Tabela 5 - Ano de interrupção dos estudos (Questão 6)

Ano	Nº alunos	Porcentagem
1970-1980	6	9%
1981-1990	5	8%
1991-2000	11	17%
2001-2011	35	53%
Não responderam	9	14%
Total	66	100%

Tabela 6 - Ano de retorno aos estudos (Questão 7)

Ano	Nº alunos	Porcentagem
2004-2008	19	29%
2009-2012	40	61%
Não Responderam	7	11%
Total	66	100%

Na sequência da análise, buscou-se averiguar as pessoas que mais incentivam os alunos a permanecerem estudando. Os alunos, por sua vez, indicaram, majoritariamente, a alternativa “Família”, que obteve o índice percentual de 65% das respostas, seguido da alternativa “Amigos”, com o índice de 15% no total.

Tabela 7 - Quem mais incentiva aos estudos (Questão 8)

Quem mais incentiva	Nº alunos	Porcentagem
Família	43	65%
Amigos	10	15%
Professores	4	6%
Outros	5	8%
Não responderam	4	6%
Total	66	100%

A **questão 9** foi dedicada a identificar quais eram os objetivos dos alunos da EJA com o retorno aos estudos. 47% dos alunos indicaram como principal objetivo a alternativa “Aprender”. Já 17% indicaram como objetivo “Ter um Diploma”. Contudo, vale destacar que na alternativa “Tenho um objetivo específico”, que obteve o índice de 35% das respostas, os alunos escreveram como objetivo “fazer uma faculdade” e “buscar um melhor emprego”.

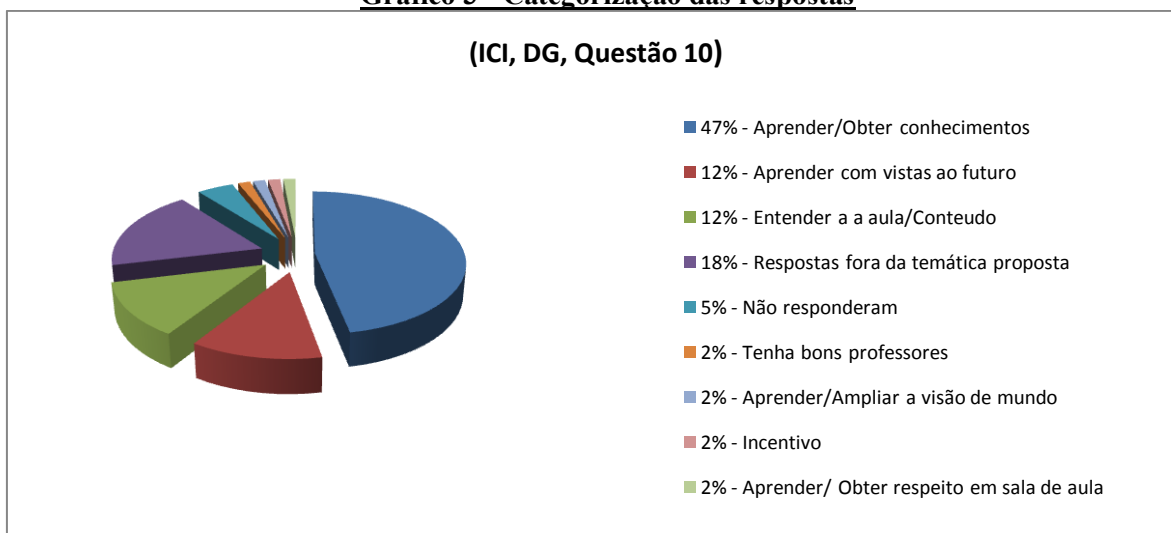
Tabela 8 - Dos objetivos acerca dos estudos (Questão 9)

Objetivos	Nº alunos	Porcentagem
Aprender	31	47%
Ter um Diploma	11	17%
Tenho um objetivo específico	23	35%
Não Responderam	1	2%
Total	66	100%

Conforme observado até este momento, vários alunos estavam há um bom tempo longe dos estudos e retornaram motivados principalmente pela “família”, tendo como intuito maior, além de “aprender”, poder ingressar em um curso de nível superior. Nesse sentido, a última questão, proposta no ICI, DG, teve por objetivo verificar, nas palavras dos próprios alunos, quais eram suas expectativas, ao irem para a escola. Para tanto, questionou-se:

10. Quando você vai à escola, o que espera que aconteça? Descreva.

No total, obteve-se 63 respostas que apontaram para a seguinte categorização:

Gráfico 3 - Categorização das respostas

Como pode ser observado, várias categorias foram identificadas. No entanto, o índice mais expressivo refere-se àquele grupo de alunos que adentra à sala de aula com a expectativa de *aprender ou obter conhecimentos* (47%). Outro dois grupos apontaram que,

além do aprendizado, a expectativa é *entender os conteúdos propostos* (12%) e que os mesmos sejam *úteis de alguma forma para o futuro* (12%). No quadro abaixo, foram selecionados alguns fragmentos:

Quadro 1 - Argumentações

Aprender/Obter conhecimentos

GM15 L1-4: espero pode aprender (...) tornar uma pessoa culta e com bons estudos

GM12 L1-2: venho a escola para adquirir conhecimentos, experiências novas.

GM6 L1: espero aprender muitas coisas interessantes

GM 17 L1: espero obter sempre mais conhecimentos.

Aprender com vistas ao futuro

GM10 L1-2: conhecer coisas novas, aprender e ter um futuro melhor.

MM13 L1: espero aprender coisas que eu irei usar no futuro.

MM18 L1-3: que eu possa me dedicar e aprender e ter conhecimento para buscar meus objetivos.

MM20 L1-2: espero ter mais conhecimento para ter novas oportunidades de qualificação.

PM13 L1-3: Espero aprender, a compreender para melhor me expressar e conseguir um futuro promissor.

Entender a aula/Conteúdo

GM18 L1-2: espero aprender o conteúdo da matéria que estou fazendo.

MM3 L1-2: que eu consiga entender e aprender os conteúdos.

Dentre essas respostas e categorizações, um fragmento chamou a atenção pela intensidade e tamanha expectativa com relação aos estudos:

Quando venho a escola, espero aprender coisas novas, novas maneiras de ver a vida o cotidiano, ter uma mente mais aberta, imaginário principalmente centrado. (PM10 L1-3).

Nota-se, portanto, que, para esse aluno, o conhecimento pode proporcionar uma nova visão sobre o mundo e sobre a vida em vários aspectos. No geral, todos os alunos investigados possuem grandes expectativas ao adentrarem à sala de aula. Acreditam que o conhecimento adquirido através das disciplinas escolares, pode ser uma porta para enfrentar o mundo, alcançar novos objetivos e proporcionar “(...) novas oportunidades”. (MM20, L2).

Assim, tendo arroladas as informações que dizem respeito ao perfil dos alunos investigados, bem como suas expectativas ao adentrarem a sala de aula, parte-se agora efetivamente para a análise do questionamento histórico (Seção IE). O primeiro momento

enfoca as perguntas com respostas fechadas, mediante a utilização da Escala Likert; o segundo momento aborda as respostas discursivas por meio da aplicação da Análise de Conteúdo³⁶.

3.3 História e Ensino de História: Entre Significados, Representações, Interesses e Confiança

Ao longo deste estudo, tem sido sustentado o argumento de que a consciência histórica é algo universalmente humano que emerge do cotidiano como forma de orientação e equilíbrio para a vida prática (RÜSEN, 2001a; HELLER, 1993). A História, enquanto conteúdo da consciência histórica representa o nexos significativo entre as três dimensões temporais: o passado e a forma como ele é interpretado, o presente e como ele é vivido, o futuro e como ele é configurado. (RÜSEN, 2010, p.57; PAIS, 1999).

Entretanto, a História não possui um sentido independente daquele que as pessoas lhe atribuem. Assim, uma investigação acerca da consciência histórica consiste no empenho de identificar e analisar como as pessoas veem e convivem com o passado, uma vez que o utilizam como conhecimento. Segundo Pais (1999, p.1), o que está presente na consciência histórica são múltiplas representações e, no final, são elas que conferem sentido à História.

Desse modo, a **questão 1** proposta no ICI, seção IE, teve por objetivo verificar o significado da História para os alunos jovens e adultos. Procurou-se identificar e interpretar as imagens mais valorizadas e também aquelas mais rejeitadas. Para tanto, foram lhes apresentadas sete alternativas, conforme o quadro abaixo:

1. Para você a História é:

- a) Uma matéria da escola e nada mais.
- b) Uma fonte de coisas que estimula minha imaginação.
- c) Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.
- d) Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.
- e) Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.
- f) Um amontoado de crueldades e desgraças.
- g) Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História.

³⁶ A análise concentrou-se nas categorias predominantes.

Na sequência, foi solicitado para que escolhessem apenas uma resposta para cada alternativa, dentre três opções: “Discordo”; “Concordo” e “Concordo totalmente”. Em uma primeira análise, notou-se claramente uma desvalorização do componente estritamente letivo da escola. O índice de “discordância” em relação à História enquanto “(a) Uma matéria da escola e nada mais” chegou a 83,3%, contra 15,1% (na somatória de “concordo” e “concordo totalmente”). Notou-se também um grande índice de rejeição em relação às imagens negativas da História. A alternativa “(d) Algo que já morreu e que não tem nada a ver com a minha vida”, foi discordada por 87,9% dos alunos contra um grupo de 12,1% (na somatória de “concordo” e “concordo totalmente”). Já a alternativa “(f) Um amontoado de crueldades e desgraças” obteve 78% das respostas assinaladas em “discordo” contra 16,7% (na somatória de “concordo” e “concordo totalmente”). Ao final, obteve-se o seguinte resultado geral:

Tabela 9 - O significado da História para os alunos da EJA. Questão 1 (nº de alunos)

	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não Responderam	Total
a) Uma matéria da escola e nada mais.	55	8	2	1	66
b) Uma fonte de coisas que estimula minha imaginação.	5	45	16	-	66
c) Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.	14	37	15	-	66
d) Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	58	6	2	-	66
e) Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	5	42	18	1	66
f) Um amontoado de crueldades e desgraças.	52	7	4	3	66
g) Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História.	3	44	15	4	66

Tabela 10 - O significado da História para os alunos da EJA. Questão 1 (em %)

	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não Responderam	Total
a) Uma matéria da escola e nada mais.	83,3%	12,1%	3,0%	1,5%	100%
b) Uma fonte de coisas que estimula minha imaginação.	7,6%	68,2%	24,2%	-	100%
c) Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.	21,2%	56,1%	22,7%	-	100%
d) Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	87,9%	9,1%	3,0%	-	100%
e) Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	7,6%	63,6%	27,3%	1,5%	100%
f) Um amontoado de crueldades e desgraças.	78,8%	10,6%	6,1%	4,5%	100%
g) Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História.	4,5%	66,7%	22,7%	6,1%	100%

Por outro lado, no que se refere às imagens positivas da História, foi constatada a valorização dos aspectos críticos e reflexivos que o conhecimento histórico, por si próprio, carrega. Os alunos indicaram principalmente que a História “(e) Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais”; é “(g) Uma forma de entender minha vida como parte das mudanças na História” e também “(c) Uma possibilidade de aprender com os erros e acertos dos outros”. Isso revela que os jovens e adultos se afastam da noção da História como a imagem de um passado sem significado ou ainda como mero registro de guerras, desgraças ou crueldades.

O aluno é um ser social, alguém que vive em uma determinada época e contexto histórico, sendo proveniente de uma determinada classe social e contemporâneo de determinados acontecimentos. Ou seja,

(...) Ele é um homem do seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhes são determinadas, ele possui liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo. (PINSKY, PINSKY, 2009, p.28).

Conforme Pinsky e Pinsky (2009), o aluno deve enxergar-se enquanto sujeito histórico. Deve entender que a História é feita por seres humanos e que “gente como a gente vem fazendo História” ao longo do tempo. Desse modo, quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo, mais terá vontade de interagir com ela.

Nessa perspectiva, grande parte dos alunos questionados percebe que o conhecimento histórico pode expandir os horizontes reflexivos acerca de si mesmos e dos mecanismos de funcionamento da sociedade e do mundo contemporâneo.

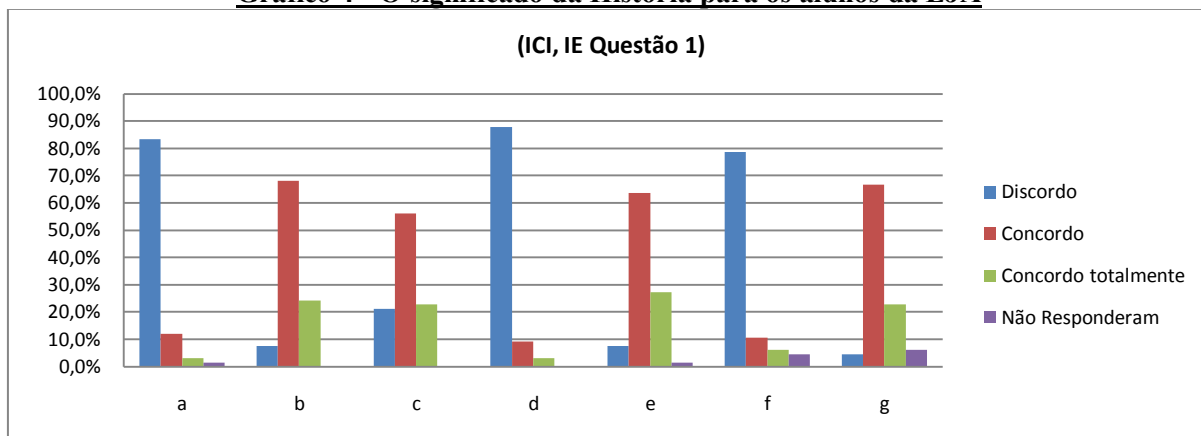
Outro dado importante aparece na alternativa “(b) Uma fonte de coisas que estimula minha imaginação”, que representa na somatória das opções “concordo” e “concordo totalmente”, 92,4% das respostas dos alunos. A explicação desse significado da História no imaginário dos jovens e adultos pode estar relacionada à influência dos meios de comunicação em massa, principalmente dos filmes, novelas, minisséries ou documentários, cujos conteúdos, muitas vezes, abordam temas históricos.

Do ponto de vista da consciência histórica, a interpretação que o homem faz de si mesmo, do tempo, da sociedade e da coletividade começa muito antes da sua escolarização e é permeada por diversas imagens, elementos ou saberes que não são provenientes da escola

(CERRI, 2011). Nesse caso, entende-se que o ensino de História possui uma função de orientação no tempo, corrobora para a formação da consciência histórica, mas, conforme vem sendo aqui defendido, isso não é um pré-requisito seu.

No gráfico abaixo, é possível visualizar a comparação entre as respostas, bem como a intensidade em que foram assinaladas.

Gráfico 4 - O significado da História para os alunos da EJA



Na **questão 2**, buscou-se identificar quais formas (ou representações) da História despertam maior interesse e agrado nos alunos. Para tanto, foram apresentadas 8 alternativas – que também podem ser pensadas como instrumentos de aprendizagem – a serem classificadas entre “Pouco”, “Gosto” e “Gosto Muito”, conforme segue:

2. Gosto mais da História que aparece nos:

- a) Livros escolares.
- b) Fala dos professores.
- c) Fala de outros adultos (pais, avós).
- d) Museus e lugares históricos.
- e) Documentários na televisão.
- f) Documentos e outros vestígios.
- g) Filmes.
- h) Novelas e minisséries.

Convém destacar que diariamente os alunos entram em contato, por meio das disciplinas escolares, com conhecimentos gerados em diversos campos do saber. No caso específico da disciplina de História na EJA, conforme afirmado ainda na introdução deste

trabalho, poucos questionamentos têm sido feitos com o objetivo de se entender qual é o sentido que os alunos atribuem à experiência aprendizagem histórica.

Bittencourt (2002, p.7) comenta a respeito da dificuldade e da complexidade que envolve a tarefa de selecionar conteúdos significativos para alunos que vivenciam um presente marcado por ritmos acelerados, contradições, futuros duvidosos e um passado confuso, fragmentado, construído pela influência dos diversos meios de comunicação, pela escola e pela história de vida.

Nesse sentido, cabe então perguntar: o que os alunos adultos pensam sobre o ensino de História? Quais são as formas (ou representações) em que a História aparece mais lhes agradam, mais prendem a atenção e despertam interesses? Logo mais será possível verificar se aquilo que os alunos mais gostam corresponde necessariamente ou não ao mesmo nível de confiança.

Assim, entre os jovens e adultos, a forma favorita em que a História aparece corresponde à alternativa “(g) Filmes”, que obteve o índice de 86,4% na somatória de “gosto” e “gosto muito” contra 13,6% dos que afirmaram gostar “pouco”. Esse resultado deve-se em grande medida à força e à abrangência da linguagem imagética que tem dominado cada vez mais as esferas do cotidiano. Segundo o historiador Rosenstone (1997, p.106), o mundo contemporâneo encontra-se “dominado pelas imagens”, nele é comum os indivíduos construírem suas representações do passado cada vez mais a partir do cinema, dos filmes e da televisão. Para o autor, o meio audiovisual configura-se como uma das principais fontes de acesso ao conhecimento histórico. Nova (1996, p.3) compartilha dessa mesma posição ao afirmar que o grande público tem mais acesso à História por meio das telas, tal como a popularização dos filmes ditos históricos, do que pela via da leitura e do ensino.

Ao final, obteve-se o seguinte resultado geral:

Tabela 11 - Agrado e interesse sobre as diferentes formas da História. (Questão 2 (nº de alunos))

	Pouco	Gosto	Gosto Muito	Não Responderam	Total
a) Livros escolares.	23	29	14	-	66
b) Fala dos professores.	17	33	14	2	66
c) Fala de outros adultos (pais, avós).	15	23	26	2	66
d) Museus e lugares históricos.	13	21	32	-	66
e) Documentários na televisão.	13	29	24	-	66
f) Documentos e outros vestígios.	19	29	15	3	66
g) Filmes.	9	22	35	-	66
h) Novelas e minisséries.	21	23	21	1	66

Tabela 12 - Agrado e interesse sobre as diferentes formas da História. Questão 2 (em %)

	Pouco	Gosto	Gosto Muito	Não Responderam	Total
a) Livros escolares.	34,8%	43,9%	21,2%	-	100%
b) Fala dos professores.	25,8%	50,0%	21,2%	3,0%	100%
c) Fala de outros adultos (pais, avós).	22,7%	34,8%	39,4%	3,0%	100%
d) Museus e lugares históricos.	19,7%	31,8%	48,5%	-	100%
e) Documentários na televisão.	19,7%	43,9%	36,4%	-	100%
f) Documentos e outros vestígios.	28,8%	43,9%	22,7%	4,5%	100%
g) Filmes.	13,6%	33,3%	53,0%	-	100%
h) Novelas e minisséries.	31,8%	34,8%	31,8%	1,5%	100%

Outras duas alternativas que se configuraram dentro das maiores preferências dos alunos foram os “(d) Museus e lugares históricos” e os “(e) Documentários na televisão”, que obtiveram ambas 80,3% na somatória entre “gosto” e “gosto muito”.

Por outro lado, verificou-se que a “(b) Fala dos professores” foi indicada por 71,2% dos alunos, na somatória das opções “gosto” e “gosto muito”. Ou seja, mais valorizada do que a narrativa histórica dos “(a) Livros escolares” que obteve 65,2% na somatória entre “gosto” e “gosto muito”.

É útil destacar que as narrativas orais, ou até mesmo a história oral, apresentam-se como um importante instrumento para o ensino de História. Retomando Rüsen (2001a), é por meio da narrativa, seja ela falada ou escrita, que a consciência histórica se manifesta e toma sua forma empírica. A narrativa, conforme já apontado por Ricouer (1994, p.15), configura-se

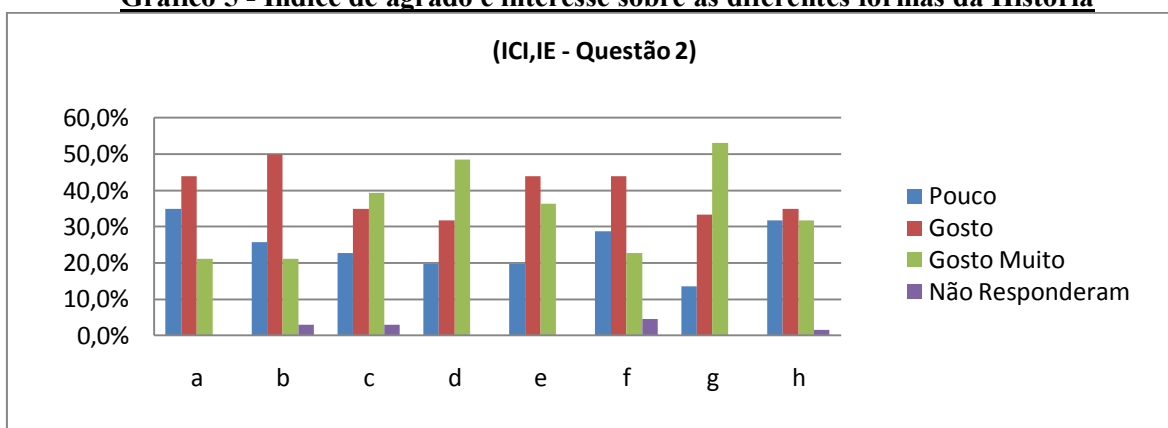
como uma forma de abordagem indireta do tempo e permite ao homem que este se expresse no/para o mundo e localize-se entre passado, presente e futuro

Desse modo, percebeu-se que os alunos preferem mais a “(c) Fala de outros adultos (pais, avós)” que obteve 74,2% na somatória de “gosto” e “gosto muito”, do que a “(b) Fala dos professores” que obteve 71,2% na somatória de “gosto” e “gosto muito”. É possível associar essa questão à busca e à formação da identidade, já que os alunos da EJA fazem parte de uma “família”, o cerne da coletividade onde estão inseridas as histórias, memórias, lembranças e tradições, elementos fundamentais para constituição da consciência histórica.

