

CLAUDIA HICKENBICK

LEMBRANÇA, INTERESSE E HISTÓRIA SUBSTANTIVA:
SIGNIFICADOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA
PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CURITIBA
2009

CLAUDIA HICKENBICK

LEMBRANÇA, INTERESSE E HISTÓRIA SUBSTANTIVA:
SIGNIFICADOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA
PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA
2009

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Hickenbick, Claudia

Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos / Claudia Hickenbick. – Curitiba, 2009.

166 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria A. M. dos Santos Schmidt
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de adultos. 2. História – Estudo e ensino.
3. Educação – Florianópolis (SC) 4. História – Aprendizagem.
I. Título.

CDD 372.89

CLAUDIA HICKENBICK

LEMBRANÇA, INTERESSE E HISTÓRIA SUBSTANTIVA:
SIGNIFICADOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA
PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este Trabalho de Mestrado foi julgado e aprovado para a obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Dra.
Universidade Federal do Paraná
Orientadora

Prof. *Claudia Mortari Malavota, Dra.*
Universidade do Estado de Santa Catarina
Membro

Prof. Odisséia Boaventura de Oliveira, Dra.
Universidade Federal do Paraná
Membro

Data da defesa: 26 de agosto de 2009

Para Mércia, Carolina e Pedro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Aos colegas e amigos do Instituto Federal de Santa Catarina.

Aos colegas da Universidade Federal do Paraná.

Aos professores do PPGE.

Às professoras Odisséia Boaventura de Oliveira e Claudia Mortari Malavota, das bancas de qualificação e defesa.

À professora Elba Artiero.

À professora Lurdete Cadorin Biava.

A amiga Dani Vecchietti

À Valentina, que me recebeu em sua casa.

À minha família.

Agradeço especialmente às pessoas sem as quais este trabalho não teria sido possível,

À minha orientadora, professora Maria Auxiliadora.

Aos professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Muito obrigada à minha mãe e à amiga Ângela, porque estiveram sempre perto.

Os historiadores profissionais terão de comprometer-se mais claramente com o presente, se não quiserem que os políticos, os magnatas ou líderes étnicos escrevam a história em seu lugar.

Michell-Rolph Trouillot, historiador Haitiano

RESUMO

Esta é uma pesquisa educacional sobre o significado que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos conferem ao conhecimento histórico. Tomando como referência as perspectivas da pesquisa qualitativa em educação, caracteriza-se como o estudo de um caso específico em que ocorre a relação ensino e aprendizagem da História. O objetivo principal foi analisar as condições que norteiam as relações com o conhecimento, bem como o significado do conhecimento histórico para alunos de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, Brasil. O estudo teórico tem como referência a Teoria da História de Jorn Rusen e as investigações já realizadas na área da Educação Histórica, as quais se preocupam, fundamentalmente, com a análise das ideias históricas de jovens, adultos e crianças. Do ponto de vista das condições que podem contribuir para a relação com o conhecimento histórico, procurou-se caracterizar e analisar situações referentes a alunos e não alunos, que frequentam o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de contextualizar aspectos sociais e culturais que poderiam interferir nessas relações. Do ponto de vista das relações com o conhecimento histórico, o estudo privilegiou a análise dos significados que esse conhecimento teve e tem na vida desses sujeitos. Os resultados da investigação indicaram que, em sua maioria, os sujeitos investigados retem, da História escolar, os professores e a estratégia didática. Enquanto a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos valoriza o ensino via pesquisa, sem ênfase nos conteúdos disciplinares, os alunos apontam elementos que mostram a valorização dos conteúdos específicos da História como disciplina escolar. Da mesma forma, os alunos relacionam-se com a História pela valorização do conhecimento histórico específico, e não pelas suas próprias vivências, ao contrário dos professores que preconizam a relação com as histórias de vida como princípio metodológico. Os alunos manifestam indícios de entendimento da natureza do conhecimento histórico, no que se refere ao caráter investigativo e multiperspectivado desse conhecimento. Os professores, em geral, não se referem à História como um conhecimento especializado e concebem o ensino e a aprendizagem de História a partir de conceitos estruturais, com destaque para a temporalidade, sendo que os conceitos referentes à construção do conhecimento não surgem como importantes. Os resultados da investigação apontam para a necessidade de um debate acerca da natureza da Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à relação com o conhecimento específico da disciplina História, a qual, como as outras disciplinas, é diluída em projetos de pesquisa e não apresentada sob a forma de conteúdos específicos. Isso corrobora a importância que a Educação Histórica tem dado à necessidade de se valorizar a epistemologia própria da ciência da História na relação ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Educação Histórica. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study is an educational research about the meaning of historical knowledge to the subjects in Youngs and Adults Education . Taking the perspectives of qualitative research in education as a reference, it consists of a specific case of the teaching and learning relation of History. The main objective was to analyze the conditions directing knowledge relations, as well as the meaning of historical knowledge for students from the Nucleus of Youngs and Adults Education in the Municipal Teaching Network of Florianópolis, in the state of Santa Catarina, Brazil. The theoretical background is based on Jorn Rusen History Theory and on the existing investigations in the Historical Education area. These theories are specially concerned with the analyzis of the historical ideas of youngs , adults and children. From the point of view of the contributing conditions to the relation with historical knowledge, I attempted to characterize and analyze situations related to students and non students taking the Nucleus of Youngs and Adults Education course, aiming to analyse social and cultural aspects that could interfere in these relations. From the point of view of the relations with historical knowledge, the study focused on the analyzis of the meanings of this knowledge in the subjects' lives. The results of the investigation indicated that most of the subjects still have the teachers and the didactic strategies present in their minds as concerning the school history. The Nucleus of Youngs and Adults Pedagogical Proposal values teaching through research, without emphasizing the disciplinary content of History as a school discipline. In the same way, the students' relation with History values specific historical knowledge rather than their own life experiences as established by teachers as methodological principle. The students present hints of understanding the nature of historical knowledge as concerning the investigative and multi-faced character of that knowledge. Teachers in general do not refer to History as a specialized knowledge and bear the teaching and learning of History from structural concepts, emphasizing the importance of temporality. The concepts related to the construction of knowledge are not considered important. The results of the investigation point out to the necessity do discuss the Pedagogical Proposal of Youngs and Adults Education as concerning the relation with specific knowledge of History as a discipline. Similar to what happens in other disciplines, in History knowledge is diluted in research projects rather than being presented as specific content. The result reinforces the importance that Historical Education has given to the epistemology proper of History as a Science in the teaching and learning relation.

KEY-WORDS: History teaching. Hhistorical education. Young and Adults Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Situação dos <i>alunos</i> em 2008/2009	37
QUADRO 2 - <i>Não-alunos</i> : docentes e funcionários do Núcleo 2008/2009 (Tempo de experiência na EJA)	38
QUADRO 3 - Cronograma da observação (Fevereiro a junho 2008)	44
QUADRO 4 - <i>Alunos</i> entrevistados/Data	45
QUADRO 5 - <i>Alunos</i> entrevistados/ Gênero e Idade	45
QUADRO 6 - Cronograma de entrevistas com os <i>não-alunos</i> : abordagem e categoria	47
QUADRO 7 - <i>Não-alunos</i> : docentes e funcionários do Núcleo entrevistados em dois momentos - inicial e retorno da pesquisa (maio 2008/maio 2009)	47
QUADRO 8 - <i>Não-alunos</i> : professores de História entrevistados - retorno da pesquisa (maio de 2009)	47
QUADRO 9 - <i>Não-alunos</i> : assessores/Consultores do DEC (Entrevistados em abril/maio 2008)	47
QUADRO 10 - <i>Alunos</i> que responderam aos questionários <i>Modo de Vida e Conhecimento Histórico</i> / Idade e gênero. (junho 2008)	48
QUADRO 11 - <i>Alunos</i> : ocupação no mercado de trabalho	86
QUADRO 12 - <i>Alunos</i> : aspectos positivos da escola regular	91
QUADRO 13 - <i>Alunos</i> : aspectos negativos da escola regular	91
QUADRO 14 - De onde vem o conhecimento histórico que você possui?	97
QUADRO 15 - Como eram as suas aulas de História?	100
QUADRO 16 - Quando você ouve história em que pensa?	108
QUADRO 17 - O conhecimento Histórico que você aprende em aula.....	128

LISTA DE SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEFET-SC: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA: Conferência Internacional de Educação de Adultos

DEC: Departamento de Educação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

EJA: Educação de Jovens e Adultos

HNP: Horas não presenciais

HP: Horas presenciais

IF-SC: Instituto Federal de Santa Catarina

LAPEDUH: Laboratório de Educação Histórica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UHF: Estrutura Histórica Utilizável (originalmente em inglês)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
1.1 Na pesquisa sobre ensino de História, um recorte: a Educação Histórica	20
1.2 Investigações em Cognição Histórica Situada	23
1.3 O aprendizado histórico como Formação	29
CAPÍTULO 2 - O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	37
2.1 Sujeitos	37
2.1.1 Categoria alunos	37
2.1.2 Categoria não-alunos	38
2.2 Objetivos e questões de investigação	39
2.3 Categorias de análise dos dados	42
2.4 Instrumentos de investigação	43
2.4.1 Diário de campo	44
2.4.2 Entrevistas	45
2.4.3 Questionários	48
CAPÍTULO 3 - O " ENSINO VIA PESQUISA" : A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	49
3.1 Educação de Jovens e Adultos	49
3.2 A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	52
3.3 A Proposta de " Ensino Via Pesquisa" na perspectiva dos sujeitos	56
3.3.1 Categoria Relação com a Proposta na perspectiva de alunos e não-alunos: demonstração e análise dos dados a partir do diário de campo e das entrevistas	66
3.3.2 Categoria Relação com o conhecimento na Proposta na perspectiva de alunos e não-alunos: demonstração e análise dos dados a partir do diário de campo e das entrevistas	71

CAPÍTULO 4 - O SIGNIFICADO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	82
4.1 Condições da relação com o conhecimento: os alunos	83
4.2 Condições da relação com o conhecimento: os não-alunos	95
4.3 Significados do conhecimento histórico: os alunos e as lembranças das aulas de História	96
4.4 Significados do conhecimento histórico: os não-alunos e as lembranças das aulas de História	102
4.5 O conhecimento histórico considerado relevante para os alunos	106
4.6 O conhecimento histórico considerado relevante para os não-alunos	118
4.7 Os alunos e a compreensão da História como disciplina escolar	123
4.8 Os não-alunos e a compreensão da História como disciplina escolar	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	146
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos da EJA: modo de vida	147
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos alunos da EJA: conhecimento histórico	149
APÊNDICE C - Questões das entrevistas semiestruturadas com alunos	151
APÊNDICE D - Questões das entrevistas semiestruturadas com não-alunos	152
APÊNDICE E - Declaração para alunos.....	154

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa qualitativa sobre Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos na área de investigação da Educação Histórica. O estudo busca investigar a relação dos sujeitos com o conhecimento histórico, a partir do estudo de um caso, na realidade de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos¹ da cidade de Florianópolis. A pesquisa foi realizada por meio da aproximação junto aos momentos de atividades formais e informais da escola. Nas aulas, nos intervalos na sala dos professores ou no pátio, entre alunos e não alunos que participam desse Núcleo.

O trabalho insere-se no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH², do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE/UFPR, e busca uma aproximação das práticas escolares cotidianas, propondo-se “olhar para o pequeno com um olhar grande”³. A pesquisa objetiva afastar-se do que José Mário Pires Azanha denominava “abstracionismo pedagógico”. A expressão indica a desconsideração às determinações específicas das situações focalizadas, em favor de leis ou princípios gerais, comuns, segundo o autor, nas pesquisas educacionais brasileiras. (AZANHA, 1992, p. 42)

Trata-se de um trabalho que dialoga com a teoria social. Dessa forma, se não visa a quantificar ou generalizar para outros casos, localiza sociologicamente as pessoas envolvidas, para que possa apontar algumas possibilidades educativas para o ensino de História na EJA.

De acordo com Schmidt e Garcia (2009), é necessário vincular as ações dos sujeitos na escola ao universo mais amplo, para avançar na compreensão da experiência social com o conhecimento. Para a análise dos dados, tomou-se como referência a perspectiva processual, na direção apontada pela *Grounded Theory*, para a qual “o objetivo é não reduzir a complexidade, fragmentando-a em variáveis, em vez disso, aumentar a complexidade, incluindo o contexto” (FLICK, 2004, p.58).

¹ A Educação de Jovens e Adultos será, a partir deste momento, referenciada pela sua sigla: EJA.

² O Laboratório será, a partir deste momento, referenciado pela sua sigla: LAPEDUH.

³ Professora Tânia Braga, em aulas do Seminário de Pesquisa.

Neste trabalho, buscou-se uma contextualização teórica da EJA no Brasil e da Educação Histórica. Empiricamente, é um estudo de caso feito por meio de observação participante passiva.

A perspectiva orientadora desta pesquisa qualitativa referenciou-se em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) para quem há uma implicação pessoal por parte do investigador, que busca um estudo aprofundado de casos particulares, sendo esta "uma atitude própria das abordagens qualitativas situadas no âmbito do paradigma interpretativo". De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p.154-156),

[...] a observação participante é uma técnica de observação associada aos sistemas narrativos de registros de dados. [...] e pode revestir-se de uma forma mais activa ou mais passiva consoante o nível de envolvimento do observador relativamente aos acontecimentos e aos pontos de vista dos indivíduos. Na sua forma activa, o observador deve registrar os seus dados após o período de observação, ao passo que, numa forma mais passiva, os pode registrar durante esse período.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), a observação participante passiva é, muitas vezes, associada ao inquérito, na sua forma oral (entrevista) ou escrita (questionário), com o objetivo de triangular os dados, especificamente no que se refere às opiniões e crenças dos sujeitos investigados.

A observação de aulas, reuniões, formações e dos momentos mais informais, tais como intervalos e confraternizações, resultou no diário de campo, cujas notas "descrevem o que foi visto, ouvido, vivido e pensado pelo investigador." (EVERTSON e GREEN, 1986, *apud* LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN 1990, p.154). Nesta investigação, optou-se pela triangulação, fazendo uso do inquérito, tanto na sua forma oral, as entrevistas, como na escrita, os questionários.

A investigação de campo aconteceu de fevereiro de 2008 a maio de 2009, momento em que surgiram os dados, objetivamente produzidos, mas "com base na interpretação e na compreensão da realidade". (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990, p.158)

O contexto da investigação foi um Núcleo de EJA, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esta Rede conta, em 2009, com 11 Núcleos sendo que esse número pode ser alterado a cada ano. Os Núcleos são compostos pelos alunos, professores, coordenador, auxiliares de ensino e funcionários de serviços gerais e segurança, e funcionam em escolas públicas municipais ou estaduais.

Assumir o paradigma qualitativo em investigação significa partir de questões gerais, que certamente sofrem alterações em campo. As questões gerais deste estudo estavam diretamente ligadas à condição da pesquisadora de professora de História do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-SC, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IF-SC, ao trabalho com a construção do conhecimento histórico, num tempo que vai de 2000 a 2006, no Ensino Médio e no Ensino Profissional, neste último, nas classes de EJA.

As concepções de História, o trabalho dos historiadores, as fontes e as evidências históricas sempre estiveram presentes e são centrais neste trabalho, cujo objeto são as ideias históricas dos sujeitos da EJA. Essas questões denotavam interesse em investigar possibilidade de aproximação dos alunos com o conhecimento histórico, por meio de um Ensino que incluísse não só os conteúdos específicos da História, tais como Renascimento, Revolução Industrial Inglesa – denominados *conceitos substantivos* -, mas também a compreensão desse conhecimento, os conceitos estruturais, por exemplo, continuidade, progresso, evolução, além daqueles relacionados às formas de compreensão histórica, como narrativa, evidência e inferência, denominados como *ideias de segunda ordem*⁴. Uma reflexão de Marc Bloch, de 1943, iluminava esta maneira de ver as coisas:

Todo livro de História digno desse nome deveria [...] incluir um capítulo, ou, se quiserem, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos: 'Como pude apurar o que vou dizer?'. Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. (BLOCH, *apud* SALIBA, 1996)

Considerava-se, ainda, que uma história mais próxima - a História Local ou a História Oral - seria potencialmente interessante para o Ensino de História, inclusive pelo fato de favorecer o trabalho com fontes históricas em sala de aula.

Dessa forma, no primeiro momento da pesquisa, a intenção era investigar as ideias, histórias dos sujeitos durante as aulas, na relação com a História Ensinada. Vale dizer que havia a expectativa de presenciar trabalhos desenvolvidos a partir da História Oral, uma vez que o que se conhecia da Proposta da EJA, até o momento, dava margem a esse tipo de expectativa.

⁴ Conceitos substantivos e ideias de segunda ordem são termos próprios aos investigadores em Educação Histórica, desenvolvidos principalmente a partir de Peter Lee.

Em um segundo momento, a partir da observação durante a pesquisa de campo, a realidade da EJA da Rede Municipal demandou mudanças em função da sua atual organização: trata-se de um curso proposto para acontecer por meio de pesquisas desenvolvidas pelos alunos, um curso não disciplinar. Devido à especificidade dessa Proposta, o desenrolar desta pesquisa teve que ser adaptado. Poucas vezes foi possível observar, por exemplo, professores e alunos trabalhando com o conhecimento histórico específico em aulas de História. Dessa forma, as ideias históricas das pessoas que trabalham no Núcleo foram investigadas fundamentalmente, por meio de entrevistas e questionários, durante o período em que esses sujeitos permaneciam no Núcleo. A questão central da investigação, conformada pelo campo empírico, ganhou contornos mais abertos:

Qual o significado do conhecimento histórico para os sujeitos da EJA?

A partir dessa questão central, surgiram outras:

Que relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico, em termos de lembrança da História Escolar e de interesse por esse conhecimento?

O que as ideias históricas dos sujeitos revelam em termos de compreensão disciplinar?

Foram considerados sujeitos desta investigação os alunos do Segundo Segmento do Curso⁵, os professores, a coordenadora, os auxiliares de ensino e os funcionários. Para além do Núcleo, foram consideradas a assessora pedagógica e a consultora teórica do Departamento de Educação Continuada - DEC⁶.

De acordo com Flick (2004, p. 58), “o que determina o modo de selecionar as pessoas a serem estudadas é a sua relevância ao tópico da pesquisa, e não a sua representatividade”. Nessa perspectiva, os sujeitos investigados foram categorizados em *alunos e não- alunos*, sendo que os primeiros foram centrais na investigação. Esta opção está justificada pelo fato de que são esses os sujeitos para os quais a EJA se destina. Nas pesquisas educacionais no âmbito dessa modalidade de ensino, os alunos são os sujeitos para os quais as atenções estão principalmente voltadas.

De acordo com Durand (2009), os sujeitos são temas privilegiados na atual discussão da EJA:

⁵ O Segundo Segmento corresponde à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. E a EJA da Rede Municipal poderá ser neste texto referenciada pelo termo “Curso”, com a letra inicial maiúscula.

⁶ O Departamento de Educação Continuada será, a partir deste momento, referenciado pela sua sigla: DEC.

Mais explicitamente podemos constatar que, no caso dos textos analisados, estes trazem questões como o sofrimento e a experiência como elementos da subjetividade da constituição dos sujeitos da EJA.

Já os textos relacionados com a formação de Educadores, professores e educandos apontam para a relação destes sujeitos e trazem como contribuição o entendimento de que o currículo da EJA deve levar em conta, em sua organização e estrutura, temas que se refiram à auto-estima e auto-imagem dos sujeitos da EJA como suporte da construção de uma educação que se alicerce em concepções mais humanistas e existenciais. (DURAND, 2009, pp. 8-9)

Ainda que a autora afirme que os sujeitos da EJA, apresentados nos trabalhos, sejam professores e alunos, entende-se que o trecho acima demonstra o lugar privilegiado destes últimos.

Os instrumentos que permitiram a coleta de informações foram o diário de campo, os questionários e as entrevistas semiestruturadas. A observação aconteceu nas aulas das três turmas do Segundo Segmento do Curso, nas reuniões no Núcleo e nas Formações Centralizadas, sendo que essas formações contam com a presença de todos os professores da EJA da Rede Municipal.

No decorrer dos anos letivos de 2008 e 2009, foram realizadas 13 entrevistas, individuais e coletivas, com alunos, funcionários, professores, coordenadores do Núcleo e assessores e consultores do DEC. Entre os alunos foram aplicados dois questionários, respondidos por 41 sujeitos.

Os capítulos aqui apresentados têm como referência as questões que nortearam o trabalho. Dessa forma, o primeiro capítulo situa a Educação Histórica no campo de pesquisas em Ensino de História, como uma perspectiva de investigação e sua relação com a EJA.

O segundo capítulo consta das questões teórico-metodológicas. Explicita o percurso da investigação e as questões de investigação.

O terceiro capítulo apresenta e analisa a Proposta de EJA do Município de Florianópolis, por meio de estudo documental, bibliográfico e empírico. A análise leva em conta a relação dos sujeitos com a Proposta, bem como o seu significado para Educação Histórica de jovens e adultos em processos de escolarização.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa sobre o significado que os sujeitos investigados conferem ao conhecimento histórico.

Ao tomar as ideias históricas de pessoas envolvidas com a EJA, principalmente os alunos, como objeto de pesquisa, pensou-se em possibilidades para um ensino de História que, ao desenvolver o pensamento histórico dos alunos, possa cumprir a sua função social, de modo que a História possa ser uma possibilidade para a orientação da vida prática, na perspectiva da formação da consciência histórica.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, situa-se a Educação Histórica no campo de pesquisas em Ensino de História, como uma perspectiva de investigação específica. Dessa forma, abordam-se alguns aspectos de sua história e referenciais teórico-metodológicos, bem como os seus objetivos; apresentam-se, ainda, alguns estudos no contexto nacional e internacional, de pesquisadores da Inglaterra, de Portugal e do Brasil. Explicita-se a concepção de História que fundamenta esta perspectiva de investigação, principalmente por meio da teoria de Jorn Rusen, mais especificamente no que tange à Didática da História e, nesse sentido, apresentam-se algumas reflexões sobre o Ensino de História na EJA.

1.1 Na pesquisa sobre o ensino de História, um recorte: a Educação Histórica

A Educação Histórica é uma área de investigação cujas pesquisas tratam da relação que crianças, jovens e adultos travam com as ideias históricas. Os pesquisadores dessa área consideram fundamental acessar o conhecimento que esses sujeitos trazem, para que o Ensino de História possa ser pensado em termos de progressão desse conhecimento. Na perspectiva desta área de investigação, História deve ser ensinada e aprendida a partir da própria ciência de referência, desenvolvendo, assim, uma cognição situada na epistemologia dessa ciência. Segundo Barca (2001), desde os anos 70 do século XX, a investigação em cognição histórica tem-se desenvolvido com pujança em vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países como Portugal e Brasil seguem os mesmos caminhos. Trata-se de um conjunto de investigadores que, de acordo com Barca (2001, p.13),

encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi

estabelecido com os contributos de Piaget e Boom tendo por base as características das ciências 'exactas' como a Física e a Matemática.

Nesse sentido, segundo Castex (2008), os estudos empíricos realizados por investigadores filiados à Educação Histórica têm apontado que os fatores principais da progressão das ideias em História não estão relacionados à maturação psicológica, mas à inteligência e aos métodos de ensino:

O pesquisador inglês Booth, [...] estudou as idéias dos adolescentes para determinar a capacidade dos alunos avaliarem fontes históricas e, com base nelas, deduzirem conceitos-chave. Categorizou as respostas em dois conjuntos, baseados em Piaget e Peel, e ainda, na natureza da História [...] Booth fundamentou-se na lógica da História, argumentando que as crianças eram capazes de mostrar um 'raciocínio hipotético' no campo da História, sem necessitarem de um nível operacional formal, ligado ao paradigma das ciências naturais. (CASTEX, 2008, p. 21)

No Brasil, de acordo com a pesquisa realizada por Schmidt (2009), já no início do século XX, havia um debate no domínio do Ensino de História em que se contrapunham concepções de aprendizagem histórica denominadas tradicionalistas e críticas. A autora pesquisou as ideias contidas em propostas curriculares e manuais didáticos, publicados entre 1917 e 2004, e constatou o predomínio das teorias psicológicas no encaminhamento da aprendizagem histórica.

Segundo esses estudos realizados por Schmidt (2009, p. 24), desde a primeira metade do século, os autores de manuais de Didática da História, destinados à formação de professores, criticavam o excesso de memorização, a passividade do aluno, a inexistência de relação entre passado e presente. Predominava a perspectiva de que o Ensino de História deveria possibilitar aos jovens alunos desenvolver atitudes positivas para com o Brasil e outras nações, por meio da compreensão de conceitos, tais como os de continuidade e de unidade da experiência humana, o dinamismo e evolucionismo da organização social e o da dependência do presente em função do passado, além de refletirem sobre a responsabilidade do presente para com o futuro. Também era considerado importante que os alunos refletissem sobre a relação entre indivíduo e sociedade, sobre as diferenças entre os povos, os costumes e as instituições, o conceito de mudança ou instabilidade da organização social e o conceito de diferença.

Para essa autora, nas décadas de 50 e 60, predominava o enfoque na integração social dos alunos, o que seria possível com um ensino que possibilitasse a compreensão do

presente por meio da sua localização temporal. A importância da formação humanística dos alunos, pelo desenvolvimento da consciência social e espírito cívico, também estava presente nos manuais e na legislação. No final da década de 60, surgiu a preocupação com o nível cognitivo dos alunos, em consonância com os princípios da Psicologia Cognitiva, expressos no encaminhamento sobre o ensino das noções de tempo a partir dos nove anos de idade, quando estariam desenvolvidas as habilidades que tornariam possível essa compreensão. A influência da Psicologia continuou determinante, no final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pautados em referenciais da Psicologia construtivista. (SCHMIDT, 2009, pp. 25, 26, 27).

Para Schmidt (2009, p.30), não se trata de afirmar serem as teorias pautadas na Psicologia, destituídas de importância na aprendizagem de crianças e jovens. Entretanto, “tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de Cognição Histórica Situada na Ciência da História”. E, na perspectiva da Educação Histórica, somente um ensino no qual estejam contemplados os princípios cognitivos da História, quais sejam, *experiência*, *interpretação* e *orientação*, pode possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica, sendo que esta não pode ser confundida com a consciência social, supra citada, caracterizada pelo desenvolvimento do espírito cívico.

Experiência, *orientação* e *interpretação* são, portanto, princípios cognitivos da História, que na sua forma científica elabora sentenças históricas, por meio de recursos lingüísticos denominados conceitos. (RUSEN, 2007, p. 91)

Há que se distinguir entre conceitos históricos e não históricos. Conceitos históricos são aqueles em que está posta a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, dada a

[...] qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro. Os conceitos não são históricos porque se referem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. (RUSEN, 2007, p. 92)

Dessa forma, conceitos tais como *trabalho* ou *economia* não são históricos, porque estão destituídos da qualidade temporal, ao passo que, na expressão *trabalho escravo na economia do Brasil Colonial*, essa qualidade está colocada, no sentido da relação presente,

passado e futuro. Está, portanto, constituída por conceitos históricos, pela *experiência*, pela *interpretação* e pela *orientação*, porque aí tem-se:

- a) o que foi o caso em termos de trabalho em determinado contexto econômico (*experiência*);
- b) a relação entre a experiência de trabalho naquele contexto e as experiências de trabalho contemporâneas e, conforme Gevaerd (2009, p.142), a redução das “diferenças entre passado, presente e futuro” (*interpretação*);
- c) a utilização da experiência interpretada para agir, num tempo futuro (*orientação*).

Esses princípios estão aqui considerados como “propriedades diretoras de uma ciência, às quais todo o desenvolvimento posterior dessa ciência deve estar subordinado” (FERREIRA, 1988, p.529). Desse modo, considerar a *experiência*, a *interpretação* e a *orientação* não é somente uma tarefa dos profissionais da História que se dedicam ao ensino, mas aos que se dedicam também à pesquisa histórica. Enfim, a História como ciência está, a eles, subordinada.

1.2 Investigações em Cognição Histórica Situada

Neste tópico, estão algumas reflexões, resultantes de estudos empíricos, referentes ao desenvolvimento da consciência histórica e ao trabalho com evidências históricas em sala de aula, que podem ser considerados como trabalhos desenvolvidos na área da Educação Histórica.

As investigações em Cognição Histórica Situada estão consolidadas em diversos países, na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Os investigadores dessa comunidade internacional tem refletido sobre um Ensino de História relacionado às questões da vida prática. Nessa perspectiva, para que o conhecimento possa ser válido, é preciso levar em conta o presente, inserindo a temporalidade no ensino, no sentido de buscar a unidade passado – presente – futuro e, com isso, o desenvolvimento da consciência histórica. A perspectiva da relação com a vida prática, segundo Barca (2007), não significa tomar o passado como significado prático, isto é, como algo a ser utilizado para determinados fins

ou interesses, como os projetos políticos e ideológicos. Tal relação pressupõe uma ida ao passado a partir de questões e problematizações do presente, tornando-o histórico, isto é, fundamentado em evidências e argumentações historicamente científicas. Com isso, podem-se criar condições para que o passado também não seja visto como algo morto, isto é, destituído de sentidos e significados na formação da consciência histórica.

Para Rusen (2007), a consciência histórica é o ponto de partida da História como *Ciência* e da História como *Aprendizado*, ainda que ambas sigam para direções diferentes. Muito embora não estivesse relacionada diretamente com a escola, a relação com o aprendizado já foi, de acordo com o autor, a finalidade precípua da História:

‘Didática’ é um conceito altamente controvertido no campo do pensamento histórico. Por um lado, goza de uma venerável tradição. Antes de sua transformação em ciência, a história refletia sobre seus fundamentos de um modo ao qual se aplica ainda hoje o conceito de “didático”. Tratava-se de ensinar e de aprender a história, de saber como escrevê-la a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida. Método - conceito-chave da racionalidade - foi sempre visto pelos historiadores, até fins do século XVIII, como uma questão didática. A relação à prática do saber histórico valia como critério decisivo da formatação historiográfica, caracterizando desse modo tanto a interpretação como o pensamento histórico. Na fase em que a História já tinha atingido seu estatuto científico próprio e se fundado pela reflexão da teoria da História, o conceito de didática conservou o seu prestígio. Ninguém menos que Johann Gustav Droysen considerava ser ‘didática’ a forma mais elevada de historiografia. A esta, interessariam o todo, a dimensão universal da história da autocompreensão humana, a forma mais elevada da identidade histórica e, conseqüentemente, o cume e a intenção fundamental do conhecimento científico. (RUSEN, 2007, p.88)

Na discussão atual sobre desenvolvimento da consciência histórica, o conceito de literacia histórica surge-lhe associado (BARCA, 2006, p.95), no sentido de que ter literacia significa compreender a natureza do conhecimento histórico, além de dominar alguma história substantiva. Com relação a essa questão, os estudos de Lee têm sido especialmente importantes e estão contribuindo para o aprofundamento da discussão epistemológica dos conceitos no âmbito da cognição histórica.

Para Lee (2006, p.133), a literacia histórica é, ainda, um conceito não resolvido na Educação Histórica, uma vez que há concordância sobre o fato de que a História Ensinada deve ser mais do que a lembrança dos fatos do passado, mas nem sempre há um acordo sobre o que esse “mais” deveria ser. As pesquisas têm permitido conhecer as ideias dos alunos sobre o passado, mas as reflexões sobre que tipo de conhecimento histórico escolar

deve ser privilegiado, sobre o tipo de substância necessária para que a História possa ser uma ferramenta de orientação temporal ainda estão apenas iniciando. Segundo o autor, o Ensino de História deveria fornecer aos alunos uma ferramenta de orientação, que ele denomina *UHF*, uma *Estrutura Histórica Utilizável*:

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rusen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. (LEE, 2006, p. 147)

Ainda não temos, de acordo com Lee, exemplos de aplicação de UHF, sendo que as experiências mais próximas estão relacionadas à perspectiva da História Temática. Para esse autor, as pesquisas em diversos países demonstram o conflito entre o pensamento histórico dos alunos, orientado pelo senso comum, e dos historiadores, elaborado a partir dos pressupostos da pesquisa histórica. Entretanto, as pesquisas também demonstram ser possível a progressão do conhecimento histórico dos alunos, em situações de ensino – aprendizagem em que tenham sido considerados os princípios da Educação Histórica. Com outras palavras, o Ensino de História deve estar fundamentado numa concepção de História que considere perspectivas diversas, de acordo com o debate atual sobre a Ciência da História e, na perspectiva da meta-cognição, que leve em conta a vida prática, relacionando passado, presente e futuro.

Para Barca (2007, p.5), atualmente é cada vez mais clara a natureza multiperspectivada do conhecimento histórico. E compreender essa característica da História é de fundamental importância na sociedade do século XXI, carregada de informações múltiplas, na qual as pessoas são confrontadas com diferentes visões de mundo. Para a autora (2006, p. 95), aprender História é ler o passado a partir da interpretação de variadas fontes, pois o conhecimento histórico não trata de certezas. Não há um passado fixo esperando ser descoberto pelos historiadores, mas variados enfoques sobre temas muito próximos, que resultam em construções historiográficas diferentes. Entretanto, é preciso sublinhar que essa característica não implica aceitação de qualquer versão do passado, uma vez que há um conjunto de critérios para validar o conhecimento do passado, fundamentalmente relacionados à evidência.

Em Portugal, em estudo realizado com 18 universitários, Barca (2006) debruçou-se sobre o desenvolvimento das competências de literacia histórica nesses sujeitos. A investigação ocorreu no âmbito da Disciplina Metodologia do Ensino de História, frequentada por alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho, por meio de duas questões, quais sejam, os critérios que utilizam os futuros professores de História, quando decidem entre versões históricas diferentes, e como fundamentam os seus argumentos a favor ou contra determinada versão.

Esse estudo demonstrou que a aceitação da validade de versões diferentes – multiperspectiva – emergiu entre alguns poucos universitários. Além disso, apontou para uma coincidência entre os níveis de ideias observados em adolescentes e crianças portuguesas e inglesas e os universitários.

Este quadro coincide amplamente com os níveis de idéias de adolescentes e crianças portuguesas (BARCA, 2000; BARCA e GAGO, 2001) e de crianças inglesas (LEE, 2001) analisadas noutros estudos. Acentue-se, porém, que os níveis mais elaborados estão presentes com frequência neste estudo com alunos universitários, embora os níveis menos elaborados não estejam de todo ausentes! (BARCA, 2006, p.107)

Para a autora, esses resultados problematizam o conceito de progressão de ideias em História, ou seja, como encarar esse conceito, considerando-se a coincidência de níveis de raciocínio entre sujeitos de diferentes idades e escolaridade? Os resultados das investigações apontam para modos de raciocínio histórico sofisticados em crianças e adolescentes e implicam o fato de que é possível explorar idéias mais elaboradas desde cedo no Ensino de História. (BARCA, 2006, pp. 107 e 108)

Ashby (2006, p.156), considerando a investigação histórica um aspecto importante da História Escolar, preconiza o trabalho com fontes em sala de aula com o objetivo de desenvolver a compreensão do conceito de evidência pelos alunos.

A autora apresenta uma análise das respostas de 320 escolares, entre oito e 14 anos de idade. As crianças responderam a duas questões específicas, selecionadas para explorar o conceito de evidência histórica. Os alunos tiveram que escolher (e explicar a escolha) entre diferentes afirmações históricas contidas na base de um conjunto de fontes. A análise dos dados indicou que os alunos tendem a tratar as fontes como informações e a considerar datas e números contidos nessas fontes como “fatos que trazem consigo a sua própria

validade” (LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996; ASHBY e LEE, 1998; LEE e ASHBY, 1998; ASHBY, 2003; ASHBY, 2004, *apud* ASHBY, 2006, p. 155).

A partir desse estudo, as dificuldades dos alunos na exploração do conceito de evidência histórica podem ser sintetizadas. Segundo Ashby (2006, p.164), os alunos tendem a tratar a informação tal como é dada e não como evidência para tipos específicos de afirmações históricas; considerar possível acessar diretamente o passado; não olhar os testemunhos a partir das circunstâncias em que foram produzidos; tratar “fonte” e “evidência” como sinônimos; apelar para a autoridade (professor, especialista, livro, museu.); ter uma compreensão limitada sobre o que uma fonte de época é capaz de sustentar.

A importância do trabalho com fontes históricas em sala de aula está na possibilidade do desenvolvimento cognitivo, se considerados os princípios da cognição especificamente histórica (experiência, interpretação, orientação), uma vez que,

O sentido histórico evidenciado pelos fatos obtidos pela crítica das fontes deve estar impregnado pelo sentido constituído pelos diretamente interessados. A interpretação histórica deve possuir, como operação de pesquisa, - pelo menos tendencialmente - a qualidade de um diálogo com os sujeitos do passado. Nesse diálogo, o historiador concorre com seu conhecimento analítico. Só então os duros fatos da causalidade objetiva ganham seu perfil histórico: eles conduzem ao mesmo tempo a interpretação do passado para além de seus limites até a interpretação do presente. Só assim a atividade de pesquisa do historiador pode ser executada como um trabalho que lida com uma representação de evolução temporal, que se estende do passado ao presente e abre expectativas para o futuro. (RUSEN, 2007, p. 167)

No Brasil, de acordo com Garcia (2009), a partir de um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas desde o final da década de 90, no PPGE da UFPR, surgiu o LAPEDUH, com pesquisadores desta e de outras universidades, além de professores das Redes do Ensino Básico do Sistema Público de Ensino. No âmbito desse Laboratório, Schmidt e Garcia vêm desenvolvendo investigações de cunho antropológico e sociológico para captar o que acontece, diariamente, no Ensino de História. As primeiras pesquisas datam do final da década de 90 e se realizaram, na sua maioria, em escolas públicas de Ensino Fundamental.

Os resultados dos primeiros estudos exploratórios captaram as alterações sofridas pelos conteúdos em cada situação de ensino: mesmo os conteúdos muito semelhantes apresentavam diferenças significativas conforme a maneira de ensinar e aprender. Além

disso, constataram o predomínio de um ensino cujos fatos eram apresentados sem mais discussões sobre a natureza do conhecimento histórico e sem preocupação sobre o que poderia significar esse conhecimento para os sujeitos. A respeito do interesse pelas aulas de História, as pesquisadoras obtiveram dos alunos respostas pouco animadoras, embora não surpreendentes: a História poderia ser interessante se pudesse ser vinculada às suas vidas e ao presente, o que era mais comum, quando a História lhes chegava de outras maneiras, pela televisão, pelos livros ou através de pessoas mais velhas. (SCHMIDT, 2006 p.18).

Ainda no âmbito do LAPEDUH, Fernandes (2007) investigou a significância histórica do conteúdo “Os direitos da Mulher”, com 25 alunos da 8ª série de uma escola municipal na periferia de Araucária, Paraná.

A significância histórica é um conceito de segunda ordem, relevante na construção do pensamento histórico e, por isso, tem merecido a atenção dos investigadores em cognição histórica (CHAVES, 2006 p. 4). Para Barton (2003 *apud* CHAVES 2006, p. 34),

[...] a Significância Histórica pode ser analisada a dois níveis: o primeiro, como significado básico e intrínseco, correspondente a fatos históricos pessoais ou particulares; o segundo nível, como significado mais alargado correspondente à noção de interpretação e relevância histórica.

