

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Identidade Cultural e Ensino de História em Educação de Jovens e Adultos

Por

Silvia Braga Nogino

Petrópolis

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Identidade Cultural e Ensino de História em Educação de Jovens e Adultos

Por

Silvia Braga Nogino

Dissertação apresentada à UCP como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pela Prof^a. Dr^a. Sonia Maria De Vargas.

Petrópolis

2007

NOGINO, Silvia Braga. *Identidade Cultural e Ensino de História em Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado. Petrópolis: UCP, 2007.

110 páginas.

1. Ensino de História. 2. Identidade Cultural. 3. Educação de Jovens e Adultos

I. Universidade Católica de Petrópolis, 2007.

II. Dissertação.

A Edson, companheiro em todos os momentos,
pelo apoio e afeto ao longo desta pesquisa.

Aos meus pais, David e Helenice. Com vocês
aprendi o valor do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Professora Marlene Carvalho e à Professora Lígia Aquino, pelas contribuições no percurso de meus estudos no momento da Qualificação.

Às amigas Janine Dutra e Rosilene Ribeiro, pelos estudos que empreendemos ao longo do curso de Mestrado. A seriedade e a qualidade de nossas pesquisas conjuntas contribuíram para o aprendizado e para a consolidação de boas amizades.

À Amiga Paola Garcia, pelo apoio afetivo e intelectual.

À amiga Leila Lopes, pelo incentivo e orientações nesta trajetória.

Ao grupo de pesquisa da Universidade Católica de Petrópolis, coordenado pela Professora Dr^a. Sonia Maria De Vargas, em particular aos amigos Ana Paula e Edmilson.

Ao corpo docente do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, pela seriedade do trabalho acadêmico que realizam.

À Professora Claudia Alves, pela leitura e reflexão desta pesquisa.

Em especial à minha orientadora Sonia Maria De Vargas, pela inestimável contribuição teórico-metodológica e afetiva ao longo desta pesquisa. Muito obrigada.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título: Identidade Cultural e Ensino de História em Educação de Jovens e Adultos

Mestranda: Silvia Braga Nogino

Orientadora: Profª. Drª. Sonia Maria De Vargas

Data: 12 de setembro de 2007.

Banca Examinadora:

Profª . Drª. Sonia Maria De Vargas

Profª . Drª. Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Profª. Drª. Claudia Maria Costa Alves

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar como vem sendo discutido o conceito de identidade cultural no ensino de História para jovens e adultos, no segundo segmento do Ensino Fundamental. Para atingir esse objetivo optamos em analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares para EJA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, procurando evidenciar se a forma como esse tema vem sendo tratado auxilia os professores de História a trabalharem com os alunos da EJA. A partir da investigação documental, realizamos entrevistas semi-estruturadas com informantes privilegiados que têm participado da formação de professores do Projeto da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro (PEJA/SME), com a intenção de promover uma reflexão das especificidades pedagógicas do ensino de História integrado ao ensino de Geografia e da produção de material didático para a área. Esses professores-formadores são considerados informantes privilegiados por serem responsáveis não só pela formação continuada de professores, como também pela elaboração de referenciais teórico-metodológicos e de material didático para o ensino de História, que no PEJA se dá de forma integrada ao ensino de Geografia. No processo da pesquisa tomamos como referenciais teórico-metodológicos os estudos de Freire (1987), Burke (1991), Williams (2000), Laplantine (2006) e Hall (2005), entre outros, buscando compreender as concepções socioculturais e históricas desses estudiosos com o intuito de analisar as perspectivas identitárias do jovem e do adulto estudante de História, no processo de construção dos saberes escolares e não escolares desse sujeito.

Palavras-chaves: Ensino de História, Identidade Cultural, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Focused on middle high classes at schools, which deal with young and adult students, this study analyzes how the concept of cultural identity in the teaching of History is being discussed. In order to achieve this goal, we opted to look carefully at some educational legislation documents related to this specific curriculum such as National Curriculum Reference, young and adult education's curriculum proposals and young and adult national curriculum directives, trying to point out if this theme, as approached, has been helping History teachers to work with young and adults students. Departing from documental examinations, we conducted semi-structured interviews with two teachers who have been actively taking part at a Teachers Development Project, which has been sponsored by Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Municipal Department of Education of Rio de Janeiro) (PEJA/SME). The aim is to put forward some thinking over the teaching of History concerning its specification integrated with the teaching of Geography and the didactical material of such areas. In order to try to understand sociocultural and historical concepts, we based our studies on Freire (1987) Burke (19991) Williams (2000) Laplantine (2006) Hall (2005) and others. The aim was to analyze these young and adult History identity perspectives in the process of formal and informal knowledge construction.

Key-Words: History Teaching, Cultural Identity, Young and Adult Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – REPENSANDO AS ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS – O CONTEXTO HISTÓRICO DESSAS NOVAS CONCEPÇÕES, SEUS DESDOBRAMENTOS E PROBLEMÁTICAS	19
1.1 – Crítica a uma visão unilateral da História e a defesa de novos paradigmas – Histórico do surgimento dos “Annales”.....	19
1.2 – Além das fronteiras européias: as políticas educacionais no Brasil para a Educação de Jovens e Adultos e a importância do professor de História nessa trajetória de possíveis avanços.....	23
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE CULTURAL: UM QUADRO TEÓRICO PARA REFLEXÕES	30
2.1 – Cultura e sociedade: elementos fundamentais para a construção de identidades.....	30
2.2 – Contextos socioculturais: signos que constroem identidades.....	33
2.2.1 – As transformações socioculturais desse início de milênio e a construção de novas identidades.....	36
2.3 – Identidade cultural no contexto educacional da EJA: realidades e desafios.....	39
2.4 – Identidade cultural e ensino de História: a busca de novos métodos e novas abordagens em EJA.....	41
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DA PESQUISA	47
3.1 – Dos primeiros passos profissionais à construção de um estudo teórico para suscitar novas trajetórias.....	47
3.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e as Propostas Curriculares Nacionais para EJA: o ensino de História através de fontes primárias.....	49
3.3 – Entrevistas semi-estruturadas.....	52

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE HISTÓRIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EJA.....	56
4.1 – Caracterização da área de História – o histórico da disciplina no Ensino Fundamental.....	56
4.2 – Aprender e ensinar História no Ensino Fundamental - os saberes a partir das vivências cotidianas e os saberes escolares.....	66
4.3 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais – referências para uma abordagem do ensino de História numa perspectiva sociocultural em EJA.....	70
4.4 – Propostas Curriculares para o ensino de História: contribuições da SEF para o ensino de jovens e adultos.....	81
CAPÍTULO 5 - PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS E INTEGRAÇÃO DE SABERES DISCIPLINARES: DIÁLOGO COM PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é investigar como é discutida a questão da identidade no ensino de História para jovens e adultos, no segundo segmento do Ensino Fundamental. Para dar conta desse objetivo, optamos primeiramente por analisar como se apresenta a discussão da identidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nas Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002), voltados para a disciplina de História e nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000). A partir desse estudo de documentos, realizamos entrevistas semi-estruturadas com dois professores-formadores que atuam no município do Rio de Janeiro desde 2003, desenvolvendo projetos relevantes acerca do ensino de História em EJA, a fim de discutir as problemáticas assinaladas. Consideramos esses professores-formadores como informantes privilegiados nessa pesquisa uma vez que atuam na formação dos professores na elaboração de referenciais teórico-metodológicos e de material didático para o ensino de História, que no município do Rio de Janeiro se dá de forma integrada ao ensino de Geografia.

Iniciei minha trajetória como educadora alfabetizando jovens e adultos em uma escola estadual, na área rural, no distrito de Xerém, município de Duque de Caxias, em meados da década de 1980. Nessa unidade escolar, decidimos alfabetizar com o método Paulo Freire, partindo daí os meus primeiros questionamentos acerca da construção do conhecimento, relacionado ao ato de politização dos indivíduos, ou seja, passei a entender o ensino formal como uma possibilidade de inserção dos homens e mulheres na história¹, a partir de suas transformações ao longo das experiências sociais adquiridas dentro e fora da escola.

No início da década de 1990, comecei o curso de graduação em História na Universidade Federal Fluminense, passando a questionar e investigar as diversas abordagens historiográficas e seus desmembramentos na área pedagógica. Dessa forma, realizei minhas

¹ Segundo as regras ortográficas da língua portuguesa vigente no Brasil, os nomes de disciplinas devem ser escritos com inicial maiúscula (Cardoso, 1983, p. 26). Usaremos nesta pesquisa o termo em maiúsculo para a disciplina e o minúsculo para designar a história produzida pelos homens na sua prática social.

primeiras experiências no Ensino Médio, atuando como professora e realizando observações assistemáticas. Passei a indagar como poderia elaborar metodologicamente aulas de História, tornando-as mais significativas para os educandos jovens e adultos e, principalmente, como esses estudantes poderiam participar do processo de ensino-aprendizagem, valorizando suas identidades culturais, tendo acesso à escola e às relações sociais que passavam a ser estabelecidas nesse meio.

Ao longo dos estudos universitários, tive contato com teorias variadas sobre abordagens historiográficas, porém a leitura das concepções da denominada *Escola dos Annales* foi relevante para a reflexão de como ensinar História para os jovens e os adultos trabalhadores, sujeitos produtores de saberes que promovem a riqueza da nação e que, no entanto, são excluídos socialmente, inclusive na escola onde suas experiências cotidianas muitas vezes não são consideradas e utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a ruptura epistemológica proposta pelos *Annales* em 1929 contribuiu para nortear minha investigação sobre a interpretação da história num movimento de aproximação dessa área de conhecimento em relação a outras ciências sociais, a fim de desenvolver um ensino-aprendizagem, considerando que os indivíduos construtores de suas identidades necessitam da inserção de suas produções socioculturais nos relatos historiográficos para se tornarem presentes nas discussões em sala de aula, nos livros didáticos, nos projetos pedagógicos da escola e no âmbito das pesquisas acadêmicas.

A partir dessa premissa, foi importante a reflexão realizada através da experiência que adquiri com o trabalho de alfabetização de jovens e adultos e com a utilização das concepções educacionais de Paulo Freire. Nesse sentido, entendendo que mesmo que esses educandos não possuam uma apropriação de conhecimentos difundidos na escola, seja saber ler e escrever ou dominar os saberes históricos formais, eles certamente são produtores de saberes e culturas associados às suas experiências e desenvolvidos num contexto amplo de oralidade, que contribuem para o registro de suas histórias legitimadas nas vivências sociais.

Esses sujeitos, segundo Freire (1996), trazem com eles um conhecimento ingênuo que pode ser transformado pelo saber produzido na escola, através do exercício da *curiosidade epistemológica*². Nesse caso, a tarefa do educador consiste em respeitar a autonomia do educando, sua identidade em processo contínuo de construção, com o intuito de produzir, a partir desse trabalho, uma relação permeada pelo diálogo e o respeito pelas diferenças.

² A concepção de Freire (1996) está relacionada à defesa de que a curiosidade do educando e do educador não pode ser domesticada, pois resultaria num alcance mecânico de ensino-aprendizagem; memorização do objeto e não o conhecimento cabal do objeto.

Dessa forma, compreendemos que o diálogo com as concepções de Paulo Freire pode elucidar as indagações propostas nesta pesquisa, pois o autor afirmou em suas obras que os jovens e os adultos estudantes estão vinculados a relações sociais que se estabelecem e se apresentam de forma espontânea no ambiente escolar, e que esse fato deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino de História para jovens e adultos e sua relevância para a construção de identidades culturais fazem parte de minha indagação inicial. Então, podemos realizar com esses indivíduos um trabalho pedagógico que viabilize essas relações de diálogo e respeito às diferenças? As discussões suscitadas em sala de aula podem levar educador e educando a realizar, em conjunto, estudos diversificados tendo em vista as suas identidades culturais, num processo de elaboração de interpretações do passado e do presente da humanidade?

A investigação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), das Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) possibilitou uma discussão acerca dessas problemáticas apontadas, pois os documentos suscitaram a criação de fóruns de debates com o objetivo de minimizar os efeitos das desigualdades sociais, verificados em todas as regiões brasileiras, no sentido de promoção de educação de qualidade e de direito comum a todos os cidadãos, independente de sua classe social³, gênero, etnia, faixa etária, entre outras diferenças existentes em uma sociedade.

Um elemento que verificamos nos registros dos documentos foi a relevância atribuída ao Ensino Fundamental, num discurso de que esse nível da escolarização não pode representar somente uma etapa a ser ultrapassada da escolaridade e sim um momento importante do processo educacional, que deve ser legitimado com propostas adequadas para um ensino de qualidade, ou seja, os documentos assinalaram que os alunos do Ensino Fundamental devem ser atendidos em suas especificidades, viabilizando desde essa etapa a autonomia e a capacidade intelectual desses estudantes.

As idéias defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pelas Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) estão em consonância com as concepções paulofreirianas e são adequadas ao estudo realizado, pois os documentos enfatizaram a importância de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem na área de História,

distanciando-se de propostas pedagógicas que consideram o aluno meramente um indivíduo que repete informações expostas pelo professor. Especificamente no ensino de História, podemos avaliar que a idéia apresentada pressupõe que a disciplina escolar não tem como finalidade expor a totalidade dos fatos históricos, mas construir com os educandos os saberes necessários ao desenvolvimento de suas reflexões sobre os diferentes tempos e espaços vivenciados pelos seres humanos, num movimento que contribua para o desenvolvimento da cidadania, no qual oportunidades de escolhas e crescimento pessoal estejam atuando no processo da educação formal (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

Inserida nessa discussão sobre educação de jovens e adultos e ensino de História, podemos assinalar a importância do diálogo dessa disciplina com as demais áreas disciplinares existentes no âmbito escolar brasileiro. Essa realidade para os historiadores tem encontrado espaço de discussão desde a primeira metade do século XX com o surgimento da denominada *Escola dos Annales*, como já apontamos, que abriu novas possibilidades de registrar a história das sociedades.

Talvez resida nessa intenção de diversificar o fazer historiográfico a maior contribuição de Bloch e Febvre, quando, além de produzirem uma obra pessoal significativa, fundaram a revista Annales, com o explícito objetivo de fazer dela um instrumento de enriquecimento da história, por sua aproximação com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática. (Burke, 1991, p. 8)

Com a contribuição dos *Annales*, a historiografia teve a possibilidade de utilizar um novo referencial teórico-metodológico e conceitual, suscitando permanente debate com outras áreas acadêmicas, como a sociologia, a antropologia, a literatura e a psicologia, dando ênfase a outras fontes históricas e não apenas a fontes escritas.

Com as propostas do grupo dos *Annales*, a prática da narrativa histórica, com prioridade ao registro de feitos heróicos e da classe dominante, passou por uma redefinição do que seria relevante aos estudos historiográficos, como a pesquisa de hábitos populares, crenças, vida cotidiana, aspectos demográficos, ideologias e mentalidades ⁴.

³ Em sentido sociológico, significa, numa sociedade determinada, o estrato ou grupo de indivíduos que possui, sem nenhuma existência legal, a mesma condição social. Ex: a classe burguesa, a classe operária. (Japiassú e Marcondes, 1996, p.46).

⁴ Segundo Burke (1991), Mentalidade: “ainda que Durkheim e Mauss tenham empregado ocasionalmente o termo, foi o livro de Lévi-Bruhl, *La mentalité primitive* (1922), que o lançou na França. Assim mesmo, apesar de ter lido Lévi-Bruhl, Marc Bloch preferiu descrever seu *Les Rois Thaumaturges* (1924), hoje reconhecido como uma obra pioneira na história das mentalidades, como uma história de *representações coletivas* (termo preferido por Durkheim), *representações mentais*, ou mesmo *ilusões coletivas*. Nos anos 30, Febvre introduziu o vocábulo

Portanto, o estudo da história proposto pelos *Annales* encontrou espaço de discussão em conjunto com as práticas pedagógicas indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pelas Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002), pois os princípios conceituais sugeridos pelos documentos partem da premissa de que a História é uma disciplina que se estuda a partir de uma construção realizada no presente e sem formas absolutas de interpretação. Nesse dinamismo de caráter investigativo, ficou evidenciada a relevância da interação dessa área de conhecimento com outras disciplinas e a valorização do rigor científico, a fim de evitar análises anacrônicas e universais.

Diante das inquietações que abriram caminho a esta pesquisa, ao longo de nossas leituras, entendemos a viabilidade de reflexões acerca de ensino de História e educação de jovens e adultos, cotejando os documentos assinalados e as contribuições da *Escola dos Annales*, enriquecendo nossas análises a partir de um debate intenso com autores engajados em estudos culturais e de inclusão social.

Portanto, pretendemos motivar novas reflexões sobre a temática apontada, demonstrando nossa insatisfação quando observamos práticas que valorizam a dimensão mecânica do aprendizado, utilizando antigos paradigmas de reprodução do conhecimento atrelados à memorização de fatos históricos e ênfase a uma História determinista e linear, em que a desigualdade social não é questionada, mas aceita como dado preestabelecido pelas estruturas hierárquicas da sociedade. (Fávero, 2005)

Essas observações demonstram o quanto é relevante discutir essa temática, tanto no âmbito acadêmico quanto na prática em sala de aula de jovens e adultos, pois através deste movimento podemos repensar as ações sociais na escola e na comunidade que possibilitem novas trajetórias para o professor de História e, conseqüentemente, de seus alunos que solicitam espaços de constituição de suas identidades sociais e culturais.

Nesse sentido, esse estudo pretende discutir sobre o ensino de História em EJA, pois entendemos que abordar os conteúdos dessa disciplina pressupõe que o trabalho do educador possa estimular o educando a compreender o passado e também as problemáticas contemporâneas para um determinado posicionamento desse indivíduo frente à realidade, ou seja, suscitar na escola momentos de reflexão sobre o presente, assim como a análise crítica das relações sociais que se estabeleceram ao longo da história.

instrumental intelectual, mas não obteve grande sucesso. Foi Georges Lefebvre, um historiador situado nos limites do grupo dos *Annales*, que cunhou a frase *história das mentalidades coletivas*.” (p. 131 e 132).

Através de observações que realizei ao longo de minha prática pedagógica, percebi a necessidade de estudos e de material didático específicos para os jovens e os adultos, a fim de construirmos como educadores espaços de discussão acerca da identidade cultural do educando e os desafios do professor de História em relação a essa temática.

Sendo assim, defendemos nessa pesquisa a viabilidade do conhecimento histórico aos excluídos que, a partir do conhecimento escolar, tenham a possibilidade de construção de um pensamento crítico acerca da realidade que vivenciam. Nesse sentido, a educação de qualidade para todos os cidadãos atende às necessidades fundamentais da escola atual, tendo a temática sobre identidade cultural do educando uma importância fundamental, pois a partir dela surgem as possibilidades da exposição das capacidades individuais dos alunos e o respeito às diferenças.

Nesta introdução, demonstramos nosso posicionamento diante de questões relevantes para uma análise sobre identidade cultural e ensino de História para a Educação de Jovens e Adultos. Destacamos como princípio norteador de minhas indagações iniciais a leitura e a experiência pedagógica realizada a partir das concepções de Paulo Freire, seguida da formação acadêmica em História.

No Capítulo I - *Repensando a abordagem historiográfica – O contexto histórico dessas novas concepções, seus desdobramentos e problemáticas*, apresentamos uma análise sobre a *Escola dos Annales* com o objetivo de elucidar historicamente o surgimento de novas abordagens da história das sociedades, entendendo essas propostas assinaladas pelos seus fundadores em relação às interações da História com outras ciências sociais, visualizando a construção dos novos paradigmas propostos pelos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch. Nessa etapa do estudo, foi de total relevância entender o dinamismo dos encontros e desencontros desses teóricos com seus pares, suas discussões e divergências contra uma narrativa da História que denominavam factual e determinista.

No Capítulo II – *Identidade cultural: um quadro teórico para reflexões*, apresentamos uma análise acerca do termo cultura segundo Williams (2000), visando explicitar suas concepções relacionadas à polissemia do termo e à idéia de que cultura se constitui como um *corpus* de significações existentes socialmente. Em Laplantine (2006), observamos a importância delegada ao reconhecimento da diferença de culturas e suas relações distintas nas sociedades, numa perspectiva de constantes mutações e complexidades sociais inerentes aos grupos humanos. Explicitamos também as concepções de Woodward (2000) sobre identidade numa visão relacional, isto é, constituída a partir da diferença e inserida em distintos contextos históricos. A partir dessa discussão com a autora, inserimos os estudos de Hall

(2005), em que o autor dirige suas análises sobre identidade cultural, defendendo o dinamismo desse termo nas sociedades pós-modernas, discutindo acerca de crise de identidade do indivíduo e suas perspectivas de transformações ao longo de suas vivências e desafios cotidianos.

No Capítulo III – *O processo da pesquisa*, assinalamos a construção metodológica tendo como referencial teórico Freire (1987), Burke (1991), Williams (2000), Laplantine (2006) e Hall (2005) e apresentamos as motivações encontradas para a realização de entrevistas semi-estruturadas com informantes privilegiados que trabalham em projetos relevantes para o ensino de História em EJA, no município do Rio de Janeiro.

No Capítulo IV - *O Ensino de História e as diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adulto*, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002) e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000) que serviram de eixo norteador documental para a discussão acerca das novas perspectivas que podemos encontrar para o ensino de História de jovens e adultos. Diante de inúmeras alternativas de investigação que os documentos assinalaram, construímos um quadro teórico de análises em que categorias importantes foram levantadas e investigadas à luz de teóricos da educação que elucidaram novas indagações e perspectivas para a disciplina inserida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, nesse capítulo estudamos fontes primárias elaboradas na segunda metade do século XX, que procuraram discutir os limites e as possibilidades da educação brasileira. Ao longo dessa discussão, observamos que o texto, na sua maior parte, se coaduna com as concepções expostas nesta pesquisa sobre identidade cultural e ensino de História em Educação de Jovens e Adultos, sendo que, em alguns momentos, percebemos algumas incoerências que trataremos de discutir a fim de ampliar nossas reflexões.

No Capítulo V – *Perspectivas socioculturais e integração de saberes disciplinares: diálogo com professores formadores de professores*, achamos pertinente abriremos um espaço para ouvirmos profissionais docentes, através de entrevistas semi-estruturadas, com informantes privilegiados que estudam e viabilizam práticas pedagógicas voltadas à área de ensino de História, de forma interdisciplinar com o ensino de Geografia, para jovens e adultos, no município do Rio de Janeiro, num projeto subsidiado pela Secretaria Municipal de Educação.

Os professores entrevistados neste estudo atuaram e ainda desenvolvem atividades a partir da terceira fase do projeto e, efetivamente, se inseriram numa realidade não somente de Educação Juvenil, mas de forma abrangente, no que ficou denominado de PEJA.⁵

A partir das entrevistas, elaboramos e discutimos os eixos temáticos a fim de consolidar nossas questões mais prementes expostas ao longo da pesquisa, repensando formas de abordagens historiográficas e pedagógicas para alunos da EJA.

Nas *Considerações finais*, articulamos os pontos levantados na pesquisa no sentido de aferirmos o que conseguimos avançar em relação às nossas indagações iniciais e o que contribuimos para o surgimento de novas reflexões sobre a temática proposta.

⁵ O PEJA foi criado em 1985 como Programa de Educação Juvenil (PEJ). Durante o longo período de sua atuação no município do Rio de Janeiro, passou por inúmeras transformações de caráter pedagógico e de estrutura administrativa que podemos subdividi-lo em três fases: a primeira fase (1985-1991), a segunda fase (1992-1996) e a terceira fase (1996-2005). Portanto, em 2005, pelo parecer 06/2005, de acordo com a lei nº 9394/96 e em atendimento à demanda, a atuação foi ampliada também para os adultos, alterando-se a designação de PEJ (escolaridade para alunos entre a faixa etária dos 15 aos 20 anos) para PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), que não estipulou limite de idade ao educando. (Fávero, 2005)

CAPÍTULO 1

REPENSANDO AS ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS – O CONTEXTO HISTÓRICO DESSAS NOVAS CONCEPÇÕES, SEUS DESDOBRAMENTOS E PROBLEMÁTICAS

1.1 – Crítica a uma visão unilateral da História e a defesa de novos paradigmas – Histórico do surgimento dos “Annales”

Para elucidar nossas principais análises acerca do ensino de História, construção de identidade cultural e prática pedagógica no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, optamos por discutir a obra de Burke (1991) e Dosse (1992), a fim de construir um panorama histórico das mudanças que ocorreram a partir século XVII em relação às abordagens historiográficas que pretendiam o distanciamento de antigas concepções sobre como estudar a História das sociedades.

Burke (1991) apontou em suas pesquisas que, no século XVII, alguns escritores e intelectuais na Escócia, França, Itália, Alemanha, entre outros países, começaram a analisar o contexto histórico por um ângulo diferente.