Em relação às alternativas “(f) Documentos e outros vestígios” e “(h) Novelas e minisséries”, verificou-se que ambas tiveram o mesmo percentual, embora não de maneira entusiástica: 66,7% nas somatórias de “gosto” e “gosto muito”. Todavia ressalta-se que, embora o índice de respostas seja o mesmo, isso não significa que os alunos os considerem idênticos. Esse argumento poderá ser verificado mais adiante, onde demonstra-se que os alunos mostram ter maior confiança nos “documentos e vestígios” do que nas obras ficcionais. Essas duas alternativas, juntamente com os “livros escolares”, foram as menos valorizadas.

Contudo, resta agora saber se o que mais agrada os alunos da EJA é o que realmente os convence. Segue abaixo o gráfico para a visualização comparativa entre as respostas:

Gráfico 5 - Índice de agrado e interesse sobre as diferentes formas da História



A **questão 3** é uma inversão da lógica da **questão 2**. Para tanto, foram apresentadas as mesmas alternativas, porém solicitado para que os alunos indicassem o nível de confiança, entre três opções: “Pouco”, “Confio” e “Confio muito”. O objetivo foi estabelecer um

contraponto entre as alternativas indicadas como favoritas e aquelas mais dignas de confiança. Obteve-se então o seguinte resultado:

Tabela 13 - Confiança nas diferentes formas da História. Questão 3 (n° de alunos)

	Pouco	Confio	Confio muito	Não Responderam	Total
a) Livros escolares.	16	32	17	1	66
b) Fala dos professores.	8	39	17	2	66
c) Fala de outros adultos (pais, avós).	17	35	12	2	66
d) Museus e lugares históricos.	4	33	28	1	66
e) Documentários na televisão.	17	32	16	1	66
f) Documentos e outros vestígios.	17	28	18	3	66
g) Filmes.	25	32	8	1	66
h) Novelas e minisséries.	39	17	8	2	66

Tabela 14 - Confiança nas diferentes formas da História. Questão 3 (em %)

	Pouco	Confio	Confio muito	Não Responderam	Total
a) Livros escolares.	24,2%	48,5%	25,8%	1,5%	100%
b) Fala dos professores.	12,1%	59,1%	25,8%	3,0%	100%
c) Fala de outros adultos (pais, avós).	25,8%	53,0%	18,2%	3,0%	100%
d) Museus e lugares históricos.	6,1%	50,0%	42,4%	1,5%	100%
e) Documentários na televisão.	25,8%	48,5%	24,2%	1,5%	100%
f) Documentos e outros vestígios.	25,8%	42,4%	27,3%	4,5%	100%
g) Filmes.	37,9%	48,5%	12,1%	1,5%	100%
h) Novelas e minisséries.	59,1%	25,8%	12,1%	3,0%	100%

Em todas as alternativas, foi possível encontrar uma discrepância, em maior ou menor grau, referente àquilo que provoca maior prazer e interesse nos alunos e àquilo que realmente transmite confiança. O caso de maior inversão refere-se à História que aparece nas “(h) Novelas e minisséries”. Na questão anterior, 66,7% dos alunos afirmaram gostar dessa forma da História. Agora, verificou-se que desperta confiança em apenas 37,9% (somatória entre “confio” e “confio muito”) dos alunos.

A alternativa “(g) Filmes” anteriormente era motivo de interesse em 86,4% dos alunos (na somatória de “gosto” e “gosto muito”). Porém, desperta confiança em 60,6% (na

somatória entre “confio” e “confio muito”). Ou seja, houve uma queda de 25,8% no índice das respostas no que tange ao “interesse e confiança”.

Outro dado importante refere-se à confiança da História nos “(a) Livros escolares” que obteve o índice de 74,2% na somatória de “confio” e “confio muito”; e nas “(b) Falas dos professores” cujo índice foi de 84,8% na somatória de “confio” e “confio muito”. Nota-se um aumento no índice percentual de 9% e 13,6%, respectivamente, com relação à questão anterior. Embora os alunos não tenham muito agrado por essas opções, o professor é visto com respeito, alguém que possui autoridade para falar sobre os assuntos históricos em sala de aula. Possivelmente a imagem do professor é vista como o detentor de uma erudição, aquele que “sabe o que está dizendo”, ainda que esteja sujeito a equívocos. De igual modo, pode ser pensado a respeito dos livros didáticos, uma vez que, segundo os próprios alunos, ele é “feito sob intensa pesquisa em documentos ou fontes”³⁷, logo é digno de confiança. Por outro lado, a “(c) Fala de outros adultos” apresentou uma queda de 3%, indicando que as histórias (ou narrativas) por eles contadas não são tão dignas de confiança absoluta.

No que se refere aos “(d) Museus e lugares históricos” e aos “(f) Documentos e outros vestígios”, houve um aumento no índice percentual de confiança em relação à questão anterior, cujo total foi de 92,4% e 69,7%, para as somatórias de “confio” e “confio muito”, respectivamente. Infere-se que o aumento desse índice de confiança deve-se muito provavelmente às reflexões dos professores, em sala de aula, sobre a objetividade dessas representações da História, em confronto com outras mais controversas, já que,

(...) os documentos históricos não são necessariamente um material objectivo e inocentes, antes exprimindo um particular poder do passado sobre a memória e o futuro. Por outro lado é cada vez mais verdade que os documentos emergem do presente – através das falas, das imagens, dos gestos – constituindo-se, pois, em arquivos orais, caixas de ressonância das falas do presente. (PAIS, 1999, p.35).

Segundo Pais, cabe aos professores capacitarem os alunos para a arte de questionar e interpretar as fontes para que delas brotem algum sentido histórico e não sejam vistas ou concebidas apenas como objetos sem vida, cuja utilidade é preencher os espaços dos museus.

Cabe ressaltar que houve uma leve queda de percentual na alternativa “(e) documentários na televisão” que obteve 72,7% das respostas (na somatória entre “confio” e

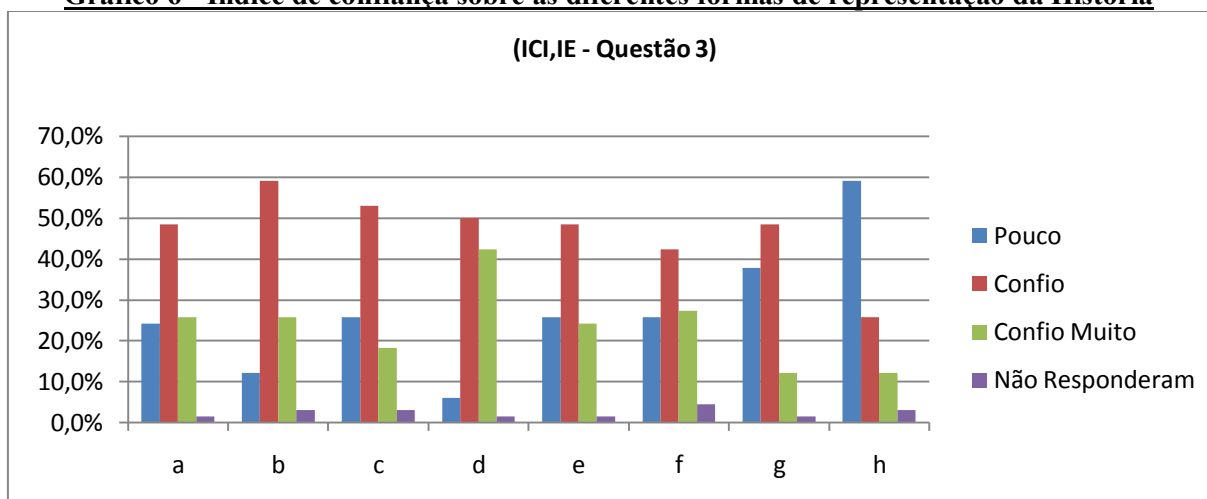
³⁷Outras afirmativas como essa poderão ser encontradas na questão 14 que trata especificamente sobre o contexto da produção do livro didático.

“confio muito”) em relação à questão anterior (que obteve 80,3% entre “gosto” e “gosto muito”). Isso indica que mesmo os documentários sendo um importante meio de aprendizagem da História, os alunos parecem demonstrar certa desconfiança nos conteúdos, por eles propostos.

Em suma, observa-se que os alunos jovens e adultos possuem o maior índice de confiança, dentre todas as alternativas, nos “(d) Museus e lugares históricos”, nas “(b) Falas dos professores”, nos “Livros escolares”, e nos “(f) Documentos e outros vestígios”. Esses dados abrem espaço para o questionamento, (que será feito mais adiante), a respeito do que normalmente acontece nas aulas de História da EJA.

Segue abaixo o gráfico comparativo entre as alternativas.

Gráfico 6 - Índice de confiança sobre as diferentes formas de representação da História



A História ao ser ensinada e aprendida pode se tornar uma fonte de prazer, embora isso não signifique que o seu ensino deva ser apenas, ou principalmente, uma arte de sedução, mas que provavelmente deva começar desse modo se o objetivo for trazer os alunos para o campo da História. (SILVA, 2012, p.266). Partindo desse pressuposto, a **questão 4** teve por objetivo identificar quais os assuntos (ou gêneros históricos) que os alunos têm maiores interesses e preferências nos estudos. Segundo Pais (1999, p.61), essa aferição é relevante uma vez que elas decorrem diretamente da consciência histórica. Desse modo, elaborou-se o seguinte enunciado:

4. Quais destes assuntos que você mais gosta de estudar?

- a) A vida cotidiana das pessoas comuns
- b) Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder
- c) Aventureiros e grandes descobridores
- d) Guerras e ditaduras
- e) Culturas de diferentes países
- f) A formação dos países
- g) O desenvolvimento da democracia
- h) A interferência do homem no meio ambiente
- i) O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio
- j) A história de assuntos específicos: a história dos carros, da Igreja, da música, etc.
- k) A história da minha família

As alternativas acima relacionadas correspondem a temáticas que vão de uma Micro-História a uma Macro-História. Desse modo, fez-se a seguinte divisão:

Micro-História:

- (a) vida cotidiana das pessoas comuns
- (b) Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder
- (c) Aventureiros e grandes descobridores
- (j) A história de assuntos específicos: a história dos carros, da Igreja, da música, etc.
- (k) A história da minha família

Macro-História:

- (d) Guerras e ditaduras
- (e) Culturas de diferentes países
- (f) A formação dos países
- (g) O desenvolvimento da democracia
- (h) A interferência do homem no meio ambiente
- (i) O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio

Como o questionário aqui apresentado seguiu o modelo e o referencial teórico do projeto europeu *Youth and History* e o projeto latino-americano *Jovens Diante da História*, é conveniente uma reflexão a esse respeito. Segundo Pais,

O interesse na confrontação entre micro-história e macro-história merece alguma reflexão na medida em que a investigação histórica tem oscilado, por vezes, entre duas tendências que opõem estruturas e acontecimentos, comportamentos colectivos e vontades individuais, determinismos sociais acções individuais. Desde a publicação de *Faire L'Histoire*, em 1974, por J. Le Goff e P. Nora, que o “ofício do historiador” tem estado sujeito a um frutuoso debate entre estas duas tendências historiográficas. Desdobrava-se então um cabo de mudanças paradigmáticas, com abandono gradual das influências historiográficas que privilegiavam o macrosocial, orientadas que estavam para o estudo da vida económica e política, e abriam-se as portas para a descoberta de uma nova História – a dos gestos (J.C. Smith), dos afectos (A. Corbin), etc. (PAIS, 1999, p.65).

A abordagem da Micro-História, segundo Barros (2008, p.152), propõe uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de perceber aspectos que de outro modo passariam despercebidos. Dessa forma, dá-se importância a novos atores sociais (individuais da História), sejam eles aventureiros, descobridores, reis, presidentes, pessoas famosas ou comuns em seus cotidianos ou até mesmo a História da família. A Macro-história se contrapõe à Micro-História das trajetórias individuais.

Verificou-se, assim, que o interesse dos jovens e adultos incidiu, sobretudo, nos assuntos da Macro-História, conforme mostram as tabelas abaixo:

Tabela 15 – Assuntos (ou gêneros) que os alunos mais gostam de estudar. Questão 4 (nº de alunos)

	Pouco	Gosto	Gosto Muito	Não Responderam	Total
a) A vida cotidiana das pessoas comuns.	36	23	5	2	66
b) Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder.	25	23	16	2	66
c) Aventureiros e grandes descobridores.	10	33	22	1	66
d) Guerras e ditaduras.	16	25	24	1	66
e) Culturas de diferentes países.	6	26	32	2	66
f) Formação dos países	11	29	25	1	66
g) Desenvolvimento da democracia.	15	31	18	2	66
h) Interferência do homem no meio ambiente.	21	27	17	1	66
l) O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio.	14	36	15	1	66
j) A história de assuntos específicos: a história dos carros, da Igreja, da música, etc.	12	33	19	2	66
k) A história da minha família	7	14	44	1	66

Tabela 16 - Assuntos (ou gêneros) que os alunos mais gostam de estudar. Questão 4 (em %)

	Pouco	Gosto	Gosto Muito	Não Responderam	Total
a) A vida cotidiana das pessoas comuns	54,5%	34,8%	7,6%	3,0%	100%
b) Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	37,9%	34,8%	24,2%	3,0%	100%
c) Aventureiros e grandes descobridores	15,2%	50,0%	33,3%	1,5%	100%
d) Guerras e ditaduras	24,2%	37,9%	36,4%	1,5%	100%
e) Culturas de diferentes países	9,1%	39,4%	48,5%	3,0%	100%
f) Formação dos países	16,7%	43,9%	37,9%	1,5%	100%
g) Desenvolvimento da democracia	22,7%	47,0%	27,3%	3,0%	100%
h) Interferência do homem no meio ambiente	31,8%	40,9%	25,8%	1,5%	100%
l) O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	21,2%	54,5%	22,7%	1,5%	100%
j) A história de assuntos específicos: a história dos carros, da Igreja, da música, etc.	18,2%	50,0%	28,8%	3,0%	100%
k) A história da minha família	10,6%	21,2%	66,7%	1,5%	100%

É interessante notar que pouco mais da metade dos alunos, isto é, 54,5% responderam gostar “pouco” da alternativa “(a) Vida cotidiana das pessoas comuns” (contra 42,4% na somatória entre “gosto” e “gosto muito”). Cabe aqui um questionamento: será que os alunos da EJA ainda não estão sendo instigados suficientemente pelos seus professores a estudarem uma História que privilegia a cotidianidade? Será que o ensino de História não tem partido das necessidades e situações que emergem do cotidiano?

Rüsen considera o cotidiano a base do ofício do historiador e corresponde ao primeiro fator da matriz disciplinar da História: os *interesses*. Pensando o ser humano, é no cotidiano que emergem as carências (ou necessidades) de orientações e respostas sobre as experiências e interpretações do tempo. Conforme já citado em outro momento, são as “situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (a experiência de vida no cotidiano) que constituem o que conhecemos por consciência histórica”. (RÜSEN, 2001, p.30 e 54).

Quanto ao principal gênero preferido dos alunos, identificou-se que ele provém da micro-história e refere-se à “(k) História da minha família”, com 87,9 % na somatória das opções “gosto” e “gosto Muito”. Em contrapartida, algumas temáticas da História não foram indicadas com tanto entusiasmo. É o caso da alternativa “(b) Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder” que obteve 59,1% das respostas considerando a somatória das opções “gosto” e “gosto muito” (contra 37,9% assinalado em “pouco”).

Percebe-se, pelo questionário, que os jovens e adultos têm buscado perceber outra História, não tanto para a “vida cotidiana das pessoas comuns”, mas para a “História de suas famílias”. De acordo com Pais (1999), esse pode ser um importante indicativo da consciência identitária dos alunos pesquisados, pois,

Ao conhecer-se o passado familiar, enxerga-se a existência como parte integrante de um processo de transmissões intergeracionais. Nesse enxergar que é conhecimento gera-se um processo de vinculação e identificação social. Ao valorizarem a história das respectivas famílias, os jovens sentem-se no direito de reivindicar esse papel de depositários de crenças e tradições familiares – e logo, históricas. (PAIS, 1999, p.68).

Retomando Heller (1993) e Cerri (2011a), a criação da identidade só é possível mediante a relação que o homem estabelece com o outro. Logo, produzir uma identidade coletiva e, dentro dela uma consciência histórica específica, ambas em sintonia, é um dado essencial a qualquer grupo humano que almeja sua continuidade no tempo. É nesse sentido que pode ser pensada a questão da relação entre a história familiar e a história de vida dos jovens e adultos.

Outros gêneros que foram bastante valorizados pelos alunos referem-se às “(e) Culturas de diferentes países”, às histórias singulares de “(c) Aventureiros e grandes descobridores” e à “(f) A formação dos países”, que obtiveram o percentual de 87,9%, 83,3%, e 81,8% considerando a somatória das opções “gosto” e “gosto muito” respectivamente.

A forte tendência em termos de interesse dos alunos a respeito das “Culturas de diferentes países” e da “Formação dos países” aponta para a responsabilidade do professor de levá-los a refletir, de forma crítica, outras culturas (e suas particularidades) para além da cultura brasileira. Desse modo, cabe salientar que, no final, são elementos essenciais para o fortalecimento do conhecimento e da bagagem cultural.

Já acerca da preferência no estudo sobre “aventureiros e descobridores”, é válido pensar no caso das narrativas, por exemplo, sobre a História Brasil ou História do Paraná, descrita nos livros didáticos e outros materiais. Neles, é possível notar certa ênfase nas figuras dos heróis e suas histórias, nas comemorações ou atos cívicos, na figura dos europeus imigrantes ou conquistadores e suas façanhas, sejam elas nos trópicos ou nos mares nunca dantes navegados.

Nessa direção, é válido também considerar as histórias, contos ou lendas do cotidiano, narrados por pessoas que acompanharam o desenvolvimento de sua comunidade, seu

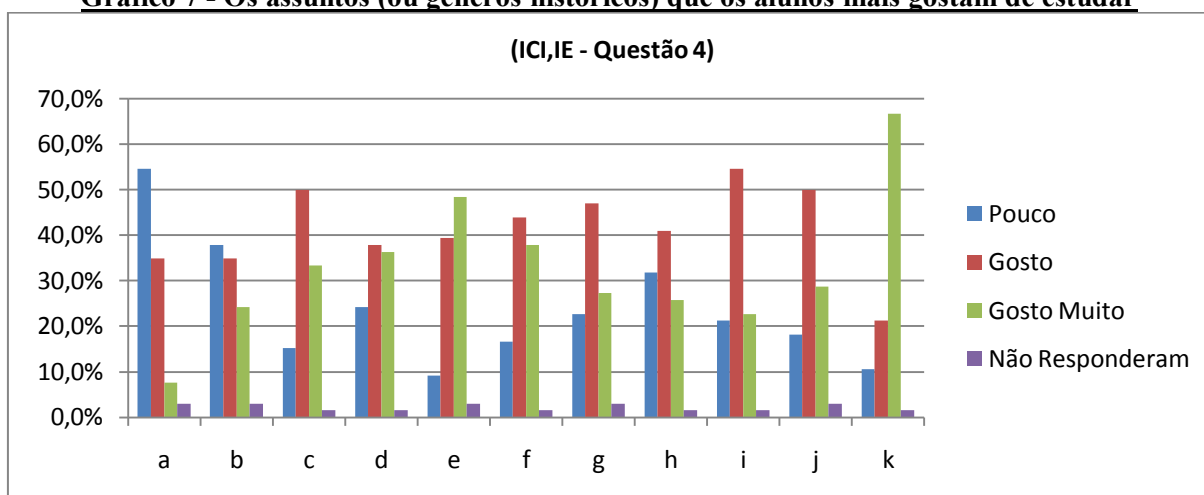
município ou a história dos costumes e das tradições familiares passados de geração a geração. A essas experiências da cultura e da memória, Burke (1982) as entende como elementos constitutivos da cultura popular.

No fim, são essas imagens e suas consagrações estratificadas nas esculturas, bustos, outras obras de arte, museus ou monumentos públicos que permeiam o imaginário social dos alunos e das pessoas em geral. Segundo Nora (1993), são estes os chamados “lugares de memória”, cujos fragmentos, hoje, precisam ser “ancorados em lugares” para serem preservados.

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. Valorizando por natureza, mais o novo do que o antigo, mais o jovem do que o velho, mais o futuro do que o passado. Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões de eternidade. (NORA, 1993, p.12-13).

Na visão de Nora, os “lugares de memória” seriam os espaços, os monumentos ou símbolos através dos quais a sociedade exprime suas lembranças. Fazem parte dos lugares imateriais de memória as comemorações, as datas oficiais, os signos ou emblemas (como a bandeira, por exemplo). Por esse motivo, esses “lugares” acabam por despertar a atenção dos alunos.

Outros gêneros que merecem destaque são: “(j) A história de assuntos específicos: a história dos carros, da igreja, da música, etc.”, “(i) O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio”, as “(d) Guerras e ditaduras”, “(g) Desenvolvimento da democracia” e “(h) A interferência do homem no meio ambiente”. O índice de cada alternativa, na somatória de “gosto” e “gosto muito”, foi de 78,7%, 77,3%, 74,2, 74,3% e 66,7%. Isso, por sua vez, revela a forte presença dos gêneros da Macro-História.

