

José Raimundo Lisbôa da Costa

**Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado
e o vivido — as dimensões da consciência histórica**

Belo Horizonte

2005

José Raimundo Lisbôa da Costa

**Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado
e o vivido — as dimensões da consciência histórica**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Espaços educativos, produção e apropriação de conhecimentos

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lana Mara de Castro Siman – UFMG

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Rodrigues Paulino – UFMG

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

2005

Tese intitulada “Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado e o vivido — as dimensões da consciência histórica”, de autoria do doutorando José Raimundo Lisbôa da Costa, apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Lana Mara de Castro Siman - FAE/UFMG – Orientadora

Profª Drª Maria das Graças Rodrigues Paulino - FAE/UFMG – Co-orientadora

Profª Drª Dea Ribeiro Fenelon - PUC/SP

Profª Drª Magda Soares Becker – Professora emérita da FAE/UFMG

Profª Drª Maria Amélia G. Castro Giovanetti - FAE/UFMG

Profª Drª Maria do Rosário da Cunha Peixoto – PUC/SP

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2005

Dedico este estudo aos sujeitos da pesquisa, alunos(as) adultos(as) trabalhadores(as), em agradecimento pela contribuição indispensável à concretização desta tese.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à Amelinha, Graça Paulino, Dolinha e à Prof.^a Magda Becker Soares, pelas contribuições recebidas durante o exame de qualificação.

Deixo registrado o meu agradecimento à Prof.^a Dr.^a Lana Mara de Castro Siman, pelo incentivo constante e apoio intelectual na condução do trabalho. Profissional extremamente dedicada, atenciosa e criteriosa (além de “decifradora” daquelas intenções nem sempre muito claras, até mesmo obscuras), que, através de um diálogo permanente, ajudou-me a contornar os obstáculos surgidos e a criar as possíveis saídas, sempre em aberto. Obrigado, Lana, por ensinar-me tanto em tão pouco tempo.

Ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, em especial, ao setor de Ciências Sociais, por ter propiciado minha liberação de aulas durante todo o período que me foi necessário.

E, ainda, minha palavra agradecida:

Para Janice Pereira da Costa, pelo trabalho de digitação, a tempo e a hora, pelas artes da normalização...

Para os(as) professores(as) de História da Educação de Jovens e Adultos das Escolas Municipais, pelo apoio durante a coleta de dados.

Para as secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, para Rose, pela atenção e atendimento sempre cuidadoso.

Para todas as pessoas que participaram da pesquisa, mesmo de forma anônima, auxiliando para que ela se concretizasse.

“Não há nada permanente, exceto a mudança.”

(Heráclitus, fragmento – séc. VI a.C.)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender os significados construídos pelos alunos adultos a respeito da relação entre a História ensinada e a história vivida.

A partir de dados empíricos coletados junto a alunos adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no ano de 2001, pôde-se analisar conteúdos sociais, ideológicos, subjetivos, bem como aspectos das condições materiais de suas vidas.

As análises que a seguir se apresentam foram fundamentadas, dentre outros autores, em Paulo Freire, E.P. Thompson, Serge Moscovici, Jorn Rüssen e Eni Orlandi, que, além de conhecimentos de aspectos históricos e sociais da educação de adultos no Brasil, proporcionaram a construção de uma rede teórica para a leitura do material empírico, sendo possível com ele dialogar no processo de construção da interpretação dos dados.

Nesse percurso, por meio dos enunciados dos sujeitos adultos, identificou-se e analisou-se uma diversidade de perspectivas a respeito das relações entre as histórias vividas e as Histórias ensinadas, o que permitiu que se esboçasse uma categorização de expressões, níveis e dimensões das consciências históricas construídas pelos sujeitos da pesquisa.

Este estudo pretende contribuir para o campo da educação histórica de adultos no Brasil, no qual as pesquisas ainda são escassas, de modo especial, em relação ao processo de reorientações curriculares, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Educação Histórica de Adultos, Ensino-Aprendizagem de História na Educação de Adultos, Representações Sociais da História.

ABSTRACT

This research aimed at reaching an understanding of the meanings constructed by adult students about the relations existing between the History which is taught and the History which is actually lived.

Using the empirical data collected from adult students of the public schools of the city of Belo Horizonte during 2001, we analyzed social, ideological and subjective contents in general, as well as specific aspects

Our analysis was supported, among others, by the works of Paulo Freire, E.P. Thompson, Serge Moscovici, Jorn Russen and Eni Orlandi which, besides the historical and social aspects of adult education in Brazil provided the theoretical framework for this research, allowing us to highlight our readings of the empirical data, establish a dialogue with the findings and finally interpret such data.

Through the students' statements we could identify and analyze various perspectives concerning the relation between the History which is lived and that which is taught. We were also able to propose a categorization of expressions, levels and dimensions of the historical conscience built by the subjects of the research.

Our study aims at contributing to the field of the History education of adults in Brazil, where studies on the subject are scarce. Mainly it aims at contributing to the process of curricula reorientation in the context of the public schools of the city of Belo Horizonte.

Key words: History education of adults; teaching-learning of History in adult education; social representations in History.

LISTA DE TABELAS

1 - Escolas municipais envolvidas na pesquisa e sujeitos pesquisados.....	16
2 - Sexo – Alunos(as) maiores de 30 anos.....	68
3 - Escolaridade dos(as) alunos(as) maiores de 30 anos.....	70
4 - Idade em que parou de estudar.....	71
5 - Razões que justificam as interrupções dos estudos.....	72
6 - Razões de ter voltado a estudar.....	73
7 - Tipo de participação na comunidade.....	76
8 - Avaliação da relação entre a comunidade e as atividades na escola.....	77
9 - O que se espera da escola.....	78
10 - Sobre as expectativas em relação à escola.....	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Minha trajetória de professor de História de alunos adultos e a configuração do problema da pesquisa.....	12
1.2	A pesquisa e seu campo.....	15
1.3	A pesquisa: os instrumentos e a perspectiva metodológica.....	21
1.4	A pesquisa e os critérios de seleção dos sujeitos participantes.....	25
1.5	A pesquisa e os seus fundamentos teóricos.....	29
2	A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: BREVE HISTÓRICO DE SUA TRAJETÓRIA	37
2.1	Finais da ditadura de Vargas (1945) e a Educação de Adultos como questão política.....	38
2.2	Anos 50: uma nova visão sobre o problema do analfabetismo na educação de adultos?.....	41
2.3	Dos anos 1960 - 70: memórias do ensino de História e a educação de adultos.....	44
2.3.1	O golpe político-civil-militar de 64, o Mobral e a educação popular.....	44
2.4	Dos anos 70 aos anos 80: alfabetização de adultos dos setores populares e “estudos sociais” no ensino fundamental.....	46
2.5	Dos meados dos anos 80 ao tempo presente: propostas do ensino de História para a escola — dimensões de sua historicidade.....	48
2.5.1	Anos de transição: tensões, acordos e conflitos.....	48
2.5.2	Em busca de outras lentes.....	51
2.5.2.1	Das inspirações às práticas historiográficas inovadoras.....	53
2.5.3	Professores de história: um certo coro minoritário de descontentes.....	56
2.6	A proposta curricular de História para a Educação de Jovens e Adultos: prescrição e adequação.....	59

3	ALUNOS ADULTOS E SUAS FORMAS DE INSERÇÃO NO MUNDO SOCIAL.....	66
3.1	Aspectos sociais da vida de alunos adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.....	67
3.2	O abandono da vida escolar.....	70
3.3	O retorno à vida escolar.....	72
3.4	Comunidade e vida escolar.....	75
3.5	Expectativas em relação à escola.....	78
4	HISTÓRIAS VIVIDAS: ENTRE LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES.....	80
4.1	Dimensões do vivido e linguagem.....	81
4.2	Representações sociais do vivido.....	83
4.3	Histórias vividas: entre a temporalidade histórica e a memória.....	88
4.4	História vivida: experiência social e temporalidades.....	96
4.5	Entre a vida e a História: a formação da consciência histórica.....	99
5	REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E DIMENSÕES DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	103
5.1	Nos discursos enunciados, concepções de História, subjetividade e temporalidade..	107
5.1.1	A perspectiva “tradicional”.....	107
5.1.2	A perspectiva comparativa: “paralelismo”.....	115
5.1.3	A perspectiva crítica.....	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
	ANEXO A.....	153

ANEXO

B.....1611

INTRODUÇÃO

1.1 Minha trajetória de professor de História de alunos adultos e a configuração do problema da pesquisa

Ao longo da minha trajetória como profissional de História, lecionando em escolas noturnas, convivi com alunos adultos trabalhadores provenientes dos setores populares,¹ rurais e urbanos, o que despertou em mim dúvidas de natureza política e pedagógica relacionadas ao ensino de História para a educação de adultos.