O predomínio de relatos da história, atrelados à linearidade e ênfase em datas, foi francamente contestado. Primeiro durante o Iluminismo e posteriormente por vários historiadores, que de certo não limitaram o estudo da história às guerras e à política, ou seja, aprofundaram-se na reconstrução de comportamentos e valores culturais. Obras de grande

importância começaram a surgir: a história da arte, da literatura e da música foram reconhecidas e passaram a integrar a narrativa dos acontecimentos políticos, trazendo uma visão sociocultural da história. (Burke, 1991)

Leopoldo Von Ranke, segundo Burke (1991), tentou pôr abaixo a idéia de uma História Nova⁶. No seu estudo de Reforma e Contra Reforma acabou dando ênfase demasiada aos arquivos, deixando para os historiadores que trabalharam a história sociocultural, o título de diletantes.

Os epígonos de Ranke foram, porém, mais intolerantes que o mestre e, numa época em que os historiadores buscavam profissionalizar-se, a história não política foi excluída da nova disciplina acadêmica. As novas revistas profissionais fundadas no final do século XIX, tais como Historische Zeitschrift (1865), Revue Historique (1876) e a English Historical Review (1886), concentravam-se na história dos eventos políticos. O prefácio do primeiro volume da EHR declarava sua intenção de dedicar-se aos temas da “Política e do Estado”. Os ideais dos novos historiadores profissionais foram sistematizados em compêndios sobre o método histórico, como, por exemplo, o dos historiadores franceses Langlois e Seignobos, Introduction aux études historiques (1897). (Burke, 1991, p. 18)

Mesmo com a intolerância das concepções positivistas⁷, a história encontrou, no século XIX, historiadores que escreveram com a preocupação de mostrar visões e interpretações novas, interagindo, por exemplo, estudos acerca do Estado, da religião e da cultura. Segundo Burke (1991), na primeira metade do século XX, Michelet defendia o que hoje poderíamos descrever como “uma história da perspectiva das classes menos privilegiadas economicamente”, ou seja, a narrativa histórica dos indivíduos que produziram cultura e morreram sem ter a possibilidade de registrar suas vivências. (Azevedo, 2003)

Marx também defendia uma posição ideológica diferente de Ranke. Seu pensamento era voltado às mudanças históricas provenientes das tensões existentes no interior das estruturas socioeconômicas. A visão da família, da moralidade e da religião é enfocada pelo

⁶ A expressão foi popularizada pelo livro *La nouvelle histoire* (1978), editado por Jacques Le Goff e outros, mas já havia sido reivindicada, anteriormente, para os *Annales*. Brudel havia falado de uma história nova em sua aula inaugural no Collège de France (1950). Febvre, por outro lado, usara frases como “*uma outra história*” para descrever o que o grupo dos *Annales* tentava fazer. (Burke, 1991, p. 132)

⁷ Positivista é o defensor do Positivismo, isto é, um sistema filosófico formulado por Augusto Comte, tendo como núcleo sua teoria dos três estados, segundo a qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva. As chamadas ciências positivas surgem apenas quando a humanidade atingiu a terceira etapa, sua maioridade, rompendo com as anteriores. Para Comte, as ciências se ordenaram hierarquicamente da seguinte forma: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia; cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas. (Japiassú e Marcondes, 1996, p. 217).

historiador francês Fustel de Coulanges que, como Marx, apostava em uma nova alternativa de abordagem histórica. (Burke, 1991).

No século XX, os passos mais importantes da construção da História como ciência estiveram marcados pela influência de duas correntes: o *marxismo* e o denominado *grupo dos Annales*.

Como atestou Burke (1991), os historiadores econômicos foram, talvez, os opositores mais bem organizados da história política⁸. No campo da sociologia, alguns nomes importantes também demonstraram o total desprezo pela história enfocada de modo a valorizar acontecimentos particulares. Segundo Burke, Hebert Spencer queixava-se das biografias dos monarcas, pois não esclareciam a respeito do contexto social de sua época, assim como Durkheim, que apontou esse tipo de história como *Manifestações Superficiais*.

Essas críticas à história foram contundentes a ponto de surgirem novos enfoques e abordagens na Alemanha, França e Estados Unidos. Uma das produções polêmicas foi levantada na *Revista dos Annales* que lutou contra a história que denominaram como factual e, nesse caso, caracteristicamente superficial.

Em 1929, trinta anos depois de Henri Berr ter fundado em Paris a *Review de Synthèse Historique*, Marc Bloch e Lucien Febvre publicaram a revista *Annales*, cuja influência ultrapassou a França, influenciando novas abordagens historiográficas por toda a Europa Ocidental, chegando à América. Os *Annales* foram lançados num momento seriamente particular, era o ano em que começava a Grande Depressão⁹.

Formado por vários segmentos, o “grupo” dos *Annales* foi de grande importância para o estudo da história como ciência. Segundo Burke (1991), principalmente entre 1929 e 1969, houve incessante debate entre historiadores mais tradicionais, marcados pelas concepções do

⁸ “Gustav Schomoller, professor em Estrasburgo, nesse tempo pertencente à Alemanha (1872), por exemplo, foi o líder de uma importante escola histórica. Uma revista de história social e econômica foi criada em 1893, a *Vierteljahrsschrift für Sozial – und Wirtschaftsgeschichte* na Grã-Bretanha, alguns estudos clássicos de história econômica, como os de William Cunningham, *Growth of English Trade*, e J.E. Thorold Roger, *Six Centuries of work and wages*, datam de 1882 e 1884, respectivamente (Coleman, 1987, p. 2855), Henri Hauser, Henri Sée e Paul Mantoux, na França, começaram a escrever sobre história econômica no final do século XIX (Hauser; 1899; Sée, 1901; Mantoux, 1906).” (Burke, 1991, p. 19).

⁹ Denominação atribuída a crise de base econômica que começou em 1929 e que tomou proporções agravantes nos anos seguintes, por isso o nome “Grande Depressão”. Até esse período o mundo capitalista não tinha sofrido uma crise tão grave. Inúmeras empresas faliram nos EUA e conseqüentemente essa crise se espalhou por todo o mundo. (Heilbronner, 1996)

positivismo e historicismo¹⁰ e historiadores que defendiam novos métodos e novas abordagens.

Durante quatro décadas, as concepções fundamentais e comuns nesses debates eram:

- 1- A passagem da “história narração” para “história problema”.¹¹
- 2- A história como ciência.
- 3- O contato e debates com estudiosos de outras ciências sociais.
- 4- Ampliação dos horizontes históricos, uma visão mais global dos aspectos da vida social: civilização material, por mentalidades coletivas.
- 5- Ênfase na história demográfica, econômica e social.
- 6- A utilização de todos os tipos de documentos, acabando com a fixação em fontes escritas.
- 7- Reconhecimento entre o presente e o passado.

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os *Annales* e os historiadores que participaram direta ou indiretamente dos primeiros debates continuaram o trabalho para o desenvolvimento do novo enfoque histórico. A revista que mudou de nome inúmeras vezes, por motivos da Guerra e da ocupação alemã na França, tem, a partir de 1946, um novo título que assinalava o crescimento de seus horizontes. É, desde então, *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations*¹².

Os questionamentos realizados pelos fundadores dos *Annales* apontavam para diretrizes inovadoras no campo dos estudos históricos. O conteúdo de história, nesse sentido, não representa apenas a seleção dos acontecimentos passados, mas os procedimentos de análises e o dinamismo das sociedades, tanto no passado como no presente.

Burke (1991) evidenciou que a revista *Annales* configurou um novo paradigma historiográfico. Essa nova concepção denunciou a impossibilidade do modelo tradicional responder aos novos problemas apresentados no campo da pesquisa e da narrativa histórica.

¹⁰ “Método filosófico que tenta explicar sistematicamente pela história, isto é, pelas circunstâncias da evolução das idéias e dos costumes ou pelas transformações das estruturas econômicas, todos os acontecimentos relevantes do direito, da moral, da religião e de todas as formas de progresso da consciência. (Japiassú e Marcondes, 1996, p. 129).

¹¹ “Uma história orientada por problemas”, um slogan de Lucien Febvre, que pensava que toda história deveria tomar essa forma.” (Burke, 1991, p. 131).

¹² Ao lado das economias e das sociedades que recordavam os epítetos dos antigos *Annales*, o aparecimento do termo *Civilizações*, cujo caráter amplo, unindo o material ao espiritual, Febvre e Bloch apreciavam. E Bloch em seu testamento metodológico, recordando Guizot, justificava de antemão esse emprego – no plural – de *civilizações*, pois defendia o reconhecimento que numa sociedade, qualquer que seja, tudo se ligava mutuamente; a estrutura política e social, a economia, as crenças, as manifestações mais elementares e mais sutis da mentalidade dos indivíduos. (Burke, 1991)

Bloch e Febvre lideraram o movimento da *História Nova* que não considera apenas os fatos com suas causas e efeitos, mas se interessa pela produção cultural humana, mentalidades coletivas e fontes históricas diversificadas. (Burke, 1991)

A partir desses pressupostos, podemos então repensar novas abordagens para o ensino de História em EJA, considerando as pluralidades e as permanentes identidades em construção.

1.2 – Além das fronteiras européias: as políticas educacionais no Brasil para a Educação de Jovens e Adultos e a importância do professor de História nessa trajetória de possíveis avanços

Na História da Educação Brasileira, a Educação de Jovens e Adultos não obteve a atenção adequada por parte do poder público, resultando num quadro social no qual esses indivíduos passaram a ser excluídos. A possibilidade de acesso à escola vem a partir da denominada revolução tecnológica, no período do pós-guerra.

O crescimento bate à porta depois do longo expurgo vivido durante quatro anos. Os “gloriosos anos 30” vão transformar a economia e a sociedade não apenas da Europa e dos dois grandes, mas também de todo o Terceiro Mundo, pois a economia internacionaliza-se, ramifica-se, ao ultrapassar fronteiras, povos e civilizações os mais diversos, para impor sua racionalidade própria. Diante dessa nova situação, sentimos a necessidade, na história, de novas categorias de análises para melhor se perceber as evoluções em curso. (Dosse, 1992, p. 102)

A partir do contexto apontado em relação ao Brasil, percebemos a construção de modelos sociais que visavam atender às expectativas políticas, econômicas e culturais do Estado e da sociedade com o objetivo de enfrentarem as transformações que ocorreram ao longo do século XX, ou seja, a industrialização, o crescimento demográfico, as grandes migrações e os conflitos entre as classes sociais. (Romaneli, 2003)

Portanto, essas transformações sociais se refletiram também no segmento educacional brasileiro que encontrou pensamentos distintos em relação aos objetivos em educar as classes populares. Por um lado o Estado, preocupado em formar técnicos que atendessem às necessidades de mão-de-obra para o trabalho especializado, e, por outro lado, o desenvolvimento de estudos históricos/antropológicos que viabilizassem inovações

pedagógicas para atender às expectativas dos jovens e adultos num processo de conscientização de suas potencialidades e anseios diante dessa nova realidade sociocultural.

Cambi (1999) apontou:

Em geral - como fez Dolci junto aos camponeses da Sicília, ou como fez Capitini em quase toda a Itália, ou Paulo Freire na América Latina -, os adultos foram envolvidos em discussões comuns, partindo dos problemas locais e detendo-se em esclarecer conceitos e palavras, de maneira a fazer emergir uma tomada de consciência dos problemas que superasse tanto o individualismo quanto o localismo. (p.592)

Nessa perspectiva, podemos entender que a relação dos indivíduos no ambiente escolar pode ser construída com bases na compreensão das diferenças, da pluralidade e autonomia dos educandos, a fim de que todos percebam o princípio de respeito à identidade do outro que se reconstrói no cotidiano frente aos desafios impostos pela sociedade.

Em meados do século XX, a educação brasileira, que permanecia centrada no atendimento às crianças, passou a se preocupar mais efetivamente com a educação de jovens e adultos, pois com o impacto do desenvolvimento das associações religiosas, estudantis e sindicais, o Estado empenhou-se em controlar as classes sociais para garantir seus interesses de caráter político e ideológico diante da conjuntura histórica do país.

Em contraposição, surgem as novas abordagens pedagógicas de conteúdo denominado progressista. Foi então, a partir dessas novas concepções, que surgiram no Brasil movimentos sociais para o desenvolvimento da educação de adultos, como apontou Paiva (2002).

A partir de meados da década de 1940, a UNESCO, órgão da ONU, iniciou campanha conclamando os países membros a desencadear esforços no sentido de prover educação de adultos analfabetos. Além disso, sob influência da democracia liberal norte-americana, o sentido de alfabetização modificou-se passando a significar integrar o indivíduo numa nova ordem mundial marcada pelo desenvolvimento tecnológico e pela industrialização. (p. 255)

Nesse contexto, algumas Campanhas foram criadas no início da década de 1940 no Brasil, como assinalou o estudo de Beisiegel (1997). No governo centralizador de Getúlio Vargas, a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos procurou evitar a concentração dos trabalhos nas grandes áreas urbanas, contribuindo para a disseminação de classes escolares por todas as regiões do país.

A partir da década de 1950, ocorreu o lançamento de movimentos de educação popular que tinham como objetivo a transformação da realidade social brasileira. Entre elas a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado pela Igreja Católica, que, segundo Fávero (2003) considerava cultura popular como um fenômeno histórico que demonstrava o desnível cultural entre os diversos grupos sociais, impedidos de se comunicarem entre si.

O MEB nasce de uma proposta feita por Dom Távora ao recém-eleito presidente Jânio Quadros: um projeto de educação de base para o meio rural, a ser desenvolvido através de escolas radiofônicas, tendo como primeira meta alfabetizar alguns milhares de pessoas em cinco anos. (p. 13)

Nos primeiros anos da década de 1960, nasceram o *Movimento de Cultura Popular* (MCP) do Recife, a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, em Natal e o *Centro Popular de Cultura* (CPC) da UNE, em São Paulo, que aprofundavam o estudo do contexto histórico brasileiro e revelavam a trajetória de dominação das classes sociais privilegiadas economicamente desde o período colonial. Esses movimentos denunciavam o modelo de importação cultural que sufocava as diversidades de valores, aspirações e necessidades dos indivíduos. (Fávero, 1983)

No decorrer dessas Campanhas, alguns debates desenvolvidos estavam voltados para o significado de cultura popular, ou seja, seus membros debruçavam-se sobre problemáticas não somente de conteúdo econômico, buscavam o estudo sobre as diversidades culturais e as possibilidades de práticas educacionais que levassem em consideração a inclusão das classes populares no projeto da nação. O *CPC* da UNE, por exemplo, através de um Manifesto, discutiu a distinção entre os termos *arte do povo* e *arte popular*, sendo o primeiro considerado a manifestação das comunidades não industrializadas e, portanto, à margem do sistema capitalista; e o segundo, a expressão da cultura de populações dos centros urbanos, tendo o artista um estrato social diferenciado de seu público. A partir dessa concepção, o povo passaria a ter consciência de sua realidade e lutaria por seu espaço no poder.

A *Campanha de Pé no Chão* e o *CPC* de Belo Horizonte defendiam a conscientização do povo, porém entendiam que o trabalho da cultura popular não era exclusivamente um meio político para a conquista do poder. Expressavam a preocupação em atingir um sentido amplo de libertação humana que fosse além da esfera política e econômica.

Os movimentos desse período mantinham entre si um debate profícuo, com o entendimento de que a sociedade brasileira tinha uma estrutura política, econômica e cultural de grande desigualdade e que as organizações atentas a essas disparidades deveriam propor

transformações sociais, a fim de romper com o modelo socioeconômico imposto pela classe dominante. (Fávero, 1983)

Em 1963 foi organizada, em Brasília, a Comissão Nacional de Alfabetização, na qual prevaleceu a posição dos grupos que defendiam a realização do programa mediante o emprego do Método Paulo Freire de Alfabetização, assim como as propostas do MEB e do MCP. Com o Golpe de 1964, essas iniciativas foram reprimidas e o governo autoritário apoiou a criação, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL. De certo modo, como atuação complementar do MOBRAL, em 1970, os Centros de Estudos Supletivos atuaram mediante ensino à distância.

Inseridos nesse contexto ditatorial, incluímos os debates acerca da disciplina de História, que sofreu com a aprovação das licenciaturas curtas, implicando para essa área de conhecimento uma perda na qualidade da formação docente de caráter científico, delegando a ela um direcionamento de ensino cívico e pouco específico na denominada disciplina de Estudos Sociais.

Enquanto alguns segmentos na esfera nacional e internacional discutiam sobre as possibilidades de uma educação mais democrática, com mais equidade, ocorria uma discussão específica sobre a produção histórica, seus novos métodos e abordagens. Por outro lado, a classe política centralizadora defendia a educação como base para a formação puramente técnica, com o intuito de formação de mão-de-obra minimamente preparada para o mercado de trabalho, com o objetivo de manutenção de antigas estruturas socioeconômicas de exclusão e privilégios de classes.

Com o fim da Ditadura Militar, o Mobral se transformou na Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, EDUCAR, e desenvolveu atividades com apoio das prefeituras e associações da sociedade civil. Esta fundação foi extinta no governo do presidente Collor. Com a Constituição de 1988, não ficaram definidas as responsabilidades do poder público em relação à Educação de Jovens e Adultos, sendo necessária, portanto, a determinação do Governo Federal em suscitar as diretrizes da política de acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros, numa perspectiva de avanço em relação às políticas das décadas anteriores.

Nesse sentido, podemos atestar que a Declaração de Hamburgo (2002) sobre a Educação de Jovens e Adultos oportunizou uma discussão ampla sobre os compromissos internacionais apresentados pela UNESCO, em relação à inclusão de pessoas analfabetas ou com pouca escolarização, como possuidores de direitos a uma educação de qualidade e adequada às necessidades sociais e individuais desses homens e mulheres.

A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade (...) 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 condição para uma plena participação na sociedade. (Declaração de Hamburgo, UNESCO, 2002, p. 15)

A Educação de Jovens e Adultos, inserida na perspectiva desse documento, procurou ampliar seu significado, tanto para educadores quanto para os educandos, pois o ensino, ao visar à participação plena do cidadão em todos os âmbitos da sociedade, político, econômico e cultural, passou a preconizar um processo de aprendizagem de caráter contínuo, no qual esses indivíduos acabam desenvolvendo suas habilidades, aprendendo a valorizar sua identidade cultural dentro de contextos diferenciados e dispostos a adquirir novos conhecimentos.

Reconhecemos então que as instituições educacionais, diante do desafio apresentado pela presença de jovens e adultos, que objetivam reiniciar seus estudos, necessitavam elaborar modelos pedagógicos mais adequados às necessidades desses estudantes, como já mencionamos.

Repensar o ensino de História para os jovens e adultos na atualidade significa refletirmos acerca de novas concepções, considerando, por exemplo, as contribuições da *História Nova*, principalmente quando esta propõe uma ruptura epistemológica com as concepções do passado, garantindo, assim, novas abordagens e métodos para a disciplina.

Para Knauss (2001), o professor de História poderia rever o seu trabalho em sala de aula numa perspectiva de não utilizar esse espaço social como um ambiente de regras estabelecidas e estáticas.

A escola tem sido o lugar de exercício do papel social do professor, identificado com uma concepção de saber pronto, acabado e localizado, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de comunicação. A escola e a sala de aula surgem, assim, como lugar social de interiorização de normas, em que o livro didático é o ponto comum entre professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência disciplinadora do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes. (Knauss, 2001, p. 27)

Knauss (2001) acrescentou em suas reflexões que o processo de ensino- aprendizagem acontece quando ocorrem interações dos indivíduos com o mundo em que vivem.

A História, como forma de conhecimento, não escapa a essa caracterização. Em conseqüência, trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina. (Knauss, p.28)

Trata-se de compreender o ensino de História não como um processo de transmissão de conhecimentos factuais e lineares, e sim de tentar promover no educando a sua habilidade de estudar e, conseqüentemente, de pesquisar, ou seja, aprofundar conhecimentos científicos a partir de relações estabelecidas na escola, comprometidas com o diálogo e o respeito às diversas identidades que se relacionam e interagem no mundo que denominamos pós-moderno.

Nessa perspectiva, entendemos a necessidade de trabalharmos com um universo dinâmico de documentos, escritos e iconográficos, superando assim, como propôs Knauss (2001), a convicção da existência de *uma cadeia normatizadora do conhecimento*, onde educadores e educandos se tornam passivos diante de regras preestabelecidas.

Dessa maneira, a metodologia implícita proposta para o ensino de História deve ser encaminhada na direção de indagar a construção do conhecimento de algum objeto particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que os circunstancia. (Knauss, p.33)

Portanto, a metodologia se torna pertinente quando aplicada em bases dialógicas, orientada pelo trabalho do professor de História, que incentive o educando à prática da pesquisa como um processo de aprendizagem significativa e propiciadora de uma leitura de mundo.

Com essa visão de ensino de História para jovens e adultos, podemos entender a dimensão histórico-cultural das identidades em construção no âmbito escolar, pois elas se apresentam a partir da pluralidade de pensamentos, num exercício de reflexão acerca das categorias e conceitos que também podem ser relativizados de acordo com o tempo e o espaço histórico.

Uma prática do professor de História que pode ser questionada está relacionada à ênfase dada às aulas expositivas. Esse método utilizado nas aulas para jovens e adultos diminui as possibilidades de discussão e desenvolvimento crítico do aluno. As explanações do professor de História são importantes para a apresentação dos conteúdos, contudo essa prática

se constitui um dos caminhos possíveis às abordagens históricas em sala de aula que, somados a outros métodos, propicia ao educando situações diversas de reflexão e possibilidades de análises do objeto investigado.

Sendo assim, repensar novos métodos para o ensino de História em EJA pressupõe entendermos as necessidades desses educandos diante dos desafios do presente. No estudo que realizamos sobre as contribuições do “grupo” dos *Annales* para uma reflexão acerca de novas abordagens historiográficas e pedagógicas, percebemos a relevância em privilegiar novas fontes de pesquisa. (Chauveau, 1999)

Nesse sentido, a dinâmica empreendida pelo professor de História, a partir de seus conhecimentos teóricos e de sua prática comprometida com a transformação social, pode suscitar na escola melhores condições de formação do pensamento crítico dos alunos, além de permitir o conhecimento e reivindicação dos seus direitos.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADE CULTURAL: UM QUADRO TEÓRICO PARA REFLEXÕES

2.1 - Cultura e sociedade: elementos fundamentais para a construção de identidades.

Cultura pode ser estudada a partir das reflexões de Raymond Williams (2000) quando o autor, num primeiro momento, aplicou o termo a uma idéia de *processo*, isto é, numa perspectiva de realização do trabalho humano através do cultivo de vegetais ou da criação de animais e, por extensão, ampliando a utilização desse nome à concepção de *cultura da mente humana*. Ao longo de seus estudos, apontou que no contexto histórico do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, a expressão foi utilizada para a generalização do espírito que informa o *modo de vida global* de determinado povo. Em Herder (citado em Williams, 2000) foi a primeira vez empregada com o significado no plural, *culturas* para diferenciar de qualquer sentido singular, ou unilinear de *civilização*. Esse termo foi importante para a antropologia comparada no século XIX, continuando a designar um *modo de vida global e característico*.

Na abordagem sociológica do autor, existem questões fundamentais quanto à natureza dos elementos formativos ou determinantes que produzem essas culturas características.

Respostas alternativas a essas questões têm produzido amplo leque de significados convincentes, tanto dentro da antropologia quanto, por extensão, a partir dela: desde a antiga ênfase num “espírito formador” – ideal, religioso ou nacional – até ênfases mais modernas em uma “cultura vivida” determinada primordialmente por outros processos sociais, hoje designados de maneira diversa – comumente certos tipos de ordem econômica ou política.

Dentro das tradições alternativas e conflitantes que têm resultado desse leque de respostas, a própria “cultura” oscila, então, entre uma dimensão de referência significativa global e outra, seguramente parcial. (Williams, 2000, p.11).

O significado do termo *cultura* se desenvolveu, no seu sentido mais geral, como *cultivo ativo da mente*. Nesse caso, esses signos se distinguiram e surgiram com a conotação de: *pessoa culta, trabalho intelectual do homem, atividades culturais* e acabaram coexistindo com o uso antropológico e sociológico para indicar *modo de vida global* de determinada sociedade. (Williams, 2000)

Com essas convergências de discursos e interesses, Williams (2000) defendeu duas formas principais para destacar o termo, ou seja, a primeira dando ênfase ao *espírito formador* e uma segunda forma dando destaque a uma *ordem social global*. Respectivamente, essas posições são freqüentemente classificadas como *idealistas e materialistas*.

Nesse sentido, a sociologia da cultura possui muitos elementos em comum com a concepção materialista, em sua ênfase numa *ordem social global*. Porém, se diferencia pela defesa de que a *prática cultural* e a *produção cultural* não estejam representando apenas uma *ordem social diversamente constituída*, mas que sejam também elementos dessa constituição. Por outro lado, ela participa de alguns elementos da posição idealista da cultura, em sua ênfase em práticas culturais que interagem em situações sociais.