Gráfico 7 - Os assuntos (ou gêneros históricos) que os alunos mais gostam de estudar

No tocante a **questão 5**, buscou-se saber para quais áreas geográficas pendiam os interesses e preferências dos alunos jovens e adultos. Considerando que nas últimas décadas tem sido amplamente difundido o termo globalização para explicar as transformações das sociedades atuais, e de igual forma tem-se tomado maior consciência do mundo como um sistema global e independente (RAMALHO, 2012, p.346), torna-se pertinente saber o que os alunos priorizam: se é uma História generalista ou universalista que toma por alvo os grandes agregados geográficos (Europa, América, Ásia, etc.) e suas identidades coletivas mais abrangentes, ou se há preferências pelos estudos históricos locais (o bairro, a cidade, o estado ou o país).

Nesta direção, foi apresentado aos alunos 6 alternativas para que indicassem o seu grau de interesse entre “Nenhum”, “Pouco” ou “Grande interesse”. Na última alternativa foi reservado um espaço para que eles pudessem listar outros lugares ou assuntos que não constassem entre as alternativas. Deste modo formulou-se o seguinte enunciado:

5. Qual o seu interesse sobre a História dos seguintes lugares:

- a) A História do meu bairro.
- b) A História do Paraná.
- c) A História do Brasil.
- d) A História de outros países da América Latina. (exemplo: Paraguai, Uruguai, Argentina, Bolívia, Chile, etc.)
- e) A História Europa. (exemplo: França, Itália, Inglaterra, Portugal, Espanha, etc.)
- f) Indique outros assuntos de seu interesse:

Ao pontuar essa amostra, foi observado que, de forma geral, os alunos da EJA primam por um interesse sobre a “(c) História do Brasil”, uma vez que essa alternativa obteve um índice de 74,2% assinalado na opção “grande interesse” e também pela “(b) História do Paraná” que obteve o índice de 63,6% em “grande interesse”. Ou seja, o interesse pela História da localidade onde os alunos moram (com exceção do bairro) é maior que o interesse da História da Europa ou o resto do mundo, conforme mostram as tabelas abaixo:

Tabela 17 - Interesses dos alunos sobre diferentes áreas geográficas. Questão 5 (nº de alunos)

	Nenhum	Pouco	Grande Interesse	Não Responderam	Total
a) A História do meu bairro	9	39	17	1	66
b) A História do Paraná	1	22	42	1	66
c) A História do Brasil	1	15	49	1	66
d) A História de outros países da América Latina	5	38	22	1	66
e) A História da Europa	4	36	20	6	66

Tabela 18 - Interesse dos alunos sobre diferentes áreas geográficas. Questão 5 (em %)

	Nenhum	Pouco	Grande Interesse	Não Responderam	Total
a) A História do meu bairro	13,6%	59,1%	25,8%	1,5%	100%
b) A História do Paraná	1,5%	33,3%	63,6%	1,5%	100%
c) A História do Brasil	1,5%	22,7%	74,2%	1,5%	100%
d) A História de outros países da América Latina	7,6%	57,6%	33,3%	1,5%	100%
e) A História da Europa	6,1%	54,5%	30,3%	9,1%	100%

Nas Propostas Curriculares de História para a EJA (2002), é possível notar grande ênfase na História do Brasil. Os autores do documento criticam a organização e seleção de conteúdos com base cronológica e propõem o trabalho com eixos temáticos. Nessa perspectiva,

A proposta sugere que, em primeiro lugar, o professor problematize o contexto em que ele e os alunos estão imersos. Em seguida, numa seqüência de atividades, deve estabelecer relações entre as problemáticas identificadas e as questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes – privilegiando a História do Brasil e suas relações com a História da

América, da África e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (BRASIL, 2002, p.127).

De acordo com as Propostas Curriculares (2002), todos os conteúdos e temas históricos devem ser trabalhados e entendidos a partir de suas relações com a História do Brasil. Ao longo do documento, são apresentadas determinadas orientações didáticas acerca do uso, por exemplo, do cinema e outras fontes no ensino de História, bem como propostas de atividades interdisciplinares. Contudo, não há nenhuma menção a conteúdos de História Local ou Regional.

No Estado do Paraná, a proposta da disciplina de História na EJA, no que diz respeito aos conteúdos históricos, segue os encaminhamentos dispostos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE/História, 2008). Nesse documento, afirma-se que:

Sob uma perspectiva de inclusão social, estas diretrizes consideram a diversidade cultural e a memória paranaense, de modo que buscam contemplar demandas em que também se situam os movimentos sociais organizados e destacam os seguintes aspectos:

O cumprimento da Lei n. 13.381/01, que torna obrigatória, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, os conteúdos de História do Paraná. (...) (PARANÁ, 2008, p.44-45).

Segundo as diretrizes, o professor deve trabalhar e refletir com os alunos acerca dos problemas contemporâneos que representam carências sociais concretas, destacando o Brasil, os temas de História local e da História do Paraná. Para tanto, propõe que esses conteúdos sejam trabalhados no Ensino Fundamental, estabelecendo relações com a História Mundial. Em outras palavras, a ideia é partir do local para entender o global, isto é, entender a História para além do eixo eurocêntrico. (PARANÁ, 2008, p.64-75).

Se por um lado as Propostas Curriculares de História para a EJA (2002) apontam para um direcionamento que contemple o trabalho com a História do Brasil, por outro lado isso não é verificado nas Diretrizes Curriculares de História (2008), no Paraná. Também poucas menções foram feitas acerca os conteúdos de História do Paraná e História Local.

Nesse sentido, Steca (2008) observou na fala de professores da Rede Estadual de Londrina, PR, alguns problemas relacionados à prática docente como o material didático produzido e a deficiência da formação inicial e continuada com pouco suporte teórico tão necessário para o ensino da História do Paraná e da História local. A autora sinalizou que

ficava a cargo dos próprios professores não apenas sistematizar o conteúdo, mas também desenvolver a parte metodológica, as abordagens e estratégias de ensino.

Há, portanto, dois polos em pauta: de lado o “grande interesse” dos alunos pela História do Paraná e do Brasil, o que pressupõe o sentimento de identidade e pertencimento. E de outro, o dilema dos professores que veem em suas mãos a responsabilidade, estipulada pelas diretrizes, da inclusão de temas e conteúdos da História paranaense no planejamento da disciplina.

Embora as dificuldades existam, é necessário que os alunos tenham cada vez mais contato com a História da localidade em que vivem, sem deixar de lado, no entanto, a História de outros povos, outras culturas, outras sociedades, pois, conforme afirmado anteriormente, estes também são conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento cultural.

Constatou-se, por fim, certa desvalorização nas alternativas “(a) História do meu bairro”, “(d) História de outros países da América Latina” e “(e) História da Europa” que obtiveram os percentuais de 59,1%, 57,6% e 54,5% todos assinalados em “pouco”.

No que diz respeito à alternativa “(F) Indique outros assuntos de seu interesse”, dos 66 alunos pesquisados, foram identificados 36 tipos de interesses. No entanto, foram indicações com diversos temas enfocando não apenas as áreas geográficas, mas também assuntos de cunho político, econômico e social, das culturas de outros países, períodos da História, dentre outros.

Nas **Tabelas 18 e 19**, foram listados os assuntos de acordo com a Micro-História e a Macro-História:

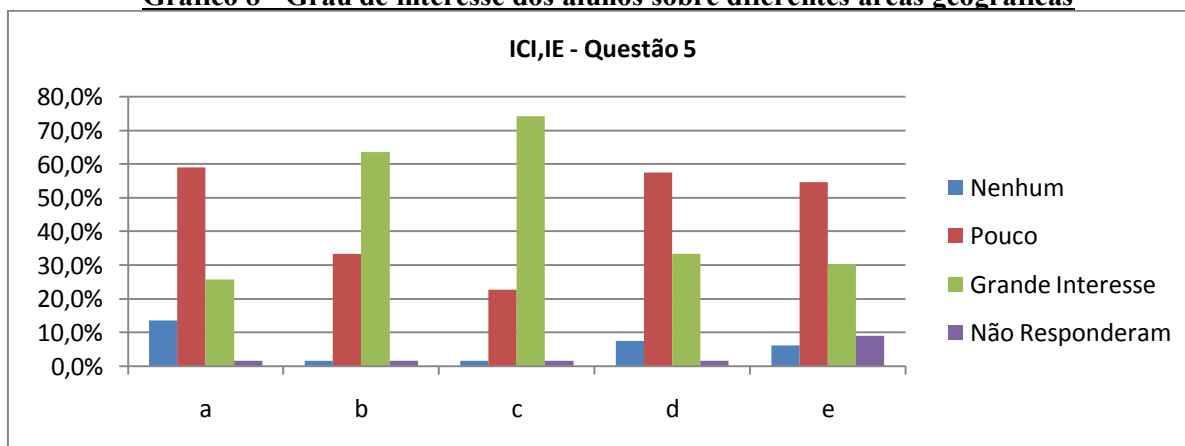
Tabela 19 - Listagem dos assuntos - Micro-História

Assuntos	N.º de Indicações
História da Cidade	1
Musica	1
História do Corpo	1
Monarquias Europeias	1
Cotidiano em outras cidades	2
História da Engenharia	1
História da Família	3
TOTAL	10

Tabela 20 - Listagem dos assuntos - Macro - História

Assuntos	N.º de Indicações
História do Brasil	1
Capitalismo no Brasil	1
Desenvolvimento Político e Econômico do Brasil	1
Filosofia	1
Índios	1
Portugueses	1
Feudalismo	1
Nazismo	1
História das Religiões	1
Guerra Fria	1
Outras culturas além da brasileira	1
História da Política	1
História da África	1
História da Rússia	1
Outros Continentes além da América e Europa	1
História Ambiental	3
Culturas de outros países	3
História Antiga [Egito e Persas]	5
TOTAL	26

Nessa listagem, assuntos como “História Antiga”, “História da família”, “Cotidiano em outras cidades”, “História Ambiental” e “Cultura de outros países” revelaram grande interesse por parte dos alunos. Percebe-se que esses assuntos, com exceção da História Antiga, não são abordados com tanta frequência nos livros didáticos, mas por outro lado trazem a pauta dos interesses, novos temas e assuntos, que podem ser trabalhados e analisados em sala de aula. Segue abaixo o gráfico que auxilia na comparação entre as respostas.

Gráfico 8 - Grau de interesse dos alunos sobre diferentes áreas geográficas

3.4 O Ensino de História: Entre Práticas e Experiências em Sala de Aula

O campo investigativo da Didática da História no qual esta pesquisa está inserida e de onde provém o referencial teórico que dá sustento às argumentações aqui presentes, direciona sua atenção para todos os processos de ensino-aprendizagem na sociedade.

Bergmann (1990) caracteriza esse movimento como uma reflexão histórico-didática. Em outras palavras, é a preocupação com o conteúdo que é realmente ensinado, com o que poderia e com o que deveria ser ensinado. Nas palavras do autor:

Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é aprendido no ensino de História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. (BERGMANN, 1990, p.29).

Desse modo, pode-se observar que a Didática da História também possui no seu rol de interesses investigativos as práticas do ensino de História e como elas se desenvolvem em sala de aula (aspecto Normativo da Didática da História). De acordo com Pais (1999, p.41), é preciso ter clareza de que ensinar História é também uma forma de fazê-la. A cristalização do passado depende muito de como esse passado é narrado, transmitido, ensinado, ou seja, depende de práticas concretas de aprendizagem que implicam em formas de seleção e classificação da experiência que integra o passado, recriado permanentemente pelo presente.

Com base nessa reflexão histórico-didática, a **questão 6** procurou levantar quais práticas pedagógicas são mais utilizadas no ensino de História na EJA, segundo os alunos. Assim, questionou-se:

6. O que normalmente acontece durante suas aulas de História?

- a) Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado.
- b) Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado.
- c) Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas.
- d) Nós mesmos recordamos e reinterpretemos a História.
- e) Ouvimos fitas, CDs ou vemos filmes e vídeos sobre História.
- f) Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xérox).
- g) Fazemos trabalhos de grupo, teatro, visitas a museus e projetos com a comunidade.

Aos alunos foi solicitado para que assinalassem, para cada alternativa, uma dentre três opções: “Nunca”, “Às vezes” ou “Frequentemente”. Conforme Pais (1999) explica, as alternativas aqui relacionadas permitem realizar uma distinção entre práticas pedagógicas *tradicionais* e *lúdico/participativas*. No primeiro caso, encontram-se as alternativas “(a) Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado”; “(c) Pesquisamos em diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas”; “(f) Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xérox)”. No segundo caso, encontram-se as alternativas “(b) Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado”; “(d) Nós mesmos recordamos e reinterpretemos a História”; “(e) Ouvimos fitas, CDs ou vemos filmes e vídeos sobre a História”; “(g) Fazemos trabalhos de grupo, teatro, visitas a museus e projetos com a comunidade”. Nas **Tabelas 21 e 22**, é possível verificar o resultado geral da questão.

Tabela 21 - O que normalmente acontece nas aulas de História? Questão 6 (nº de alunos)

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Não Responderam	Total
a) Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado.	3	23	39	1	66
b) Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado.	4	29	32	1	66
c) Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas.	4	26	34	2	66
d) Nós mesmos recordamos e reinterpretamos a História.	12	32	21	1	66
e) Ouvimos fitas, CDs ou vemos filmes e vídeos sobre História.	4	40	21	1	66
f) Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xérox).	2	20	43	1	66
g) Fazemos trabalhos de grupo, teatro, visitas a museus e projetos com a comunidade.	22	26	17	1	66

Tabela 22 - O que normalmente acontece nas aulas de História? Questão 6 (em %)

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Não Responderam	Total
a) Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado.	4,5%	34,8%	59,1%	1,5%	100%
b) Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado.	6,1%	43,9%	48,5%	1,5%	100%
c) Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas.	6,1%	39,4%	51,5%	3,0%	100%
d) Nós mesmos recordamos e reinterpretamos a História.	18,2%	48,5%	31,8%	1,5%	100%
e) Ouvimos fitas, CDs ou vemos filmes e vídeos sobre História.	6,1%	60,6%	31,8%	1,5%	100%
f) Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xérox).	3,0%	30,3%	65,2%	1,5%	100%
g) Fazemos trabalhos de grupo, teatro, visitas a museus e projetos com a comunidade.	33,3%	39,4%	25,8%	1,5%	100%

De acordo com os alunos, as práticas pedagógicas mais utilizadas em sala de aula estão concentradas nos tradicionais “livros escolares” e nas “exposições dos professores”. As alternativas “(f) Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material – xérox” e “(a) Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado” obtiveram o índice percentual de 65,2% e 59,1% assinalados em “Frequentemente”, respectivamente. Ou seja, as práticas ditas “tradicionais” têm sido utilizadas com frequência nas aulas de História da EJA.

É útil pontuar que, na **questão 2**, a História escrita nos “livros escolares”, embora fosse digna de confiança, era a que menos despertava agrado nos alunos. No entanto, verifica-se agora que é o principal instrumento utilizado pelos professores. Diante disso, é importante que o professor atente para os interesses dos alunos, não no sentido de subordinar-se a eles, mas como um fator para se (re)pensar a prática pedagógica em sala de aula.

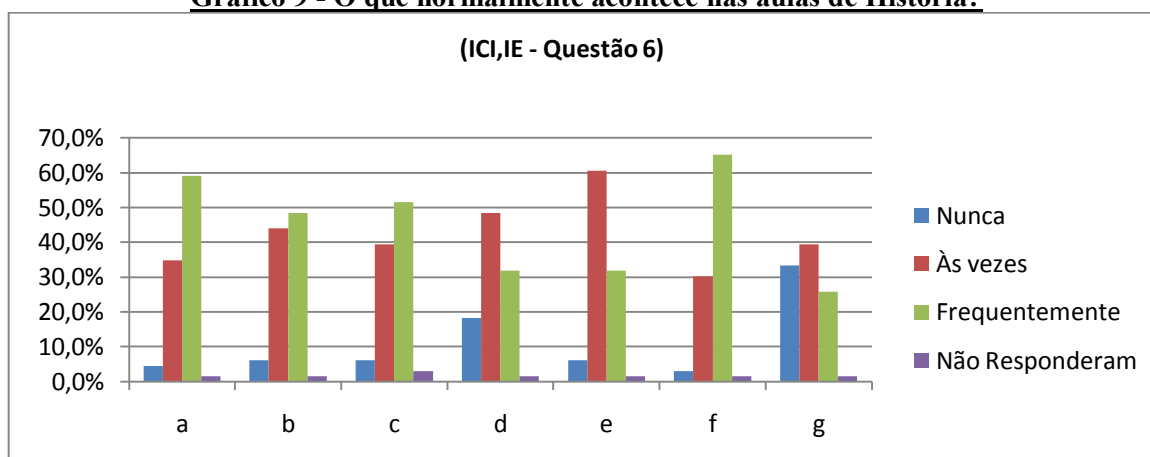
Anteriormente, dentre as várias formas de representação da História, os jovens e adultos indicaram apreciar principalmente os “Filmes” (86,4%), os “Museus e lugares históricos” (80,3%) e os “Documentários na televisão” (80,3%). Porém percebe-se agora que a alternativa “(e) Ouvimos fitas, Cds ou vemos filmes e vídeos sobre a História” foi indicada em 60,6% na opção “às vezes”, e a alternativa “(g) Fazemos trabalhos de grupo, teatro, visitas a museus e projetos com a comunidade” indicada por 33% na opção “nunca” e 39% “às vezes”.

Sabe-se que filmes e documentários são instrumentos didáticos muito úteis e importantes para o ensino de História, desde que trabalhados a partir de uma fundamentação, análise e leitura crítica. No entanto, pelo índice obtidos a partir das respostas dos alunos, não são instrumentos muito utilizados pelos professores.

No que diz respeito aos “museus e lugares históricos”, eles parecem ser locais não muito frequentados pelos alunos e professores. É válido salientar que os museus são fontes de enriquecimento da cultura e porta de abertura para o conhecimento da História local e História Regional. Compagnoni (2009, p.26) afirma ainda que, é possível olhar o museu como um importante espaço da educação histórica, capaz de formar cidadãos críticos, construir uma consciência sobre o tempo e de atuar na formação da consciência histórica.

No tocante ao trabalho com fontes em sala de aula, 51,5% dos alunos indicaram a opção “frequentemente” para a alternativa “(c) Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas”. Ou seja, pouco mais da metade dos alunos participantes da pesquisa indicaram que existe esse tipo de trabalho em sala de aula, contrapondo o baixo índice de trabalho com os filmes, documentários, museus e lugares históricos.

Sobre o estudo e análise do passado, destacam-se a alternativa “(b) Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado” que obteve o índice percentual de 48,5% das respostas assinaladas em “frequentemente”, e a alternativa “(d) Nós mesmos recordamos e reinterpretemos a História” que obteve o índice de 48,5% na opção “às vezes”. De acordo com esses dados, é possível notar uma tendência na valorização do passado e suas diferentes versões e explicações, em contraposição às reinterpretações pessoais discentes da História. Segue abaixo o gráfico comparativo das respostas:

Gráfico 9 - O que normalmente acontece nas aulas de História?

Na **questão 7**, buscou-se saber no que mais se concentravam as aulas de História da EJA, distinguindo, conforme Pais (1999, p.35) sugere, cinco principais categorias de interesse: *factual*, *hermenêutico*, *moral*, *lúdico* e *o regionalista/patrimonial*. Para alcançar esse objetivo, elaborou-se a pergunta abaixo exposta, seguida de três opções para cada alternativa: “Nunca”, “Às vezes” e “Frequentemente”:

7. Em que suas aulas de História mais se concentram?

- a) Procuramos conhecer os principais fatos da História.
- b) Julgamos os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos.
- c) Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista.
- d) Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram.
- e) Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança.
- f) Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação.
- g) Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade.
- h) Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas.

A aprendizagem factual pode ser considerada aquela na qual, segundo os alunos, em que se procura “(a) conhecer os principais fatos da História”. Trata-se de uma aprendizagem que organiza os fatos históricos em uma escala de tempo cujo objetivo é descobrir uma significação. Entretanto, são fatos que valem por si mesmos, que falam por si mesmos, pretensamente imunes a qualquer contaminação idealista, sem espaço para reflexões ou indagações.

Já a aprendizagem hermenêutica está fundamentada em fatos, porém busca efetuar relações e problematizações. Ao contrário da aprendizagem factual, a hermenêutica tenta imaginar o passado, compreendendo-o na sua reconstrução, no contexto em que foi desenvolvido. Segundo Pais (1999, p.50), essa forma de aprendizagem “centra sua atenção na formulação e reformulação dos problemas, separando a parte documentária da parte interpretativa, fugindo da simples descrição do passado”. As alternativas correspondentes a essa aprendizagem são: “(c) Tentamos entender como era a vida no passado, levando em conta todos os pontos de vista”; “(d) Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensando deles da época em que viveram”; e “(e) Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança”.

Outra forma de aprendizagem aqui destacada refere-se ao ajuizamento. É a aprendizagem moral da História, traduzida na alternativa: “(b) Julgamos os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos”. Sabe-se que a relação entre História e julgamento é motivo de diversas preocupações entre os historiadores e os professores de história. É possível ocorrer um ensino de História neutro? É possível uma ciência sem consciência? O fazer historiográfico pode ser neutro? Segundo Pais (1999, p.50), por experiência sabe-se que o ensino de História é passível de aparecer como um legitimador de ideologias nacionalistas; pode ser usado para fomentar consciências sociais expansionistas e imperialistas; mas, por outro lado, o ensino de História pode também ser um instrumento valioso para o desenvolvimento do indivíduo e para a valorização da cidadania.