Tais dúvidas, de tempos em tempos e em circunstâncias variadas, sempre foram traduzidas em práticas pedagógicas que buscavam identificar as características psicossociais e culturais de alunos adultos em processo de escolarização tardia.

Buscava problematizar, do ponto de vista histórico, as condições de vida dos sujeitos adultos: suas condições objetivas, como salário, emprego, moradia, assim como condições subjetivas: suas versões acerca de suas histórias individuais, seus conhecimentos, enfim, suas experiências sociais e culturais. Além disso, partindo do pressuposto político-pedagógico de que os alunos são sujeitos do processo de construção do conhecimento histórico, os procedimentos encaminhados em sala de aula sempre tiveram a intenção de facilitar a minha compreensão acerca da heterogeneidade desses alunos adultos, tanto no que concerne às características de suas etapas de vida, de suas historicidades, seus modos de interpretarem suas experiências vividas.

¹ No que se refere à noção de setores populares, utiliza-se aqui o mesmo significado atribuído por Nogueira e Abreu em seu artigo: NOGUEIRA, Maria Alice; ABREU, Ramón Correa. Famílias populares e Escola Pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.39, p.41-60, jul. 2004, em que se encontra a seguinte passagem: “[...] camadas populares [...] A expressão designará simplesmente as famílias que reúnem as seguintes características: situação de precariedade econômica, baixo nível de escolaridade, ocupações de baixa qualificação e residência em locais considerados `populares`” (p. 42).

Acerca da capacidade do ser humano de ser sujeito de sua história, é importante lembrar Paulo Freire, em especial, a sua convicção em relação à educação democrática na educação de adultos. A esse respeito, Mayo apropria-se de suas idéias e diz:

Quem ou o que produz o ser humano como sujeito de sua História? Freire considera a educação de adultos [...] como uma fonte importante de protagonismo. Não é necessário dizer que os educadores de adultos desempenham papel importante nesse contexto, concebidos por Freire como educadores democráticos. A sua tarefa é promover a aprendizagem por meio do diálogo. [...] A cultura dos aprendizes tornava-se cada vez mais a base do processo de aprendizagem (MAYO, 2004, p.61).

Como dito anteriormente, esses pressupostos — alunos como sujeitos adultos, experiências socialmente vividas, modos como interpretam as suas vivências e os significados que atribuem às suas vidas no dia-a-dia — foram incorporadas à minha prática pedagógica. Em um primeiro momento, no contexto da minha inserção profissional em uma escola particular que oferecia a educação para adultos trabalhadores entre 1974-1984 e, em seguida, no ano de 1984 até 1994, como professor de História na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Em 1995, ao tornar-me professor de Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), busquei dar continuidade ao trabalho com os jovens adultos como coordenador da área de História do Programa de Educação de Jovens e Adultos, Centro Pedagógico da UFMG.

Já no mestrado e doutorado, empreendi leituras de autores, dentre eles Arroyo (1999), Beisiegel (2000), Gomes Soares (1996; 2001), que me propiciaram novas incorporações e reflexões a respeito de questões vivenciadas por mim como professor de História na EJA,² tais como as concernentes às especificidades da vida adulta, aos desafios referentes ao acolhimento desses sujeitos quando retornam à escola, em especial, aqueles portadores de dificuldades de expressão escrita e oral e, finalmente, à importância desses aspectos para o campo do ensino — aprendizagem de História.

² EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Esses conhecimentos, aliados às minhas várias experiências pedagógicas no campo da EJA, reforçaram a importância da dialogicidade para efetivar um projeto de educação para os adultos, em especial, no campo do ensino da História. Ao considerar os alunos adultos como sujeitos sociocognitivos, a relação dialógica entre professor e alunos é fundamental para construir conhecimentos pela via da problematização. Tal perspectiva proporciona condições de incorporar as experiências sociais dos alunos e professores como objetos de reflexão na construção escolar do conhecimento histórico. Na perspectiva de Paulo Freire, Mayo comenta:

[...] Todo processo é dialógico, no qual o educador aprende com os educandos da mesma maneira que estes aprendem com ele [...] processos pelos quais eles (professores) e os educandos aprendam juntos, co-investigando o objeto de conhecimento. [...] a tarefa do educador é aprender a cultura e a comunidade que constitui parcialmente o lugar social do aprendiz (MAYO, 2004, p.63-64).

Minha prática pedagógica junto aos adultos sempre me permitiu abrir um diálogo com histórias que foram silenciadas, banidas, deixadas à margem na História. Ao contrário de uma postura pautada na perspectiva conteudista, procurava construir o objeto de reflexão histórica, tendo como ponto de partida as experiências sociais e culturais dos alunos adultos, supondo que a História como conhecimento ganharia significados e contornos capazes de formar a consciência da historicidade das ações humanas ao longo tempo.

Nas relações em que imperam a dialogia, o processo de construção do conhecimento, vivenciado/construído pelos sujeitos, expressa representações das consciências com marcas de subjetividade e objetividade.

Ao reconhecer o poder da dialogia para resgatar a historicidade das dimensões existenciais e objetivas dos sujeitos adultos e, portanto, favorecer a formação da consciência histórica, pergunto se a prática de ensino de História, junto a esses alunos, tem permitido que eles construam significados a respeito das relações entre a História vivida e a História ensinada.

Interessa-me, portanto, compreender em que medida o ensino de História para os alunos adultos e do ponto de vista dos próprios adultos se relaciona com suas próprias histórias. Dito de outra maneira, quais os significados construídos pelos alunos adultos a respeito da relação entre a História ensinada e a História vivida?

Para me aproximar desses significados construídos pelos alunos adultos, foi necessário encaminhar procedimentos metodológicos com o objetivo de identificar as dimensões existenciais objetivas dos sujeitos adultos, assim como, por meio de seus discursos, acessar as suas representações. Assim, através de meus instrumentos de pesquisa, pude coletar os materiais empíricos que trouxeram à tona seus conteúdos sociais, ideológicos, subjetivos, bem como suas condições materiais de vida, permitindo-me construir uma leitura e interpretação dos significados elaborados pelos sujeitos a respeito das relações entre a História ensinada e a História vivida.

1.2 A pesquisa e seu campo

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em escolas municipais de Belo Horizonte no turno noturno, na modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos, durante o período de outubro a dezembro de 2001. Trata-se de uma pesquisa que fez uso do “estudo de caso”, envolvendo um conjunto de 12 escolas municipais, de um universo de 158 escolas, à época da coleta de dados.

TABELA 1

Escolas municipais envolvidas na pesquisa e sujeitos pesquisados

Escolas municipais	Regionais	Bairros	Sujeitos	Fem.	Masc.
Agenor Alves de Carvalho	Nordeste	Nazaré	09	04	05
Caio Líbano Soares	Centro-Sul	Santo Antônio	08	04	04
Carlos Drummond de Andrade	Venda Nova	Letícia	07	06	01
Francisca de Paula	Oeste	Cinquentenário	07	03	04
Governador Ozanan Coelho	Nordeste	Capitão Eduardo	09	05	04
Helio Pelegrino	Norte	Guarani	10	05	05
Lucas Monteiro Machado CAIC	Barreiro	Vila Pinho	10	05	05
Padre Edeimar Massote	Noroeste	Coqueiros	09	05	04
Padre Flávio Giannetti	Barreiro	Barreiro de Baixo	09	04	05
Professor Amílcar Martins	Pampulha	Santa Amélia	10	05	05
Ulysses Guimarães	Centro-Sul	São Pedro	10	05	05
Israel Pinheiro	Leste	Alto Vera Cruz	11	06	05
Total			109	57	52

As visitas às 12 escolas foram agendadas previamente com as pessoas responsáveis pela Gerência da Educação (GERED) de cada regional administrativa, mais especificamente, com aquelas vinculadas à Educação de Jovens e Adultos. Foi feita a apresentação do projeto de pesquisa, discutindo-se as possíveis contrapartidas para as escolas que acolhessem a pesquisa e solicitando a indicação de 10 alunos (cinco homens, cinco mulheres) para que dela participassem. No mesmo dia, ou, posteriormente, depois de contatos das regionais com as escolas, as indicações das escolas a serem visitadas foram efetivadas.