Os conhecimentos prévios dos alunos investigados por Fernandes mostraram ausência de localização temporal⁷ e pouca inserção de si mesmos na questão. A análise das narrativas dos alunos após intervenção pedagógica e as conclusões finais apontaram para o fato de que o ensino de História Geral ou do Brasil não permite que o aluno estabeleça relações do conhecimento histórico com a sua vida e indicaram,

primeiro a necessidade de repensar o extenso rol de conteúdos da 8ª série para permitir um maior tempo de trabalho com as temáticas; segundo, a incorporação, pelos livros didáticos, de novas temáticas como as questões relacionadas à mulher; e terceiro, um maior entrelaçamento entre a história das famílias e a História Geral. (FERNANDES, 2007, p.49)

⁷ Com relação à questão da temporalidade, entretanto, é procedente lembrar que, de acordo com Schmidt (2009), a datação cronológica é apenas uma estratégia, uma vez que, “segundo Rusen (2004), a orientação no tempo e sobre o tempo organiza-se a partir dos casos do passado e sua articulação com o presente [...]”

As investigações sobre as ideias históricas de alunos, de todas as idades e níveis de escolaridade, incluídos os que estão se especializando em História, apontam para um Ensino de História que não vem favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica.

De acordo com Urban (2007)⁸, na formação inicial dos professores de História brasileiros, tem predominado os aspectos técnicos e metodológicos sobre os aspectos diretamente relacionados ao conhecimento histórico. Com outras palavras, tem prevalecido a Didática Geral, em detrimento da Didática Específica. É de se pensar sobre a relação entre a formação inicial dos professores de História e o quadro encontrado pelos pesquisadores nas escolas de Educação Básica no Brasil e em outros países.

Além das questões relacionadas à Didática Específica, é possível refletir também sobre os critérios dos historiadores, no seu trabalho de pesquisa. Se, como afirma Rusen (2007, p.88), fosse – como já foi – critério decisivo para a pesquisa histórica a relação com as questões da vida prática, talvez uma historiografia com mais possibilidade de atuar como conhecimento para orientação no tempo estaria nas aulas para os universitários, futuros professores de História, e chegaria mais facilmente às salas de aula da Educação Básica.

1.3 O aprendizado histórico como *Formação*

Para Rusen, autor de referência para os pesquisadores da Educação Histórica, a Teoria da História é, para a Ciência da História, a especialidade que trata do enraizamento dessa ciência na vida prática e da sua função nela. A Teoria assume, então, uma função didática de orientação, abrindo-se aos processos os quais o autor denomina Formação Histórica. Formação é uma categoria que trata da aprendizagem histórica, que não a vivida pelos historiadores, na academia ou no cotidiano de pesquisa, mas pelas outras pessoas, nas escolas ou nos dos meios de comunicação de massa, por exemplo. (RUSEN, 2001, pp. 48, 49). Nesse campo, a Teoria da História é uma didática, uma ciência do aprendizado, sendo que, para o autor,

Aprender é um processo dinâmico no qual o sujeito passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo; um entendimento, uma

⁸ Pesquisa realizada no âmbito da Disciplina Didática da História que, de acordo com a autora, recebe denominações diversas nos cursos em que se insere. Urban analisou as ementas das Disciplinas.

capacidade, ou um misto dos dois. No aprendizado histórico dá-se a apropriação da “história”, um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado torna-se uma realidade da consciência, tornando-se subjetivo. Passa assim a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. (RUSEN, 2007, p. 106)

Formação é um modo de recepcionar o saber histórico, de lidar com ele, em um nível cognitivo que não é o dos historiadores, mas que está relacionado com o grau de transparência do saber produzido pelos historiadores. Formação não significa poder dispor de saberes, mas de formas de saber. Entretanto, essa competência cognitiva precisa estar preenchida com os conteúdos do saber, a experiência da diferença e da mudança no tempo (RUSEN, 2007, pp.101e112).

Nesse sentido, os autores da Educação Histórica se referem ao que denominam conceitos substantivos, ou conteúdos específicos da História, e conceitos estruturais, ou ideias de segunda ordem, como os elementos por meio dos quais o aprendizado deve acontecer, se o objetivo for a literacia e a consciência histórica.

Os conceitos substantivos,

[...] tais como Renascimento, Revolução Industrial Inglesa, e os conceitos de segunda ordem, que estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem estão as categorias temporais, que designam contextos temporais gerais de estados de coisas que, conforme Rusen (2007b, p.93)⁹ `não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época.´ Incluem-se, também como conceitos de segunda ordem, aqueles relacionados às formas de compreensão ou pensamento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica. (SCHMIDT, 2009, p.37)

A partir da narrativa histórica, as pessoas percebem contingência e diferença no tempo, interpretam essa experiência, retiram dela orientação e motivação para agir na perspectiva do tempo. Em outras palavras, desenvolvem consciência histórica, isto é, “constituem sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática”. (RUSEN, 2007, p.105) Para o autor, essa competência de constituir sentido é aprendida, e o é no próprio processo dessa constituição de sentido. Aprender, genericamente, é “elaboração da experiência na competência

⁹ RUSEN, Jom. Reconstrução do Passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Unb, 2007 (b), conforme referência bibliográfica no artigo.

interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida”. (RUSEN, 2007, p.104). Desse modo, aprendizado é *formação* quando acontece a subjetivação do conhecimento histórico, é quando o aprendiz fica sensibilizado para os processos temporais. Quando *o passado encontra o seu lugar nas circunstâncias da própria vida*. (RUSEN, 2007, p.108)

O olhar histórico formado, voltado para a alteridade do passado, pode sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente. Ele pode aprofundar a consciência de que os dias de hoje se passam de outra forma do que no passado, porque as condições da vida prática de cada um são historicamente específicas. (RUSEN, 2007, p.113)

A consciência histórica é objeto central nas pesquisas em Educação Histórica porque perceber, interpretar, orientar-se, motivar-se na perspectiva do tempo é o motivo de ser da História. Melhor dizer, da narrativa histórica.

Segundo Rusen, pensar historicamente é pensar narrativisticamente, uma vez que o pensamento histórico - qualquer um, não apenas o dos historiadores – obedece a uma lógica, a lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na Teoria da História, como o paradigma narrativista. (RUSEN, 2001, p.149) Para esse autor, são fatores determinantes e mutuamente condicionados da narrativa histórica:

carências de orientação da vida humana prática, decorrentes das experiências da contingência na evolução temporal do mundo humano; diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado, se baseiam na memória e assumem a forma de teorias, perspectivas, categorias implícitas e explícitas; métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes de interpretação, mediante o que estas se concretizam e se modificam; formas de representação da experiência incorporadas à diretriz de interpretação; funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano e na forma de concepções da identidade histórica. (RUSEN, 2001, p.162)

De acordo com o referido autor, existe uma racionalidade específica do histórico. Tipos de racionalidade são tipos de argumentação. Nos anos 40,

O modelo de uma “explicação racional” baseado nas ciências matemático-experimentais, conhecido pelo nome de Hempel-Popper, foi apresentado como universalmente válido e aplicado, com essa pretensão de validade à ciência da história. O reconhecimento de uma racionalidade científica universal causou, entre os especialistas da ciência da história, reações desencontradas, pois esse modo de

explicação e sua racionalidade dependem decisivamente da argumentação com base em leis gerais. Mas justamente isso não pode ser provado com relação às operações cognitivas básicas do pensamento histórico. A especificidade da história aparecia como uma lacuna. No entanto, quando a própria narrativa pode ser reconstruída como modo de explicação – um de seus pioneiros foi Arthur C. Danto (Arthur C., *Analytische Philosophie der Geschichte*, Frankfurt, 1974) – o que aparecia como lacuna passou a ser visto como uma qualidade positiva. Nesse momento nasceu, em princípio, o paradigma narrativista. (RUSEN, 2001, p.154)

Para Rusen (2001), é possível compreender racionalmente a narrativa, sendo necessário distinguir narrativa histórica de narrativa não histórica. Na narrativa histórica, considera-se que o que se narra aconteceu realmente, sendo fundamental a vinculação “à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de história”. (RUSEN, 2001, p.155)

Para que *o passado encontre o seu lugar no presente* (RUSEN, 2001, p. 111), deve acontecer a articulação entre objetividade e subjetividade, sendo esta a característica da história como ciência, e pressuposto do processo formativo do aprendizado histórico. Aprender história, no nível da *formação*, é apropriar-se da história objetiva, podendo dispor dos dados históricos e, por meio do seu conteúdo experiencial, flexibilizar as situações da vida presente e os próprios pontos de vista, possibilitando uma amplitude temporal, em que o presente é relativizado no contraste com outras histórias. (RUSEN, 2007, pp. 107 e 109)

Para Rusen (2001), é procedente distinguir as três operações do aprendizado histórico como formação, quais sejam, *experiência*, *interpretação e orientação*, e analisá-las em seus níveis e dimensões, uma vez que, frequentemente, negligenciam-se *interpretação e orientação* em benefício da *experiência*:

Quase sempre se deixa de lado que o saber histórico é um produto da experiência e da interpretação, resultado, pois, de síntese, e não um mero conteúdo a ser decorado. Ocorrem, com frequência, desequilíbrios na relação dos três componentes. O que adianta, por exemplo, um amplo saber histórico que só se sabe de cor, sem nenhum tipo de valor de orientação? De outro lado, o que adianta a capacidade de reflexão e crítica de projetos práticos, se ela está vazia de experiência? (RUSEN, 2007, p. 111)

Segundo Rusen (2001), numa primeira operação, o aprendizado histórico corresponde ao aumento da experiência, dos saberes sobre o que aconteceu (“o que foi o caso no passado”, nos termos de Rusen). Entretanto, algo não adquire o *status* de histórico apenas por ter acontecido. A experiência a que se refere Rusen é a da distinção qualitativa entre passado e presente, o passado em contraste com o presente, num movimento de apreensão das diferenças. Para tanto, é necessário que o passado permaneça, de alguma forma, presente. Além disso, na dimensão da experiência, para que o aprendizado histórico aconteça como formação, a busca pelo saber histórico deve ter origem no próprio sujeito aprendente. (RUSEN, 2007, pp.111 a 112)

O aumento da competência interpretativa, a segunda operação, é, também, resultado do aprendizado histórico como formação. Nessa dimensão, os tipos de consciência histórica sofrem alterações qualitativas, dos tradicionais para os exemplares, destes para os críticos e dos críticos para os genéticos.

De acordo com Schmidt (2009, p. 36),

Segundo Rusen (2004), os tipos de consciência histórica são: tradicional, em que a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado; exemplar, em que as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana; crítica, que permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições; e genética, em que diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda a sua complexidade. A perspectiva crítica e genética se aproxima do que o educador Paulo Freire define como a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para o autor, esse processo não implica em que o educador e o educando, em determinado estágio de aprendizado, entendam todo o significado das palavras e conceitos, mas que tenham possibilidades de explicitar as mudanças em sua compreensão do mundo.

A terceira operação do aprendizado histórico seria o aumento da competência de orientação, qual seja, “a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura”. (GEVAERD, 2009, p. 142)

Por meio da categoria *Formação*, o aprendizado histórico surge em toda a sua complexidade, indicando as relações que precisam ser estabelecidas entre o conhecimento histórico e os sujeitos que desejam ou precisam dele apropriar-se; lançando luz sobre os vários elementos que devem compor a apresentação desse conhecimento para além da academia, se o horizonte for um Ensino de História com alguma conseqüência. Na

perspectiva da Educação Histórica, a História que vale deve resultar no desenvolvimento da consciência histórica. Com outras palavras, o desenvolvimento de um pensamento racional, de caráter argumentativo, não perde de vista a emancipação do ser humano, através da relação passado-presente-futuro. Por emancipação, entenda-se, nas palavras de Klaus Bergmann, a possibilidade de

[...] libertação em relação a coações práticas provenientes de situações mal-compreendidas do passado, na medida em que ela [a História] mostra e denuncia o caráter antiquado, a inoportunidade e a inconveniência de determinadas condições de vida diante da demonstração da possibilidade objetiva de outras condições sociais. (BERGMANN, 1989/1990, p. 36)

Reafirmando alguns pontos já colocados, é importante fazer uma reflexão sobre o significado dos conhecimentos específicos e de sua função didática na formação dos sujeitos. Dessa forma, esta investigação foi conduzida a partir do campo específico do conhecimento histórico, na perspectiva da Educação Histórica, cuja preocupação fundamental é o conhecimento e o desenvolvimento das ideias históricas de alunos e professores, com vistas à formação da consciência histórica. Reafirmando o que diz Rusen (2001), a consciência histórica pressupõe um tipo de racionalidade histórica, isto é, de uma relação presente e passado que não vê o passado como um passado morto (encerrado em si mesmo), nem como um passado prático (manipulado com fins utilitários), mas um passado histórico. Nesse sentido, a apropriação progressiva de conhecimentos históricos é fundamental para que os sujeitos não sejam historicamente ignorantes.

De acordo com Lee (2006), além de compreender o que é o conhecimento histórico, a partir de conceitos estruturais ou de segunda ordem, é necessário que a História Escolar possibilite aos alunos desenvolver uma estrutura substantiva, a partir dos conceitos históricos substantivos. Para o autor, é preciso incorporar novas indagações aos resultados já alcançados pelas pesquisas, é preciso ir além da dicotomia entre história substantiva e compreensão disciplinar, “Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso, ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação. (LEE, 2006, p. 148)

Nesse sentido, entre as questões presentes nas investigações e reflexões no âmbito da Educação Histórica, duas, especialmente, precisam ser problematizadas na EJA. Uma está relacionada à *aprendizagem*. O público da EJA está fora da faixa etária sobre a qual

incide a discussão sobre a maturação psicológica¹⁰ e situa-se no contexto das reflexões acerca das experiências acumuladas por esses sujeitos. De acordo com Chaves (CHAVES, 2006, p. 9), a investigação tem consensualmente constatado que as compreensões históricas variam de aluno para aluno e que “as formas interpretativas e valores dos alunos não só resultam das experiências vividas na escola, como também são provenientes da família, de filmes históricos da ficção televisiva e de comemorações.” (SEIXAS, 1997, *apud* CHAVES, 2006, p.9)

A outra questão está relacionada ao *Ensino* de História, numa perspectiva de progressão, o que pressupõe um tempo de experiência com o conhecimento histórico escolarizado, um tempo maior do que dispõem os sujeitos da EJA. Os cursos de EJA tem uma carga horária diferenciada, e a menor duração dos cursos é um fator de atração para esses sujeitos, que buscam concluir a escolarização básica rapidamente. (HAMMEL, 2009, p. 3-4)

Pensar o Ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica, na EJA, significa considerar que as classes de EJA são frequentadas por pessoas com pouco tempo de vida escolar ou, sendo mais jovens, com uma história escolar que pode ser considerada irregular. Além do mais, isso é assim não apenas em termos de tempo vivido, mas de perspectiva também, uma vez que estar estudando (mesmo que o mercado de trabalho reivindique o “aprender sempre”) não pode ser considerado tão certo quanto estar trabalhando, ou procurando trabalhar. Em síntese, os alunos investigados são trabalhadores desde muito cedo.

Dessa forma, torna-se fundamental pensar um Ensino de História que, considerando essas características, não abra mão do desenvolvimento da consciência histórica, nem do compromisso com o processo de desenvolver a racionalidade histórica, com sujeitos jovens e adultos, de modo que a História possa ser uma orientação para a vida. Essas preocupações precisam ser pensadas em contextos investigativos. De acordo com Schmidt

¹⁰ Referência à categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, conforme estudos de Piaget e Boom (BARCA, 2006, p. 14), segundo a qual os sujeitos estariam aptos a compreender conceitos históricos por volta do final da adolescência. As investigações em Educação Histórica tem contestado a importância da maturação psicológica, ainda que isso não signifique que esses investigadores desconsiderem a importância de tais estudos, conforme Schmidt (SCHMIDT, 2009, p. 16); e, ainda, Ashby (2006, p.156), cujo estudo levantou questões relativas a habilidades específicas que demandam que os professores devem levar em conta temas psicológicos e genéricos “sobre desenvolvimento cognitivo levantados pelos trabalhos de Bruner e Piaget (por exemplo, “ir além da informação dada” e centração).”

e Garcia (2003), a investigação com fins didáticos pode ser uma atividade inerente ao ofício de professor, mas deve ser pensada na relação com o método e a teoria das ciências de referência – e não com a pesquisa genericamente entendida. Somente a partir daí é que os professores e alunos podem compreender e vivenciar uma relação histórica entre presente e passado, além de se apropriarem do caminho da produção do conhecimento histórico. (SCHMIDT e GARCIA, 2003, p.238).

Nos próximos capítulos, as ideias históricas dos sujeitos da EJA serão apresentadas, a partir de um estudo teórico e empírico, com o objetivo de contribuir com a perspectiva de investigação no campo da Cognição Histórica Situada.

CAPÍTULO 2

O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, demonstra-se o percurso da investigação entre os sujeitos da EJA, *alunos e não-alunos*, apresentando os objetivos, as questões de investigação, as categorias de análise e os instrumentos de investigação.

2.1 Sujeitos¹¹

Neste tópico serão apresentados os sujeitos da investigação, categorizados como *alunos e não-alunos*.

2.1.1 Categoria *alunos*

Foram considerados sujeitos nesta categoria todos os *alunos* que frequentavam o Segundo Segmento do Curso, alocados nas turmas 1, 2 e 3 do Núcleo.

Duzentos e quarenta e uma pessoas procuraram o Núcleo e, em algum momento, (uma vez que a matrícula pode ser feita a qualquer tempo), matricularam-se no ano letivo de 2008, conforme demonstra o Quadro 1.

QUADRO 1 - Situação dos *alunos* em 2008-2009¹²

Situação	Nº alunos	Porcentagem
Matriculados	241	-
Afastados temporariamente	113	47%
Desistentes	17	7%
Transferidos	7	3%
Certificados	35	16%
Matriculados 2009	41	17%

¹¹ Todos os nomes dos sujeitos investigados são fictícios.

¹² Os números informados pela secretaria do Núcleo apresentam alguns erros, irrelevantes para os objetivos desta investigação.

O número de alunos matriculados refere-se ao *total* de alunos no Núcleo e não apenas aos alunos do Segundo Segmento, que foram sujeitos desta investigação.

2.1.2 Categoria *não- alunos*

Foram considerados, nesta categoria, todos os sujeitos investigados no Núcleo e no DEC, com exceção dos *alunos*. São eles, professores, coordenadora, auxiliares de ensino e funcionários do Núcleo. Para além do Núcleo, a assessora pedagógica e a consultora teórica do DEC. Estes sujeitos foram também categorizados em *especialistas* e *leigos*. Ver Quadro 2.

QUADRO 2 - *Não-alunos*: docentes e funcionários do Núcleo 2008/2009 (Tempo de experiência na EJA)

2008-1		
Função	Nome	Experiência na EJA
Coordenação	Saete	13º ano
Prof. Artes	Rodrigo	4º ano
Prof. Ciências	Paloma	1º ano
Prof. Geografia	Rosana	2ª ano
Prof. História	Marlene	2ª ano
Prof. Inglês	Jamila	2ª ano
Prof. Matemática	Mônica	1º ano
Prof. Português	Rosa	1º ano
Auxiliar de Ensino	Carolina	4º ano
Auxiliar de Ensino	Rosemeri	1º ano
Serviços Gerais	Glaucia	13º ano
Segurança	Flávio	4º ano
Segurança	Vanderlei	4º ano

2008-2		
Função	Nome	Experiência na EJA
Coordenação	Saete	13º ano
Prof. Artes	Fúlvio	1º ano
Prof. Ciências	Paloma	1º ano
Prof. Geografia	Liliane	2º ano
Prof. História	Esteves	1º ano
Prof. Inglês	Jamila	2º ano
Prof. Matemática	Mônica	1º ano
Prof. Português	Rosa	1º ano
Auxiliar de Ensino	Carolina	4º ano
Auxiliar de Ensino	Rosemeri	1º ano
Serviços Gerais	Glaucia	13º ano
Segurança	Flávio	4º ano
Segurança	Vanderlei	4º ano

2009-1		
Função	Nome	Experiência na EJA
Coordenação	Saete	14º ano
Prof. Artes	Raquel	2º ano
Prof. Ciências	Paloma	2º ano
Prof. Geografia	Estela	1º ano
Prof. História	Marlene	3º ano
Prof. Inglês	Jamila	3º ano
Prof. Matemática	Eliana	5º ano
Prof. Português	Aline	1º ano
Auxiliar de Ensino	Carolina	5º ano
Auxiliar de Ensino	Clara	2º ano
Serviços Gerais	Glaucia	14º ano
Segurança	Flávio	5º ano
Segurança	Vanderlei	5º ano

2.2 Objetivos e questões de investigação

Na presente investigação, as questões foram construídas a partir da observação de campo e referenciadas, fundamentalmente, pela Teoria da História de Jorn Rusen e pelo contexto da investigação em Educação Histórica, principalmente pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros, portugueses e ingleses.

A questão central, *o significado do conhecimento histórico para os sujeitos da EJA*, demandou a construção de outras questões, as quais foram diretamente colocadas nas

entrevistas e nos questionários e, implicitamente, consideradas no decorrer da observação. São elas:

- a) as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico, em termos de lembrança da História Escolar e de interesse por esse conhecimento;
- b) as ideias históricas dos sujeitos em termos de compreensão disciplinar.

Em sentido amplo, esta pesquisa orienta-se pela perspectiva da cultura, no sentido que lhe confere Willians, como “a relação entre os elementos que compõem um modo de vida.” (CEVASCO, 1998, p. 152). A vida escolar é apenas um desses elementos e não pode ser compreendida separadamente. Desse modo, foi considerado importante buscar a cultura dos alunos, sujeitos centrais nesta investigação, para que a relação que esses sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico escolar pudesse ser compreendida como um processo da cultura escolar.

Ao buscar esses elementos, o objetivo foi compreender a cotidianidade dos sujeitos investigados. Para pensar a vida cotidiana, a investigação referenciou-se em Azanha, para quem não é necessária uma distinção entre os dois termos, uma vez que

A expressão é usual na vida corrente, e a sua ambigüidade é razoavelmente tolerável. Quase sempre, a expressão designa o conjunto (individual ou social) de práticas, linguagem, episódios, etc. que se caracteriza por serem banais, repetitivos, rotineiros, por oposição àqueles que sejam notáveis, excepcionais, catastróficos. (AZANHA, 1992, 114)

É importante sublinhar que, por *vida cotidiana* ou *cotidianidade*, entende-se uma totalidade não-aditiva, uma trama em permanente fluência. No entanto, para Azanha (1992, pp. 81 e 118), é preciso admitir a possibilidade de partição da vida cotidiana, para que se possa apreendê-la cognitivamente.

Na presente investigação, a *partição* da vida cotidiana dos sujeitos aconteceu a partir da observação de campo. As questões que permitiram trazer elementos do modo de vida desses sujeitos foram elaboradas quando já havia transcorrido quatro meses de estudo de campo. Essas questões foram, assim, fundamentadas nas informações colhidas até então e no depoimento de dois alunos, entrevistados com o objetivo de buscar subsídios para a sua elaboração. (Alunos Gabriela, 16 anos, e Joel, 32 anos, entrevistados em 20.06.2008). As questões estão assim relacionadas:

Idade, local de moradia e de nascimento e estado civil

Religião

Trabalho

Lazer, gosto musical

Dia-a-dia

Necessidades

Relação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e com a leitura.

Vida escolar

É importante ressaltar que se concorda com a caracterização do sujeito da EJA proposta por OLIVEIRA (1999), para quem, apesar do recorte etário impresso na sigla, que faz referência aos *jovens* e aos *adultos*, as características dos sujeitos, que, via de regra, frequentam essa modalidade de ensino, são culturais. Dessa forma, tendo em mente essa linha de pensamento, buscaram-se elementos do modo de vida dos alunos.

Quanto aos professores, considerou-se relevante buscar o seu *perfil*, optando-se somente ao da sua dimensão profissional, uma vez que, conforme já foi explicitado, os sujeitos centrais nesta investigação são os alunos.

Considerou-se que essas questões poderiam permitir a compreensão da realidade dos sujeitos, no que ela interessa para esta investigação, isto é, a relação que esses estabelecem com o conhecimento histórico na Proposta da EJA. Desse modo, as questões deram origem ao questionário denominado *Modo de Vida*.

As perguntas constantes do questionário, no entanto, revelaram diferentes níveis de interesse. Algumas respostas dos alunos tiveram peso maior que outras. Em algumas respostas, a pergunta foi propositadamente aberta para permitir que os alunos se colocassem livremente, originando respostas ambíguas. Em outras, o decorrer da investigação demandou que o foco estivesse mais em outras respostas.

Compreender o significado do conhecimento histórico dos sujeitos da EJA é o objetivo central desta investigação. Entretanto, tendo assumido o paradigma qualitativo como norte para a realização do estudo, considerou-se relevante buscar a compreensão das idéias dos sujeitos sobre a Proposta da EJA, para que fosse analisada a presença e o significado do conhecimento histórico na Proposta, o que levou à seguinte questão: *O significado da Proposta de Ensino Via Pesquisa para os sujeitos da EJA.*

A partir dessa questão, surgiram outras, quais sejam: *As relações que os sujeitos estabelecem com a Proposta; As relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento na Proposta.*

2.3 Categorias de análise dos dados

A categorização foi efetuada em três momentos. O primeiro foi realizado a partir de uma codificação aberta. Para Flick, “a codificação aberta tem por objetivo expressar dados e fenômenos na forma de conceitos” (FLICK, 2004, p.189). Essa primeira codificação permitiu que as respostas fossem agrupadas em 14 itens: *Lembranças das aulas de História, Conhecimento Histórico Significativo, Compreensão Disciplinar, Faixa etária, Trabalho, Moradia e Migração, Relação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação, Letramento, Vida escolar, Crenças e Valores, Objetivos na EJA, Perfil dos professores, Relação com a Proposta, relação com o conhecimento na Proposta.*

Em um segundo momento, efetuou-se um “processo de relacionar subcategorias a uma categoria” (FLICK, 2004, p.193), em que foi realizada uma codificação axial para a análise das informações:

Conhecimento histórico:

-Lembrança das aulas de História

-Conhecimento Histórico Significativo

-Compreensão Disciplinar

Modo de vida:

-Faixa etária

-Trabalho

-Moradia e migração

-Relação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC¹³

-Letramento

-Vida Escolar e objetivos na EJA

-Crenças e Valores

-Perfil dos professores

¹³ As Tecnologias da Informação e da Comunicação serão, a partir desse momento, referenciadas pela sua sigla: TIC

Proposta:

-Relação com a Proposta

-Relação com o Conhecimento na Proposta

Com relação à categoria *Conhecimento Histórico*, num terceiro momento, precedeu-se a uma categorização seletiva, dando-se continuidade à codificação axial. A partir da categoria *Conhecimento Histórico Significativo*, foram elaboradas as seguintes categorias:

- a) conhecimento Histórico Significativo Individual: os interesses do âmbito da vida pessoal;
- b) conhecimento Histórico Significativo Informativo: o desconhecido e potencialmente interessantes;
- c) conhecimento Histórico Significativo Prático: o conhecimento de caráter funcional;
- d) conhecimento Histórico Significativo Narrativo: a relação entre passado, presente e futuro no sentido da orientação.

Entre os não-alunos, chegou-se à constituição das seguintes categorias:

- a) Tudo é História: não há distinção entre história vivida e história conhecimento;
- b) História Crítico-revolucionária: a História ciência é construção cognitiva, a História vivida é construção social.

Neste processo, foi possível realizar a “história do caso”, isto é, integração dos dados empíricos com a temática da investigação, qual seja, *o significado que os sujeitos da EJA atribuem ao conhecimento histórico.*

2.4 Instrumentos de investigação

Os instrumentos que permitiram a coleta de informações foram o diário de campo, os questionários e as entrevistas semi-estruturadas.

2.4.1 Diário de campo

O diário de campo resultou da observação que aconteceu nas aulas das três turmas do Segundo Segmento do Curso, duas vezes por semana, em uma reunião semanal, em três Formações Centralizadas e nos momentos informais no Núcleo, totalizando 55 horas (Quadro 3).

QUADRO 3 - Cronograma da observação (Fevereiro a junho 2008)

Dia	Hora	Observação
20.2	18h50min/ 21h45min	Aula (todos os alunos)
25.2	18h50min/ 21h45min	Aula Turma 1
6.3	18h50min/ 20h40min	Aula Turma 1
11.3	18h50min/ 20h40min	Aula Turma 1
17.3	18h50min/ 21h45min	Aula Turma 1
25.3	18h50min/ 21h45min	Aula Turma 1
26.3	18h50min/ 21h45min	Aula Turma 1
7.4	18h50min/ 21h45min	Aula Turma 2
9.4	18h50min/ 20h40min	Aula Turma 1
15.4	13h30min/ 17h30min	Formação Centralizada
16.4	18h50min/ 21h45min	Aula Turma 1
22.4	13h30min/ 17h30min	Formação Centralizada
23.4	18h50min/ 20h40min	Aula Turma 1
23.4	14h00min/ 17h30min	Reunião no Núcleo
28.4	18h50min/ 20h40min	Aula Turma 1
28.4	20h40min/ 21h45min	Aula Turma 2
5.5	18h50min/ 21h45min	Aula Turma 2
6.5	13h30min/ 17h30min	Formação Centralizada
11.5	18h50min/ 20h40min	Aula Turma 1
20.5	18h50min/ 20h40min	Aula Turma 1
20.5	20h40min/ 21h45min	Aula Turma 3
16.6	18h50min/ 20h40min	Aula Turma 2
20.6	18h50min/ 20h40min	Aula Turmas 1, 2 e 3

A observação participante passiva permitiu o registro no diário de campo durante o processo. Dessa forma, imediatamente após a observação, os registros foram sistematizados, de forma que resultaram um texto que contém transcrições de falas, de material anotado do quadro negro e de cartazes. O diário de campo contém, ainda, além desse material objetivo, considerações sobre as situações observadas, reflexões, dúvidas e ideias que foram ocorrendo durante a observação e durante a sistematização.

2.4.2 Entrevistas

Entre os *alunos* foram realizadas cinco entrevistas, das quais participaram 15 sujeitos, cinco deles por duas vezes (Quadros 4 e 5). Todos eles permitiram a gravação dos depoimentos. Vale dizer que, ainda que os nomes verdadeiros tenham sido omitidos, optou-se por retornar os dados da investigação para os sujeitos, sendo que a maioria leu e autorizou o conteúdo para fins desta investigação.

QUADRO 4 - *Alunos* entrevistados/Data

Alunos Entrevistados	Data
Joel, Gabriela	20.06.08
Gustavo, Jnatan, Dulcéia, Sandra	07.11.08
Janaina, Tamara, Andreza	14.11.08
Gabriela, Joel, Marlon, Giancarlo, Dulcinéia, Jyce, Arlene, Marcos, Luciana	28.11.08
Marlon, Andreza, Sandra	05.12.08

QUADRO 5 - *Alunos* entrevistados/Gênero e Idade

Gênero	Idade			Total
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	A partir de 28 anos	
Homens	1	3	1	5
Mulheres	3	1	6	10
Total	4	4	7	15

A seleção dos entrevistados obedeceu aos seguintes critérios:

- seis alunos entre os que mencionaram a Disciplina História (positiva ou negativamente) no questionário *Modo de Vida*, na questão sobre do que mais e do que menos gostavam na Escola Regular, e especificamente as suas preferências acerca das Disciplinas escolares. Esta escolha justifica-se pelo fato de que, para pensar sobre a História Escolar, os alunos teriam que recorrer a sua experiência no Ensino Regular, uma vez que na EJA não há aulas por Disciplinas;
- quatro alunos que escolheram pesquisar temas históricos, durante o primeiro ciclo de pesquisas na EJA para que fosse possível conversar a respeito das questões da categoria *Conhecimento Histórico Significativo*. Na Proposta de

Ensino via Pesquisa, os alunos escolhem o que vão pesquisar. Não há conteúdos pré-determinados, visto que o que importa são os interesses dos alunos. Dessa forma, procurou-se ouvir as pessoas cujos interesses mostraram enfoque nos deuses da Roma Antiga, na vida de Martinho Lutero e na Segunda Guerra Mundial, por exemplo;

- c) cinco alunos foram escolhidos aleatoriamente, entre esses um aluno que comentou, no questionário, que achava esta pesquisa “ótima”.

As entrevistas foram coletivas e aconteceram às sextas-feiras, dia em que os trabalhos no Núcleo são diferenciados e acontecem, por exemplo, orientação para as pesquisas que os alunos estão desenvolvendo, e atividades culturais na escola e fora dela. Assim, obtive-se autorização da coordenadora do Núcleo para os encontros com os alunos nesse dia. Esses encontros foram registrados em atas e entregues depois à coordenação para que pudessem valer horas não presenciais – HNP¹⁴. Não foi possível realizar as entrevistas em outros horários, uma vez que os alunos eram trabalhadores e/ou pais e mães de família. Os alunos receberam uma declaração de participação na pesquisa.

Entre os *não-alunos*, em termos e abordagem, as entrevistas foram:

- a) coletivas, com os professores;
- b) individuais, com os demais sujeitos (assessores e consultores do DEC, funcionários e coordenadora do Núcleo);
- c) em dupla, com os dois professores de História do Núcleo.

Foram oito entrevistas, entre maio de 2008 e maio de 2009, conforme o quadro a seguir (Quadro 6) demonstra.

¹⁴ As horas não presenciais serão, a partir deste momento, referenciadas pela sua sigla: HNP

QUADRO 6 - Cronograma de entrevistas com os *não-alunos*: abordagem e categoria

Data	Entrevistados	Abordagem	Categoria
Março/08	Salete/ coordenadora Núcleo	Individual	Leigo
Março/08	Rosana/ Assessora DEC	Individual	Especialista
Abril/08	Glaucia/ Serviços Gerais	Individual	Leigo
Abril/08	Vanderlei/ Segurança	Individual	Leigo
Mai/08	Professores, coordenadora, auxiliar de ensino	Coletiva	Leigos
Mai/08	Bianca/ Consultora teórica DEC	Individual	Especialista
Mai/09	Professores, coordenadora, auxiliar de ensino	Coletiva	Leigos
Mai/09	Marlene e Esteves/ Professores de História	Dupla	Especialistas

Os Quadros 7, 8 e 9 informam sobre a função e a formação dos entrevistados e os momentos das entrevistas no Núcleo e no DEC.

QUADRO 7 - *Não-alunos*: docentes e funcionários do Núcleo entrevistados em dois momentos - inicial e retorno da pesquisa (maio 2008/maio 2009)

Abril/ Maio de 2008		Maio de 2009	
Função	Nome	Função	Nome
Coordenação	Salete	Coordenação	Salete
Prof. Artes	Rodrigo	Prof. Artes	Rosa
Prof. Ciências	Paloma	Prof. Ciências	Paloma
Prof. Geografia	Rosana	Prof. Geografia	Estela
Prof. História	Marlene	Prof. História	-
Prof. Inglês	Jamila	Prof. Inglês	Jamila
Prof. Matemática	Mônica	Prof. Matemática	Biana
Prof. Português	Rosa	Prof. Português	Aline
Auxiliar de Ensino	Carolina	-	-
Serviços Gerais	Glaucia	-	-
Segurança	Vanderlei	-	-

QUADRO 8 - *Não-alunos*: professores de História entrevistados - retorno da pesquisa (maio de 2009)

Formação	Nome	Situação na EJA
História/ Mestrado História	Marlene	Atual professor de Núcleo EJA pesquisado
História/ Mestrado História	Esteves	Ex-professor de Núcleo pesquisado, atual prof. em outro Núcleo

QUADRO 9 - *Não-alunos*: assessores/Consultores do DEC (Entrevistados em abril/maio 2008)

Formação	Função	Nome
Historiadora	Assessora Pedagógica	Rosana
Historiadora	Consultora Teórica	Biana

2.4.3 Questionários

Os questionários, denominados *Modo de Vida* e *Conhecimento Histórico*, foram respondidos por 41 *Alunos* e aplicados pela autora deste trabalho, na presença de um professor do Núcleo. Esta atividade aconteceu durante as aulas, em dois dias letivos, tendo ocupado um período por turma, aproximadamente 1h30min.

O quadro (Quadro 10) a seguir demonstra o número de alunos que responderam aos questionários, por gênero e faixa etária.

QUADRO 10 - *Alunos* que responderam aos questionários *Modo de Vida* e *Conhecimento Histórico*/Idade e gênero (junho 2008)

Gênero	Idade			Total
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	A partir de 28 anos	
Homens	9	7	4	20
Mulheres	11	2	8	21
Total	20	9	12	41

Como os alunos tiveram um pouco de dificuldade na primeira turma, nas turmas seguintes, por sugestão do professor que acompanhava o processo, a ordem dos questionários foi invertida, tendo sido aplicado primeiro o questionário *Conhecimento Histórico*. Embora essa estratégia não tenha impedido alguns entendimentos equivocados das questões, ela facilitou a aplicação dos questionários. Foram entregues 41 questionários respondidos.

As alternativas foram elaboradas de forma que os alunos enumerassem de acordo com o grau de importância ou de frequência entre as opções disponíveis. Consideraram-se somente as respostas colocadas em primeiro e segundo lugar, porque as demais não interferiram nos resultados.¹⁵

¹⁵ Para este encaminhamento, contou-se com a orientação da professora Elenita Eliete de Lima Ramos, professora de Matemática do IF-SC.

CAPÍTULO 3

O "ENSINO VIA PESQUISA": A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo apresenta-se e analisa-se a Proposta de EJA do Município de Florianópolis, que estava em curso por ocasião da pesquisa, por meio de estudo documental e empírico. Na análise leva-se em conta a relação dos sujeitos com a Proposta, bem como o seu significado para a Educação Histórica de jovens e adultos em processos de escolarização.

3.1 Educação de Jovens e Adultos

É importante ressaltar o fato de que a EJA necessita ser tomada como uma situação necessária, mas provisória. Isso significa que é importante manter a luta para que ela se torne historicamente superada pelos avanços das condições sociais e culturais da população brasileira, bem como pela universalização total do acesso e permanência aos processos de escolarização regular. Dessa forma, compreende-se a sua necessidade em face de contextos historicamente determinados.