O ensino de História pode também apostar numa aprendizagem lúdica que privilegie o estudo de uma forma “divertida e fascinante”. Nesse caso, a alternativa “(f) Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação” traduz este princípio. Nessa forma de aprendizagem, mais importante do que explicar os processos históricos, é contá-los de modo divertido.

A última forma de aprendizagem aqui destacada é a regionalista/patrimonial, traduzida pelas alternativas: “(g) Aprendemos tradições, características, valores e a missão de nossa sociedade”; “(h) Aprendemos a valorizar os vestígios e as construções antigas”. Nesse sentido, Pais (1999) salienta que, apesar dos diferentes sentidos e objetivos da História, há uma das suas matrizes que se impõe pautando uma consciência coletiva que respeita territórios como um país, uma região, mas também sua herança cultural, identidade coletiva e

um patrimônio que merece ser valorizado e preservado. Ao final, obteve-se o seguinte resultado geral:

Tabela 23 - Em que as aulas de História mais se concentram? Questão 7 (n° de alunos)

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Não Responderam	Total
a) Procuramos conhecer os principais fatos da História.	1	22	43	-	66
b) Julgamos os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos.	4	44	17	1	66
c) Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista.	1	26	37	2	66
d) Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram.	2	19	44	1	66
e) Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança.	5	26	33	2	66
f) Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação.	3	25	37	1	66
g) Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade.	3	29	33	1	66
h) Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas.	3	27	34	2	66

Tabela 24 - Em que as aulas de História mais se concentram? Questão 7 (em %)

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Não Responderam	Total
a) Procuramos conhecer os principais fatos da História.	1,5%	33,3%	65,2%	-	100%
b) Julgamos os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos.	6,1%	66,7%	25,8%	1,5%	100%
c) Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista.	1,5%	39,4%	56,1%	3,0%	100%
d) Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram.	3,0%	28,8%	66,7%	1,5%	100%
e) Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança.	7,6%	39,4%	50,0%	3,0%	100%
f) Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação.	4,5%	37,9%	56,1%	1,5%	100%
g) Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade.	4,5%	43,9%	50,0%	1,5%	100%
h) Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas.	4,5%	40,9%	51,5%	3,0%	100%

Conforme os dados apontados pelos alunos, nas aulas de História os objetivos se concentram primeiramente na alternativa “(d) Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram” que obteve o índice de 66,7% assinalado em “frequentemente”. Na sequência, a alternativa “(a)

Procuramos conhecer os principais fatos da História” obteve o índice de 65,2% assinalado em “frequentemente”.

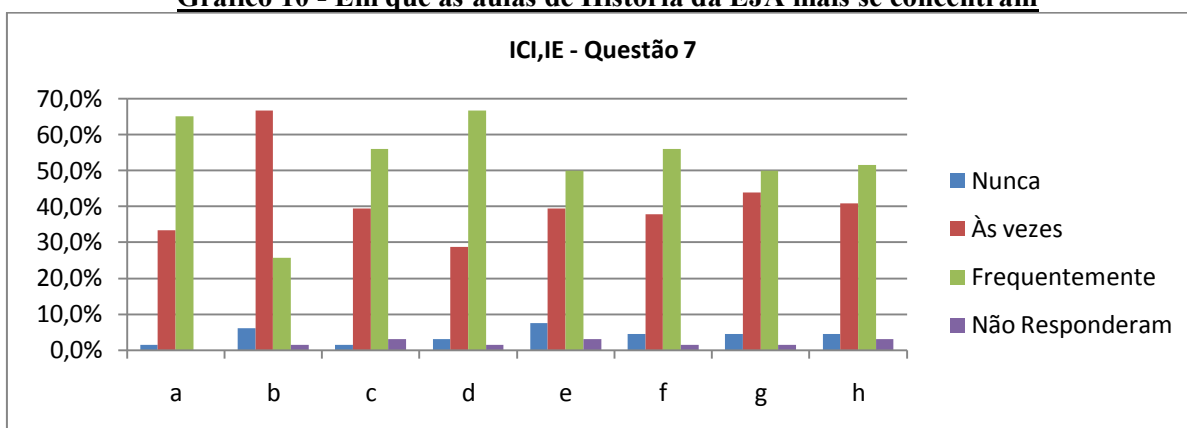
De modo geral, é possível averiguar que, segundo os alunos, os objetivos das aulas giravam em torno da aprendizagem do passado por meio da exposição e análise de fatos. Tal informação se confirma com os indicadores da **questão 6**, onde os alunos afirmaram que as aulas pautavam-se principalmente pelas “falas dos professores sobre o passado e suas diferentes explicações”.

Outro ponto a ser destacado, nessa mesma direção, refere-se às alternativas “(c) Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista”, e “(f) Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação”, que obtiveram o índice de 56,1% assinaladas em “frequentemente”. Novamente observa-se a presença do passado, porém com um índice de reflexão sinalizado.

A alternativa “(h) Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas” obteve o índice de 51,5% assinalado em “frequentemente”. Entende-se que há uma correlação expressa com o fato de que mais da metade dos alunos indicaram que realizar pesquisas em diversas fontes como figuras, mapas, fotografias ou outros tipos de documentos.

Já 66,7% dos alunos indicaram a opção “às vezes” para a alternativa “(b) Julgamos os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos”. Pelo índice das respostas, essa forma de aprendizagem não tem sido o foco nas aulas, visto que a História é um caminho que conduz a interpretação e explicação do passado.

É importante destacar que 50% dos alunos assinalaram à opção “frequentemente” nas alternativas “(e) Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança” e “(g) Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade”. Pelo índice dessas respostas, o ensino de História, embora pautado em grande parte pelo estudo do passado, tem proporcionado um espaço para reflexões acerca desse mesmo passado e também da sociedade contemporânea e suas mudanças.

Gráfico 10 - Em que as aulas de História da EJA mais se concentram

3.5 Jovens e Adultos: a Experiência da Temporalidade

Na perspectiva de Rüsen (2001a) e Heller (1993), o tempo é um fator primordial na constituição da vida humana e da consciência histórica. Conforme apontado no **capítulo 2**, o homem, em sua vivência, não escapa da ação que o tempo lhe impõe. É nesse âmbito que ele experimenta o mundo e a liberdade, ao passo que sofre pelas constantes ameaças de mudanças que subvertem diretamente a ordem da vida prática, colocando em xeque a capacidade de manter seu equilíbrio e sua identidade.

Retomando Cerri (2011a, p.28), mobilizar a consciência histórica não é uma simples opção, mas uma necessidade mediante as rápidas e profundas transformações da sociedade, que, por sua vez, exigem do ser humano interpretar e atribuir sentido a realidade para continuar vivendo e agindo no mundo.

A temporalidade é permeada por diversos aspectos econômicos, políticos e sociais que exercem total influência no modo de se viver em sociedade. O tempo é, portanto, constituidor da experiência social, é vivido e refletido pelo homem no seu cotidiano, em sua vida prática.

Conforme visto em Koselleck (2006), o “horizonte de expectativa” é o futuro atualizado no presente. Isso significa que nele são lançados sentimentos de esperança, expectativa, medo, anseio, desejo, inquietação. Segundo Pais (1999), as representações da História e a própria consciência histórica dos indivíduos são modeladores dos horizontes de expectativa.

Nesse sentido, objetivou-se nas **questões 8 e 9** identificar como os alunos jovens e adultos projetam o horizonte temporal e em que medida as representações do futuro são

construídas a partir do presente. Para tanto, foi lhes solicitado que indicassem grau de probabilidade, entre “Difícilmente”, “Talvez” e “Muito Provavelmente”, pensavam que seria a vida no Brasil daqui a 20 anos e como pensavam suas vidas daqui a 20 anos no Brasil.

No tocante a **questão 8**, questionou-se:

8. Como você acha que será A VIDA NO BRASIL daqui a 20 anos?

- a) Pacífica.
- b) Explorada por outros países.
- c) Agitada por problemas políticos entre ricos e pobres.
- d) Democrática.
- e) Poluída.
- f) Próspera e Rica.
- g) Agitada por conflitos políticos.

Ao final, obteve-se o presente resultado:

Tabela 25 - Como será a vida no Brasil daqui a 20 anos? Questão 8 (n de alunos)

	Difícilmente	Talvez	Muito Provavelmente	Não Responderam	Total
a) Pacífica.	19	38	9	-	66
b) Explorada por outros países.	11	27	28	-	66
c) Agitada por problemas políticos entre ricos e pobres.	1	15	48	2	66
d) Democrática.	6	36	24	-	66
e) Poluída.	4	8	53	1	66
f) Próspera e Rica.	24	34	7	1	66
g) Agitada por conflitos políticos.	2	13	49	2	66

Tabela 26 - Como será a vida no Brasil daqui a 20 anos? Questão 8 (em %)

	Difícilmente	Talvez	Muito Provavelmente	Não Responderam	Total
a) Pacífica.	28,8%	57,6%	13,6%	-	100%
b) Explorada por outros países.	16,7%	40,9%	42,4%	-	100%
c) Agitada por problemas políticos entre ricos e pobres.	1,5%	22,7%	72,7%	3,0%	100%
d) Democrática.	9,1%	54,5%	36,4%	-	100%
e) Poluída.	6,1%	12,1%	80,3%	1,5%	100%
f) Próspera e Rica.	36,4%	51,5%	10,6%	1,5%	100%
g) Agitada por conflitos políticos.	3,0%	19,7%	74,2%	3,0%	100%

Dentre os alunos pesquisados, notou-se em primeira instância um grande pessimismo com relação ao futuro do Brasil. A alternativa “(e) Poluída” obteve o índice percentual de 80,3% das respostas assinaladas em “muito provavelmente”. Sabe-se que atualmente temas como a poluição, o meio ambiente e sustentabilidade vêm ocupando lugar de destaque nas mídias sociais, sendo possível observar diversas propostas para vencer esses desafios que se colocam ao mundo contemporâneo. Conforme visto anteriormente, os jovens e adultos possuem grande interesse sobre questões ambientais, porém, eles tendem a ver com olhos pessimistas a poluição no Brasil.

Esse aparente pessimismo em relação à poluição é reforçado pelas alternativas “(g) Agitada por conflitos políticos” e “(c) Agitada por conflitos entre ricos e pobres” que obtiveram o índice percentual de 74,2% e 72,7% assinaladas em “muito provavelmente”, respectivamente. Em outro momento do inquérito, foi possível notar que havia um grande interesse, por parte dos alunos, nos estudos acerca do “desenvolvimento da democracia” e a “formação dos países”. Esse caso remete à interpretação de que os alunos parecem estar analisando e refletindo a realidade atual, considerando que o Brasil tem passado por um momento de mudanças em relação à economia e política nacional. Parecem, também, entender que as relações entre ricos e pobres dificilmente ocorrerão de maneira pacífica, uma vez que a sociedade brasileira é fortemente marcada por desigualdades sociais.

Todos estes fatores relacionados impedem que os alunos vejam, no futuro, a sociedade brasileira como “(d) Democrática”, uma vez que essa alternativa obteve 54,5% das respostas assinaladas em “talvez”. Outro índice de incerteza diz respeito à alternativa “(f) Próspera e

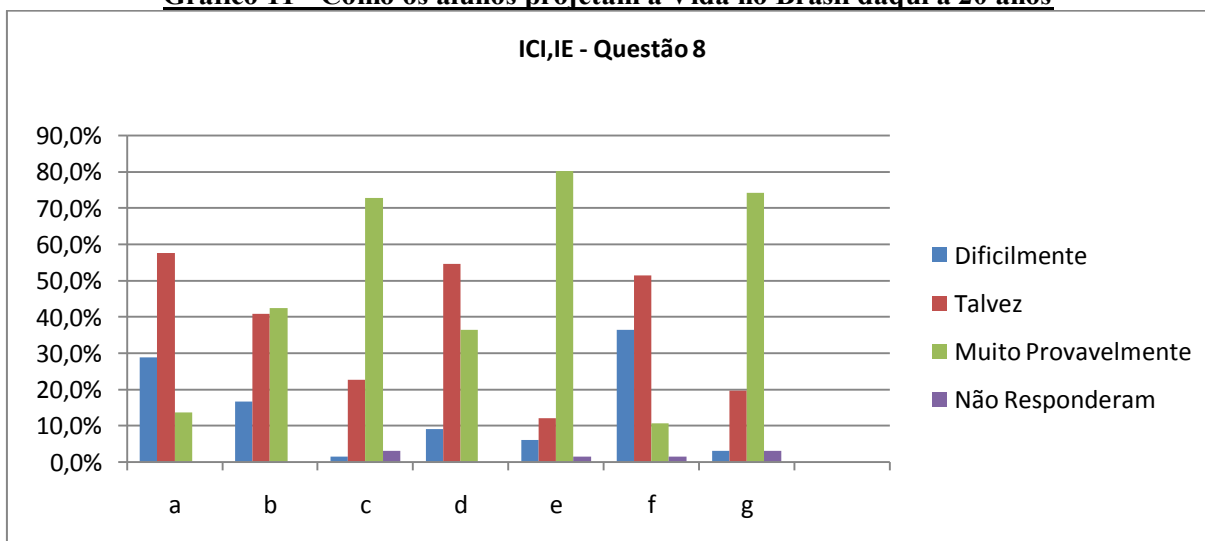
rica” que obteve o índice percentual de 51,5% assinalado em “talvez” e 36,4% em “difícilmente”.

Por último, ressalta-se que, para os alunos jovens e adultos, a vida no Brasil poderá não ser tão “(a) Pacífica” (57,6% responderam a opção “talvez”), como também poderá ser “(b) Explorada por outros países” (com 40,9% indicadas em “talvez” e 42,4% em “muito provavelmente”).

Mediante a análise desses dados, percebeu-se que os alunos da EJA encaram o futuro do Brasil com certo pessimismo, seja no âmbito político, econômico ou social. Todavia, em determinados momentos, os dados levam a acreditar que os alunos jovens e adultos estão refletindo de maneira crítica a realidade e as mudanças que estão ocorrendo no mundo. Acrescente-se a essa perspectiva o fato de que a experiência de vida dos alunos é bastante contundente nessa análise crítica.

Segue abaixo o gráfico comparativo das respostas.

Gráfico 11 - Como os alunos projetam a Vida no Brasil daqui a 20 anos



Na **questão 9**, procurou-se visualizar como os jovens e adultos projetariam suas vidas para os próximos 20 anos. O intuito maior consistiu na confrontação dessas respostas com a **questão 8**. Para tanto, foram relacionadas às seguintes alternativas:

9. Como você acha que será A SUA VIDA aqui a 20 anos?

- a) Terei um trabalho prazeroso.
- b) Terei uma família feliz e harmoniosa.
- c) Terei bons amigos.
- d) Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer.
- e) Terei liberdade política e individual.
- f) Participarei da vida política.
- g) Terei rendimentos elevados.

Para cada alternativa, foram apresentadas três opções: “Difícilmente”, “Talvez” e “Muito Provavelmente”. Os resultados apontaram que, ao contrário da questão anterior, em que as expectativas para o futuro do Brasil foram pessimistas, os alunos da EJA possuem boas expectativas quanto ao futuro do país.

Porém, certas respostas revelaram determinadas contradições, com exceção das alternativas: “(e) Terei liberdade política e individual” que obteve o índice percentual de 51,5% das respostas assinaladas em “talvez”; e “(f) Participarei da vida política” que obtiveram o índice de 50% das respostas assinaladas em “difícilmente” e 39,4% em “talvez”. Esse índice é congruente com as incertezas de um Brasil “democrático” e que provavelmente será “agitado por conflitos políticos”. Entende-se que esses fatores fazem com que os alunos tenham cada vez menos interesse pela política, tampouco em participar dela.

Convém aqui uma ressalva. As pessoas, em geral, tendem a pensar a política como algo negativo, com argumentos do tipo: “não gosto de política”, “política é sujeira”, “política é coisa de gente desonesta” e muitas outras afirmações com conotações nessa mesma direção. Mas a política é muito mais que desonestidade e corrupção. A política está presente na vida cotidiana, é essencialmente um atributo humano, pois todo homem é um ser político por natureza, e a História revela isso, já que a vida em sociedade exige relações, acordos, aproximações, regras de conduta, limites e um amplo campo de normas que viabilizam a vida social. (BONAVIDES, 2006).

Contudo, o ensino de História na EJA parece não estar levando a perspectiva acima esboçada em consideração. De acordo com os dados obtidos, os alunos não se veem como seres políticos, não entendem que, ao agirem na sociedade, ao mobilizarem a própria consciência histórica diante das diversas situações que exigem ações, tomadas de atitudes e posições, estão fazendo política. A política para os alunos é vista como uma instituição onde pessoas, eleitas através de votos, ocupam cargos políticos, como prefeitos, vereadores, governadores, ministros, senadores, deputados, etc. Esse campo é entendido como o legítimo

lugar em que a política se desenvolve e é onde os alunos não desejam estar presente. Ao final, obteve-se o seguinte resultado geral:

Tabela 27 - Como os alunos projetam suas vidas para os próximos 20 anos? Questão 8 (n° de alunos)

	Difícilmente	Talvez	Muito Provavelmente	Não Responderam	Total
a) Terei um trabalho prazeroso.	4	25	36	1	66
b) Terei uma família feliz e harmoniosa.	1	20	44	1	66
c) Terei bons amigos.	4	24	37	1	66
d) Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer.	7	26	31	2	66
e) Terei liberdade política e individual.	14	34	17	1	66
f) Participarei da vida política.	33	26	6	1	66
g) Terei rendimentos elevados.	5	38	22	1	66

Tabela 28 - Como os alunos projetam suas vidas para os próximos 20 anos? Questão 8 (em %)

	Difícilmente	Talvez	Muito Provavelmente	Não Responderam	Total
a) Terei um trabalho prazeroso.	6,1%	37,9%	54,5%	1,5%	100%
b) Terei uma família feliz e harmoniosa.	1,5%	30,3%	66,7%	1,5%	100%
c) Terei bons amigos.	6,1%	36,4%	56,1%	1,5%	100%
d) Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer.	10,6%	39,4%	47,0%	3,0%	100%
e) Terei liberdade política e individual.	21,2%	51,5%	25,8%	1,5%	100%
f) Participarei da vida política.	50,0%	39,4%	9,1%	1,5%	100%
g) Terei rendimentos elevados.	7,6%	57,6%	33,3%	1,5%	100%

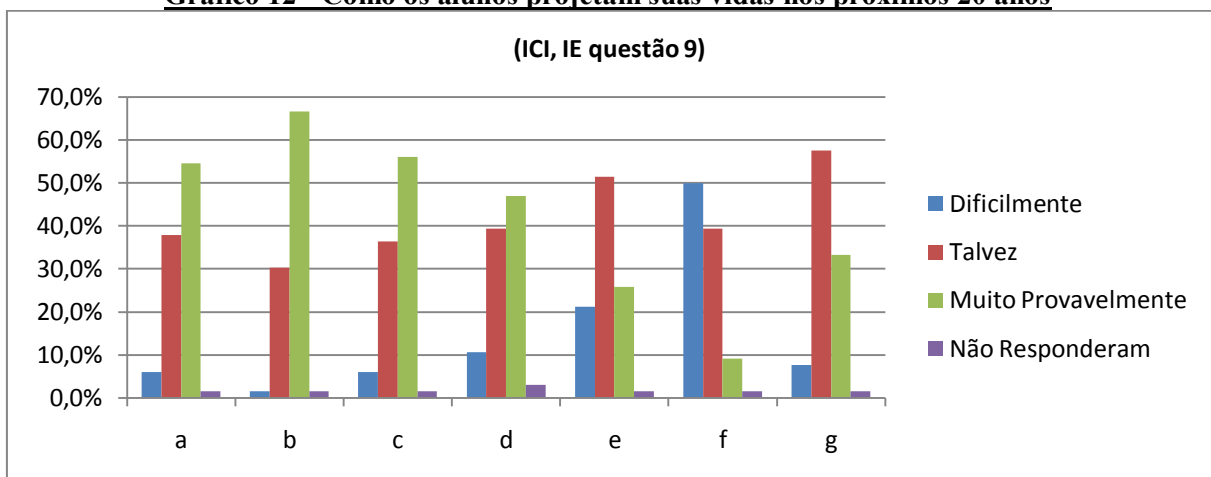
Conforme observado, 66,7% dos alunos indicaram “muito provavelmente” para a alternativa “(b) Terei uma família feliz e harmoniosa” e 56,1% indicaram “muito provavelmente” para alternativa “(c) Terei bons amigos”. É de se considerar que ter uma família harmoniosa e bons amigos é provavelmente um desejo da maioria das pessoas que

convivem em sociedade ou grupos organizados. Conforme já visto em outro momento, a família é um dos fatores mais valorizados pelos alunos da EJA.

Por outro lado, alternativas como “(a) Terei um trabalho prazeroso” e “(d) Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer”, que obtiveram 54,5% e 47% das respostas assinaladas em “muito provavelmente” entram em contradição com as expectativas pessimistas de um Brasil que será “explorado por outros países” e que muito provavelmente não será um local “pacífico” para se viver.