Relativamente ao contexto escolar, espaço no qual os questionários foram aplicados, pode-se dizer que se compõe de escolas destituídas, em sua maioria, de um quadro completo de professores, sendo que uma quantidade significativa deles é formada por professores que “dobram” no turno noturno, depois de uma jornada de trabalho em duas ou mais escolas e/ou nos turnos da manhã e da tarde da mesma escola. Portanto, esses professores não são profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estando apenas ampliando, no turno, a sua carga horária, para aumentar o valor do salário mensal.

Em termos de infra-estrutura, a maioria das escolas apresenta situação precária, com salas pequenas, carteiras destinadas a alunos menores, quadros pintados, com inscrições, etc. De forma geral, os prédios são deprecados, os banheiros, sujos e com marcas de pichadores, sem higienização adequada.

Com relação aos alunos, eles circulam pelos pátios, em pequenos grupos, “matando” aula ou pelo fato do absenteísmo de professores, ou, ainda, simplesmente, porque o quadro de professores não se encontra completo.

Quando os questionários foram aplicados, os alunos já haviam sido anteriormente esclarecidos acerca da pesquisa. Foram expostos a eles o objetivo geral da pesquisa, sua importância e o compromisso em termos de contrapartida em relação aos resultados. A intenção é devolver esses resultados por meio de iniciativas pessoais e/ou através de debates com os professores de História, seja através de iniciativas das próprias regionais administrativas e/ou por conta das minhas próprias ações, através, por exemplo, de projetos de extensão.

Como já mencionado, este trabalho não objetivou pesquisar uma unidade escolar simplesmente, mas sim uma “unidade” social de sujeitos, distribuídos por 12 escolas, pertencentes às nove regionais administrativas de Belo Horizonte, totalizando 109 alunos pesquisados.

Ao considerar esse conjunto de sujeitos da pesquisa como componentes de uma “unidade” social significativa, desejou-se enfatizar que esta pesquisa incide sobre uma parcela do alunado e não sobre o universo

global dos alunos adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. No entanto, buscou-se estabelecer relações entre esse “caso” ou entre essa parcela do universo geral e indicadores gerais/nacionais a respeito da EJA, o que ajudou a situar esse estudo de caso em um contexto mais amplo.

De acordo com o “Relatório Nacional de Educação de Jovens e Adultos”, do Ministério da Educação do Brasil, são enormes os esforços e desafios a serem enfrentados pela modalidade EJA, a saber:

Um quantitativo enorme de jovens e adultos fora da escola; a falta de uma política clara de financiamentos; certezas e incertezas em relação aos conceitos da EJA, à formação de professores, ao material didático, entre outros.³

Em artigo publicado na imprensa, Miriam Leitão informa que:

Hoje [...] existem 1,5 milhão de adultos de volta às salas de 1ª a 4ª série, sendo 770 mil com mais de 30 anos. Na 5ª e 8ª séries, existem, atualmente, de adultos retornando aos bancos escolares, 1,7 milhão. Ao todo, um Uruguai de adultos que voltaram a estudar agora (2004), e isso apenas no fundamental.⁴

De uma maneira geral, os estudos oficiais identificam os alunos adultos que freqüentam os programas de EJA como sendo um público bastante heterogêneo, cujo perfil muda em relação à idade, expectativas e trajetórias de escolarização. No “Documento final do Seminário Nacional de EJA”, esse público é assim caracterizado:

Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, que pela impossibilidade de acesso à escolarização, que pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de se retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à Universidade para ascender social e profissionalmente.⁵

³ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA. Ministério da Educação. Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos apresentado na Conferência Internacional Tailândia 2002. In: EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2000. Brasília, 2004, p.187-203.

⁴ LEITÃO, Miriam. A onda boa. *Jornal O Tempo*, Belo Horizonte, 28 dez/ 2004. Caderno de Economia, p.11.

⁵ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA. Ministério da Educação. Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil. Natal, RN, 8 a 10/09/1996. In: EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2000. Brasília, 2004, p.19.

Estudos que fizeram parte desse Seminário insistem na criação de espaços de ação educativa destinados à EJA, de modo a garantir aos alunos a formação integral humana, atendendo às suas demandas, características psicossociais, ritmos, aspirações, interesses próprios e projeções. Nessa perspectiva, o documento citado anteriormente assinala que:

As exigências da sociedade contemporânea impõem à EJA alcançar novas dimensões propiciando a formação integral do ser humano e a consciência de suas potencialidades como ser criador, de modo a assegurar o acesso aos bens culturais, aos meios de preservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, aos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à participação social e inserção no mundo do trabalho. O acesso à leitura e à escrita da língua nacional, a compreensão das diversas linguagens, o domínio dos símbolos e operações matemáticos, bem como os fundamentos das ciências sociais e naturais, constituem as bases para o aperfeiçoamento constante dos indivíduos. Concebendo o conhecimento como uma construção social fundada na interação entre teoria e prática, e o processo de ensino aprendizagem como uma relação em que predomina a troca de saberes, os currículos da EJA devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da educação popular em uma perspectiva interdisciplinar.⁶

Neste estudo, de natureza quantitativa e qualitativa, não há preocupações com o estabelecimento de generalizações para o conjunto do campo da EJA, mas se pretende contribuir para o avanço da compreensão dos desafios do ensino de História para a Educação de Jovens e Adultos, sem, no entanto, perder de vista o contexto geral no qual o estudo se situa. Afinal, quem é esse aluno que tem voltado à escola, mais especificamente à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e o que pensam a respeito das relações entre o que lhes é ensinado em História e suas vidas?

A escolha da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte se justifica pelo fato de esta ter implantado, durante os anos 1993/94, uma política educacional denominada “Escola Plural”. Ao longo de uma década, essa política tem suscitado discussões pedagógicas nas escolas e gerado reorganizações curriculares, consideradas polêmicas por segmentos de professores e famílias de alunos e por certos setores da sociedade (NOGUEIRA; ABREU, 2004).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde 1996, já no contexto da Escola Plural, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) vem publicando cadernos especiais destinados a essa modalidade de ensino, com relatos de novas práticas pedagógicas. Mais recentemente, em novembro de 2002, foi aprovado pela Câmara de Política Pedagógica do Conselho Municipal de Educação – CME, através do Parecer n. 093-2, a

“regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte”, contendo a estruturação e funcionamento da EJA nas escolas municipais, a organização dos tempos/espços, referenciais curriculares, formação docente e processos de avaliação.

A finalidade desse parecer n.093-02 é instituir as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, sob a forma presencial, nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no âmbito dos ensinos fundamental e médio.

Quando da realização da coleta de dados nas 12 escolas municipais, de outubro a dezembro de 2001, antes, portanto, da publicação do parecer n.093, de novembro de 2002, não havia nenhuma escola que tivesse institucionalmente implantada a modalidade EJA, conforme a regulamentação determinada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), realidade que, de certa forma, perdura até hoje, dezembro de 2004, pois não há, até o presente momento, essa institucionalização da Educação de Jovens e Adultos.

Através de informações obtidas nas Gerências de Educação – GERED e mesmo junto à Secretaria Municipal de Educação, há indicações de que a Câmara de Política Pedagógica do CME tem recebido e se encontra analisando projetos político-pedagógicos da EJA, propostos por algumas escolas, não havendo, portanto, até então, escola municipal funcionando, oficialmente, a partir da modalidade de ensino EJA.