Dados da Conferência Internacional de Educação de Adultos - *CONFINTEA Mid Term*¹⁶ apontam que, na América Latina e no Caribe, 39 milhões de pessoas ainda se encontram sem saber ler e escrever, o que corresponde a 11% da população maior de 14 anos. A esse número devem-se acrescentar 110 milhões de jovens e adultos que não completaram quatro anos de escolaridade, ou seja, os chamados analfabetos funcionais, e ainda 20% de crianças que não completaram a educação primária. O acesso restrito ao sistema educativo, em toda a América Latina, reforça esses dados, assim como a qualidade do que é oferecido, o que não é, no entanto, exclusivo da região, já que

[...] alguns relatórios que estudaram os processos políticos vividos no contexto da globalização e dos condicionantes econômicos - que

¹⁶ Reunião de Balanço Internacional da V Confinteia ocorrida em Bancoc, Tailândia, em setembro de 2003. As Conferências serão a partir deste momento referenciadas pela sua sigla: Confinteia. Disponível em www.fórumaja.org.br/to/?q=node/82-

pressionaram o decréscimo de investimentos em todos os países, desenvolvidos e não desenvolvidos - demonstram que cerca de 70 países não atingirão as metas fixadas pela V CONFINTEA até o ano 2009, 12 anos depois dos acordos firmados. (PAIVA, 2004)¹⁷

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 - LDB/1996, a EJA passou a ser um direito e não mais educação suplementar. Entretanto, enquanto acontece o alargamento da oferta de matrículas para o Ensino Fundamental¹⁸, a descontinuidade marca as políticas públicas para a modalidade EJA. (MEC, 2000, p.5)¹⁹

De acordo com o Ministério da Educação – MEC²⁰, o atual índice de inclusão dos brasileiros no Ensino Fundamental é de 97% da população de 7 a 14 anos. (BRASIL, 2006, p.23). A julgar por esses dados, mantido ou superado esse índice, haveria poucos frequentadores para as turmas de EJA, ou, mesmo, não haveria público para essas classes. Pode-se dizer também que o direito à educação de que são titulares todos os brasileiros e o dever do Estado para com esse direito (garantido pela Constituição Federal desde 1988) é uma realidade em nosso país.

Entretanto, os percursos desses brasileiros não são contínuos. As crianças e jovens acessam as salas de aula, mas delas evadem facilmente. Das que permanecem, muitas não aprendem. Em outras palavras, o índice de 97% não mede permanência nem sucesso. Uma consulta a documentos do MEC traz um dado alarmante: aproximadamente 62 milhões de brasileiros não completam a Educação Básica. Esse é o público potencial da EJA:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2005, p.8)

¹⁷ Ver a Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI (maio de 2009), na Cidade do México em setembro de 2008.

¹⁸ No Brasil os níveis escolares são: a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior. (BRASIL, 2000)

¹⁹ Modalidade, no Parecer CNE nº 11/2000, é um modo próprio de fazer a educação, considerando as características dos sujeitos para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas. (BRASIL, 2000)

²⁰ O Ministério da Educação será, a partir deste momento, referenciado pela sua sigla: MEC

De acordo com Canário (2000, p. 11-12), a EJA, antes efetivada pela iniciativa popular, em sindicatos, associações ou partidos políticos,²¹ a partir do pós-guerra (1945), passou a acontecer, deliberada e sistematicamente, nas escolas e por iniciativa do Estado, primeiramente na Europa e, depois, nos países do Terceiro Mundo. A partir desse momento, passaram a acontecer, convocadas e coordenadas pela UNESCO, as CONFINTEA, nos anos de 1949, 1960, 1972, 1985 e 1997. Essas conferências são precedidas por um processo preparatório nos países que delas tomam parte²² e, de acordo com Ireland (2008), em alguns países esse processo tem significado uma mobilização em torno da EJA. É o caso do Brasil, onde desde 1996 passaram a acontecer os fóruns estaduais de EJA e os Encontros Anuais, com a participação de diversos atores sociais, uma vez que, na opinião do autor, faltam políticas públicas governamentais consistentes.

O conceito de educação, firmado na Conferência de Hamburgo (1997) como um processo continuado que se estende ao longo da vida, com ênfase na aprendizagem, tem norteado as propostas para a EJA. Nesse sentido, a aprendizagem deve ser considerada amplamente, conforme Arroyo:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimento, significados e cultura acumulados pela sociedade. (ARROYO, 2005, *apud* BERNARDINO, 2009, p.4)

Em 2003, o *CONFINTEA Mid Term* (Conferência Preparatória para a VI CONFINTEA) mostrou que foram incluídos nos programas educacionais temas relacionados à resolução de conflitos, como a educação para a paz e a cidadania, identidade cultural, patrimônio cultural, saúde, direitos humanos e interculturais.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 934/96, artigo 3º), a educação das pessoas a quem se destina a EJA deve garantir o acesso e a permanência, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar, o trabalho e as práticas sociais. Nesse sentido, as propostas de

²¹ A história mais remota da EJA remete ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa, com a idéia da educação permanente. (CANÁRIO, 2000, p. 11)

²² As Conferências Preparatórias à VI CONFINTEA são parte de um processo que vem sendo coordenado pelo Instituto da Unesco para a Educação ao longo da Vida (UIL) e conta com o apoio de um grupo de especialistas em EJA que estão dando as linhas conceituais da Conferência.

ensino para a EJA tem buscado um vínculo mais estreito com a vida, através da incorporação de saberes e práticas extraescolares, do favorecimento da expressão dos alunos e do seu grupo social.

No processo de escolarização, duas questões do aprendizado tem merecido a atenção dos profissionais envolvidos com a EJA: a auto-estima e a autonomia, tratadas como estreitamente relacionadas. Essas questões são centrais na atual proposta de ensino para a EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A EJA da Rede Municipal, na perspectiva atual, tem no ano de 2001 o seu marco de referência. A discussão que vinha sendo travada com o grupo de educandos e educadores resultou na sua configuração atual e faz parte de um contexto mais amplo, denominado, pelos profissionais envolvidos, como *Movimento de Reorganização Didática da Educação Básica de Florianópolis*.

Nesse Município, a EJA está ligada ao DEC, criado em 2001, que antes dessa data funcionava nos moldes do Ensino Regular, organizada em fases e ciclos. Hoje é um Curso de Educação de Adultos cujo princípio estruturante é a pesquisa.

3.2 A EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Neste tópico apresenta-se uma síntese do Documento de Apresentação da EJA, disponibilizado no *site* da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

O Documento de Apresentação da Proposta está estruturado em dois tópicos. No primeiro, intitulado *Informações Gerais*, estão esclarecimentos sobre o Curso, quais sejam, matrícula, estrutura, carga horária. Constam também desse tópico o objetivo geral e os princípios educativos, salientando que a pesquisa é um dos mais importantes dentre esses princípios. Ainda nesse tópico, estão elencados os saberes trabalhados no Curso e as informações sobre avaliação, certificação e planejamento semanal de atividades. Encerram esse tópico as *Ações educativas para o EJA 2008*. Ainda que não seja objetivo da presente investigação detalhar essas atividades, entende-se que elas podem demonstrar o que acontece durante um ano letivo na EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; serão, por esse motivo, transcritas a seguir.

- a) capacitações iniciais;

- b) divulgação de matrícula na comunidade;
- c) esclarecimentos iniciais aos alunos;
- d) encontros pedagógicos semanais;
- e) projeto Político Pedagógico;
- f) planejamento estratégico situacional- P.E.S;
- g) diário individual por aluno;
- h) pasta de projeto – Portfólio da pesquisa;
- i) caderno de assessoramento da pesquisa;
- j) diário de registro geral das atividades;
- k) conhecimentos trabalhados e percebidos;
- l) “portfólio” do aluno;
- m) construção das problemáticas;
- n) justificativa e objetivo da pesquisa;
- o) saberes prévios e hipóteses de respostas;
- p) planejamento do projeto e Cronograma de Pesquisa;
- q) socializações parciais;
- r) socializações finais;
- s) produção de textos pelos alunos;
- t) produção de textos para auxílio nas pesquisas e debates pelos professores;
- u) atendimento individualizado aos alunos;
- v) palestras, cursos, oficinas realizadas pela comunidade;
- w) aulas, palestras, cursos e oficinas realizadas pelos professores;
- x) divulgação das pesquisas na comunidade;
- y) ampliação da participação da família;
- z) saídas programadas a bibliotecas, museus e demais espaços culturais
- aa) intercâmbios;
- bb) confraternizações e outras atividades lúdicas e esportivas;
- cc) utilização de sala informatizada;
- dd) utilização de audiovisuais;
- ee) utilização de recursos da localidade/comunidade;
- ff) livro como leitura;
- gg) visitas do Departamento de Educação Continuada;
- hh) capacitações em serviço;

- ii) produção de material de divulgação para congressos, simpósios.

No segundo tópico, o Documento apresenta 14 textos, entre produções dos dirigentes do DEC e de autores de referência para a Proposta. Esses textos constam de esclarecimentos quanto à Proposta, em termos conceituais, especialmente sobre a pesquisa como princípio educativo e, também, prático, uma vez que há instruções quanto a algumas atividades, tais como preenchimento de instrumentos de avaliação e registro de atividades.

De acordo com o Documento de Apresentação²³, o ensino e a aprendizagem objetivam a adaptação crítica na sociedade atual, caracterizada pela mudança contínua e acelerada. Dessa forma, os conhecimentos devem possibilitar aos alunos pensar na vida e na realidade, formular perguntas, saber pesquisar, ouvir, falar, debater, produzir sempre, ter iniciativa, trabalhar em grupo, escrever a partir de seus próprios pensamentos, a socializar o que aprendeu, a responsabilizar-se pelo presente e pelo futuro.

Estão a seguir relacionados os conhecimentos, denominados *Saberes*, no Documento, e considerados como conteúdos orientadores de todas as atividades educativas propostas:

- a) identificar e avaliar necessidades de conhecimento atuais, buscando soluções;
- b) identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão;
- c) ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana;
- d) formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo;
- e) analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e as soluções de forma ampla, interligada e sustentável;
- f) polemizar e teorizar verbalmente e por escrito;
- g) cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança;
- h) construir e estimular organizações do tipo democrático;
- i) conviver criticamente com regras, questioná-las e elaborá-las;
- j) buscar e receber criticamente os meios de comunicação.

A pesquisa é a atividade central no Curso e, segundo o Documento de Apresentação, é por meio dela que os saberes anteriormente descritos são desenvolvidos.

²³ As informações sobre o documento podem ser obtidas no *site* <http://www.pmf.sc.gov.br/eja/>

Entretanto, outras atividades podem ser propostas e efetivadas, tais como oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas etc, se assim ficar decidido no planejamento coletivo semanal realizado nos Núcleos.

A avaliação dos trabalhos é processual, permanente, dialógica e registrada diariamente de várias formas: nos portfólios individuais; nos cadernos pessoais; nos cadernos de assessoramento das pesquisas; nos cadernos de turma; nas produções textuais das aulas e dos projetos; nas socializações parciais e finais dos trabalhos, nos pareceres descritivos do conselho de classe, nas auto-avaliações, nas atas das assembleias deliberativas, nas reuniões e encontros pedagógicos; durante os assessoramentos dos professores nos pequenos grupos de pesquisa, nas oficinas e em outros diversos instrumentos de avaliação criados conforme os interesses e as necessidades do núcleo. Os professores intervêm para a reorientação e o redimensionamento do processo, procuram perceber as dificuldades e ajudar efetivamente na superação delas, seja com orientações individuais ou em grupo, seja com palestras para toda a classe.

As HNP são as horas planejadas no Núcleo com professores e alunos as quais são realizadas fora do horário escolar. A função dos trabalhos em HNP é a de promover o fato de que se pode aprender em todos os momentos. Professores e alunos combinam a forma de apresentação e avaliação dos resultados das produções dessas horas. A quantidade de horas relacionadas a cada atividade depende do aluno que a realiza, o que significa que o mesmo trabalho pode ter avaliações diferentes para cada aluno em função de sua capacidade²⁴. Podem ser consideradas como HNP atividades tais como:

- a) participação em eventos sociais, culturais e esportivos na comunidade (mutirões, coral, grupos de dança, teatro, música, eventos de um modo geral);
- b) leitura de livros, jornais e revistas (resumo, sínteses, fichamentos, apresentação oral ou escrita);
- c) síntese de filmes assistidos ou programas de televisão;
- d) idas a cinema, teatro;
- e) participação em associações comunitárias;
- f) ida a cursos e palestras diversos; realização de atividades propostas pelos professores (pesquisas na comunidade, entrevistas);

²⁴ O termo *capacidade* foi extraído do texto do Documento de Apresentação.

g) passeios, saídas programadas a museus, parques etc.

As HNP realizadas são registradas no caderno de estudante do aluno ou em planilha própria. As atividades semanais são planejadas coletivamente pelos professores nos encontros pedagógicos diários e em dois encontros semanais, que se realizam no Núcleo e devem ser repassadas aos alunos. Os professores planejam e organizam seus horários e intervenções semanais de modo a atenderem a necessidade dos alunos e dos trabalhos em todas as turmas. Conforme o planejamento, os professores podem oferecer atendimento individualizado ou em grupo para esclarecer dúvidas e ajudar nos trabalhos dos alunos. Para tais atividades, os professores podem utilizar os momentos de planejamento diário. O processo de certificação na EJA consta das seguintes fases:

- a) solicitação do interessado;
- b) verificação do mínimo, 800 (oitocentas) horas-aula efetivamente trabalhadas em atividades do Núcleo, sendo pelo menos 600 de horas presenciais;
- c) realização e apresentação de três pesquisas, sendo pelo menos duas em grupo; um relatório individual de aprendizagem e um relatório de auto-avaliação final, conforme modelo em prática. O relatório individual de aprendizagem poderá ser um trabalho realizado pelo aluno a qualquer época e com a aprovação do núcleo a partir de modelo adotado pelo DEC; reunião e discussão do interessado no conselho de classe, ou em grupo com pelo menos três educadores do núcleo, sobre sua solicitação, relatórios e pareceres descritivos; ratificação do aluno de seu interesse na certificação.

3.3 A Proposta de "Ensino Via Pesquisa" na perspectiva dos sujeitos

Segundo proposto no Documento de Apresentação, o Curso foi pensado para garantir, na medida do possível, e de acordo com o artigo 5º da Lei 7508²⁵, o acesso e a permanência. Tem 800 horas presenciais²⁶ - HP, e 200 HNP. São quatro horas aula por dia (três horas relógio). As horas são cumulativas para um próximo ano letivo, e a matrícula

²⁵ Lei nº 7508, de 27 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a organização, funcionamento e manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis.

²⁶ As Horas Presenciais serão, a partir desse momento, referenciadas pela sua sigla: HP.

pode acontecer a qualquer tempo. A presença é avaliada e precisa ser participativa. A cada mês, os professores informam aos alunos a carga horária por eles cumprida. As HNP, atividades extraclasse propostas pelos alunos ou pelos professores, não valem notas, valem aulas. Pensa-se quanto tempo o aluno empenha na atividade e calcula-se o mesmo. Até o final do ano letivo, os alunos devem ter feito três pesquisas em grupo e um relatório individual. Com a lei dos 75% de presença, com 600 horas aula, os alunos conseguem aprovação. Em um ano letivo, tempo bem menor se comparado ao Ensino Regular, os alunos estão prontos para obterem o seu certificado do Ensino Fundamental.

Para Oliveira (2009)²⁷, a pesquisa como princípio educativo, para além de ser uma forma de trabalho qualificadora dos alunos, é uma forma qualificadora dos professores, uma vez que interfere na forma como estes se relacionam com o conhecimento, eliminando preconceitos que alimentam as práticas escolares tradicionais. Ao final da pesquisa, ficam muitas perguntas, mais que respostas, que indicam o caminho a ser seguido na continuidade do nosso esforço de geração de conhecimento, um conhecimento provisório, construído por um coletivo de trabalho, que lhe confere sentido.

Dessa forma, segundo o autor, todo o funcionamento da EJA tem por base práticas coletivas de avaliação e recriação, estando, portanto, sempre sendo refeito. O Curso iniciou, como experiência, em dois Núcleos de EJA, no segundo semestre de 2000, valendo-se da experiência das classes de aceleração das séries iniciais da Rede Municipal.²⁸

De acordo com Oliveira, a experiência de pesquisa com e para grupos não-acadêmicos tem origem na sua própria prática, como consultor e docente dos programas de formação de professores da educação escolar indígena, ao constatar que o Estado, as Secretarias e os consultores pouco sabiam sobre as culturas indígenas e que os professores indígenas são aqueles que sabem e que devem, juntamente com os anciãos, as lideranças, os intelectuais daquelas culturas, sistematizar seu conhecimento:

[...] faltaram aos órgãos oficiais e aos seus *experts* a consciência de *dominar o conhecimento* (um conhecimento) a ser passado aos professores para eles o *transmitirem* aos seus alunos. Nesse contexto de 'insegurança produtiva' estabeleceram-se as condições para um novo contrato social, uma nova forma de parceria entre consultores, professores e comunidades. Passou a ser papel do consultor ou docente,

²⁷ Gilvan Muller de Oliveira é consultor teórico e formador de professores da EJA.

²⁸ Trabalho realizado com 15 turmas a partir do Projeto de Classes de Aceleração na Rede Municipal, em 1999, cujo objetivo era corrigir o desvio idade/série, e onde havia o trabalho com pesquisa.

então, o de colocar a serviço dos indígenas, quando solicitado, sua capacidade de organizar eventos pedagógicos de modo que *outro* produza conhecimento. Aí está, cremos, o ato fundante dessa pedagogia: a possibilidade de se tomar um aliado de pessoas e grupos para que essas pessoas e grupos possam se instituir como agentes de seu próprio aprender através do agir sobre o mundo. (OLIVEIRA, 2004, p.12)

Oliveira (2004) apresenta a estrutura do trabalho pedagógico com pesquisa procurando identificar os conteúdos²⁹ que integram esse trabalho. Nessa perspectiva, os interesses do aluno estariam representados na escola. Os sujeitos desses interesses são considerados legítimos e, por consequência, seus interesses também o são. Esses sujeitos devem aprender a identificar os seus interesses aprendendo a fazer perguntas para as quais não se tem respostas de antemão. Nesse sentido, procurar identificar interesses através da formulação de perguntas é um processo que poderia provocar mudanças nas pessoas, porque a responsabilidade da produção do conhecimento, de *um* conhecimento que faz sentido, recai sobre os sujeitos do processo, primeiramente o aluno, e junto com ele, o professor. Cada pesquisa é um centro que traria possibilidades de estabelecer relações e organizar conhecimentos que fazem sentido. Não há pré-requisitos para o processo de pesquisa, nem em termos de idade, nem de conhecimentos prévios. Não é preciso, por exemplo, saber ler e escrever, porque estes não são os únicos meios possíveis para a produção de conhecimento.

No desenvolvimento deste trabalho, a escola teria uma série de contatos com a sociedade: pessoas que desempenham funções ou profissões específicas, especialistas em vários assuntos, sendo que

Esse conhecimento especializado, apreendido neste processo, não é a verdade sobre um assunto, mas um insumo ou matéria-prima para a elaboração própria, na medida em que a pesquisa revela claramente aos alunos que o mundo se estrutura a partir do embate de visões contraditórias em permanente enfrentamento. (OLIVEIRA, 2004, pp.55 e 56)

A pesquisa deve educar e, para tanto, precisa ser um trabalho coletivo. Não é o professor o único que detém e transmite o conhecimento, o aluno é parceiro e não está na escola para sofrer medidas disciplinares. No ensino via pesquisa não há conteúdos pré-estabelecidos, porque a função da escola é transmitir formas de aprendizado e não conteúdos, já que esses não garantem uma relação produtiva com o conhecimento.

²⁹ O termo “conteúdos” é utilizado pelo autor e, no presente texto, eles aparecem em negrito.

[...] Para uns o conhecimento é uma lista fixa [...] de cânones que precisam ser repetidos, para outros é um conjunto [...] de procedimentos que são aplicados para avançar sobre novas áreas. Os conteúdos são operacionais, só faz sentido aprender alguma coisa se pudermos fazer algo com o que aprendemos, mesmo que seja um fazer virtual, projetivo. (OLIVEIRA, 2004, pp. 59 e 60).

A pesquisa na EJA não é disciplinar, não vem das disciplinas e não conduz a elas, o planejamento, diário e semanal, é uma preparação para ajudar nas pesquisas e, no início do ano letivo, gira em torno de princípios de organização do trabalho. A avaliação é feita sobre todo o coletivo e tem por objetivo aprimorar o trabalho e, por função, corrigir permanentemente o curso dos rumos do processo. Não tem caráter punitivo e não é um instrumento de exclusão, “Isso é todo o contrário do que pretendemos na EJA, já que, exatamente, como já foi dito, aí se encontram aquelas pessoas que o ensino fundamental expulsou, com suas avaliações para-a-escola e não para-o-aluno.” (OLIVEIRA, 2004, p.68)

O ensino via pesquisa possibilitaria aos alunos uma inserção nas práticas de leitura e escrita, porque deixa claro que essas práticas servem para acessar um conhecimento significativo para o aluno. A relação com o conhecimento seria de autonomia e, nesse sentido, um instrumento de formação para educando e educadores já que estes últimos tendem a estabelecer uma relação de subordinação com o conhecimento, porque vem das universidades, acostumados a pensar em “áreas”. Esta é, aliás, a dificuldade maior do ensino via pesquisa: os alunos da EJA tem uma relação “rarefeita” com os saberes escolares, disciplinares, e, portanto, tem mais facilidade com a Proposta, o que não acontece com os professores.

Se for tomado o termo “currículo” de forma ampla, ou seja, como as ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunizar a aprendizagem, as ideias acima colocadas descrevem o currículo da EJA da Rede Municipal.

A respeito do que concerne ao currículo, considera-se que há uma questão fundamental, que está subjacente ao documento. Trata-se da *justificação*, isto é, de se definir o que deve ser ensinado a todos os membros da sociedade (FORQUIN, 1993, p.144). Na Proposta da EJA da Rede Municipal, essa escolha recai menos sobre os conhecimentos das ciências de referência e mais sobre atitudes, habilidades e interesses manifestados pelos alunos, conforme indicam as palavras-chave e as expressões que

explicitam os conteúdos da EJA: há interesse, fazem-se perguntas, provocam-se mudanças, não há pré-requisitos, o trabalho é coletivo, não há conteúdos pré-estabelecidos, os conteúdos são operacionais, a pesquisa não é disciplinar, o planejamento consiste em princípios de organização do trabalho, a avaliação é feita sobre o coletivo, a relação com o conhecimento é de autonomia.

Na perspectiva da Proposta, não há uma relação de hierarquia entre o conhecimento dos educandos, experiencial e concreto, e o conhecimento dos educadores, acadêmico-científico. No desenvolvimento dos trabalhos, não se objetiva a mudança conceitual por parte dos alunos. A relação que se procura estabelecer com o conhecimento na EJA, no âmbito da atual Proposta, ocorre na perspectiva da ligação dos saberes “da escola” e dos saberes “da vida”, num esforço por desfazer a fragmentação do conhecimento que se estabeleceu com a ciência moderna.³⁰

No caso específico da História, tal perspectiva pode levar a uma relação presente/passado referenciada no conceito de passado prático, porque não oferece condições objetivas para uma relação com o passado histórico e, portanto, para a formação da consciência histórica.

Os trabalhos desenvolvidos na EJA da Rede Municipal partem sempre dos interesses manifestados pelos alunos e devem ser transformados em pesquisas as quais são desenvolvidas coletivamente. Não há temas preestabelecidos e nem temas proibidos, o mesmo valendo para as fontes de pesquisa. A orientação dos trabalhos também não guarda relação com as áreas do conhecimento: um tema situado na área das Ciências Naturais, por exemplo, não terá, necessariamente, o acompanhamento de um professor da área.

Na Proposta, *conhecer* é, primeiramente, aprender a identificar interesses e reconhecer os saberes contidos nesses interesses, os conhecimentos ou idéias prévias. Em outras palavras, identificar os saberes anteriores ao trabalho de pesquisa que se dá a partir daí.

Nessa perspectiva, o aluno deveria relacionar-se com o conhecimento de forma ativa e autônoma, e isso aconteceria já no início do processo de ensino-aprendizagem, pela manifestação dos seus interesses .

³⁰ A bastante citada questão da totalidade, da desfragmentação do conhecimento, atribuída ao novo paradigma do conhecimento, é, no entanto, para alguns autores, característica fundamental do pensamento de Paulo Freire (TORRES, 1987, p.94)

No desenvolvimento dos trabalhos, essa relação de não subordinação segue acontecendo, porque os professores orientam os trabalhos, fundamentalmente, a partir da sua prática, da sua experiência de vida. Assim, não se estabelece uma relação de especialistas (os professores) com leigos (os alunos) na qual aqueles dizem a estes como devem ser encaminhadas a pesquisa e as informações obtidas por meio dela, de acordo com as áreas de conhecimento a qual pertencem.

A orientação das pesquisas ocorre no sentido de ajudar os alunos a elaborar perguntas consistentes e a buscar respostas para essas perguntas, sendo que, nesse processo, devem atentar para os vários conceitos existentes na problemática e estabelecer relações entre eles.

Embora não haja conteúdos pré-estabelecidos e os temas das pesquisas sejam uma escolha dos alunos, há conhecimentos privilegiados, como os que se relacionam com a matemática, a leitura, a escrita, a oralidade e as TIC, uma vez que, segundo os autores da proposta, estariam aí as maiores carências desse público.

O direcionamento a tais conhecimentos está fundamentado em estudos, conforme indicam trabalhos apresentados na reunião regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped Sul, 2008,³¹ especificamente os que se referem aos sujeitos da EJA (HAMNEL, 2009; ANTUNES, 2009).

Essa perspectiva estaria também referenciada em documentos elaborados nas Conferências Regionais Preparatórias para a VI CONFINTEA³², dos quais é possível extrair as concepções que norteiam as discussões sobre EJA. Um desses documentos é o relatório da Conferência Pan-Européia, que expressa o reconhecimento da “...importância crucial das competências em literacia, numeracia, TIC, assim como sociais e vocacionais, como parte integrante das estratégias de aprendizagem ao longo da vida na região pan-européia e noutras partes do mundo.” (CONFERÊNCIA PAN-EUROPEIA, 2009, p.3).

As discussões no âmbito da EJA tem trazido a ideia do letramento (familiaridade com a utilização do código escrito), contraposta à ideia de alfabetização (conhecimento das técnicas do código escrito), uma vez que grande parte do público que acessa essa modalidade de ensino, mesmo sendo alfabetizado, não pode ser considerado letrado. Por conseguinte, na EJA, os objetivos estão muito relacionados ao letramento. Em atenção a esse objetivo (escrever e ler com mais competência), na EJA de Florianópolis, as

³¹ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação será, a partir desse momento, referenciada pela sua sigla: Anped

³² Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/sc/?q=node/65>

atividades de escrever sobre a própria vida - as histórias de vida - tem-se destacado nos trabalhos.

Com relação às referências teóricas, autores signatários do paradigma emergente, como Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin, parecem ser predominantemente considerados entre os profissionais da EJA, uma vez que são citados, nas Formações Centralizadas, inclusive com indicação de leitura:

Formadora: no paradigma emergente temos como elementos o movimento contínuo, o caos e também leis relativas a um determinado contexto.

(Pesquisadora: Bianca cita Boaventura de Sousa Santos, que fala em Educomunicação)

Formadora: Tem este livro, é pequeno, fácil de ler: “Um discurso sobre as ciências, de Boaventura de Souza Santos” (DIÁRIO DE CAMPO, em 06.05.2008)

Edgard Morin está citado nas referências bibliográficas do Documento de Apresentação da Proposta e foi mencionado também em entrevistas gravadas para esta investigação:

Pesquisadora: Sobre o fato de a minha pesquisa ser sobre ensino de História numa organização como a EJA que não é disciplinar:

Entrevistada: É, acho que estás fazendo uma coisa meio maluca... mas aí Edgar Morin te ajuda quando ele faz uma crítica à Modernidade que criou estes saberes disciplinarizados e as especializações.

Pesquisadora: Sobre se trabalham enfaticamente as idéias desses autores, como o Morin, nas Formações:

Entrevistada: Sim, tu deverias ter participado da Formação hoje!

Pesquisadora: Na próxima terça, irei. (Assessora Pedagógica DEC, Rosana, entrevistada em 08.04.2008)

Paulo Freire é um autor também citado nas referências bibliográficas do Documento de Apresentação; constataram-se, em alguns momentos, referências explícitas a esse autor. Por exemplo, quando os professores citam o diálogo que conseguem estabelecer com os educandos. Além disso, a convicção dos professores de estarem próximos da realidade concreta dos alunos na relação que buscam com o conhecimento, por meio das pesquisas, uma vez que essas são desenvolvidas a partir dos interesses manifestados pelos alunos, remete a algumas reflexões de Freire sobre a mediação da realidade para compreender os conceitos. (FREIRE e FAÛNDEZ, *apud* TORRES, 1987, p.108). E, ainda, a declarada alegria com os progressos obtidos pelos alunos,

principalmente no que se refere à escrita e à oralidade, lembra o que Freire afirmava ser fundamental para o educador,

[...] pra mim, o educador não pode se cansar de viver a alegria do educando – não importa qual seja seu nível, em que grau trabalhe – no momento em que ele já não se alegra, não se emociona frente à alegria da descoberta é porque ele está ameaçado de se burocratizar. (FREIRE e GUIMARÃES, *apud* TORRES, 1987, p. 102)

Nos trabalhos apresentados na Anped Sul 2008, as ideias freireanas seguem sendo referência na EJA, especialmente no que se refere à questão da marginalidade dos sujeitos. Para Freire, ser marginalizado é estar dentro de uma estrutura em relação de dependência, e essa estrutura precisa ser transformada. Essa situação tem como consequência o fato de que esses sujeitos veem-se numa posição de quem não tem conhecimento, assumem uma característica de desvalia. (FREIRE, 1987, *apud* LAFFIN, 2009, p.9)

De acordo com Laffin, essas reflexões são bastante importantes, uma vez que é voz corrente na EJA a importância da atenção à auto-estima dos alunos. Entretanto, de acordo com a autora, o problema com essa expressão é que ela situa o distanciamento do sujeito em relação ao conhecimento, dentro dele mesmo, e não, como quer Freire, na estrutura social. Por isso, a autora prefere a expressão utilizada por Charlot, “imagem desvalorizada que os sujeitos tem de si” (LAFFIN, 2009, p. 9)

Com relação à aprendizagem significativa, conforme o Documento de Apresentação (OLIVEIRA, 2009), tem-se que,

Ao se iniciar um ciclo de pesquisa em uma turma, elaboram-se as perguntas que serão as motivadoras das pesquisas. [...] Pede-se a cada aluno, ou a grupos de três alunos já pré-formados, que pense em uma pergunta que seja próxima à sua realidade (não necessariamente proximidade espacial); de seu interesse e que ele necessite dar resposta. Procura-se não utilizar palavras como temas ou curiosidade. Provoca-se a pergunta diretamente. Após a elaboração preliminar das perguntas, faz-se uma socialização das mesmas no grande grupo (melhor seria se houvesse possibilidade de se reunirem duas ou mais turmas). Nesse momento, procura-se entender a pergunta, delimitá-la, reescrevendo-a quando necessário. Faz-se um rápido debate do porquê (motivos do passado ou do presente que originaram a pesquisa) e do para quê de cada pergunta (objetivos e possíveis consequências dos resultados para os alunos e para a comunidade).

No trecho anteriormente citado, há uma afirmação segundo a qual não é necessária uma proximidade espacial com a pergunta a ser formulada pelos alunos, mas, na sequência,

consideram-se as possíveis consequências dos resultados da pesquisa para a comunidade. Essa ambiguidade foi encontrada na pesquisa de campo. Entre os formadores, há os que afirmem a opção pelos denominados “projetos reais”, próximos dos desenvolvidos pelos movimentos da sociedade civil organizada, já que seriam um fator de motivação para esse público:

Entrevistada: Um projeto, se não é um projeto autêntico que resolve um problema real que aquela comunidade enfrenta, nada feito! Então, assim, um projeto hipotético: “Vamos pensar sobre...” Desculpa, mas não vai dar pé. Então é muito mais importante e interessante, por exemplo, procurar a nascente que foi soterrada por uma máquina, mas que os antigos sabem que é aqui... planejar o reflorestamento da mata ciliar reelaborando a nascente naquele lugar e com isso humanizar novamente o espaço onde essa comunidade está, do que as doenças venéreas. (Consultora teórica DEC, Bianca, entrevistada em 14.05.2008)

Entre os professores, há quem discorde:

Pesquisadora: Uma última questão: os projetos reais, que para a Bianca são os que funcionam, e os projetos do tipo “Vamos pensar sobre...”, que não funcionam, pelas entrevistas, questionários, parece que a gente traz pra eles um “excesso de vida”, quer dizer, já tem a vida deles, os problemas, e a gente aqui também vai fazer pensar em projetos do tipo comunitários, resolver as coisas na comunidade. Talvez eles queiram, na escola, “viajar” mais noutras coisas que não essas ligadas à realidade imediata deles.

Salete: Quando a Bianca coloca isso, eu coloco até na mesa pra gente discutir; ela coloca muito na idéia de uma ação.

Paloma: Ela fala que tem que atuar, ela critica até alguns projetos que são feitos na escola, porque tem professor que fala: “Eu tô com um projeto sobre abelhas.” Então, conhecer a estrutura da abelha... Ela diz que o professor não tem nem que saber o final do projeto, tem que buscar as informações junto. Um projeto é um projeto, não tem que estar pronto, tem algumas ações que você vai desenvolver, mas junto com os alunos. E ele sempre tem que incluir atuação.

Pesquisadora: Para a Bárbara estudar a estrutura da abelha não dá, porque a estrutura não muda. Os projetos que vi aqui, sobre Martinho Lutero, Segunda Guerra, também não.

Salete: A maioria não. É uma outra concepção de projeto

Pesquisadora: Uma outra coisa é que, enquanto o Gilvan coloca que as pesquisas não vem e não vão pras disciplinas, a Bianca diz que uma pesquisa sobre Martinho Lutero quem tem que orientar é o professor de História que vai ampliar a perspectiva.

Salete: Ela ainda é mais disciplinar.

Eliana: Mas na verdade o Gilvan sempre foi consultor da EJA, ficou um ano afastado ou dois, mas trabalhou desde o início. (Segunda entrevista coletiva com professores do Núcleo, em 07.05.2009).

Para Laffin (2009, p.6), essa dimensão funcional, bastante presente na EJA, não deve comprometer outros processos que conferem sentido à escolarização, porque não dá conta do distanciamento crítico em relação à realidade imediata, e esta é uma das especificidades da aprendizagem escolar, dificilmente promovida com a mesma intensidade por outras instituições sociais:

Certamente é fundamental desenvolver pesquisas que esclareçam quais competências e saberes são exigidos pelos contextos de trabalho (MANFREDI, 1998) e por outras dimensões da vida cotidiana (RIBEIRO, 1999). Entretanto, também é de extrema relevância a análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas empíricas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal. (RIBEIRO, 1999, *apud* LAFFIN, 2009, p. 6)

Na difícil equação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos ligados ao mundo social e do trabalho, esses tem predominado na Proposta de ensino da EJA de Florianópolis. Para Oliveira (2008), existe conhecimento na formulação da problemática e no desenvolvimento da pesquisa, e o ensino e a aprendizagem podem prescindir dos conhecimentos acadêmicos.

A respeito dessa questão, entretanto, não há consenso entre os educadores. Há, entre eles, os que pensam que as áreas do conhecimento devem ser chamadas na discussão das problemáticas propostas pelos alunos, explicitando uma concepção (a aproximação é procedente já que Paulo Freire é um autor de referência na educação popular) mais freirenana de educação. De acordo com Torres, Freire não nega a importância da teoria e do conhecimento científico:

[...] Partir dos níveis de percepção em que se encontram os educandos, os grupos populares, e com eles ir avançando e transformando em rigor científico o que era, no ponto de partida, senso comum [...]. É preciso partir da sabedoria popular, precisamente para superá-la. (TORRES, 1987, pp. 48-49)

Para Santos (1987, *apud* ESCOBAR, 2004, p.641), estaria em curso um novo senso comum, “pragmático, fundamentado no lugar e na experiência”. Desse modo, não apenas para Freire, mas também para autores signatários do paradigma emergente, como Santos (1987, *apud* ESCOBAR, 2004, p.641), esse senso comum deve se comprometer com o

conhecimento científico e, assim, evitar, “[...] quer as limitações do senso comum tradicional e provinciano, quer a arrogante e igualmente provinciana pretensão de racionalidade moderna de constituir o único senso comum possível para o mundo”.

Na perspectiva da Educação Histórica, o compromisso do senso comum com o conhecimento científico traduz-se na importância conferida às protonarrativas, ou seja, aos conhecimentos prévios dos alunos, para o ensino de História. As investigações nessa área indicam que, a partir do conhecimento acerca de *como* crianças, jovens e adultos pensam a História, é possível aproximar as pessoas do conhecimento histórico científico.

No próximo tópico serão apresentados os dados da pesquisa de campo, a partir dos quais serão analisados os aspectos até aqui discutidos.

3.3.1 Categoria *Relação com a Proposta* na perspectiva de *alunos e não-alunos*: demonstração e análise dos dados a partir do diário de campo e das entrevistas

Nesta categoria constam informações sobre a relação dos sujeitos com o Curso, no que se refere ao currículo amplamente considerado, como *as ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunizar a aprendizagem*; com outras palavras, tudo o que acontece no Núcleo e que não está diretamente relacionado ao conhecimento formal, especialmente a relação entre os sujeitos.

A recepção obtida como pesquisadora, tendo sido apresentada como membro da equipe, é reveladora da confiança que os profissionais tem no seu trabalho. Esse acolhimento também foi observado com os alunos estagiários de Prática de Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, os quais atuaram no Núcleo.

A postura dos professores destacou-se já no início das observações, em fevereiro de 2008. Na maneira de conduzir as aulas transparecia calma e interesse pela atividade a qual estava sendo desenvolvida junto aos alunos. A professora de ciências relatou que tinha outras experiências como professora, no Ensino Regular e na Universidade, entretanto, esta experiência era “[...] apaixonante. Uma cachaça, não largo mais!” (DIÁRIO DE CAMPO, em 20.02.2008)

A transcrição a seguir transmite a idéia de que os professores acreditam no trabalho que estão desenvolvendo, uma vez que demonstram uma certa resistência em interromper um trabalho construído coletivamente, nas reuniões semanais e diariamente com os alunos,

e, portanto, mais difícil de ser retomado do que quando as ações já estão, sob alguns aspectos, previamente determinadas, como no Ensino Regular:

Pesquisadora: A aula começou às 19h15min em função do movimento grevista, ao qual o pessoal do Ensino Regular (turnos matutino e vespertino) já aderiu. O pessoal da EJA decidiu esperar até a Assembléia desta quinta-feira, dia 27, para, em caso da continuação do movimento, aderir.

As professoras explicam que todos os serviços municipais estão paralisando, mas que eles acharam complicado interromper o trabalho que começaram na EJA e por isso decidiram aguardar, na esperança de que tudo se resolva, e o trabalho possa continuar. (DIÁRIO DE CAMPO, em 26.03.2008)

Constatou-se que havia um diálogo para além dos trabalhos pedagógicos. Não havia a prática, bastante comum nas escolas, de retirada de materiais organizados por alunos ou professores, tais como cartazes, ou danificação do patrimônio da escola, como pichação de paredes e móveis.