Já a alternativa “(g) Terei rendimentos elevados”, embora não de forma entusiástica, obteve o índice percentual de 57,6% das respostas indicadas em “talvez”. O fator de incerteza quanto às possibilidades de rendimentos elevados associa-se à projeção pessimista de um Brasil que será “agitado por problemas entre ricos e pobres” e que “talvez” será uma nação “próspera e rica”. Certamente esses não são os únicos fatores de incerteza, pois como observado no ICI, seção DG, 17% dos alunos indicaram estar desempregados e os outros alunos indicaram atuar em diversas profissões, como auxiliar de serviços gerais, motoboy, operadores ecológicos (coleta de papel e reciclados), dentre outras, com baixos rendimentos mensais. No entanto, há de se destacar que os estudos, por sua vez, representam uma chance de mudança na vida dos alunos jovens e adultos. Segue abaixo gráfico comparativo das alternativas:

Gráfico 12 - Como os alunos projetam suas vidas nos próximos 20 anos



3.6 O Ensino e Aprendizagem da História: dos Seus Objetivos e Relações com a Vida

Prática

Para que serve a História? Qual é o objetivo de se estudar História? Essas e tantas outras questões têm permeado o cotidiano das aulas de História e consistem em um verdadeiro desafio para os professores. Nessa perspectiva, é necessário que o ensino de História não esteja desvinculado da Teoria da História e que, sobretudo, desenvolva-se de modo que faça sentido para a vida prática cotidiana. Conforme vem sendo sinalizado, se faz também necessário investigar o que os alunos pensam a respeito dos objetivos do estudo da História, ou seja, acreditam que é apenas conhecer o passado? Compreender o presente? Buscar orientação para o futuro? Ou seria a ligação entre as três dimensões temporais?

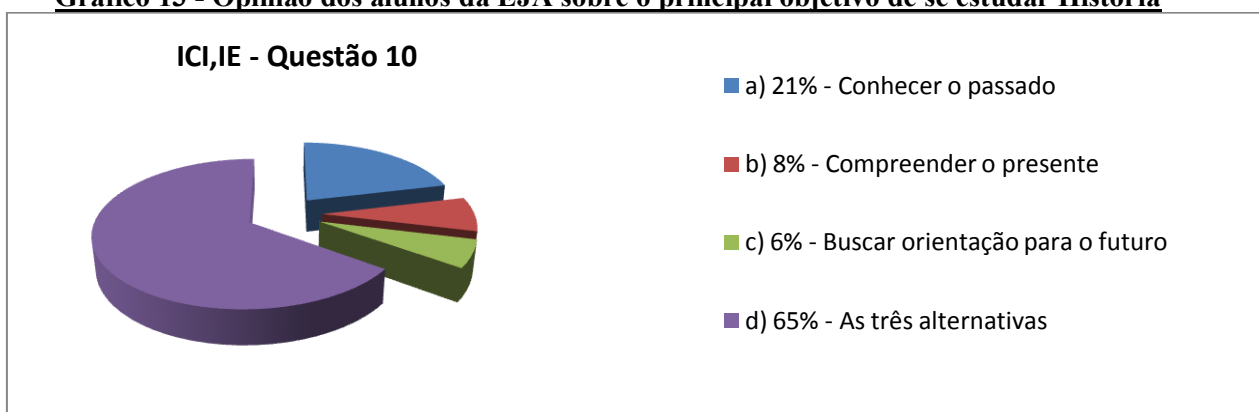
A **questão 10** procurou identificar a valorização dos objetivos do estudo da História pelos alunos da EJA. Para tanto, foi lhes apresentado o seguinte enunciado:

**10. Em sua opinião, qual é o principal objetivo no estudo de se estudar História?
Marque apenas uma alternativa.**

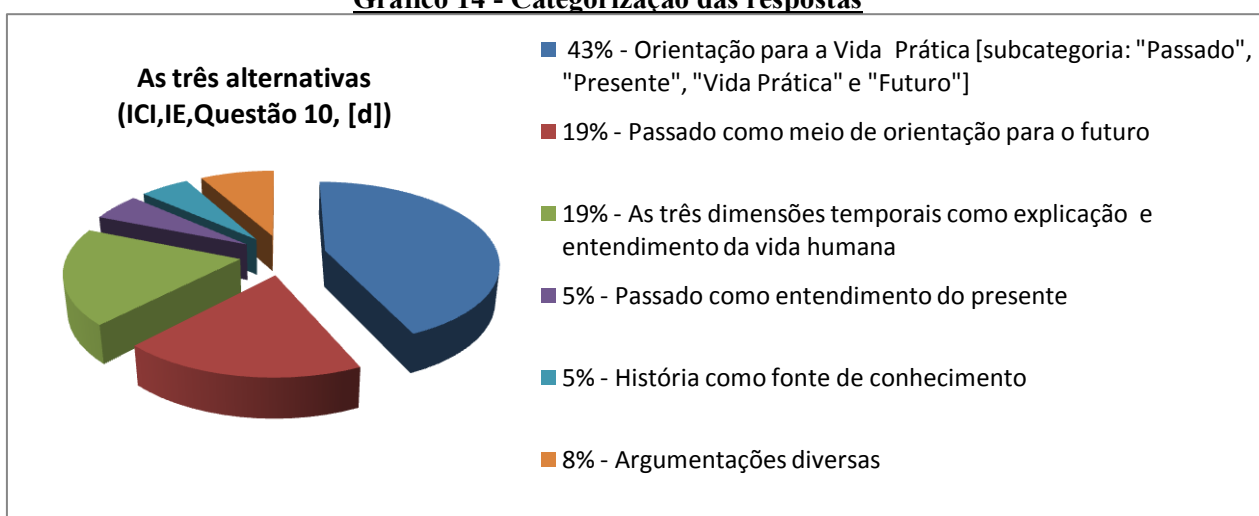
- a) Conhecer o passado. ()
- b) Compreender o presente. ()
- c) Buscar orientação para o futuro. ()
- d) As três alternativas. ().

Explique a resposta que você escolheu:

Entre essas alternativas, 65% dos alunos assinalaram a alternativa “(d) As três alternativas”, das quais se obteve o seguinte resultado geral:

Gráfico 13 - Opinião dos alunos da EJA sobre o principal objetivo de se estudar História

Para a reflexão sobre a escolha dessas alternativas, foi solicitado aos alunos que a explicassem. Das explicações acerca da questão mais assinalada – “(d) As três alternativas” – a análise apontou para a seguinte categorização³⁸:

Gráfico 14 - Categorização das respostas

Como pode ser observado, foram várias as temáticas argumentativas levantadas. No entanto, a linha argumentativa predominante foi identificada na categoria “Orientação para a Vida Prática” (43%):

³⁸ As porcentagens relativas a todas as categorizações apresentadas nos gráficos não se referem ao número de participantes da pesquisa, mas sim ao número argumentações.

Quadro 2 - Argumentações

GM24 L1-4: “(...) temos de saber o que aconteceu no passado para que não cometamos os erros deles no presente e nem no futuro para que continue evoluindo nosso planeta.”

GM 14 L1-3: “(...) história faz parte da nossa vida por isso nos precisamos saber como era a história no passado para compreender o presente e buscar orientação para o futuro.”

GM12 L1-3: “conhecer a história esta ligado ao passado como podemos compreender o presente e também como buscar orientação para o futuro”.

GM9 L1-3: “estudamos a história para estudar o que aconteceu no passado e tentar compreender o que esta acontecendo no presente e tentar entender como será no futuro.”

GM7 L1-3: “(...) é importante saber o passado, é interessante para saber o que mudou até agora e para saber também o futuro o que vai faltar que é água.”

GM1 L1-3: “porque você conhecendo a história você aprende o passado e compreende o presente e te auxilia no futuro”.

GM2 L1-4: “no meio em que vivemos nos temos que estar atento em tudo o que se passa em nosso meio. A história quem faz somos nós mesmos, pois a cada dia a nossa vida se torna uma história diferente e diversificada.”

MM2 L1-3: “porque nosso modo de viver depende muito de conhecer a nossa história, a vida dos nossos ancestrais.”

MM3 L1-3: “é uma maneira de conhecermos o que aconteceu la atrás e através de certos acontecimentos compreender o presente e ter orientação para muitas coisas”.

MM5 L1-3: “o que serei amanhã é resultado do que somos hoje e fomos ontem. Tudo está envolvendo o passado.”

MM7 L1-2: “porque eu acho que a história é capaz de nos ensinar quase tudo na vida.”

MM16 L1-3: “Uma coisa completa a outra, conhecendo o passado eu vou entender o presente e poderei me preparar para o futuro”.

MM20 L1-3: “porque quando eu olhar para o passado, certamente terei alguma lição para o presente e terei escolhas para o futuro”.

MM21 L1-3: “porque temos que conhecer a história do passado, para viver o presente e construir um futuro com menos erro”.

PM5 L1-4: “(...) porque ficamos conhecendo o passado, sabendo o que levou a estarmos assim e tentar apontar os erros e termos um futuro mais livre da política suja”.

PM 10 L1-2: “A história tem para mim como objetivo conhecer o passado, assim explica lá, entender como viviam, assim compreender o presente e nessa mistura nos orientar para o futuro”.

Desse modo, 43% acreditam que o objetivo maior do estudo da História está relacionado com as três dimensões temporais: “passado”, “presente” e “futuro”, e consubstancia-se como uma forma de “Orientação para a Vida Prática”. Em outros termos, é

possível inferir que os jovens e adultos enxergam um sentido na História que lhes possibilita conhecer o passado e articulá-lo à interpretação do presente e à expectativa de futuro.

Por outro lado, nesse mesmo quadro de argumentações, é possível perceber que, para alguns, a História é considerada como “passado”:

“(…) porque uma coisa completa a outra, conhecendo o passado eu vou entender o presente e poderei me preparar para o futuro” (MM16 L1-3).

“A história tem para mim como objetivo conhecer o passado, assim explica lá, entender como viviam, assim compreender o presente e nessa mistura nos orientar para o futuro”. (PM 10 L1-2).

Embora o discurso dos alunos aponte que o objetivo do estudo da História está relacionado às três dimensões temporais e exerce grande influência na vida prática, a ênfase recai sobre o passado. A respeito disso, Rüsen advoga que

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente de seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2001, p.74).

Note-se que, para o autor, a História é fruto do agir humano (ou dos feitos) no tempo, no espaço, na experiência de vida. São esses processos concretos que fundamentam qualquer tipo de representação da História. Há, então, convergência e relevância no pensamento histórico daqueles alunos que indicaram que: “(…) A história quem faz somos nós mesmos” (GM2 L1-4); “a história é capaz de nos ensinar quase tudo na vida” (MM7 L1-2); ou ainda a afirmação de que o “(…) conhecer a história esta ligado ao passado como podemos compreender o presente e também como buscar orientação para o futuro” (GM12 L1-3).

Essa breve análise traz consigo algumas indagações: até que ponto o conhecimento histórico se relaciona com a Vida Prática? Em outras palavras, como os alunos estabelecem relações entre o conhecimento histórico e sua experiência de vida? A História aprendida na escola é realmente importante para sua formação? Como?

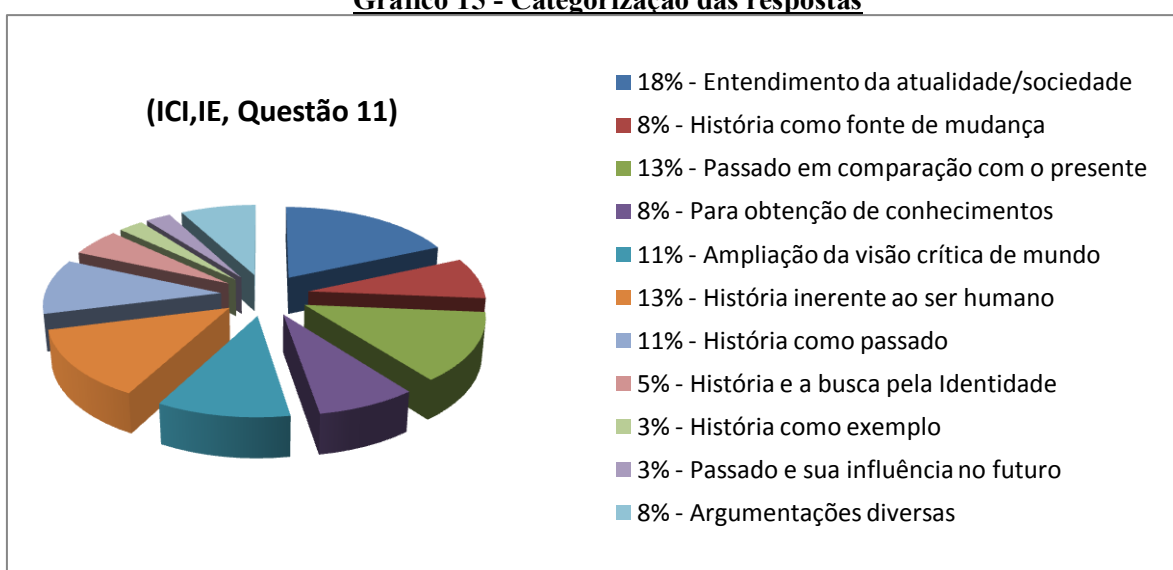
As indagações acima direcionam o foco para a **questão 11** que objetivou verificar se o pensamento dos alunos a respeito da História, expresso em suas narrativas, manteria o

mesmo sentido da questão anterior e se eles argumentariam sobre a forma como se relacionam com conhecimento histórico. Para tanto, foi proposta a seguinte pergunta:

11. Você acredita que o conhecimento sobre a História, adquirido na escola, é importante para a sua vida? Como?

Obteve-se então a seguinte categorização:

Gráfico 15 - Categorização das respostas



Como pode ser observado, novamente houve uma variedade de temas nas categorizações, porém é útil destacar que todos os alunos (total de 38) os quais responderam e argumentaram ao questionamento proposto, buscaram apresentar a relação de suas experiências com o conhecimento histórico, mantendo, assim, o mesmo sentido com relação à questão anterior.

Na impossibilidade de analisar todas as respostas dos alunos, convém destacar que 7 (18%) afirmaram que o conhecimento histórico adquirido na escola é de grande importância, pois proporciona o *entendimento da atualidade/sociedade*; 5 (13%) afirmaram que estudar o passado permite o *entendimento (e comparação) da realidade presente*; e para 4 (11%) dos alunos, a História possibilita a *ampliação da visão crítica de mundo*, conforme pode ser visto a seguir:

Quadro 3 - Argumentações

Entendimento da atualidade/sociedade

GM10 L1-2: sim, porque assim consigo entender melhor a sociedade de hoje.

GM17 L1-2: para compreender as mudanças na atualidade comparando com o passado, exemplo: política, guerra, paz.

GM23 L1: sim, para saber a respeito de como foi criado o país e seus princípios.

GM18 L1-2: sim, pois aprendemos muitas coisas da sociedade atual e de antigamente.

PM1 L1-2: Sim, pois tendo esse conhecimento podemos discutir e tentar melhorar o mundo de hoje.

PM3 L1-2: importante para o conhecimento do passado e o que acontece no mundo inteiro.

PM14 L1-3: Sim, sem a história muita coisa como a tecnologia não seria como ela é hoje (...) sem a história ninguém teria ou poucos teriam acesso.

Note-se que, quadro, os alunos indicaram o conhecimento histórico, e seu potencial crítico e transformador como fonte que permite “compreender as mudanças da atualidade comparando com o passado, por exemplo: política, guerra, paz” (GM17 L1-2). Retomando Rüsen (2001, p.57), a consciência histórica pressupõe que o homem, estando no mundo deve agir de modo intencional e racional sobre ele, não o tomando como dado puro. Dessa forma, para essa parcela dos alunos, a mobilização do pensamento histórico, e, por sua vez, a consciência histórica, é uma forma de entender o mundo contemporâneo, refleti-lo em sua historicidade e também “discuti-lo a fim de melhorá-lo” (PM1 L1-2).

Nessa linha de pensamento, os alunos avançam no posicionamento rejeitando a ideia da História como algo sem sentido ou como mera disciplina escolar, tal como foi observado na **questão 1**, procurando relacionar a influência do conhecimento histórico com suas experiências de vida na sociedade. Isso ficou ainda mais evidente quando demonstrado nos **quadros 4 e 5**:

Quadro 4 - Argumentações

Passado em comparação com o presente

MM3 L1-3: É importante saber o que aconteceu com quem viveu lá atrás, assim imaginamos hoje e podemos comparar como há diferenças hoje em dia.

MM10 L1-2: muito importante conhecer a história do passado e comparar a história de hoje.

MM11 L1-2: sim, pois aprendemos como era a vida antes e como está agora.

GM22 L1-3: sim, porque você fica conhecendo o que aconteceu no passado que explica muita coisa que está acontecendo no presente.

MM20 L1-2: sim, pois conhecendo a história saberei como agir no presente, e ainda posso falar com as pessoas e trocar idéias.

Nesses fragmentos argumentativos, a concepção de História enquanto fonte de conhecimento do passado continua, mas agora com a indicação de que esse conhecimento explica “(...) como era a vida antes e como está agora” (MM11 L1-2). Ou seja, “(...) você fica conhecendo o que aconteceu no passado que explica muita coisa que está acontecendo no presente” (GM22 L1-3).

Estudar História é, portanto, um paradoxo: ou viaja-se no tempo ou traz-se o passado ao presente. Esses alunos entendem que é preciso estar conectado com o mundo da informação, mas, por outro lado, entendem que a História ocupa um lugar privilegiado no que diz se refere à compreensão do mundo, suas transformações e contradições. Essa realidade traduz-se no quadro abaixo:

Quadro 5 - Argumentações

Ampliação da visão crítica de mundo

GM7 L2-4: (...) aqui na escola é estudado apenas só uma parte da história e já dá diferença, porque ate na política ela estuda os presidentes. Seria bom estudar tudo.

GM9 L1-2: Sim. Se tornando uma pessoa crítica socialmente, economicamente e politicamente.

GM24 L1: sim, através dela entendemos a evolução do mundo.

GM15 L1-4: Sim, na história você aprende não só sobre a história, mas de onde viemos, nossos antepassados, cultura, valores, democracia, história do país dos estados, política, uma abertura para uma visão mais diferente de ver a vida e aprender mais.

Os alunos apontaram essencialmente o conhecimento histórico como um fator preponderante para a ampliação da visão crítica a respeito mundo, já que por esse conhecimento entende-se “(...) de onde viemos, nossos antepassados, cultura, valores,

democracia, história do país, dos estados, da política, uma abertura para uma visão mais diferente de ver a vida e aprender mais”. (GM15 L1-4).

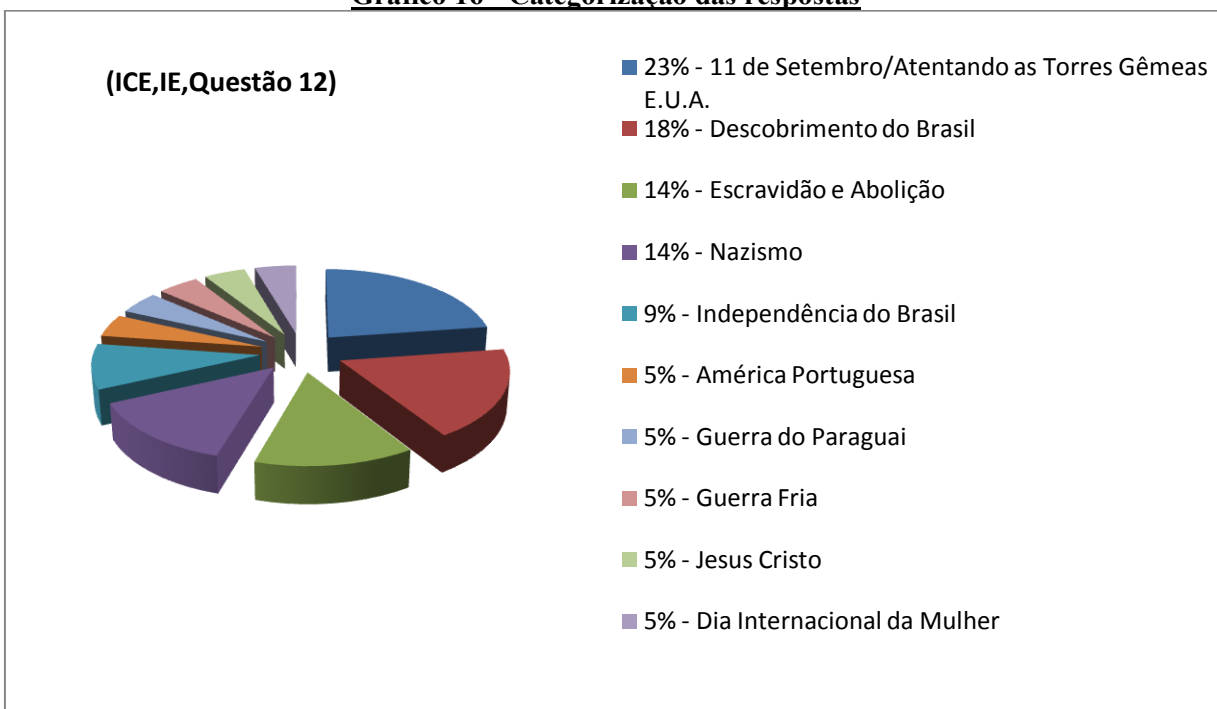
Bezerra (2009, p.42) lembra que o primeiro objetivo do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. O conhecimento histórico é, portanto, um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. O estudo da História em sala de aula leva ao “(...) entendimento da evolução do mundo” (GM24, L1) e conduz a formação de uma “(...) pessoa crítica socialmente, economicamente e politicamente” (GM9, L1-2).