O que se pôde perceber, desde o período da coleta de dados, nos finais de 2001, até o presente momento, é a coexistência de modalidades e denominações distintas do ensino regular noturno, organizadas em torno da seriação de 5ª a 8ª série, ciclos, ensino médio e algumas tentativas de organização a partir de princípios que levam em consideração as já reconhecidas especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Um outro critério de escolha do tema desta pesquisa, de natureza pessoal, refere-se à minha trajetória como professor de História, durante 10 anos, de 1984 a 1994, em três escolas municipais, com lotação exclusiva no noturno, no qual os alunos adultos se matriculam retornando à escolarização interrompida, em vários momentos de suas vidas. Portanto, trago, também, para este trabalho, em minhas memórias de professor de História na educação de adultos, certas problematizações que motivaram uma pesquisa nesta rede escolar.

1.3 A pesquisa: os instrumentos e a perspectiva metodológica

⁶ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA. Ministério da Educação. Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil. Natal, RN, 8 a 10/09/1996. In: EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2000. Brasília, 2004, p.31.

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados tendo em vista os objetivos da pesquisa e os traços característicos da vida dos alunos adultos, abordados anteriormente.

Foram elaborados dois questionários que forneceram os dados empíricos para o desenvolvimento da presente análise.⁷ O questionário 1 se compõe de questões que tocam a vida cotidiana desses alunos e que buscam extrair, por meio da linguagem, elementos da historicidade dos sujeitos, pois a historicidade de cada indivíduo é a própria matéria da linguagem. Será possível observar que os sujeitos respondentes forneceram informações que trouxeram à tona a materialidade de si mesmos, de suas histórias em construção e de suas representações.

Esse questionário foi estruturado em três partes (informações gerais; histórico escolar e informações socioculturais, políticas e lazer). Na **primeira parte** (informações gerais), foram solicitadas informações sobre os seguintes aspectos: nome da escola, série que frequenta, data de nascimento, sexo, local de nascimento, local de residência (bairro), regional, situação civil, situação em termos de família constituída (tipologia), situação do (a) aluno (a) no mercado de trabalho, condições de vida da família (em termos de habitação). Por meio dessas informações gerais, pretendeu-se obter uma série de indicadores que pudessem auxiliar na configuração socioeconômica e cultural dos sujeitos participantes da pesquisa.

A **segunda parte** do questionário 1 foi constituída de questões abertas que tiveram por objetivo proporcionar aos alunos um espaço de reflexão e expressão acerca de seus históricos escolares e das representações que têm de si mesmos e do próprio processo de escolarização vivenciado ao longo de suas histórias. Ainda, com o objetivo de investigar a interação dos alunos no e com o espaço escolar, foi solicitado a eles que respondessem às seguintes questões: para que serve o estudo (na vida familiar, no trabalho, nas relações interpessoais, no lazer); sua participação na vida comunitária; sua relação com a escola; o que espera da escola; relação entre o ensino e aprendizagem escolar da História e a vida familiar, o trabalho, a comunidade e outros.

⁷ O material empírico recolhido por meio dos questionários 1 e 2 foi digitalizado. O questionário 1, composto por questões fechadas e abertas, gerou gráficos, tabelas e transcrições das respostas organizadas segundo categorias construídas durante a sua leitura. As respostas obtidas por meio do questionário 2 foram transcritas, na sua íntegra, respeitando-se a linguagem escrita dos alunos. Para efeitos deste trabalho, foram selecionados dados quantitativos e discursivos que melhor respondem às questões levantadas, apoiando as argumentações aqui desenvolvidas. No entanto, todo o conjunto de dados coletados encontra-se disponível no Banco de Dados de Pesquisa do LABEPEH (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino da História), da Faculdade de Educação da UFMG.

Ao solicitar dados e informações, mediante a aplicação desse questionário, foram criadas oportunidades de expressão escrita aos sujeitos adultos. Esse procedimento possibilitou identificar as marcas das situações existenciais, das especificidades sociais, culturais e etárias que esses sujeitos carregam.

Na **terceira parte** (informações socioculturais, políticas e referentes às suas inserções na comunidade), o objetivo principal foi o de investigar aspectos da realidade sociocultural: atividades socioculturais, políticas e esportivas, movimentos políticos-partidários, sindicais, religiosos, atividades artísticas, serviços voluntários na comunidade, tipos de informações que mais lhes interessam, atividades de lazer e outros.

Enfim, pode-se dizer que o questionário 1, que indaga quem é o aluno das escolas noturnas da RME, procurou investigar as várias dimensões de realidades sociais experienciadas pelos sujeitos da pesquisa, pois os reconhece como seres sociais situados historicamente, que agem em cotidianos de vida específicos e constroem conhecimentos.

O material discursivo, fornecido pelo questionário 2, é constituído pelas respostas dos alunos às sete questões abertas, que permitiram ter acesso a seus universos de representações da História que lhes foi ensinada, da história vivida e das relações entre elas. Portanto, o *corpus* para análise foi um conjunto de textos individuais resultantes de respostas às questões constantes desse questionário. Nesse sentido, trata-se de um discurso “orientado”. Na concepção de Maingueneau:

O discurso é “orientado” não somente porque é concebido em função de uma perspectiva assumida pelo locutor (“*une visée du locuteur*”), mas também porque se desenvolve *no tempo*, de maneira linear. O discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar (MAINGUENEAU, 2001, p.53. (grifo do autor)).

Nesta pesquisa, o *corpus* de análise, ou seja, as seqüências discursivas produzidas por um único sujeito, foi construído em “função de uma finalidade”: atender a uma solicitação de pesquisa sobre a qual os sujeitos respondentes foram informados pelo próprio pesquisador, em sala de aula, com dia e hora marcados de comum acordo. Assim, a solicitação feita pelo

pesquisador abriu espaço para a construção discursiva, mobilizando dois parceiros, ou, como propõe Maingueneau (2001), “coenunciadores”.

Do ponto de vista metodológico, buscou-se associar uma análise qualitativa a uma análise quantitativa. Em um primeiro momento, tentou-se uma aproximação com os dados empíricos fornecidos pelos questionários 1 e 2 por meio de uma leitura flutuante, ou seja, uma leitura na superfície dos dados quantitativos e dos discursos, estabelecendo algumas categorias a partir da identificação da presença e ou frequência de certas marcas discursivas e das incidências de certos traços socioculturais característicos do grupo social em estudo. Esse procedimento metodológico de trabalho permitiu configurar um *corpus* reduzido de material para uma análise intensiva.

Em um processo de ir e vir entre as evidências e o teórico, emergiram as primeiras hipóteses interpretativas. Através de aproximações sucessivas, procurou-se fazer com que o material “falasse”, sem esquecer que as condições de produção do discurso são constitutivas do discurso e, nesse sentido, o espaço discursivo, formado pelo conjunto empírico de reflexões e discursos individuais, tanto constitui como é constituído pelo processo histórico vivenciado socialmente pelos sujeitos. E é nesse nível, dimensão superior da análise do discurso, que se procurou concretizar a análise do material coletado.

Através das respostas dos alunos às questões, a expectativa do pesquisador foi a de captar os conteúdos dos discursos dos alunos, via método da análise do discurso. Assim, pôde-se obter indícios de relações estabelecidas com o espaço escolar, com o processo de aprendizagem da História, com os conflitos que vivenciavam, com os seus anseios, desejos, interesses, necessidades, frustrações, sonhos. Enfim, com seus valores e modos de viver o espaço escolar. Tratou-se, portanto, de coletar os seus conceitos e representações acerca de suas experiências escolares e aquelas não escolares expressas na escola. No que se refere ao ensino de História, as respostas dadas no questionário 2 possibilitaram a observação das formas dos sujeitos comunicarem seus saberes e as suas opiniões, suas próprias trajetórias como alunos trabalhadores.

A utilização do método de análise de discurso praticado nesta pesquisa considerou as condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: quem fala, para quem se fala, o que se fala, como se fala, em que situação se fala e de que lugar da sociedade se fala. Esses são elementos fundamentais do processo da interlocução entre os sujeitos e caracterizam o

funcionamento do discurso, na perspectiva proposta por Orlandi (1990), em seu texto. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*.⁸

1.4 A pesquisa e os critérios de seleção dos sujeitos participantes

A partir de contatos diretos com as escolas, através da Direção ou Coordenação do Turno, com dia e hora marcados, foram realizadas 56 reuniões com os professores de História nas 12 escolas comprometidas com a pesquisa, encontros marcados com a seguinte pauta: a) objetivos de pesquisa; b) seleção dos alunos; c) contrapartidas.