Os professores e os alunos mantem uma comunicação por escrito, por meio dos cadernos diários³³. Nesses cadernos os alunos escrevem todas as noites, nos momentos finais das aulas. No início da noite, antes de as aulas começarem, os professores leem e também escrevem nesses cadernos. Presenciou-se uma conversa entre a professora de História e uma aluna sobre o conteúdo do caderno. A conversa tratava da adaptação da aluna no Curso, dos progressos que ela vinha fazendo, tinha um tom amigável, quase de cumplicidade (DIÁRIO DE CAMPO, em 09.04.2008). Num momento posterior, numa conversa informal, essa aluna comentou que não tinha mais vergonha de ter voltado a estudar, conforme demonstra a transcrição a seguir.

Antes do início da aula, conversei com uma aluna, na faixa etária dos 50 anos, que me contou um episódio relacionado ao fato de estar estudando “depois de velha”. Ela dizia que, até pouco tempo, ouvia piadinhas no ônibus sobre este fato, que se sentia muito mal com isso, que pensava em desistir. E que continua ouvindo, mas que agora, responde: “Eu não

³³ [...] Todos os alunos recebem também um caderno que se torna o seu diário individual utilizado para registrar: o que desejar; para escrever o que fez; o que achou das atividades e o porquê; o que gostou ou não gostou; o que aprendeu com o seu trabalho; o que aprendeu com o trabalho dos outros; as suas dúvidas de conhecimento; as dificuldades encontradas em seu trabalho; para apontar alguma sugestão etc. Pode-se perceber que este diário, quando bem e efetivamente utilizado pelos alunos e professores, torna-se um poderoso instrumento de avaliação processual e permanente. Para isso é necessário que os professores construam um diálogo produtivo para além das palavras de elogio e auto-ajuda. Pesquisas em diários de alunos que se afastaram temporariamente ou que abandonaram os estudos tem trazido importantes informações sobre possíveis causas dessas evasões. [...] Documento de Apresentação.

tenho vergonha, vergonha é ser jovem e mal-educado!”. (DIÁRIO DE CAMPO, em 24.06.2008)

Para a coordenadora do Núcleo, o estabelecimento de vínculos com os alunos é fundamental não apenas durante os trabalhos no Núcleo, mas também para que os alunos venham e permaneçam no Curso. Na transcrição a seguir, ela menciona alguns elementos do Modo de Vida dos alunos que ela denominou *concorrentes*, porque dificultariam a vida escolar dessas pessoas.

[...] Na Educação de Adultos tem algo que ajuda que é o vínculo, tem alunos que não desistem pelo vínculo que a gente cria aqui. É uma modalidade de ensino que te possibilita estar muito mais próxima dos alunos, e isso pra eles faz a diferença, porque sentem que a gente tá feliz porque eles estão aqui, essa coisa de ligar porque queres que eles estejam aqui, de quando eles chegam na escola, saber que o professor notou que ele está ali. Porque quando há o vínculo há também a elevação da auto-estima. Porque nós, professores da EJA temos muitos concorrentes pra que eles desistam, a relação deles nas famílias, uma novela, um jogo de futebol, problema de saúde que esse povo enfrenta, às vezes os próprios companheiros e companheiras dizendo: “ Vai pra lá pra quê?” Parece que quanto mais eles se afastam de nós, mais chance temos de perdê-los. Porque quem chega aqui, é um gol pra nós! O cara chegou! E com certeza teve que abrir mão de outras coisas! [...] Essa coisa que ela fala eu acho muito forte! Parece que quando a gente vai chegando no Núcleo já tem uma energia diferente! Às vezes eu to aqui no portão e quando vêm alguns lá em baixo, parece que a gente não consegue nem ficar sério, a gente se olha...E “Que bom que tu ta aí!” (Segunda entrevista coletiva com os professores do Núcleo, em 07.05.2009)

Para a entrevistada, as relações que se estabelecem entre alunos e professores são fundamentais para fazer frente aos muitos obstáculos os quais estão entre os alunos e a escola. Os depoimentos dos alunos confirmam:

Joel: A minha experiência aqui tá sendo bem produtiva, porque... fui muito bem recebido pela Arlete aqui, cheguei, falei sobre a minha necessidade de concluir o primeiro (grau) e ela me abriu as portas, me deu esta oportunidade, já era o mês quatro, então já entrei atrasado, mas to conseguindo acompanhar, com a ajuda dos colegas, dos professores, mas tem algumas coisas, quando a pessoa para de estudar tem aquela dificuldade, mas com força de vontade a gente consegue.

Gabriela: To aqui desde fevereiro, quando começou o EJA, vim prá cá porque..., eu parei ano passado até, não faz muito tempo, parei o ano passado porque eu resolvi começar a trabalhar, aí, como eu ia parar o dia inteiro, não podia só trabalhar, aí eu pensei, então vou estudar à noite. Tô achando legal, diferente, né, porque saí da escola regular há pouco tempo, eu estranhei no começo, não entra um professor de cada vez... Aqui tem muita gente conhecida, meus parentes, os professores

receberam a gente bem. (Aluno Joel, 32 anos, e aluna Gabriela, 16 anos, entrevistados em 20.06.2008)

Ainda sobre a questão do vínculo professores – alunos, alguns professores estabeleceram comparações entre a posposta da EJA e o Ensino Regular. Para a professora de História do Núcleo, os avanços educacionais que podem ser creditados à Proposta não estão relacionados à ausência dos conteúdos escolares tradicionais e das áreas do conhecimento, ou à pesquisa como princípio educativo. Para ela, referem-se ao fato de que é possível estabelecer um vínculo com os alunos em função da metodologia de trabalho: o tempo que duram os encontros diários, uma vez que os professores permanecem com a mesma turma por toda a noite (das 19 às 22 horas), ou por meio período (das 19 às 20h40min), o fato de haver sempre dois professores por turma, o que garante maior contato individual com os alunos. Além disso, há os cadernos diários em que a comunicação professor-aluno acontece por escrito.

Pesquisadora: Mas eu vejo os professores gostando muito de trabalhar na EJA, sentindo que estão efetivamente fazendo alguma coisa pelos alunos, o que não acontece, assim, no Ensino Regular.

Marlene: É que no Ensino Regular se perde muito esse vínculo pessoal com o aluno e isso muitas vezes ajuda muito no aprendizado, talvez até essa fala dos alunos dizendo que continuariam indo pra escola porque gostam do conhecimento, seja isso, com essa proximidade que tem com os professores, com a coordenação que isso se perde na escola regular, e a EJA ganha muito nisso, porque, naqueles 45 minutos, tu entra, mal consegue falar, professor entrando e saindo...Mas eu acredito que se a escola regular adotasse uma prática diferenciada, poderia atingir dessa forma seus alunos.

Pesquisadora: Não são os conteúdos o problema da escola regular, e não é o fato de não ter conteúdo na EJA a questão.

Marlene: É, pra mim é isso. (Entrevista com professores de História em 08.05.2009)

Dessa forma, a questão da auto-estima, na opinião dos docentes, precisa estar no centro das atenções, conforme demonstra o depoimento seguinte.

Salete (Coordenadora): Na Educação de Adultos tem algo que ajuda que é o vínculo, tem alunos que não desistem pelo vínculo que a gente cria aqui. É uma modalidade de ensino que te possibilita estar muito mais próxima dos alunos, e isso pra eles faz a diferença, porque sentem que a gente tá feliz porque eles estão aqui, essa coisa de ligar porque queres que eles estejam aqui, de quando eles chegam na escola, saber que o professor notou que ele está ali. Porque quando há o vínculo há também a elevação da auto-estima. (Segunda entrevista coletiva com professores do Núcleo, em 07.05.2009)

Nesta categoria, houve duas questões sobre as quais foi constatada a quase unanimidade de opiniões: o prazer encontrado no desenvolvimento dos trabalhos e, especificamente, a relação que a equipe pedagógica estabelece com os alunos. Com exceção do Vanderlei, que não afirmou gostar do seu trabalho (ainda que não tenha afirmado o contrário), mas elogiou o trabalho dos professores, e da Gláucia, que não se manifestou sobre a equipe pedagógica, mas disse gostar do trabalho que desenvolve no Núcleo, todos os demais entrevistados destacaram o fato de gostar muito do trabalho que desenvolvem na EJA. Entre os que estão numa situação de coordenação, assessoria ou consultoria, os depoimentos foram também nesse sentido e, nesse caso, em função da posição que ocupam, os entrevistados trouxeram informações sobre o que ouvem e sentem dos professores que atuam na EJA.

Para a coordenadora do Núcleo, a tendência dos professores é continuar trabalhando na EJA, conforme depoimento abaixo.

Pelo que eu escuto eu observo, a maioria dos professores que tiveram a experiência de trabalhar com a EJA tem muito interesse em retomar. Alguns sentiram que aqui não era “o chão”, mas a tendência é continuar a experiência. Muitos até relatam que acrescenta muito até na vivência pessoal, de ter um outro olhar para a Educação, para o conhecimento, para a avaliação, se tenta romper com vários paradigmas, se procura trabalhar com outros olhares mais à frente desse processo. Ouço muito deles que proporcionou um conhecimento pessoal muito grande, além do profissional. Na EJA há mais momentos de discussão, de formação. (Coordenadora Salete, entrevistada em 17.03. e 09.04.2008)

Nesse sentido, o depoimento da consultora teórica do DEC destaca que, para ela, o *direito de experimentar* é bem-vindo pelos professores:

Eu sinto que na EJA os professores se dão o direito de experimentar. Os que tentam dar conta de algum conteúdo disciplinar no estilo “escola normal” se iludem rapidinho. Ou eles desistem, ou eles desmerecem. Então, me parece que todo mundo tem o direito de experimentar e tá no direito de tentar ter um ritmo diferente do que na escola que a princípio eles tem internalizado. (Consultora teórica DEC, Bianca, entrevistada em 14.05.2009)

Há, no depoimento anterior, um trecho que menciona a existência de uma resistência por parte de alguns professores. Da mesma forma, a transcrição abaixo faz

referência a essa questão e, nesse caso, citando os professores das Ciências Exatas. O depoimento também se refere a uma diferença entre professores com menos tempo de sala de aula, no sentido de que teriam mais facilidade com a Proposta.

Eles [professores] gostam. Os das áreas exatas resistem muito, porque, eu digo que a gente tira o chão deles, a gente tira o lugar da disciplina. A primeira coisa que a gente fala pra eles é que não é um curso disciplinar: é não seriado e não disciplinar, nas turmas tem alunos de 5º a 8º séries, e os professores não são contratados pra trabalharem uma disciplina. [...] Esse ano a gente fez um concurso e uma das áreas era a EJA. Então pelo menos a pessoa ia pensar o que era a EJA. Os que vem, vem com uma boa formação já. Muitos mestres, alguns doutorandos e eles acabam tendo... são muito mais abertos, principalmente os que nunca trabalharam, dos que os que já vem de uma cultura escolar: “ Ah, mas e o conteúdo?” Este ano tem em torno de 50% que estão pela primeira vez, ano passado era em torno de 70%, nesta proposta. E tem muitos que queriam estar na EJA este ano e não conseguiram se classificar, trabalharam ano passado. (Assessora pedagógica DEC, Rosana, entrevistada em 08.04.2009)

O posicionamento dos professores com formação na área das Ciências Exatas, mencionado pela entrevistada, refere-se especificamente à relação que se estabelece com o conhecimento, e será abordado no próximo tópico.

3.3.2 Categoria *Relação com o Conhecimento na Proposta* na perspectiva de *alunos e não-alunos*: demonstração e análise dos dados a partir do diário de campo e das entrevistas

Nesta categoria estão reunidas as informações que dizem respeito diretamente às questões de currículo, no sentido estrito do termo, ou seja, a forma pela qual os sujeitos veem o que é ensinado e aprendido no Curso, a relação ensino e aprendizagem, no que se refere aos conteúdos e à metodologia.

Durante a observação, não se constatou nenhum episódio que denotasse questionamento da Proposta por parte dos *Não-Alunos*, em termos de relação com o conhecimento, e nenhum momento em que os conteúdos trabalhados no Curso fossem tidos como ilegítimos. Ao contrário, os professores consideram que o trabalho que desenvolvem apresenta vantagens em relação ao que acontece no Ensino Regular. Para eles, as áreas do conhecimento não se apresentam *nominalmente*, mas estão presentes.

Com relação aos *alunos*, a situação apontou para uma crítica. A seguir, apresenta-se a situação, conforme o registro no diário de campo.

Aluna: Por que é que tem que ser assim nesta EJA? Por que só pesquisa e não uma aula normal? Eu já fiz, há oito anos atrás EJA na Rede Municipal e não era assim. Todo dia a mesma coisa enjoa.

Pesquisadora: Na discussão com os professores diz que não sabia que seria assim, que é difícil, muita coisa pra fazer e muito aprofundamento no assunto.

Professores: No sistema do antigo Supletivo, ninguém aprendia realmente, ninguém guardava nada do que via em sala de aula, estudava pra prova e só.

Aluna: Aqui também a gente vai esquecer, vocês acham que a gente vai guardar tudo na cabeça...

Professores: Não tem uma fórmula ideal pra estudar, aqui nós estamos apostando nesta maneira, que não vai agradar a todos, nem Jesus agradeu, ou não teria sido morto.

Pesquisadora: Aluna se ofende por ser trazido nome de Jesus...

Professores: Apostamos que é um conhecimento mais amplo que o que é oferecido no Ensino Regular, onde as áreas do conhecimento estão claramente colocadas, mas que aqui estão desenvolvendo escrita, oralidade, comunicação, matemática, e são coisas que vão realmente usar pra vida.

Pesquisadora: Alguns alunos concordam e defendem a proposta. A maioria se cala. A aluna é tida como problemática pelos professores, em outras situações semelhantes à de hoje. (DIÁRIO DE CAMPO, em 29.04.2008)

Assim, enquanto a aluna questionava a Proposta, os professores afirmavam a sua convicção nas possibilidades educativas do Ensino Via Pesquisa, levantando aspectos tais como a opção pelo conhecimento que está relacionado à realidade dos alunos, um conteúdo que não apenas cumpre um papel na escola, mas que vale para a vida do aluno.

Nas três Formações Centralizadas observadas, as discussões coletivas (e as conversas das pessoas sentadas próximas a mim) revelaram a crença na validade da Proposta:

Pesquisadora: Graduando, em estágio há três semanas na EJA, faz uma crítica à formulação da problemática, que segundo ele seria tendenciosa por conter afirmações, que a afirmação de que o atendimento é precário levaria a uma pesquisa somente sobre este aspecto. Sugere que poderia ser assim: “Como é o atendimento nos hospitais?” E ainda que a metodologia deveria ser como a que fazem da Universidade, colocando os objetivos gerais e específicos.

Gilvan: Não podemos tomar a universidade como referência porque não se trata de uma relação de dependência estabelecida com o orientador, com a Linha (de pesquisa), com as teorias prontas. O que mais vemos nas pós-graduações são pessoas pesquisando coisas que não as

interessam. A pesquisa nas pós-graduações é muito burocratizada, é por isso que o Brasil tem o maior sistema de pós-graduação na América Latina e nenhum prêmio Nobel. O nosso foco é o aluno no seu direito ao ensino obrigatório. Esse aluno deve construir conhecimento, isso significa mudar de perspectiva se for o caso, a partir das evidências da pesquisa. O ensino via pesquisa pressupõe que existe conhecimento no aluno e na sociedade, por isso a pesquisa tem que ir além da experiência pessoal. O fato de eu ter sido pessimamente atendido em três padarias não me autoriza a dizer que as padarias em Florianópolis não funcionam. Pesquisadora: Os comentários dos professores à colocação do estagiário feitos em voz alta foram no sentido de defender a proposta do trabalho na EJA. Os comentários que pude perceber, em voz baixa, de pessoas próximas a mim, também. Mas não houve propriamente repúdio, indignação com este “estrangeiro”, que foi ouvido com respeito, também pelo formador.

Platéia: O que acho bacana nessa problemática é que tem a experiência do aluno ali, se ele na pesquisa levantar que não é precário, vai desconstruir. (DIÁRIO DE CAMPO, em 15.04.2008)

Durante uma Formação Centralizada com a consultora teórica do DEC, que é historiadora, observou-se uma situação, em que surgiu um questionamento feito por ela, sobre a existência ou não de conteúdos na EJA:

Formadora: Quais são os objetivos possíveis na EJA, onde acontecem 4 anos em 1?

Platéia: ler o mundo, ser questionador, conexão, aprender a relacionar, mudar a sua prática, buscar seus direitos, sair do senso comum.

Formadora: E numa escola normal/tradicional, esses objetivos são relevantes?

Platéia: Não, porque tem que ter conteúdo pra passar na prova.

Formadora: E na EJA, temos conteúdo pra dar?

Platéia: Sim, não, sim, não.

Rosana (Assessora pedagógica DEC) “Primeiro temos que definir conteúdo!” (DIÁRIO DE CAMPO, em 06.05.2009)

A situação denotou alguma insegurança por parte dos professores, inclusive da assessora pedagógica, quanto à questão dos conteúdos. Os professores ficaram em dúvida sobre o que responder diante do questionamento, o que provocou o seguinte encaminhamento da formadora:

Formadora: Eu vou ajudar, porque estou só provocando. Não damos conteúdos, eles vem quando são necessários para resolver um problema. Não tem uma lógica sequencial onde certamente eu vou ver tal conteúdo. Se eu não levantar, não vou ver, e o professor não vai dar. Os conteúdos da EJA são pra formar cidadãos. Nos parâmetros Curriculares Nacionais não têm uma lista de conteúdos, quem determina os conteúdos são os produtores de livros didáticos. Os objetivos acima não aparecem.

A grande maioria dos que atuam na EJA sabe o que não quer, sabe que tem que fazer diferente, mas não sabe direito como ou o que, mas vamos tentar. Enterrar o velho sem saber o que o novo trouxe ou está trazendo. Isto está absolutamente dentro do paradigma emergente. (DIÁRIO DE CAMPO, em 06.05.2008)

Nas entrevistas, a questão da relação com o conhecimento foi diretamente colocada, e surgiram então os depoimentos, que manifestaram mais ou menos integração com a Proposta.

De acordo com Oliveira (2004, pp. 28 -37-39), quando a Proposta de ensino da EJA da Rede Municipal de Florianópolis foi implementada, muitas críticas a ela dirigidas diziam respeito ao fato de que os alunos egressos não teriam condições de seguir com seus estudos em função da ausência dos conteúdos tradicionalmente desenvolvidos no Ensino Fundamental Regular. Mas essa resistência, a partir do segundo ano de implantação, diminuiu consideravelmente e estabeleceu-se, gradualmente, uma relação de integração com a Proposta.

Essa relação de integração mencionada pelo autor foi encontrada nas entrevistas. Transcreve-se uma discussão sobre os conteúdos no Curso. Entretanto, o trecho demonstra, também, a existência de alguma resistência por parte dos professores:

Rosa (ART): Mas essa é uma discussão que tem bastante, sim, eu já participei, já vi professor, da EJA: “Ele vai pesquisar sobre isso, mas o que que isso vai dar...” Tipo: vai pesquisar sobre Bob Marley, sobre Madonna, sobre como surgiu o rock. Como se isso fosse menos válido que “O que são aranhas?” Mas eu acho que isso vem de uma questão de quais disciplinas são úteis, quais não são.” Matemática, Português são úteis. Educação Física, Artes, não são. Eu como professora de Artes acho que isso tá muito dentro ainda da educação. O que é conhecimento, o que não é.

Aline (PTG): São atitudes etnocêntricas, essa necessidade de querer classificar ao invés de aceitar não como algo melhor ou pior, mas diferente.[...]

Eliana (MTM): Também tem uma outra questão. Quando se fala que o aluno vai fazer determinada pesquisa e se pergunta o que que ele vai aprender com aquilo. Mas não é a pesquisa em si, não é o assunto e sim os processos. O que ele tá aprendendo é o processo de pesquisa, é ir atrás do material, é enxergar as várias possibilidades que tem ali de Matemática, e o professor vai lançando esse olhar com ele. Então, o fundamental é o processo que ele fez pra chegar naquela resposta, ele teve que passar por algum processo, e aí planejar aquilo ali, se organizar naquilo ali que é o aprendizado dele. E aí, se ele consegue chegar na resposta daquela pergunta dele ele é capaz de chegar na resposta de qualquer pergunta porque ele aprendeu a pesquisar! Ele aprendeu a se virar, ele criou autonomia. E essa autonomia eles só conquistam nesse

processo, porque não tem como conquistar autonomia a partir do momento em que: “ Hoje é Português, a gente vai estudar isso aqui, você tem que ler o texto e tirar as respostas...” Que é como geralmente se faz, questionários voltados pro texto., que não faz o aluno pensar, ele não tem que correr atrás. (Segunda entrevista coletiva com professores do Núcleo, em 07.05.2009)

O depoimento a seguir revela a crença nas possibilidades transformadoras do Ensino Via Pesquisa. Segundo a professora, o fato de que alunos e professores mantem uma relação bastante próxima, possibilita a constatação dos progressos obtidos pelos alunos.

Rosa (ART): Outra coisa é que tu vê a transformação deles, como a gente fica mais perto a gente enxerga e compensa! A gente vê uma mulher, uma senhora que mal conseguia escrever no início do ano, falando em público, defendendo suas idéias, escrevendo, sabendo se expressar, sabendo se colocar politicamente, pra mim isso é compensador! Pô, o meu trabalho fez efeito, não só: “Ela engoliu a minha matéria!” (Segunda entrevista coletiva com professores do Núcleo, em 07.05.2009)

Além da idéia de que a *aprendizagem fundamental é o processo de pesquisar*, outro pensamento que surgiu foi o de que o Curso possibilita a inserção de vários conhecimentos, relacionados entre si e com o mundo concreto onde vivem os alunos.

Desse modo, para a maioria dos professores entrevistados, os alunos são mobilizados para a relação com o conhecimento, porque vão buscar conhecer o que realmente é de seu interesse, e nesta busca vão desenvolver uma relação de autonomia com o conhecimento. Nesse processo, com a orientação dos professores, os alunos terão possibilidade de compreender a sua problemática de pesquisa nas diferentes dimensões em que ela se apresente. Na perspectiva da Proposta, esse olhar multidimensional é fundamental, e não guarda relação com as áreas do conhecimento. De acordo com Oliveira (2004, p. 63),

A pesquisa que realizamos, portanto, é não-disciplinar: não pressupõe disciplinas e nem conduz a elas, visualiza apenas determinados tipos de operações que eventualmente se encontram em uma ou outra disciplina – frequentemente em várias – e utiliza esse critério, por exemplo, para quais seriam as responsabilidades dos diversos professores contratados, e que provém de uma formação disciplinar nas universidades. Assim pedimos a determinados professores que se preocupem em mostrar aos alunos como formalizar resultados (ou ‘matematizar’ as questões de que estão tratando), pedimos a outro que ensine aos alunos a trabalhar a

noção de que os fenômenos mudam através do tempo, ou ainda de região para região, isto é, são condicionados espacialmente.

Contatou-se que alguns sujeitos discordam da Proposta em alguns aspectos. Para duas entrevistadas, as áreas deveriam ter um papel mais proeminente. A professora de História do Núcleo considera que os conceitos básicos de cada disciplina deveriam ser ensinados aos alunos. Para ela, a Proposta está equivocada ao abolir as disciplinas e, muitas vezes, deixar um espaço em branco no lugar:

Marlene: Na minha visão a gente avançou, em relação à escola regular num ponto: de a gente conseguir trabalhar junto, de ter um elo muito maior com os alunos, de saber quais são as dificuldades desses alunos. Mas acho que muita coisa se perde, acho que a gente foi de um extremo a outro, das disciplinas pra, às vezes, nada. Acho que a gente faz o possível, a gente tá numa situação ideal, de conseguir estar em dois professores em sala. Mas acho que muita coisa se perde quando se abandonam totalmente as áreas, como é a proposta da EJA que a gente ouve nas formações. A EJA não trabalha mesmo com disciplinas. Tá, o conhecimento é amplo, a gente sabe disso, a gente vive isso, mas eu acho que precisam ser passados conceitos básicos desses conhecimentos: o que é uma noção de tempo, o que é uma noção de espaço. Eles não têm esse básico, e como é que a gente pode trabalhar isso nessas diversas pesquisas que saem, embora a gente esteja com um número ideal de professores por turma, a gente não tá ainda com número ideal de professores pra trabalhar em todas as pesquisas, a gente passa muita dificuldade pra dar conta. Eles têm problemas de conhecimentos que são muito diversos, e que são básicos, alguns tão saindo de uma fase de alfabetização agora, muitos a gente tem que sentar do lado pra ler junto! (Primeira entrevista coletiva com professores do Núcleo, em 12.05.2008)

A consultora teórica afirma que cada professor deveria contribuir com o seu conhecimento específico para ampliar a discussão das problemáticas propostas pelos alunos, conforme depoimento a seguir.

Entrevistada: Nas pesquisas sempre aparecem as doenças sexuais, as drogas, são temas recorrentes. E nas problemáticas sempre há o aspecto histórico. Mas isso pressupõe que o professor que está com o grupo se comunique com o seu colega historiador, que tem condições de ampliar a pergunta e redimensionar. Qual é o problema? O professor que não é da área de História, não vê ali História. Ele vê a questão médica. Se eu sou biólogo, da questão médica eu dou conta. Então qual é o problema: talvez a falta de relação entre os professores para poder enriquecer os problemas de pesquisa escolhidos pelos alunos. Se a problemática tem a ver com drogas, o que acontece sem um olhar histórico é que se vê num único momento social. O professor de História não ampliou as questões.

Então se a História não aparece na EJA, não aparece porque o professor não se comunica! [...]

Pesquisadora: um professor de História sabe como é produzido o conhecimento histórico, sabe a diferença entre fonte histórica e História, e outro professor, de outra área, provavelmente não sabe, e isto justifica sua intervenção mais sistemática nas problemáticas. Esta questão está colocada por que me parece que está dito, nas formações (com o Gilvan) e na prática dos professores e coordenadores que não necessariamente deve ser assim, que outros professores, pela sua experiência de vida poderiam, tão bem quanto, orientar um trabalho histórico, como um historiador orientar uma pesquisa predominantemente biológica. Por que a proposta da EJA é a disciplinar.

Entrevistada: Não tem problema, eu posso entender. Não quer dizer que por eu poder ver numa problemática a questão histórica eu seja mais competente. Eu dou aula aqui na escola para professores de física, química, biologia, matemática. De onde vêm os meus exemplos? Da História! E eles trazem os seus! O meu olhar é histórico. Sempre os meus exemplos vão ser de outras épocas, de outros momentos, como é que foram resolvidos. Eu entendo quando a Regina diz que não é só o professor de História que deve trabalhar com temas históricos, agora, se o professor que não é de História não consulta o seu colega de História, o trabalho empobrece. E empobrece muito. (Consultora teórica DEC, entrevistada em 14.05.2008)

Considerou-se que o depoimento revela a crença no valor dos conhecimentos especializados e, ao mesmo tempo, a preocupação com a inserção das áreas, no sentido de que essa inserção poderia levar à fragmentação do conhecimento. Além disso, há o receio de que as competências específicas possam comprometer o caráter coletivo do trabalho.

Ainda com relação ao lugar dos saberes especializados na Proposta, os dados da investigação parecem indicar uma certa ambiguidade, no sentido de que, para algumas áreas, a formação é necessária, para outras, não. Durante uma formação centralizada, a formadora falava sobre os temas para pesquisa que podem surgir, e sobre a orientação a ser encaminhada pelos professores. Para a formadora, apenas no caso da matemática, o professor da área deve ser chamado:

Formadora: Se o tema é relativo à Natureza, quem vai falar melhor é o professor de Biologia? Não!

No caso de uma rua lamacenta (transformada em problemática), quando o grupo for discutir quanto pagam em impostos, por exemplo, ninguém melhor que o professor de Matemática! (DIÁRIO DE CAMPO, em 06.05.2008)

Essa questão foi colocada para os professores, na entrevista. As respostas indicam que a justificativa para tal encaminhamento está relacionada à competência para ministrar os conteúdos da matemática:

Pesquisadora: Sobre o exemplo da Bárbara (Consultora na Formação) sobre um problema real de determinada comunidade, que poderia ser transformado numa problemática: quando o aspecto a ser levantado era o cálculo de impostos, a fala foi no sentido de chamar o professor de matemática. E então fica parecendo que, em algumas áreas, a formação seria fundamental e, em outras, não.

Rosa (PTG): Eu acho que em alguns casos realmente é assim. Acho que tem que ter alguns conhecimentos bem específicos...

Saete (Coord.) No início do ano, nós estávamos trabalhando um pouco da nossa organização do curso e, aí, a coisa da porcentagem, da frequência do curso e naquele momento o grupo não se sentiu tão à vontade pra iniciar essa discussão, pra matematizar. Então, todos nós, que passamos por uma experiência de graduação, podemos não nos sentir à vontade pra trabalhar esse conteúdo com os outros.

Rosa: Eu poderia até, em sala, falar, preparar uma oficina sobre História ou sobre Geografia, me sinto capaz, dependendo do assunto, mas uma oficina de Exatas, nem um pouco. Esse é o meu perfil. Mas acho que, dependendo do assunto, tem que ser o professor daquela disciplina. Acho que tanto é assim que tem um professor de cada disciplina.

Pesquisadora: Essa é a minha pergunta: por que é e que tem um professor para cada área?

Marlene(HST): É simples, porque é exigido, porque o aluno vai receber um certificado da 8ª série. Acho que se não fosse exigido, dentro da lógica dessa proposta não precisaria! Poderia ser os pedagogos que têm muito mais essa visão ampla, por que essa proposta não trabalha com o específico! (Primeira entrevista coletiva com professores do Núcleo, em 12.05.2008)

Para o funcionário Vanderlei, não há aprendizagem na metodologia adotada no Curso, ele não reconhece como “aulas” as situações que presencia no Núcleo, conforme demonstra o depoimento a seguir.

Entrevistado: Vou dizer uma coisa, bem sincera: prá mim isso aí eu não queria. Se fosse pra mim sair de casa pra estudar, ia ter que ser outro colégio, mas não o EJA. Porque se for prá estudar, é pra estudar.[...] A maioria vem do Rosinha Campos, porque em um ano faz tudo, isso não é bom pra quem quer futuro, só diploma. Agora teve concurso pra Comcap. Se esses rapazes forem fazer o concurso, mesmo com diploma, não têm condições de encarar um concurso. Eu tenho o primeiro grau e acho que não passei, imagina esses daqui. Aqui é só trabalho em grupo, não tem aquele estudo assim... Eu não sei porque que existiu esse EJA aí, nem sei por que. Prá mim não devia ter, porque não tá tendo vantagem nenhuma.

Pesquisadora: Como é que você sabe disso, que não dá resultado, como consegue saber?

Porque eu observo o ensino deles aqui, não é aquele ensino de estar numa sala de aula e dar uma aula, com matéria no quadro e ensinar, não é assim. Eles dão aquele ensinamento, tipo uma basesinha assim, é mais pra apresentar trabalho. Eu não conheço um que se formou aqui que me falou que funcionou, eu conheço, vem aqui só pra pegar diploma. Eu conheço uma guria que se formou aqui que disse que não valeu, ela só queria o diploma. Ela disse que tinha filme em DVD aqui... (Segurança Vanderlei, entrevistado em 02.04.2008)

O Vanderlei é morador de uma das comunidades de onde vem muitos dos alunos para o Núcleo. Segundo ele, os egressos com os quais se relaciona não aprovam o Curso. Para ele, o Curso não prepara os alunos, nem para a vida (concursos) e nem para a escola (para seguir com os estudos).

É interessante assinalar que o pano de fundo para a análise que o Vanderlei faz do Curso é o Ensino Regular, assim como a professora de Artes, ainda que as conclusões de ambos sejam opostas:

Rosa (ART): Que que a gente tem no Ensino Regular? Que que a gente tem no vestibular? É justo? Pra mim, não. Então eu acho que aqui é uma tentativa de melhorar e toda tentativa de inovação ela sofre! Ela vai contra tudo e se ... a gente vai continuar sempre na mesma coisa falida que hoje a gente encontra em instituição educacional! Quando a gente vai pra uma sala de aula normal, acho que a gente sente mais que eles não tão aprendendo do que aqui! Quem sabe a gente tem essa visão, não sei se eles têm! (Segunda entrevista coletiva com professores do Núcleo, em 07.05.2009)

O depoimento da professora acima termina com uma indagação sobre a visão dos alunos acerca da Proposta. Essa indagação não foi discutida durante a entrevista com os professores. Entretanto, no decorrer da pesquisa de campo, entre os *alunos*, estes fizeram algumas colocações sobre como se sentem no que se refere à relação que tem estabelecido com o conhecimento na EJA. Os depoimentos a seguir demonstram.

Pesquisadora: Por que vocês acham que a EJA tá estruturada desse modo, não disciplinar?

Andreza: Eu acredito que seja pra acompanhar o atraso de todos.

Sandra: Uma vez me falaram que é ...porque, eu falei assim: “ Eu tenho 15 anos e eu preciso aprender alguma coisa não posso ir pro Ensino Médio sem saber nada!” Aí a pessoa falou:” O EJA quando começou não era pra pessoas de 15, 16, 17 anos, era pra pessoa mais velha que precisa estudar, era pra poder só recuperar esses anos que perdeu! Pra terminar o Ensino Fundamental!

Pesquisadora: Mas eu não entendi o que isso tem a ver com o fato de o curso não ser disciplinar.

Sandra: Porque as pessoas mais velhas, eles falaram, têm mais dificuldade pra aprender conteúdo.

Pesquisadora: O que tem de positivo aqui?

Marlon: Os professores, a amizade que tem aqui dentro.

Silêncio.

Pesquisadora: O que tem de positivo?

Marlon: É claro que nós não aprendemos muito, né? Nada, nós só aprendemos a pesquisa.

Andreza: Eu acho um pouco fraco... Não é pra ninguém se ofender com o que eu vou falar, mas eu acho que a EJA é pra quem tá muito atrasado, que nem a minha mãe, tá com 49 anos, tem dificuldade pra arrumar um serviço, pô, vai passar 10 anos estudando!

Pesquisadora: O que tem de negativo, apesar de que acho que vocês já responderam...

Andreza: O que não deveria ter é gente com menos de 25 anos aqui.

Pesquisadora: Mas vocês acham que não se aprende nada aqui?(Dizem que não é assim, mas que não se compara com o Ensino Regular.)

Andreza: Aqui é bom, mas o que você precisa pra fazer um Ensino Médio, pra fazer uma faculdade...

Marlon: Não tem. Aqui é pra completar, completar o Ensino Fundamental, né? (Alunos Andreza, 29 anos; Marlon, 19 anos; Sandra, 15 anos, entrevistados em 05.12.2008)

A Proposta conta com a aprovação de alunos e professores no que se refere às relações entre eles, do vínculo que se estabelece entre alunos e professores ou, em termos freireanos, do diálogo, aspecto privilegiado no caso em estudo. Entretanto, nas situações de entrevista, quando foram diretamente colocadas as questões sobre o conhecimento, alguns sujeitos levantaram alguns aspectos com os quais não concordam, quais sejam, a ausência dos conhecimentos específicos (professores de História e consultora teórica) e de uma metodologia “tradicional” (Funcionário da Segurança) .

Entre os alunos, a resistência à Proposta foi presenciada em sala de aula e nas entrevistas. Essa resistência está relacionada aos seus objetivos de continuarem a estudar ou de prestarem concursos. Alguns alunos manifestaram interesse pelo conhecimento intrinsecamente considerado, afirmando quererem aprender, considerando o conhecimento importante, ainda que desvinculado de questões mais práticas, tais como conseguir um emprego melhor ou acompanhar o Ensino Médio.

No entanto, evidencia-se, na Proposta de “Ensino via Pesquisa”, uma adesão explícita à epistemologia da prática, em que o real é pensado a partir da relação com a experiência prática, mas não chega à epistemologia da práxis, a qual pressupõe a necessidade da teoria específica para que o real seja conhecido. Segundo KUENZER, (2003, p. 8),

A prática, por si não ensina, pois não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, que ainda não se constituem em conhecimento.

Ainda, segundo a mesma autora, a epistemologia da prática contrapõe-se à concepção de práxis porque desvincula a prática da teoria. A prática passa a ser tomada em seu sentido utilitário, uma vez que a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, o qual vincula o conhecimento às necessidades práticas, e o verdadeiro ao útil. (KUENZER, 2003)

Com referência ao conhecimento histórico, constatou-se que a perspectiva de aprendizagem apresentada na Proposta está muito mais focada no desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências, e não no desenvolvimento de uma cognição histórica situada. Esta última perspectiva exigiria uma adesão aos princípios oriundos da epistemologia da História, tais como os pressupostos da orientação, experiência e interpretação, que defendem a formação da consciência histórica como finalidade precípua da História. Em síntese, como os conhecimentos são desvinculados das Ciências de referência, o ensino pode prescindir da formação especializada.

CAPÍTULO 4

O SIGNIFICADO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO PARA OS SUJEITOS DA EJA

Neste capítulo constam os resultados da investigação sobre a relação dos sujeitos da EJA com o conhecimento histórico. As ideias aqui desenvolvidas tomam como referência a perspectiva de Dubet/Martuccelli (1998) de que a escola é o espaço da experiência com o conhecimento.

Para esses autores, os indivíduos já não se formam somente na aprendizagem de papéis sucessivos que lhe são propostos como estudantes, mas também a partir de sua capacidade de manejar experiências escolares sucessivas. Essas experiências, no caso dos sujeitos da EJA, alunos e não-alunos, (entre estes últimos, especialmente os professores), tem peculiaridades, mas nem por isso deixam de combinar os elementos apontados pelos referidos autores, que são: a integração da cultura escolar, a construção de estratégias sobre o mercado escolar, o manejo subjetivo dos conhecimentos e as culturas que eles trazem. Os resultados da pesquisa apresentados neste capítulo são indicativos das contradições, que matizam a experiência social com o conhecimento na EJA, por parte de alunos e não-alunos. Entretanto, apesar das contradições evidenciadas, no caso que foi objeto desta investigação, constatou-se que eles aprendem a crescer em todas as dimensões de sua experiência. Tem também uma vida fora da escola e administram mais ou menos todas essas dimensões da experiência com o conhecimento. (DUBET/MARTUCCELLI, 1998, p.14)

Assim, neste capítulo, objetivou-se compreender algumas condições e dimensões, ou significados, da experiência social com o conhecimento, em *alunos* e *não-alunos* da EJA. Para tanto, procurou-se situar esses sujeitos no universo escolar, mas também no universo mais amplo, para além da escola. Os dados analisados foram obtidos a partir de pesquisa empírica de natureza qualitativa, levando-se em conta a categorização realizada a partir da Grounded Theory, com o intuito de se conhecerem as condições sociais em que ocorre a relação com o conhecimento, bem como os significados que os sujeitos lhe atribuem.

4.1 Condições da relação com o conhecimento: os alunos

A observação das situações de ensino e aprendizagem, bem como de elementos da organização do Núcleo, denotou a presença significativa de alunos bastante jovens, menores de 18 anos, o que depois ficou confirmado pelos questionários. Na observação da aula do dia seis de março, na turma um, registrou-se no diário de campo que havia 17 alunos em sala e apenas cinco que pareciam mais velhos. Nas demais aulas observadas, essa faixa etária foi predominante.