Portanto, segundo Williams (2000), a sociologia da cultura entende *cultura* como o sistema de significações existentes socialmente, pois é nesse espaço que ela é *comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada*. Essa área de pesquisa pode ser vista dentro do pensamento social geral, especificamente da sociologia e também inserida numa perspectiva do estudo da história das mentalidades, pois, atualmente, há um crescente interesse pelos avanços, por exemplo, da imprensa, do cinema e do rádio, dimensões que anteriormente se concentravam em pesquisas voltadas às instituições religiosas e educacionais. Para Williams (2000), a sociologia da cultura preocupa-se com os processos de toda a produção cultural, inclusive daquelas formas de produção que podem ser designadas como ideológicas.

Diante da concepção de cultura integrada às diversidades e convergências sociais contemporâneas, podemos analisar o sentido do termo *identidade cultural* interligado a essas subjetividades que compõem o que denominamos de *sociedade pós-moderna*. Termos a serem discutidos ao longo desta pesquisa.

Nos seus estudos antropológicos sobre cultura, Laplantine (2006) defendeu que nesse campo científico foi relevante o reconhecimento da diferença das culturas a partir das suas

relações em sociedades distintas, não perdendo o foco da existência de uma unidade constitutiva que cada sociedade contém.

O autor verificou que na Antropologia Estrutural, o trabalho fica embasado na concepção de *identidade formal (um inconsciente universal)* que informa múltiplos conteúdos materiais. Nesse aspecto, quando Laplantine (2006) propôs novas abordagens, desenvolveu um argumento inserido na perspectiva da denominada Antropologia Dinâmica, que tem pontos em comum com a Antropologia Clássica, mas que também apresenta algumas diferenças e especificidades.

Então, o que caracteriza a abordagem da Antropologia Dinâmica é, em primeiro lugar, a construção de uma crítica aos estudos realizados por antropólogos que estudam as sociedades denominadas *tradicionais, primitivas ou selvagens*, numa perspectiva de isentar a existência de relações socioculturais entre elas, delegando um caráter de contradições, rupturas e interações apenas às sociedades ocidentais. Num movimento do olhar antropológico considera aquelas culturas como imóveis, afirmando como *anormal* as transformações ocorridas nessas sociedades. (Laplantine, 2006)

Nesse sentido, Laplantine (2006) refletiu sobre esse ponto de vista, criticando o que denominou de uma *ocultação da realidade*, pois essa concepção dissocia um *núcleo considerado essencial*, ou seja, a integridade de um grupo humano, sua harmonia e estabilidade de sua *sujeição julgada acidental*. Portanto, essa separação realizada pelo pesquisador pode impedir que o objeto investigado seja visto a partir de suas conjunturas complexas e mutáveis, mantendo com isso a pesquisa enquadrada em moldes teóricos previamente estabelecidos, ocultando, assim, nuances importantes do fenômeno estudado.

Em relação ao estudo de fenômenos sociais, o pesquisador tem que estar ciente de que as multiplicidades de situações são exatamente o seu material mais precioso e revelador das contínuas transformações que vivenciam os grupos humanos.

Laplantine (2006) afirmou que:

(...) As sociedades empíricas às quais o etnólogo de século XX é confrontado não são nunca essas sociedades atemporais inencontráveis, ficticiamente arrancadas da história, e sim sempre sociedades em plena mutação, nas quais, pegando apenas um exemplo, as missões católicas e protestantes abalaram há muito tempo o edifício das religiões tradicionais recusando-se a tomar em consideração a amplitude e a profundidade das mudanças sociais, somos levados a apagar tudo o que não entra no quadro que se pretende estudar – um pouco como nesses filmes magníficos sobre os índios da Amazônia ou os aborígenes da Austrália, em que evacuam-se as garrafas da Coca-Cola e tanques de gasolina da Standart Oil para preservar a beleza das imagens (...) (Laplantine, p.142).

Contudo, verificamos que alguns pesquisadores sociais contemporâneos se posicionam contrariamente à concepção assinalada e criticada pelo autor, ou seja, rejeitam as idéias oriundas do denominado funcionalismo e estruturalismo no campo antropológico, numa perspectiva de desenvolver estudos que considerem transformações contínuas das sociedades, sem temer que determinados quadros teóricos se desmoronem, trazendo instabilidade para o pesquisador e, conseqüentemente, à sua pesquisa em processo de análises e inferências.

Para eles, esta não é mais de forma alguma apreendida como a destruição de uma identidade que se caracteriza por um estado de equilíbrio e harmonia. Ou seja, convém deixar de ter uma compreensão negativa da mudança social, pois esta é co-extensiva ao próprio social, e deve, portanto, se tornar um dos pontos centrais da análise do social. (...) (Ibid, p. 142)

Foi no final da década de 1950 que surgiu nos Estados Unidos esse pensamento que passou a ser denominado de neo-evolucionismo, enfatizando estudos relacionados à tecnologia, à ecologia, à família, às instituições políticas, à religião, formando estruturas que se modificam dentro de períodos sucessivos. Portanto, o neo-evolucionismo, muito presente em estudos norte americanos, insistiu em considerar um ponto exemplar e característico dessas pesquisas ligadas à concepção de uma evolução plural das sociedades. (Laplantine, 2006).

2.2 - Contextos socioculturais: signos que constroem identidades

Diante dessas reflexões sobre cultura e sociedades humanas, focamos nossa análise nos aspectos de cultura e identidade num primeiro momento, de forma ampla e conceitual. Nesse sentido, é necessário entendermos que desde a Antiguidade Clássica Ocidental, o termo identidade é mencionado e utilizado numa tentativa de compreensão das complexidades da vida humana.

Com o filósofo Parmênides o discurso sobre identidade estava relacionado à busca de uma definição de um objeto inserido em seu contexto próprio, ou seja, o entendimento da sua essência e não do que ele poderia aparentar ou significar.

A questão da identidade e da diferença, do mesmo e do outro, é uma das questões mais centrais da metafísica clássica em seu surgimento (Heráclito, Parmênides, Platão). Temos, por um lado, a busca de um elemento único, a

essência, o ser, que explique a totalidade do real (Parmênides); por outro lado, o pluralismo de Heráclito vê o real como reino da diferença, da mudança e do conflito, sendo que em um sentido dialético algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança. Platão busca, de certo modo, conciliar ambas as posições que o influenciaram em sua metafísica dualista, segundo a qual a mudança pertence ao mundo material, ao mundo das aparências, sendo o mundo das formas fixo, eterno, imutável. (Japiassu e Marcondes. Dicionário de Filosofia, 1996, p. 136).

Os conceitos de identidade e diferença surgem, desde a Antiguidade, interligados e superpostos, ou seja, a identidade de um objeto implica na sua diferença em relação a outro. Esse objeto pode estar relacionado, por exemplo, a uma sociedade ou a um indivíduo. Nesse sentido, o emprego do termo assume um caráter bastante amplo, dificultando a sua precisão conceitual.

Para Woodward (2000), identidade é relacional, isto é, ela se constitui a partir da diferença e está inserida em um contexto histórico, ou seja, as identidades se estabelecem por meio do apelo a antecedentes socioculturais. Aquilo que parece ser um argumento do passado e a reafirmação de uma verdade histórica pode nos dizer mais sobre a nova *posição-de-sujeito* no qual a redescoberta de um passado se constitui parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo no momento atual e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise.

Inseridos nessa dinâmica de reflexões e discussões sobre o termo, podemos indagar os motivos que nos levaram a examinar a questão de identidade nesse momento histórico. Portanto, em primeiro lugar, é relevante analisarmos as perspectivas *essencialistas e não-essencialistas* sobre identidade, assinaladas por Woodward (2000). A primeira é defensora de uma concepção que sugere identidade como um conjunto de aspectos sociais que tendem à imutabilidade, em contraposição à perspectiva não-essencialista, que tende a focalizar diferenças e mudanças de identidade ao longo das transformações pelas quais passam as sociedades.

Diante dessas abordagens, se faz necessária a compreensão dos conceitos centrais envolvidos nessa discussão e a elaboração de um quadro teórico que possa elucidar os processos envolvidos do que chamamos de crise de construção identitária. Nesse sentido, distante de um ato conclusivo ou de um ponto final, entender que identidade se constrói também a partir da relação interna que o indivíduo tem com sua consciência e com seu inconsciente, ou seja, é relevante considerarmos a dimensão psíquica do indivíduo ao longo desses processos.

Nos estudos atuais sobre identidade cultural, é pertinente a reflexão sobre as abordagens realizadas por Hall (2005), que propõe uma investigação profícua sobre o que denominou de *declínio das velhas identidades*, discorrendo sobre a concepção de que ao longo da história, novos conceitos de identidade vão se construindo e que a idéia de *homem moderno* se torna fragmentada em oposição ao *sujeito unificado*.

Portanto, a discussão está relacionada à crise de identidade, sobre o que esse termo pretende dizer e que acontecimentos recentes nas sociedades modernas precipitam essa crise.

Nesse início de século, encontramos os estudos sobre identidade, vinculados ao termo *cultura e diferença* e ao mesmo tempo uma discussão sobre *crise de identidade*. Diante dessas questões, podemos considerar inserida nesse contexto uma mudança de caráter estrutural das sociedades ocidentais, em que percebemos as culturas fragmentadas, isto é, as *delimitações de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade* não possuem sólidas localizações e isso transforma também as *identidades pessoais*, causando, segundo Hall (2005), uma *descentralização do sujeito* que constitui a *crise de identidade* para o indivíduo ou para um grupo social estabelecido.

Hall (2005) examinou as definições de identidade e o caráter de mudança na modernidade tardia distinguindo três concepções: a do sujeito do Iluminismo, baseada na idéia da pessoa humana como indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação; a do sujeito sociológico, que o autor construiu a partir de uma reflexão acerca do Homem Moderno, no qual o indivíduo é autônomo e auto-suficiente, formando-se em relação com o outro, que media para o sujeito os valores, sentimentos e símbolos – a cultura – do mundo que o indivíduo habita; e a concepção do sujeito pós-moderno, que questiona, entretanto, a identidade unificada e estável do Homem, entendendo que o indivíduo é composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias. Esse processo produz o sujeito *pós-moderno*, ou seja, que não possui identidade fixa. A identidade, então:

(...) É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (Hall, 2005, p. 13).

Em vista dessas considerações, podemos inferir que as transformações sobre a identidade humana estão efetivamente em curso ao longo do processo histórico. Sendo assim, é importante refletirmos sobre o caráter dessa *crise de identidade* que se instituiu em compêndios de pesquisa e nas falas cotidianas. Em primeiro lugar, parece pertinente pensarmos sobre o significado da palavra *crise*. “Em seu sentido primeiro, a crise designa a manifestação aguda de uma doença, um momento de desequilíbrio sensível”. (Japiassu e Marcondes. 1996, p. 59).

Encaminhando a reflexão para uma visão mais ampla do termo, crise, em grego *Krisis*, representa a idéia de um momento limite de *escolha, seleção, decisão*, ou seja, um estado que um indivíduo ou um grupo de indivíduos se encontra necessitando de ações reais ou simbólicas a fim de construir uma nova situação, na tentativa de reencontrar o equilíbrio ou a proximidade dessa sensação de estado social ou pessoal mais harmonizado. Portanto, uma crise pode representar uma transformação para os indivíduos que passaram a reelaborar vivências cotidianas.

2.2.1 - As transformações socioculturais desse início de milênio e a construção de novas identidades.

Um elemento de investigação proposto por Hall (2005) está relacionado ao processo de mudança conhecido por *globalização* e seu impacto sobre a construção das identidades culturais nas sociedades ocidentais pós-modernas. As mudanças contínuas que ocorrem nessas sociedades acabam por diferenciá-las das sociedades *tradicionais* e um dos motivos está relacionado ao fato de que a denominada *civilização* do ocidente realiza continuamente reflexões sobre suas práticas sociais, numa perspectiva de que a sociedade não é um todo unificado e delimitado, então, esses grupos humanos percebem que ocorre uma *descentração* ou um *deslocamento* propiciado por forças sociais internas e externas.

Nas sociedades pré-modernas, a noção de indivíduo era conceituada de forma diferente. As tradições e as estruturas eram divinamente estabelecidas. Hall (2005) analisou:

O nascimento do “indivíduo soberano”, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da “modernidade” em movimento. (Hall, p. 25)

Nesse sentido, a concepção do *Homem Moderno* está relacionada ao indivíduo *centrado, racional e libertado* dos dogmas, ou seja, no século XVIII era possível imaginar os grandes processos da vida moderna como centrados no indivíduo, *sujeito-de-razão*. Mas à medida que as sociedades modernas se tornam mais complexas, elas adquirem uma forma mais coletiva e social.

Emerge, então, uma concepção mais social do sujeito, isto é, o indivíduo passa a ser visto como mais localizado no interior das estruturas sustentadoras da sociedade moderna. Como atestou Hall (2005), dois acontecimentos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o *sujeito moderno*: a biologia darwiniana, sendo o sujeito humano *biologizado* e o surgimento das novas ciências sociais, passando o estudo do indivíduo e de seus processos mentais a ser objeto de estudo especial e privilegiado da psicologia.

Na modernidade tardia, a concepção do sujeito não está relacionada à sua *desagregação*, mas ao seu *deslocamento*, isto é, à idéia do *descentramento do sujeito cartesiano*. Hall (2005) fez uma breve reflexão sobre cinco avanços na teoria social e nas ciências humanas que propiciaram essas novas idéias, como o pensamento marxista, que embora pertença ao século XIX, na década de 1970 teve suas teorias muito discutidas. A idéia que um homem faz a história, a partir das condições sociais que ele encontra, se constituiu num aspecto contrário à concepção de que há uma essência universal de homem. A descoberta do inconsciente por Freud, na qual a teoria defendida pelo pai da psicanálise, na transição do século XIX para o século XX, consiste em que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da *Razão*. Despreza o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada, ou seja, posicionou-se contrário à concepção do “penso, logo existo”, sujeito de Descartes.

Hall (2005) citou ainda o trabalho do lingüista estrutural Ferdinand de Saussure, que argumentava não sermos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos, pois, a língua é um *sistema social* e não um *sistema individual*. Sobre o trabalho de Michel Foucault, atestou que esse filósofo produziu uma “genealogia do sujeito moderno”, no qual destacou o chamado “poder disciplinar”, que está preocupado com a regulação, a vigilância da espécie humana. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “policiam” e disciplinam as populações modernas – *oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas*. Finalizou sua análise com o exemplo do impacto do

feminismo, fazendo parte dos “novos movimentos sociais”, a partir dos anos de 1970; as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos pela paz e tudo que está associado com “1968”. Assinalou que cada movimento apelou para a identidade social de seus sustentadores. Isso constituiu o nascimento histórico do que vem a ser conhecido como *política de identidade* – uma identidade para cada movimento.

Em vista das inúmeras discussões pertinentes à temática proposta, Hall (2005) contribuiu ainda mais quando propôs uma reflexão sobre as identidades culturais nacionais, ou seja, como estas estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de *globalização* do mundo ocidental. O autor atestou que as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior das representações.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. A identidade nacional é uma *comunidade imaginada*. Portanto, Hall (2005) apontou as possibilidades de um indivíduo adquirir sentimento de pertencimento a um grupo, que pode ser construído através de histórias contadas na mídia e/ou manifestadas em eventos culturais populares que enfatizam tradições, narrativas da origem e continuidade do grupo social ao longo de sua trajetória histórica.

Sendo assim, o discurso da cultura nacional não é tão moderno. Ele representa identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Mesmo com identificações, uma cultura nacional não se constrói a partir de um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica, pois verificamos nas nações diferentes classes sociais, grupos étnicos e de gênero. Ao invés de considerarmos a cultura nacional como unificada, poderíamos pensá-la como culturas nacionais que representam a diferença como unidade ou identidade. Ou seja, devemos refletir sobre a afirmativa de que qualquer nação tem que obrigatoriamente ser composta por um único povo, pois as nações modernas são, todas, *híbridos culturais*. (Hall, 2005)

No chamado processo de *globalização* ocorre um *deslocamento das identidades culturais nacionais*, pois implica em um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica de sociedade como um sistema delimitado.

Assim, quando pensamos sobre *crise de identidade*, é necessário entendermos os processos de transformações que as sociedades pós-modernas estão vivenciando continuamente e as conseqüências que o avanço da globalização significam a partir dessa dinâmica sociocultural. As identidades nacionais estão se desintegrando, dando origem a novas identidades que, num processo dialético, são reforçadas a partir das resistências às

imposições que surgem com esse fenômeno que acelera o tempo e o espaço, elementos básicos de todos os sistemas de representação.

Portanto, atestar que o futuro das identidades num mundo pós-moderno tende a uma *homogeneização cultural*, é uma visão simplista e unilateral, pois, a partir da tendência à *homogeneização global*, há também uma valorização da diferença e um interesse pelo *local*. Então, é improvável que a *globalização* vá destruir as *identidades nacionais*, ou seja, é mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas *identificações globais* e novas *identificações locais*. (Hall, 2005)

2.3 – Identidade cultural no contexto educacional da EJA: realidades e desafios.

O que propomos neste trabalho é uma reflexão acerca do conceito *identidade cultural*, neste caso aplicado aos jovens e adultos, compreendendo que este conceito possui uma natureza dinâmica, no qual indivíduos que compartilham de um mesmo espaço escolar podem apresentar desenvolvimento, objetivos e vivências diversas daquelas que possam surgir de um eventual diagnóstico prévio a respeito dos educandos, como vivem e suas expectativas ao retornarem à escola. Nesse sentido, parece necessário que a visão do senso comum seja reelaborada, dando espaço a uma discussão mais ampla, partindo da concepção de que o jovem e o adulto apresentam uma vivência histórica diversa e que essa realidade pode ser considerada para que esse educando valorize suas experiências e tenha a disposição de transformar o seu cotidiano.

Paulo Freire (1987) nos ensinou, ao longo de sua trajetória como educador, que o Homem que não se considera capaz de transformar a sociedade, torna-se desenraizado, pois não se reconhece como sujeito histórico.

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais. Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado – presente – futuro) que contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica. (Freire, p.92)

Portanto, o interesse desta investigação está relacionado à análise das abordagens sobre o ensino de História para jovens e adultos, dentro de uma perspectiva que propõe uma concepção de interação democrática entre os indivíduos inseridos no espaço educacional que possam partilhar em uma relação dialógica, como defendeu Freire (1987), ou seja, no qual educadores e educandos respeitem o saber do outro, suas expectativas em relação à escola e à sociedade.

Contudo, mesmo com a compreensão das estruturas socioeconômicas, com o entendimento que as diversidades culturais permeiam a realidade dos que frequentam um ambiente escolar, seria necessário o comprometimento do grupo em respeitar os saberes e experiências adquiridos pelos jovens e adultos ao longo de sua permanência na escola, no período da infância e/ou adolescência, e seus conhecimentos construídos ao longo de suas vidas quando, por motivos diversos, se afastaram da educação formal, retornando após longo ou curto período.

Nesse sentido, Freire (1987) refletiu sobre a concepção de *entrega de conhecimento*, atestando que essa prática se tornou um recurso dos dominadores que criam paradigmas a serem seguidos:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. (Freire, p.84)

Portanto, a partir da construção de relações dialógicas, os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, educadores e educandos, podem entender que nenhum membro do grupo está excluído e que todos têm a contribuir na contínua construção de suas identidades, de seus conhecimentos escolares e de suas relações sociais.

Vale, então, assinalar que Freire (1987) defendia uma educação popular que possibilitasse ao educando uma *leitura da palavra* e uma *leitura de mundo*, que propiciasse a esse cidadão condições adequadas para sua inserção na sociedade. Essa convivência social implica, por sua vez, num respeito às diversidades culturais e numa compreensão de que as desigualdades não surgem naturalmente, elas são construídas pelos indivíduos, sendo

possível, nesse caso, a transformação dessa realidade a partir da mobilização e da organização política de cada grupo social.

Como atestou De Vargas (2003), para que isso ocorra, é necessária a garantia da continuidade dos estudos dos jovens e adultos numa perspectiva de promover um ensino-aprendizagem de qualidade, viabilizando esse direito a todos os que não tiveram acesso à educação formal na *idade própria*.

Ausentes dos bancos escolares, esses jovens e adultos, não devem ser percebidos de forma preconceituosa e discriminatória como incultos, pois são representantes, nos diversos contextos culturais das regiões do país, de uma expressiva cultura com base na tradição oral (...) (De Vargas, p. 122)

A concepção defendida pela autora está integrada à compreensão e à prática da valorização da diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas que engendra a idéia dos indivíduos viverem bem juntos, respeitando as diferenças, pois, com os constantes fluxos migratórios que ocorreram e ainda ocorrem no Brasil, essa realidade de encontros de culturas diversas se tornam fatos históricos incontestáveis e presentes no cotidiano escolar.

Mesmo longe de esgotar todos os conflitos entre diversos atores da sociedade, a escola aparece como instituição que apresenta condições privilegiadas na superação dos conflitos inerentes às questões culturais e de identidade. O entendimento de múltiplas culturas que coabitam nas salas de aula, não apenas naquilo que elas apresentam de visível – modos de falar, de vestir, nos gestos – nos conteúdos e significados que trazem nas suas realidades diversas -, mas também nos diferentes processos de aprender e ensinar, construídos nas práticas sociais do trabalho, nas relações familiares de construção de saberes que se diferenciam dos modelos presentes nas escolas. (De Vargas, 2003, p. 123)

Nesse sentido, as diversidades culturais que propiciam aos indivíduos a contínua elaboração de suas identidades podem ser compreendidas como uma construção histórica, resultante de um conjunto de significados que a própria sociedade reelabora no cotidiano.

2.4 - Identidade cultural e ensino de História: a busca de novos métodos e novas abordagens em EJA.

Identidade cultural pode ser compreendida como uma construção histórica num processo contínuo e sujeito a reelaborações que provocam o sentido de identificação e

diferença, repleto de significados e sentidos, a partir de especificidades históricas de um grupo social.

Ao propormos um estudo sobre identidade cultural, é necessário vincular o conceito à temática da diversidade cultural, pois, num país que apresenta historicamente o que denominamos de miscigenação racial ou hibridismo cultural, parece necessária a discussão e a compreensão dessas diferenças e sua dinâmica social.

Nesse sentido, é relevante assinalar que o estudo sobre identidade cultural no âmbito da EJA tem uma relação direta com a compreensão de que os jovens e os adultos estudantes vivem numa nação, num determinado espaço e tempo histórico, ou seja, uma reflexão sobre o processo de construção identitária pressupõe um entendimento sobre identidade nacional, diversidade cultural e a visão sobre as diferenças em meio às construções sociais e pessoais pelas quais passam esses indivíduos. (Hall, 2003)

A partir dessa concepção da diversidade como um caminho propiciador de trocas de experiências e de desenvolvimento cognitivo, podemos refletir sobre a relevância do ensino de História voltado para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental em EJA, pois esse processo pode contribuir para a elaboração de aulas com conteúdos e metodologias adequados à essa área de conhecimento.

Portanto, a constatação das diferenças pode contribuir para a construção de relações dialógicas autênticas entre educadores e educandos, no qual possam existir diferenças sem ocorrer necessariamente exclusão ou hierarquização social.

Freire (1992) observou:

Os anos distantes de minhas experiências no SESI, de meu aprendizado intenso com pescadores, com camponeses e trabalhadores urbanos, nos morros e nos córregos do Recife, me haviam vacinado contra a arrogância elitista. Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (Freire, p. 47)

Essa concepção depende do trabalho consciente do educador na EJA, numa perspectiva de manter com o educando uma relação cotidiana de diálogo, assim como

selecionar e criar recursos didáticos adequados às suas motivações e necessidades. Estar atentos às diretrizes curriculares, a fim de obter resultados satisfatórios, ou seja, uma educação de qualidade e adequada ao educando.

A investigação e a discussão dos PCNs (1998) em relação ao ensino de História e questões de identidade propõe a discussão sobre as diferenças, as identificações, as diversidades culturais (de gênero, de classes, étnico), a fim de possibilitar ao educando uma formação cidadã, no sentido de ter uma atitude crítica diante da realidade que vivencia.

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos – local, regional, nacional e internacional – que projetem a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas. (Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.36-37)

O professor de História da EJA, quando elabora estudos sobre o conceito de identidade cultural, pode de antemão relacioná-lo com os conceitos de hibridismo cultural e diversidade cultural, integrando-os à concepção de construção de cidadania, a fim de compor subsídios teóricos e práticos de caráter identitário para o indivíduo. Como observou De Vargas (2006).

Desse modo as salas de aula noturnas podem ser vistas como verdadeiros mosaicos multiculturais, onde tanto professores como estudantes colocam em interação suas diferentes maneiras de falar, pensar e articular suas vivências, relativas às suas origens, faixas etárias e experiências profissionais diversas. Ao confronto com a sociedade letrada se juntam os conflitos de ruptura com suas culturas de origem, pois nessa escola os adultos migrantes vivem uma outra forma de negação: eles são recusados em razão de seus saberes e de suas formas de compreender a realidade. (De Vargas, p. 185)

Consideramos assim que a escola representa um espaço de concretização de projetos pedagógicos participativos, desde a elaboração do currículo para o ensino de História até a adequação do espaço físico escolar aos estudantes e a elaboração continuada de recursos didáticos, elementos importantes para a formação cidadã.