Portanto, a História, concebida enquanto um processo que amplia a visão crítica de mundo e objetiva aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, busca identificar as diversas relações sociais que se estabelecem em distintos e variados grupos; procura perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos e contradições, as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades, comparando problemáticas atuais e de outros momentos; e por fim posiciona-se de forma crítica no presente, buscando relações possíveis com o passado. (BEZERRA, 2009, p.44).

Na sequência da pesquisa, procurou-se averiguar a existência (ou não) de algum acontecimento ou fato histórico que marcou a vida dos alunos da EJA. Para tanto, foi-lhes apresentada a **questão 12**:

12. Existe algum acontecimento da História que marcou a sua vida? Justifique

O objetivo dessa questão está articulado diretamente às duas questões anteriores. Saber quais acontecimentos ou fatos históricos que permeiam a mente dos alunos é fundamental, pois como afirmado em outro momento, a lembrança, a memória e o esquecimento são elementos constitutivos da consciência histórica. Sendo assim, foram levantados os seguintes dados:

Gráfico 16 - Categorização das respostas

Observa-se que dos 22 alunos que argumentaram ao questionamento proposto, 5 (23%) listaram o acontecimento de “11 de setembro de 2001, mais conhecido como o atentando as Torres Gêmeas (World Trade Center) nos Estados Unidos da América (EUA)”, 4 (18%) listaram o “Descobrimento do Brasil”, 3 (14%) a “Escravidão e Abolição” e 3 (14%) o “Nazismo”. Esses assuntos foram os mais expressivos em índice percentual, porém nem todos obtiveram justificativas. Segue abaixo a seleção de alguns fragmentos:

Quadro 6 - Argumentações

11 de setembro/atentado as torres gêmeas – EUA.

PM5, L1: 11 de setembro - Foi algo que me marcou pelo tanto de mortos e pelo grau de desrespeito a humanidade.

PM12, L3: 11 de setembro. Eu fiquei muito chocada com tanta desgraça e também porque eu estava assistindo no momento que aconteceu.

MM2 L1-2: O ataque as torres gêmeas, porque foi uma catástrofe, as pessoas morreram sem saber bem o porque.

GM2 L1: a história das torres gêmeas foi um terror total que ficou na memória de todos, principalmente na minha.

Escravidão e Abolição

MM6 L1-2: Sim, a escravidão, é muito triste pensar que o ser humano foi capaz de torturar seu semelhante.

Nazismo

GM9 L1-3: Sim. Na época do Nazismo, me impressionei, foi com objetivo que os alemães "por quererem uma raça pura", sacrificaram a mataram judeus com frieza.

GM11 L1-3: Sim. Na época do Nazismo aquilo me chamou a atenção porque a coragem daquelas pessoas serem má era muito grande.

Guerra do Paraguai

PM10, L1: Guerra do Paraguai: minha família é descendente de paraguaios.

Os alunos afirmaram que o “11 de setembro de 2001” foi um fato que “(...) marcou pelo tanto de mortos e pelo grau de desrespeito a humanidade” (PM5, L1). Devido ao alto índice de “terror e catástrofe”, “(...) foi o fator que ficou na memória de todos” (GM2, L1). Vale ressaltar que os alunos não estão errados em considerar o “atentado às torres gêmeas” como um fato histórico, pois muito já se refletiu acerca dos motivos que levaram a tal acontecimento, isto é, seus aspectos ideológicos, políticos, suas causas e efeitos. Em outras palavras, um acontecimento que subverteu a ordem da vida das pessoas no presente e conseqüentemente inaugurou uma nova perspectiva em relação ao futuro.

Outro ponto levantado pelos alunos diz respeito à Escravidão e ao Nazismo. Temas como esses, discutidos em sala de aula e frequentemente relatado em documentários pela TV ou filmes, provocam sem sombra de dúvidas, choque e angústia nos estudantes de uma forma geral. Certamente o trabalho historiográfico de mostrar as especificidades desses assuntos conduz a uma reflexão sobre a própria vida e o futuro da humanidade. Devido a tais fatores,

alguns alunos mostraram-se chocados com o “(...) objetivo que os alemães "por quererem uma raça pura", sacrificaram a mataram judeus com frieza” (GM9, L3), ou com a capacidade do ser humano em “(...) torturar seu semelhante” (MM6, L1).

Para finalizar essa análise, convém salientar que o fato ou o acontecimento se torna histórico quando há relações com presente. Segundo Rüsen (2001a, p.73), é necessário que o passado seja articulado com as orientações presentes no agir contemporâneo, ou seja, às determinações de sentido com as quais o “agir” humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, ou seja, precisam estar ligadas a um fato de experiência. Para que o fato tenha sentido, é preciso que ele esteja articulado com a experiência pessoal no tempo.

Desse modo, foi possível perceber que os alunos trouxeram à tona determinados acontecimentos e fatos relevantes para si e estabeleceram relações com a vida prática. Isto é, os fatos aqui esboçados conduziram os estudantes à reflexão acerca das crueldades realizadas pelo homem, o que, por sua vez, os fez repensar a própria vida. Está-se, pois, diante das “funções de orientação existencial” que o conhecimento histórico propicia, correspondente ao quinto fator da matriz disciplinar proposta por Rüsen (2001a). A História cumpre assim o seu papel.

3.7 A História e o Contexto de sua Produção

Do que é feita a História? Quais são os elementos que compõem o conhecimento histórico? Quem produz a História que está nos livros didáticos? É a mesma História? Essas perguntas estão no cerne das **questões 13 e 14**, foco da análise nesta subseção. Mas, antes de avançar nas discussões, algumas notas são necessárias.

Rüsen, principal referencial teórico nesta pesquisa, procura lançar o seu ponto de vista acerca do que é a História. Segundo ele,

Quando se reformula a pergunta: “O que é história?” para “Como surge, dos feitos, a história?”, não se parte mais do pressuposto de que exista a “história” como uma realidade pronta e completa fora da consciência humana, que só precisa ser aprendida e apropriada, cognitivamente, por esta. (RÜSEN, 2001a, p.67).

De acordo com esse pressuposto, fatos, eventos ou experiências não são por si próprios históricos, mas podem tornar-se históricos. Nesse contexto, a família (sujeito histórico), tão valorizada pelos alunos da EJA, também pode ser pensada como uma construção histórica, visto que é um acontecimento demográfico, econômico, jurídico, uma organização social que contém intrinsecamente mudanças e tradições, novidade e hábito, estratégia e norma, sendo, portanto, um conjunto de veículos humanos. (CICERCHIA 2009, p.104).

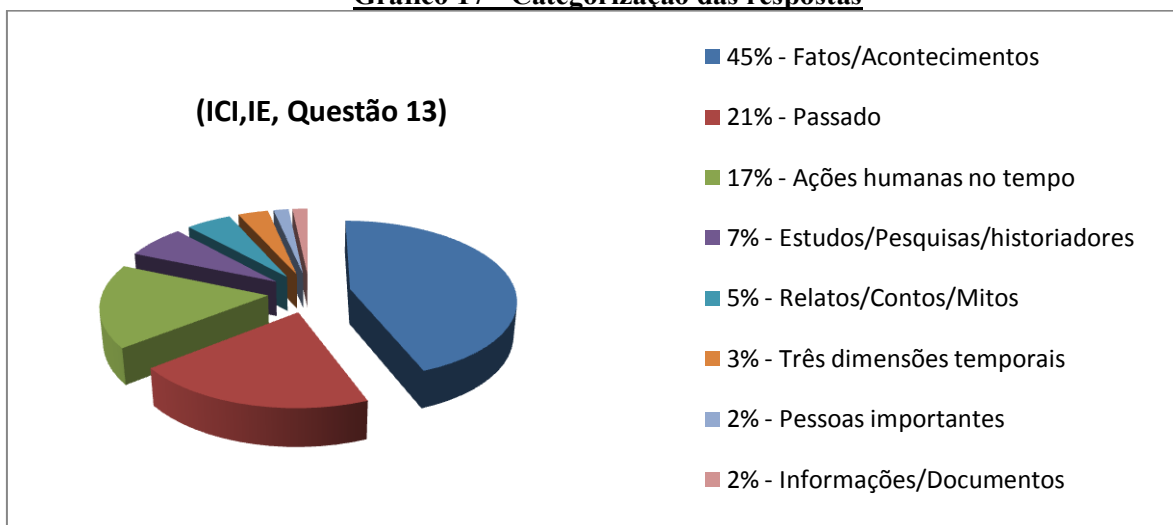
Na perspectiva de Rüsen, a transformação do passado em História é regulada por significados, normas e valores que caracterizam um determinado grupo em uma determinada época. Desse modo, um olhar especificamente histórico sobre o passado somente pode se concretizar quando a experiência do passado possui ou adquire significado no presente. (ASSIS, 2010, p.39).

Ao longo deste capítulo vem sendo verificada, nas respostas dos alunos, uma valorização do conhecimento histórico, do potencial da História em oferecer subsídios para o desenvolvimento de reflexões críticas acerca da sociedade e do mundo contemporâneo. Os alunos puderam apresentar aquilo que mais apreciam na História bem como o que mais lhes desperta confiança. Em todas as etapas, em maior ou menor grau, pode-se verificar uma visão positiva acerca do conhecimento histórico.

A elaboração da **questão 13** teve por objetivo verificar como os alunos acreditam que a “História é feita” e se as opiniões seriam convergentes com as argumentações apresentadas anteriormente. Para tanto, questionou-se:

13. Em sua opinião, do que é feita a História?

Ao total, foram 58 argumentações que apontaram para a seguinte categorização:

Gráfico 17 - Categorização das respostas

Conforme observado, 26 (45%) opiniões relataram que a História é feita de fatos ou acontecimentos e 12 (21%) afirmaram que a História é feita de “passado”. Abaixo foram selecionadas algumas respostas como exemplo:

Quadro 7 - Argumentações**Fatos/Acontecimentos**

GM6 L1: de acontecimentos do passado e dos dias de hoje.

GM20 L1: de fatos importantes lembrados até os dias de hoje.

GM18 L1: De coisa que ficou marcado na memória e em lugares.

MM3 L1: de fatos, acontecimentos e passado

PM16 L2-3: (...) de fatos acontecidos e depois contados em rodas de amigos.

Passado

GM19 L1-2: das coisas do passado que foram importantes pros dias de hoje.

GM 16 L1: Dos passados que marcaram o mundo.

MM12 L1: dos nossos antepassados

MM19 L1-2: é feita de tudo aquilo que é passado e hoje que um dia será passado e será história.

Esse quadro entra em contradição principalmente com a **questão 1** para a qual os alunos indicaram que a História “mostra aquilo que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais” e representa “uma forma de entender a vida humana

como parte das mudanças temporais”. Entra também em contradição com a **questão 10** cujas respostas apontaram que o objetivo principal do estudo da História é entender a relação entre as três dimensões temporais: “passado”, “presente” e “futuro”. Apesar de os alunos entenderem que a História, conforme já averiguado, possui grande importância para a vida no cotidiano, nota-se que, ao responderem “do que é feita a História”, deixam evidentes em suas narrativas duas noções: a História como um conjunto de fatos e acontecimento; a História como o estudo do passado. Esse posicionamento justifica-se pelas indicações dos alunos, nas **questões 6 e 7**, de que as suas aulas de História concentravam-se basicamente no “conhecimento dos principais fatos da História” (65,2% - “frequentemente”) e nas “exposições dos professores sobre o passado”. (59,1% - “frequentemente”).

Entretanto, é conveniente destacar que o terceiro maior índice percentual corresponde à categoria “Ações humanas no tempo” que obteve 10 (17%) respostas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 - Argumentações

Ações humanas no tempo
GM10 L1: da vida das pessoas.
GM21 L1: (...) da vida das pessoas.
GM12 L1-2: a história é para mim feita de qualquer história, fato que acontece na nossa vida.
MM6 L1: de pessoas e costumes (...)
PM10 L1: da vida, do dia a dia.
PM1 L2: (...) tudo pode ser história até mesmo coisas pequenas.
PM4 L1: Quem faz a história somos nós, seres humanos.
PM17 L1: tudo o que vivemos hoje faz parte da história.
PM7: A história é feita de pessoas (...)
PM13 L1: é feita da nossa vivência.

O pensamento histórico desses alunos converge com o ponto de vista de Rüsen, para quem a História surge dos “feitos” humanos no tempo, pois “Quem faz a história somos nós, seres humano”. (PM1, L1). Segundo Martins (2011), a cultura histórica na qual todo indivíduo está inscrito contempla diversos campos do saber como a História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Literatura, Economia, Política e tantas outras que contribuem

articuladamente para que se constitua uma rede de fatores em cujo núcleo se reconhece o sujeito e sua ação. O autor, por fim, assevera que

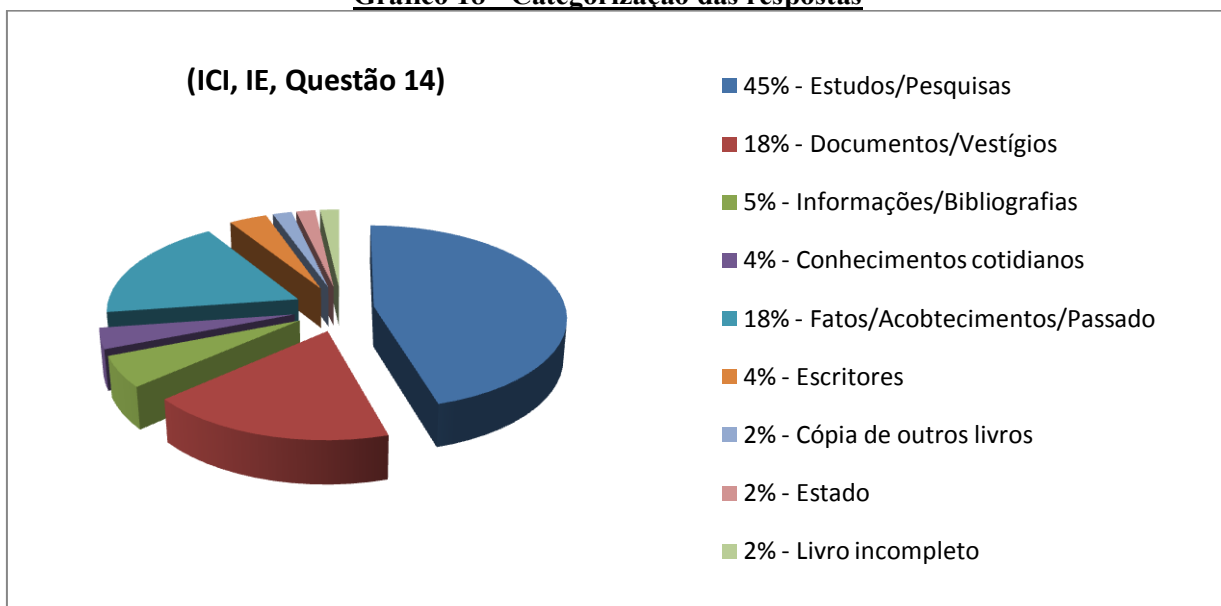
Tal realidade é a de todos, e é também a de cada um: a cada instante todos os instantes precisam ser processados idealmente (ou o são, de fato) em um construto significativo que apelidamos “história”. Passado, presente e futuro são fatores da cultura histórica, operados pela síntese ativa do agente racional humano sob a forma de cenário, encontrado e produzido, da vida concreta. (MARTINS, 2011, p.51).

De acordo com as narrativas acima, a experiência do tempo refletido é projetado na consciência histórica de cada aluno, cujo sentido histórico é articulado ao presente. Em outras palavras, significa que esses alunos conseguiram enxergar que a História é algo para além de fatos, acontecimentos ou passado. Os alunos participantes da pesquisa entendem-se enquanto sujeitos da História e é nesse sentido que essa parcela de discentes avança na noção de História e sua função social.

No que diz respeito à **questão 14**, procurou-se identificar qual é o pensamento dos alunos acerca da produção do conhecimento histórico nos livros didáticos utilizados em sala de aula. Para isso, questionou-se:

<p>14. Como você acredita que é produzido o conhecimento que está nos livros didáticos de História?</p>
--

Ao final, obteve-se 55 argumentações, cujas categorizações podem ser visualizadas no **Gráfico 18**:

Gráfico 18 - Categorização das respostas

Dentre os alunos que responderam ao questionamento, 45% afirmaram que o conhecimento histórico, nos livros didáticos, é produzido através de muitas pesquisas e estudos, sobretudo por análises em documentos, fontes e outros tipos de vestígios, conforme comprovam alguns exemplos selecionados no **quadro 9**:

Quadro 9 - Argumentações**Estudos/Pesquisas**

GM12 L1-4: imagino que foi estudado, pesquisado e com certeza tendo-se, vestígios de antepassados, para que a história fosse escrita nos livros, também com certeza com pessoas mais velhas, que contam suas experiências do passado.

MM8 L1-3: Eles são confeccionados através de grandes estudiosos da area que elaboram com perfeição alguns exemplares para nosso estudo.

MM6 L1-2: com pesquisadores que muitas vezes dedicaram a vida em prol dos descobrimentos históricos.

MM20 L1-2: através de conhecimentos encontrados na nossa história eles produzidos, após muito analisa-los.

PM6 L1: Através de muito estudo, pesquisa e conhecimento

Documentos/Vestígios

MM21 L1-2: através de documentos e registros que contam as histórias.

PM2 L1: (...) com papéis do passado encontrados há milhões de anos.

GM16 L1: porque as pessoas do passado deixaram marcas e histórias escritas e desenhadas em rochas e papéis.

GM19 L1-2: através de outros livros e documentos antigos.

Certamente a pesquisa em documentos e vestígios históricos é uma etapa importante na escrita do livro didático de História. Entretanto, o contexto de sua produção é muito mais amplo, pois envolve, dentre muitos outros fatores, questões políticas, ideológicas, mercadológicas e educacionais. Nessa direção, é válido destacar o seguinte argumento de um aluno:

Estado

MM17 L1-3: (...) através de professores ouvi dizer que é o governo que nos passa o conteúdo dos livros, isto é, o que eles querem que nós saiba.

Esse fragmento chama a atenção pelo fato da interpretação do aluno dizer respeito à relação entre governo e educação. De um modo geral, os alunos não possuem conhecimento acerca do processo que envolve a produção do livro didático até chegar à sala de aula. Porém, ao ouvir o comentário de um professor, mesmo de forma fragmentada, ele foi capaz de chegar à conclusão de que o governo ou o estado determinam os conteúdos a serem estudados.

Em parte, a interpretação do aluno acerca da fala do professor está correta, pois, para que ocorra a aprovação de uma coleção de livros didáticos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), é imprescindível que o exemplar atenda a uma série de pré-requisitos teórico-metodológicos, dentre eles alguns conteúdos congruentes com a atual LDB 9.394/96 como, por exemplo, a História do Brasil, levando em consideração as diferentes etnias: indígena, africana e europeia.

Ao final, conclui-se que, mesmo desconhecendo o processo da “produção do livro didático”, os alunos acreditam que ele é feito a partir de pesquisas em fontes, evidências, estudos e análises, logo é digno de confiança.

3.8 Jovens e Adultos e as Dimensões da Consciência Histórica

A última questão proposta no ICI, seção IE, buscou perceber, de forma mais direta, como os alunos da EJA lidam com o raciocínio e os valores morais e, nessa direção, procurar perceber qual é a “dimensão” ou “forma de geração de sentido histórico”, da consciência histórica, eles mais se aproximam. Para tanto, utilizou-se da mesma metodologia proposta por Rösen (2010a), na qual o autor propôs uma história fictícia e 4 (quatro) possíveis desfechos,

cada um remetendo a uma dimensão da consciência histórica, respectivamente: tradicional, exemplar, crítica e genética. Ressalta-se, porém, que a história aqui proposta foi reelaborada com outros personagens, outro contexto social e outro conteúdo histórico³⁹, conforme segue o enunciado abaixo:

15. Imagine que você tem uma afilhada cujo nome é Camila de 15 anos. Os pais de Camila sempre confiaram a você os preceitos, valores e tradições da família, e por isso, sua escolha em batizá-la. Em certo dia, Camila bate a sua porta angustiada e desesperada dizendo que seus pais querem que se case com o filho de um agricultor rico da cidade vizinha que ela sequer conhece, nem mesmo tem vontade de casar ainda. Camila pede para que você impeça o casamento, uma vez que você é o padrinho/madrinha. Neste caso, o que você faria?

- a) Você reconhece os compromissos para com a família de Camila e argumenta com a jovem que seus pais e avós casaram-se muito cedo, sempre a gosto da família, e constituíram famílias sólidas, bem estruturadas e felizes. Camila deveria seguir este exemplo, pois isso seria o mais correto a se fazer.
- b) Devido aos seus compromissos de Padrinho/Madrinha, você se sente na obrigação de manter Camila dentro das tradições da família. Deste modo, você aconselha a jovem que obedeça aos seus pais, uma vez que as normas e regras sempre são assim há 3 gerações e não é correto desrespeitar tais costumes.
- c) Você reconhece que possui um vínculo de compromisso com Camila e sua família, porém nota que visivelmente a jovem não está preparada para se casar, tão pouco com alguém que jamais viu antes. Em outras épocas, contextos e situações os casamentos arranjados são compreensíveis, mas não válidos para Camila. Neste caso, você se propõe a ir conversar com a família dela, buscando compreender as razões que levaram a exigência do casamento, e, além disso, também sugere a Camila que não fuja, mas tente conversar com seus pais, garantindo que prestará sua ajuda no que for possível.
- d) Você diz a Camila que não acredita mais que os compromissos de Padrinho/Madrinha possam autorizar a interferência em decisões familiares. Por outro lado você também argumenta que hoje os tempos são outros, os casamentos arranjados são coisas do passado e não possuem validade alguma. Neste caso, você diz a Camila que ela pode negar a se casar e a orienta a buscar apoio a sua decisão.