Os objetivos da pesquisa foram esclarecidos, de forma detalhada, através de uso de transparências. Os critérios para a seleção dos alunos foram apresentados aos professores pelo pesquisador, a partir de uma lista de características da vida adulta extraídas de um texto redigido por um grupo de professores de História da Rede Municipal de Ensino de Betim⁹ que assim concebeu a vida adulta:

A experiência da vida adulta é resultado de várias etapas nos diversos campos de ação: família, escola, comunidade, trabalho, igreja, sindicato, entre outras instituições pertencentes à sociedade.

Nesse contexto, o adulto internaliza idéias que se vão cristalizando, indicando suas posturas e realizações frente à vida. Entretanto, isso não o torna impedido de refazê-las a partir de novas experiências vividas, necessidades, desafios, etc.

O adulto adquire uma consciência de si mesmo, que o torna crítico, observador, solícito, capaz de assumir atitudes de compromisso frente à realidade na qual está inserido, engajado. Essas características podem levá-lo a ser agente de mudanças pessoais e coletivas.

⁸ Para conhecimento mais detalhado dessas indicações metodológicas, consultar ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1990. p.10.

⁹ Em 1995, durante um ano e seis meses, sob minha coordenação, formulou-se uma proposta curricular de História para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais, quando foi solicitado a um grupo de 15 professores de História do Curso de Suplência de 5ª a 8ª série de escolas municipais do turno noturno da Rede Municipal de Ensino de Betim que se pronunciasse a respeito dos traços característicos da vida adulta, o que resultou no texto referido.

As expectativas dos adultos vividas em relação aos vários conteúdos se manifestam a partir do nível de consciência adquirida em suas relações com sua História e sua capacidade de produzir e formular conhecimentos.¹⁰

De acordo com Oliveira (1999), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo, refere-se a uma certa especificidade cultural, ou seja, embora se defina um recorte cronológico, os jovens e adultos aos quais se dirigem as ações educativas dessa modalidade de ensino não são quaisquer jovens e adultos.

Neste estudo, definiram-se os sujeitos da pesquisa a partir da combinação de uma faixa etária acima de 30 anos, considerando-se a noção de ciclo de vida, conforme Néri (2001, p.20), como sendo um termo que “[...] é usado com o sentido de sucessão de estágios ou idades do desenvolvimento individual”.

Ainda, de acordo com Néri (2001), em sociologia, o termo ciclo de vida é usado com o “significado de repetição das experiências de desenvolvimento geração após geração, de estágios de história de vida, de estágios da vida familiar e da coordenação entre o desenvolvimento individual e a história das instituições sociais”.

De acordo com as oito idades do ser humano, propostas por Erikson (*apud* NÉRI, 2001), são os fatores ontogenéticos e sociogenéticos que “contextualizam a manifestação e a resolução das crises evolutivas do ciclo de vida”. Outro estudioso do desenvolvimento humano é Bühler (*apud* NÉRI, 2001), que desenvolveu uma teoria de estágios sobre o desenvolvimento humano a partir de autobiografias feitas com homens adultos.

Para esse autor, o período entre os 25 e os 45 anos é o momento em que o adulto desempenha as metas preestabelecidas e desenvolve “um senso de significado de sua experiência” (BÜHLER, 1935 *apud* NÉRI, 2002, p.21). Já Levinson (1978 *apud* NÉRI, 2002, p.22), que estuda o modelo de estações da vida adulta, estabelece que o período entre 28 e 33 anos caracteriza novo período de transição, durante o qual o jovem adulto vai trabalhar a estrutura de vida.

Além dessas reflexões de estudiosos, foi considerada a faixa etária acima de 30 anos levando-se em conta um critério empírico, proveniente das discussões e reflexões feitas com os professores de História das respectivas escolas campo da pesquisa, que indicaram os sujeitos da pesquisa a partir de suas observações relativas aos alunos no que se refere aos seus processos de socialização e em relação às suas modalidades de inserção no espaço escolar.

¹⁰ BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Betim (SEMED). *Proposta político-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos – Suplência – 5ª a 8ª séries*. Betim, 1995, p.33.

Além das experiências empíricas dos professores dos sujeitos da pesquisa e das reflexões de estudiosos da vida adulta, assimilaram-se contribuições de Ludojoski (1972) no que se refere ao conceito de adulto, determinado por três critérios, que são: a aceitação de responsabilidades diante dos fatos da vida, fazendo reflexões, comprometendo-se com o que julga poder realizar e enfrentando as dificuldades para atingir os objetivos. Um outro critério é o predomínio da razão, em sua objetividade, diante do mundo e da vida, a partir de habilidades racionais, como abstração, generalização, julgamento, dedução e indução e, finalmente, o terceiro critério, que é o do equilíbrio da personalidade, que se refere ao desenvolvimento global do ser humano. Para Ludojoski (1972), trata-se da construção pelo adulto da imagem e vivência próprias.

Posteriormente, com a coleta de dados já realizada e com as primeiras incursões dialógicas do pesquisador com os dados empíricos, incorporou-se à perspectiva de análise a formulação da noção de sujeito adulto da EJA, proposta por Silva, que diz:

[...] utilizo aquela definição de sujeito em que sujeito é o ser individual, real, praticante de ações, titular de um direito [...] o sujeito cultural como aquele que vai se lapidando por meio das experiências vivenciadas e refletidas. A vivência e a reflexão das experiências são variadas dependendo da fase geracional, do lugar social e do contexto histórico em que se enquadram. São sujeitos e, portanto, à medida que se constituem vão constituindo a humanidade e à medida que escrevem sua história vão construindo a história da humanidade. São seres que, à medida que se modificam e modificam seu ambiente em função de suas reflexões e das ações decorrentes delas, vão fazendo de sua ação no e sobre o mundo a reescrita da vida e o significado da história. Ao mesmo tempo vão imprimindo à sua condição natural as marcas da humanidade (SILVA, 2002, p.41).¹¹

Segundo aquilo que o conceito acima indica, o aprendizado acontece durante a vida inteira, o que aponta para a necessidade de continuidade na educação de adultos. “À medida que se modificam e modificam seu ambiente”, os adultos desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade,

[...] fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as

¹¹ SILVA, Analise de Jesus da. *Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação*. 2002. 212 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem (SILVA, 2002, p.42).

Por fim, é importante assinalar que o diálogo estabelecido entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, invariavelmente, ocorreu com tranquilidade e foi possível perceber o interesse, explicitado por perguntas sobre o que significaria a pesquisa em termos dos seus professores de História. Alguns questionaram, por exemplo, se “a Escola” (direção, professores, supervisão) leria o material.

É preciso registrar, ainda, que esses alunos adultos trabalhadores demonstraram um grau de maturidade social que reforça a concepção de adulto, que carrega consigo as suas experiências sociais, conforme a visão de Cainelli (2002), em sua pesquisa:

[...] pensar o adulto dentro de sua cultura, como um ser produtivo, entender a educação como meio de inclusão social, podem ser considerados como princípios norteadores, das propostas curriculares de alfabetização de jovens e adultos em vigor atualmente no Brasil.

A conscientização do trabalhador e o “desenvolvimento do espírito crítico”, visando à qualificação para o trabalho, foram idéias que nortearam a educação popular desde a implantação do método Paulo Freire, nos anos 60 (CAINELLI, 2002, p.189-190).

1.5 A pesquisa e os seus fundamentos teóricos

No que se refere aos fundamentos teóricos, foram discutidos os conceitos de História vivida, representação social, experiência social, consciência e temporalidade histórica, dentre outros que representam pilares sobre os quais se assenta a formação das identidades e consciências históricas dos sujeitos. Por meio desses conceitos, construiu-se uma armação teórica capaz de orientar a leitura e as interpretações primeiras dos dados empíricos coletados junto aos sujeitos da pesquisa.

Ao se fazer referência ao vivido, a uma aproximação em sua direção, o que se busca é a evocação da experiência comum dos sujeitos adultos, daquilo que há de comum a partir da experiência de cada um. Para isso, buscou-se fundamentação em AmatuZZi (2001), que se refere à categoria “reação interior” como algo que já traz em si “alguma consciência”, pois o vivido se expressa, assume um significado, uma imagem, uma representação social, um discurso, um texto escrito. Trata-se, portanto, das representações sociais a respeito daquilo que, na História vivida, contém elos, fios de ligação, com compartilhamento de sentimentos, de idéias e imagens (AMATUZZI, 2001, p.53-60).