Sendo assim, o estudo da História pode propiciar ao educando uma melhor compreensão das diferentes dimensões dos elementos políticos, econômicos, sociais e

culturais que permeiam a vida humana. Essa concepção, defendida nesta pesquisa, está relacionada ao entendimento que o ensino da História deve ser realizado sobre a visão de dois importantes aspectos: o da micro e o da macro história e integrado a outras disciplinas escolares.

De acordo com De Vargas (2006):

Por intermédio desse encontro interpessoal, a questão cultural é colocada e abordada de modo a mostrar toda a sua relatividade, levando em conta seus múltiplos componentes, interações, conflitos e rupturas, que fazem parte da complexidade de cada um e de todos, pertencentes ao grupo. O estímulo à interação entre pares se torna fundamental à construção coletiva de conhecimentos. (De Vargas, p. 188).

É relevante o trabalho em Educação de Jovens e Adultos com a interação permanente entre as disciplinas escolares, assim como se torna um equívoco desconsiderar os conhecimentos adquiridos pelos educandos fora da educação formal. A construção de conhecimentos ao longo da trajetória individual de cada um constitui-se uma riqueza subjetiva, no qual surge o sujeito multifacetado, com suas vivências familiares, no trabalho, no âmbito religioso e, conseqüentemente, suas expectativas em relação ao seu projeto de freqüentar a escola, seus receios, suas dúvidas e desejos.

Na escola, o jovem e o adulto devem ter a possibilidade de utilizar seus conhecimentos cotidianos, criando com os educadores novas dimensões acerca dos saberes adquiridos, no sentido de valorização identitária, distante de modelos preconcebidos que desvalorizam a pluralidade cultural e subtrai do conhecimento um de seus valores supremos que consiste em compreender que os caminhos são diversos à transformação de uma sociedade.

O professor de História pode estar preparado para discutir, elaborar e avaliar as novas propostas de como ensinar em EJA. Nesse sentido, apontou De Vargas (2006):

*Decorre dessa complexidade, a importância de os professores de educação de jovens e adultos estarem em constante formação, para, juntamente com seus pares poderem compreender de forma científica a problemática que envolve os processos de aprendizagem dos saberes não-formais dos jovens e adultos. Assim, esses professores poderão atuar no sentido de partir da realidade dos sujeitos, não para permanecer nela, mas tentar superá-la, tornando conteúdos e métodos significativos para os jovens e adultos, porém sem perder de vista a necessidade de que esse aluno domine os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, consciente da correlação íntima entre **construção social e construção pessoal do conhecimento** (De Vargas, p. 191)*

Portanto, debates e pesquisas coletivas podem viabilizar transformações na escola, pois a prática de exposição de idéias do professor em sala de aula e, conseqüentemente, a resposta do educando como mero reprodutor dessas concepções, nada contribui para minimizar os problemas postos pela sociedade contemporânea.

Sabemos que a escola atual ainda reproduz o modelo da educação escolástica, fruto da tradição jesuítica no Brasil, que tinha como característica da época a transmissão dos conteúdos sem questionamento. No ensino de História, essa visão também prevalece na sua forma mais tradicional. A ênfase permanece nos registros de fatos e memorização de conceitos históricos clássicos, não importando em que contexto esses termos estão sendo empregados, desconsiderando as suas continuidades e permanências nas múltiplas realidades sociais.

A própria historiografia ao longo da história passou por diversas abordagens, como atestou Burke (1991):

Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob variada forma de gêneros: Crônica monástica, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes homens – chefes militares e reis. Foi durante o Iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa histórica. (Burke, p.17).

Como assinalamos no Capítulo 1, muitos debates sobre a abordagem historiográfica se processaram após o Século das Luzes. No início do século XX, quando surgiu a discussão proposta pelo grupo dos *Annales*, ocorreram incessantes debates entre historiadores mais tradicionais, marcados pelos positivistas e historicistas e as concepções do estudo da História como ciência, ampliando os horizontes históricos, numa visão mais global dos aspectos da vida social, a partir de estudos das mentalidades coletivas.

A revista (...) foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras. (Burke, p.11 e 12).

As concepções dos *Annales*, embora até os dias atuais permaneçam em constantes debates entusiásticos ou críticos, contribuíram à manutenção de um diálogo intelectual com a História, a fim de torná-la próxima do cotidiano dos sujeitos históricos, independente de sua classe social ou ideologia. Essa premissa se tornou um elemento relevante em nossa pesquisa para análises das teorias e das práticas sobre a abordagem da História em sala de aula de jovens e adultos, tornando possível repensarmos esse ensino-aprendizagem como organização peculiar dos conceitos científicos, sem, no entanto, deixar a perspectiva de promover com o educando reflexões sobre o mundo atual e o passado da humanidade representado pelos diversos grupos sociais, suas subjetividades e pluralidades culturais.

Essa preocupação em abordar o conhecimento de forma mais ampla, considerando a sociedade como parte integrante de construções históricas, encontrou no Brasil, a partir do século XX, pensadores que influenciaram a trajetória da História da Educação no país. O educador Paulo Freire, por exemplo, defensor de uma pedagogia crítico-libertadora, atento em suas pesquisas à formação docente e à prática educativa, não considerava o ensino como transferência de conhecimentos. Freire (1996) refletiu sobre a prática educativa, entendendo que ela deve respeitar a autonomia do educando, pois a sua inquietude e seu sentido de liberdade demonstra a sua maneira de ver o mundo. Isso possibilita o seu desenvolvimento como sujeito da história, capaz de construir conhecimento partindo do estado de “curiosidade ingênua” para o de “curiosidade epistemológica”.

(...) é que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “ curiosidade epistemológica ”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (Freire, p. 24-25).

Através de abordagens como essas sobre educação, percebemos que é possível criar nas escolas espaços de pesquisa e discussão, viabilizando novas práticas para o ensino de História de jovens e adultos.

Nesse sentido, é relevante refletirmos sobre a contribuição do educador Paulo Freire que, em suas análises, parte do referencial que o ato de ensinar não significa transferir conhecimento, mas possibilitar ao educando a produção e a construção de saberes. Nessa perspectiva, a experiência histórica do educando é legítima e o educador deve orientar o processo de aprendizagem a partir dessas vivências.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DA PESQUISA

3.1 – Dos primeiros passos profissionais à construção de um estudo teórico para suscitar novas trajetórias

Neste trabalho, iniciamos a discussão apontando quais as motivações que nos levaram a estudar a temática relacionada à questão de identidade no ensino de História para Jovens e Adultos, no Segundo Segmento do Ensino Fundamental. A referência teórica de Paulo Freire esteve presente desde os primeiros anos que comecei a lecionar, quando percebi a pertinência de tê-lo ao longo de nossas reflexões, como um importante interlocutor, acerca da Educação de Jovens e Adultos.

O estudo a partir de Freire (1987) tomou por base a *teoria da ação dialógica*¹³ que junto a autores como Burke (1991), Williams (2000), Laplantine (2006) e Hall (2005) nos auxiliou a refletir sobre as indagações apresentadas nesta pesquisa.

Em Burke (1991), levantamos as principais concepções do grupo dos *Annales* a partir de sua gênese e os desdobramentos e debates que ocorreram ao longo do processo de desenvolvimento do que foi denominada uma *História Nova*, apontando novos métodos e novas abordagens para a disciplina.

Em relação aos estudos realizados por Williams (2000), sua contribuição nas discussões no campo dos significados de cultura, possibilitou-nos a compreensão de que aspectos culturais estão integrados às diversidades e às identidades em construção de um grupo social.

Através do diálogo com Laplantine (2006) as questões sobre reconhecimento da diferença entre as culturas trouxeram um importante item para discussão neste estudo, pois considerar essas distinções culturais significa investigar o objeto a partir de suas conjunturas complexas e mutáveis, não limitando a pesquisa a um enquadramento em moldes teóricos preestabelecidos, ou seja, partindo de um ponto imaginariamente conhecido.

A partir dessa premissa teórico-metodológica, estabelecemos entre a pesquisa e o material de análise um distanciamento inicial, no qual todos os dados encontrados constituíram-se em indícios reveladores das perguntas que fizemos ao longo do estudo, numa perspectiva de investigação marcada pela complexidade do tema, nossas dúvidas e a busca de material para discussão e possíveis contribuições ao longo de nossa trajetória.

A escolha de Hall (2005) para compreender as questões de construção de identidade nas sociedades pós-modernas visou à discussão sobre cultura e diferença e crise de identidade. O autor, nessas análises, atestou mudanças estruturais das sociedades ocidentais, onde ocorreu uma *descentralização do sujeito* que derivou na denominada *crise de identidade*, em que podemos entender que identidade cultural não se constitui biologicamente, sendo definida historicamente, assumindo o sujeito identidades distintas em diferentes momentos.

Compreendendo que os educandos jovens e adultos estão inseridos nessas sociedades pós-modernas, podemos criar na escola espaços onde esses indivíduos manifestem suas

¹³ “Enquanto na teoria da ação antidialógica, a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase ‘coisa’; na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.” (1987, p. 165)

experiências, a fim de construirmos relações dialógicas que possibilitem um ensino de História com significado para os estudantes.

A abordagem metodológica desse estudo sedimentou-se na pesquisa documental no qual procuramos construir um *corpus* teórico de análise de documentos produzidos pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002), partes destinadas às discussões específicas sobre o ensino de História para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000).

Buscamos nesta pesquisa documental, analisar e discutir os documentos a fim de entender como está posta a questão do ensino de História para jovens e a identidade cultural desses sujeitos. Assim, como defendemos a relação de diálogo democrático em nossas aulas, valorizamos nessa investigação documental a permanente prática dialógica, ou seja, empreendemos em nossas discussões, análises construtivas das diretrizes pedagógicas assinaladas nos documentos, pois através da discussão conceitual e metodológica apresentadas, percebemos nos textos a intenção da motivação de debates sobre a melhoria da qualidade do ensino para jovens e adultos, a partir da participação de educadores na elaboração de subsídios teóricos, para práticas pedagógicas adequadas aos tempos atuais em salas de aula de jovens e adultos. (Brasil, 2002)

Cabe ressaltar que a orientação curricular proposta pelos documentos assinalaram a importância do entendimento das diferentes realidades face à contextualização de cada escola, cabendo ao professor de História redimensionar sua prática de acordo com os valores e as realidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, essas diretrizes pedagógicas não alcançaram um patamar amplo de discussões acerca do ensino de História em EJA. Como verificamos ao longo de nossas práticas nas escolas, os debates não foram realizados de forma contínua e abrangente. Podemos constatar essa realidade quando verificamos, por exemplo, a carência de material didático adequado e a ausência de cursos de especialização para a formação de profissionais docentes para essa modalidade da educação. Possivelmente com a participação de professores de EJA na elaboração desses documentos, alguns aspectos relacionados à qualidade efetiva do ensino de História em EJA poderiam ser contemplados.

(...) ao lado da grande desinformação, que também atingiu a Academia, as “amplas consultas nacionais”, referência presente em vários documentos das políticas educacionais, acabam restringindo-se de fato a segmentos escolhidos como representativos, e, ao lado de outras estratégias, como as

teleconferências destinadas a convencer o público da racionalidade das decisões, tendem a substituir um efetivo confronto de pontos de vista. Ao invés do consenso, o que predomina é a diretividade. (Nunes, 2002, p. 14)

Diante dessa realidade de impossibilidades em relação a um diálogo amplo com os professores para a confecção de documentos subsidiados pelo poder público, podemos optar em criar espaços de reflexões e práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses educandos. Nesse caso, a partir do estudo e discussão acerca das diretrizes curriculares elaboradas para o ensino de História para a Educação de Jovens e Adultos.

3.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e as Propostas Curriculares Nacionais para a EJA: o ensino de História através de fontes primárias.

A escolha de documentos de fonte primária (Cardoso, 1983) como eixo norteador de nossas indagações tem como principal motivação analisar de que forma é discutida a questão de identidade no ensino de História voltada para jovens e adultos no Segundo Segmento do Ensino Fundamental.

Encontramos essa motivação a partir da constatação da ausência de materiais adequados e específicos para o ensino de História em EJA. Na maioria dos casos, o professor de História utiliza, por exemplo, o livro didático produzido para o ensino regular, tentando adequar alguns textos e exercícios para os jovens e adultos estudantes. Essa realidade pode ser alterada a partir da elaboração de currículo e material didático para o ensino de História direcionado a essa modalidade da educação. Contudo, essa tarefa não é simples, pois tais construções pedagógicas demandam uma capacidade teórica e prática dos educandos, que necessitam aprofundar seus conhecimentos e propostas pedagógicas relacionadas à educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, a investigação de documentos é relevante para o levantamento de concepções e diretrizes (Cardoso, 1979), a fim de propiciar a implementação de currículos e material didático que, em sintonia com as realidades sociais contemporâneas, busquem o enfrentamento das complexidades atuais, ligadas à construção da cidadania plena do educando e espaços democráticos de aquisição de conhecimento científico e/ou tecnológico.

No decorrer de nosso estudo dos documentos, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), levantando categorias de análises, que possibilitaram uma discussão acerca

das principais concepções do documento sobre o ensino de História para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Sendo assim, buscamos investigar as contribuições para a Educação de Jovens e Adultos, destacando os seguintes eixos de análise¹⁴:

1) o diálogo – compreendendo-o como agente propiciador de ensino-aprendizagem, onde educadores e educandos vivenciam momentos relevantes de trocas de experiências que se fundamentam em aquisição de conhecimentos significativos para os sujeitos que frequentam a escola.

2) a identidade nacional e pessoal – entendendo o caráter mutável desse aspecto característico do indivíduo. Utilizamos as considerações de Hall (2005), que defendeu a concepção do *descentramento* do sujeito, entendendo que a identidade cultural é continuamente formada e transformada, sendo integrada a partir de representações sociais e individuais de acordo com os contextos culturais vivenciados.

3) a pluralidade sociocultural do país – analisando a perspectiva da valorização da pluralidade cultural na tentativa de reconstrução de paradigmas que minimizem a exclusão social. Como defendeu De Vargas (2006), podemos estimular os educandos a uma prática que viabilize o intercâmbio de vivências entre os indivíduos de culturas distintas, através de projetos comuns que estimulem o encontro com o outro e o respeito às diferenças. Nesse sentido, valorizando a diferença quando esta representa o direito individual do ser humano de ser diferente, ao mesmo tempo, reivindicando o tratamento de equidade social quando este significar o direito à cidadania plena.

4) o uso de diferentes linguagens – discussão sobre a importância de desvincular o ensino de História baseado em aulas expositivas. Nesse item de investigação, cotejamos as concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) com as Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002), pois esses documentos defenderam que o trabalho com diversas fontes no ensino de História para jovens e adultos possibilita a construção de um saber histórico escolar em permanente reconstrução, a partir da interação com objetos sociais, didáticos e pedagógicos.

¹⁴ Ressaltamos alguns autores que utilizamos para a discussão dos eixos de análise: Diálogo, Freire (1977); Identidade Nacional e Pessoal, Hall (2005); Pluralidade Sociocultural do País, De Vargas (2006) e Uso de Diferentes Linguagens, Proposta Curricular para EJA (2002).

Nas Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002), a preocupação com a diversidade e a identidade cultural do educando é assinalada em vários momentos da discussão. Dessa forma, coletamos no documento indícios dessa concepção, e discutimos os objetivos propostos para o ensino de História em EJA.

Percebemos, ao longo do estudo dos documentos, a defesa em utilização de fontes iconográficas em sala de aula, no qual os autores propõem formas de trabalhar com imagens, com o intuito de desenvolver no educando capacidade de análise, localização no tempo e no espaço histórico e de percepção das diferenças entre os indivíduos, ligados a classes sociais, etnias, gênero, profissão.

Esses exemplos revelam a possibilidade de diversificar as atividades em Educação de Jovens e Adultos, assegurando um ensino de História que promova visões diferenciadas de mundo. Na concepção das Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002), constatamos a crítica do documento à permanência da prática “tradicional” no ensino de História, ou seja, da prioridade às aulas expositivas e a memorização de fatos históricos, no qual registram sugestões de iniciativas de reformulações, tanto no campo da pesquisa como nas salas de aulas, de novas propostas curriculares para o ensino de História em EJA, incorporando os debates historiográficos atuais e a formação adequada do professor.

Assumimos, então, em nossa pesquisa, a interação das categorias levantadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), com as considerações das Propostas Curriculares Nacionais para EJA em ensino de História direcionadas ao Segundo Segmento do Ensino Fundamental (2002) e uma discussão mais pontual sobre ensino de jovens e adultos com a análise das Diretrizes Curriculares Para a Educação de Jovens (2000).

O estudo para reconhecer caminhos possíveis de construção de diálogo acerca da EJA pode propiciar novas abordagens sobre a problemática apontada, demarcando aspectos de discussão acerca da identidade cultural do educando jovem e adulto, emergindo, então, valores que refletem as concepções sobre o significado da educação escolar desses indivíduos, que sinalizam mecanismos de inclusão social.

3.3 – Entrevista semi-estruturada

Constatamos ao longo de nossos estudos a necessidade de dialogarmos com profissionais que atuam com a Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de compreender melhor como vem sendo trabalhada a questão da identidade no ensino de História em EJA.

No processo de aprofundamento das nossas questões, consideramos relevante entrevistar os dois professores que têm pensado e atuado na formação continuada de outros profissionais da área de História, na elaboração de referenciais teórico-metodológicos e de materiais didáticos para o ensino de História, sendo importante ressaltar que no PEJA o ensino de História é ensinado numa perspectiva interdisciplinar com o ensino de Geografia. A utilização de entrevistas semi-estruturadas neste estudo pode acrescentar indagações e constatações a partir das considerações dos sujeitos entrevistados (Quivy, 1992), enriquecendo nossa discussão e possibilitando novas abordagens e olhares sobre a problemática apresentada.

A técnica que optamos neste estudo propiciou um diálogo com estímulo à livre expressão das concepções dos entrevistados. Nessa perspectiva, os professores tiveram a oportunidade de relatar suas práticas e, ao mesmo tempo, pontuar suas dúvidas e contribuições acerca do tema proposto.

No caso específico das entrevistas que realizamos, um dado importante a ser mencionado foi o fato dos professores falarem sobre seus estudos acadêmicos e práticas pedagógicas com muita naturalidade. Em momento algum percebemos resistências desses profissionais em relatar suas experiências e dúvidas a respeito da temática, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de História, nesse caso integrado ao ensino de Geografia.

Um dado relevante a ser assinalado está relacionado ao fato de que os dois entrevistados estão atualmente envolvidos na elaboração de um documento para a rede pública do Município do Rio de Janeiro e de um material didático com a proposta pedagógica de integração entre as disciplinas de História e Geografia, fato que levou esses professores a manterem um debate intenso com outros profissionais dessas áreas disciplinares a partir de um curso de pós-graduação voltado para especialização de professores da EJA.

O relato desenvolvido pelos entrevistados possibilitou-nos a reflexão acerca do trabalho realizado nesse curso de pós-graduação, subvencionado pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro e ministrado por uma equipe formada em sua maioria de professores envolvidos desde 2003 com a formação continuada de professores, no PEJA. Os relatos constituíram-se como material de interesse para essa etapa da pesquisa, pois em muitos momentos percebemos o encaminhamento das idéias dos entrevistados de forma consolidada e sistematizada e, em outros momentos, os relatos das experiências engendraram questionamentos sobre o trabalho que esses profissionais realizavam, tanto na elaboração do

documento como na produção do material didático. Sendo assim, surgiram elementos novos para a compreensão das problemáticas apontadas a partir das narrativas desses sujeitos.

Desta forma, vale destacar que o período de duração das entrevistas e de suas análises teve como característica marcante o momento do estranhamento (Velho, 1980), tanto de nossa parte como da parte dos entrevistados, pois ao longo das entrevistas semidirigidas muitas indagações foram realizadas pelos professores, tornando o espaço rico em reflexões sobre prática e pesquisa desses profissionais.

As entrevistas se estruturaram a partir de dois informantes privilegiados, professores-formadores, ou seja, profissionais docentes envolvidos desde 2003 em estudos acadêmicos e práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de História e ao ensino de Geografia para EJA. Essas conversas seguiram um roteiro elaborado previamente, com perguntas de caráter amplo, no intuito de não direcionar os entrevistados às respostas que queríamos ouvir. Duas questões foram o ponto de partida para o início das conversas:

- 1- Gostaríamos de saber a respeito do trabalho que vocês realizam no PEJA, com a formação de professores em EJA.
- 2- O que vocês acham importante pontuar nesse trabalho realizado no Município do Rio de Janeiro?

A partir dessa abordagem inicial, os professores ficaram à vontade para encaminharem as suas respostas de acordo com suas experiências no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. Os temas como formação de professores de História e/ou Geografia em EJA, a abordagem paulofreiriana, a questão da identidade cultural do educando e as contribuições das *Escolas dos Annales*, entre outros assuntos, surgiram ao longo das entrevistas, trazendo à tona reflexões que realizamos ao longo de nossa pesquisa.

Cardoso (1997) nos apontou para o fato de que quem narrou ou relatou está, no sentido mais usual dos termos, contando uma história com significados específicos sobre o tema abordado. Nesse sentido, foi interessante verificarmos como os entrevistados se aproximavam e se distanciavam em suas falas a partir das narrativas construídas, ou seja, mesmo trabalhando juntos em um projeto pedagógico demonstrando características comuns nos seus discursos, não perderam suas especificidades, profissionais e pessoais, nas abordagens e problematizações sobre a temática apresentada para discussão.

Quando analisamos as narrativas dos entrevistados, professora Alessandra¹⁵ e professor Ênio¹⁶ e seus questionamentos acerca de suas produções no campo do ensino de História e/ou Geografia na modalidade da EJA, percebemos que em determinados momentos o que viam como familiar se tornava estranho no sentido de não relatarem, em nenhum momento das entrevistas, concepções predeterminadas sobre o que conheciam. (Velho, 1980).

Portanto, ao longo das conversas, percebemos os desafios impostos ao ensino de História e Geografia para jovens e adultos. Essa integração das disciplinas ocorreu, uma vez que no PEJA as aulas são ministradas pelo mesmo docente que por vezes apresenta compatibilidades ou resistências a essa forma de trabalho. Nesse sentido, os professores entrevistados perceberam ao longo do curso das discussões da elaboração do material didático, uma tensão do grupo em relação a essa integração das disciplinas e cuidaram para, em meio a essas dificuldades pedagógicas, não se distanciarem de recursos para tornarem a aprendizagem significativa, associando as experiências da vida cotidiana do jovem e do adulto, criando condições para que as identidades se construam pelo reconhecimento do direito desses indivíduos à igualdade social a fim de que possam conviver com valores que respondam às exigências do seu tempo e à sua necessidade de autonomia.

Na construção de um modelo de estudo para a reflexão, a partir da análise de documentos e entrevistas semidiretivas, nesse momento, sentimos necessidade de delimitar as características desses jovens e adultos que estamos tratando nessa pesquisa, sem deixar de assinalar que esses sujeitos podem, ao longo de suas trajetórias individuais, ressignificar seus papéis e lugares sociais. Contudo, os jovens e adultos a que nos referimos são homens e mulheres que não tiveram acesso à educação formal quando crianças e adolescentes, por inúmeras causas, não freqüentaram a escola ou foram excluídas dessa instituição por necessidade de trabalho no período da infância ou adolescência, gravidez precoce, rótulos sociais adquiridos na própria escola (indisciplinados, incapacitados de aprender), entre outros problemas socioculturais que atualmente representam uma dívida social a ser reparada.

No próximo capítulo, apresentaremos uma análise das investigações realizadas de documentos relevantes sobre o ensino de História para jovens e adultos, com o intuito de compreender o conjunto desses registros e suas possíveis contribuições acerca das problemáticas assinaladas.

¹⁵ Alessandra Nicodemos Oliveira Silva. Mestre em Educação pela UFF. Graduada em História pela UFF. Professora substituta da UFF. Professora da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Assessora da SME / PEJA; 2003/2007.

¹⁶ Ênio Serra. Graduado em Geografia pela UERJ. Mestre em Educação pela UFF. Doutorando em Educação pela UFF. Professor de Ensino de Geografia da UFRJ. Assessor da SME / PEJA; 2003/2007.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4.1 - Caracterização da Área de História – O Histórico da Disciplina no Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa sobre identidade cultural e ensino de História para jovens e adultos no contexto atual, optamos por analisar os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

(2000) e Propostas Curriculares para EJA (2002), buscando elaborar um referencial para discussões pedagógicas e históricas acerca da temática estudada.