Na situação acima, havia a necessidade de se decidir por um curso de ação. Tal decisão implica valores, que são princípios, guias de comportamento, ideias ou perspectivas os quais sugerem o que deveria ser feito em uma determinada situação, para a qual existem várias opções de escolha. Para essa mediação entre valores morais e a realidade orientada pela ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário. (RÜSEN, 2010a).

Nas palavras de Rösen,

³⁹ A pequena história da personagem Camila foi inspirada tanto no conto proposto por Rösen (2010a), quanto na história criada por Pacievitch (2006).

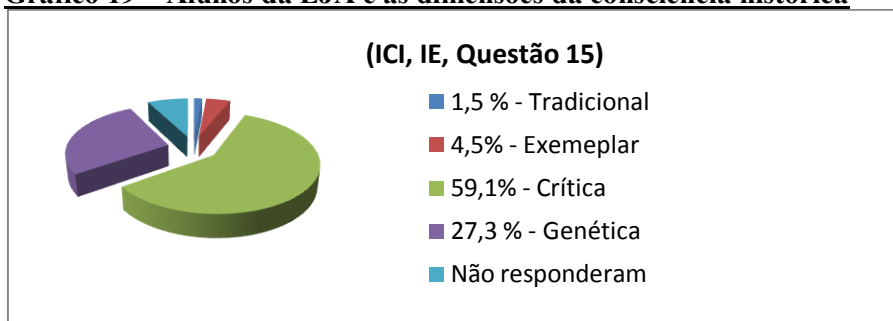
A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas. (RÜSEN, 2010a, p.56-57).

Portanto, entende-se que os alunos, ao realizarem uma decisão (escolha de uma alternativa), estão necessariamente mobilizando a consciência histórica, interpretando a realidade (nesse caso a história fictícia) e atribuindo sentido a essa experiência. Ao final, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 29 - Alunos da EJA e as dimensões da consciência histórica

Dimensões da consciência histórica	Respostas	Porcentagem
a) Tradicional	1	1,5%
b) Exemplar	3	4,5%
c) Crítica	39	59,1%
d) Genética	18	27,3%
Não responderam	5	7,6%
Total	66	100%

Gráfico 19 – Alunos da EJA e as dimensões da consciência histórica



Como pode ser observado, o maior número de respostas incidu sobre a alternativa “c” que corresponde à “dimensão crítica” da consciência histórica (59,1%), seguido da alternativa “d”, correspondente à “dimensão genética” (27,3%).

Por meio da dimensão crítica diz-se “não” às orientações temporais predeterminadas da vida humana. Pontos de vista históricos são formulados, demarcados e distinguidos das orientações históricas sustentadas por outros. (RÜSEN, 2010a, p.67).

Nesse caso, os 39 alunos reconheceram a existência de “seu vínculo” com a personagem Camila, porém refletiram acerca das circunstâncias que envolviam a trama, afirmando que antigas regras já não eram mais válidas para atualidade. Os alunos confrontaram os valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequências imorais, sugerindo a personagem que partisse para o processo de argumentação com seus pais.

Já os 18 alunos que apresentaram uma reflexão genética procuraram localizar a história da personagem Camila em uma estrutura de interpretação dentro da qual a mudança é o fator de atribuição de sentido.

Na dimensão genética da consciência histórica, permite-se que a história faça parte do passado, porém é possível lhe conceder outro futuro. Segundo Rüsen (2010a, p.69), “esta forma de pensamento histórico vê a vida social em toda a sua abundante complexidade e sua temporalidade absoluta”. Assim, diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal. É nessa direção que os alunos procuraram entender a história de Camila, chegando à conclusão de que as relações de compadrio não se sustentam na atualidade, tal como os casamentos arranjados. A partir dessa reflexão, os alunos indicaram que a personagem poderia negar com precisão o casamento e poderia buscar apoio e respaldo a sua decisão.

Embora o índice das dimensões “tradicionais e exemplares” da consciência histórica tenham sido baixíssimas, há de se considerar que o objetivo, através da apresentação da pequena história da personagem Camila, não foi categorizar, de modo generalista, a consciência histórica dos alunos da EJA. Pelo contrário, a intenção foi averiguar quais dimensões foram acionadas para essa situação em específico, já que o indivíduo movimentase dentro do plano das “múltiplas dimensões da consciência histórica”. O fator determinante dessa manifestação é o contexto histórico que exige, desse mesmo indivíduo, uma tomada de ação ou decisão.

3.9 Jovens e Adultos e a Consciência Histórica: Entre Constatações e Aproximações

Ao pontuar a análise final das respostas ao instrumento de pesquisa (ICI, IE), verificou-se a existência de um fio condutor das ideias dos alunos, sobre a História, que apontou para as dimensões predominantes da consciência histórica verificadas na **questão 15**.

Desde a primeira questão, observou-se que os alunos da EJA salientaram a importância do ensino de História, valorizando os aspectos críticos e reflexivos do conhecimento, bem como as suas contribuições para o entendimento da atualidade, da sociedade e da realidade. Estas ideias ganharam clareza nas respostas discursivas quando os alunos mantiveram os mesmos princípios e lógicas que vinham se delineando ao longo do inquérito. Mediante ao resultado geral, constatou-se que os jovens e adultos se aproximam, principalmente de um pensamento “crítico”, seguido do “genético”, sobre a História e sua função social.

Na dimensão crítica destaca-se a habilidade dos alunos em conceberem o conhecimento histórico como um dos elementos fundamentais para a interpretação da sociedade e da realidade a partir das experiências sociais, construindo reflexões que resgatam características do passado, mostrando as diferenças e semelhanças com relação ao tempo presente. O quadro abaixo apresenta algumas destas expressões:

Quadro 10 - Expressões da dimensão crítica da consciência histórica

PM5 L1-4: (...) porque ficamos conhecendo o passado, sabendo o que levou a estarmos assim e tentar apontar os erros e termos um futuro mais livre da política suja.
GM17 L1-2 (...) para compreender as mudanças na atualidade comparando com o passado, exemplo: política, guerra, paz.
GM23 L1: (...) para saber a respeito de como foi criado o país e seus princípios.
PM1 L1-2: (...) pois tendo esse conhecimento podemos discutir e tentar melhorar o mundo de hoje.
MM3 L1-3: (...) É importante saber o que aconteceu com quem viveu lá atrás, assim imaginamos hoje e podemos comparar como há diferenças hoje em dia.
GM9 L1-2: (...) Se tornando uma pessoa crítica socialmente, economicamente e politicamente.
GM24 L1: (...) através dela entendemos a evolução do mundo.

Atente-se que, na dimensão crítica da consciência histórica dos alunos, as representações do passado são valorizadas, tendo em vista as argumentações sobre a necessidade de se olhar para o passado, porém não como lições a serem assimiladas, mas,

como antagonismos a partir do tempo presente, a serem superados. Costa (2005, p.147) afirma que, diferente da dimensão “tradicional” e “exemplar”, concebida como modelos e respostas ao presente, a dimensão “crítica” procura problematizar, liberar a subjetividade, interpretar e propor novos discursos transformadores.

Na dimensão genética da consciência histórica, surge, de maneira decisiva, o aspecto da passagem do tempo na vida humana. Nessa dimensão, Cerri (2011, p.102) indaga que o passado é apresentado na forma de uma seqüência processual na qual às mudanças são decisivas para a compreensão da realidade. Os alunos que mobilizaram essa dimensão da consciência histórica avançaram na noção de História, isto porque, conseguiram se perceber enquanto sujeitos históricos, apropriando-se do conhecimento histórico e entendendo que são as ações humanas que explicam e movem as mudanças e permanências no tempo, no espaço e na História. Neste sentido, algumas expressões podem ser destacadas:

Quadro 11 - Expressões da dimensão genética da consciência histórica

PM4 L1: Quem faz a história somos nós, seres humanos.

PM17 L1: (...) tudo o que vivemos hoje faz parte da história.

PM13 L1: (...) a história é feita da nossa vivência.

GM10 L1-2: (...) porque assim consigo entender melhor a sociedade de hoje.

GM22 L1-3: (...) porque você fica conhecendo o que aconteceu no passado que explica muita coisa que esta acontecendo no presente.

GM15 L1-4: (...) na história você aprende não só sobre a história, mas de onde viemos, nossos antepassados, cultura, valores, democracia, história do país dos estados, política, uma abertura para uma visão mais diferente de ver a vida e aprender mais.

GM 14 L1-3: (...) história faz parte da nossa vida por isso nos precisamos saber como era a história no passado para compreender o presente e buscar orientação para o futuro.

GM10 L1-3: (...) porque a história é uma construção, não podemos estudar sem a ligação das três épocas, presente, passado e futuro.

Nessa perspectiva, infere-se que a vida é orientada pela mudança e pelo conhecimento em suas próprias relações em direção ao futuro, e também, conforme Cerri (2011, p.103), pela possibilidade de exceder as oportunidades que haviam no passado. Convém ressaltar os dados relativos à **questão 1** no qual os alunos enfatizaram que a História é principalmente uma forma de “entender a vida pessoal como parte das mudanças que ocorrem na História

(89,4%)” e “mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais (90,9%).

Entre essas constatações e aproximações, é possível inferir que o ensino e a aprendizagem da História tem desempenhado um papel fundamental para os alunos, no que se refere à formação da consciência histórica. Os resultados apontam que o conhecimento histórico não vem sendo tomado, pelos alunos, como algo sem sentido ou como simples acúmulo de conteúdo escolar. Ao contrário disso, o conhecimento histórico possui significado e tem proporcionado novas formas de orientações, interpretações, leituras e visões de mundo.

No âmbito das três funções da EJA estipuladas pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 – reparadora, equalizadora e qualificadora – é fundamental que se leve em conta a subjetividade dos alunos, isto é, suas ideias e pensamentos sobre a História. Como já preconizado em outro momento, o conhecimento histórico é um mecanismo essencial para que o aluno possa se apropriar de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. Nesse sentido, a História, juntamente com outras áreas do conhecimento, pode potencializar o desenvolvimento da formação humana, possibilitar novas formas de inserções e adaptações na vida cotidiana e, sobretudo, contribuir para o exercício da cidadania.

Esse capítulo, portanto, procurou responder as questões inicialmente levantadas, mediante a aplicação do instrumento de investigação denominado ICI. Através disso, buscou-se identificar o papel e a importância do ensino de História para a vida, bem como evidenciar as ideias dos alunos da EJA acerca da História e sua função social.

Mediante a análise, constatou-se que, para os jovens e adultos participantes da pesquisa, a História é uma área do conhecimento que deve ser valorizada, pois potencializa a compreensão do mundo e suas constantes transformações, ao passo que contribuiu para a orientação das ações humanas no tempo, no espaço, na sociedade. Finaliza-se, portanto, ressaltando que, para os alunos da EJA, a História e o Ensino de História mostram-se revestidas de importância e sentido para a vida prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente a história nos permite experimentar situações e encarar alternativas que não poderíamos ter encontrado de outra maneira e, nesse sentido, serve a um propósito útil; ela pode também revelar que aspectos da vida moderna não são tão antigos, ou novos, como havíamos presumido. (John Tosh, 2011, p.41).

O desenvolvimento deste trabalho consistiu em um grande desafio, primeiro de ordem pessoal e, segundo, de ordem teórica, tendo em vista a necessidade de estabelecer diálogos com duas áreas: a História e a Educação de Jovens e Adultos. Apesar das dificuldades encontradas ao longo do caminho, o gosto pelos estudos e pelas leituras que proporcionaram novos conhecimentos, experiências e descobertas, somado às expectativas dos resultados e o desejo de comunicá-los, tornou o processo agradável e prazeroso.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que os alunos são sujeitos privilegiados no processo da construção do conhecimento, uma vez que possuem saberes e modos específicos de interpretar e atribuir sentido as suas experiências e vivências no tempo. O ensino de História, com vistas a potencializar discussões e reflexões críticas acerca da realidade, deve considerar, além dessas experiências, as ideias e os saberes históricos dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa teve como intuito identificar o pensamento dos alunos jovens e adultos sobre a História e sua Função Social e se os mesmos conseguiam atribuir, ou não, um sentido prático para a aprendizagem histórica. A partir de um instrumento de pesquisa, composto por um conjunto de questões históricas envolvendo significado, interesse, gosto, confiança, temporalidade, experiência na sala de aula, conhecimento histórico e vida prática, buscou-se extrair elementos da historicidade e da consciência histórica dos sujeitos investigados.

A análise aqui iniciada pautou-se pelos princípios da Teoria da História, aliada aos pressupostos da Didática da História e do conceito de consciência histórica desenvolvido por Rüsen e Heller. A consciência histórica, na perspectiva desses autores, é entendida como um fenômeno humano diretamente relacionado à vida prática. Além de orientar as ações no tempo, a consciência histórica é também a forma pela qual os sujeitos manifestam seus saberes e suas representações sobre a História.

Para refletir acerca do pensamento dos alunos, a análise dividiu-se em momentos distintos, embora saibamos que as ideias não devam ser concebidas isoladamente, visto que são elementos formadores, como um todo, da consciência histórica.

Assim, a primeira parte da análise objetivou refletir a respeito dos significados, representações, interesses e a confiança dos alunos sobre a História e o ensino de História. Pelas respostas, verificou-se grande rejeição das imagens negativas da História que a mostram como sendo apenas uma “matéria escolar” ou algo que já “morreu e não tem sentido para a vida”. Ao contrário disso, os alunos indicaram que a História possibilita a compreensão da sociedade, da realidade, do presente e da vida pessoal como parte das mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo.

No que tange ao agrado, os alunos indicaram, para uma aprendizagem mais prazerosa, principalmente os filmes, documentários, museus e lugares históricos. Além disso, também indicaram gostar mais da fala de outros adultos (avós, tios, etc.) do que da fala dos professores e os tradicionais livros escolares. Por outro lado, no que se refere à confiança nessas formas, a ordem se inverteu, pois grande parte dos alunos apontou para os professores, os museus, lugares históricos e os livros escolares como fontes mais confiáveis de para a aprendizagem histórica. Por esses resultados, observou-se que a forma mais agradável de aprender História não corresponde necessariamente ao mesmo nível de confiança.

No que se refere aos gêneros (ou assuntos) que despertam maiores interesses, a “História da Família” obteve o maior índice de respostas, o que denota um importante indicativo da consciência identitária. Outros gêneros como a “formação e cultura de outros países”, “aventureiros e descobridores”, “o desenvolvimento da democracia”, “guerras e ditaduras”, assuntos específicos como “história dos carros, da igreja, do desenvolvimento do comércio, da agricultura e da economia”, revelaram grande interesse por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, perguntou-se também sobre quais áreas geográficas e espaços os alunos mais gostavam de estudar. As respostas incidiram sobre a História do Brasil e do Paraná, revelando grande valorização da localidade em que os alunos estão inseridos em relação à História de outros lugares do mundo.

No segundo momento da análise, pautado nos pressupostos da Didática da História que possui no seu rol de interesses investigativos as práticas de ensino, procurou-se identificar, pelas respostas dos alunos, o que normalmente acontecia nas aulas de História e no que elas mais se concentravam. Esse questionamento foi elaborado, partindo do princípio

de que o modo como a História é ensinada exerce influência direta na formação do pensamento histórico e, conseqüentemente, na consciência histórica dos alunos, embora esse não seja o único fator.

Conforme os alunos sinalizaram, “frequentemente” as aulas de História em que participavam desenvolviam-se com base na exposição, explicação e discussão dos professores sobre o passado, com a utilização de livros didáticos, mas também na pesquisa em fontes como imagens, figuras, mapas e outros documentos. Já os trabalhos com vídeos, filmes, músicas, documentários ou até mesmo visitas em museus e lugares históricos, foram marcados como ocorrências eventuais. Quando questionados acerca do que mais se concentravam suas aulas, os alunos sinalizaram majoritariamente “conhecer os principais fatos da História” e compreender o comportamento das pessoas, no passado, levando em consideração o momento em que viviam. É importante destacar que os alunos também indicaram o uso da História como um fator para o entendimento da sociedade, das tendências de mudanças e também como uma forma de conhecer as tradições, os valores e a missão da nação.

Por esses dados, é possível perceber que os alunos entravam constantemente em contato com fatos históricos, com exposições e explicações sobre o passado, porém, demonstraram entender que a História é uma importante chave para a compreensão da contemporaneidade.

Considerando que o tempo é um fator primordial na constituição da vida humana e da consciência histórica, buscou-se averiguar como os alunos da EJA lidavam com a questão da experiência de vida e a temporalidade. Para tanto, os alunos foram convidados a projetar o futuro do Brasil e o de suas vidas para nos próximos 20 anos. O objetivo era verificar em que medida as projeções seriam construídas a partir do presente e quais seriam as reflexões mobilizadas.

Os alunos projetaram um futuro bastante pessimista para o Brasil. Indicaram que “muito provavelmente” as terras brasileiras serão um lugar “poluído”, marcado principalmente por “conflitos políticos” e “conflitos entre ricos e pobres”. Por essas respostas, é possível inferir que houve uma análise e reflexão, por parte dos alunos, sobre a realidade atual, em face das mudanças que estão ocorrendo no cenário político e econômico a nível nacional, o que, por sua vez, é revelador das desigualdades sociais.

Por esses motivos acima arrolados, os alunos são banhados por uma onda de incertezas quanto ao futuro do Brasil, a qual os levou a crer que o país não será “próspero e rico, “democrático”, tampouco será um lugar “pacífico” para se viver, visto que “sofrerá com a “exploração de outros países”. No que diz respeito às representações de suas próprias vidas nos próximos 20 anos, projetaram um futuro com boas expectativas em contraposição às representações feitas para o Brasil. Com exceção das respostas que afirmaram incertezas quanto a se ter liberdade política e individual e rendimentos elevados, a certeza mais consensual que se desenhou referiu-se à família e aos amigos. Muitos também projetaram um trabalho prazeroso e tempo livre para o exercício de atividades de lazer.

No entanto, convém destacar que, independentemente dos tipos de projeções que os alunos possam fazer sobre o Brasil e suas vidas, o tempo é um principal atributo da consciência histórica, é constituidor da experiência humana. Apesar das projeções de um Brasil pessimista, a vida pessoal pode ter um caminho diferente, visto que os alunos, com suas experiências, são agentes de mudanças em meio às transformações da sociedade.

Na sequência da análise, objetivou-se verificar o pensamento dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem da História e suas relações com a vida prática. Nesse sentido, questionou-se acerca do que os alunos mais valorizavam no estudo da História: seria conhecer o passado? Compreender o presente? Buscar orientação para o futuro? Ou seria a ligação entre as três dimensões temporais? Do total dos alunos investigados, 65% afirmaram “as três dimensões temporais” e a categorização majoritária das respostas descritivas apontou para “Orientação para a Vida Prática”. Os alunos mais uma vez afirmaram que a História possui um sentido prático que auxilia na compreensão do passado e na articulação das três dimensões temporais.

Esse resultado remeteu a seguinte questão: até que ponto o conhecimento histórico se relaciona com a vida prática? Ou melhor, a História aprendida na escola é realmente importante para a formação pessoal? As narrativas dos alunos mantiveram a mesma lógica da questão anterior e foram identificadas as seguintes categorizações: “Entendimento da sociedade/atualidade”, “Entendimento do passado em comparação com o presente” e “Ampliação da visão crítica de mundo”. Averiguou-se que, para esses alunos, a mobilização do pensamento histórico e da consciência histórica é uma forma de entender o mundo em sua historicidade e também de agir intencionalmente sobre ele, com vistas a melhorá-lo.

De modo articulado as essas questões, procurou-se instigar os alunos a descreverem algum fato ou acontecimento histórico que, porventura, tenha marcado suas vidas. Essa reflexão mostra-se relevante, pois a lembrança, a memória e o esquecimento são elementos importantes para a constituição da consciência histórica. (RÜSEN, 2001a; CERRI, 2011a; KUSNICK, 2008).

Durante o processo da análise e categorização, a expectativa inicial era de que os alunos relatassem fatos ou acontecimentos ligados à História familiar, em virtude da valorização desse gênero nas questões anteriores. Todavia, indicaram acontecimentos normalmente trabalhados nas aulas de História, mas, mesmo assim, apontaram o significado para suas vidas. Dentre os fatos relatados, os mais citados foram: “11 de Setembro de 2001”, “Escravidão e Abolição”, “Nazismo” e “Guerra do Paraguai”. Esses fatos históricos foram relacionados partindo de uma ordem individual, visto que alguns alunos eram afrodescendentes e descendentes de paraguaios e também devido ao grau de “desrespeito e atrocidade cometido entre os seres humanos”, o que, por sua vez, conduziu uma reflexão acerca da própria vida.

Diante de todos os argumentos dos alunos relacionados, tendo em vista que a maioria salientou a importância da História e suas implicações na vida prática, procurou-se analisar o pensamento dos alunos acerca do contexto da produção histórica. Para tanto, questionou-se: do que é feita a História? Quais são os elementos que compõe o conhecimento histórico? Como é produzida a História dos livros didáticos?

Verificou-se, assim, que, para 45% dos alunos investigados, a História é feita de fatos e acontecimentos, resultado que entrou em contradição com as respostas da questão 1, na qual a maioria dos alunos salientou a importância da História para o entendimento da realidade e da sociedade. Por outro lado, essas respostas convergem com as indicações das aulas de História que se baseavam na compreensão dos “principais fatos da História” e na “explicação e discussão sobre o passado”. Convém destacar que outro grupo de alunos (17%) indicou que a História é feita a partir das “Ações humanas no tempo”. Esses alunos enxergaram-se como sujeitos da História e avançaram na noção de História e sua Função Social.