O registro das opiniões dos alunos mais velhos, minoria numérica no Núcleo, também demonstrou a presença “barulhenta” de muitos jovens. Não poucas vezes, os mais velhos referiam-se aos mais jovens, apontando uma situação de conflito, como pode ser exemplificado numa conversa extraclasse com uma senhora de 60 anos (declarados durante a conversa), quando ela dizia que estava muito difícil estudar, porque havia muita bagunça e “falta de educação na sala”. (DIÁRIO DE CAMPO, em 11.03.2008)

A forte presença dos jovens no Núcleo também manifesta-se por meio dos mais velhos, quando estes opinam sobre os trabalhos de grupo com alunos de várias faixas etárias. Durante a observação de uma aula, já no mês de maio, quando os alunos já estavam há algum tempo juntos, presenciou-se um “desabafo” de duas senhoras, no sentido de que havia muita dificuldade na equipe em função da falta de compromisso dos jovens. Uma delas disse que os grupos deveriam ser formados por faixa etária, “jovem com jovem, velho com velho, porque o pensamento é completamente diferente” (DIÁRIO DE CAMPO, em 05.05.2008)

A própria organização do Núcleo, em termos de segurança, demonstrava a preocupação com o número de jovens. O portão da escola era fechado às 19 horas, para evitar que os alunos entrassem e saíssem a qualquer hora e para que os amigos dos alunos, que não estudavam, não ficassem no pátio ou pelos corredores.

Alguns alunos mencionaram o fato de não poderem faltar às aulas porque os pais não permitiam, o que também foi ouvido durante uma formação centralizada (DIÁRIO DE CAMPO, em 15.04.2008). Essa relação de subordinação na família de quem deve obediência ao pai ou a mãe indica a faixa etária de muitos alunos. Outra situação é a dos jovens encaminhados ao Núcleo pelos órgãos da justiça, por serem menores infratores, conforme demonstra o depoimento a seguir.

Muitas vezes o adolescente vem encaminhado pelo Conselho Tutelar e por outros órgãos. Então, muitas vezes a vinda pra cá não é uma decisão pessoal, o que já trás um grande complicador, no sentido de se envolverem, terem uma participação mais efetiva.

Pesquisadora: Sobre o número de alunos encaminhados pelo Conselho Tutelar:

É um número significativo de jovens encaminhados pelo Conselho Tutelar e por outros órgãos no sentido de cobrar desses jovens não estarem estudando. Em relação aos adolescentes é um número bem significativo. (Coordenadora Salete, entrevistada em 17.03 e 09.04.2008)

Considerando-se essas informações e somando um tipo de postura observada nas aulas, como alunos ouvindo música, (portando *ipod* ou telefones celulares - para ouvir música), ou mencionando o uso ou a venda de drogas, numa postura que parecia querer afrontar o grupo, evidencia-se um comportamento frequentemente creditado aos jovens. Destacam-se também depoimentos dos professores, coligidos durante as Formações Centralizadas, acerca do desinteresse e da dificuldade dos mais jovens por algumas atividades, tais como a escrita dos cadernos diários. Assim, em várias situações e depoimentos foi possível constatar a presença dos jovens nesse Núcleo que, apesar de bem-vinda, não deixa de ser problemática para alguns.

A intensa freqüência dos jovens no Núcleo foi constatada, também, a partir da idade declarada pelos alunos no questionário, uma vez que vinte, quase a metade, tem entre 15 e 17 anos; nove, entre 18 e 24, e apenas 12 tem acima de 28 anos. (Ver Quadro 10, no item 2.4.3).

Nas entrevistas, os alunos mais velhos, de maneira geral, e os funcionários posicionaram-se contra os jovens na EJA. Para os funcionários, os jovens estão na EJA porque não foram mais aceitos na escola regular, em função de terem mais de 15 anos e, nesse sentido, a escola regular é criticada. Ou, ainda, os jovens estariam na EJA, com objetivos considerados ilegítimos, e, nesse caso, o Núcleo é criticado por aceitá-los. Os depoimentos abaixo exemplificam:

Pesquisadora: Sobre os motivos do número grande de adolescentes no Núcleo: Pra mim são os próprios colégios, eles não querem mais alunos de 16 anos, com 14 repetentes na sétima, oitava série. Exemplo lá na minha escola (Edith), o Diretor manda lá embaixo:” Vai lá falar com a Toni que ela sabe onde fica o Supletivo.” Eu digo assim: Não, não, só pra quem tem 18 anos, quem trabalha mesmo com 16 anos. Porque a escola é obrigada a aceitar, mas eles não querem aceitar, a escola manda porque eles não querem mais aluno repetente dentro da escola. Chega na sétima série, o aluno ta com 15 anos, 16, eles querem que mande pro

Supletivo! (Funcionária de Serviços Gerais, Gláucia, entrevistada em 23.04.2008)

[...] porque muitos não vêm pra estudar, vem pra bagunçar, pra ficar de boqueira pelo corredor, às vezes vão pra rua, não querem estudar, aí pedem prá ir embora. Pra não ficar toda hora abrindo o portão, fica aberto no recreio, quem quiser ir embora vai, e depois fecha. Isso começou em 2005 (no 1º ano da EJA) porque vem muita gente estranha, vem muito jovem, realmente a maioria não quer estudar, vem pra bagunçar. (Funcionário da Segurança, Vanderlei, entrevistado em 02.04.2008)

Nas entrevistas, os alunos falaram sobre o trabalho antes da vida adulta e sobre o que isso significou e significa para eles. Afirmaram que a experiência é positiva em termos econômicos e que se podem aprender várias coisas. Entretanto, para eles, conciliar trabalho e estudo na infância ou na adolescência tem como consequência a dificuldade para aprender na escola:

Pesquisadora: Consideram a experiência positiva de trabalhar antes da idade adulta positiva ou negativa?

Marlon: Tudo fica prejudicado, eu tinha pouco tempo, ficava cansado.

Pesquisadora: Todos concordam que a experiência é positiva porque se aprende várias coisas, Marcos disse que aos finais de semana tem um dinheiro pras suas coisas. Mas que os estudos ficam prejudicados. Luciana comenta que tinha dificuldade de aprender no colégio. (Alunos Marlon, 19 anos, Marcos, 15 anos, e Luciana, 32 anos, entrevistados em 07.11.2008)

Sobre a questão do aprendizado no trabalho, somente uma aluna falou mais explicitamente sobre o que seria esse aprendizado, mas, no caso dela, tratava-se do Projeto Aroeira, do governo federal, para jovens de baixa renda, que oferece qualificação profissional juntamente com o Ensino Fundamental: “[...] Faço prancha de surf lá, é um projeto do governo, pra não ficar na rua. Eu acho bom.” (Aluna Janaína, 17 anos, entrevistada em 14.11.2008)

Segundo dados do questionário, dos 41 alunos, 15 declararam ter trabalhado durante a infância. O trabalho na adolescência foi declarado por 36 alunos e, considerando a faixa etária predominante no Núcleo, muitos alunos referem-se à sua condição atual de trabalhadores, uma vez que são ainda adolescentes.

O quadro 11 demonstra as ocupações atuais declaradas pelos alunos.

QUADRO 11 – *Alunos*: ocupação no mercado de trabalho

Ocupação	Número de Alunos
Comércio: ajudante de restaurante/lavação de carros/oficina	29
Serviços domésticos: artesão/atô/babá	2
Secretária	1
Detran	1
Condomínio de segurança	1
Guia de turismo	1
Não trabalham	5
Não responderam	1

De acordo com os registros no diário de campo, na primeira observação de campo, dia 20 de fevereiro, os alunos falaram sobre aspectos da sua vida pessoal, e os depoimentos demonstraram serem eles, na sua maioria, moradores de bairros da região, habitados por pessoas de situação sócio-econômica precária e caracterizados como violentos em função do tráfico de drogas.

Transcreve-se a seguir um trecho do diário de campo em que essa situação surge, acrescida do problema da migração:

Pesquisadora: O grupo apresenta a problemática da pesquisa que irão desenvolver: *Por que a água potável dos rios e cachoeiras está acabando?*

Uma aluna justificou a importância da pesquisa porque morava numa localidade há 20 anos e tinha rio e cachoeira grandes, agora, esteve lá, “e está tudo seco, [...]” a aluna comenta que a avó mora na Vila Aparecida “há quase 100 anos e sempre teve água, e bastante mato, vegetação, agora, vem muita gente, “muito lageano, corrido de lá”, e apesar de terem colocado um gerador só pras pessoas lá de cima, falta água. As professoras discutem sobre desigualdade social, migração, ocupação ilegal, tratamento desigual do governo para com as diversas classes sociais, citam o caso do “ Shopping Center” Iguatemi, construído no mangue , e onde não falta água, apesar do argumento das autoridades sobre não ter água em locais de ocupação ilegal, como a Vila Aparecida, o Morro da Caixa e o Maciço do Morro da Cruz, debatem ainda os motivos da vinda de tantas pessoas pra Florianópolis, da busca por melhores condições. [...] O grupo da pesquisa insistia : “ Eles (as professoras) falam assim porque não sabem, eles vêm corrido mesmo, não é discriminação, não é nada, é muita gente mesmo.”

Pesquisadora: Esta questão da migração deu um debate grande, apesar da pouca participação em número de alunos. Levantaram comparações com os EUA, dizendo que lá eles limitam a entrada de pessoas, ao que a professora Regina, de Geografia, explicou que o limite é pra estrangeiros, que entre os estados norte-americanos isso não existe, e que no Brasil é a mesma coisa. Mas os alunos insistiam no exemplo mais de uma vez, mesmo após a explicação. A posição do grupo é que o governo

tem que limitar a vinda, porque prejudica quem mora aqui, em termos de emprego e de imagem da comunidade: são pessoas que vem, não conseguem emprego, roubam, traficam e matam, e os moradores ficam mal-vistos.

A aluna do grupo da pesquisa encerra a discussão com a frase: “Na verdade mesmo, Deus deixou a água de graça, e o homem veio e estragou tudo”. (DIÁRIO DE CAMPO, em 26.03.2008)

Descrições semelhantes surgiram em outras aulas, sobre outros bairros, e durante uma Formação Centralizada, na fala de um professor de outro Núcleo. Nessas discussões, surgiu outro problema, que faz parte da vida dos moradores, vale dizer, o conflito constante com a polícia, e que, de acordo com o professor, foi tema de pesquisa entre os seus alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, em 15.04.2008)

Os dados do questionário confirmaram essas afirmações sobre os locais de moradia. Além disso, indicaram que a maioria dos alunos é de Florianópolis. Os que vieram de outras cidades o fizeram, há mais de 10 anos. Os motivos mais citados para a vinda para Florianópolis referem-se à procura por trabalho e o fato de terem alguém da família morando na cidade. Apenas duas pessoas disseram considerar péssimo o lugar onde vivem. As demais classificaram como muito bom ou regular. Os 28 alunos que ofereceram alguma explicação citaram como aspectos negativos a violência, a criminalidade, o tráfico de drogas, a pobreza, a marginalidade. Como já ficou demonstrado, os alunos relacionam esses problemas à vinda de muitas pessoas de outras cidades.

Os aspectos positivos mencionados foram a boa localização, a tranquilidade e a beleza e o fato de morar há bastante tempo no lugar.

Entretanto, nas entrevistas, ao falarem sobre os pontos negativos, os alunos foram mais eloquentes, conforme demonstra a transcrição a seguir.

Pesquisadora: O que vocês acham do lugar onde moram?

Marcos: É bom.

Joel: O lugar é bom, tem algumas coisas que acontecem no bairro, mas, independente disso, o lugar é bom.

Dulcinéia: Ótimo.

Luciana: O meu é péssimo!

Marlon: O bairro em si é bom, mas a localidade onde a gente vive é meio complicada! Por exemplo, o Vila Aparecida nem sempre é tão calmo!

Luciana: Eu moro na tragédia, lá não tem água, não tem luz, não tem esgoto.

Pesquisadora: O que tem de bom, então?

Arlene: O lugar é bom, todo lugar tem coisas boas e coisas ruins. Sabes onde eu moro, bem no final daquela rua do Imperatriz (Pesquisadora: supermercado, próximo à Escola), fizeram um abaixo-assinado,

colocaram um muro lá em cima, mas hoje à tarde aconteceu um assalto bem em frente da minha casa!

Joyce: O lugar é bom, o problema são as balas!

Giancarlo: As pessoas que moram ali ganham um salário mínimo, pra viver, sustentar a família, o que sobra...Mas eu acho que quem faz o lugar são as pessoas. Claro tem a possibilidade de uma bala perdida, não vou dizer que não tem, mas, geralmente quem se mete em confusão é quem vive no meio de quem não presta! Eu me incomodava porque eu queria, porque hoje tem muitos anos que eu não sei o que é uma incomodação!

Luciana: Eu moro aqui há 32 anos e nunca me incomodei, nem com bala nem com mala. O negócio é que tinha que ter mais dignidade pras pessoas, mais serviço, porque tem muita gente desempregada, a prefeitura devia dar mais atenção pras famílias que moram ali, tem bastante gente boa ali. (Alunos: Marcos, 15 anos, Dulcinéia, 53 anos, Marlon, 19 anos, Joel, 32 anos, Arlene, 42 anos, Luciana, 32 anos, Joyce, 60 anos, Giancarlo, 22 anos, entrevistados em 07.11.2008)

Gabriela: Não tem nada de bom. Eu moro ali, pra mim não tem nada de bom. Cada vez vai piorando ali. Bota um posto de polícia, fica um policial só, mata um ali, entendeu, eles não agem...(Joel: Poder público só vai quando acontece alguma coisa) O posto botaram, tudo bem, serviu. Mas um ou dois policiais das 6 às 8 da noite não vai adiantar, porque é de noite que acontecem as coisas. Porque aí também, os caras mais... andam armado na rua na frente das crianças, mostram as armas pras crianças, a polícia passa na frente deles, eles escondem as armas. (Alunos Gabriela, 16 anos e Joel, 32 anos, entrevistados em 20.06.2008)

Os dados do questionário indicaram uma ligação com a “sociedade letrada, escolarizada e urbana” (OLIVEIRA, 1999 p. 60), por meio das respostas à pergunta sobre o gosto pela leitura. Dos alunos entrevistados, 24 afirmaram gostar de ler, sendo que 18 citaram os periódicos e apenas 8, os livros. Entretanto, os registros no diário de campo e as entrevistas não confirmaram esse resultado. Vale dizer que, muitas situações de sala de aula e depoimentos de professores esclareceram sobre as características dos alunos no que se refere ao mundo da escrita e da leitura.

O comportamento de alunos e professores indicou muita dificuldade com o código escrito. Relacionam-se a seguir algumas situações de ensino que apontaram para essa dificuldade:

- a) O pedido de uma aluna para fazer exercícios em um caderno de caligrafia e a sugestão da professora para que outros fizessem o mesmo; num trabalho de interpretação de texto, com 5 grupos, sendo facultado aos alunos fazerem ou não anotações por escrito, apenas um optou por fazer (DIÁRIO DE CAMPO, em 25.02 e 06.03.2008);

- b) A dificuldade com as consultas a enciclopédias e dicionários, manifesta na pergunta da professora: “Vai de A até ... Qual é a última letrinha do alfabeto?” (DIÁRIO DE CAMPO, em 25.03.2008);
- c) O fato de muitos alunos não gostarem de escrever nos cadernos diários todas as noites, nos últimos 15 minutos da aula;
- d) A dificuldade para comentar sobre o livro, emprestado da biblioteca da escola. Tratava-se de uma atividade de incentivo à leitura, a maioria dos alunos tinha optado por literatura infanto-juvenil, inclusive gibis. (DIÁRIO DE CAMPO, em 23.04.2008);
- e) As afirmações dos alunos referentes ao fato de não encontrarem dificuldade para obterem as informações para a pesquisa, mas de lerem e juntarem essas informações (DIÁRIO DE CAMPO, em 20.05.2008).

As entrevistas com os alunos confirmaram a falta de hábito de leitura, uma vez que os depoimentos foram no sentido de não gostarem, não terem tempo para a leitura, a não ser, em alguns casos, para os periódicos:

Pesquisadora: Vocês gostam de ler?

Janaína e Tamara não. Tamara diz que lê coisas como cartazes, por exemplo. Mas livros, nenhuma das duas. (Alunas Janaína, 17 anos, e Tamara, 19 anos, entrevistadas em 14.11.2008)

Houve quem atribuísse a falta de hábitos de leitura ao ambiente familiar, onde os livros e os leitores não estão presentes. A exceção ficou por conta de duas alunas, com 15 e 29 anos, que disseram gostar dos livros, sendo que uma delas (29 anos), afirmou ter desenvolvido o gosto pela leitura recentemente, incentivada por uma colega de trabalho, conforme demonstra o trecho a seguir.

Andreza: Eu aprendi a gostar: trabalhava no hotel e a temporada era muito movimentada, mas durante o ano, como eu era responsável pela área de lazer do hotel eu ficava muito quieta, ficava olhando pela janela, pensando na vida. Aí como eu trabalhava com a Olga, ela falou assim: “Andreza, por que você não lê? Eu falei eu não tinha nada pra ler e que nada me interessava, aí ela falou que ia trazer uns livros de casa. O primeiro que ela trouxe foi do Harry Potter, os três. Eu comecei a ler e não gostei, achei muito detalhista. Aí ela me trouxe um livro que se chamava “Violetas na janela”. Conhece? Mas eu não consegui ter afinidade porque o começo dele é muito complicado, você vai começar a entender a história do meio pro final. Aí ela me trouxe outro, eu li, e outro e outro. Já li 7. Eu ia pro trabalho só pra ler os livros.

Tamara: Eu tenho vontade de ler, pegar um livro e ler a história, só que eu não paro!

Andreza: É que na verdade você não achou nenhum livro que te interesse.

Tamara: Não, já achei, mas só que eu não paro!

Pesquisadora: Vocês convivem com pessoas que lêem, que gostam de ler?

Tamara e Janaína não. Andreza sim.

Pesquisadora: Vocês acham que isso influencia?

Janaína: Eu acho que, porque lá em casa, sei lá... Mas eu vou muito na casa do meu tio, tem quase uma biblioteca em casa, me fala pra eu ler, mas eu não...

Tamara: Agora, que eu tô na escola, as professoras leem histórias...

Andreza: A gente aprende muito (com a leitura)

(Alunas Andreza, 29 anos, Janaína, 17 anos, e Tamara, 19 anos, entrevistadas em 14.11.2008)

Desse modo, se foram muitas as situações que puderam ser consideradas como indicadoras da dificuldade dos alunos com a escrita e a leitura, o mesmo não aconteceu com relação às TIC. Embora isso não signifique que a dificuldade não existe, não se observaram situações em que os alunos demonstrassem ou manifestassem verbalmente dificuldades nesse sentido. Mais da metade dos alunos que responderam aos questionários considera que tem uma boa relação com as TIC, sendo que as mídias mais citadas foram a televisão e o rádio, seguidas pela internet.

Visto dessa forma, embora algumas respostas revelem algumas contradições ou o não entendimento da pergunta por parte dos alunos, são reveladoras da faixa etária, os jovens, que prevalece no Núcleo, o que vem ao encontro da caracterização dos alunos jovens da EJA como um público "...ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana." (OLIVEIRA, 1999, p.60)

Entretanto, ao contrário dos resultados obtidos no questionário, os depoimentos colhidos nas entrevistas indicaram uma relação não muito intensa com os meios de comunicação, nomeadamente a TV e o computador. O rádio foi o meio de comunicação mais citado pelos alunos. Entre os motivos citados para o pouco tempo destinado à TV e ao computador está o trabalho, ao passo que o rádio "acompanha" as pessoas, no caminho e durante o trabalho e os afazeres domésticos, e, até, nas aulas. Ao serem indagados sobre a sua relação com as TIC, os alunos entraram em contradição com as respostas que deram no questionário, pois estas indicavam uma interação com essas tecnologias.

Com referência à questão da evasão, e diante do fato dos sujeitos da EJA serem portadores de histórias escolares, sob alguns aspectos, complicadas, e que, além disso,

existe um discurso de culpabilização da escola, buscaram-se algumas informações sobre o tempo em que os alunos estiveram no Ensino Regular.

Os quadros 12 e 13, elaborados a partir das respostas do questionário, demonstram o que os alunos declararam considerar como aspectos positivos e negativos da vida escolar.

QUADRO 12 – *Alunos*: aspectos positivos da escola regular

O que era bom	Número de alunos
Não relacionados diretamente aos estudos: amigos, bagunça, intervalo, merenda	14
Relacionados diretamente aos estudos: aulas, matérias, estudar, aprender, pessoas, professores, comportamentos específicos, estrutura da escola/metodologia de ensino	25
Respostas Genéricas: tudo era bom, nada era bom	4
Não responderam	4

QUADRO 13 - *Alunos*: aspectos negativos da escola regular

O que não era bom	Número de alunos
Não relacionados diretamente aos estudos: amigos, bagunça, intervalo, merenda	4
Relacionados diretamente aos estudos: aulas, matérias, estudar, aprender	26
Respostas Genéricas: tudo era bom, nada era bom	6
Não responderam	6

A análise das respostas dos alunos para essa questão, em termos quantitativos, não foi possível, uma vez que a questão era aberta. Em vista disso, essas respostas foram analisadas no cruzamento com outras colocações dos alunos, no questionário e nas entrevistas.

No questionário, 23 alunos não responderam à pergunta sobre os motivos da saída da escola. Os que responderam citaram motivos que não tem relação com a escola, mas com a sua condição social. Entre os homens, o trabalho; as mulheres, além do trabalho, citaram a proibição da família ou do marido ou, ainda, gravidez ou filhos pequenos.

Os depoimentos a seguir contem elementos significativos, acerca de questões relacionadas à escola, e presentes também nos questionários. Os alunos mencionaram o desinteresse pela escola, a falta de incentivo na família, a necessidade do trabalho precoce, a necessidade de conclusão do Ensino Fundamental num tempo menor que o requerido pelo Ensino Regular:

Tamara: Eu não lembro [das aulas] porque eu fazia muita bagunça.

Pesquisadora: O problema não eram as aulas, era você?

Tamara: Era eu! Não prestava atenção. Comecei a mudar depois dos 15 anos... Andreza: Eu não vou dizer assim, que eu sou atrasada nos estudos, por culpa do meu pai, mas ele era assim muito ciumento, filho, pra ele, aprendeu a ler, não precisava mais ir pro colégio, então eu com 14 anos tava na quinta série. Então, precisei me casar, só voltei a estudar com 18, aí fiz até a oitava...

Janaína: Meu pai não ligava, até hoje, quer estudar, não quer, quer ficar em casa...

Tamara: Não, meu pai, minha vó me ajudam, incentivam...

Andreza: Meu pai não, não precisava nem trabalhar, não é por maldade..., eu sei que ele faria tudo por mim, mas... era ciumento...Nunca rodei de ano...

Tamara: Eu faltava a aula pra ir pra praia.

Andreza: Só não passei na oitava porque engravidei, me arrependo amargamente [...]. Então, por esse motivo deixei de estudar, em dois mil.

Pesquisadora: Por que vocês vieram pra EJA? Qual a relação de vocês com a EJA?

Tamara: Eu não parei de estudar, eu mudei de colégio. Vim pra EJA porque achei que tava muito atrasada na escola.

Pesquisadora: Veio pra cá pra dar uma acelerada?

Janaína: É...

Tamara: Eu também. (Alunas Andreza, 29 anos, Tamara, 19 anos, e Janaína, 17 anos, entrevistadas em 14.11.2008)

Gabriela: Eu ia até parar o ano passado mesmo, não ia nem entrar no EJA, mas aí eu pensei, vai fazer falta. Vou começar a trabalhar, ficar mais firme no serviço, não vou querer saber de estudar, mas vai fazer falta...

Joel: Na minha opinião, eu acho que eu mesmo parei de estudar assim, cedo pra ir trabalhar. Tanto lá na serra, que eu vim de Urubici, comecei a ver a dificuldade dos irmãos, pai e mãe, que se separaram também, e a dificuldade de...vai ter que ter mais uma renda, então, vai ter que trabalhar. Comecei a trabalhar muito cedo, com 13, 14 anos. Aí, o que acontece, começou a entrar dinheiro no meu bolso, comecei a ajudar os pais, né, a minha mãe principalmente, e daí fui deixando os estudos e não.... E hoje eu dou uma importância e até culpo a minha mãe, os meus pais, porque poderia ter um pouquinho mais de incentivo, "Tu vai trabalhar, mas tu vai estudar também.", quando eu era pequeno. Aí se eu dissesse que não queria mais aí, "Então, problema teu, no futuro." Mas não foi, foi necessidade de trabalhar mesmo e de um pouco mais de incentivo dos pais. Por isso que eu queria deixar assim gravado pra que cada pai incentive seus filhos a estudar. (Alunos Gabriela, 16 anos e Joel, 32 anos, entrevistados em 20.06.2008)

Os alunos acima citados têm idades diferentes, 16, 17, 19, 29 e 32 anos, e compreende-se que são representativos do que foi possível captar neste estudo empírico. Os motivos que levam os alunos a abandonar os estudos são elementos de um conjunto, sendo que, se é possível destacar algum, seria o elemento diretamente relacionado à necessidade de trabalho antes da vida adulta.

Com relação à influência de suas crenças e valores nas relações com o conhecimento, das situações observadas, 5 indicaram uma forte religiosidade entre os alunos, depois confirmada nos questionários e entrevistas.

Primeira situação: a discussão sobre os problemas do bairro em que vivem muitos alunos do Núcleo, exemplifica. Houve aproximadamente uma hora de discussão, mediada por duas professoras, formadas em Geografia e História. As professoras tentaram provocar uma reflexão sobre desigualdade social, migração, ocupação ilegal de espaços urbanos, descaso do Estado para com uma parcela da população. Ao final, a aluna, que havia iniciado a discussão, encerrou o assunto com a frase: “Na verdade mesmo, Deus deixou a água de graça, e o homem veio e estragou tudo.” (DIÁRIO DE CAMPO, em 26.03.2008)

Durante o tempo em que durou a observação de campo, em apenas duas noites assistiu-se a oficinas de História³⁴ e, nas duas oportunidades, os alunos levantaram questões de cunho religioso.

Segunda situação: durante a oficina denominada “Introdução à História”, esclarecimentos da professora sobre aspectos da pesquisa histórica, tais como a importância das fontes, deram margem para a discussão que se verifica nas falas a seguir.

Marlene: Os historiadores precisam das fontes da época, vocês podem pesquisar em livros, *web*, os historiadores precisam de mais, precisam de vestígios deixados pelas pessoas do passado, assim como nós também vamos deixando os nossos, mesmo sem intenção. Não tiramos um documento pra deixarmos como fonte pra História, mas ele vira fonte.

Aluno: A Bíblia pros cientistas poderia ser considerada um documento histórico?

Marlene: Pode ser, mas é meio complicado pela forma como foi feita.

Aluno: Por exemplo, existe prova de que Matusalém viveu mesmo.

Marlene: É complicado, tem muitos elementos simbólicos, importantes pra aquele povo, que hoje algumas religiões tomam como verdadeiros.

Aluno: Mas o Novo Testamento tem só 2000 anos, daí dá pra provar.

Marlene: Mais ou menos.

Pesquisadora: Dá alguns exemplos de problemas de usar a bíblia como documento, o poder da Igreja Católica na Idade Média. O aluno insiste na veracidade. Pesquisadora: A Marlene fala em interesses políticos, o aluno contesta. Ouço alguém dizer lá da carteira “Só porque tu quer!”, ao ouvir as afirmações da professora. (DIÁRIO DE CAMPO, em 07.04.2008)

Terceira situação: na oficina “Mito e História (Datas Comemorativas de Abril)”, ministrada por um estagiário de Prática de Ensino de História da Universidade Federal de

³⁴ Foram apenas três, no total, sendo que a uma, ministrada interdisciplinarmente pelas professoras de História e Ciências, não se pode assistir.

Santa Catarina – UFSC, a respeito do comentário do professor sobre a semelhança entre Tiradentes e Jesus Cristo, alguns alunos reagiram, interessados, e tentaram iniciar uma discussão. No intervalo, hora do café na sala dos professores, o professor comentou o episódio, e a professora de História complementou com outro exemplo. O que segue é um registro do diário de campo.

Pesquisadora: O professor comenta que seria muito complicado deixar o aluno fazer o comentário de caráter religioso que tentou insistentemente fazer. A professora de História lembra a apresentação da peça teatral sobre contos indianos³⁵, em que nas cinco histórias apresentadas a personagem central era um demônio. Ao final, quando os atores e diretor abriram para perguntas, a primeira, num tom pouco amistoso, foi: “Eu queria saber porque tanto demônio.” (DIÁRIO DE CAMPO, em 17.04.2008)

É importante destacar que assuntos de cunho religioso, frequentemente, provocavam reações de desagrado nos alunos, uma vez que estes se mostravam ofendidos.

Quarta situação: no caso da peça teatral, alunos evangélicos retiraram-se da escola.

Quinta situação: em sala de aula, uma aluna reagiu mal à colocação de uma professora que fazia uso do nome de Jesus. (DIÁRIO DE CAMPO, em 29.04.2008)

Dos 41 alunos que responderam ao questionário, 37 declararam ter uma religião, 14 afirmaram ser praticantes e quatro alunos responderam que não tinham religião, mas, nas suas respostas, há indicativos de religiosidade, tais como acreditar na bondade de Deus ou em forças superiores.

As entrevistas confirmaram os resultados do questionário e da observação, demonstrando o lugar privilegiado que a religião ocupa na vida dos alunos, conforme demonstra a situação a seguir transcrita.

Pesquisadora: Vocês são religiosas?

Andreza é católica, Tamara evangélica e Janaína da Igreja Quadrangular (frequenta a “Deus é Amor”)

Pesquisadora: A religião tem uma importância grande na vida de vocês?
Respostas afirmativas de todas e muito enfáticas.

Pesquisadora: Muita?

Muita!

Tamara: Às vezes eu até choro ouvindo.

Janaína: Quando o padre ou o pastor tá lá na frente falando, parece que tá falando com as pessoas, toca bastante.

Andreza: Por que se você pensar assim que tudo que eu desejar pro outro Deus me dará em dobro, veja só isso, gente!

³⁵ Referência ao Festival de Teatro Isnard Azevedo, que trouxe uma peça teatral para a escola.

Pesquisadora: A discussão sobre este tema segue mais um tempinho bastante animada. (Alunas Andreza, 29 anos, Janaína, 17 anos, e Tâmara, 19 anos, entrevistadas em 14.11.2008)

Com relação às coisas que os alunos consideram importantes para as suas vidas, houve uma resposta comum a todos, tanto no questionário, como nas entrevistas. Os alunos responderam que a família é muito importante.

4.2 Condições da relação com o conhecimento: os *não-alunos*

Os docentes que trabalham na EJA do Município de Florianópolis são contratados por tempo determinado³⁶ e por isso, a cada ano letivo, ou mesmo a cada semestre, altera-se o quadro. A maioria das pessoas que trabalha não está na sua primeira experiência com EJA. De acordo com o depoimento de uma professora, o Núcleo está entre os poucos que tem uma coordenadora cuja situação funcional é de efetividade e tem uma larga experiência na EJA. (Segunda entrevista coletiva com professores do Núcleo em 07.05.2009)

O trecho seguinte demonstra a forma de contratação dos professores e traz a crítica da coordenadora do Núcleo sobre a dificuldade de trabalhar na Proposta com um quadro de professores que se renova a cada ano ou semestre.

O único concurso que houve específico pra EJA foi em 1994, mas naquele momento eram só turmas de alfabetização, séries iniciais. No governo da Frente Popular foi implantado o segundo segmento, ampliando em termos de locais de funcionamento, de turmas, e o quadro de quinta à oitava série é predominantemente de professores contratados (Pesquisadora: Admitidos em Caráter Temporário – ACT). Todo final de ano encerra o contrato, e a gente fica esperando quem são os próximos. Acho que é um complicador porque na idéia de dar continuidade na proposta é algo muito específico. Porque, entender quem são estas pessoas, como que o trabalho acontece, que não são só as questões pedagógicas, mas a questão das relações humanas, o olhar sobre cada indivíduo, sobre a sua história de vida, é preciso aprender a ter um olhar especial sobre estas pessoas. E quando se começa a ter uma linguagem mais em comum, tem uma unidade no trabalho, é o momento que está encerrando o contrato de trabalho. [...] é sempre um risco. A cada ano o edital é diferente. Este ano eles passaram por uma prova, além dos títulos. Então sai uma listagem, de acordo com o quadro de vagas estas pessoas escolhem onde gostariam de trabalhar. Da equipe do

³⁶ Uma das reivindicações da greve dos professores municipais em 2008 era o concurso público para a docência na EJA.

ano passado, este ano só temos o professor Rafael. Nem sempre o edital é específico prá EJA. Este ano foi. Já teve anos em que as pessoas se inscreveram prá Rede e na medida em que a EJA ia abrindo turmas se fazia o convite pras pessoas. Já teve épocas que havia até entrevista. (Coordenadora Salete, segunda entrevista coletiva com professores do Núcleo em 07.05.2009)

Durante a observação das aulas, os professores demonstraram tranquilidade e interesse pelo próprio trabalho. Tratando-se de ensino noturno, existiria a possibilidade de encontrar professores cansados, em função das atividades diárias que a maioria enfrenta. De acordo com depoimento da assessora pedagógica do DEC, os professores tem muitas atividades diárias:

[...] muitos dos professores que trabalham conosco trabalham no Ensino Regular, então eles vivem um dilema, bastante forte, porque eles têm conosco 30 horas, tem gente que trabalha 60 horas. É trabalhador braçal mesmo, no sentido que é cansativo, tem material pra organizar, pensar, deslocamento de ônibus, o tempo que perde andando de ônibus na cidade, tem gente que sai do sul e vai trabalhar no norte e vice-versa. Grande parte deles, 30 horas é pouco! Por necessidade mesmo. (Assessora DEC, Rosana, entrevistada em 08.04.2008.)

Compreender a sala de aula como um local de experiência social com o conhecimento tornou-se possível a partir dos trabalhos de Dubet e Martuccelli (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, *apud* GARCIA, 2009). Nessa perspectiva, consideram-se os sujeitos para além dos processos que vivem na escola. Com esse objetivo, buscaram-se os elementos que poderiam contribuir para desvelar aspectos da realidade dos alunos e professores. A ideia da construção social da escola orienta essa investigação, no sentido que lhe conferem Ezpeleta e Rockwell (1989, *apud* GARCIA, 2009, p.105), como a necessidade de reconhecimento de uma outra existência, além da existência documentada, por meio da qual a escola toma forma material, ganha vida.

4.3 Significados do conhecimento histórico: os *alunos* e as lembranças das aulas de História

Esta é uma investigação sobre as ideias históricas de alunos com uma história escolar marcada pela irregularidade, alguns deles há muito tempo fora da escola. Ademais, é importante levar em conta a diversidade que é a vida fora da escola. Dessa forma,

considerou-se importante perguntar onde adquiriram o seu conhecimento histórico, onde tomaram contato de forma significativa com a História.

Segundo dados do questionário, os alunos conferem grande peso ao papel da escola para o seu conhecimento histórico, não excluindo os meios de comunicação, especialmente a TV. Dos 41 alunos que responderam ao questionário, 26 (55%) apontaram a escola, e 11 (23%), a TV. Juntas, televisão e escola somam 78% das respostas, sendo elas locais privilegiados para o conhecimento histórico dos alunos, conforme o Quadro 14 demonstra.

Quadro 14 - De onde vem o conhecimento histórico que você possui

Quadro Comparativo Votos e Porcentagem						
De onde vem o conhecimento histórico que você possui?						
Alternativas	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Nº votos	%	Nº votos	%	Nº votos	%
Da escola.	14	67%	4	33%	8	57%
Da TV: filmes, documentários, mini-séries, novelas, jornal.	4	19%	4	33%	3	21%
Das pessoas mais velhas.	2	10%	2	17%	1	7%
Dos livros.	1	5%	1	8%	2	14%
Da internet.	0	0%	1	8%	0	0%
Outros.	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL DE VOTOS	21	100%	12	100%	14	100%

Os alunos numeraram da mais para a menos importante. Foram consideradas as respostas colocadas em 1º e em 2º lugar:

- a) Grupo 1: 20 alunos, entre 15 e 17 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 0 a 1 ano;
- b) Grupo 2: 8 alunos, entre 18 e 24 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 3 a 8 anos;
- c) Grupo 3: 11 alunos, entre 28 e 60 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 13 a 48 anos.

A respeito da importância da escola para o conhecimento histórico, Chaves (2006, pp.16 e 127) cita as conclusões de duas pesquisas estadunidenses, nas quais os adolescentes, ao contrário dos alunos da EJA investigados, não tinham a escola como um lugar fundamental para o seu conhecimento histórico, e indicavam como muito importantes os meios de comunicação, a cultura popular, a igreja e a própria casa. A pesquisa desenvolvida pela autora, com alunos brasileiros e portugueses, também ressaltou a importância das vivências extraescolares para os alunos.

Com referência à relevância da escola, na presente investigação, as entrevistas confirmaram os resultados obtidos no questionário: na lembrança dos alunos, a escola é o lugar de onde veio o conhecimento que tem. Nos depoimentos, dois alunos citaram os meios de comunicação, especialmente a TV, e um, os livros. Desses, um não estava em sala quando o questionário foi aplicado, e foi selecionado por ter desenvolvido um tema histórico na sua pesquisa. Partiu desse aluno um comentário o qual foi considerado importante para esta investigação, vale dizer, o fato de que muitos alunos deixaram a escola nas séries iniciais e, desse modo, não tiveram aulas de História:

[...] o meio mais rápido é os meios de comunicação, assim como a internet, jomais... Mais do que a escola, na minha opinião. Mas no nosso caso é que a gente entrou no colégio, como todo mundo aqui, normalmente entrou no prezinho, primeira série e normalmente fez até a quarta, quinta série, depois ficou um tempo fora e retornou. E a professora de História, naquela época, na época que a gente começou a entrar no colégio, uns há mais tempo, outros menos, tem todas as épocas aqui hoje, então, a nossa história é diferente, é pelos meios de comunicação, porque, do prezinho até a quarta série eu não aprendi nada de História! (Aluno Joel, 32 anos, entrevistado em 21.11.2008)

É justamente por este dado, aliado a outros, tais como a fala de uma aluna de 19 anos sobre o valor da escola para a aprendizagem, mesmo que ela mesma não tenha valorizado a sua experiência escolar no Ensino Fundamental Regular (Tamara, entrevistada em 14.11.2008), que pode encaminhar a análise das respostas no seguinte sentido: a escola é *considerada* o local onde se encontra o conhecimento, *ainda que a mesma não tenha sido uma experiência pessoal*. Ou seja, ao responderem que adquiriram conhecimento histórico na escola, é possível que signifique que poderiam ter adquirido, caso tivessem tido mais tempo, interesse ou mais qualidade escolar. Nesse sentido, mesmo quem citou a TV estabelece uma relação de hierarquia com a escola:

Mas eu acho que às vezes na televisão pode ter alguma coisa sobre a história, acho que no sábado que passa sobre Santa Catarina, o cara aprende muitas vezes ali. A gente vê ali pra depois aprender melhor na escola. (Aluno Jonatan, 18 anos, entrevistado em 07.11.2008)

Na resposta de Giancarlo, a TV ocupa o lugar vago pela escola, que poderia, talvez, ser ocupado pelos livros:

Bom, no começo, primeiro vem do colégio, né, depois que a gente se afasta um pouco, vem mais pela televisão que é outro meio que ajuda bastante. Em primeiro lugar é a escola [...] como a escola, todo mundo começa cedo, a História começa na escola, só que a partir do momento que, como eu falei, tu não frequenta mais a escola, os meios de comunicação, como a internet, a televisão, mas acho que a escola continua sendo... Ah, depois que se afasta, a única coisa que resta é os meios de comunicação, porque é difícil tu pegar um livro todo dia e ler, mas para quase todo dia na frente da televisão e assiste, e geralmente passa algo de História, tipo saci-pererê, descobrimento do Brasil, uma matéria que fizeram de Pedro Álvares Cabral, como veio pro Brasil; mas se tu for analisar, tudo começa na escola. É mais um reforço, a gente aprende com outra visão, a gente já aprendeu, então... (Aluno Giancarlo, 22 anos, entrevistado em 21.11.2008)

Uma releitura dos questionários mostrou que em alguns casos as respostas não se mantiveram na entrevista. Aqueles que optaram, no questionário, por outras alternativas, como a TV, no momento da entrevista, citaram a escola.