Na concepção deste estudo, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) podem servir de subsídios a uma análise específica sobre as perspectivas do ensino de História. Sabemos que esse documento pode contribuir para um referencial teórico em relação aos diversos fatores que estão inseridos no contexto educacional da EJA, porém nos preocupamos em relacioná-los com as diferentes concepções que os educandos trazem de seus cotidianos e das estruturas preexistentes do Estado que viabilizam a elaboração de parâmetros curriculares específicos para as diversas disciplinas escolares e que podem servir de instrumentos de estudo e, conseqüentemente, a novas abordagens pedagógicas.

Contudo, entendemos que existem distinções entre diretrizes pedagógicas instituídas e o que acontece no dia-a-dia em uma unidade escolar, como aponta Pino (1998):

As relações institucionais produzem-se na referência de suas funções sociais e no âmbito de suas relações sociais e de sua vida própria. Os atores sociais relacionam-se com dinâmica e interpretações sociais desenvolvendo suas práticas. A implantação do reordenamento da educação na ponta do sistema – a escola – ocorre nas relações institucionais, na interseção do poder, conhecimento e cultura, e é constituída das práticas sociais dos atores. (Pino, p.20)

Sabemos que no processo da elaboração dos PCNs (1998) ocorreram debates de inúmeras instituições da comunidade educacional, porém em muitas escolas essas discussões não chegaram, sendo necessária a criação de espaços de estudo dessas diretrizes para a socialização efetiva dessas novas propostas pedagógicas.

Nesta pesquisa, propomos a seleção do que analisar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a partir do critério de uma investigação atenta dos registros do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. A apresentação geral do documento está subdividida em dez volumes relativos aos quatro ciclos do Ensino Fundamental e um livro específico que apresenta e discorre sobre o que denominaram de Temas Transversais em Educação, distribuídos para as escolas pelo MEC, respectivamente em 1997 e 1998.

A subdivisão dos conteúdos que pertencem aos registros do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, relacionados ao ensino de História, podem ser visualizados no quadro a seguir:

TERCEIRO CICLO
EIXO TEMÁTICO
História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho
As Relações Sociais, a Natureza e a Terra
As Relações de Trabalho
QUARTO CICLO
EIXO TEMÁTICO
História das representações e das Relações de Poder
Nações, Povos, Lutas, Guerras e Revoluções
Cidadania e Cultura no Mundo Contemporâneo

Fonte: Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1998. Sumário.

Diante desses elementos expostos no quadro acima, verificamos ao longo da investigação, as propostas e as discussões teórico-metodológicas e, de fato, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) contribuem para um estudo sobre o ensino de História. Nesse contexto, podemos inserir nossas reflexões sobre essa disciplina ministrada à modalidade da EJA.

Sobre ensino de História, foi desenvolvido no documento um histórico acerca dessa área de conhecimento, considerando dois períodos relevantes para o encaminhamento da história como disciplina: um primeiro momento, século XIX, com a introdução da área no currículo escolar e com ênfase a uma abordagem a partir de pressupostos eurocêntricos; e um segundo momento, a partir das décadas de 1930 e 1940, orientada por uma política nacionalista e desenvolvimentista, no qual tivemos o início de uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no Brasil. (Brasil, 1998)

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários de terras e escravistas.

Segundo o documento, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu uma série de trabalhos que gerou conseqüências para o ensino da História Nacional. Seus membros lecionavam no Colégio e foram

responsáveis pela formulação dos programas, elaborações de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da História Universal e da História Sagrada.

É interessante assinalar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a partir da construção de um breve histórico sobre o ensino de História no Brasil, propõem uma reflexão atual do legado das abordagens sobre a formação de identidades culturais ao longo do processo histórico, no sentido de denunciar uma concepção hierárquica da formação da sociedade brasileira, que resultou na idéia da superioridade da raça branca de origem européia.

Portanto, verificamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) suscitaram discussões que encontramos em outros fóruns de estudos sobre a construção de identidades dos brasileiros, inclusive debates que ainda se desenvolvem no início deste século. O trabalho de pesquisa realizado por Gasparello (2004), apontou para a elaboração de compêndios de História do Brasil, no período do Império, que objetivavam criar, a partir de símbolos, um discurso universal sobre fatos que ocorreram ao longo do processo histórico brasileiro desde o período da dominação política, econômica, social e cultural implementada pela Coroa portuguesa.

Gasparello (2004) atestou que com a publicação do livro de Varnhagen, *História Geral do Brasil*, ficou marcado o início da produção historiográfica nacional, segundo critérios metodológicos modernos. Sua obra tornou-se referência na elaboração de livros didáticos, que serviram de divulgação da História do Brasil Colonial. Nesse livro, refutou a idéia de serem os índios “os legítimos donos” das terras. Segundo o historiador, esses povos possuíam idéias vagas de religião e não apresentavam princípios morais.

Vereis brancos de tipo europeu, vereis alguns negros, vereis gente procedente destes dois sangues, e raramente, numa ou noutra figura, encontrareis traços fisionômicos do tipo índio, aliás, por si bem distinto (...) não porque se exterminasse esta raça... eram os índios em tão pequeno número, que foram absorvidos fisicamente pelos outros dois elementos, como o foram moralmente (apud Gasparello, p. 126)

Com tais argumentos e com a interpretação histórica do passado colonial que imprimiu em sua *História Geral*, Varnhagen concluiu que o elemento europeu é o que mais essencialmente constituiu o povo brasileiro, situação que também seria garantida no futuro com a vinda dos novos colonos da Europa.

Segundo Gasparello (2004), uma nova contribuição surgiu com o historiador Capistrano de Abreu que realizou um estudo abrangente sobre a História Colonial Brasileira. O interesse de Capistrano era fornecer os fundamentos para futuras obras didáticas, com a História do Brasil Colônia escrita não só com o uso dos documentos, mas interpretada em suas dimensões sociais e econômicas, não apenas política.

A abordagem realizada pelo historiador abrangia aspectos como: o modo de vida das populações regionais do Brasil, seus costumes, alimentação, maneiras de vestir, festas, novenas. Segundo Gasparello (2004), tratou ainda das diferenças regionais na colônia e a pluralidade étnica, da situação da mulher, da criança, da educação.

No Seminário Sobre Cultura Mineira No Período Colonial, a professora Maria Yedda Linhares (1979), discutiu a contribuição da produção historiográfica desses dois estudiosos.

Se, por um lado, Varnhagen e a linhagem aristocrática que dele evoluiu tenderam ver apenas o que de dominante se passava na superfície dos acontecimentos notórios, por outro, Capistrano, sem perder o seu relato pontado e descritivo, teve uma perspectiva mais abrangente do processo histórico ao povoar sua história não apenas de bandeirantes e aventureiros, mas também, de vaqueiros, índios e negros, tentando assim vislumbrar a formação do que viria a ser o povo brasileiro. (Linhares, 1979, p.151)

Outro historiador que escreveu sobre a História do Brasil Colonial e que fez parte da análise de Gasparello (2004) foi João Ribeiro. Em sua obra, deu ênfase à formação da “futura nacionalidade” dos habitantes da colônia: “O branco inteligente, mas ávido e atroz, o negro martirizado e servil e o índio altivo, mas indolente”. (Apud Gasparello, p.169).

Ribeiro expressava particular atenção aos grupos locais e a extensão territorial da colônia, reservou estudos específicos sobre o acontecimento histórico que ele denominou de Conspiração Mineira. Seu livro, *A História do Brasil*, foi organizado em núcleos temáticos que formavam nove unidades. Nessa forma, expôs a sua interpretação da História do Brasil em conjuntos significativos, fugindo ao padrão dominante de “lições” ou “pontos” discriminados por critérios cronológicos e políticos.

A formação do Brasil é a principal problemática e para compreendê-la liga os fios do litoral e do interior, apontando os agentes que construíram a história que chamou comum e a história local.

Com os estudos de Gasparello (2004) sobre a construção de identidades a partir das produções historiográficas desde o século XIX e início do século XX, podemos cotejar as inferências realizadas pela autora e as informações expostas nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (1998) que, em relação ao legado desses compêndios de História do Brasil, consideram que esses textos criados e divulgados nas escolas durante um longo período e sem haver embates sobre seus pressupostos, acabaram por legitimar estigmas sociais e identitários presentes até os dias atuais.

No debate educacional na década de 30, tornou-se vitoriosa a tese da “democracia racial” expressa em programas e livros didáticos de ensino de História. Por esta tese, na constituição do povo brasileiro predominavam a miscigenação e a total ausência de preconceitos raciais e étnicos. O povo brasileiro era estudado como descendente de brancos portugueses, índios e negros e, a partir dessa tríade, de mestiços. Nessa perspectiva, todos conviviam harmonicamente em uma sociedade multirracial e caracterizada pela ausência de conflitos. Cada etnia colaborava, com seu heroísmo ou com seu trabalho, para a grandeza e riqueza do país. (Brasil. 1998, p.22)

E acrescentou:

Legitimando o discurso da “democracia racial”, o ensino de história representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação européia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando as ações de extermínio dos povos que aqui viviam. (Brasil. 1998, p. 22-23)

Como podemos verificar, existem semelhanças nas reflexões de Gasparello (2004) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) no que se refere à preocupação em entender como o ensino de História possibilitou uma forma de conceber e interpretar o que consideravam estruturalmente a identidade cultural dos brasileiros, ou seja, seus espaços sociais determinados: escola, profissão, música, alimentação e tantos outros bens de consumo cultural, econômico e político.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) atestaram que as produções das obras historiográficas que tiveram início no período monárquico influenciaram até os dias atuais na elaboração de aulas, livros didáticos, material iconográfico, entre outros recursos pedagógicos, ou seja, ainda podemos observar práticas educacionais que veiculam a concepção da História como a narração de fatos, socialmente hierárquica e de caráter determinista.

A História Nacional identifica-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e

eurocêntrica da História. Na sua especificidade, a História Pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão” e seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e unidade nacional e os feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. É no contexto do final do século XIX que são construídos alguns mitos da História brasileira, presentes até hoje no ensino (bandeirantes como Raposo Tavares e Borba Gato, militares como o Duque de Caxias, mártires como Tiradentes etc.) (Brasil. 1998, p.21)

No decorrer da sua análise histórica sobre o ensino de História, o documento atestou que em meados da década de 1930, embasados na pedagogia de origem norte-americana, a educação no Brasil iniciou o movimento denominado escolanovista, cuja proposta era substituir as disciplinas de História e Geografia, especialmente para o ensino elementar, pelos denominados Estudos Sociais, com o objetivo de superar o caráter factual e decorativo das duas áreas de conhecimento.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Apesar do movimento escolanovista propor abordagens e atividades diferenciadas, que foram adotadas por professores e por escolas que inovaram métodos e conteúdos, de modo geral permaneceram os procedimentos de ensino até então vigentes. Nas salas de aula ainda era prática comum os alunos recitarem as lições de “cor”, com datas e nomes dos personagens considerados os mais significativos da História. (Brasil. 1998, p. 23)

Descrevendo e analisando o contexto do ensino de História no período do Estado Novo no Brasil, foi relevante perceber que a política educacional desse período limitou o currículo de História com a finalidade de enfatizar o ensino patriótico. A carga horária de História do denominado ginásio aumentou e História Geral e História do Brasil passaram a ser áreas distintas, permanecendo a concepção de aula de História como um momento cívico e de destaque a narração de fatos heróicos e pitorescos.

No período de redemocratização, sob inspiração do modelo econômico implantado, o nacional-desenvolvimentismo, nas décadas de 1950 e 1960, a ênfase foi dada ao estudo dos ciclos econômicos: cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. A partir dessa ordenação, novamente o espaço para o ensino da História limitou-se ao determinismo econômico que, conseqüentemente, propiciou uma interpretação da História como um processo linear e de espaços sociais delimitados.

Contudo, na transição dos anos de 1950 para os anos de 1960, o ensino de História tem importância para a formação do cidadão político e para a formação intelectual do estudante.

Nesse sentido, a área de História passou a assinalar os objetivos para promover o pensamento crítico dos indivíduos tendo, portanto, uma nova função, passando a representar em diversos períodos da História do Brasil um problema para as elites governamentais em relação às possíveis reações da população letrada e consciente do país em questionar atitudes da classe dominante economicamente. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

Um exemplo relevante citado nos PCNs (1998), está relacionado às atitudes dos governos militares que, instituindo medidas após 1964, incentivaram a proliferação dos cursos de Licenciatura Curta. Nesse sentido, ocorreu o aumento considerável de faculdades privadas e uma desqualificação profissional do professor de História, pois a Licenciatura Curta em Estudos Sociais possibilitou um distanciamento entre universidades e escolas, e conseqüentemente, prejudicou o diálogo entre pesquisadores e professores.

Principalmente a partir da Lei nº 5.692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSP), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e de Geografia e, novamente, foram valorizados conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, agora destinados a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. (Brasil. 1998, p.25-26)

A partir das décadas de 1970 e 1980 cresceu o número de associações de historiadores que discutiam e reivindicavam o retorno da História e da Geografia aos currículos escolares e a extinção dos cursos de Licenciatura em Estudos Sociais. Nos anos 80, no contexto histórico da redemocratização do país, os conteúdos escolares passaram por reformas curriculares tanto nos estados, como nos municípios brasileiros.

No registro abaixo, podemos analisar a relação que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) estabeleceram a respeito das transformações ocorridas na década de 1980, sobretudo em função das novas perspectivas do ensino de História e as novas realidades advindas das mudanças da clientela que freqüentava a escola. Nesse caso, uma demanda maior de jovens e adultos que vêm do interior do Brasil para os grandes centros urbanos.

No processo de redemocratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios. Simultaneamente, as transformações da clientela composta por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, entre os estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram mudanças na educação (...) (Brasil. 1998, p. 26-27)

Nesse momento, surgem as propostas curriculares em meio a um debate sobre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas de estudos, ligadas à denominada história social, cultural e do cotidiano, numa perspectiva de suplantar uma concepção da historiografia que interpretava a história como um processo evolutivo e seqüencial. Esse debate contribuiu para uma reavaliação no ensino da História nas décadas de 1980 e 1990 e os questionamentos embasavam-se nos seguintes pontos, citados no documento e sintetizados abaixo:

- discussão dos docentes acerca da impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade;
- debates sobre o que ensinar primeiro: a História do Brasil ou a História Geral;
- crítica à abordagem eurocêntrica, possibilitando alguns professores a iniciarem os estudos pela ótica dos povos da América;
- introdução de conteúdos relacionados à história local e regional;
- abordagem da história a partir de eixos temáticos, numa visão crítica relacionada ao tempo histórico, revendo concepções de linearidade e evolução no processo histórico da humanidade.

Com essas mudanças em relação ao ensino de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) atestaram também que os livros didáticos sofreram críticas em relação aos conteúdos que abordavam, pois, de uma maneira geral, carregavam ideologias subjacentes e exercícios propostos que não estimulavam o raciocínio do educando e sim a memorização dos fatos históricos.

É interessante ressaltar que, nesse documento investigado, percebemos a preocupação da efetivação de uma proposta para integração da produção universitária e da produção no âmbito escolar, numa perspectiva de melhorar o nível das aulas e da produção de atividades, no sentido de instigar o raciocínio e senso crítico do aluno diante da história das sociedades.

O documento destacou:

O ensino está em processo de mudanças substantivas nos objetivos, conteúdos e métodos. Parte dessas mudanças é decorrente da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção universitária, isto é, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico. A tentativa de aproximação entre estas duas realidades, nas quais o saber histórico está presente, faz com que a escola se envolva a seu modo no debate

historiográfico atual, incorporando parte de suas tensões e contradições. (Brasil. 1998, p. 28)

Percebemos nesse primeiro item analisado, que as reflexões propostas pelos PCNs (1998) se inserem num debate amplo sobre saber histórico escolar. Nessa perspectiva, reiteraram a importância do diálogo entre a escola e os centros de pesquisa, reafirmando a necessidade de reformulações nessa área de conhecimento, a partir de inovações de conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos. Segundo o documento, o papel da História consiste em:

(...) difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (Brasil. 1998, p. 29) (grifo nosso)

Nesse sentido, vem se constituindo uma tradição de que o ensino de História pode contribuir à construção de identidades. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), encontramos uma reflexão passível de questionamento relacionada ao fato de considerarem prejudiciais os deslocamentos populacionais no que se refere à construção de identidades locais. Nesse ponto, o discurso se tornou contraditório, pois não levou em consideração justamente o que defenderam ao longo do texto do documento.

Essa contradição surgiu quando foram levantados os seguintes argumentos:

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira vive internamente um intenso processo migratório e, nas suas relações com o mundo, a assimilação e o intercâmbio de comportamentos, valores e tecnologias que desarticulam formas tradicionais de trabalho e de relações socioculturais. Os deslocamentos populacionais e a expansão da economia e da cultura mundial criam situações dramáticas para a identidade local, regional e nacional, na medida em que desestruturam relações historicamente estabelecidas e desagregam valores, situações cujo alcance ainda não se pode avaliar. (Brasil. 1998, p. 34)

Sabemos que do ponto de vista econômico, as migrações quase sempre refletem um desequilíbrio de caráter estrutural da economia e da política brasileira, porém, do ponto de vista cultural, podemos relativizar os resultados desses deslocamentos regionais, pois, a partir das relações que se estabelecem, novas identidades se constroem e podem representar a possibilidade de novas relações culturais entre os grupos sociais.

Assim, podemos considerar o diálogo que mantemos com Hall (2005) nesta pesquisa como um embasamento teórico relevante para considerarmos os deslocamentos humanos que ocorreram e ocorrem no Brasil de uma região para outra, do ponto de vista sociocultural, como um aspecto de transformações pelas quais passam os indivíduos que encontram a sua frente novos desafios, novos espaços sociais, como a escola, que podem possibilitar experiências diversas e reconstruções identitárias.

Nesse contexto, os estudos históricos podem favorecer no ambiente escolar o desenvolvimento de concepções de diferença e semelhança para que o aluno entenda um pouco mais de si mesmo, dos outros e das relações sociais.

4.2 – Aprender e ensinar História no Ensino Fundamental – Os saberes adquiridos a partir das vivências cotidianas e os saberes escolares.

(...) “Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês em mim.

(...) A essa altura, precisamente porque assumira o “momento” do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

(...) Primeira pergunta:

- Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei no meu primeiro gol.

- Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

- Que é curva de nível?

Não soube responder. Registre um a um (...)” (Freire, 1992. p.48)

Sobre a concepção de como se aprende e ensina História no Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontaram para uma discussão no sentido de que em primeira instância não se aprende História somente na educação formal. Isto quer dizer que as crianças, assim como os jovens e adultos, têm acesso no cotidiano às diversas transformações que passa a sociedade contemporânea e podem vivenciar essas mudanças através da convivência em sua comunidade, por exemplo, observando os registros materiais de seus familiares e os costumes culturais cultivados por eles.

A partir das considerações realizadas pelo documento acerca desse aspecto sociocultural, percebemos a relevância de cotejar tais registros com as concepções defendidas por Freire (1996) sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois quando se entende que o educando tem a capacidade de integrar seus conhecimentos da vida cotidiana aos conteúdos escolares, estamos de acordo que essa dinâmica acontece não apenas com as crianças e os jovens, mas também com o adulto, que ao participar do processo de ensino-aprendizagem, constrói e reconstrói valores e práticas cotidianas, num movimento de reflexão que pode ser orientado nas relações que são estabelecidas na escola.

Freire (1996) expressou suas reflexões sobre a formação docente e a prática educativo-crítica. Para o autor, o ato de ensinar não significa transferir conhecimento, mas possibilitar ao educando a produção e a construção de saberes. Nessa perspectiva, a experiência social do educando é legítima e o educador deve orientar o processo de aprendizagem a partir dessas vivências.

A escola deve promover a curiosidade crítica dos educandos e dos educadores, ou seja, desenvolver a capacidade do indivíduo de dialogar com o outro, assumindo o seu caráter social e histórico, capaz de transformar a realidade e se opor ao modelo neoliberal imposto por uma parcela da sociedade moderna, que atualmente encontra espaço para discussão e elaboração de novas perspectivas contrárias a esses paradigmas estabelecidos.

A prática educativa pode respeitar a autonomia do educando, pois a sua inquietude e seu sentido de liberdade demonstra a sua maneira de ver o mundo. Para Freire (1996), isso possibilita o seu desenvolvimento como sujeito da história, capaz de construir conhecimento, como já assinalamos nesta pesquisa, partindo do estado de *curiosidade ingênua* para o de *curiosidade epistemológica*.

Toda prática educativa promove a aprendizagem do educador e do educando e nesse processo muitas escolhas são feitas, desde o conteúdo e o método a ser utilizado aos objetivos que todos os sujeitos envolvidos desejam alcançar. Portanto, segundo Freire (1996), é impossível a neutralidade na educação, pois ensinar é um ato político.

A partir da sua postura político-pedagógica, o educador pode contribuir para a transformação social, valorizando o senso de curiosidade do educando, viabilizando uma aprendizagem autêntica e crítica, na qual a esperança e a capacidade de revolucionar a sociedade, através do conhecimento e da experiência histórica, se torna possível, ao contrário da visão determinista imposta pela classe dominante, na qual o conformismo é o principal elemento para manter a ordem vigente.

Nesse sentido, as reflexões de Freire (1996) estão em consonância com as diretrizes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pois apontar para uma seleção criteriosa de conteúdos e métodos, na elaboração de aulas de História, constitui-se um pré-requisito importante a fim de contemplar não somente o fato histórico, mas o sujeito que o estuda e, conseqüentemente, a sua faixa etária. A partir da teorização desses elementos, é importante considerar que o jovem e o adulto trabalhador do ensino noturno apresentam especificidades em relação aos saberes adquiridos e seus objetivos profissionais e pessoais quando retornarem à escola. A história de vida desses estudantes é significativa para a elaboração de metodologias que considerem a pluralidade cultural um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Neste estudo, as Propostas Curriculares para EJA (2002) nos oferecem subsídios mais específicos para o ensino de História para jovens e adultos. Segundo o documento:

Consciente da heterogeneidade dos alunos da EJA, o professor de História deve fazer dessa característica um fator de enriquecimento, e não um empecilho do trabalho na sala de aula. Cabe a ele aproveitar as diferenciadas características de seus alunos para aprofundar com eles a reflexão sobre diferentes temas e problemas, numa pluralidade de contextos temporais e sociais, desenvolvendo a capacidade de comparar e a habilidade de opinar sobre questões históricas. É sua função criar formas de trabalho e de avaliação que considerem a diversidade de níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem, aprofundando o estudo de temas ligados à questão de identidade, no sentido de resgatar a auto-estima dos alunos. (Brasil. 2002. p. 110)

Sabemos que a escola não está excluída da lógica capitalista, de consumo desenfreado e de competitividade. Todavia, compreendemos que no campo educacional podemos reinventar no cotidiano novas práticas que consigam minimizar os efeitos nocivos do pragmatismo neoliberal. Através do desenvolvimento de um ensino-aprendizagem que promova a capacidade do estudo autônomo do aluno e sua curiosidade para a pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontaram:

É importante que adquiram, progressivamente, atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalho; desenvolvam o interesse pelo estudo da História; valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrem suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizem a preservação do patrimônio sociocultural; acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes – impressas, orais, iconográficas, eletrônicas, etc. (...) (Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 45)

Ao propor essa postura de participação e estudo dos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) abrem uma discussão acerca do que podemos realizar de concreto em nossas aulas de História, pois esse discurso pressupõe uma ação por parte de educadores e educandos. Trabalho que verificamos desde o primeiro momento em que o educador acompanha o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, observa as atividades e os conflitos que podem surgir, por exemplo, em um debate ou em uma exposição de imagem ou texto realizado pelo estudante. Nesses momentos, aparecem as diferenças que devem ser entendidas como uma especificidade do sujeito histórico que está refletindo e fazendo história ao mesmo tempo, reconstruindo sua identidade a partir de suas novas experiências.

É necessário assinalarmos a relevância de referenciais teóricos para a reflexão acerca da prática do professor de História da Educação de Jovens e Adultos, pois essas diretrizes podem incentivar debates e produção de estudos pedagógicos sobre a temática apontada. Na tentativa de responder nossas questões, percebemos a importância da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), mesmo dando prioridade em nossa pesquisa aos PCNs (1998) e às Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002), nos quais aprofundamos nossas reflexões e críticas.

Portanto, o documento citado provocou, de imediato, a seguinte pergunta: como foi produzido e qual a sua contribuição para nossas reflexões sobre ensino de História e identidade cultural em EJA?

Em primeiro lugar, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), atribuiu uma discussão ampla sobre a EJA que, a partir da Lei nº 9.394/96, passou a ser uma modalidade da educação básica do Ensino Fundamental e Médio. Iniciou a partir de 1999 um estudo mais completo sobre o assunto, interagindo com os representantes dos órgãos normativos e executivos do sistema educacional: universidades, associações científicas, representantes do MEC e fóruns compromissados com a EJA.

Tendo como relator o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, foi elaborado o Parecer CEB 11/2000, que se dirigiu aos sistemas de ensino interessados na Educação de Jovens e Adultos. Segundo esse Parecer, a EJA tem como princípio fundamental não discriminar a origem dos educandos, mas procurar sanar uma dívida social com os indivíduos que ao longo da história sofreram todo o tipo de preconceito e exclusão.