Embora algumas respostas dadas à questão “Do que é feita a História” não foram congruentes com as outras afirmativas, é necessário considerar que nem todos os alunos possuem interpretações idênticas. A leitura do mundo, das situações ou até mesmo de uma simples questão, depende de uma série de fatores, visto que a consciência histórica é múltipla

e engloba experiências, representações, identidades, valores morais, memória, esquecimento, sentido e vida prática.

Nesse contexto, os alunos puderam ainda responder como pensavam que era produzido a História presente dos livros didáticos. Do total dos alunos, 45% afirmaram, com ênfase, que a História e o livro didático são frutos de “muitas pesquisas e estudos”, sobretudo, em análises de documentos, fontes e outros tipos de documentos ou vestígios.

O pensamento dos alunos não está equivocado, pois certamente o trabalho de pesquisa é um fator importante, porém outros fatores estão envolvidos, como o ideológico, político, exigências mercadológicas e também educacionais. (FONSECA, 2003). Apenas um aluno relatou que ouviu dizer que “os conteúdos são impostos pelo Estado”. Ao final, constatou-se que os alunos desconhecem totalmente o processo que envolve a produção do livro didático, muito embora confiem nesse material.

Por último, buscou-se perceber de forma mais direta a consciência histórica dos alunos da EJA e, assim, visualizar o modo de como lidariam com situações que exigem tomadas de decisões ou atitudes. Para tanto, propôs-se uma situação hipotética (fictícia) com quatro desfechos possíveis, cada uma representando uma dimensão da consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. Ao final, foi constatado que os alunos, nessa situação, mobilizaram principalmente a dimensão crítica (59,1%) e a dimensão genética (27,3%) da consciência histórica.

Diante desses resultados, algumas reflexões e aproximações podem ser feitas. A dimensão crítica da consciência histórica, como afirmado no capítulo 2, tem por característica anular os padrões dominantes na cultura histórica vigente e procurar abrir espaço para novas interpretações na vida prática. Aqueles que adotam essa postura crítica constroem suas narrativas com base em aspectos contrastantes da memória histórica que desestruturam as narrativas estratificadas e canonizadas na mentalidade das diversas instituições. Por essa dimensão, as pessoas defendem sua identidade, no tempo e no espaço, a partir da negação dos padrões vigentes. A dimensão genética da consciência histórica se assemelha em determinados aspectos com a dimensão crítica. Ela nega as formas dominantes na cultura histórica, porém localiza o sujeito na dinâmica da duração e procura compreender as ações humanas a partir do contexto em que elas se desenvolvem, ou seja, sua historicidade. Isso, por sua vez, possibilita indagar e refletir sobre as mudanças e permanências, sobre a evolução ou involução do processo histórico.

Ao examinar o resultado geral das questões, foi possível observar, de acordo com o pensamento histórico dos alunos, que eles se aproximam muito de uma consciência crítica e genética a respeito da História e sua Função Social. Crítica porque conceberam a História e o conhecimento histórico como elementos fundamentais para o entendimento e interpretação da sociedade, da realidade e da atualidade, a partir de suas experiências individuais e sociais. Genética porque puderam se perceber como sujeitos históricos, apropriaram-se do conhecimento histórico e a relacionaram com suas vidas, partindo do princípio de que são as ações que explicam as mudanças e as permanências no tempo, na História.

Essas duas dimensões da consciência histórica também se mostraram presentes quando os alunos foram questionados a respeito de suas relações e experiências com a temporalidade. Foi possível verificar que as representações do futuro do Brasil, embora pessimistas, não se desvincularam da realidade política, econômica e social vivenciada na atualidade. Quanto às representações de suas vidas no futuro, os alunos não se distanciaram radicalmente das afirmações anteriores, uma vez que projetaram a falta de liberdade individual e política, além de projetarem também baixas expectativas no que se refere a rendimentos elevados, quadro justificado pelas suas formas de inserções no mercado de trabalho.

A partir dessas constatações, é necessário mais uma vez ressaltar a potencialidade do ensino de História no que se refere à formação do pensamento histórico dos alunos, isto é, na capacidade de identificar e explicar as permanências e rupturas entre o passado, o presente e futuro. A essa perspectiva acrescenta-se a experiência individual, que, no caso dos alunos da EJA, já possuem uma trajetória de vida, uma bagagem cultural mais ampla, além de ideias e opiniões arraigadas sobre si e o mundo que os cerca.

Nessa direção, advoga-se que, somente um ensino de História, pautado no diálogo entre professores e alunos, que valorize as muitas experiências, as histórias, as memórias, as vivências, as ideias, os saberes e as opiniões, poderá contribuir para a formação e o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico.

Encerra-se, aqui, essa etapa da pesquisa na certeza de que há um longo caminho a ser percorrido pela frente. O campo do Ensino de História e da EJA são amplos, férteis e permitem múltiplas formas de abordagens, análises e investigações. As reflexões aqui realizadas salientaram a importância da História, da consciência histórica e suas relações com a vida prática, e espera-se que possam contribuir para que professores e alunos, e também outros pesquisadores, vejam a disciplina com outros olhares.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (Org.) **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos quatro ventos, 1999.
- ACOSTA, Ana Jamila; REGO, Miguel Anxo Santos. A Educação no decorrer da inserção do Brasil no contexto capitalista 1930-1964: implicações na educação de jovens e adultos. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). **Reflexões sobre educação de jovens e adultos – EJA**. Porto Alegre: PALLOTTI, 2006.
- BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 136-139
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 13 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- BRANDÃO, Carlos. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.263-264
- ALVES, Ronaldo. **Representações sociais e construção da consciência histórica**. (Dissertação de mestrado em Educação) USP, São Paulo 2006.
- _____. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. (Tese de doutorado em Educação) USP, São Paulo 2011.
- ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portella. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.
- ARIËS, Phillipe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ARON, Raymond. **Dimensiones de la conciencia histórica**. México, DF: Fondo de Cultura Econômica, 1984.
- AZEVEDO, Mario. **A universidade argentina em tempos menemistas (1989-1999): reformas, atores sociais e a influencia do Banco Mundial**. Tese (Doutorado em Educação), USP, São Paulo, 2001.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. Paul Ricouer e a Narrativa histórica. **História, imagem e narrativas**, Rio de Janeiro, n.12, p. 1-26, abr.2011.

_____. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmund. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

BEISEIGEL, Celso Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 207-245.

_____. **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**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set/fev1990.

BERNARDIM, Marcio. **Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições da EJA em Guarapuava –PR**. (Dissertação de mestrado em Educação), UFPR, Curitiba, 2006.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1982.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHAES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (Org.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **A Didática da História e o Slogan da formação de cidadãos**. (Tese de doutorado em Educação), USP, São Paulo, 2007.

_____. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jun.2008.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional**. (Dissertação de mestrado em Educação), Belo Horizonte, PUC-MINAS, 2004.

CARR, David. **Time, Narrative and History**. Bloomington; Indianapolis: Indiana, 1991.

CAVALCANTI, Eduardo. A campanha de pé no chão também se aprende a ler: uma extraordinária experiência pedagógica e política. In: **QUIPUS**, a. 1, n. 2, jun. / nov. 2012

CERRI, Luis Fernando. Cartografias Temporais: metodologias da pesquisa em consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr 2011b.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional** n. 15, v.2, p. 264-278, Inverno, 2010

_____. **Ensino de História e Consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011a.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista História Regional**, Curitiba, v. 6, p. 93-112, 2001.

_____; MOLLAR, Jonathan. Jovens diante da história: o nacional e o internacional na América Latina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 161-171.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Diefel, 1988.

_____. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 13, v.7, p. 97-113. 1994,

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **A Educação de Jovens e Adultos Brasileira pós-1990: reparação, equalização e qualificação**. (Dissertação em Educação), UEM, Maringá, 2005.

CICERCHIA, Ricardo. Historiografia das formas familiares: dilemas e encruzilhadas. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 50, p. 103-123, jan./jun. 2009.

COLETI, Laura Maria Baron. Do mobral (movimento brasileiro de alfabetização) aos programas de eja (educação de jovens e adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas? In: **Anais do VI Encontro do PEJA e IV Seminário Regional de EJA – Práticas de Leitura e Escrita em EJA**, Marília – SP, 2008.

COMPAGNONI, Almir. **"Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele": compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu**. (Dissertação de mestrado em Educação), UFPR, Curitiba, 2009.

CORREIA, Jorge Luiz. **A política pública para a educação de jovens e adultos no Paraná (1995-2002)**. (Dissertação de Mestrado em Educação), UEM, Maringá, 2008.

COSTA, Antonio Claudio Moreira. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, v.4, p.64-82, 2009.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. 4. ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 8. ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2007.

COSTA, José Raimundo Lisboa da. **Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado e o vivido — as dimensões da consciência histórica**. (Tese de Doutorado em Educação), UFMG, Belo Horizonte, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. (Tese de Doutorado). Campinas, UNICAMP, 2000.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

_____. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul/set. 2010.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005.

_____; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes**. (Tese de Doutorado em Educação), USP, São Paulo, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. **São Paulo em Perspectiva**, n.18, v.2, p. 113-118, jan/dez. 2004.

ECKER Alois. **Didáctica de la historia orientada a los procesos**. Nuevos caminos em la formación de maestros (as) de educación superior en la Universidad de Viena, 2002. Disponível em: <http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/pdf_gdes.html> Acesso em: dez. de 2012.

ELMIR, Claudio. **A Narrativa e o conhecimento histórico**. **História Unisinos**. v.8, n.10, p.35-52, jul/dez 2003.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil**. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: CP & A, 2004.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p.83-102, jan/jun. 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (Org.) **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2003. p.17-25

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

GERMINARI, Geyso Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. (Tese de Doutorado em Educação), UFPR, Curitiba, 2010.

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação), UFPR, Curitiba, 2009.

HADDAD, Sergio. A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam** 09 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília, INEP, 1987.

_____. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago 2000.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HICKENBICKI, Cláudia. **Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos**. (Dissertação de mestrado em Educação), UFPR, Curitiba, 2009.

HUSBANDS, C. R. **What is history teaching? language, ideas, and meaning in learning about the past**. Buckingham: Open Press University Press, 2003.

IPARDES. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. Caderno Estatístico do Município de Guarapuava. Dezembro de 2012.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KOSELLECK, Reinhardt. **Futuro passado: contribuição a semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-RIO, 2006.

LAVILLE, Christian. Além do Conhecimento produzido e disseminado: Consciência histórica e Educação histórica. In: IX Encontro Regional da ANPUH. Belo Horizonte, MG. **Anais...** 2002.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (Org.) **Estudos de consciência histórica na Europa, America, Ásia e África**. Braga: Uminho, 2008. p.11-32.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba, Número Especial, p. 131-150, 2006.

MALERBA, Jurandir. **Ensaio: teoria, história & ciências sociais**. Londrina: EDUEL, 2011.

MARTINS, Estevão de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out/dez. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: Lugar de Fronteira. In: XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, **Anais...** 2005. CD-ROM.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-21, 2003.

MURINELLI, Glaucia Ruivo. **Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: um estudo em meio a lei federal 10.639/03**. (Mestrado em História) UEL, Londrina, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. **Olho da História**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 226, nov/1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. - Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001

PACIEVITCH, Caroline. **Consciência Histórica e Identidade de Professores de História**. Ponta Grossa, 2007. (Dissertação de mestrado em Educação), UEPG, Ponta Grossa 2007.

PÁDUA, Josiane Soares. **O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em educação de jovens e adultos: um olhar para as práticas de leitura e escrita**. (Dissertação de Mestrado em Educação),UNESP, Rio Claro 2008.

- PAIS, José Machado. **A consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu**. Oeiras: Celta, 1999.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PAULA, Claudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos ao longo da vida**. Curitiba: IBPEX, 2011.
- PAULA, Gil Cesar Da Costa de. **A Atuação da União Nacional dos Estudantes – UNE: do inconformismo à submissão ao estado (1960-2009)**. (Tese de doutorado em Educação), UFG, Goiânia, 2009.
- PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. **Que Objetividade para a História? O Índio brasileiro e a Revolução Francesa a luz da teoria da história de Rüsen e Hayden White**. (Dissertação de mestrado em História), UNB, Brasília, 2007.
- PYNSKY, Jaime; PYNSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMALHO, Néelson Alves. Processos de globalização e problemas emergentes: implicações para o Serviço Social contemporâneo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 345-368, abr/jun. 2012.
- REIS, José C. **História: A ciência dos homens no tempo**. Londrina: EDUEL, 2009.
- RIAL, Adriane Cristina Pires. **Avaliação de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - Práticas correntes no Ensino Médio, em História**. (Dissertação de Mestrado em Educação), UNISANTOS, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa. Campinas**, São Paulo: Editora Papirus, 1994. (Tomo I).
- ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005 p. 41-58.
- _____. Educação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 133-136
- ROSENSTONE, Robert. História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens. **O Olho da História**, Salvador, v. 1, n. 5, p. 106, set. 1997.
- RUMMERT, Sônia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-129.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: *Praxis Educativa*. Ponta Grossa, v.1, n.2, p.07-17, jul/dez 2006a.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010b, p. 79-91.

_____. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UnB, 2007.

_____. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. (Org.) **A História Escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010a, p. 51-77.

_____. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001a.

_____. What is historical consciousness? – A theoretical approach to empirical evidence. In: **Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks**, 2001b. Vancouver: University of British Columbia.

SCORTEGAGNA, P. Análise Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Anais online da VI Jornada do HISTEDBR**, UNICAMP, 2005.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas do meio rural e urbano**. (Tese de doutorado em Educação), Uberlândia, UFU, 2012.

SILVA, Marcos Antonio da. A vida e o cemitério dos vivos. In: **Repensando a história**. São Paulo, ANPUH: Marco Zero, 1984.

SILVA, Sérgio Rodrigues. **Aprender a História, Aprender com a História**. (Dissertação de Mestrado em Educação), UNISO, Sorocaba, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafio para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, L. S.; ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas: Alínea Editora, 2003. p. 109-143

SOARES, Leôncio Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Alexandre Ricardo Lobo de. **O teatro no centro popular de cultura da união nacional dos estudantes: o povo, a nação, o imperialismo e a revolução (1961-1964).** (Dissertação de mestrado em História), UFRGS, Porto Alegre, 2001.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação profissional: história e ensino de História.** (Dissertação de mestrado em Educação), UEL, Londrina, 2010.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de jovens e adultos.** Curitiba, IBPEX, 2007.

STECA, Lucinéia Cunha. **A prática docente do professor de História: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina.** (Dissertação de mestrado em Educação), UEL, Londrina, 2008.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha História. **Revista de História**, Campinas, n°. 43, 1990.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TAFFAREL, Celi Zulke; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. Balanço político e continuidade: PRONERA 10 anos de resistência, 2007. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/pronera/b_p_c_a_p_10_a_r/ University Press, 1991.

TOSH, John. **A busca da história: objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna.** Petrópolis: Vozes, 2011.

WOICIECHOWSKI, Marília. **Jovens, adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e escrever.** (Dissertação em Educação), UEPG, Ponta Grossa, 2006.

Legislação:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11, de 10.05.2000b.** Relator Prof. Carlos R. Jamil Cury. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.01, de 05 de out. 2000a.**

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

Documentos Oficiais:

BRASIL, Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro** –Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

BRASIL. **Propostas Curriculares Nacionais para o Segundo Segmento de EJA: história.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1988.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: História.** SEED, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Informações (ICI)

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada na Universidade Estadual de Londrina – UEL, cujo tema é *O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos*. Seu nome não será utilizado.

Sua colaboração é muito importante!

DADOS GERAIS

1. Turma: _____
2. Nome (Opcional): _____
3. Idade: _____
4. Em que você trabalha?

5. Quando estava na escola (quando criança) cursou até que série? _____
6. Em que ano parou os estudos? _____
7. Quando retornou aos estudos? _____
8. Quem mais o incentiva a estudar? () Família. () Amigos. () Professores. Outros:

9. Qual o seu objetivo em estudar? () Aprender. () Ter um diploma. () Tenho um objetivo específico: _____
10. Quando você vem à escola, o que espera que aconteça? Descreva.

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

Leia atentamente as questões de 1 a 10 e assinale uma alternativa para cada letra.

1. 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.*

2. Gosto mais da História que aparece nos:

- a) Livros escolares. () *Pouco.* () *Gosto.* () *Gosto Muito.*
- b) Fala dos professores. () *Pouco.* () *Gosto.* () *Gosto Muito.*
- c) Fala de outros adultos (pais, avós). () *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.*

3. Confio mais na História que aparece nos:

- a) Livros escolares. () *Pouco.* () *Confio.* () *Confio Muito.*
- b) Fala dos professores. () *Pouco.* () *Confio.* () *Confio Muito.*
- c) Fala de outros adultos (pais, avós). () *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.*

4. Quais destes assuntos que você mais gosta de 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.

5. Qual o seu interesse sobre a História dos seguintes lugares:

- g) A História do meu bairro. () Nenhum. () Pouco. () Grande interesse.
- h) A História do Paraná. () Nenhum. () Pouco. () Grande interesse.
- i) A História do Brasil. () Nenhum. () Pouco. () Grande interesse.
- j) A História de outros países da América Latina. (exemplo: Paraguai, Uruguai, Argentina, Bolívia, Chile, etc.) () Nenhum. () Pouco. () Grande interesse.
- k) A História Europa. (exemplo: França, Itália, Inglaterra, Portugal, Espanha, etc.) () Nenhum. () Pouco. () Grande interesse.
- l) Indique outros assuntos de seu interesse:

6. O que normalmente acontece durante suas aulas de História?

- h) Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- i) Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- j) Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- k) Nós mesmos recordamos e reinterpretemos a História. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- l) Ouvimos fitas, CDs ou vemos filmes e vídeos sobre História. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- m) Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xérox). () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- n) Fazemos trabalhos de grupo, teatro, visitas a museus e projetos com a comunidade. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*

7. Em que suas aulas de História mais se concentram?

- a) Procuramos conhecer os principais fatos da História. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- b) Julgamos os principais acontecimentos da História a partir do ponto de vista dos direitos humanos. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- c) Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- d) Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- e) Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- f) Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- g) Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*
- h) Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas. () *Nunca.* () *Às vezes.* () *Freqüentemente.*

8. Como você acha que será A VIDA NO BRASIL daqui a 20 anos?

- a) Pacífica. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- b) Explorada por outros países. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- c) Agitada por problemas entre ricos e pobres. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- d) Democrática. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- e) Poluída. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*

- f) Próspera e rica. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- g) Agitada por conflitos políticos. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*

9. Como você acha que será A SUA VIDA daqui a 20 anos?

- a) Terei um trabalho prazeroso. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- b) Terei uma família feliz e harmoniosa. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- c) Terei bons amigos. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- d) Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- e) Terei liberdade política e individual. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- f) Participarei da vida política. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*
- g) Terei rendimentos elevados. () *Difícilmente.* () *Talvez.* () *Muito provavelmente*

10. 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:

11. Você acredita que o conhecimento sobre a História, adquirido na escola, é importante para sua vida? Como?

12. Existe algum acontecimento da História que marcou a sua vida? Justifique.

13. Em sua opinião, do que é feita a História?

14. Como você acredita que é produzido o conhecimento que está nos livros didáticos de História?

Na questão 15 você encontrará uma pequena história que implica em uma tomada de decisão final. Existem quatro alternativas, por isso leia atentamente e marque somente uma delas.

15. Imagine que você tem uma afilhada cujo nome é Camila de 15 anos. Os pais de Camila sempre confiaram a você os preceitos, valores e tradições da família, e por isso, sua escolha em batizá-la. Em certo dia, Camila bate a sua porta angustiada e desesperada dizendo que seus pais querem que se case com o filho de um agricultor rico da cidade vizinha que ela sequer conhece, nem mesmo tem vontade de casar ainda. Camila pede para que você impeça o casamento, uma vez que você é o padrinho/madrinha. Neste caso, o que você faria?

() Você reconhece os compromissos para com a família de Camila e argumenta com a jovem que seus pais e avós casaram-se muito cedo, sempre a gosto da família, e constituíram famílias sólidas, bem estruturadas e felizes. Camila deveria seguir este exemplo, pois isso seria o mais correto a se fazer.

() Devido aos seus compromissos de Padrinho/Madrinha, você se sente na obrigação de manter Camila dentro das tradições da família. Deste modo, você aconselha a jovem que obedeça aos seus pais, uma vez que as normas e regras sempre são assim há 3 gerações e não é correto desrespeitar tais costumes.

() Você reconhece que possui um vínculo de compromisso com Camila e sua família, porém nota que visivelmente a jovem não está preparada para se casar, tão pouco com alguém que jamais viu antes. Em outras épocas, contextos e situações os casamentos arranjados são compreensíveis, mas não válidos para Camila. Neste caso, você se propõe a ir conversar com a família dela, buscando compreender as razões que levaram a exigência do casamento, e, além disso, também sugere a Camila que não fuja, mas tente conversar com seus pais, garantindo que prestará sua ajuda no que for possível.

() Você diz a Camila que não acredita mais que os compromissos de Padrinho/Madrinha possam autorizar a interferência em decisões familiares. Por outro lado você também argumenta que hoje os tempos são outros, os casamentos arranjados são coisas do passado e não possuem validade alguma. Neste caso, você diz a Camila que ela pode negar a se casar e a orienta a buscar apoio a sua decisão.