Nos resultados do questionário e das entrevistas, o conhecimento histórico aparece de maneira muito rarefeita. De fato, em termos de história substantiva, os alunos não conseguem mobilizar mais do que alguns “títulos” e/ou alguns temas históricos. Alguns alunos lembram que estudaram determinados temas, mas não vão além dessa lembrança. Essa situação vem sendo constatada em pesquisas sobre Ensino de História. Carretero (1997, p.9) cita uma reportagem feita pela revista *La Magna*, de Buenos Aires, publicada com a manchete: “Como se ensina a esquecer a história”, duplamente negativa, porque indica problemas nas perguntas que pertenceriam, segundo o autor, às Ciências Sociais e não à História; e nas respostas, porque os cinquenta alunos do Ensino Médio que constituíam a amostra demonstraram quase total desconhecimento sobre os temas. Assim, também para Lee (2006, p.144), não se trata de que os alunos não sabem nenhuma história, mas mesmo os que estão se especializando até os 18 anos não são capazes de orientar-se no tempo, pois a maioria apresenta respostas fragmentadas.

Com referência ao que ficou na lembrança dos alunos sujeitos da presente investigação, evidenciou-se a figura do professor como uma boa lembrança. Tanto os que disseram que lembravam como os que disseram que não lembravam das aulas, falaram do professor. A forma como as aulas aconteciam também resiste ao tempo, na lembrança dos alunos.

Levados a falar sobre as suas aulas de História, os alunos trouxeram uma lembrança que passa ao largo dos conceitos substantivos, assim como não há nada indicando que os

professores, citados pelos alunos nas entrevistas, incluíssem algo sobre a natureza do conhecimento histórico nas suas aulas.

As lembranças dos alunos fazem referência ao método de ensino, à competência pedagógica e ao conhecimento historiográfico do professor. Os alunos disseram não terem prestado atenção ao fato, até o momento da entrevista, de que o que acabam retendo das aulas é a lembrança dos professores.

Dessa forma, a par desses resultados sobre a importância da escola, é preciso considerar a pouca lembrança dos alunos sobre as aulas de História: 25 alunos (61%) declararam lembrar pouco. Apesar disso, o que ficou na lembrança ajudou a responder à questão sobre a forma como as aulas aconteciam. O quadro 15 demonstra isso.

Quadro 15: Como eram as suas aulas de História?

Quadro Comparativo Votos e Porcentagem						
Como eram as suas aulas de história?						
Alternativas	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Nº votos	%	Nº votos	%	Nº votos	%
Os professores falavam sobre o passado, usavam o quadro-negro e o livro didático.	7	35%	5	50%	6	33%
Havia filmes, música e outros materiais nas aulas.	3	15%	1	10%	2	11%
Fazíamos muitas pesquisas.	1	5%	1	10%	1	6%
Fazíamos muitos exercícios.	3	15%	1	10%	2	11%
Fazíamos provas.	4	20%	0	0%	4	22%
Os trabalhos eram em grupo.	1	5%	2	20%	1	6%
Os trabalhos eram individuais.	1	5%	0	0%	2	11%
TOTAL DE VOTOS	20	100%	10	100%	18	100%

Os alunos numeraram da mais para a menos frequente. Foram consideradas as respostas colocadas em 1º e em 2º lugar:

- Grupo 1: 20 alunos entre 15 e 17 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 0 a 1 ano;
- Grupo 2: 8 alunos entre 18 e 24 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 3 a 8 anos;
- Grupo 3: 11 alunos entre 28 e 60 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 13 a 48 anos.

A questão mais assinalada (18 alunos, 38%) caracteriza uma aula com elementos tradicionais: quadro-negro, livro didático e o professor falando sobre o passado. A presença das provas apareceu em 2º lugar, assinalada por 8 alunos, correspondendo a 17% do total. Sobre a forma como aconteciam as aulas, nos resultados obtidos no questionário,

54% dos alunos (26 alunos) escolheram as alternativas que continham elementos os quais podem indicar uma pedagogia na qual o aluno não é ativo.

Apenas oito alunos, entre os trinta que responderam lembrar (bastante ou pouco) das aulas puderam ou quiseram escrever algo sobre essa lembrança. Desses, seis alunos mencionaram conteúdo substantivo, mas não foram além do que Rusen (2007, p.93) denomina nomes próprios, uma vez que apenas designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular, referem-se a eles diretamente sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram. Os alunos que escreveram sobre o que lembravam, fizeram-no da seguinte forma:

Estudávamos sobre a Segunda Guerra Mundial; Falavam sobre os índios, os reis, e os poderosos de antigamente, sobre as guerras; Descobrimos do Brasil; Lembro sobre os nômades; Estudávamos sobre História Antiga e Média; Idade Média, um pouco.

Essa situação repetiu-se durante uma oficina com a professora de História do Núcleo, na qual, mesmo quem tinha pouco tempo fora da escola não pode ou não quis falar sobre conteúdos das aulas de História. Quem respondeu não foi capaz de desenvolver um tema, ainda que brevemente, apesar do tempo destinado pela professora para que os alunos se manifestassem:

Marlene: Quem esteve na escola há pouco tempo?

(Passa um tempo. Um aluno se manifesta.)

Marlene: Pode responder o que estudava em História?

(Passa mais um tempo. Nenhuma resposta. Diz que não sabe.)

Marlene: Então, quem esteve há mais tempo, ou tem filhos na escola, pode responder o que se estuda em História?

Alunos: Colonizações, escravidão, Tiradentes, Grécia Antiga, Cabral, índios. (DIÁRIO DE CAMPO, em 09.04.2008)

Com referência à forma como aconteciam as aulas, os resultados obtidos no questionário também se confirmaram nas entrevistas. Com algumas exceções, nas entrevistas, as aulas foram descritas como basicamente faladas, com exercícios, questionários e provas:

Giancarlo: Tinha uma professora que era muito esperada no colégio a aula dela, a Alessandra, porque ela, geralmente era quarta ou sexta feira que ela vinha no colégio, a gente esperava, porque as histórias que ela trazia, trazia caricaturas, trazia algumas imagens, e a gente ficava viajando naquilo, bem legal o jeito que ela fazia história, era bem criativa.

Pesquisadora: Era importante o jeito dela, então?

Giancarlo: Isso, não era aquela coisa chata de ficar escrevendo.

Pesquisadora: Ficou uma lembrança boa?

Giancarlo: Ficou. “Massa” pra caramba. (Aluno Giancarlo, 22 anos, entrevistado em 21.11.2008)

No questionário, alguns alunos indicaram a presença de materiais tais como filmes, música e pesquisas. Entretanto, nas entrevistas, não mencionaram nada que pudesse significar aulas centradas na produção de conhecimento pelos alunos. É importante ressaltar que os alunos não teceram críticas quanto ao fato de terem tido aulas em que havia um conhecimento *sendo passado*, aulas nas quais o professor expunha os conteúdos, e, posteriormente, efetuava avaliações, por meio de questionários ou provas. Pelo contrário, quando o professor era tido como uma pessoa inteligente, bem informada, consideravam um privilégio ser aluno.

Durante uma oficina de História, ministrada pelo estagiário de Prática de Ensino de História da UFSC, presenciou-se uma aula com algumas das características apontadas pelos alunos, acima descritas. Na oficina “Mito e História”, o estagiário Diogo apresentava uma série de questões da História do Brasil, para discutir o tema da aula. Devido ao tempo extremamente exíguo, menos de uma hora para tratar do Descobrimento do Brasil, da Inconfidência Mineira e dos mitos na História, o fato é que o próprio professor respondia às questões que colocava.

Nesse sentido, ao abordar a relação tempo e programas/conteúdos, Sacristán e Gomes lembram que o tempo escolar é sempre pouco para tratar de muito, restando duas opções: tratar de muitos assuntos superficialmente, ou de alguns que sejam formativos e essenciais, “para dar oportunidade para que os alunos/as gostem de algo que entendem mais porque captam-no melhor em todas as suas facetas, tendo-se a oportunidade de realizar diversas atividades. A prática dominante parece ter optado pela primeira solução”. (SACRISTÁN, 1998, p.282)

4.4 Significados do conhecimento histórico: os *não-alunos* e as lembranças das aulas de História

A pergunta *Você lembra das suas aulas de História?* esteve presente em três das cinco entrevistas feitas com os *leigos*. Um entrevistado disse não lembrar nada (Funcionário da Segurança, Vanderlei, entrevistado em 02.04.2008); a outra entrevistada

afirmou lembrar-se do professor, de quem gostava, mas não gostava de História (Funcionária de Serviços Gerais, Gláucia, entrevistada 23.04.2008).

A coordenadora do Núcleo revelou a distância sentida por ela com relação às aulas de História conforme demonstra o trecho a seguir.

Não... Eu me lembro mais das aulas de 5º a 8º, porque no primário pra mim ficou mais forte a prioridade do Português e da Matemática. Não lembro de ter tido profissionais, na função de professores, que me marcaram [...]. Parece que eles sempre me falavam de algo muito distante. Lembro da professora Zeneide, que era professora de História. Mas eu lembro que as aulas de História e Geografia não conseguiram me fazer entender muitas coisas, não lembro com carinho de experiências com esses professores. Isso em termos de conhecimento é uma dificuldade que eu ainda percebo. Até História acho que a gente dá conta de estar entendendo devido a alguns contextos. Mas eu percebo que é uma dificuldade com esses conhecimentos específicos, de Geografia e História. Não lembro de ter tido profissionais, na função de professores, que me marcaram. Parece que eles sempre me falavam de algo muito distante. . Até então pra mim História era o que se trabalhava no livro didático! Então, eram as guerras... (Coordenadora Salet, entrevistada em 17.03 e 09.04.2008)

Os dois professores de História do Núcleo, a assessora pedagógica e a consultora teórica do DEC são os sujeitos *não-alunos* considerados *especialistas*, ou seja, com formação em História.

Na categoria *Lembrança das aulas de História*, apenas os dois professores de História falaram. Para um deles, as aulas de História não foram interessantes, e a entrevistada não credita à História escolar o fato de ter se tornado historiadora, mas que foram as leituras feitas para estudar para o vestibular que despertaram o gosto pelo conhecimento histórico. A par disso, cita como significativa uma experiência com um novo professor, na oitava série:

Marlene: No meu Ensino Fundamental não lembro de nada específico que chame a atenção nas aulas de História. Até a oitava série. Na oitava eu passei a gostar muito das aulas de História porque trocou o professor, sempre estudei na mesma escola, pública estadual, em Florianópolis, e tinha dois professores efetivos que intercalavam. Entrou um professor novo, um garotão, a gente lá com os nossos livrinhos didáticos tentando responder as perguntas, e ele falou: “Ninguém vai mais usar esse livro!” E ele passou a dar só aulas expositivas. Engraçado que a gente critica as aulas expositivas. E eu adorava as aulas expositivas, ele não usava a leitura dos livros nas aulas dele. Ele dava a aula e quem quisesse poderia encontrar o conteúdo no livro. E toda aula a gente escrevia um texto no final da aula, relacionando o conteúdo que ele explicou com a atualidade. E eu adorei aquele ano, foi essa experiência boa que me

marcou. No ensino Médio eu tenho algumas lembranças de alguns professores que usavam textos um pouquinho mais densos relacionados a assuntos específicos pra gente ler, interpretar, seminário eu gostava também. Foram as lembranças que me marcaram. Aula expositiva com escrita de textos e seminários. (Professores de História entrevistados em 08.05.2009)

Da mesma forma, para o outro entrevistado, as aulas do Ensino Fundamental não foram significativas. Mas a experiência do Ensino Médio e do Cursinho pré-vestibular foi considerada importante para a escolha profissional.

Esteves: [...] Certamente. Claro que a gente aprofunda na Universidade. Esse diálogo que a gente tenta fazer hoje, ensinando como que é construída a História, História como consenso, dependendo da época que se vê tal fato de um jeito ou de outro, isso não tinha, mas me fascinou essa coisa da História, História mundial, do Brasil, eu lembro, lembro sim. No ensino Médio a História ficou mais presente. No cursinho acho que também foi uma grande influência, tinha uma professora excelente, diferente, tinha toda uma visão crítica da sociedade. Tanto de Geografia quanto de História. Ambos formados pela USP, se não me engano, ela hoje ainda é uma referência lá em São José dos Campos. Ela, o jeito de ensinar e tinha essa coisa da revolta, não da revolta, acho que mais de dizer: “O mundo não é cor-de-rosa como pintam” E isso tem a ver com como se faz a História, como [eu]seguir a História.

[...] lembro de algumas coisas isoladas. Lembro de um debate que fizemos. A gente tentou fazer, olha isso! Acho que na sétima, oitava série, um tribunal de Nuremberg! Tirando algumas exceções, até a quinta, sexta série, eu estudei sempre em escola pública, era essa coisa de não ter livro didático e eu lembro de reclamar de ter que escrever muito, meia aula era só pra copiar. Eu me enfeitiçava também pelos livros, pelas figuras! Confesso que no primeiro grau não lembro de ter tido aulas tão... se tivesse tido, lembraria. (Professores de História entrevistados em 08.05.2009)

É importante ressaltar que os dois professores relacionaram as suas boas lembranças das aulas de História ao gosto pela leitura e pela escrita, não especificamente de História, sendo que esse gosto levou os dois a tentarem cursar jornalismo na Universidade. Note-se que os professores, como os *alunos*, também mencionam a forma do professor ensinar. Assim, a estratégia didática e as características pessoais do professor se destacaram não apenas entre os *alunos* e os *não-alunos leigos*, mas também entre os *especialistas*.

Neste momento, com os dados obtidos por meio deste estudo empírico, acerca da História Ensinada, é possível tecer algumas considerações, referenciadas na Teoria da História de Rusen. Para o autor, o conhecimento histórico cientificamente produzido

articula duas dimensões, que ele denomina *relevância cognitiva*, pela relação presente, passado, futuro, (pesquisa) e *relevância comunicativa*, pela relação com o público-alvo, que diz respeito à receptividade das histórias (historiografia). Para que a historiografia seja bem sucedida, precisa apresentar o conhecimento histórico de modo que possa fazer parte da vida das pessoas. Ou seja, os princípios da ciência histórica, experiência, interpretação e *orientação* devem estar na pesquisa tanto quanto na apresentação do produto da pesquisa. (RUSEN, 2007, pp.28 e 29). Para que seus pressupostos sejam clarificados, o autor recorre a um exemplo situado no âmbito do ensino de História: para que o conhecimento histórico não seja um saber morto entre os saberes escolares, é necessário que os alunos se apropriem dele como parte de sua vida pessoal, que a História seja *viva*. Rusen ainda lembra que “a sabedoria pedagógica universal adverte que essa inserção do saber histórico depende em grande parte do seu tratamento comunicativo em sala de aula.” (RUSEN, 2007, p.30). Entretanto, a proximidade com a vida prática não pode se dar *às custas* do entendimento histórico, mas *pela sua compreensão*.

Do plano bastante abstrato da Teoria, para a concretude da História ensinada, a análise dos dados da presente investigação indica que algum caminho pode ser trilhado, em termos de considerações, tais como:

- a) o fato de que os professores de História (e as suas estratégias didáticas) permaneceram como uma boa lembrança leva a depreender que o tratamento pedagógico da História contemplou a relevância comunicativa do saber histórico, mas não a sua relevância cognitiva;
- b) o fato de que, na lembrança de *alunos* e *não-alunos*, parecem não permanecer os conteúdos substantivos da História, mas a aula de História, fortemente marcada pelo professor e pela estratégia didática. A dificuldade de verbalizar ou escrever sobre conteúdos históricos substantivos pode indicar que esses conteúdos não passaram a fazer parte da vida dos sujeitos, isto é, que eles não foram cognitivamente relevantes.

Acerca dessa questão, entretanto, é importante lembrar uma reflexão histórico-didática de Rusen (2007, p.104), quando esse autor afirma que “não é nada fácil apontar as capacidades exatas que se adquiriu pelo aprendizado da história”.

De acordo com Bergmann (1989), a investigação da aula de História está ligada à tarefa empírica da Didática da História e, nesse sentido, no campo da Cognição Histórica Situada, os pesquisadores tem defendido a importância dos estudos empíricos, da observação da realidade concreta para a construção de teorias que possam aproximar teoria e prática de sala de aula.

4.5 O conhecimento histórico considerado relevante para os alunos

Mesmo diante do fato de que não há aulas por disciplina na EJA, foi possível captar situações cujos alunos manifestavam interesse pelo conhecimento histórico. Algumas dessas situações estão relacionadas à escolha dos temas para pesquisa. Na turma um, por exemplo, das oito pesquisas desenvolvidas pelos alunos, três delas revelaram interesse pelo aspecto histórico do tema escolhido. As problemáticas, nas quais havia claramente interesse relacionado diretamente à História, ou interesse pelo aspecto histórico dos temas, estão, na lista a seguir, destacadas em *itálico*.

Turma 1 - lista de problemáticas em mapa conceitual fixado na sala:

Como se gera energia elétrica?

Quais as doenças transmitidas através do sexo?

Como se desenvolvem alguns tipos de câncer?

Como surgiu o futebol?

Quais as formas de proteger o meio ambiente?

Por que a água potável dos rios e cachoeiras está se acabando?

Quem inventou o primeiro computador e como foi feito?

Quais os motivos que levam os jovens a vender drogas?

Turma 2 - lista de problemáticas em mapa conceitual fixado na sala:

Quem foi Martinho Lutero?

Quais os motivos da Segunda Guerra Mundial e quais suas consequências para o mundo?

O que é síndrome de Down e quais as diferenças entre as pessoas que tem a síndrome?

Como o aquecimento global acontece e o que podemos fazer para evitá-lo?

Existe relação entre a agressividade do Pit Bull e sua criação?

Como ocorre o câncer de pele e de que forma podemos nos prevenir?

Como eram os deuses da Roma Antiga?

Turma 3 - lista de problemáticas anotadas no quadro negro em sala:

Como surgiu o teatro?

Quais os efeitos da maconha?

Como funciona o coração?

O que é o candomblé?

O que é glaucoma?

Hip Hop e Funk

HIV

Carro

A partir dos resultados das pesquisas das turmas um e dois, captados na apresentação em sala de aula, foi possível depreender que o fato de que os alunos não tiveram orientação da professora de História teve como consequência a inexistência de localização temporal. A temporalidade aparece apenas em termos de menção às datas, e não de orientação, na perspectiva da Educação Histórica. No que se refere às idéias de segunda ordem, a construção do conhecimento histórico não foi contemplada. Se os professores questionavam os alunos quanto às fontes que haviam utilizado para a pesquisa, faziam-no apenas em termos da natureza do material utilizado, se periódicos, livros, *web*, e não em termos de fontes históricas, que podiam levar à discussão da evidência histórica.

Nesse sentido, para o professor de História, há um aspecto positivo no encaminhamento adotado na EJA, uma vez que não priorizar a formação dos professores na orientação das pesquisas pode contemplar o desenvolvimento de mais habilidades que não apenas aquelas relacionadas diretamente ao tema da pesquisa:

Esteves: O que acontece é que a gente fica responsável por alguns grupos e se for passar conceitos, vai passar de História, não vai passar de Biologia.

Marlene: A gente até tenta, mas tá dentro dos nossos limites...

Esteves: E a gente na divisão acaba pegando aqueles que são mais da nossa área.

Marlene: Nem sempre.

Pesquisadora: Também não foi o que eu vi no Núcleo, as pesquisas sobre Martinho Lutero, Deuses Romanos e Segunda Guerra não ficaram com a Mari.

Esteves: E que bom que foi assim, não? Porque é bom que seja alguém que não venha fechar mais, já que é História, o próprio tema já vai proporcionar algumas habilidades de História, se está ali uma professora de Português, vai dar outra habilidade que é da Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Eu nunca tinha pensado nisso, que fosse uma coisa deliberada.

Marlene: Eu também tenho uma resistência a pensar assim...

Pesquisadora: Isso é da proposta?

Marlene: É mais um acordo entre a equipe...

(Professores de História, entrevistados em 08.05.2009)

A partir dos referidos depoimentos, foi possível pensar que, no lugar de proporcionar aos alunos uma experiência com o conhecimento especializado, estar-se-ia optando por trabalhar com os limites dos professores.

No Questionário, a questão *Quando você ouve história em que pensa?* foi norteadada por dois objetivos acerca do *Conhecimento Histórico*:

- a) compreender as ideias dos alunos sobre a natureza da História (categoria *Compreensão Disciplinar*), por meio das 4 primeiras alternativas, 1,2,3 e 4;
- b) compreender o interesse dos alunos pela História, na perspectiva da relação com a vida prática, (categoria *Conhecimento Histórico Significativo*), por meio das três últimas alternativas - 5, 6 e 7.

O quadro a seguir (Quadro 16) demonstra a disposição das alternativas, o número de votos e a porcentagem.

QUADRO 16 - Quando você ouve história em que pensa?

Quadro Comparativo Votos						
Quando você ouve história em que pensa?						
Alternativas	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Nº votos	%	Nº votos	%	Nº votos	%
Como sabemos se foi assim?	4	18%	4	31%	7	54%
Só se poderia saber realmente sobre o passado estando lá ou através de alguém que o viveu.	3	14%	2	15%	3	23%
Já ouvi ou li outra coisa sobre isso, portanto, alguém está errado, inventando ou mentindo sobre esta história.	3	14%	1	8%	0	0%
Já ouvi ou li outra coisa sobre isso, como pode acontecer isso?	0	0%	0	0%	0	0%
Isso se relaciona com algo da minha vida.	2	9%	3	23%	1	8%
Isso já é passado e não afeta o presente.	4	18%	0	0%	1	8%
Isso ajuda a entender porque hoje as coisas são como são.	6	27%	3	23%	1	8%
TOTAL DE VOTOS	22	100%	13	100%	13	100%

Os alunos numeraram da mais para a menos importante. Foram consideradas as respostas colocadas em 1º e em 2º lugar.

- a) Grupo 1: 20 alunos entre 15 e 17 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 0 a 1 ano;
- b) Grupo 2: 8 alunos entre 18 e 24 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 3 a 8 anos;

- c) Grupo 3: 11 alunos entre 28 e 60 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 13 a 48 anos.

Os alunos votaram *mais* nas alternativas relacionadas à natureza do conhecimento histórico (Categoria *Compreensão Disciplinar*): foram 27 votos, 56 % (do total de 48 votos na questão).³⁷.

Os alunos votaram *menos* nas alternativas relacionadas ao interesse pelo conhecimento histórico (categoria *Conhecimento Histórico Significativo*): foram 21 votos, 44% (do total de 48 votos, na questão).

Assim, analisando os votos sem considerar os grupos etários, ao ouvir ou ler História, os alunos consideram mais a questão sobre a validade das informações (*Compreensão Disciplinar*), do que estabelecem alguma relação entre passado e presente (*Conhecimento Histórico Significativo*).

Na categoria *Conhecimento Histórico Significativo*, sem considerar os grupos etários, os resultados foram os seguintes:

- a) Alternativa 5: *Isso se relaciona com algo da minha vida*: 6 votos, 28% do total dos votos, 21 nesta categoria;
- b) Alternativa 6: *Isso já é passado e não afeta o presente*, 5 votos, 24% do total dos votos, 21 nesta categoria;
- c) Alternativa 7: *Isso ajuda a entender porque hoje as coisas são como são*, 10 votos, 48% do total dos votos, 21 nesta categoria.

Assim, para 76% dos *alunos* que marcaram as alternativas 5, 6 e 7, a História teria um significado no âmbito da vida pessoal ou de questões atuais. Note-se que a alternativa cinco tem um caráter mais pessoal, enquanto a alternativa sete um caráter mais social. Para 24% dos alunos, passado e presente não guardariam nenhuma relação.

Os estudos de Seixas (SEIXAS, 1994, *apud* CHAVES, 2006, pp. 7 e 14) ressaltam a importância de que os professores conheçam o que os alunos consideram historicamente significativo, para que estes sejam levados a pensar e a desenvolver, sobre isso, uma competência argumentativa. Para o autor, é dessa forma que o Ensino de História poderá

³⁷ Os resultados para a categoria *Compreensão Disciplinar* serão analisados no tópico 4.7

promover o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, uma vez que estes estarão relacionando as suas preocupações contemporâneas e a História no seu sentido mais lato.

As reflexões de Seixas foram realizadas a partir de um estudo cujo objetivo era explorar as escolhas que os jovens fazem sobre fatos e desenvolvimentos históricos, em que ele buscou compreender como são sustentadas essas escolhas. A partir de resultados inconsistentes de questionários aplicados a 41 alunos de uma escola no Canadá (alguns não justificavam suas escolhas), o autor recorreu a entrevistas com 14 alunos, e pode, assim, proceder a uma categorização pelas respostas que deles obteve. Ele identificou três grupos de alunos: Os que conferem significado ao passado porque entendem que ele explica o presente, sendo, então compreendido como causa do que hoje existe. Para esses alunos, a História se desenvolve numa linha ascendente em direção ao progresso. Outro grupo de alunos entende igualmente a História no sentido do progresso da humanidade, porém de forma mais acentuada e com uma conotação moral, estabelecendo analogias entre passado e presente e afirmando que há, na História, lições a serem aprendidas. São otimistas com relação ao caminho que a humanidade vem trilhando. O terceiro grupo de alunos considera significativo o que, do passado, tiver alguma relação com a sua vida pessoal ou com a de seu país. Nesse mesmo grupo, o autor identificou alunos que selecionaram fatos que se relacionavam com seus antepassados.

Na presente investigação, as entrevistas foram fundamentais para dar consistência aos resultados obtidos nos questionários acerca do significado histórico do passado para os alunos.

As alternativas 5, 6 e 7 da questão *Quando você ouve História em que pensa?* foram apresentadas nas entrevistas, para que os alunos refletissem sobre o significado do conhecimento histórico (categoria *Conhecimento Histórico Significativo*). Vale dizer que alguns alunos mostraram preocupação em ter de demonstrar conhecimentos de História, uma vez que sabiam que se tratava de uma pesquisa sobre ideias históricas. Observa-se que essa preocupação revelada pelos alunos não deixa de ser um indicativo de que, quando se fala em História com leigos, as ideias de segunda ordem não são consideradas, ou mais propriamente, não existem. Diante dessa preocupação e do fato de que os entrevistados não tem aulas de História (alguns há já bastante tempo; outros, provavelmente, nunca as tiveram), esclareceu-se que as entrevistas não seriam sobre fatos históricos (História substantiva).

É importante sublinhar que foram apresentados esclarecimentos sobre a área de investigação da Educação Histórica, tais como os países em que há investigações, e a importância que os pesquisadores conferem às ideias dos alunos para o Ensino de História. O fato de que as pesquisas em Educação Histórica tem-se voltado mais para o Ensino Regular, e não para a EJA, também foi mencionado.

Nesse sentido, além do fato de que é coerente com os princípios da pesquisa qualitativa os sujeitos investigados receberem esses esclarecimentos, considera-se que saber da importância das suas ideias para a pesquisa atenua o risco de captar apenas o que os sujeitos consideram que o pesquisador queira ouvir. Com isso, esperou-se que os alunos ficassem à vontade para falar, o mais livremente possível, sobre as suas ideias históricas.

Dessa forma, a partir do que os alunos falaram sobre o sentido de estudar História, a respeito das suas lembranças das aulas de História, da relação que esse conhecimento tem com a vida, da sua importância, do que é História, assim como acerca do trabalho do historiador, procedeu-se à seguinte categorização:

- a) *conhecimento Histórico Significativo Individual*: os interesses do âmbito da vida pessoal;
- b) *conhecimento Histórico Significativo Informativo*: o desconhecido e potencialmente interessante;
- c) *conhecimento Histórico Significativo Prático*: o conhecimento de caráter funcional;
- d) *conhecimento Histórico Significativo Narrativo*: a relação entre passado, presente e futuro, no sentido da orientação para a vida prática.

O depoimento do aluno Joel foi considerado representativo do pensamento histórico manifestado nas entrevistas:

... tudo que é histórico é bom, saber o que foram os antepassados, esses temas antigos. Eu gostaria de ter conhecido meus avós, que eu não conheci, eu gostaria de ter conhecido outras cidades num outro tempo, o antes e o depois. Sei lá, eu gosto daquela época do preto e branco... antigo assim. Hoje eu tô com 32 anos, tenho computador em casa e não tenho internet! Não curto, sou mais da moda antiga. [...] Mas às vezes a gente volta ao passado pra lembrar o futuro. Tu lembrando do futuro, agora, o que tu tá vivendo no presente e o ser humano reclama muito da vida e não corre atrás dos seus objetivos. Então, naquela outra época, no passado, as coisas eram mais difíceis edavam certo, eu acho que tem que

olhar o passado porque hoje eu dou uma educação pro meu filho assim: “Meu filho, o teu pai ia pra escola com uma saca de arroz e um caderno. E hoje tu vai com uma mochila de marca, com um tênis bom. O pai ia de conga a escola! Então, dá o valor!”. Então, tu volta ao passado e coloca uma educação numa criança. [...] E a História fala também de onde é que você veio, se você é natural, se você veio de outra região, história pessoal, aí, o que que acontece, pra ti fazer uma entrevista, como perguntaram agora pra mim: “Por que é que tu veio morar pra cá? Tu mora aqui há quanto tempo?” É uma história. Eu moro aqui há 15 anos. Vim de Urubici. Faltou trabalho lá, vim procurar aqui. Tem que ter conhecimentos básicos, saber quem construiu a ponte. Tá lá uma pergunta a,b,c, o cara tem que saber! Com certeza, o que tá acontecendo no mundo, na mídia. (Aluno Joel, 32 anos, entrevistado em 20.06.2008)

O depoimento apresentado acima contém elementos das quatro categorias de *Conhecimento Histórico Significativo*, na medida em que apresenta interesses do âmbito da sua vida pessoal (os avós), *Individual*; interesse pela revelação de algo desconhecido e potencialmente interessante (outras cidades, num outro tempo), *Informativo*; interesses práticos, funcionais (a entrevista de emprego), *Prático*, e interesses na relação entre passado, presente e futuro, constituindo sentido nas suas preocupações contemporâneas (as dificuldades de um outro tempo em contraposição às facilidades do presente na educação que pode ser dada ao filho), *Narrativo*.

Quando estimulados a falar sobre a relação da História com a sua vida, a maior parte dos entrevistados citou razões de ordem prática e/ou informativa. Mas houve os que demonstraram uma certa subjetivação do conhecimento, com afirmativas no sentido de que conhecer como viviam as pessoas de outros tempos influencia a vida das pessoas, podendo mudar o modo de pensar, mudar o jeito de ver o mundo. É de se ressaltar, entretanto, que não houve quem manifestasse somente um tipo de interesse. Os depoimentos abaixo demonstram.

Ah, depende, a história da vida de algumas pessoas, alguma coisa da vida dele pode te trazer algum benefício, você pode mudar teu pensamento, pode mudar o seu jeito de ver o mundo. Até ler livro pode mudar o seu jeito de ver o mundo. Acho que, dependendo da história, ajuda sim. Eu acho que depende da História. Eu acho que ajuda... Até pela... pode ser que não no momento que você aprende, pode ser que não tenha muita serventia, mas a longo prazo alguma coisa vai te servir, não só pra escola, mas pra sua vida mesmo, pro próprio saber, um dia na televisão você vê falar sobre aquele assunto você saber sobre o que se trata, eu acho que é interessante. Acho uma coisa legal. Eu acho que a longo prazo vai ter mais utilidade o que a gente aprende hoje. Eu imagino, porque o que a gente aprende agora, vamos supor, sobre história, no colégio, não tem muito... Mas pode ser que daqui a anos, filhos, netos, pode ser que... A minha última pesquisa foi sobre as

pirâmides, eu acho interessante estudar sobre o passado. Eu acho que é legal também porque você vai querer saber como era, era um outro jeito, uma outra cultura, o modo que as pessoas viviam era outro, o que acontecia com uma pessoa dessas. Eu acho, todo mundo acha que hoje as pessoas são bem mais liberais que antigamente! Acho que tudo engloba isso. História engloba o jeito que as pessoas viviam no lugar em que ocorreu, acho que isso é legal você saber. Eu acho muito interessante você saber as culturas de antes, até pra poder avaliar as de antes com as de hoje, comparar o que tem de melhor, o que tem de ruim, o que mudou o que não mudou. Isso reflete muito na gente, quando a gente fala com uma pessoa mais velha. A minha última pesquisa foi sobre as pirâmides, eu acho interessante estudar sobre o passado. (Aluna Sandra, 15 anos, entrevistada em 07.11.2008)

... Com certeza. Até o próprio descobrimento do Brasil, saber de onde a gente veio, nossos familiares antigos, Portugal, tu saber como foi criado, por que os feriados, então eu acho que a História é bem importante. Claro, por exemplo, assim, tu vai comprar uma casa, e alguma pessoa que mora ali há anos diz pra tu não construir ali por que pode acontecer alguma coisa que já aconteceu... É uma história. Muito! Qualquer coisa que tu for fazer, polícia... (concurso) História de Santa Catarina! Eu faço muita apostila pra concurso público (Giancarlo trabalha numa empresa de fotocópias), Evolução, Energia, a gente fabrica apostila pra eles (Nomes de cursinhos em Florianópolis), a apostila de História é muito procurada porque é muito forte nos concursos públicos. Mas se a gente for analisar, chega num concurso público pede História de Santa Catarina, como é que tu vai saber se tu não estudou? Tipo, quem foi Colombo Salles? É uma história! Porque que a ponte tem esse nome... Então, se não passarem pra ti... [...] e a gente ficava viajando naquilo [...] sobre Zumbi dos Palmares... História é legal, tem a ver com a tua vida! (Aluno Giancarlo, 22 anos, entrevistado em 21.11.2008)

Como é possível observar, os alunos apresentam argumentos um tanto titubeantes sobre a relevância do conhecimento histórico. Da mesma forma, acerca da relação entre passado e presente nas aulas de História, o depoimento da aluna Andreza denota um caráter ilustrativo:

Muita coisa lembro que a gente estudava sobre o Egito, sobre... Fizemos bastantes trabalhos sobre budistas. Pra ter conhecimento, porque tá no nosso dia-a-dia! Já pensou se a gente não soubesse tal coisa que já se passou, o descobrimento do Brasil, tão importante na nossa vida! Se não fosse professor de História, né, pra tá ali, lembrando a gente, dando aquele conhecimento. O calendário, as datas comemorativas, tudo isso é história! No meu ponto de vista. E se não são vocês, que tão estudando mais a fundo, a gente não teria como aprender! Conhecimento geral, né? Útil? Não, acho que... Acho que a História ensinou a como fazer fogo, não é história isso? Olha, pra vida assim, da gente, não sei te dizer se tem muita coisa não. Mas já influenciou pra chegarmos até aqui... Pras datas comemorativas... Sim. Dia 15 de novembro, se a gente não sabe do que se trata... E aí? Acho que tem que saber, acho que é uma obrigação, né? Conhecimento! Pra juventude... As coisas passadas são

muito interessantes. Eu não sei se é coincidência, mas as coisas parece que se repetem... E de uma forma que parece pior! Acho que a Bíblia, acho que é hora de citar ela, se você for ler, parece que tá adivinhando! Eu acho que acontece [relação com o presente] porque eles sempre tão falando: Como eram as roupas, os alimentos, a mão-de-obra de antes e de hoje. (Aluna Andreza, 29 anos, entrevistada em 05.12.2008)

Nos depoimentos apresentados anteriormente, estão presentes quatro categorias de idéias. Em três delas, é possível que aconteça a subjetivação do conhecimento, ainda que de forma implícita. Quando a aluna Sandra diz “você vai querer saber como era, era um outro jeito, uma outra cultura, o modo que as pessoas viviam era outro, o que acontecia com uma pessoa dessas”, pode significar simplesmente curiosidade ou possibilidade de desenvolvimento da consciência história. Assim, também, quando a aluna Andreza menciona o estudo do Egito, há essa possibilidade. Os depoimentos parecem indicar que a *experiência* pode ser *interpretada* de forma que possa *orientar* e, assim, a História não seria simplesmente uma curiosidade.

Nos depoimentos a seguir, apesar de os alunos não terem desenvolvido muito as suas idéias, as categorias *Conhecimento Histórico Significativo Individual* e *Conhecimento Histórico Significativo Informativo* estão presentes.

Eu não sabia, né, que ele era o fundador de uma igreja, não sabia nem que tinha uma Igreja Luterana, e assim lembrar o passado também foi legal... foi uma experiência legal, valeu a pena. Pra saber o passado, o que já teve...(Aluna Gabriela, 16 anos, entrevistada em 20.06.2008)

As histórias antigas são muito mais interessantes que as de hoje em dia... Eu acho, sei lá, coisa que passou há muitos séculos e que a gente fica naquela... É um mistério descobrir, ler, empolgação de ler um livro, começar a ler e ficar até o final pra saber o final da história. Quando eu pego um livro assim, deito na minha cama e só quero parar quando chegar na última página. Tem muitas coisas (pra que serve), às vezes até questionário, que tá ali fazendo pergunta, até coisa que a gente já ouviu falar muito tempo atrás, que serve pros dias de hoje, pros dias atuais, coisas que já foram vivenciadas, que a gente leu em livro. Tudo que a gente aprende vale! Um dia... (Aluna Dulcécia, 29 anos, entrevistada em 07.11.2008)

Tu pode imaginar...(Aluno Jonatan, 18 anos, entrevistado em 07.11.2008)

[...] a gente viajava numa história daquela, viajava, gostava de ler... uma história que queira saber, por exemplo, os açorianos ... (Aluno Joel, 32 anos, entrevistado em 21.11.2008)

[...] sobre Tiradentes, sobre os índios no Brasil, História era divertido. (Aluna Luciana, 32 anos, entrevistada em 21.11.2008)

O calendário, né? (Aluna Janaína, 17 anos, entrevistada em 14.11.2008)

As idéias seguintes enquadram-se na categoria *Conhecimento Histórico Significativo Prático*. Não é possível ver, neste interesse, mais que funcionalidade.