Portanto, a EJA apresenta funções relevantes para o resgate de situações de injustiças no quadro educacional brasileiro, tais como: a função reparadora, que tem como principal concepção, resgatar o direito ao ensino de qualidade ao jovem e ao adulto, reconhecendo a

igualdade entre os cidadãos da nação, valorizando o princípio básico da democracia; a função equalizadora, que visa proporcionar a inclusão no sistema educacional dos indivíduos que tiveram uma interrupção forçada de seus estudos, possibilitando-os a novas inserções no mundo do trabalho e na vida social da sua comunidade; e a função qualificadora, que pretende atender à necessidade do indivíduo em manter-se atualizado em seus conhecimentos, a partir de uma educação que vise orientar o educando para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

O Parecer também relatou, em linhas gerais, o histórico das leis existentes no país desde o Império, fazendo uma crítica à estrutura educacional brasileira, assinalando que toda legislação possui um histórico do ponto de vista social, expressando intenções e objetivos do Estado e das classes dominantes economicamente. (Brasil, 2000)

Após análise dos períodos históricos brasileiros, no qual a educação de jovens e adultos se tornou foco de discussão, o Parecer CEB 11/2000 reservou espaço para o relato do contexto atual da Educação de Jovens e Adultos, assinalando que na Constituição de 1988, a educação gratuita para todos foi assegurada, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na infância, nessa perspectiva, dando ao cidadão a oportunidade de retomar seus estudos. Do ponto de vista da atenção dada ao ensino de jovens e adultos, apontou que ainda existe a necessidade de assegurar a essa modalidade da educação o mesmo tratamento dado ao ensino regular, no que diz respeito ao apoio financeiro e ao preparo dos educadores para a realização de um trabalho de qualidade.

No Parecer CEB11/2000, o destaque dado à Nova LDB está relacionado à concepção de proporcionar a EJA uma identidade própria, pois, na Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996, ficou registrado que é dever do Estado oferecer educação regular para jovens e adultos, atendendo a suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola e aos jovens que não concluíram seus estudos no tempo apropriado, fornecer subsídios para retomada de determinados conhecimentos e desenvolvimento de novos saberes. (Brasil. 2000)

4.3 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais – referências para uma abordagem do ensino de História numa perspectiva sociocultural em EJA.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que analisamos neste estudo, percebemos ao longo de nossas reflexões que o conteúdo desse documento parte do pressuposto que os educandos são produtores de conhecimentos, construtores de suas

identidades, responsáveis por suas constituições sociais a partir do entendimento que possuem autonomia para traçarem suas próprias trajetórias históricas.

Sendo assim, podemos realizar um movimento de reflexões e ações a fim de inserir os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a contextualização do passado e do presente, numa perspectiva de desenvolvimento de habilidades no campo da História, integrando análises das características estruturais e conjunturais das sociedades, inerentes a essa área de conhecimento.

A partir dessa concepção dialética, passamos a dialogar com o documento acerca de sua relevância para a Educação de Jovens e Adultos no conjunto de suas categorias explicitadas, em que seus autores apresentam diretrizes de pensamentos e ações no decorrer das aulas de História, com o objetivo de suscitar ao educando a compreensão do significado de cidadania plena em conjunto com a participação social e política dentro e fora do âmbito escolar.

O documento apontou esses objetivos, atestando que o aluno deve ser capaz de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.44)

Assinalamos no tópico referente aos *Objetivos do Ensino Fundamental* quatro categorias relevantes para nossas principais questões apontadas sobre o que podemos desenvolver junto com o aluno de História, estudantes do ensino noturno, trabalhadores inseridos numa realidade de desigualdades sociais, dispostos a dar continuidade aos seus projetos pessoais e profissionais, no qual verificamos a opção desses jovens e adultos pelo ensino formal, de qualidade, e integrado com os novos desafios apresentados pelo cotidiano que vivenciam.

O documento assinalou que os estudantes devem ser capazes de:

(I) Sobre o diálogo.

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (Brasil. 1998, p.44)

Nessa perspectiva, apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a prioridade em relação à forma em que os professores devem se posicionar diante dos desafios existentes em sala de aula está integrada à concepção de que todos os envolvidos no ensino-aprendizagem da História pretendem, de maneiras diversas, ampliar seu universo de compreensão do mundo em que vivem. O diálogo, portanto, pode propiciar aos educadores e educandos um momento relevante de trocas de experiências que se fundamenta em aquisição de conhecimentos significativos para os sujeitos históricos em processos contínuos de transformações socioculturais.

No desenvolvimento dessa relação mediada por diálogos, os atores sociais passam a ter no ambiente escolar a possibilidade de responsabilizar-se pelo encaminhamento de suas atitudes diante da realidade de exclusão que, em determinados momentos de suas vidas, estão sujeitos a vivenciarem, tendo o educador o papel de orientar essas práticas a partir de seus conhecimentos acerca das teorias e metodologias que envolvem seu trabalho profissional.

Freire (1977) defendeu que o diálogo na esfera das convivências no âmbito educacional corresponde às possibilidades da prática cognoscitiva.

A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tomamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento (...) (Freire, p. 143)

E acrescentou:

Em ambas estas fases do ciclo gnosiológico se impõe uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento. Postura crítica que é negada toda vez que, rompendo-se a relação dialógica, se instaura um processo de pura transferência de conhecimento, em que conhecer deixa de ser um ato criador e recriador para ser um ato “digestivo”. (Freire, p. 144)

No contexto das aulas de História para jovens e adultos, a postura crítica diante dos conteúdos propostos dessa disciplina possibilita o educando a analisar as estruturas e conjunturas políticas, econômicas e culturais de uma determinada sociedade, visando adquirir conhecimentos numa perspectiva de desenvolver suas reflexões, tomando consciência das múltiplas realidades sociais.

Freire (1977) chamou a atenção à problemática relacionada ao equívoco que podemos cometer ao considerarmos o processo de conscientização do educando como o principal momento para a solução de situações como o de exclusão e desigualdades sociais.

Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir destas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço pelo fato de, em Educação como prática da Liberdade, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento de desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não consistiu em não ter tomado estes pólos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação. (...) (p.145)

Percebemos, então, os inúmeros desafios que um professor de História pode vivenciar numa escola, ou seja, num dado momento suas aulas podem suscitar atitudes de reflexão a partir de estímulo ao diálogo e, conseqüentemente, ao aprimoramento de discussões e leituras que possibilitem a conscientização do estudante, numa perspectiva de que essa prática, em conjunto com outras ações, pode propiciar transformações da realidade social que esse indivíduo vivencia. Portanto, essa postura de conscientização proposta pela pedagogia libertadora de Freire (1977) se constitui um passo fundamental para outras práticas educacionais que despertem nos educadores e educandos o sentimento de que o ato educativo é político e transformador de realidades impostas pela classe dominante; que em algumas situações estruturam através de leis e discursos os processos de exclusão social das classes populares, que não encontraram espaços adequados de trabalho e estudo numa sociedade capitalista imersa em contextos de desigualdades e preconceitos em relação às diferenças.

Freire (1977) apontou para uma tomada de decisão dos envolvidos nessas realidades de exclusão:

Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade. O que não nos é legítimo fazer é pôr-nos indiferentes ao destino que possa ser dado a nossos achados por aqueles que, detendo o poder das decisões e submetendo a ciência a seus interesses, prescrevem suas finalidades às maiorias. (Freire, p.97)

Dentro dessa perspectiva de valorização da conscientização e do conhecimento como instrumentos que podem reestruturar a sociedade de forma mais justa e igualitária, do ponto

de vista socioeconômico, reconhecemos que as aulas de História podem contribuir para a redefinição dos saberes escolares, onde se torna fundamental a participação ativa do educador nas discussões de elaboração dos currículos e diretrizes pedagógicas ditadas, por vezes, pelas políticas públicas que viabilizam a formação docente, a produção de livros didáticos e eventos culturais nas escolas que, em muitos casos, não atendem às verdadeiras necessidades e anseios dos educandos jovens e adultos.

Segundo Martins (2002):

A conversão do currículo em objeto gerenciável, destituído de suas dimensões históricas e sociais, cuja preocupação com a eficiência e racionalidade subtrai as preocupações intelectuais, não somente pressupõe um professor dependente do sistema ao qual está inserido, sem autonomia no exercício da profissão, como também padroniza os modelos educativos e reduz as competências e as habilidades do professor. Logicamente tal modelo de gestão da educação sofre duros ataques e é obrigado a deparar-se com contradições quando surgem idéias de “professor ativo”, com independência e autonomia profissional. Daí também que aquele tipo de gestão da educação e aquela visão sobre o professor tenham se tornado preponderantes nos anos da ditadura militar brasileira. (Martins, p.149)

É importante nessa discussão redimensionarmos o papel do diálogo na educação brasileira, pois defender uma relação dialógica em sala de aula, construindo espaços de discussão com nossos educandos, a fim de que suas expectativas educacionais e pessoais se tornem explícitas, parece tarefa que se iniciou há algumas décadas e vem crescendo como prática metodológica e ideológica entre inúmeros educadores de jovens e adultos. Contudo, essa prática defendida e vivenciada não se encontra em consonância entre alguns setores das políticas públicas que procuram, ainda nos dias atuais, produzir documentos para a área da educação, sem a participação efetiva dos profissionais da educação, reiterando a idéia de que alguns elaboram projetos e outros os executam. Essa atitude recai em uma das maiores incoerências entre discursos e práticas no âmbito educacional, como verificamos ao longo da História da Educação Brasileira e não apenas em contextos ditatoriais.

Daí o surgimento, no final do século passado, de concepções como a do multiculturalismo, que passou a representar na esfera do ensino público brasileiro, um instrumento político de contestação, a partir da defesa de que não existe uma cultura superior à outra e que as diferenças existem, pois os diferentes grupos humanos se manifestam através de suas vivências específicas, históricas e ambientais, mas que os diferentes passam a ser iguais por sua condição humana, portanto, legítimos cidadãos ao participarem ativamente de

diálogos e, conseqüentemente, de decisões que dizem respeito ao convívio mútuo de todos os indivíduos inseridos em uma sociedade.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo pode significar para a escola um instrumento teórico profícuo quando propõe a discussão sobre o respeito às diferenças e como elas são produzidas nas salas de aulas e fora delas, pois essa defesa está relacionada com a desmistificação de que a cultura escolar é a preconizada pela classe dominante. Nesse caso, o que podemos discutir são as inúmeras possibilidades de abordagens sobre as diversidades culturais que surgem em um ambiente escolar e o resultado desse mosaico de idéias e construções diante do mundo em que vivemos.

Segundo Silva (2004):

De um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo. Na visão dessa crítica, existem certos valores e certas instituições que são universais, que transcendem as características culturais específicas de grupos particulares. Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com os valores e instituições das chamadas “democracias representativas” ocidentais, concebidas no contexto do Iluminismo e consolidados no período chamado “moderno”. Qualquer posição que questione esses valores e essas instituições é vista como relativista. Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo deixa, assim, de ser epistemologicamente para ser política. (Silva, p. 89 e 90)

Essa discussão sobre as diferenças que esporadicamente reencontram escalas hierárquicas de quem cria e quem executa, possibilitou a ampliação de nossas indagações acerca da importância do diálogo, capaz de permear as relações humanas nas escolas e elemento indispensável para determinadas elaborações cognitivas. Na crítica que empreendemos à falta de participação dos docentes nas decisões em todos os aspectos que estruturam um ensino de qualidade, pretendemos contribuir para uma reflexão sobre como podemos viabilizar debates que resultem em currículos e materiais didáticos pertinentes aos interesses comuns de educadores e alunos jovens e adultos.

Portanto, parece relevante que o tema multiculturalismo se democratize nas discussões em grupos de estudos e nas escolas. Silva (2004) pontuou a sua problemática, no tocante a discussão, delegando ao movimento multicultural sua realidade legítima de reivindicação dos

grupos sociais dominados no interior das sociedades humanas¹⁷, para terem suas manifestações culturais representadas no contexto de suas vivências. Contudo, existe nesse reconhecimento da existência de diferenças culturais uma relação direta com as prerrogativas do poder dominante, pois é por meio desse poder que as diferenças convivem, muitas vezes recebendo tratamentos diferenciados, que resultam em atitudes de embates políticos por parte daqueles que foram excluídos e impedidos de exercerem seus direitos de cidadania.

Segundo Silva (2004), a compreensão antropológica da cultura possibilita nosso entendimento acerca do multiculturalismo, pois ela se faz contrária ao entendimento de que se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas.

(...) Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.” (Silva. 2004, p.86)

Silva (2004) propõe uma discussão sobre esta concepção denominada “liberal” ou “humanista” de multiculturalismo, por ocorrer um questionamento dessa visão a partir da ausência de discussões críticas, ou seja, sem instigar uma reflexão acerca das relações de poder estabelecidas nas sociedades ocidentais. Portanto, a perspectiva crítica do multiculturalismo está, segundo o autor, entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção denominada “materialista”.

Nesse sentido, a visão pós-estruturalista de diferenças culturais pode ser questionada por sua ênfase em delimitar a problemática no campo intelectual. “Essa visão pós-estruturalista da diferença pode ser criticada, entretanto, por seu excessivo textualismo, por sua ênfase em processos discursivos de produção da diferença.” (Silva. 2004, p.87)

Na visão “materialista”, em geral inspirada no Marxismo, podemos entender as diferenças a partir de processos estruturais da sociedade, que estariam na base da produção dos significados existentes, onde surgem práticas de preconceitos em relação aos grupos e aos indivíduos de uma determinada classe social, opção sexual, faixa etária, religião, cor da pele. “(...) Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente toleradas. Na medida em que elas estão sendo

¹⁷ “(...) O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. (...)” (Silva. 2004, p. 85)

constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferenças, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (Silva. 2004, p. 88 e 89)

Diante desses pressupostos, entendemos como é importante o estudo sobre o movimento do multiculturalismo no âmbito educacional, pois na escola existem diversos grupos sociais inseridos em suas culturais de origem, construindo novas representações culturais a partir de suas interações com outros indivíduos. Silva (2004) analisou as possibilidades de uma prática multicultural nas escolas, partindo do entendimento de que os educadores deveriam insistir numa análise mais aprofundada sobre identidade e diferença, no sentido de promover continuamente um debate sobre as diferenças e entendendo os processos pelos quais esses mecanismos sociais são produzidos.

(II) Sobre Identidade Nacional e Pessoal

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. (Brasil. 1998. p, 44)

Ao longo de nossas análises sobre ensino de História para jovens e adultos, um fator fundamental de reflexão permaneceu presente, a identidade cultural do educando que frequenta as escolas noturnas. O que parece importante assinalarmos nesse momento do nosso estudo está relacionado com a concepção que essa identidade cultural não se constitui como um elemento fixo do indivíduo. Concordamos com Hall (2005) quando o autor propôs um entendimento sobre identidade cultural, numa perspectiva de que os sujeitos humanos não possuem um núcleo imutável. Para discutir esse ponto de vista, Hall (2005) declarou em seus estudos que, ao longo da história, os homens teorizaram sobre o termo identidade de formas diversas, como explicitamos no capítulo 2, ou seja, concepções de identidade do sujeito a

partir das concepções iluministas, o sujeito sociológico e do denominado sujeito pós-moderno.

Contudo, Hall (2005) defendeu a idéia do *descentramento* do sujeito, entendendo que a identidade de um indivíduo é continuamente formada e transformada, sendo integrada a partir de representações sociais e individuais de acordo com os sistemas culturais vivenciados.

(...) Argumentei que a identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas. O sujeito masculino, representado nas pinturas do século XVIII, no ato de inspeção de sua propriedade, através das bem-reguladas e controladas formas espaciais clássicas (...) tem um sentido muito diferente de identidade cultural daquele do sujeito que vê a “si próprio/a” espelhado nos fragmentos e fraturados “rostos” que olham dos planos e superfícies partidos de uma das pinturas cubistas de Picasso. Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos (...). (Hall, p. 71)

A partir dessas reflexões, podemos pensar na identidade cultural de um estudante de História do ensino noturno e inferirmos que estas estão em contínuo processo de construção, portanto não estão prontas e passíveis de serem rotuladas pelos educadores em relatórios e trabalhadas em sala de aula como informações precisas acerca das possíveis respostas que cada educando pode dar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A concepção de Hall (2005) nos remeteu à idéia de que uma representação construída pelo aluno: sobre sua família, a respeito de seu trabalho ou em relação a um conteúdo de história estudado em sala de aula, pode sofrer transformações ao longo de suas vivências e aquisições de novos conhecimentos, pois, provavelmente no decorrer de suas experiências, seus símbolos passam a ter outros significados, pressupondo, assim, novas interpretações sobre a sua história e a história das sociedades.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de que, a partir do conhecimento de características socioculturais do país o educando pode progressivamente construir a noção de identidade nacional e pessoal, priorizou a idéia da construção do sentimento de nacionalidade do educando. No entanto, não percebemos a preocupação no documento de se discutir o caráter híbrido dessas identidades, um dos pontos fundamentais de análise dessa pesquisa. Como já mencionamos, compreendemos que os PCNs (1998) podem contribuir para a realização de trabalhos produtores nas escolas, porém devemos somar a essas contribuições estudos de outras naturezas e considerar nossas experiências em sala de

aula como uma importante diretriz de reflexões e trocas com nossos pares dentro da Unidade Escolar e nos centros de pesquisa acadêmica.

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontaram para o principal objetivo da disciplina de História no Ensino Fundamental, privilegiou a construção do conhecimento do educando em relação a suas leituras de diferentes realidades históricas. Nesse sentido, percebemos, ao longo dos registros do documento, a preocupação em suscitar estudos históricos nas escolas a fim de que os alunos tenham a oportunidade de conhecer novos contextos socioculturais, partindo do seu cotidiano a um entendimento de novas estruturas e conjunturas sociais. Sendo assim, acreditamos que o conhecimento pode levar o aluno a compreender o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições econômicas, políticas e culturais.

(III) Sobre Pluralidade sociocultural do País.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Brasil. Parâmetros Curriculares nacionais: história. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 44)

O conhecimento de História do Brasil e de História Geral conduz a um princípio que defendemos como fundamental ao aluno jovem e adulto, pois ter acesso a esses saberes é direito de todos os cidadãos de uma nação. Sabemos também que o ensino da História como uma atividade pedagógica de mera transmissão de conhecimentos determinados e prontos à memorização do aluno não cabe mais a um segmento de educadores que pretendem transformar antigas práticas em ações repensadas e em processo contínuo de discussão. Essas concepções são defendidas porque entendemos que tais posturas podem alterar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem na área de História.

Dentro dessa perspectiva, a valorização da pluralidade cultural dos povos encontrou um espaço para pesquisas nas escolas e nos centros acadêmicos, na tentativa de minimizar a exclusão social que aparecem no cotidiano e nos compêndios historiográficos. Valorizar as diferenças passou a significar a inserção de histórias de grupos sociais que não eram submetidas aos olhares investigativos de historiadores e/ou educadores.

De Vargas (2006) apontou:

Repensar os processos de ensino-aprendizagem na EJA implica discutir os princípios de formação continuada, de participação e diálogo que permitam trabalhar com as diferenças entre alunos e professores, alunos e alunos considerando seus costumes, seus comportamentos, as instituições a que pertencem, como parte integrante de seus contextos, visando a uma maior percepção da lógica própria dos sistemas de relações que permita encontrar a unidade na pluralidade. O confronto com a perspectiva das diferenças individuais, deve evitar uma visão fragmentada da sociedade, uma vez que se busca perceber as várias expressões de grupos diversos e como eles interagem entre si e na sociedade como um todo. Dessa forma, a compreensão dessa realidade plural é fundamental também para a atuação pedagógica de professores, assim como gestores, e a intervenção que farão no sentido de mediar a relação entre os alunos e deles com o conhecimento, visando à aprendizagem. (De Vargas, p. 192)

No contexto sociocultural brasileiro, percebemos a pluralidade dos grupos humanos e entendemos a impossibilidade de traçarmos um único perfil dos educandos de EJA acerca de seus costumes, crenças, gênero, etnia. Portanto, as diferenças desses indivíduos estão presentes no cotidiano das salas de aula e devem ser considerados ao longo do desenvolvimento de atividades e seleção dos conteúdos específicos da História.

Quando os estudantes jovens e adultos se dedicam ao estudo da disciplina, encontram no conhecimento histórico-escolar novas abordagens de situações que em alguns casos já conheciam a partir do “senso comum”. Nesse caso, suas experiências prévias contribuem para elaborações de conceitos científicos que podem partir de reflexões sobre práticas e problemas sociais contemporâneos imersos em preconceitos ou discriminações de pessoas ou comportamentos, que instigam ao debate e ao embate contra o controle da cultura escolar e da cultura das classes populares.

(IV) Sobre o Uso de Diferentes Linguagens.

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília. MEC/SEF, 1998, p.44)

Como assinalamos ao longo da investigação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a dimensão de um trabalho na área de História, enfatizando aulas expositivas, está de

uma certa forma obsoleta, não encontrando mais nessa prática possibilidades de valorização dos saberes dos educandos.

Analisando as Propostas Curriculares para EJA (2002), também verificamos a evidência dessas concepções, pois o documento apontou para a relevância dos professores de História em EJA de questionarem as visões tradicionais, numa perspectiva de entendimento da complexa realidade das sociedades contemporâneas, procurando incentivar os educandos à participação cidadã no âmbito escolar e na comunidade em que estão inseridos. Nesse sentido, se torna importante a conscientização desses estudantes acerca de suas identidades nos diversos contextos socioculturais.

As Propostas Curriculares para EJA (2002) propõem o uso de diversificados documentos no ensino de História e assinalaram o cuidado em trabalhar com fontes iconográficas.

A leitura de imagens, orientada pelo professor, pode se iniciar pela decodificação dos elementos básicos visíveis na gravura, na tela ou na fotografia. Por meio de perguntas lançadas ao grupo de alunos, sem que eles tenham acesso a outras informações além das visuais (título, legenda, autor), o professor leva-os a perceber os indicadores de tempo e de espaço, os sujeitos e as relações sociais. Esgotada essa etapa, são identificados os elementos básicos, em uma leitura externa à imagem: autor, época e local. Por fim, retorna-se à imagem e se refaz a leitura inicial, retificando as primeiras impressões e os previsíveis equívocos. (Propostas Curriculares Nacionais para o 2º segmento de EJA: história. Brasília: MEC/SEF, 2002, p. 157)

Nas Propostas Curriculares para EJA (2002), percebemos uma preocupação com o conteúdo específico de História¹⁸, sem necessariamente recair em atividades de caráter eminentemente conteudista, ou seja, não surgiram, nos exemplos explicitados no documento, atividades textuais preestabelecidas. Nesse sentido, os exercícios pedagógicos propostos podem propiciar ao educando a exposição de suas idéias a partir de sua compreensão, possibilitando a intervenção e o relato do aluno por meio de seus conhecimentos e de suas dúvidas.

¹⁸ As atividades assinalam a importância do espaço, tempo e das relações sociais para a compreensão dos contextos históricos, sem necessariamente ocorrer uma imposição desses fatores através de textos deterministas, prontos para o aluno assimilar os conteúdos propostos. (Propostas Curriculares para EJA, 2002)

4.4 - Propostas Curriculares para o ensino de História: contribuições da SEF/MEC para o Ensino de Jovens e Adultos no Brasil.

Nesta etapa da pesquisa, achamos de fundamental relevância aprofundarmos nossa análise sobre um documento específico para a Educação de Jovens e Adultos, no volume dedicado ao ensino de História. Esse material foi lançado no ano de 2002, com base na Resolução nº 01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, e estabeleceu as Propostas Curriculares Nacionais para EJA. Ficou registrado que essa produção tem por objetivo proporcionar subsídio para o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação e também nas demais instituições que trabalham com a modalidade da EJA, ou seja, esse documento pretende auxiliar instituições governamentais e não-governamentais do país.

O documento foi dividido em três volumes. O volume 1 apresenta uma introdução e textos a serem analisados e discutidos junto às equipes escolares, pois nesses textos estão os fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. O volume 2 se dedica às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia, e o volume 3 às disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Artes e Educação Física.

Em relação ao ensino de História, o documento apontou que a importância dessa disciplina para EJA está relacionada a duas questões básicas:

- *A primeira refere-se à posição ocupada por essa modalidade de educação no âmbito das políticas educacionais e no próprio contexto escolar ao longo da história da educação brasileira;*
- *A segunda exige compreender como, para essa modalidade de educação, construir-se (ou não) uma especificidade de objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de História, nas relações entre esse ensino, as instituições escolar e a sociedade. (Brasil. 2002, p. 107)*

Essas duas discussões levantadas no documento apontaram para questões referentes às políticas públicas em relação a essa modalidade de ensino e o diálogo possível que a EJA pode estabelecer, a partir da elaboração de propostas curriculares mais adequadas à realidade dos alunos e suas expectativas em relação ao estudo da história.