Quanto à representação social, como perspectiva de estudo, essa teoria tem-se destacado, atualmente, nas atenções dos educadores, pelas contribuições que traz ao entendimento da formação e consolidação de conceitos, socialmente veiculados e mantidos. Serge Moscovici (1976), o pioneiro dos estudos da representação social, observa que essa teoria se integra no estudo do conhecimento social, relacionando a estrutura cognitiva às circunstâncias sociais em que se processa e com que interage, ou seja, essa teoria parte da interação entre o psicológico, o cognitivo e o social que se expressa pela linguagem.

É possível o estabelecimento de articulações entre a perspectiva de AmatuZZi (2001) (pesquisa do vivido) e a de Moscovici (1976) (teoria das representações sociais), pois, nos fragmentos discursivos apresentados pelos respondentes dos questionários desta pesquisa, encontram-se relações entre aspectos da História vivida e da História ensinada. Nesses discursos dos alunos adultos, verificam-se representações de dados concretos da realidade social, expressos em suas consciências, como sujeitos individuais.

No que se refere à categoria “experiência social”, elaborada por E. P. Thompson (THOMPSON, 1981, p.189), ela é de fundamental importância, pois, ao levar em conta a experiência social dos sujeitos, buscam-se inspiração e pistas metodológicas nas reflexões formuladas por esse historiador, em especial, no que se refere à articulação das categorias

analíticas “experiência social e cultural”. Thompson (1981) articula a formação social à cultural, entendidas como fenômeno histórico que unifica acontecimentos distintos (“sentimentos”, “normas”, “obrigações familiares”), ligados simultaneamente à experiência social (= história vivida) e à consciência dessa experiência (= historicidade).

A reflexão thompsoniana é referencial porque se relaciona com a busca da compreensão desses alunos adultos em suas singularidades, em suas condições históricas e sociais, em suas expressões de valores, ideologias e em suas compreensões acerca de suas relações vividas: as do mundo do trabalho e as do espaço escolar. Trata-se de seguir essas pistas e buscar apreender os processos pelos quais se dão as construções de suas consciências, identificando núcleos comuns entre elas e as bases de suas fundamentações.

Se se considerar a experiência social, ou seja, a história vivida e a consciência histórica que o sujeito constrói acerca dela mesma, é fundamental que se leve em consideração, segundo Santomé, que

[...] os estudantes têm conhecimentos prévios, conceitos, experiências de vida, concepções de vida, expectativas, preconceitos apreendidos fora da escola, nos contextos familiares, de bairro e especialmente na mídia. Uma escola antimarginalização é aquela da qual todo esse conhecimento prévio, quase sempre adquirido de maneira passiva, é comparado com a ajuda crítica, construído e reconstituído democraticamente, levando sempre em consideração as perspectivas de classe social, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade (SANTOMÉ, 1998, p.131).

É nessa perspectiva da reconstituição das experiências sociais, vividas individual/coletivamente, que se pretende fazer uso dos referenciais teóricos e metodológicos propostos por esse historiador, entre outros fundamentos, para que se possa identificar, analisar e interpretar os sinais, as falas, as marcas da História, nos discursos desses alunos adultos trabalhadores, e estabelecer relações com as histórias que lhes foram ensinadas.

Acerca dessas relações entre as Histórias vividas e as Histórias ensinadas, fez-se uso das reflexões desenvolvidas por Jorn Rüssen. (RÜSSEN, 1992, p.29). Para esse autor, a aprendizagem de História pode explicar-se como um processo de mudança estrutural na consciência histórica, pois implica muito mais que a simples aquisição de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Assim, a aprendizagem em História emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais se tratam e se utilizam a experiência e o conhecimento da realidade passada, ultrapassando as formas tradicionais de conhecimento.

Na perspectiva de Rüssen, a consciência histórica tem o papel de orientadora dos modos de agir, no contexto de situações reais, colocadas pela história vivida no tempo presente. A consciência histórica, nesse sentido, cumpre o papel de ajudar a compreender a realidade presente.

Um outro referencial teórico-metodológico que aqui se utiliza é a análise do discurso, em sua perspectiva francesa, aplicada ao se apreenderem as marcas das vivências sociais e escolares nas imagens e nos discursos construídos pelos alunos trabalhadores em suas respostas dadas aos questionários 1 e 2.

Em termos metodológicos, relativamente à análise do discurso, um percurso possível é o de se estar atento à “presença e constância de **temas** nos textos do discurso” (RANGEL, 1998, p.282-303), o que permite perceber, nas apreciações dos sujeitos, certos ângulos construídos em suas representações sociais, as suas “orientações gerais”, as “tomadas de posição”, os significados dos “temas” implícitos/explicitos. Isso pôde ser realizado nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, pois, ao se proceder a uma primeira leitura do *corpus* constituído pelo material coletado (questionários), observou-se, apesar de haver uma certa diferenciação nas respostas dos alunos, a presença de um conjunto de elementos mais comuns, consensuais, sob a forma de um núcleo central.

A diversidade de posicionamentos também observada indica a necessidade de identificar quem fala, do que se fala, vivências sociais e escolares, de que História se fala, em que direção, não somente o que se fala, mas, principalmente, como se fala e de que lugar se produzem as falas. Assim, criam-se condições de verificar a existência ou não do compartilhamento de idéias. A convivência e/ou a divergência em suas posições.

No capítulo “A educação de adultos: breve histórico de sua trajetória”, deste estudo, busca-se construir uma síntese histórica de alguns momentos significativos na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Foram tomados, como referência inicial, os finais da ditadura Vargas (1945), quando ocorrem a redemocratização do país e o desenvolvimento de uma política de integração da população por meio de campanhas massivas em nível nacional. Uma outra etapa é inaugurada a partir dos anos 50 e inícios dos anos 60, quando um novo paradigma sobre o analfabetismo é proposto, em especial, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, momento em que as teorizações e propostas metodológicas de Paulo Freire são lançadas. Na seqüência temporal, abordam-se os anos 60-70, em especial, as implicações do golpe de 64, tanto para a Educação de Adultos quanto para o ensino de História, transformado, juntamente com o ensino de Geografia, em “Estudos Sociais”, momento no qual a perspectiva freireana de alfabetização

foi substituída pelas ações do Mobral. Ainda nessa trajetória histórica, mergulha-se em meados dos anos 80, com seus momentos de transição, tensões, acordos e conflitos, quando emerge um movimento de reorientação curricular, destacando-se as transformações que ocorreram na universidade e nas escolas de primeiro e segundo grau. Essa reorientação foi influenciada pelas novas inspirações historiográficas, provenientes de uma nova produção acadêmica e que chegaram a influenciar as reformulações teóricas e metodológicas das práticas inovadoras de certos grupos de professores de História. Essas práticas inovadoras, ao longo dos tempos, foram sendo incorporadas às diversas Propostas Curriculares que surgiram a partir dos meados dos anos 80, elaboradas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, até serem tomadas como referências pelo governo federal no momento da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em meados dos anos 90. No caso específico da Educação de Adultos, o MEC organizou a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

No capítulo “Alunos adultos e suas formas de inserção no mundo social”, busca-se traçar o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa, suas condições sociais de vida, trabalho, experiência familiar, comunitária, religiosa, associativa e as suas atividades socioculturais. Além desse perfil, procura-se compreender suas formas de inserção na realidade social e identificar aspectos que caracterizam as suas especificidades, ou seja, busca-se compreender esses sujeitos em suas condições histórico-sociais, seus valores ideológicos e traços de suas relações vividas socialmente.

Assim, os aspectos da vida social dos alunos adultos foram coletados, identificados e analisados a partir do sexo, situação civil, inserções no mundo do trabalho e condições de moradia. Quanto às inserções socioculturais, buscou-se nos uma aproximação de suas experiências de escolarização, os dados relativos ao abandono da vida escolar, suas razões, bem como do retorno à vida escolar e suas razões. Ainda no que se refere às inserções socioculturais, apresentam-se dados e análises relativas às relações comunidade e vida escolar,

como os tipos de participação, a avaliação que os sujeitos da pesquisa fazem dessas relações bem como as expectativas da comunidade diante da escola.