Pra procurar serviço, né? Tem o histórico do colégio. (Aluno Marlon, 19 anos, entrevistado em 21.11.2008)

Um pouco. Mais pra frente... Aí tu vai poder ensinar pra eles [filhos, netos]. (Aluno Gustavo, 18 anos, entrevistado em 07.11.2008)

Eu acho que ajuda sim. Serve. Pra vida pessoal, trabalho. (Aluno Jonatan, 18 anos, entrevistado em 07.11.2008)

Além de citar a funcionalidade do conhecimento histórico, para procurar emprego, ensinar os filhos, responder a um questionário, os alunos mencionam o *calendário* em mais de uma oportunidade. Para a professora de História, isso pode ser devido à ênfase dada às datas comemorativas pela coordenação do Núcleo:

Pesquisadora: Eu perguntei pros alunos pra que eles achavam que servia estudar História. Eles me disseram que servia pra: ensinar pros filhos, pra usar na escola, pra saber os motivos dos feriados, saber sobre o Brasil, mas também servia como exemplo, saber o que mudou pra melhor ou pra pior. Muitos falaram sobre datas comemorativas.

Marlene: Porque no Núcleo qualquer feriado, data comemorativa a gente faz uma aula sobre... é uma preocupação de não passar em branco, se vamos ter um feriado, saber por que. Eu particularmente não gosto...

Esteves: Porque acaba sendo uma seleção...

Pesquisadora: Você acha que eles citaram tanto os feriados por causa disso?

Marlene: Acho que pela experiência que eles tem ali! (Professores de História, entrevistados em 08.05.2009)

Embora não tenha sido solicitado, a História substantiva surgiu, *sustentando* as colocações dos alunos sobre os significados do conhecimento histórico: História do Brasil, índios, açorianos, Tiradentes, História de Santa Catarina, Portugal, pirâmides do Egito... E, em que pese a ênfase, e mesmo a exclusividade dada aos *interesses* dos alunos na Proposta de Ensino Via Pesquisa, é de se notar que não houve quem citasse alguma história mais próxima, a História Local, por exemplo.

É preciso sublinhar que, ao iniciar esta investigação, contava-se com a possibilidade de encontrar não um, mas vários trabalhos no âmbito da História Local e da História Oral, mas eles não aconteceram. Os temas escolhidos para as pesquisas, já citados neste capítulo, foram, entre outros, *Martinho Lutero*, *Segunda Guerra Mundial*, *Deuses da Roma Antiga*. E essa História *mais próxima* também não surgiu nas entrevistas.

Dessa forma, ainda que não seja possível afirmar que esses *sejam* os interesses dos alunos em termos de História substantiva e, tampouco, signifique que a História Local não seja interessante, é procedente indagar sobre os muito citados *temas próximos da realidade do aluno*, preconizados para o Ensino de História, especificamente na EJA.

Além disso, os alunos podem ter mencionado tais temas, apenas por ter sido essa a sua experiência em termos de História Escolar. Durante as entrevistas, os alunos demonstravam algum entusiasmo, traduzido pelo termo *viagem*, como se evocassem o poder da História de transportá-los, da sua realidade para outras, em outros tempos.

É pertinente indagar sobre essa disposição dos alunos para um movimento de *desidentificar-se*, primeiramente, por meio da vida de pessoas de outros tempos, para, talvez, depois, *reciclar* o passado, de forma que ele possa tomar parte nas suas vidas. Considera-se que esse dado da presente investigação, especificamente, problematiza a ideia da importância da proximidade dos temas históricos para o ensino de História.

De acordo com Jorn Rusen, há uma categoria didática que trata do desenvolvimento das competências da consciência histórica. Essa categoria é a “Formação”, e significa um modo de recepcionar o saber histórico:

Formação não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente. Essas competências se adquirem na interpretação das experiências do tempo e são utilizadas quando se necessita argumentar historicamente para manejar os problemas da vida prática. (RUSEN, 2007, p.105)

Pensar a História com a categoria Formação significa considerar que, pensar historicamente é estar aberto para outros pontos de vista, porque ela “abre o olhar histórico para uma amplitude temporal em que o presente e a história inserida nele são relativizados

em contraste com outras histórias. Essas outras histórias mostram ser possível existirem outros homens diversos do sujeito particular”. (RUSEN, 2007b, p.110)

Durante uma entrevista, os alunos participaram de uma experiência de leitura de um texto, que tratava da recepção que a invenção da eletricidade teve no seu tempo. O texto foi selecionado em função de que um dos alunos havia desenvolvido uma pesquisa sobre a história da eletricidade.

Pesquisadora: O Marlon fez um trabalho sobre a história da eletricidade, eu trouxe um livro pra nós lermos um parágrafo, trata de religião e tecnologia, é o pensamento de uma pessoa da igreja católica sobre e eletricidade, uma novidade na época, final do século XIX. Vocês acham que teve quem achasse ruim o surgimento da eletricidade?

Marlon: Não. Não tem como uma pessoa achar ruim a eletricidade, né?

Sandra: Eu acho que sim.

Texto:

“Elétrico! Palavra dura, seca, repentina, mesquinha, como a coisa que ela exprime... Tudo isso é mais grave do que se pensa e os sociólogos deveriam estudar a utilidade social das velas e o poder destruidor das invenções modernas. Aquecedores, eletricidade o progresso sacrílego matou a chama.

Matar a chama era matar o fogo, o lar, no sentido próprio e figurado do termo. Sobretudo a eletricidade punha fim ao mistério da noite, a sua dimensão inquietante e sagrada ao mesmo tempo, em particular para as crianças: “A criança temerosa, com a garganta apertada e o coração batendo mais rápido iniciava-se no pensamento do além. Assim a alma vê mais coisas, quando os olhos não vêem mais nada.” Ao contrário, os garotos modernos não tinham nada a fazer além de girar um botão: “distribuidores modernos do dia e da noite, todo o seu pequeno ser está repleto de uma insuportável auto-suficiência”. (Extraído de Michel Lagrée, “Religião e Tecnologia.”

Marlon: Sinceramente isso aí pra mim é uma babaquice!

Sandra: Mas na época as pessoas não pensavam como a gente pensa hoje! (Alunos Marlon, 19 anos, e Sandra, 15 anos, entrevistados em 05.12.2008)

A partir da experiência anteriormente descrita, é possível refletir sobre a apropriação que dois dos três alunos entrevistados fizeram do conhecimento histórico apresentado por meio do texto. Trata-se de dois alunos de faixa etária e história escolar bastante próximas, 15 e 19 anos, sendo que nenhum deles deixou de estudar, apenas trocou o Ensino Regular pela EJA. Enquanto a Sandra, ao considerar a perspectiva temporal, estaria aprendendo História como *Formação*, o Marlon não faz esse movimento de aproximação com um outro tempo e, para ele, o conhecimento histórico não estaria sendo cognitivamente relevante.

Em função dos limites deste trabalho, não foi possível aprofundar a compreensão da constituição de sentido sobre a experiência do tempo que os alunos manifestaram. Dessa forma, a pertinência de algumas questões é aqui apresentada como indagações.

O significado que os sujeitos conferem ao passado pode ser visto sob o ponto de vista da pertença a determinado grupo, com características etárias e de escolarização próximas ou, conforme Peter Seixas (1997, *apud* CHAVES, 2006), o significado conferido ao passado varia de aluno para aluno?

É possível que os alunos cujas idéias históricas foram categorizadas como *Conhecimento Histórico Significativo Individual, Informativo e/ou Narrativo*, estejam ocupando-se do passado a partir de competências de “constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além da própria vida prática”? (RUSEN, 2007b, p.104).

Apesar dessas questões em aberto, considera-se plausível afirmar que haveria aqui pessoas com uma consciência histórica, que teriam aprendido História no sentido que lhe confere Rusen, de serem capazes de apropriarem-se do passado como uma realidade da consciência, se o desenvolvimento de sua cognição estivesse sendo estimulado.

4.6 O conhecimento histórico considerado relevante para os *não alunos*

Neste tópico apresentam-se considerações a partir da observação das aulas. Serão analisados os momentos em que o interesse pelo conhecimento histórico surgiu, por parte dos alunos, e o encaminhamento dado pelos professores. Para além do Núcleo, será analisada uma situação ocorrida durante uma Formação Centralizada.

Durante as aulas em que alunos e professores, na turma, discutiam temas para as primeiras pesquisas, presenciaram-se dois momentos em que a professora de História procurou chamar a atenção dos alunos para a dimensão histórica da questão:

Pesquisadora: Um grupo irá pesquisar onde surgiu o futebol. As professoras procuram incentivar o debate sobre a importância social dos temas e a importância social da pesquisa. A professora Marlene dá um enfoque histórico aos problemas: “um jogador de futebol hoje com 70 anos, na sua época se ganhava dinheiro como hoje? Como eram os contratos, então?”

Outro grupo pesquisará sobre a energia elétrica e comenta que sem ela não ia ter vida, Marlene novamente procura localizar como não era tão

antiga a “invenção” da energia elétrica. (DIÁRIO DE CAMPO, em 25.03.2008)

É importante destacar a ausência do interesse pela dimensão temporal. As questões apresentadas pelos alunos não traziam essa perspectiva e, salvo quando havia a professora de História na turma, assim permaneciam.

Esta falta foi sentida também na discussão dos mapas conceituais³⁸. Especificamente em duas situações. Uma Formação Centralizada (DIÁRIO DE CAMPO, em 15.04.2008), em que um mapa conceitual foi construído, ou “aberto”, nos termos da Proposta. O objetivo, neste momento, era de capacitação dos professores, e o que está a seguir apresentado é o resultado das discussões naquele momento em que os professores foram, sob a orientação do formador, construindo o mapa conceitual:

MAPA CONCEITUAL

Campo 1: palavras-conceitos - perguntas

O que é precário? saúde preventiva saúde curativa O que é saúde?

Por que nos hospitais públicos de Florianópolis o atendimento à saúde é precário?

Quadro nacional e internacional da saúde - Legislação - Quais são os hospitais públicos de Florianópolis - Investimentos - Padrão de atendimento – Número de óbitos?

/

/

/

Há dois tipos de atendimento

/

Num mesmo hospital

Percurso do investimento

Campo 2: indicadores

Gilvan: É responsabilidade do professor mostrar, orientar as partes lógicas do mapa. O mapa está dividido em dois campos: no campo um são premissas, questões teóricas e filosóficas; no campo dois estão os indicadores.

Assim, também, durante uma aula, na turma um (DIÁRIO DE CAMPO, em 26.03.2008), em que não estava presente a professora de História, e cujo objetivo era desenvolver com os alunos um exercício de “abertura” de mapa conceitual, a perspectiva histórica ficou ausente:

³⁸ Mapas conceituais: apresentam os conteúdos e conhecimentos a estudar e realizar. Auxilia na realização do planejamento e na construção do currículo. Deverá ser realizado com o máximo de professores possíveis e deve ser motivo de reunião prévia ns encontros pedagógicos. O mapa deve atender às necessidades da problemática, da justificativa e dos saberes prévios. Todos os educadores do núcleo devem sentir contemplados em cada mapa. Perceber que existem dimensões que são recorrentes e que se aplicam a praticamente todas as pesquisas (site www.pmf.com.br).

Os alunos viram o filme “Ilha das Flores”, depois passaram ao exercício, em torno da questão: Na opinião da turma um, o que mais chama a atenção no filme?

MAPA CONCEITUAL

Pessoas comendo lixo Lixo – bactérias – doenças – decomposição – descarte

Na opinião da turma 1, o que mais chama a atenção no filme?

Reciclagem Coleta Higiene Descaso com a população Intoxicação

A partir da observação dos trabalhos no Núcleo, constatou-se que o conhecimento histórico surge como *interesse* quando há a intervenção da professora de História, ou seja, é uma contingência, pode ou não acontecer.

Durante uma outra situação, de Formação Centralizada, a questão do interesse pelo conhecimento histórico surgiu a partir de um encaminhamento feito pela formadora, quando ela procurou contrapor *interesse* e *curiosidade*:

A Bianca faz um convite pra alguém da platéia, escolhe uma professora de arte e diz: Vamos estudar o Renascimento comigo? É muito legal! “Ao que a professora diz: “Vamos!”, um pouco titubeante. A intenção da situação arranjada era mostrar a diferença entre curiosidade e interesse. A formadora continua. Alguém interrompe dizendo que entendeu o que ela quis dizer, mas que discorda, não vê porque não poderia haver interesse em estudar este tema. É aí que a Bianca volta na diferença entre curiosidade e interesse: “Construir um olhar de historiador é diferente de mostrar algumas curiosidades sobre um tema! (DIÁRIO DE CAMPO, em 06.05.2008)

Em apenas uma das cinco entrevistas com os *leigos*, foi possível abordar, diretamente, o significado do conhecimento histórico escolar, por meio da pergunta sobre qual a importância do estudo da História. No trecho a seguir, a entrevistada revela que uma experiência mais significativa com o conhecimento histórico foi acontecer somente quando adulta, e no contexto da sua vida profissional:

Hoje eu acredito que a História tá presente em tudo, só que esse entendimento pra mim é mais recente e veio mais de momentos de formação profissional. Eu não percebia, por exemplo, que se eu tô falando da minha história de vida eu também tô falando de História. Se estamos trabalhando com os alunos a história de vida deles, estamos trabalhando com História. Antes parece que, num bom tempo da minha vida, História era aquilo que está apresentado nos livros, não nesse entendimento de que a História não é só dos heróis. Então, na Formação,

quando eu trabalhei com Educação Especial, e na Prefeitura, as Consultorias, os momentos nossos de Formação eles mexiam bem com essas questões, mais de concepção, aí o eixo era muito a História. Realmente, é difícil tu pensar em alguma coisa se tu não pensar historicamente. (Coordenadora Salete, entrevistada em 17.03 e 09.04.2008)

No depoimento da assessora pedagógica do DEC, surgiu a preocupação com a apresentação de conceitos históricos desvinculados da realidade dos alunos, os conceitos pelos conceitos, e da apresentação apenas da perspectiva da disciplina, a fragmentação do conhecimento. Para ela, essa história não é interessante e não se justifica o seu ensino. (Assessora pedagógica DEC, Rosana, entrevistada em 08.04.2008)

Os argumentos em favor de uma história mais próxima também surgem na fala da consultora teórica:

Quando a gente pensa em um projeto que seja um projeto que é autêntico e real e necessita uma solução para a comunidade, a partir disso eu não tenho dúvida que a História vai entrar de uma ou de outra forma: “Os mais velhos tão falando que aqui tinha uma nascente, por que ela não tá mais aqui?” Vamos perguntar! Pronto, tu tá na História Oral! (Consultora teórica Bianca, entrevistada em 14.05.2008)

O Ensino de História sob o aspecto do desenvolvimento de uma atitude crítica, na perspectiva de transformação da sociedade, foi fortemente assinalado na fala da consultora teórica no bom uso que os professores podem fazer do tempo, mas que, segundo a entrevistada, não fazem:

[...] o que é fundamental é o escopo do tempo para poder analisar o nosso momento, o nosso momento pessoal, o nosso momento coletivo. Então, o instrumental que a História me dá é exatamente isso: antes de falar, pensar a temporalidade, pensar quanto tempo demorou até chegar lá, seja a família, seja a condição de mulher, a adolescência, qualquer fenômeno social pode-se compreender dentro da temporalidade, da forma como se desenvolveu, como chegou na sociedade. E por isso a História é libertadora. Ela consegue tornar visível a construção da adolescência. A questão da adolescência não foi “deste sempre” um problema social. Se configurou como tal nos últimos cinquenta anos. Então, esse tipo de reflexão faz ver que tudo ao nosso redor é possível de se transformar e com isso eu tenho clareza que eu posso modificar a minha vida e a vida da sociedade. Esta certeza pra mim é de um peso pessoal e político fundamental e por isso é libertadora. Quando a gente vê a História na escola, dependendo do professor, nunca se fala no tempo, jamais a ferramenta do tempo é oferecida para o aluno como uma possibilidade de análise da sua contemporaneidade. Ele apenas vê aquilo que já era, e jamais estabelece alguma relação com a vida que ele está vivendo hoje. Então... É quase um crime o que se faz no ensino de História, porque é como se a gente tirasse a alma da História e o ensino

fosse a História desalmada. (Consultora teórica Bianca, entrevistada em 14.05.2008)

Também para os professores, o caráter “crítico-revolucionário” do conhecimento histórico ressalta-se: sendo a História a disciplina que mais do que outras estabelece vínculos entre passado e presente, ela pode gerar a discussão acerca da possibilidade de transformação social, uma vez que apresente os fatos como construção e, portanto, passíveis de reconstrução:

Esteves: [...] no sentido de ele saber que a História é construída, que são convenções, que determinados...Sei lá, que o Dia do Trabalhador foi usado pra legitimar isso ou aquilo em determinadas ocasiões, isso é legal, porque independente do conteúdo que ele for estudar, depois, como estudante do Ensino Médio... Vai ter esse olhar: Mas será que foi assim mesmo?’ (Professores de História, entrevistados em 08.05.2009)

Para a professora, o trabalho desenvolvido na EJA com as histórias de vida é positivo. Entretanto, a justificativa para este trabalho está fundamentada na possibilidade de discutir com os alunos os conceitos da Disciplina, tais como temporalidade e fontes históricas. Portanto, para ela, como para o professor, seria preciso mais do que trazer as histórias de vida:

Pesquisadora: Qual é o lugar do conhecimento histórico na EJA?

Marlene: Uma coisa que se faz muito na EJA, e eu tenho que tirar o chapéu é a História de Vida, acho que o canal tá ali, trabalhar com eles como sujeitos da História e tentar a partir daí trabalhar conceitos como temporalidade, fontes históricas...

Esteves: A História mais do que outras disciplinas faz os vínculos com o presente. Não do ponto de vista genealógico, existe isso porque existiu isso, as coisas não estão dadas, são construídas e...

Marlene: ... podem ser transformadas..., mas teria que ser feita uma ligação [...] quando aconteceu aquela aula do 31 de março, perguntava pros alunos mais velhos o que que eles lembravam e eles nem sabiam o que tava acontecendo em 64. Então o canal é a partir das histórias dessas pessoas, de repente, detectar o que eles lembram e trazer o conhecimento que nós temos. [...] Teve o caso do Seu Valmir, que na época já tinha uns 20 e poucos anos e não votava, porque era analfabeto, foi votar depois da Constituição de 88. Então, mostrar que esse impedimento dele tem a ver com várias coisas da política. Ou seja, passar da vida dele, que é uma experiência que ele sentiu na carne pra História em si. (Professores de História, entrevistados em 08.05.2009)

Desse modo, para os dois professores, a abordagem da História, que traz a história das pessoas comuns, não pode prescindir da relação com fenômenos estruturais, mas não

no sentido da pluralidade de Histórias, como assinalado por Rusen, a qual não perde de vista a perspectiva da unidade que não deixa o pensamento histórico resvalar para o relativismo:

[...] la crítica post modernista del concepto de *la historia* há de tomarse muy em serio. Tenemos que aceptar esa crítica em tanto que dirigida contra uma generalización ideológica de uma historia como *la historia*. Realmente este há sido el caso del proceso de modernización desde la Ilustración a nuestros días. De hecho, creo que tenemos que aceptar que solo hay una multitud de historias y no *la historia* como entidad factual. No obstante (Y ésta es mi visión modernista del asunto), necesitamos una idea de la unidad de la experiencia histórica. De lo contrario el pensamiento histórico caerá em um completo relativismo. Y el precio del relativismo es demasiado alto. (RÜSEN, s.d., p.133)

Embora, no questionário, os alunos tenham assinalado mais a alternativa sete (*Isso ajuda a entender porque hoje as coisas são como são*) que, em comparação com a alternativa cinco (*Isso se relaciona com algo da minha vida*), tinha um caráter mais social, nas entrevistas, não foi possível destacar interesse pelo caráter transformador da História, fortemente assinalado nas falas dos especialistas.

A História das pessoas comuns ou a História Local também não surgiram. Embora os dados do questionário tenham apontado que os alunos estabelecem relação entre o conhecimento histórico e a sua vida (alternativa 5), os depoimentos trouxeram temas da História substantiva que não tem proximidade com a vida imediata, em termos temporais ou espaciais. Dessa forma, os depoimentos *alunos* não se coadunam com o que os *não-alunos* consideram interessante para o Ensino de História, como as histórias de vida.

4.7 Os *alunos* e a compreensão da História como disciplina escolar

Na oficina denominada *Introdução à História*, ministrada pela professora de História do Núcleo, os alunos manifestaram-se sobre o que seria, para eles, a História. Transcreve-se um trecho do diário de campo sobre a situação:

Pesquisadora: [A professora] inicia a aula lembrando que as aulas aqui não são disciplinares, mas que os professores são de várias áreas do conhecimento. Pergunta se sabem qual é a área de formação dela e o que veio fazer nesta turma hoje. Alguns não sabem, alguém diz: “História e é uma aula sobre o tempo.”

Marlene responde “Não sei se sobre o tempo, isso vamos ver. Mas é uma introdução à História. E vou iniciar perguntando: o que é História?”

Pesquisadora: Respostas dos alunos anotadas no quadro pela professora:

Alguma coisa que aconteceu no passado;

Registros do passado;

Ciência que estuda o passado da humanidade;

História infantil? (Fala de aluno, meio na dúvida.);

Relato de fatos que acontecem;

Pesquisadora: Alguém disse “coisa enfadonha”, Marlene ouviu, mas não anotou.

Um aluno diz pra outro: “Pega um dicionário, acha História aí.” (DIÁRIO DE CAMPO, em 07.04.2008)

Entre as respostas dos alunos, percebe-se a compreensão do conhecimento histórico como fonte (registros do passado, relato de fatos que aconteceram), como experiência (alguma coisa que aconteceu no passado), como Disciplina, conhecimento especializado (Ciência que estuda o passado da humanidade), e a história como ficção, uma ideia vinculada a uma narrativa, qualquer narrativa, no caso, uma história infantil.

Conhecer essas ideias é importante para um Ensino de História que tenha por objetivo desenvolver o pensamento histórico dos alunos. Entretanto, durante a oficina não houve tempo para que essas idéias pudessem ser trabalhadas, e não aconteceram outros momentos em que as questões pudessem ser retomadas para que os alunos conhecessem algo mais da natureza do conhecimento histórico.

Diversos autores apontam a distância que separa o pensamento histórico dos especialistas e o pensamento histórico dos leigos. Essa distância vem sendo medida em termos epistemológicos e não historiográficos. Em outras palavras, não se trata de dizer que um leigo tem menos conhecimento dos fatos do passado (claro está que, por força da profissão, isso não poderia, ao menos via de regra, ser diferente) e sim que *desconhece a natureza do conhecimento histórico científico*; que nada, ou quase nada sabe da construção do conhecimento histórico, porque se relaciona apenas com o produto dele, a historiografia, e não com o processo, a pesquisa histórica.

Para Lee (2006), pessoas historicamente letradas, com literacia histórica, ou dito de outra forma, que possam pensar historicamente, precisam conhecer o que é a História como conhecimento. A literacia histórica é história substantiva e compreensão disciplinar, esta última fundamental para que quem aprende História possa diferenciar história escrita de história vivida.

De acordo com o referido autor (LEE, 2004, *apud* BARCA, 2006, p.95), a discussão atual sobre desenvolvimento da consciência histórica traz a ideia de literacia

como indispensável para que tal desenvolvimento ocorra. Entretanto, o conceito de consciência histórica

ultrapassa a idéia de relação estreita com o conceito de identidade (nacional ou qualquer outra que seja também restritiva e perpassada, sobretudo, por fortes elementos emocionais), sem que tal signifique que não se deva explorar com os jovens, sobretudo com crianças, idéias sobre um passado familiar ou geograficamente próximo. (SCHMIDT e GARCIA, *apud* BARCA, 2006, p. 95)

Na presente investigação, os alunos foram incitados a dizer como reagem diante de uma informação histórica, da história substantiva, qualquer história, através da questão *Quando você lê ou ouve história, em que pensa?* (Ver quadro 17 neste tópico).

Nas respostas aparecem questionamentos que podem indicar uma aproximação com as ideias de segunda ordem. Sem considerar os grupos etários, os resultados foram os seguintes:

- a) alternativa 1: *Como sabemos de foi assim?*: 15 votos, 56% do total dos votos (27) nesta categoria;
- b) alternativa 2: *Só se poderia saber realmente sobre o passado estando lá ou através de alguém que o viveu*: 8 votos, 30% do total dos votos (27) nesta categoria;
- c) alternativa 3: *Já ouvi ou li outra coisa sobre isso; portanto, alguém está errado, inventando, ou mentindo sobre essa história*: 4 votos, 14% do total dos votos (27) nesta categoria.

Nas pesquisas de Lee, no Projeto CHATA/EUA³⁹, a pergunta *Como sabemos se foi assim?* não surge para os alunos investigados, porque para eles há só uma história que aconteceu como está no livro, conforme a resposta de um aluno de sexta-série, citado por Lee (2006, p.137).

Na alternativa dois, oito alunos (30%) afirmam que somente o testemunho de quem viveu determinada história garantiria o conhecimento dela. Nesse caso, os resultados coincidem com os obtidos no Projeto CHATA. De acordo com Lee (LEE, 2006, p.138), os alunos afirmam, recorrentemente, que só é possível saber se algo aconteceu se estivessem

³⁹ Concepts of History and Teaching Approaches, do Conselho de Pesquisas Econômicas e Sociais dos Estados Unidos.

lá, e “o conhecimento pela própria experiência é, assim, o modelo para todo conhecimento”.

O fato de que a alternativa três foi a que recebeu o menor número de votos⁴⁰ poderia estar indicando que poucos alunos, apenas quatro, não consideram a multiperspectividade do conhecimento histórico e que, para os outros, há a aceitação da possibilidade de mais de uma versão válida para as histórias, como uma característica do conhecimento histórico. Entretanto, uma compreensão nesse nível pressupõe algum entendimento do que seja o trabalho do historiador, e não se coaduna com a ideia de um passado permanente, possível de ser acessado por testemunhos. A compreensão multiperspectivada do conhecimento histórico é desejável, mas não é fácil de atingir. Saber lidar com a diversidade não significa aceitar toda e qualquer informação. Se há alguma objetividade na História como ciência, esta é devida à supremacia da evidência, o fundamento da Disciplina, como afirmam Hobsbawn (HOBSBAWN, 1998, p. 286) e Barca (2006, p.96):

Ao contrário de filósofos do *linguistic turn* (como RORTY, 1989 e WHITE, 1998), que preferem não considerar a ponte existente entre um discurso histórico e a realidade passada, os defensores de uma história objetiva (como MCCULLAGH, 1998) acentuam que a evidência (inferida das fontes primárias e secundárias) é precisamente o que dá acesso ao passado.

Para Barca, um ensino de História com materiais concretos, que tragam a diversidade da História e que levem à reflexão sobre como são legitimadas as versões históricas que se encontram nos livros é uma forma de desenvolver competências de seleção e organização da informação, (BARCA, 2006, p.35). Neste ponto, o trabalho do professor de história encontra respaldo para além da sala de aula, para a vida, podendo preparar os alunos para lidarem com a imensa diversidade de informações que chegam a eles, na sua época como em nenhuma outra.

Os resultados obtidos no questionário indicaram a presença de ideias relacionadas à evidência histórica. Julgando-se por esses resultados preliminares, os alunos, quando em contato com o conhecimento histórico, elaboram ideias relacionadas à validade das informações.

Para saber em que nível, para esses alunos, o conhecimento histórico é passível de questionamento, as perguntas foram recolocadas nas entrevistas. Os alunos falaram sobre

⁴⁰ A alternativa quatro teve que ser anulada. O fato de não ter sido assinalada por nenhum aluno, não foi compreendido pela pesquisadora e, nas entrevistas, os alunos não souberam dizer o que poderia ter ocorrido.

se havia ou não dúvidas quanto à plausibilidade da história, qualquer história, com a qual tivessem contato, e confirmaram a ocorrência de alguma indagação no que se refere à credibilidade das informações históricas. Os motivos citados giraram, principalmente, em torno da importância dos testemunhos, e, conseqüentemente, da dificuldade com as histórias mais remotas. Isso pode indicar que para eles, somente quem viveu determinado fato poderia trazer esse fato para a História. A dificuldade com os tempos mais remotos também pode indicar que os alunos reconhecem o caráter investigativo do conhecimento histórico, mas atribuem somente às fontes a possibilidade de conhecer o passado e que desconhecem que esse é, em grande parte, interpretativo.

Alguns alunos afirmaram que, pesquisando e contrapondo informações, seria possível chegar à verdade sobre um tema histórico. Embora falando em pesquisa, o aluno pode não estar fazendo referência, especificamente, à pesquisa histórica, o que pode indicar alguma noção sobre o caráter investigativo do conhecimento histórico e, talvez, sobre uma história multiperspectivada, em que várias versões possam ser consideradas.

Enquanto que para alguns alunos a pesquisa pode ser o caminho para uma história válida em termos de credibilidade, para outros, a História é um mistério:

[...] Os índios chegaram no Brasil em 1800, será que é essa data mesmo? Mas coisa de séculos atrás... Mas quando é mais antiga, as pessoas já não existem mais, não se sabe quem resumiu, conseguiu a fonte certa, se é aquela data mesmo... É um mistério, a gente não... A História é um mistério.” (Aluna Dulcéia, 29 anos, entrevistada em 07.11.2008)

Assim, para os alunos, quanto mais afastado no tempo o fato histórico, maior a dificuldade com as fontes e mais equívocos a história contada pode conter. Para Rusen (2007, p.123), trata-se de uma ideia a respeito do conhecimento histórico bastante próxima da rotina de pesquisa histórica. De acordo com o autor, a operação metódica de crítica das fontes não leva sempre a constatações inequívocas, e isso é tanto mais comum quanto mais remotos forem os tempos pesquisados. Para o autor, essa ilusão com respeito ao poder das fontes históricas é compreensível na rotina de pesquisa. E o apego às fontes, demonstrado por alguns alunos nesta investigação, guarda alguma aproximação com o que, segundo Rusen (2007, p.124), acontece com o historiador quando procede à operação metódica da crítica das fontes e negligencia o caráter construtivo do conhecimento histórico, bem como o fato de que as perguntas históricas se orientam por contextos temporais em considerações de sentido e significado que, como tais, não se podem manifestar nas fontes.

Neste estudo, buscaram-se, também, as ideias dos alunos sobre o conhecimento histórico escolar, perguntando-lhes onde está, para eles, a voz autorizada a falar de História. O Quadro 17 demonstra os resultados.

Quadro 17 : O conhecimento Histórico que você aprende em aula

Quadro Comparativo Votos						
O conhecimento histórico que você aprende em aula:						
Alternativas	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Nº votos	%	Nº votos	%	Nº votos	%
Está nos livros que já foram escritos pelos <u>historiadores.</u>	8	42%	2	20%	5	50%
Pode ser encontrado nos documentos <u>históricos que são levados em sala de aula.</u>	3	16%	2	20%	1	10%
Pode ser encontrado nas histórias que cada <u>um conta sobre sua vida e de sua família.</u>	3	16%	2	20%	1	10%
É o conhecimento que o professor <u>explica em sala de aula.</u>	5	26%	4	40%	3	30%
TOTAL DE VOTOS	19	100%	10	100%	10	100%

Os alunos numeraram da mais para a menos importante. Foram consideradas as respostas colocadas em 1º e em 2º lugar:

- grupo 1: 20 alunos, entre 15 e 17 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 0 a 1 ano;
- grupo 2: 8 alunos, entre 18 e 24 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 3 a 8 anos;
- grupo 3: 11 alunos, entre 28 e 60 anos. Tempo entre evasão e retorno escolar: 13 a 48 anos.

Sem considerar as respostas por grupo etário, as alternativas mais assinaladas foram as relacionadas aos livros (38%) e ao professor (31%), tendo os outros 30% das respostas recaído sobre as fontes históricas, ou seja, os documentos apresentados em aula (15%) e as histórias de cada um (15%).

Nas entrevistas, essa questão se revelou bastante difícil para os alunos e gerou bastante discussão. Entretanto, os resultados obtidos no questionário se mantiveram, e as respostas recaíram sobre os livros, principalmente, e os professores. As entrevistas ampliaram um pouco a questão ao provocar a discussão sobre o conhecimento que está nos livros. Para os alunos entrevistados, as condições para alguém poder produzir conhecimento histórico “estão” na pessoa: um dom, força de vontade. Outras condições,

como facilidade para escrever, ter recursos, tais como *Internet*, também foram consideradas importantes. Os alunos trouxeram para a discussão outros profissionais, como escritores e arqueólogos:

Pesquisadora: O que vocês acham que um historiador precisa pra escrever História?

Andreza: Conhecimento.

Marlon: E muita força de vontade.

Sandra: Eu acho que pra escrever um livro, ele precisa ter, vamos dizer assim, entre aspas, um dom, a pessoa tem que ter o dom de ver as coisas de outra maneira.

Andreza: E saber interpretar as coisas também, porque quando você vê uma coisa você não consegue falar sobre aquilo interpretar da maneira certa como você tem que escrever.

Pesquisadora: Com que materiais trabalha um historiador, quero dizer, um padeiro trabalha com farinha, água... E um historiador, qual é a matéria-prima dele?

Marlon: Com livros, histórias, e outras coisas.

Andreza: Cultura?

Sandra: Eu tô confundindo com aqueles caras que procuram fósseis...
(Alunos Andreza, 29 anos, Marlon, 19 anos, e Sandra, 15 anos, entrevistados em 05.12.2008)

Assim, para os *alunos*, os historiadores seriam escritores, uma vez que eles não mencionaram nada que pudesse indicar algum conhecimento do trabalho com a pesquisa histórica.

4.8 Os *não-alunos* e a compreensão da História como disciplina escolar

Sobre esta questão, a pesquisa permitiu a identificação, entre os *leigos*, de algumas características já apontadas por Carretero (1995, pp.70-84-98), em estudos que tomaram por sujeitos *leigos* e *especialistas*. Os estudos em questão tratavam da causalidade em História e concluíram que, na compreensão da história escolar, entre os leigos, uma grande importância é dada à causa personalista. Entre os especialistas, é considerada uma série de fatores, provavelmente em função da maior quantidade de história substantiva – fatos, desenvolvimentos – que os especialistas, por força da profissão, podem mobilizar. Além disso, entre os leigos falta um quadro mais geral, o que, nos termos de Rusen (2007, p.100), significa a História nas muitas histórias.

Na presente investigação, embora a compreensão da História como Disciplina não tenha sido abordada com todos os sujeitos *não-alunos leigos*, considerou-se que a carência deste quadro geral, além do desconhecimento dos conceitos históricos estruturais, tem como consequência a concepção de que a história de vida de cada um dos alunos, assim como depoimentos de moradores antigos de determinada comunidade, é tomada como História, como ensino de História:

Hoje eu acredito que a História tá presente em tudo, só que esse entendimento pra mim é mais recente e veio mais de momentos de formação profissional. Eu não percebia, por exemplo, que se eu tô falando da minha história de vida eu também tô falando de História. Se estamos trabalhando com os alunos a história de vida deles, estamos trabalhando com História. (Coordenadora Salete, entrevistada em 17.03 e 09.04.2008)

Além disso, outra constatação, também discutida por Carretero (1997, p. 9), é a apresentação de conteúdos do presente imediato, como sendo do âmbito da História, e que surgem na fala abaixo:

Rosa (PTG): Principalmente politicamente falando, porque a gente não citou a política, mas política é fundamental pro desenvolvimento crítico de uma pessoa! De certa forma tem a ver com História, mas também com todas as áreas, e política é uma coisa assim, fundamental. (Primeira entrevista coletiva com professores do Núcleo, em 12.05.2008)

As idéias dos sujeitos leigos estão na categoria “Tudo é História”. Entre os *alunos*, a ideia de que tudo é história também surgiu.

Entre os historiadores, o ensino de História foi mais largamente discutido, especialmente com os dois professores do Núcleo. Os *especialistas* ressaltaram o caráter crítico e revolucionário do conhecimento histórico. Suas idéias foram categorizadas como *História Crítico-Revolucionária*.

Para três dos quatro entrevistados, a História é a disciplina que pode gerar a discussão acerca da possibilidade de transformação social:

Marlene (HST): ... a História é feita por um conjunto de pessoas, que eles podem ser agentes de transformação [...] a História tá em movimento, que tá acontecendo agora, e que nós somos esses agentes transformadores do que vai acontecer depois do tempo da gente... Então, isso aí é um desses conhecimentos básicos da minha área. (Primeira entrevista coletiva com os professores do Núcleo, em 12.05.2008)

Na fala da consultora teórica, surge a crítica à História como exposição de datas e fatos, na qual estaria ausente o desenvolvimento, o processo, a experiência no tempo:

[...] Então, às vezes quando falamos com um leigo sobre a História, ele entende História como uma coleção de datas e fatos, e pronto. Ele não entende que o que é fundamental é o escopo do tempo para poder analisar o nosso momento, o nosso momento pessoal, o nosso momento coletivo. Então, o instrumental que a História me dá é exatamente isso: antes de falar, pensar a temporalidade, pensar quanto tempo demorou até chegar lá, seja a família, seja a condição de mulher, a adolescência, qualquer fenômeno social pode-se compreender dentro da temporalidade, da forma como se desenvolveu, como chegou na sociedade. E por isso a História é libertadora. Ela consegue tornar visível a construção da adolescência. A questão da adolescência não foi “desde sempre” um problema social. Se configurou como tal nos últimos cinquenta anos. Então, esse tipo de reflexão faz ver que tudo ao nosso redor é possível de se transformar e com isso eu tenho clareza que eu posso modificar a minha vida e a vida da sociedade. Esta certeza pra mim é de um peso pessoal e político fundamental e por isso é libertadora. (Consultora teórica, Bianca, entrevistada em 14.05.2008)

Entre os *especialistas*, a questão do significado dos conceitos estruturais para o Ensino de História está, quase que exclusivamente, restrita à História substantiva. Eles consideram importante o ensino de categorias temporais, tais como mudança, continuidade, progresso. Conceitos relacionados à compreensão disciplinar, como o conceito de evidência, foram citados apenas uma vez, pela professora do Núcleo:

Marlene: Uma coisa que se faz muito na EJA e eu tenho que tirar o chapéu é a História de Vida; acho que o canal tá ali, trabalhar com eles como sujeitos da História e tentar a partir daí trabalhar conceitos como temporalidade, fontes históricas... (Professores de História entrevistados em 08.05.2009)

Vale ressaltar que, ainda que, no caso em estudo, os professores de História do Núcleo tenham experiência com a pesquisa histórica, uma vez que ambos tem mestrado em História, é possível pensar sobre a formação dos professores de História em geral, nos termos de Bacellar (2006, p.24):

[...] as grades curriculares dos cursos de História em sua maioria centram seus programas na fundamental discussão historiográfica, deixando, porém, de dar maior atenção às fontes documentais que norteiam essa produção. Faltam, talvez, esforços para introduzir, em algum momento do curso, noções básicas sobre organização arquivística, leitura paleográfica e crítica de fontes, que auxiliariam o aluno na tomada de

decisões e no entendimento do processo de construção do saber histórico.