Discutimos nesta pesquisa que, tradicionalmente, a História é ensinada de forma linear, enfatizando acontecimentos do passado, geralmente priorizando os relatos historiográficos eurocêntricos. Na leitura das Propostas Curriculares Nacionais para a EJA

(2002), verificamos que essa concepção é criticada, assim como questionado o ensino a partir de aulas expositivas sobre “temas desvinculados das problemáticas da vida real, nas quais o professor entende que seu papel é apenas fornecer de conhecimentos aos alunos.”(Brasil. 2002, p. 108).

Portanto, o documento atestou que, no decorrer da História da Educação Brasileira, o ensino de História para Jovens e Adultos apresentou semelhanças em relação à educação destinada a crianças e adolescentes.

(...) Apesar de lidar com um público diferenciado e em circunstâncias pedagógicas específicas, o ensino de História na EJA não revelou adequações significativas quanto a objetivos, conteúdos e metodologia. Na realidade, dadas as circunstâncias da educação de jovens e adultos, particularmente quanto à disponibilidade de tempo para o desenvolvimento didático dos conteúdos, o ensino de História transformou-se em uma versão resumida e simplificada de conteúdos que compunham os currículos e programas da área para o Ensino Fundamental na faixa etária dos 7 aos 14 anos. (Brasil. 2002, p. 108)

Evidenciamos, ao longo de nosso estudo, que encontramos ainda no âmbito da educação brasileira práticas que enfatizam, em relação ao ensino da História, a memorização e o relato de fatos pitorescos que não correlacionam a realidade do educando jovem e adulto. Porém, sabemos que, desde a primeira metade do século XX, existiram professores e/ou pesquisadores de História que criticavam essa concepção assinalada e tentaram com êxito trazer para as universidades e escolas a discussão de como abordar a história de maneira mais significativa para o estudante.

Assinalamos que esses movimentos intelectuais foram de uma certa forma atitudes que promoveram aspectos qualitativos para o ensino de História, pois verificamos o desenvolvimento, ao longo do século XX e no início deste século, de discussões acerca de novas abordagens historiográficas.

As Propostas Curriculares Nacionais para EJA (2002) explicitam a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) para os debates acerca desses novos enfoques.

(...) A tendência à reformulação das práticas do ensino de História foi reforçada com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, nos quais se ressalta que o conhecimento histórico é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate, ainda distante de um consenso. (Brasil. 2002, p.109)

E acrescentou:

Os PCN afirmam também a especificidade do conhecimento histórico que é produzido e que circula no espaço escolar, âmbito em que resulta da reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Produto do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes, o saber histórico escolar é permanentemente reconstruído a partir de objetos sociais, didáticos e pedagógicos. (Brasil. 2002, p. 109)

Portanto, a proposta de ensino de História para Jovens e Adultos assinalou a importância da reflexão acerca das especificidades dessa modalidade da educação. Nesse sentido, os objetivos dessas diretrizes defenderam a continuidade de novas práticas e apresentaram elementos teóricos para reflexão.

- No campo da análise – propôs e realizou estudo sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos.
- No campo da ação – apontou para diretrizes quanto aos objetivos gerais, aos critérios de seleção e à organização dos conteúdos na área específica de História.
- No campo da crítica social – sugeriu orientações didáticas para suscitar reflexões onde o educador perceba as diferentes possibilidades de experiências com os alunos de História da EJA a fim de orientar o educando a ter uma visão crítica das sociedades capitalistas no contexto atual, partindo do resgate de valores humanísticos que o estudo da História pode suscitar, desde que se proporcione em sala de aula debates democráticos com os sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

O documento atestou, ao longo de seus registros, que o ensino de História direcionado aos jovens e adultos tem muito a contribuir para o resgate dos valores humanos, pois diante das problemáticas da atualidade, os anseios e desafios da humanidade acabam suplantados por objetivos de ordem econômica, impedindo que os indivíduos realizem suas aspirações pessoais e profissionais para atender as demandas econômicas de uma classe social.

*O ensino de História deve contribuir para que jovens e adultos possam estabelecer a inserção de suas **identidades individuais nesses complexos contextos históricos, sociais e culturais, compreendendo suas diferentes temporalidades.** (Brasil. 2002, p.110) (grifo nosso)*

Segundo o documento, o educador deve considerar as especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, procurar entender as diferenças que surgem explícita ou implicitamente no decorrer das convivências que se estabelecem na escola, relacionadas aos aspectos socioeconômico, cognitivo e afetivo desses educandos, pois esses estudantes têm

vivências particulares e buscam a aquisição de conhecimentos escolares que tenham significados em seus cotidianos.

A partir dessa tomada de atitude por parte do professor e da escola, provavelmente os alunos que não se expressam espontaneamente, por medo ou dúvidas, podem adquirir segurança para opinar ou levantar alguma polêmica, atuando então como cidadãos críticos e participativos no ambiente que ele escolheu para aprender e conviver socialmente.

Portanto, o documento assinalou a necessidade de orientar o educando a valorizar suas experiências cotidianas, a fim de integrá-las num processo contínuo de aprendizagem, no qual conhecimentos espontâneos passem a integrar conhecimentos científicos que, por sua vez, possibilitem novos questionamentos e espaços para a reflexão sobre as diversidades inerentes as sociedades.

A relevância das Propostas Curriculares para EJA (2002) na parte específica sobre o ensino de História, está relacionada ao fato de delegar a essa área do conhecimento escolar um lugar imprescindível ao exercício da cidadania: a compreensão das pluralidades culturais e o desenvolvimento da consciência crítica do educando diante dos desafios contemporâneos.

Nesse sentido, percebi ao longo da minha trajetória profissional a necessidade de material didático específico para EJA, assim como espaços de estudos e debates acerca dessa modalidade da educação. Como assinalamos no início de nossa pesquisa, num primeiro momento, entendemos a relevância de discutirmos o tema identidade cultural do educando e os desafios do professor de História em relação à temática, a fim de localizar essa problemática avançando a discussão sobre Educação de Jovens e Adultos, as perspectivas de um trabalho adequado e consciente voltado ao ensino de História.

Defendemos nesse estudo o acesso do conhecimento histórico aos excluídos que, a partir do conhecimento escolar, possam construir um pensamento crítico acerca da sociedade em que estão inseridos. No decorrer de minha prática pedagógica, percebi a hegemonia de uma pedagogia tradicional que reduz o ensino-aprendizagem ao âmbito da sala de aula, valorizando o saber científico sem levar em consideração as especificidades de cada modalidade da educação, num processo de reprodução de atividades que valorizam o aspecto disciplinar e avaliativo.

A concepção de educação de qualidade para todos, sem exclusão e preconceitos, atende às necessidades fundamentais da escola hoje. O debate acerca da identidade cultural do educando, nesse sentido, pressupõe uma preocupação sobre o respeito às diferenças que surgem nas salas de aula de jovens e adultos, possibilitando a exposição das capacidades individuais dos alunos e a construção de diálogos com os outros.

Entender as diversidades identitárias dos educandos pode viabilizar a prática de um trabalho pedagógico na área de História sem o limite da repetição mecânica de textos encontrados nos livros didáticos e nas apostilas de História do ensino regular. Essa visão de que todos os seres humanos, independentemente de sua religião, etnia ou sexo, podem vivenciar espaços educacionais no qual suas experiências são significativas, contribui para o desmantelamento de uma ótica estrutural da sociedade capitalista de exclusão e opressão.

Os jovens e adultos que freqüentam as nossas escolas não são indivíduos distantes das realidades impostas pela sociedade de consumo, daí a relevância de renovarmos procedimentos pedagógicos a fim de atender às necessidades de nossos educandos frente aos desafios contemporâneos, ou seja, inserção no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e compreensão de que o exercício da cidadania parte do conhecimento de direitos e deveres a serem respeitados por todos, sem discriminação ou rótulos sociais impostos pela própria sociedade.

CAPÍTULO 5

PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS E INTEGRAÇÃO DE SABERES DISCIPLINARES: DIÁLOGO COM PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES

De acordo com Cardoso (1997), o que foi relatado por um indivíduo determina o que vem posteriormente, ou seja, a narrativa é um texto que possui temporalidade, está

relacionada à realidade do sujeito que relatou, suas concepções e perspectivas sobre o objeto no passado, presente e futuro.

Portanto, a partir das entrevistas realizadas nesse momento da pesquisa, construímos um espaço de diálogo no qual dois professores, informantes privilegiados, contribuíram com suas reflexões para a consolidação de concepções defendidas neste estudo. A partir de suas falas, foi possível refletirmos acerca de algumas problemáticas sobre a Educação de Jovens e Adultos, ensino de História e identidade cultural do educando.

A opção em entrevistar uma professora da área de História e um professor da área de Geografia atendeu a dois requisitos de caráter pedagógico. O primeiro critério está relacionado ao fato desses professores desenvolverem um trabalho em comum tanto na elaboração de um documento para orientar profissionais docentes dessas áreas, como na produção de material didático adequado e específico para EJA. O segundo motivo está relacionado ao desafio de integração da disciplina de História e de Geografia, numa perspectiva de discussão e desenvolvimento pedagógico de duas áreas disciplinares distintas, mas com eixos temáticos possíveis de serem contemplados em sala de aula com pertinência.

Nesse sentido, a entrevista 1 apontou discussões e decisões realizadas em relação a esse caráter interdisciplinar.

“Então, por exemplo, no nosso trabalho com a integração de História e Geografia, como possibilidade de leitura de mundo. Na verdade era tentar entender um pouco o próprio campo e discutir juntos vários conceitos, então tem: identidade, memória, trabalho, cultura, propriedade, espaço e tempo.”
(Entrevista 1)

Para a possibilidade efetiva de um trabalho pedagógico em sala de aula, adequado e atento às diferenças e especificidades existentes na Educação de Jovens e Adultos, se torna necessária a viabilização de estudos e debates nas universidades e nas escolas, na perspectiva de abertura de espaços de análise acerca das problemáticas existentes, das questões ligadas a elaboração dos currículos e de material didático que atendam às especificidades das disciplinas escolares em EJA.

Organizando as falas dos entrevistados, construímos um quadro de análise a partir de dois eixos temáticos, que discutiremos a seguir:

(I) O ensino de História, Educação de Jovens e Adultos e as concepções historiográficas e pedagógicas contemporâneas.

Ao longo das entrevistas, os professores expressaram suas idéias acerca do ensino de História e Geografia para jovens e adultos, enfatizando a relevância da criação de um documento que discutisse, nesse caso específico no PEJA, as concepções historiográficas e geográficas contemporâneas, a fim de consolidarem um suporte teórico para ações metodológicas em sala de aula.

“Num primeiro momento as primeiras partes do documento ficaram assim, houve uma crítica de que estava muito acadêmico, que a gente trabalhava muito com as correntes de pensamento, a historiografia, com a Escola dos Annales (...), com Geografia a mesma coisa, a Geografia mais espacial, a Geografia crítica, e não era a cara que o documento deveria ter como viu a coordenadora, então a gente fez uma revisão do documento e a gente trouxe muitos exemplos da sala de aula de como é que o professor vê. A gente percebe que é uma aula que está trazendo uma determinada corrente da Geografia ou uma determinada corrente da História, como é que isso é meio misturado na escola hoje. A gente pode ver que não existe um professor de Geografia crítica o tempo todo ou um de História o tempo todo, esses elementos dessas correntes estão meio misturados.”
(Entrevista 2)

É interessante assinalarmos as primeiras considerações do professor, quando este explicitou a dimensão de um processo pedagógico no qual a consolidação do trabalho ocorreu a partir de discussões e questionamentos acerca das concepções acadêmicas integradas às práticas dos educadores em sala de aula, ou seja, nesse caso, as teorias historiográficas e geográficas transformadas e reestruturadas de acordo com a realidade da escola.

Do mesmo modo, a professora Alessandra apontou para a discussão de como trabalhar com a concepção pedagógica de Paulo Freire sem perder as especificidades da disciplina História e Geografia, numa perspectiva de avançar metodologicamente, tomando como base as referências teóricas discutidas nos centros de pesquisa, considerando as experiências vivenciadas na sala de aula.

“A gente achava importante não ficar preso a alguns lugares que a Educação de Jovens e Adultos apontava. Uma realidade do aluno... Mas de que forma? Que realidade é essa? A gente queria ir para além, eu acho que Freire avançou bastante, mas a gente precisa principalmente, na minha opinião, nas disciplinas de História e Geografia, avançar numa discussão metodológica também, porque se não a gente fica só no lugar comum e não consegue concretamente sair desse lugar que eu acho que é um lugar

*importante, fundamental, que é nossa base, essa perspectiva freiriana de educação, mas como é que a gente aproxima isso da discussão do ensino de História, do marxismo, da contribuição da **Escola dos Annales**, a produção da pesquisa historiográfica? Então, de que forma você aproxima esse discurso de EJA com a História? Porque se não a gente pode fazer duas coisas ou fica no discurso no campo de EJA e não estou desqualificando, muito pelo contrário, ou fica só na discussão da História que é uma discussão pensada para o regular.” (Entrevista 1) (Grifo nosso)*

A preocupação apontada pelos entrevistados e a nossa discussão acerca do ensino de História para jovens e adultos estão muito próximas. A perspectiva da *teoria da ação dialógica* de Freire (1987) foi utilizada ao longo da pesquisa, pois, como assinalamos, acreditamos nessa concepção de educação e, ao indagarmos sobre identidade cultural do educando de EJA e as possíveis contribuições do ensino de História para esses indivíduos, avaliamos a necessidade de investigar documentos com diretrizes pedagógicas e específicas da disciplina para suscitar elementos mais fundamentados e viáveis a uma reflexão de possíveis práticas pedagógicas adequadas e embasadas teoricamente, a partir de discussão das correntes historiográficas de caráter relevante para professores/pesquisadores de História.

Sobre a realidade do professor que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, a professora Alessandra destacou:

“O professor vai para o PEJA por diferentes motivos e está muito distante da academia, do que o campos tem pesquisado e efetivamente contribuído para se pensar a Educação de Jovens e Adultos.”(Entrevista 1)

A relevância dessa constatação nos remete ao que discutimos ao longo de nosso estudo, ou seja, entender as construções do conhecimento que se estabelecem no âmbito acadêmico e nas escolas pressupõe o encaminhamento de um trabalho mais comprometido com as mudanças necessárias para o aumento da qualidade do ensino de História para os jovens e adultos, indivíduos que buscam na sala de aula um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, pois, na maioria das vezes, a escolaridade é importante para esses indivíduos na perspectiva de se colocarem no mercado de trabalho ou melhorarem suas condições nos empregos que atuam tanto no que diz respeito ao aspecto salarial, como em oportunidades de ascensão sociocultural que até então não vivenciaram.

No entanto, para a realização de um trabalho de qualidade para a EJA, a formação do professor realizada com qualidade se constitui um aspecto fundamental para que esse profissional desenvolva sua capacidade de reflexão crítica sobre sua prática e para manter-se engajado nos estudos e discussões acerca da sua área de formação acadêmica.

Outro aspecto a ser destacado na entrevista com a professora diz respeito a sua observação sobre a legislação existente para essa modalidade de educação, no qual problematiza esse item no que se refere ao distanciamento que existe entre os documentos oficiais e legais e o que se discute e pratica nas escolas públicas. Nesse caso, segundo Alessandra, outras instituições educativas têm mais conhecimento e se apropriam mais desses registros.

“Esse movimento social de alfabetização e de luta pela Educação de Jovens e Adultos, é um movimento que nasce muito mais dentro da estrutura da sociedade civil, de movimentos sociais organizados do que do próprio aparelho do Estado. Então, para essas ONGs, para esses setores mais organizados, talvez a discussão da legislação esteja mais próxima”.(Entrevista 2)

Nesse sentido, percebemos a carência de políticas públicas que de fato estabeleçam como prioridade a formação pedagógica de professores para a modalidade de EJA. Conhecer as diretrizes específicas de suas áreas disciplinares e obter acesso a cursos de especialização que discutam as especificidades da EJA são temas de discussão no âmbito educacional que podem viabilizar melhores condições de trabalho aos profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (PEJA/SME), no qual os professores entrevistados atuam como formadores de professores nas disciplinas de História/Geografia, incentiva uma política relevante à formação de educadores. Sendo assim, esses cursos podem contribuir para a construção de uma identidade própria, tanto de professores como de alunos, para a modalidade da EJA, e aproximar os debates realizados nas universidades e as práticas pedagógicas que ocorrem na escola.

“(...) o professor do PEJA em contato com outros colegas diz assim: olha o professor do PEJA está preocupado com o que ele vai dar lá na sala de aula, ele tem esta ansiedade porque o que tem de material não condiz com esta realidade de trabalhar integrado e não tem uma proposta definida e não tem material, então ele fica preocupado. A nossa preocupação também foi sustentar então, a partir desse momento, uma proposta que não fosse uma proposta amarrada, fechada, engessada mas que fosse flexível para o professor tentar desenvolver alguns temas, alguns eixos que a gente sugeriria mas de acordo com a proposta da escola dele (...).”(Entrevista 2)

“Esse trabalho se deu em diferentes ciclos, em 2003 a gente trabalhou com a questão de alguns eixos que a gente discutia: juventude, trabalho e

cultura. Eram questões que a gente via como importantes para está aproximando esse professor.”(Entrevista 1)

Essas falas se referem à preocupação desses professores, formadores de outros professores de EJA, com as dificuldades desses profissionais que, em muitos casos, inseridos num processo de educação formal, não encontram suporte teórico-metodológico para estruturar suas aulas adequadamente, no intuito de atender as expectativas dos jovens e adultos que optaram em retornar à escola.

“E a nossa tarefa era pensar esse ensino, aproximando do campo com as questões específicas da Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma idéia central que foi a minha proposta e do Ênio de resgatar o que eles já faziam dentro da sala de aula, então é um saber escolar produzido, experimentado por eles, ao longo de uma prática e de uma prática comprometida, de uma prática dentro de toda dificuldade em trabalhar numa cidade como a nossa, numa realidade onde estão as turmas de PEJA, geralmente em comunidade .A gente colocou isso na introdução do documento, muitas vezes não existe encontros à noite porque a escola foi fechada (...).”(Entrevista 1)

“Então vamos trabalhar com o real que a gente tem (...) professores que não trabalham com material didático muitas vezes porque não são incentivados, não tem tempo, não têm uma formação para isso, portanto um material que pelo menos indique caminhos, isso a gente fechou porque a gente lê documentos na academia, produz muitos documentos, muitos textos que marcam muito isso, críticas ao PCN, críticas aos parâmetros, críticas que vão sempre nesta linha, que questionam a idéia de currículo único, de um currículo nacional e a gente concorda, acha que não tem que ser assim mas ao mesmo, a gente vê que muitas dessas análises trabalham com uma escola ideal, com uma escola que não existe, que não é escola que a gente encontra no dia-a-dia com toda a dificuldade do trabalho como a gente viu, ainda mais no noturno onde o professor que já trabalha o dia inteiro e ainda vai dar aula a noite e esse professor que não tem na sua formação nenhuma discussão sobre formação de jovens e adultos que é algo recente que até hoje a maioria dos cursos de graduação de licenciatura não tem.”(Entrevista 2)

Em primeiro lugar, podemos pontuar nessas questões abordadas pelos entrevistados a relevante contribuição de um trabalho pedagógico realizado em conjunto com educadores que trabalham com EJA, desde a colaboração desses professores na elaboração de diretrizes curriculares à confecção de material didático específico para as disciplinas. O resgate do trabalho do professor em sala de aula, suas vivências e construções pedagógicas podem funcionar como um elemento norteador de trabalhos mais conscientes e significativos tanto

para o educador como para o educando. (Fonseca, 1997). Relatar que precisamos entender que não existe a escola ideal, mas sim a escola real, com dificuldades e questionamentos cotidianos, nos remete à concepção de que os desafios da educação de jovens e adultos são reais e apresentam realidades distintas de acordo com cada comunidade escolar.

Daí a importância das discussões realizadas no decorrer dos cursos estruturados pelo PEJA em relação à diversidade cultural e à Educação de Jovens. Segundo De Vargas, Fantinato e Monteiro (2000) ao longo dos cursos a discussão da diversidade cultural surgiu em articulação com reflexões sobre direitos humanos. Essa dimensão dos estudos viabilizou a constatação de uma tensão entre diversidades culturais e as desigualdades existentes na sociedade.

(...) Esta perspectiva possibilitou destacar que as questões das diferenças se apresentam não apenas no grupo de estudantes e seus familiares, mas também nos grupos de professores, gestores e funcionários das escolas. Compreender como todos estes atores se representam, como se identificam e como se articulam tornou-se essencial no desenvolvimento do trabalho que procurou repensar as bases teórico-metodológicas da atividade docente e a elaboração de proposta político-pedagógica em EJA que esteja compromissada com a formação de cidadãos críticos e transformadores. (De Vargas, Fantinato, Monteiro, 2000, p. 123)

A leitura atenta dos documentos dirigidos aos professores e a valorização desses profissionais pode suscitar novas abordagens no campo da Educação de Jovens e Adultos. A discussão crítica de parâmetros para a EJA, uma vez realizada com o objetivo de incentivar debates e estudos mais aprofundados, só tem a contribuir para o desenvolvimento do diálogo entre os professores, pesquisadores e o poder público.

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. (Freire, 1987, p. 134)

Discutir propostas e possibilidades de melhoria da qualidade do ensino de História para jovens e adultos tem como significado a possibilidade de acesso aos direitos de cidadania, tanto do educador como do educando, diante de uma sociedade desigual, em contínuo processo de exclusão social. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos que tenha como característica a valorização e especialização do professor e a qualidade de ensino para o

aluno, pode representar na atualidade uma oportunidade para a reparação de uma dívida social ainda presente no país (Cury, 2002)

(II) Identidade cultural do educando da EJA

Ao longo de nosso estudo, quando discutimos a questão da identidade no mundo denominado pós-moderno, verificamos nas concepções de Hall (2005) que as identidades se constituem a partir da convivência entre os indivíduos. A sala de aula como espaço de convivências tem um papel social importante, pois pode contribuir para a construção de identidades de jovens e adultos que experimentam nesse ambiente, de forma sistemática, os desafios de suas capacidades. Portanto, sabemos que a Educação de Jovens e Adultos atende a uma clientela que vivenciou, em algum momento de sua vida, o princípio da exclusão, ou seja, da impossibilidade de freqüentar uma escola.

Identificamos no relato do professor Ênio, os itens que apontou acerca da identidade cultural do estudante jovem e adulto, seu contexto social de desigualdade e em que momento esse aluno decide voltar a estudar.

“Aí foi feito o documento que apresenta alguns eixos temáticos, a gente trabalha numa perspectiva que reconhece a escolarização da pessoa jovem e adulta, como fruto de uma sociedade de desigualdade social. Nessa hora o documento tem uma perspectiva de trabalhar mesmo a EJA como uma questão de classe, não abandonando a perspectiva da identidade cultural, reconhecemos que há identidades sim, as questões de gênero, étnica, inclusive estas questões são previstas em alguns momentos (...).” (Entrevista 2)

Acrescentou a preocupação em orientar o aluno da EJA à aquisição de conceitos histórico-geográficos, assinalando para a realidade imposta aos educadores e educandos, ou seja, a diversidade sociocultural encontrada em sala de aula.

“Mas que eu me lembre, no primeiro momento se discute um conceito de cultura que é um conceito que indica pra se trabalhar logo no início um dos conceitos, tem outros também, coisas de espaço e de tempo que é um momento mais conceitual, a gente está iniciando com o aluno a reflexão histórico-geográfica (...). O aluno que vai lá na Quinta série, digamos pode ser um aluno que acabou de fazer o Primeiro Segmento, pode ser um aluno que parou de estudar há muito tempo (teve a atividade interrompida), pode

ser um aluno que estudou a 1ª a 4ª série há uns dez anos atrás mas pode ser que estudou há vinte anos, enfim é muito diferenciado”. (Entrevista 2)

Os motivos do retorno à escola são explicitados freqüentemente em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos, porém observamos que, para além das diversidades de histórias, encontramos relatos que suscitam a presença em nossa sociedade de um contexto de grande desigualdade social.

“O último módulo (desigualdade não é diversidade) brinca um pouco com as palavras, mas para poder diferenciar, uma coisa é desigualdade social, outra coisa é diversidade cultural. A gente esta numa sociedade em que mais que diversidade cultural existe uma desigualdade social muito grande, muito dura para a maioria dos nossos alunos. Então, como é que a gente trabalha isso aí? Reconhecendo as culturas, reconhecendo as identidades mas o tempo todo não deixando de lado esta questão social.” (Entrevista 2)

Consideramos a reflexão relevante acerca do que discutimos ao longo dessa pesquisa sobre pluralidade identitária dos educandos jovens e adultos, pois o único ponto semelhante desses sujeitos se refere à exclusão que vivenciaram quando não conseguiram o direito à escolaridade na infância ou na adolescência. Evidenciando essa concepção, podemos afirmar: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, assim como temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (Santos, 1999, p.45)

A sala de aula da EJA pode representar um espaço privilegiado na superação desses conflitos inerentes à questão da identidade cultural dos indivíduos.