O capítulo “Histórias vividas: entre linguagem e representações” enfoca os discursos dos alunos adultos com o objetivo de buscar compreender as representações neles contidas a respeito das relações entre a história por eles vivida e a História que lhes é ensinada na perspectiva de explorar as relações entre vivido/linguagem e representações.

Nesse sentido, buscam-se, nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, as dimensões do vivido, suas particularidades e as relações com a História socialmente vivida, expressões da experiência humana que ganham sentidos e significados mediante a linguagem escrita sob a forma de textos.

A partir da teoria das representações sociais, tenta-se captar as dimensões do vivido nos enunciados dos respondentes, a fim de se extraírem, nas suas respostas, aspectos significativos do vivido, enquanto experiência e prática social. Nesse sentido, procura-se evidenciar as interpretações elaboradas pelos alunos adultos acerca de suas realidades sociais, as suas expressões em torno das relações com os outros e os indicadores de suas formas de pensar a História e o ensino de História.

Durante a leitura e análise dos enunciados constitutivos dos discursos dos alunos adultos, notou-se a presença da categoria tempo, que se configurou como elemento básico e estruturador da relação entre Histórias vividas e Histórias ensinadas, em especial, observaram-se, em suas argumentações, momentos dialógicos, construídos com outras temporalidades, construindo entrelaçamentos temporais, evocadas em suas construções discursivas. Encontraram-se, nesses trechos, fragmentos das noções de um tempo ligado à experiência, ao fazer coletivo, a uma memória comum.

No capítulo “Representações discursivas e dimensões da consciência histórica”, busca-se focar os conteúdos dos discursos dos alunos adultos acerca de suas experiências e histórias vividas e das relações que os sujeitos estabelecem entre essas e os saberes históricos escolares. Tratou-se, assim, de analisar as expressões das vivências dos adultos no âmbito da História ensinada e dos significados que atribuem ao ensino de História em suas vidas.

O enfoque central foi o de identificar e analisar as representações constituídas pelos alunos em torno da História ensinada, a predominância de traços constitutivos dessas representações, as concepções de História ensinada subjacentes em seus discursos, bem como detectar indícios das experiências socioculturais dos sujeitos presentes em seus discursos, imagens e representações.

Portanto, nesse capítulo, buscou-se evidenciar as representações discursivas e as dimensões da consciência histórica, ao se analisarem as concepções de História e as temporalidades presentes nos discursos, bem como as dimensões de subjetividade, reflexões essas que resultaram na obtenção de três níveis, dimensões ou tipos de expressões de concepções de História, presentes nas reflexões escritas pelos alunos adultos, a saber: a perspectiva “tradicional”, a perspectiva comparativa, o “paralelismo”, e a perspectiva “crítica”.

2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: BREVE HISTÓRICO DE SUA TRAJETÓRIA

O objetivo central deste capítulo é apresentar um breve histórico da trajetória da educação de adultos no Brasil, através do qual se possa identificar aspectos da política oficial que têm sido merecedores de estudos e de críticas, assim como identificar aspectos que permitam qualificar, no contexto da educação de adultos no Brasil, o ensino de História nessa modalidade de ensino.

Ao se seguirem os estudos de alguns autores da área de educação de adultos (MOURA, 1999; PAIVA, 1983; HADDAD, 1997) no que se refere a aspectos das políticas públicas adotadas ao longo da história do Brasil, pode-se identificar as formulações teórico-metodológicas e as concepções sobre alfabetização de adultos que vão sendo gestadas nos diversos momentos do processo histórico brasileiro.

Observou-se, no entanto, que raros são os estudos sobre o ensino de História, o que levou à coleta de pistas a esse respeito, entendendo-se que as diversas formulações teórico-metodológicas e as concepções sobre o ensino de História acompanham a educação de adultos, em geral, e seus condicionantes históricos conjunturais. Assim, rastream-se indícios de como o ensino de História, em geral, era concebido, com vistas

a melhor entender a configuração das práticas e finalidades atuais do ensino de História destinado aos adultos.

Assim, importa a este trabalho colocar em evidência marcos referenciais da trajetória do ensino de História para os adultos, não deixando de considerar que, somente nos inícios do século XXI, esses referenciais vieram a ser oficializados, via Ministério da Educação. Paralelamente a esse processo, várias propostas curriculares foram sendo concebidas e praticadas à revelia do oficialismo, notadamente, nas práticas educativas do campo da educação popular e da educação sindical. Mais precisamente, em 2002, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, veio a público “entregar” aos educadores a “Proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos”.¹² Nesse sentido, ao se buscar o resgate das dimensões de historicidade do ensino de História nos contextos em análise, persegue-se o objetivo de situar, criticamente, tal proposta curricular e, assim, dialogar com as reflexões desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.

2.1 Finais da ditadura de Vargas (1945) e a Educação de Adultos como questão política

A educação como direito de todos e dever do Estado é reconhecida pela primeira vez pela Constituição de 1934. No seu artigo 150, ao referir-se ao Plano Nacional de Educação, expressa que o princípio do ensino integral, gratuito e de frequência obrigatória é extensivo aos adultos. Conforme analisa Cury (2002, p.50), “isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que todos, art. 149, a que nos referimos anteriormente, inclui os adultos do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade”. Ainda segundo Cury (2002, p.51), essa formulação expressa bem os movimentos sociais em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática.

Porém, foi somente em meados dos anos 1940 que a educação de adultos se firmou como questão política nacional, por força da Constituição de 1934, que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. As campanhas de educação de adultos ganharam força nessa época, devido à necessidade de alimentar a produção econômica e as bases eleitorais dos partidos, pois, após 1945, com o fim da

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. 5ª a 8ª série*. Brasília, 2002, 148 p. v.1.

ditadura do “Estado Novo”, se iniciaram a redemocratização do País e a política de integração das massas populacionais de imigrantes.

Conforme Moura:

A década de 40 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos. Nela aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso [...] Houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, e o Seminário Inter-Americano de Educação de Adultos de 1949 (MOURA, 1999, p.25).

Historicamente, a escola para os jovens e adultos vem apresentando características diferenciadas, de acordo com as conjunturas históricas nas quais ela se insere. Seguindo pelos caminhos trilhados por Cainelli (2002), pode-se identificar alguns traços característicos das políticas públicas e das concepções político-pedagógicas presentes na organização e funcionamento da educação de adultos. Cainelli (2002), em seu estudo, ressalta que é também na década de 40, do século XX, que “[...] aparecem atitudes sistemáticas de abordagens do problema, com a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947, extinta em 1950”, campanha esta que deixou como saldo a implantação da rede de ensino supletivo no País, que foi posteriormente assumida pelos estados e municípios. A autora continua, ressaltando que também datam desse período os primeiros estudos sobre analfabetismo, consolidando estudos na área pedagógica como sustentação teórica de projetos e ações governamentais. “Nesse período, legitima-se uma concepção do adulto analfabeto como incapaz, devendo ser tratado como uma criança”(CAINELLI, 2002, p.189). A visão preconceituosa do adulto analfabeto como sendo incapaz e infantil é também apontada por Gomes Soares (1996), ao analisar documentação produzida no final dos anos 40 e anos 50. O autor ressalta que o Serviço de Educação de Adultos – SEA, do Ministério da Educação e Saúde, elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos SEAs dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo e, nessas publicações, chega-se a atribuir, como causa do analfabetismo, a ignorância, a pobreza, a falta de higiene. Ainda, segundo Soares (1996, p.29-30), em um dos documentos da campanha, afirma-se que ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas.

Os traços característicos da educação de adultos tomam forma de campanhas de massa em nível nacional, como as de 1947, com o objetivo de desenvolver ações extensivas e de alfabetização em três meses. As imagens construídas em torno do adulto analfabeto, pela “Campanha de Educação de Adultos”, eram as de “dependente”, “criança grande”, “inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta”.