A questão da criticidade foi bastante citada pelos dois professores. Para eles, é positivo o fato de que os alunos tenham afirmado, no questionário, que há História na EJA e de que, nas entrevistas, muitos depoimentos tenham denotado um entendimento de que tudo é história, numa referência à história vivida e não à história como conhecimento. Para eles, esse entendimento dos alunos seria uma forma de posicionamento crítico, no sentido de que, pensando que *tudo é história*, pensa-se também que tudo é construção histórica, que os seres humanos fazem a história e podem, portanto, fazê-la de outra forma. Para os professores, se os alunos pensam a História nesse sentido, estão também no caminho de compreenderem o que é a História como conhecimento, uma vez que seria um pensamento multiperspectivado, de aceitação de mais de uma versão para as histórias.

No que se refere à experiência social com o conhecimento, os resultados da investigação evidenciaram a capacidade de os alunos e professores se socializarem através de diferentes experiências de aprendizagem e de se tornarem autores de sua educação. Dessa forma, afirma-se que a análise dos dados relativos às condições em que os sujeitos se relacionam com o conhecimento no processo de escolarização da EJA, bem como o significado que eles (*alunos e não-alunos*) atribuem ao conhecimento histórico, apontam para possibilidades de que, nesse momento de suas vidas, eles possuem um grande potencial de autoeducação ou de um trabalho educativo sobre si mesmos.

Conforme afirmam Dubet/Martuccelli (1998), esse trabalho não se realiza somente sobre os aspectos pedagógicos de professores e alunos, mas compromete também uma multiplicidade de relações e de esferas de ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta foi uma pesquisa educacional sobre o significado que os sujeitos da EJA conferem ao conhecimento histórico. Situada no campo da Educação e orientada pelo paradigma interpretativo, buscou uma aproximação com as pesquisas de cunho qualitativo, para captar a prática escolar concreta. Esta opção significa assumir que o objeto da investigação empírica “não é um objeto geral, mas um objeto determinado”, conforme ensina Azanha, a partir de Marx (1992, p.54). Assim, as determinações do caso em estudo, um núcleo de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foram buscadas por meio de um estudo empírico.

A pesquisa de campo aconteceu entre fevereiro de 2008 e maio de 2009. Foi, entretanto, um tempo intermitente. Considera-se importante sublinhar que uma parcela considerável desse tempo foi preenchida pela atividade de dar o retorno da pesquisa. Com outras palavras, e em termos práticos, esteve-se às voltas com os textos resultantes das entrevistas para que os alunos e os não-alunos pudessem ler e autorizar a sua utilização na pesquisa. Nem sempre o contato foi pessoal. Algumas vezes foram trocados *e-mails*. Nem sempre o contato foi no Núcleo, mas, na residência da autora deste trabalho, na casa ou no local de trabalho do entrevistado. Esses esclarecimentos estão nestas considerações finais para que não reste dúvida acerca da opção pelo paradigma interpretativo ou compreensivo (LESSARD-HÉBERT, 1990, p. 48), segundo o qual “Não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os seres humanos formulam” (BERNIER, 1987, *apud* LESSARD-HÉBERT, 1990, p. 46). Assim, considera-se como pesquisa de campo o intervalo de tempo entre o primeiro contato com o Núcleo, em fevereiro de 2008, e a última entrevista com os professores, em maio de 2009.

A Teoria da História de Jorn Rusen e os trabalhos dos investigadores da Educação Histórica orientaram as questões levantadas neste estudo de caso.

Esta pesquisa educacional deve ainda ser situada no âmbito das questões específicas da EJA. Se não se pode perder de vista a luta pela superação de uma sociedade em que algumas crianças e jovens não tem direito à escolarização, também é verdade que pensar a educação de adultos é fundamental, uma vez que ainda não se está perto de alcançar essa superação. Ainda que atualmente o ingresso das crianças no Ensino

Fundamental tenha um índice de 97%, segundo o MEC, a demanda para a EJA não diminuiu.

Como todos os temas sociais, a EJA precisa ser pensada historicamente e no contexto mais amplo, para além do caso do Brasil, para que se considere que se trata de um problema mundial, que passou a ser discutido no âmbito da UNESCO a partir do final da década de 40, por meio de conferências internacionais.

No Brasil, é preciso considerar que, na segunda metade do século XX, pode-se assistir a duas transformações fundamentalmente importantes para essa questão, quais sejam, a urbanização e o aumento da expectativa de vida. (IBGE, 2009) As pessoas estão vivendo mais tempo, nos centros urbanos e numa sociedade complexa que exige delas variadas competências. E as pessoas que procuram as classes de EJA estão em busca do tempo perdido, em busca de uma vida melhor nesta sociedade, urbana e complexa, e procuram a escola para ajudá-las.

No caso aqui estudado, um Núcleo de EJA, localizado numa Capital, Florianópolis, as classes de EJA são freqüentadas, principalmente, por jovens, entre 15 e 17 anos, ou por adultos jovens, entre 18 e 24 anos, e por poucos alunos além dessas faixas etárias.

Nesse Núcleo vem sendo desenvolvida uma proposta de ensino denominada “Ensino Via Pesquisa”, que foi objeto desta investigação, na medida em que isso se fez necessário para que as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento em geral, e, principalmente, com o conhecimento histórico, pudessem ser compreendidas.

Assim, buscaram-se os significados que os sujeitos da EJA conferem à Proposta da Rede Municipal de Ensino, o “Ensino via Pesquisa”, no que se refere ao currículo amplamente considerado, as ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunizar a aprendizagem (*Relação com a Proposta*), e estritamente considerado, ou seja, a relação ensino e aprendizagem no que se refere aos conteúdos e à metodologia (*Relação com o conhecimento na Proposta*).

A Proposta de ensino para a EJA da Rede Municipal conta com a aprovação dos alunos sob dois aspectos. O primeiro está relacionado ao vínculo que se estabelece entre alunos e não alunos, fundamentalmente as relações entre a coordenação e os professores, e os alunos. A excelência das relações humanas estabelecidas entre esses sujeitos pode ser captada na observação e nas entrevistas. O segundo refere-se a elementos de organização do Curso. O fato de os alunos poderem matricular-se a qualquer tempo, de poderem

acumular as HP e HNP para o ano letivo seguinte e, além disso, de terem a possibilidade de concluir o Ensino Fundamental em um ano, surgiram como pontos positivos.

Esses elementos são importantes por amenizarem as dificuldades enfrentadas pelos alunos para ingressar e para permanecer na escola. E essas dificuldades podem ser entendidas como dificuldades sócio-econômicas: trabalho, relações familiares, condições de moradia. A questão da recuperação do tempo perdido também pode ser incluída nestas dificuldades. Tanto os alunos mais jovens quanto os mais velhos mencionaram essa necessidade como uma impossibilidade de dispor de um tempo maior para os estudos.

Não se considera possível, entretanto, estabelecer uma hierarquia entre esses dois aspectos. A pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica sobre os sujeitos da EJA, especialmente os trabalhos apresentados na reunião regional da Anped Sul, em 2008, indicaram que ambos são igualmente imprescindíveis na EJA.

No que se refere à relação com o conhecimento, a Proposta não contempla muito do que os alunos mencionaram como objetivos de vida relacionados aos estudos.

A Proposta da EJA do Município de Florianópolis, alinhada com os objetivos para a EJA, expressos nos documentos das CONFINTEA, e, novamente, nos trabalhos da Anped Sul, privilegia os conhecimentos relacionados ao letramento, à oralidade, à matematização, e a relação com as TIC, em detrimento daqueles pertencentes a outras áreas. Esse direcionamento está justificado pela carência desses conhecimentos manifestadas pelos alunos de EJA.

Entretanto, em função principalmente dos seus objetivos de vida, tais como continuar os estudos e prestar concursos, os alunos investigados manifestaram interesse por aulas em que as áreas do conhecimento estivessem mais presentes. Não apenas em termos que podem ser definidos como funcionais (passar em concursos), os alunos mencionaram as aulas, mas houve quem afirmasse interesse pelo conhecimento, porque esse teria um valor intrínseco.

É importante sublinhar que, durante a pesquisa bibliográfica e documental, não foram encontrados estudos referenciados empiricamente nas expectativas dos sujeitos alunos. Com outras palavras, o público da EJA parece não estar sendo consultado sobre a questão do currículo. De acordo com os profissionais do DEC e do Núcleo entrevistados, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, essa consulta também não está sendo realizada, a não ser de forma não sistemática, por meio de conversas informais com alunos e ex-alunos. Esta consideração final não quer dizer que as carências em termos de

letramento, oralidade, matematização e relação com as TIC não sejam legítimas, mas que, possivelmente, o currículo pudesse ser ampliado.

Entre os não-alunos, a Proposta conta com ampla aprovação. Para esses sujeitos, a pesquisa como princípio educativo possibilita desenvolver nos alunos saberes contextualizados, relacionados entre si, prescindindo da separação em áreas de conhecimento. Para eles, as carências do público da EJA podem ser mais bem trabalhadas no ensino via pesquisa que em aulas disciplinares. Mais do que isso, é essa opção teórico-metodológica que possibilita o estabelecimento de vínculos com os alunos, e esses vínculos são decisivos na questão da permanência e do sucesso escolar desse público.

Essas ideias não são, entretanto, comuns a todos os investigados. As vozes dissonantes surgiram entre professores, consultores e funcionários. Para os professores de História, bem como para a consultora teórica do DEC, o conhecimento especializado deveria estar mais presente. Para um funcionário do Núcleo, não há ensino e aprendizagem no ensino via pesquisa, apenas certificação.

Situado no campo da Educação Histórica, e desenvolvido no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, LAPEDUH, ao pensar as questões relativas ao ensino de História na EJA, este trabalho buscou um diálogo entre a Ciência de Referência, a História, e a Didática Específica. As questões elaboradas para captar as ideias históricas dos sujeitos investigados trataram do significado e da compreensão do conhecimento histórico na perspectiva dos sujeitos investigados.

Os resultados da investigação ressaltaram que, para os alunos, a escola significa um lugar fundamental para o conhecimento histórico. Os alunos mencionaram a escola como um lugar privilegiado para aprender História. Depois da escola, os alunos citaram a televisão. Mas, mesmo os alunos que, no questionário, citaram esse meio de comunicação em primeiro lugar, na situação de entrevista, estabeleceram uma relação entre escola e TV. Com outras palavras, o conhecimento histórico veiculado pela TV teria a função de aprofundar o que foi visto na escola ou, noutro sentido, esse conhecimento precisaria, depois, ser validado pela escola, pelo professor.

Quando falaram sobre as suas lembranças da escola, os alunos fizeram referência quase que absoluta aos professores e à estratégia didática, e não aos saberes históricos. A História substantiva não apareceu. Ou não apareceu expressamente, uma vez que, conforme Rusen (2007), é difícil reconhecer as capacidades adquiridas pelo aprendizado de História, sendo esta ainda uma questão pendente na Didática da História.

Com relação aos professores que tiveram, no Ensino Regular, as lembranças dos alunos são positivas e relacionam-se com o volume de informações disponíveis que esses professores podiam mobilizar e “passar” para eles, a questões idiossincráticas, da personalidade desses profissionais, e à estratégia didática. As aulas expositivas (“faladas”) e os questionários, tão comumente criticados entre os profissionais, não são, para esses alunos, algo negativo, embora alguns tenham citado como interessantes algumas “alternativas”, tais como o teatro e a presença de materiais diversos do livro didático (vídeos, imagens, documentos).

Os resultados obtidos entre os professores e os funcionários do Núcleo não foram significativamente diferentes. As lembranças que esses sujeitos trazem estão próximas no que se refere à lembrança dos professores que tiveram. Mesmo os que afirmaram não gostar de História, disseram gostar do professor.

Os professores de História do Núcleo também mencionaram os seus professores e, além disso, na sua lembrança - uma boa lembrança -, as aulas que tinham, no Ensino Fundamental e Médio, eram as tão comumente criticadas *aulas expositivas*. Os professores de História também apontaram motivos não relacionados diretamente ao conhecimento como tendo sido importantes para gostarem das aulas. Interessante destacar que, na reflexão sobre esse aspecto, falaram sobre como isso, curiosamente, de certa maneira destoa do que costumam pensar hoje, como professores.

Embora essas considerações não devam necessariamente levar à idéia de que as aulas expositivas são a melhor opção para o Ensino de História, não deixam de ser uma oportunidade para reflexão. Para os alunos do caso aqui estudado, o passado tem relação com o presente e com as suas vidas. Poucos alunos, nas suas respostas por escrito, no questionário, afirmaram que o passado não tem importância. Entre os 15 alunos entrevistados, nenhum *deu o passado como morto*. Guardadas as devidas precauções quanto às possibilidades de que estivessem sob o efeito de um certo entusiasmo com a situação da entrevista, é interessante lembrar a conhecida opinião dos alunos da Educação Básica sobre a História. O desinteresse pela Disciplina é conhecido dos professores e tema de estudos, alguns citados neste trabalho. (SCHMIDT, FERNANDES, *op.cit* p. 35)

O significado que os alunos conferem ao passado apresenta-se matizado por *diversos* interesses sem que *um* predomine. Esses interesses estão relacionados a questões pessoais, tais como saber sobre os antepassados, ou ao gosto por conhecer vidas e situações que, de tão afastadas no tempo, ganham contornos fascinantes. Ainda, houve quem

mencionasse a funcionalidade do conhecimento histórico para, por exemplo, ensinar os filhos no colégio ou responder a um questionário. Alguns alunos desenvolveram as suas idéias de forma que foi possível categorizar o seu interesse pela História como *narrativo*, no sentido de que transparecia, nos seus depoimentos, a relação passado, presente e futuro.

Para esses alunos, a História parecia viva, porque fazia sentido no presente.

Investigar as ideias históricas desses alunos resultou em algumas surpresas. Uma refere-se à questão, acima colocada, de que não houve quem, nem ao menos, questionasse a validade de estudar História. A outra refere-se ao fato de que os alunos não manifestaram interesse pela história mais próxima. De acordo com os dados obtidos em campo, os alunos interessam-se pelas histórias de vida, mas não necessariamente pelas vidas próximas, mas sim, pela alteridade contida nas vidas mais distantes, para que possam, talvez a partir de outras experiências, de outras pessoas, em outros tempos, pensar os tempos atuais e as suas próprias questões.

Isso não significa, contudo, que não exista interesse pela História Local ou pela História Oral, ou que essa história mais próxima não interesse ao Ensino de História, mas que, talvez, seja preciso problematizar a máxima de que seja a melhor opção para a educação de adultos.

Esta opção, comumente encontrada na EJA, também surgiu entre os educadores investigados. Entre os professores, a ideia de que *tudo é História*, surgiu com bastante força. O trabalho com as histórias de vida e com a história das comunidades é considerado um avanço em relação às aulas denominadas *conteudistas*.

Os professores de História demonstraram que o que consideram importante no Ensino de História é o potencial transformador que essa Disciplina teria. Destacaram a possibilidade de mudança social, uma vez que estudar História leva à compreensão de que o que hoje existe já existiu de uma outra forma, e que, portanto, pode ser mudado. Esse caráter de construção mencionado pelos professores está, para eles, fundamentalmente relacionado à História Substantiva. Com referência à importância dos conceitos estruturais para o Ensino de História, os professores mencionaram categorias temporais, tais como mudança e continuidade e, muito pouco, conceitos relacionados à compreensão disciplinar, como o conceito de evidência.

Quanto à compreensão disciplinar, os resultados obtidos no questionário indicaram a presença de ideias relacionadas à evidência histórica e à validade das informações. Nas entrevistas, os alunos demonstraram que as indagações que surgem para eles, quando

ouvem ou leem história, estão relacionadas à importância dos testemunhos, à dificuldade com as histórias mais remotas. Esses resultados podem indicar que os alunos consideram o caráter investigativo do conhecimento histórico, mas num nível em que atribuem somente às fontes a possibilidade de acesso ao passado, uma vez que desconsideram o trabalho interpretativo do historiador.

As carências demonstradas pelos alunos em termos de compreensão disciplinar poderiam ser trabalhadas a partir das afinidades demonstradas com o conhecimento histórico e, principalmente, a partir dos interesses. O movimento que os alunos parecem fazer em direção ao passado tem um sentido insuspeitado. Ao contrário do que preconiza a Proposta, eles parecem partir *do* conhecimento histórico *para* a sua vida, e não o contrário. No início desta investigação, tinha por hipótese, no que se refere à história substantiva, que os conhecimentos mais relacionados à vida dos alunos, a História Local, a História Oral, pela proximidade que oferecem, trariam também maior proximidade em termos de interesse. Isso não se confirmou empiricamente. Os alunos manifestaram interesses que, pelo contrário, apontaram no sentido de conhecimentos distantes deles, no tempo e no espaço, e que foi, neste estudo, categorizado como significância informativa, ou seja, o interesse pelo desconhecido é potencialmente interessante, pelo que poderia, de alguma forma, retirá-los da sua existência imediata. Isso os aproximaria da possibilidade de uma consciência histórica mais desenvolvida.

Em termos de prognóstico para os estudos na área da Educação Histórica, esta investigação apontou para a necessidade de aprofundar estudos na área da cognição situada, relacionada aos alunos da EJA, bem como realizar estudos comparativos com outras propostas, particularmente aquelas em que os conteúdos específicos da História são considerados como componentes curriculares específicos.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ALMEIDA, M. J. de. Linguagens e ensino de História. /n: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Campinas. Anais... Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.

AMARAL, M. do C. Desconstruindo a História Oficial. /n: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Curitiba. Anais... Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ANTUNES, D. D. *et al.* Educação de Jovens e Adultos: relatos dos professores e alunos e sua auto-imagem e auto-estima. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sc/?q=node/73>>. Acesso em: 04 mai., 2009.

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Educar em revista. Curitiba, v. 164, 2006.

ASSOCIAÇÃO Nacional de História. Disponível em: <www.anpuh.org>. Acesso em: 22 nov. 2007.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

AZANHA, I. M. P. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BACELLAR, C. Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos. In PINSKY, C.B. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2006

BARCA, I. A Educação Histórica numa sociedade aberta. Currículo sem fronteiras, v.7, n.1, pp. 5-9, Jan/Jun 2007a.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. HISTÓRIA. Porto, III Série, vol.2, 2001, pp. 013-021.

_____. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. /n: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. (org). Perspectivas de Educação Histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Curitiba: Editora da UTFPR, 2007b.

_____. Literacia e consciência histórica. /n: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Educar em revista. Curitiba, v. 164, 2006.

BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, 1989/1990.

BERNARDINO, A. J. Exigências na formação dos professores de EJA. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/sc/files/Eixo6_mt_Maria.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2009.

BORGES, M. I. R. Identidades Culturais e Memórias Locais. /n: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2000, Ijuí. Anais... Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

CANARIO, R. Educação de Adultos: um campo e uma problemática. EDUCA, Lisboa, 2000.

CARRETERO, M. Construir e ensinar as ciências sociais e a História. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTEX, L. C. O conceito substantivo *Ditadura Militar Brasileira* (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba, PR. Curitiba, 2008.

CEVASCO, M. E. Cultura: um tópico britânico do marxismo ocidental. /n MUSSI, Ricardo Loureiro. Capítulos do Marxismo Ocidental. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARLOT, B. Conferência. /n Perspectiva, Florianópolis, v. 20, p. 17-34, jul/dez, 2002.

CHAVES, F. R. C. A significância de Personagens Históricas na Perspectiva de Alunos Portugueses e Brasileiros. 2006. Universidade do Minho, 2006.

CONFERÊNCIA PREPARATÓRIA PAN-EUROPÉIA PARA A CONFINTEA VI.

Disponível em:

<http://www.educaçãoparatodos.org/documents/CONFINTEA_direito_a_aprender_2009.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2009.

CONFERÊNCIA REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE

PREPARATÓRIA PARA A CONFINTEA VI. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/em.confinteavi/bakcgrond>>. Acesso em: 01 mai. 2009.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Disponível em:

<http://www.ereja.org.Br/arquivos_upload/cne_estabelece_idade_mínima_eja.pdf>.

Acesso em: 01 mai. 2009.

DUBET, F.; MARTUCCELI, D. Em la escuela: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: 1998.

DURAND, O. C.S. A Educação de Jovens e Adultos: apontamentos sobre a pesquisa.

Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/sc/files/Eixo6_mt_Maria.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2009.

ENCONTRO NACIONAL DE EJA PREPARATÓRIO A VI CONFINTEA. Brasília. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/sc/?q=node/65>>. Acesso em: 01 mai. 2009.

ESCOBAR, A. Actores redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, L. Z. *In*: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2007, Curitiba. Perspectivas de Educação Histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Curitiba: Editora da UTFPR, 2007.

FERRAZ, F. C. A. O Uso Escolar das Fontes Históricas. *In*: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., Curitiba: Editora da UTFPR, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, J. A História dos homens. São Paulo: Edusc, 2004.

FORQUIN, J.C. Escola e Cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALZERANI, M. C. B. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3, 1999, Campinas. Anais... Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.

GARCIA, T. M. F. B. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. *In* Aprender História: perspectivas da educação histórica. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. – Ijuí: ed Unijuí, 2009. 312 p. – (Coleção cultura, escola e ensino).

GEVAERD, R. T. F. Narrar: uma maneira de aprender História na sala de aula. *In* Aprender História: perspectivas da educação histórica. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. – Ijuí: ed Unijuí, 2009. 312 p. – (Coleção cultura, escola e ensino).

HAMMEL, M. Itinerários Ejaandos: no mundo globalizado da educação e do trabalho. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/sc/?q=node/65>>. Acesso em: 01 mai. 2009.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOBBSAWN, E. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IBGE. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em 30.07.2009, 15h30min.

IRELAND, T. D. A V CONFINTEA revisitada: um acto de resistência. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt;index.php?option=com_content&task=view&id+1998&Itemid=30>. Acesso em: 03 mai. 2009a.

_____. De Hamburgo a Bancoc: a V CONFINTEA revisitada. Disponível em: <http://www.reveja/0/artigos/REVEJ@_0_TimothyIreland.htm>. Acesso em: 03 mai. 2009b.

KUENZER, A.Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*, Curitiba, p.43-69, 2003.

LAFFIN, M. H. I. F. Jovens e Adultos: a busca de uma relação com os saberes do mundo letrado. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/sc/files/Eixo6_mt_Maria.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2009.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*, Curitiba, v. 164, 2006.

OLIVEIRA, G. M. de. Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil. *A experiência da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prelo, 2004.

_____. A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho. In: <<http://www.pmf.sc.gov.br/eja/>>. Acesso em 22.07.2009, 14h59min

OLIVEIRA, M. D. de. A inovação do ensino de História: confronto entre a teoria e prática de sala de aula. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 4., Anais... Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. *In: reunião da ANPED*, 22., 1999, Caxambu. Caxambu: v. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, P. S. *Caminhos da construção da pesquisa: Metodologia de Ciências Humanas*. São Paulo: Hcitech/UUNESP, 1988, p. 17-26.

PAIVA, J. Salto para o futuro. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletim2004/eja/meiohtm>>. Acesso em: 27 dez. 2008.

POPKEWITZ, T. Política, conocimiento y curriculum em la educación. *Propuesta Educativa*, n. 8., abr. 1993.

PORCARO, R. C. A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: <<http://www.dep.ufv.br/nead/docs;ejabrasil.doc>>. Acesso em: 01 mai. 2009.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativas*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul/dez 2006.

_____. La História entre modernidad y postmodernidad. *In: New History, Nouvelle Historie: Hacia una nueva historia*. Madrid: Editorial ACTAS, s.l., s.d.

_____. Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. Reconstrução do Passado. *Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a.

_____. História Viva. *Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

SACRISTAN, J. G. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernai F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALIBA, E. T. Historiografia e Novas Tendências da História. Palestra proferida no evento 20 anos de História, promovido pelo Curso de Pós-Graduação em História da UFSC, em Florianópolis, no dia 24/10/95. *In Revista Catarinense de História – nº 4*, 1996.

SANSALONI, F. A construção de um acervo de fontes orais no espaço escolar. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 3, 2007, Natal. Anais... Natal: EDUFRN, 2007.

SANTOS, B. de S. (org.) Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado... São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Um Discurso sobre as ciências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T.M.F.B. O trabalho histórico na sala de aula. *In Revista História e Ensino*. Londrina: UEL, vol.9, 2003, pp.223-242.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*, n. 164, 2006.

SCHMIDT, M. A. Apointamentos de aula. 1. sem. 2007.

SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Apresentação. *In Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca. – Ijuí: Ed Unijuí, 2009. 312 p. – Coleção Cultura, escola e ensino.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? *In Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca. – Ijuí: Ed Unijuí, 2009. 312 p. – Coleção Cultura, escola e ensino.

SOUTO, R. B. Abrindo janelas na construção do conhecimento histórico: uma proposta de trabalho no ensino fundamental. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2000, Ijuí. Anais... Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

TORRES, R.M. Um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 1987

URBAN, A. C. A Didática da História nos cursos de Formação de Professores. *In*: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 6., 2007, Curitiba. Perspectivas de Educação Histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Curitiba: Editora da UTFPR, 2007.

Documentos oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, Coleção Cadernos de EJA.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer 11/2000. Disponível em <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 19.07.2009, 10h30min.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEBn., 11 de março de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. PROEJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Boletim 16, set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Documento base. 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº1, de 5 de julho de 2000. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 19.07.2009, 10h10min.

Pesquisa de campo

DIÁRIO DE CAMPO: Pesquisa realizada em Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, entre fevereiro e junho de 2008.

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: Entrevistas realizadas com alunos e não-alunos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, entre março de 2008 e maio de 2009.

QUESTIONÁRIO Conhecimento Histórico.

QUESTIONÁRIO Modo de Vida.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos da EJA: modo de vida

Aos Alunos da EJA – Núcleo Coqueiros (turmas 1, 2 e 3 do Ciclo 2.)

Este questionário faz parte da minha pesquisa de Mestrado cujo tema é o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Sua colaboração é muito importante.

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

MODO DE VIDA

1-Nome: Idade: Turma na EJA: 1() 2() 3()
 Forma de entrar em contato com você (telefone, recado, e-mail):
 Endereço:

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

Há quanto tempo mora em Florianópolis?
 Como você vê o lugar onde mora (bairro/comunidade)?
 Muito Bom () Bom () Mais ou menos () Péssimo ()
 Poderia explicar a sua resposta?

Estado Civil: Casado(a) () Solteiro(a) () Outros:
 Tem filhos? Sim () Não () Quantos?

3- Qual é a sua religião? É praticante? Sim () Não ()

4- Em que você trabalha?

Trabalhou durante a infância? Sim () Não ()
 Trabalhou durante a adolescência? Sim () Não ()

5- Como é o seu dia-a-dia? (Hora em que acorda, meio de transporte diário, horário de entrada e saída do trabalho, etc.)

6- Quais são as coisas mais importantes na sua vida?

7- Quais as suas principais necessidades?

8- O que você faz no seu tempo de lazer?

9- Que tipo de música costuma ouvir?

10- Qual é a sua relação com os meios de comunicação?

TV: Muito () Pouco () Nada ()
 Rádio: Muito () Pouco () Nada ()
 Internet: Muito () Pouco () Nada ()
 Jornal escrito: Muito () Pouco () Nada ()

11- Como é a sua relação com a tecnologia (informática, eletrônicos)?
 Boa () Regular () Nenhuma ()

12- Gosta de ler? Sim () Não ()
 O que costuma ler?

13- Quais são os seus objetivos durante o Curso de Educação de Jovens e Adultos -EJA?

14-Quais são os seus objetivos para depois do Curso de Educação de Jovens e Adultos -EJA?

15-Quando estava na escola (Ensino Regular) até que série cursou?

Entrou e saiu várias vezes da escola? Sim () Não ()

Em que ano parou de estudar? Por quê?

Em que ano voltou a estudar? Por quê?

O que era bom na escola? Por quê?

O que não era bom na escola? Por quê?

O que gostava mais de estudar? Por quê?

O que gostava menos de estudar? Por quê?

Quem ou o que mais incentiva você a estudar?

Pai () Mãe () Outras pessoas ()

Mercado de trabalho () Aprender ()

Ter um diploma () Tenho um objetivo específico ()

Comentários:

Autorizo o uso das respostas para a pesquisa.

Assinatura:.....

Florianópolis, julho de 2008.

*Obrigada pela sua atenção
Claudia (pesquisadora)*

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos alunos da EJA: conhecimento histórico

Aos Alunos da EJA – Núcleo Coqueiros (turmas 1, 2 e 3 do Ciclo 2.)

Este questionário faz parte da minha pesquisa de Mestrado cujo tema é o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Sua colaboração é muito importante.

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

CONHECIMENTO HISTÓRICO

1-Nome:

Idade:

Turma na EJA: 1 () 2 () 3 ()

Enumere a resposta da mais importante para a menos importante:

1-O seu conhecimento sobre História vem:

Da escola ()

Da TV: filmes, documentários, mini-séries, novelas, jornal ()

Das pessoas mais velhas ()

Dos livros ()

Da internet ()

Outros ()

Você lembra das suas aulas de História no Ensino Regular? Não () Pouco () Bastante ()

Enumere da mais para a menos frequente:

Caso lembre, diga se nas suas aulas:

Os professores falavam sobre o passado, usavam o quadro-negro e o livro didático ()

Havia filmes, música e outros materiais nas aulas ()

Fazíamos muitas pesquisas ()

Fazíamos muitos exercícios ()

Fazíamos provas ()

Os trabalhos eram em grupo ()

Os trabalhos eram individuais ()

Poderia escrever um pouco mais sobre o que lembra?

2-Há História nos trabalhos desenvolvidos na EJA (HP ou HNP)?

Sim () De que maneira a História está presente?

Não () Por que você acha que não há?

Quando você lê ou ouve História, em que você pensa?

Enumere da mais para menos importante:

Como sabemos se foi assim? ()

Só se poderia saber realmente sobre o passado estando lá ou através de alguém que o viveu ()

Já ouvi ou li outra coisa sobre isso, portanto, alguém está errado, inventando ou mentindo sobre esta história ()

Já ouvi ou li outra coisa sobre isso, como pode acontecer isso?

Isso se relaciona com algo da minha vida ()

Isso já é passado e não afeta o presente ()

Isso ajuda a entender porque hoje as coisas são como são ()

Durante o primeiro ciclo de pesquisas tivemos um momento sobre Datas Comemorativas. O professor falou sobre Tiradentes, que já foi considerado herói, e hoje há quem diga que não foi bem assim. Por que você acha que ele deu esta explicação?

Enumere da mais para a menos importante:

Em sua opinião, o conhecimento histórico que você aprende em aula:

Está nos livros que já foram escritos pelos historiadores ()

Pode ser encontrado nos documentos históricos que são levados em sala de aula ()

Pode ser encontrado nas histórias que cada um conta sobre sua vida e de sua família ()

É o conhecimento que o professor explica em sala de aula ()

Comentários:

Autorizo o uso das respostas para a pesquisa.

Assinatura:.....

Florianópolis, julho de 2008

*Obrigada pela sua atenção
Cláudia (pesquisadora)*

APÊNDICE C – Questões das entrevistas semiestruturadas com alunos.

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ALUNOS

Questões gerais das entrevistas por categoria

CONHECIMENTO HISTÓRICO

Lembrança das aulas de História

Vocês lembram das aulas de História de vocês na escola, no Ensino Regular?
Como eram as aulas?

Conhecimento Histórico Significativo

-De onde vem o conhecimento histórico de vocês?

-Para que serve estudar História? Nos dias de hoje, em que as coisas mudam tão rapidamente, e ficam velhas e são descartáveis, qual o lugar do conhecimento histórico?,

- Estudar História ajuda a entender os dias de hoje?

- Estudar História tem relação com a vida de vocês? Estudar História serve para a vida?

Compreensão Disciplinar

-Quando vocês ouvem ou lêem História, qualquer História, passa pela cabeça de vocês a seguinte questão: “*Será que foi assim mesmo?*”

Aparece alguma dúvida?

-De onde vocês acham que vem o conhecimento histórico que chega para vocês na sala de aula?

-Como vocês acham que a História é feita? Como é feito o conhecimento que está nos livros de História? Qual é a matéria-prima da História?

-Vocês acham que tem História na EJA?

A PROPOSTA

Relação com a Proposta

Como está sendo a experiência de vocês na EJA?

Relação com o conhecimento na Proposta

Como está sendo a aprendizagem? Como está sendo a experiência com a pesquisa?

Se estudar não tivesse nenhum significado prático, não tivesse relação com o mercado de trabalho, ainda assim, seria importante?

MODO DE VIDA

Qual objetivo de vocês na EJA?

-Vocês gostam de ler?

-O que vocês acham do lugar onde moram?

-Vocês trabalharam/trabalham durante a adolescência?

-Qual a relação de vocês com as TIC (rádio, internet, televisão)

-Como é o dia-a-dia de vocês? Como é o dia-a-dia em relação ao estudo noturno?

-Quais são as coisas mais importantes da vida, para vocês?

APÊNDICE D – Questões das entrevistas semiestruturadas com não-alunos.

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM OS NÃO-ALUNOS
Questões gerais das entrevistas por categoria

Os não-alunos falaram sobre o seu trabalho na EJA de modo geral e sobre as suas áreas de conhecimento na Proposta de ensino adotada pela Rede.

CONHECIMENTO HISTÓRICO
(Questões apresentadas aos especialistas)

Lembrança das aulas de História
Você lembra das aulas de História na escola?
Por que vocês foram estudar História?
Você tem uma memória boa das aulas de História?

Conhecimento Histórico Significativo
Qual é o lugar do conhecimento histórico na EJA?
Mas só com a história de vida, que cada um traz dá pra aprender História?

Compreensão Disciplinar
Vocês acham que deveriam saber um pouco do que é a História como ciência, de como a História é feita?
Eu perguntei pra eles se quando eles lêem ou ouvem História eles pensam, “Será que foi assim mesmo?” Muita gente, no questionário e nas entrevistas disse que pensa. Perguntei porque, e as respostas que mais se repetiram foi que quando a História é muito remota, não tem como saber. Perguntei se sabiam de onde vem o conhecimento dos historiadores, disseram que da opinião, da internet, do conhecimento dele, praticamente ninguém falou em fonte histórica, diretamente acho que ninguém. Mas, isso seria importante?
Eu perguntei pros alunos se eles achavam que tinha História na EJA e eles disseram que sim, no questionário. E nas entrevistas, disseram que sim porque: tudo é história, o que a gente tá vivendo hoje é história, eu sou História, essa entrevista aqui é História. Então, que História é essa? Com que História eles saem da EJA?

A PROPOSTA

Relação com a Proposta
Como é a estrutura em termos de organização didática, número de alunos, requisitos para estudar com menos de 18 anos?
Há muitos jovens que optam pela EJA em função do menor tempo para a conclusão do Ensino Fundamental?
Como é o trabalho com professores substitutos, cuja equipe de trabalho muda a cada ano letivo? Como é o processo seletivo de professores para a EJA?
Quais os motivos da evasão na EJA? E no Ensino Regular?
De onde são os alunos que frequentam este Núcleo?
O que caracteriza o público EJA?
Existe “preconceito” com a EJA, na Rede, entre os alunos, de maneira geral?
Qual é a situação funcional da Coordenação da EJA na Rede Municipal?

Há alguma avaliação, feita pelos alunos, destes aproximadamente 7 anos da Proposta?
 Há uma avaliação mais sistemática, a cada final de semestre ou de ano letivo?
 Como é trabalhar na EJA, na Proposta atual?
 Qual é o número de Núcleos hoje? Como chega a demanda?
 Por que há tantos alunos jovens na EJA?
 Você acha que há um número significativo de jovens que já “desistiram”, que estão “por estar” na EJA?
 Há algum acompanhamento formal, no DEC, dos trabalhos nos Núcleos?
 Vocês diriam que o ensino via pesquisa ajuda a manter os alunos aqui?
 Na opinião de vocês qual é o público tradicional da EJA? O consultor teórico da EJA diz que é aquele público que não passou pelo Ensino Regular, que não tem uma ligação com as áreas do conhecimento, o ensino por disciplinas.
 O que vocês acham que caracteriza o trabalho do professor da EJA?

Relação com o conhecimento na Proposta

No trabalho de pesquisa, todos os professores conhecem as pesquisas de todos os alunos?
 Como é a dinâmica de trabalho, na fase de pesquisa?
 Por que os trabalhos são em grupos?
 Nas pesquisas, considera-se a formação do professor?
 Quais são as maiores necessidades em termos de conhecimento na EJA?
 É comum surgirem trabalhos com História Oral, pela a facilidade de se concretizarem em função da estrutura não disciplinar do curso?
 O grupo percebe que há uma progressão no desenvolvimento de habilidades de pesquisa de um para outro ciclo de pesquisa?
 Há quanto tempo trabalham com o mapa conceitual?
 Na fragmentação promovida pelo ensino disciplinar, há mais aprofundamento quanto aos conhecimentos específicos que no ensino por pesquisa?
 Há alguma perda, por conta da quebra disciplinaridade?
 Algumas áreas do conhecimento acabam sendo privilegiadas, como Português, por exemplo, e Ciências (muitas problemáticas estão nesta área), e outras, como a matemática, a arte, acabam ficando fora?
 Teria condições de intervenções mais diretas, mais profundas das áreas, pela questão do tempo necessário pra se sanar as carências dos alunos em termos de conhecimentos básicos, como leitura, escrita?
 Se não houver uma interferência mais sistemática do professor da área, no sentido de fazer os alunos atentarem para os vários aspectos da pesquisa que estão desenvolvendo (geográficos, históricos, matemáticos, etc) estes aspectos não são levantados. Se concordam com esta afirmação, e se isto seria importante ou não.
 Acham que se consegue sair do senso comum, com as fontes que via de regra para as pesquisas, (aqui e nas escolas em geral), a internet e a mídia?
 Nas Formações, trabalham com autores, como o Morin?
 O que vocês pensam da questão dos alunos não concordar com a proposta. Como resolver isso: nós educadores acreditamos ,mas eles, os educandos, não.
 Objetivando: Vocês acham que existe uma tensão, significativa, porque tensão sempre tem, entre os objetivos dos educadores e os objetivos dos alunos?
 Vê uma relação da História com a vida pessoal? (Questão apresentada somente à coordenadora do Núcleo)
 Nas pesquisas há esta localização no tempo, dos temas que estão trabalhando?
 (Questão apresentada somente à coordenadora do Núcleo)

APÊNDICE E – Declaração para alunos

D E C L A R A Ç Ã O

Declaro que _____ aluna (o) do Curso de Educação de Adultos do Núcleo _____, Florianópolis, participou de grupo de pesquisa em Educação Histórica, colaborando com a investigação sobre Ensino de História da mestranda da Universidade Federal do Paraná-UFPR- Claudia Hickenbick.

Claudia Hickenbick
UFPR /Pós-Gaduação em Educação
Linha de Pesquisa:Cultura, Escola e Ensino.
Orientadora:Profª Draª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH.
Professora de História do Cefetsc.

Florianópolis, dezembro 2008.