(...) O entendimento de múltiplas culturas que coabitam nas salas de aula, não apenas naquilo que elas apresentam de visível – modos de falar, de vestir, nos gesto – nos conteúdos e significados que trazem das suas realidades diversas -, mas também nos diferentes processos de aprender e ensinar, construídos nas práticas sociais do trabalho, nas relações familiares de construção de saberes que se diferenciam dos modelos presentes nas escolas. (De Vargas, 2003, p. 123)

Ainda na perspectiva de trabalhar com o aluno da EJA os conceitos histórico-geográficos, entendendo que esse educando precisa desse arcabouço para entender estruturas e conjunturas sociais, a fim de desenvolver sua capacidade de crítica social, a professora Alessandra enfatizou.

“Depois na UP II¹⁹ a gente vai para a discussão mais estrutural de Modo de Produção, o mundo do trabalho, a gente vai entrar na relação de poder, Estado, a discussão de capitalismo e socialismo que é para o conhecimento das estruturas das relações sociais. Discutimos o conceito que o professor usa e aí, por exemplo, o conceito poder, a gente tem uma música, tem um texto, tem uma charge (...). Depois, no terceiro módulo a gente começa a trabalhar já a idéia dos conteúdos mesmo, aí trabalha com História do Brasil, formação social e a gente vem trabalhando um pouco a Europa, a África, a América (...) e a partir disso a gente trabalha aspectos históricos e geográficos. O módulo da África é importante que a gente pensa sobre identidade, de que forma esse aluno vai se ver e de que forma a gente que ele entenda o continente africano. Então, por exemplo, o Egito no continente africano, porque normalmente as pessoas não reconhecem isso. A gente colocou umas imagens bonitas da África para estar trazendo um pouco da beleza do próprio espaço (...), pra não ver só a coisa da miséria, não que a gente não situa isso mas o importante é está resgatando...” (Entrevista 1)

Nas considerações da entrevistada, surgiram pontos de interesse para a discussão, pois os aspectos relativos aos conceitos de Modo de Produção, mundo do trabalho, Estado, apontaram para a concepção de que o aluno jovem e adulto necessita desses conceitos para uma leitura de mundo. Suas referências de trabalhar com ensino de História, utilizando fontes de informação diversificadas reiteram o pressuposto da necessidade de se trabalhar com textos não apenas escritos numa dimensão de discussão e de crítica social, por exemplo, a partir, da iconografia, da música. Como defendiam os precursores da História Nova, na utilização de todos os tipos de documentos, acabando com a fixação em fontes escritas (Burke, 1991).

Um ponto relevante também apontado pela entrevistada correspondeu à ênfase em abordar a História para o aluno da EJA, distante da concepção eurocêntrica geralmente preconizada e aplicada nas aulas de História. A atenção voltada ao continente africano, suas contribuições socioculturais para a construção de identidades do brasileiro, constitui uma visão peculiar e sensível acerca do significado que atribuímos às sociedades, seus lugares históricos nas constituições identitárias de cada cidadão.

Assinalamos três aspectos abordados pela professora que elucidaram nossas reflexões: a dimensão do trabalho em EJA comprometido com o ensino de conceitos históricos significativos para o aluno; as atividades a partir da utilização de fontes históricas diversificadas; e o compromisso com a ruptura de concepções eurocêntricas a fim de desenvolver nas aulas de História temáticas que englobem culturas de diferentes regiões, possibilitando ao aluno uma visão sobre as pluralidades culturais existentes e suas contribuições para as construções das identidades existentes nas sociedades.

¹⁹ Referente ao Segundo módulo do curso do PEJA, UP/ Unidade de Progressão.

Em síntese, as entrevistas com formadores de professores do PEJA possibilitou-nos uma reflexão mais aprofundada sobre as questões que motivaram este estudo. Ao ouvirmos os entrevistados, compreendemos que a troca de experiências entre os professores e a criação de espaços de estudos acadêmicos para esses profissionais têm uma importância fundamental para a consolidação de atividades pedagógicas mais adequadas para o ensino de jovens e adultos, numa dimensão no qual educadores e educandos tenham a possibilidade de dialogar e expressar suas capacidades dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha

prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (...) (Freire, 1996, p. 64)

Nestas considerações finais, retomamos as concepções e as discussões que permearam esta pesquisa e suas possíveis contribuições acerca da identidade cultural e o ensino de História para a Educação de Jovens e Adultos.

Este estudo teve como objetivo investigar como é discutida a temática da identidade no ensino de História para jovens e adultos no Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Optamos em analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Propostas Curriculares para EJA (2002) e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000). A partir do estudo dos documentos, realizamos entrevistas semi-estruturadas, com professores-formadores que trabalham no município do Rio de Janeiro, desenvolvendo projetos pedagógicos de formação de professores de História/Geografia, visando a elaboração de materiais teórico-metodológicos e de material didático que incorporem as atuais discussões da educação formal de jovens e adultos.

Desenvolvemos nossa investigação defendendo a concepção de que os estudantes da EJA são produtores de saberes históricos a partir de suas experiências cotidianas e que podem adquirir saberes históricos formais difundidos na escola, através de um ensino que valorize suas vivências. Nesse sentido, a *teoria da ação dialógica* foi fundamental para a construção de nossos argumentos, pois, segundo Freire (1987), a relação de diálogo construída na sala de aula de jovens e adultos pressupõe o encontro dos sujeitos através do processo de ensino-aprendizagem significativo e disposto à transformação do mundo em *co-laboração*.

A escola poderia contribuir para a transformação dos saberes construídos em espaços e tempos não escolares pelos educandos em conhecimentos escolares, estimulando atividades significativas e adequadas aos alunos jovens e adultos, tendo o educador a responsabilidade social de respeitar a autonomia desse educando e sua identidade em processo contínuo de construção. (Mochcovitch, 2001)

Na discussão acerca da identidade cultural do estudante de História da EJA, analisamos as concepções do termo cultura, utilizando referenciais teóricos, principalmente dos estudos de Williams (2000), visando compreender suas idéias relacionadas à polissemia do termo e a constituição desse termo integrado a um *corpus* de significações existentes socialmente, e os estudos de Laplantine (2006) que reconheceu a diferença de culturas e de suas relações distintas nas sociedades.

O entendimento que as identidades se constroem a partir dos diferentes contextos históricos e da relação que os indivíduos estabelecem com o outro instituindo as diferenças, teve como embasamento teórico os estudos de Woodward (2000). De semelhante relevância teórica, apontamos ao longo de nossos estudos sobre identidade cultural as concepções de Hall (2005), no qual o autor defendeu o dinamismo do termo nas sociedades denominadas de pós-modernas, passando a discutir acerca de crise de identidade dos indivíduos e suas transformações a partir das realidades sociais em que estão inseridos.

Em relação às abordagens historiográficas, apresentamos uma investigação sobre as principais idéias preconizadas pela *Escola dos Annales*, com o intuito de levantar questionamentos críticos sobre a abordagem factual da história. Nesse sentido, assinalamos as principais concepções da corrente historiográfica dos *Annales*, suas propostas em relação às integrações da história com outras ciências sociais e os novos paradigmas para um estudo histórico das sociedades, ou seja, a defesa da “história problema” em contraposição à “história narração”, a história como ciência, a utilização de diversificados tipos de documentos e não apenas a ênfase em fontes escritas.

Em nossa análise dos documentos, utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Propostas Curriculares para EJA (2002), ambos direcionados ao ensino de História em conjunto com a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000). Esses documentos proporcionaram alternativas para a reflexão de alguns eixos que norteiam atualmente os debates acerca do ensino de História e o permanente processo de construção da identidade cultural do educando. Nas Propostas Curriculares para EJA (2002), tivemos a oportunidade de discutir as especificidades do ensino de História para jovens e adultos, cotejando as concepções expostas no documento com os demais textos estudados nesta pesquisa.

Com base na análise documental, verificamos que os documentos, em grande parte, se coadunam com nossas concepções acerca da temática apontada desde o início de nossa investigação. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), optamos em investigar os registros do terceiro e do quarto ciclos referentes ao ensino de História. Diante das propostas apontadas pelos PCNs (1998), elaboramos categorias de análises relacionadas às contribuições do documento para uma discussão ampla acerca do ensino de História e a construção identitária do educando.

As análises das categorias apontaram para possibilidades do desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula, nesse caso relacionados ao ensino de História para jovens e adultos, numa perspectiva de melhoria da qualidade para essa modalidade da

educação, pressupondo um trabalho que valorize no educando: a sua capacidade de diálogo, a identidade e a pluralidade sociocultural desses alunos, as possibilidades de diversificar a utilização de fontes e linguagens para a elaboração de pesquisas na escola. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

Seguindo as mesmas concepções dos PCNs (1998), as Propostas Curriculares para EJA (2002), no volume 2, no qual se dedica em parte a discussão sobre o ensino de História, defendeu a abordagem da disciplina, numa perspectiva de respeito à realidade do aluno e de suas expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem em que está inserido. Portanto, segundo o documento específico para EJA, o diálogo se constituiu um elemento fundamental para o estabelecimento de um ensino de História que tenha significado e que respeite a identidade do educando em processo contínuo de construção. Produto da relação de diálogo entre educador e educandos e de utilização de diversas fontes, o saber histórico escolar pode ser construído a partir de objetos sociais, didáticos e pedagógicos. (Brasil. 2002, v.2)

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000) contribuíram em nossa pesquisa, pois, ao destacarem a deliberação da LDB (1996) em proporcionar a EJA uma identidade própria, enfatizou o dever do Estado em oferecer educação regular para jovens e adultos, atendendo suas necessidades, garantindo a esses estudantes condições de acesso e permanência na escola.

Neste sentido, podemos entender que Haddad (1998), quando analisou a nova LDB (1996) e propôs uma reflexão acerca de suas possíveis contradições, na verdade, entendeu que essa modalidade de ensino possui suas especificidades.

No caso da educação de pessoas jovens e adultas, o caráter indutor do Estado é essencial. Diferentemente da educação fundamental regular, a experiência e os estudos realizados na América Latina apontam para o fato de que é a oferta de serviços que modela as características da demanda nesse nível de ensino. Não igualando-se à educação fundamental regular, onde há um grande consenso social sobre a necessidade de as crianças irem à escola, no caso da educação de pessoas jovens e adultas isso ocorre, exigindo, portanto, uma atitude ativa do Poder Público. (Haddad ,p.113)

Portanto, o educando jovem e adulto pode ter condições mais adequadas para permanecer na escola e dar continuidade aos seus estudos no ensino Fundamental e Médio. Para atingir essa meta, constatamos que as políticas públicas poderiam oportunizar mais

espaços de discussões e estudos para uma prática pedagógica competente que atenda à EJA. Algumas propostas pedagógicas foram explicitadas e discutidas nos documentos que pontuamos nessa pesquisa, porém as carências ainda não foram supridas e a necessidade de subsídios e incentivos do Estado são prementes.

Essas constatações foram elucidadas desde os primeiros momentos dessa pesquisa, quando percebemos a ausência de material teórico e prático para nossas análises, ou seja, temos em mãos as diretrizes curriculares, porém não possuímos material adequado e específico para o ensino de História em EJA, salvo algumas iniciativas pontuais que poderiam motivar novos trabalhos direcionados a essas carências.

A contribuição deste estudo para a discussão da identidade cultural e o ensino de História em Educação de Jovens e Adultos está relacionada à discussão que suscitamos acerca dos documentos elaborados com o subsídio do Estado, para compreendermos as diretrizes apontadas e as possibilidades de, após a teorização dessas construções textuais, partirmos para uma prática pedagógica mais consciente e crítica da realidade que vivenciamos junto aos educandos jovens e adultos.

Considerando nossas investigações sobre identidade cultural a partir do entendimento de que ela não é fixa, mas que se encontra em constante deslocamento (Hall, 2005), possibilitamos a desconstrução da imagem social do educando jovem e adulto, como um sujeito que não foi capaz, num momento adequado, de concluir seus estudos. A EJA é comprometida atualmente na sua dimensão de direito à educação pública de qualidade a todos que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Cury, 2000)

Portanto, verificamos, ao longo de nossas reflexões, a relevância do estudo sobre identidade, a partir da concepção do respeito às diferenças e das distintas trajetórias pessoais de cada estudante da EJA.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem que a escuta não pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (Freire, 1996, p. 120 e 121)

Com base nas concepções levantadas neste estudo sobre identidade cultural e ensino de História para jovens e adultos e nosso diálogo com autores engajados em temas como

identidade, cultura, historiografia, educação e com os professores entrevistados, podemos constatar, nessa etapa final da pesquisa, que outras questões precisam ser investigadas em estudos posteriores:

- como suscitar propostas político-pedagógicas que atendam à demanda de material didático para o ensino de História de Jovens e Adultos?
- como democratizar o processo de elaboração de diretrizes para o ensino de História de jovens e adultos, numa perspectiva de inserção do professor nesses debates?
- como os educandos jovens e adultos vivenciam as diversidades culturais no ambiente escolar?

Portanto, este estudo contribuiu com as análises dos documentos, demonstrando a existência de discursos comprometidos com propostas pedagógicas inovadoras para o ensino de História de jovens e adultos, que consideram as identidades desses educandos como elemento determinante para construção de metodologias mais adequadas à realidade escolar.

Sendo assim, as considerações dos professores entrevistados acerca dos estudos acadêmicos e as possibilidades de interação desses centros de pesquisa com os professores da EJA, reiteram uma concepção de Freire (1996) no sentido de que não se constrói uma prática pedagógico-progressista apenas com ciência e técnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Cecília. *Identidades Compartilhadas: a identidade nacional em questão. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia* / Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs) Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, (4) São Paulo, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. *Propostas Curriculares Nacionais para o Segundo Segmento de EJA: história*. Brasília. MEC/SEF, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989*. São Paulo. Editora Universidade Estadual Paulista. 1991.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma Introdução à História*. 3ª edição. São Paulo: Primeiros Vãos, Brasiliense, 1983.

_____. *Narrativa, sentido, história*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. *Métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

CHAUVEAU, Agnes. *Questão para a História do Presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CURY, J. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer nº 11, Brasília: DF, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2000.

DE VARGAS, Sonia Maria. *Educação de Jovens e Adultos: Discutindo Princípios Pedagógicos*. In: MOREIRA, ALVES, Maria Palmira Carlos e GARCIA, Regina Leite, (orgs). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

_____. *Migração, Diversidade Cultural e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre. V.28, n. 1. Jan./Jul. 2003, p. 114-131.

DE VARGAS, S. M., FANTINATO, M. C. e MONTEIRO, E.C. Curso de Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos: discutindo a formação continuada de

professores. In: *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Nº 1, Niterói: Ed. UFF, 2000.

DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos “Annales” a “Nova História”*. São Paulo. Ensaio. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

FAVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1998.

_____. Programa de Pós-Graduação em Educação / UFF. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--int.pdf>. 2005.

_____. *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas. SP: Autores associados, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural Para A Liberdade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 11ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

HADDAD, Sergio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada*. São Paulo. Cortez, 1998.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Da Diáspora; identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG. Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HEILBRONER, Robert. *A História do Pensamento Econômico*. São Paulo. Editora Nova Cultural, 1996.

IGLÉSIAS, Francisco. *Trajetória Política do Brasil: 1500-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KNAUSS, Paulo. Sobre a Norma e o Óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: Nikitiuk, S (org). *Repensando o ensino de história*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LINHARES, Maria Yeda. Seminário sobre Cultura Mineira no Período Colonial. Conselho Estadual de Cultura de Minas Gerais. *Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: 1979.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* / Martins do Carmo Martins. São Paulo: EDUSP, 2002.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. Editora Ática, 2001.

NUNES, Clarice. *Ensino Médio. Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIVA, Vilma M. Barreto. Memória e alfabetização de adultos numa história recente: o caso Alfatit. In: CAVALCANTE, Maria Juraci M. (org). *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Iria Brzezinski (org). 2ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 1998.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gadiva, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis. Editora Vozes. 28ª Edição. 2003.

SANTOS, B. S. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Oficina do CES nº 135, Centro de Estudos Sociais: Coimbra, janeiro de 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

UNESCO. *Conferência internacional sobre a educação de adultos*. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 2002.

VELHO, G. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre o conhecimento e heresia. In: *O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Campus Editora, 1980.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WOODWARD, Kathryn & HALL, Stuart (org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO 1

**OS FUNDADORES: AS INFLUÊNCIAS DOS PRIMEIROS TEÓRICOS DA ESCOLA
DOS ANNALES E AS CONTRIBUIÇÕES DA FASE BRAUDELIANA.**

O grupo dos Annales, em sua primeira geração, contou com dois líderes como Febvre e Bloch. Segundo Burke (1991), embora fossem muito parecidos na maneira de abordar os problemas da história, diferenciavam-se bastante em seus comportamentos.

Febvre nasceu em 1880, em Paris, na Província de Nancy. Um especialista no século XVI, em 1897, foi admitido na Escola Normal Superior, então separada da Universidade de Paris. Era pequena, porém qualificada intelectualmente. A disciplina era rígida e seus estudantes ficavam internos. Febvre não gostava do filósofo Henri Bergson, mesmo assim conviveu e aprendeu com quatro de seus colegas: Paul Vidal de La Blache, um geógrafo, o filósofo e antropólogo Lucien Lévy – Bruhl, o historiador da arte Emile Male e o lingüista Antoine Meillet.

Durante sua vida expressou admiração pela obra de Michelet. Reconheceu Burchardt como um de seus *mestres*, juntamente com o historiador da arte Louis Courajod. Confessou também uma surpreendente influência, a do político de esquerda Jean Jaurès, através de sua obra *Histoire Socialiste de la Révolution Française* (1901-3), que para ele era rica em considerações sobre instituições sociais e econômicas.

Burke (1991) percebeu essa influência a partir da investigação de sua tese de doutorado – um estudo sobre sua própria região, a Franche – Comte, a área em torno de Besançon, no final do século XVI, quando era governada por Felipe II, da Espanha. O título da tese, *Philippe II et de Franche*, Comte mascara o fato de ser uma importante contribuição tanto à história sociocultural quanto à história política. Preocupou-se não somente com a revolta dos Países Baixos e a ascensão do absolutismo, mas também com a intensa luta entre duas classes sociais rivais: a decadente e endividada nobreza e a ascendente burguesia de advogados e mercadores, que adquiria suas propriedades. Esse esquema interpretativo se assemelhava ao marxismo, porém Febvre tinha diferenças marcantes em relação a Marx.

Outra característica relevante do estudo de Febvre era a introdução geográfica que traçava um nítido perfil dos contornos da região pesquisada. Esta característica gerou grandes polêmicas de alguns geógrafos profissionais, por considerarem o trabalho de Febvre não-especializado.

A carreira de Marc Bloch não foi muito diferente. Frequentou a École Normale, aprendeu igualmente com Meillet e Lévy Bruhl. Contudo, como comprovamos com a análise de suas obras, sua maior influência foi a do sociólogo Émile Durkheim, que iniciou sua carreira de professor na École mais ou menos na época de seu ingresso. Ele mesmo um egresso da École, aprendeu a levar a história com seriedade através de seus estudos com Fustel de Coulanges. Em sua maturidade, Bloch reconheceu sua profunda dívida com a revista

de Durkheim, *Année Sociologique*, lida entusiasticamente por um grande número de historiadores de sua geração, tais como Louis Gernet, dedicado ao estudo das letras clássicas.

Interessava-se pela política contemporânea, porém optou por especializar-se em história medieval. Interessou-se por geografia histórica, publicou um estudo sobre Ile-de-France, em 1913, que revelou como Febvre. Bloch pensava no tema sob a perspectiva de uma história – problema de forma semelhante. Num estudo de caráter regional, aprofundou-se tanto a ponto de pôr em questão a própria noção de região, argumentando que esta dependia do problema que se tinha em mente, ou seja, defendia que as especificidades de um estudo não poderiam, como regra, ter fronteiras precisamente idênticas, pois o objeto investigado e também os pesquisadores eram diferentes entre si.

Bloch tinha um compromisso maior com a Sociologia, diferente de Febvre, que se ligava mais com a Geografia. Todavia, ambos estavam pensando de uma maneira interdisciplinar. Bloch, por exemplo, insistia na necessidade do historiador regional combinar as habilidades de um arqueólogo, de um paleógrafo, de um historiador das leis, e assim por diante. Como afirmou Burke (1991), esses dois homens tinham necessidade de encontrar-se e a oportunidade ocorreu por ocasião de suas nomeações para cargos na Universidade de Estrasburgo.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Bloch se alistou aos 53 anos e foi para o exército, retornando depois da derrota da França. Envolveu-se com a resistência, mas foi morto, fuzilado pelos alemães, em 1944.

Antes de sua morte, ainda publicou dois pequenos livros, um deles *L'Etrange de'faite*, que relatava o colapso francês em 1939 e a tentativa de compreendê-lo do ponto de vista de um historiador.

Nessa época, Febvre foi convidado para auxiliar a reorganização de uma das instituições mais prestigiosas no sistema francês de educação superior; a *École Pratique des Hautes Études*, fundada em 1889. Foi eleito membro do Instituto e tornou-se também o delegado francês na UNESCO, participando da organização da coleção sobre a *História Cultural e Científica da Humanidade*.

Febvre se tornou no pós-guerra Presidente da VI Seção dedicada às ciências sociais e diretor do Centro de Pesquisas Históricas. Nomeou discípulos como Fernand Braudel, Charles Morazé e Robert Mandrou, que passou a ser seu secretário executivo em 1955.

Depois da guerra, o grupo dos *Annales* sofreu profunda transformação. O preferido de Febvre é o historiador Braudel, que em 1956, assumiu os *Annales*. Mandrou não concordando, demitiu-se do cargo de secretário executivo, em 1962.

Em 1969, Fernand Braudel renovou os *Annales*, dando um contra-ataque. Chamou então historiadores que apesar de tudo, quaisquer que fossem as calamidades que se abatessem sobre a França e o mundo, não abandonavam a dupla tarefa de ciência e educação.

Apesar de Dosse (1992) considerar equivocada uma ênfase à história econômica do início dos *Annales*, que nesse sentido criticava o caráter eminentemente político que era estabelecido antes do surgimento das novas concepções historiográficas, atestou que na terceira fase da revista Braudel consolidou e ampliou o território do historiador. Ele reuniu intelectuais de diversos segmentos das ciências sociais, cuidando para que a referência dos discursos permanecesse com os historiadores, apesar de, a partir de 1946, no período do pós-guerra, a revista passasse a ter outra denominação: *économies, sociétés, civilisations*, enfatizando o caráter interdisciplinar da produção historiográfica.

Para Dosse (1992) ocorreu uma negação do aspecto eminentemente político em relação à abordagem da história, assim como a intensificação dos embates entre história tradicional e marxismo. Nesse sentido, tentando substituir paradigmas estabelecidos.

Novas abordagens para o estudo da história foram propostas, redimensionando conceitos preestabelecidos que enfatizavam interpretações econômicas dos acontecimentos históricos, desconsiderando os aspectos culturais das sociedades humanas. Portanto, segundo Dosse (1992), a fase braudeliana propôs uma *decomposição do saber histórico*, a fim de questionar a perspectiva globalizante dessa disciplina, propondo não se pensar mais em história, mas sim em histórias.

(...) Não ideologia, mas mentalidade, não materialismo mas materialidade, não dialética mas estrutura... A mesma situação no movimento da adaptação à modernidade tanto nos anos 30, por uma leitura economicista quando os Annales quiseram desempenhar papel ativo e operacional em uma perspectiva gestonária, quanto nos anos 80, quando o poder dominante se deslocou para os meios de comunicação de massa, o discurso sociocultural dos Annales precisou adaptar-se, então, ao discurso dominante da sociedade e duplicar-se a partir de uma estratégia de conquista para controlar os lugares de decisão em matéria de difusão e de comercialização da produção histórica. (Dosse, p. 250)

Essas questões levantadas entre historiadores e outros cientistas sociais na primeira metade do século XX podem contribuir para novas reflexões no âmbito acadêmico e nos espaços escolares, nesse início de século, sobre o ensino de História, reflexões acerca de como essa área do conhecimento vem se desenvolvendo, entendendo que uma determinada abordagem histórica se constitui a partir do tempo do historiador e de acordo com sua *leitura de mundo*.

Se para o professor de História é importante vivenciar através de estudos e debates as diferentes formas de abordagem historiográfica, pensamos que para o educando jovem e adulto essa interação se constitui um elemento fundamental para o ensino-aprendizagem, ou seja, a seleção de como e o quê estudar em História representa uma escolha repleta de significados para o professor e para o aluno. Nesse sentido, dando continuidade ao debate proposto desde o início do século passado, relacionado à idéia de que a história é uma ciência, constituindo-se a imagem da nossa sociedade, da qual é indissociável.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)