Beisegel, segundo Moura,

[...] ao fazer uma análise do material didático elaborado para orientar os trabalhos de supletivo, nesse período, constata que há uma verdadeira identidade entre os conteúdos destinados às crianças. E não só os conteúdos eram os mesmos, as escolas, as salas e todo o corpo docente, técnico, administrativo que atendiam às crianças passaram a atender à noite as classes de educação de adultos. O ensino supletivo [...] definiu-se como uma réplica do ensino infantil (MOURA, 1999, p.26-27).

Ao se adotar o sistema supletivo com essa formatação da educação infantil, legitima-se a imagem do adulto analfabeto como ser “incompleto” e se promove a identificação psicológica e social do adulto com a criança. Ao mesmo tempo em que estigmatiza os adultos como “incapazes”, o sistema supletivo divulga a concepção do analfabetismo como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do País.

Conforme Moura:

[...] (o) sistema supletivo (tinha) por objetivo [...] diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo. Para atingir esses objetivos o ensino supletivo desenvolvia uma prática semelhante às desenvolvidas com as crianças. Essa hipótese pode ser confirmada através do comportamento de alguns grupos de educadores que durante muitos anos reagiram à idéia de mudar a forma de ensino defendendo o desenvolvimento das práticas a partir de métodos, cartilhas e outros recursos utilizados na alfabetização infantil (MOURA, 1999, p.27).

Recuperar, mesmo que sinteticamente, os sentidos dessas práticas pedagógicas alfabetizadoras é importante, pois ajuda a identificar a existência ou não de continuidades nos dias atuais. As capacidades dos adultos dos setores populares e suas experiências sociais estariam sendo consideradas e tomadas como referenciais para amparar a elaboração de propostas e práticas curriculares de ensino de História?

2.2 Anos 50: uma nova visão sobre o problema do analfabetismo na educação de adultos?

A História da educação de adultos acompanha a História da educação como um todo, que, por sua vez, se articula à história dos projetos econômicos e seus modelos políticos, o que significa, ao final, que a educação, o modelo econômico e político e os próprios movimentos sociais se entrelaçam nas relações de poder e expressam interesses distintos e mesmo antagônicos dos grupos que estão no comando.

Como explica Moura:

Em cada período, identificam-se grupos econômicos, grupos políticos partidários, grupos de educadores e intelectuais, grupos ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais, num verdadeiro embate político e ideológico em torno da reivindicação – ou não – de definição de políticas e ações para a área (MOURA, 1999, p.24).

Da mesma forma e fazendo parte do contexto sócio-histórico, as discussões e definições em torno de propostas teóricas e das diferentes concepções de alfabetização, bem como a concepção de História e do próprio ensino de História, acompanham essas disputas políticas, ideológicas e educacionais de cada conjuntura, evidentemente, chegando a influir nas práticas pedagógicas, em especial, para os alunos adultos trabalhadores que buscam tardiamente a escolarização.

Desde os finais dos anos 1950 e início da década de 60, um novo paradigma sobre o problema do analfabetismo entra em cena. Em 1958, conforme Moura (1999, p.28), “um evento veio a se constituir num marco histórico para a área: o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.” (grifo da autora). Os alfabetizadores de adultos eram grupos de intelectuais, estudantes, católicos engajados em ações políticas junto a grupos populares como o Movimento de Educação Básica (MEB), Centro Popular de Cultura (CPC) e Movimento de Cultura Popular (MCP).

Os estudos de Vanilda Paiva (1983), citados por Moura, esclarecem o significado do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958:

Nas teses foram esboçados os princípios que iriam servir de bases ao sistema de ensino e à teorização educativa de Paulo Freire nos anos 60, bem como a preocupação com os métodos em geral. Foi um acontecimento que ofereceu a oportunidade para o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro e a reintrodução da reflexão social na elaboração das idéias pedagógicas. [...] Ele [o Congresso] marcava o início de um novo período na educação dos adultos no Brasil (MOURA, 1999, p.29).

De acordo com a autora (Moura, 1999, p.28), Paulo Freire, ao participar do referido Congresso, defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Explicitava o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador, quando defendia a categoria do saber apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade, como ponto de partida da prática pedagógica.

Em se tratando de uma proposta apresentada a um Congresso de Educação de Adultos, certamente que o debate da educação se fez fundamentalmente calcado no cotidiano político-existencial dos adultos que explicitava uma concepção e prática de educação não-neutra, voltada para os movimentos de caráter popular.

Em síntese, o paradigma pedagógico freireano se fundamentava na relação entre a problemática educacional e a problemática social, sendo o analfabetismo considerado efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Ao processo educativo caberia o papel de interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo. Em termos de procedimentos didático-pedagógicos, a proposta era a de que a educação de adultos se fizesse sempre a partir de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, a fim de se alcançar a identificação das origens dos problemas existenciais e das possibilidades de superação dos mesmos. Encontrava-se implícito, nessa concepção, um comprometimento político, social e ético do educador com os educandos.

No que se refere ao comprometimento ético, o analfabeto é reconhecido pelo alfabetizador como sujeito produtivo, possuidor de cultura, sujeito de sua aprendizagem, pela ação educativa fundada na dialogicidade com vistas a superar a consciência ingênua e transformá-la em consciência crítica.¹³

Os procedimentos próprios do método construído por Paulo Freire propunham a pesquisa sobre a realidade existencial do grupo, o levantamento do universo vocabular do coletivo de educandos, a seleção das palavras com maior densidade de sentido existencial, condições para a construção de uma relação dialógica. Pela ação conduzida pelo educador alfabetizador, emergem as palavras geradoras que, por sua vez, são transformadas em temas geradores. Nesse caminho pedagógico, os alfabetizados têm a oportunidade de analisar os problemas sociais que lhes são afetos, assumindo, ou não, engajamentos em atividades comunitárias ou associativas.

2.3 Dos anos 1960 - 70: memórias do ensino de História e a educação de adultos

Se, por um lado, Paulo Freire construiu, nas décadas de 60 e 70, uma proposta teórico-metodológica para a educação de adultos através da alfabetização, por outro, não há registros acerca das formas pelas quais se ensinava História. Pode-se supor que, ao conceber e praticar a alfabetização “como um ato político e um ato de conhecimento”, a perspectiva freireana propusesse uma reflexão sobre a realidade social e cultural dos sujeitos, o que pode ter oportunizado a compreensão da historicidade das ações humanas no tempo.

2.3.1 O golpe político-civil-militar de 64, o Mobral e a educação popular

De acordo com os estudos de Paiva (1983), as ações da ditadura militar foram, inicialmente, desenvolvidas em função do banimento do cenário educacional dos problemas de alfabetização e educação populares, construídos entre 1961 a 1964. Dessa forma, “[...] as decisões oficiais se pautam predominantemente por critérios políticos e ideológicos com vistas à sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas” (PAIVA, 1983, p.265).

Tais ações refletem a proibição da utilização da proposta de Paulo Freire que, segundo Beisiegel (1979), passa, a partir de 1964, a ser substituída por uma outra concepção de alfabetização, expressa através do conceito definido pela Unesco e mundialmente adotada na década de 60. A alfabetização deveria ser considerada como

um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na

¹³ A esse respeito, consultar as obras de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido*; *Educação e mudança*; *Conscientização*; *Ação cultural para a liberdade*.

produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria e a do grupo [...] (BEISIEGEL, 1979, p.83).

Como foi dito acima, a história da educação se articula à história dos projetos econômicos e dos modelos políticos e, nesse contexto, conforme explica Moura:

[...] durante a ditadura militar a alfabetização passa a ser utilizada como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico (MOURA, 1999, p.32).

Se se observar a situação da educação dos setores populares, antes do golpe de 64, no que se refere à alfabetização de adultos, vê-se que, a partir de 1960, a relação entre a problemática educacional e a problemática social é evidente, e o pressuposto é o de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social.

A partir do golpe, o eixo muda de direção: a política educacional é definida e adotada em função da necessidade de expansão e diversificação do modelo econômico, aliada à perspectiva liberal, o que resultou na exclusão das propostas freireanas.

2.4 Dos anos 70 aos anos 80: alfabetização de adultos dos setores populares e “estudos sociais” no ensino fundamental

Desde meados dos anos 70, a partir de 1967, quando o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), eram organizadas campanhas massivas de alfabetização, através de comissões municipais que executavam as atividades de forma descentralizada, no que se refere à supervisão pedagógica e orientação, sendo que a produção de materiais didáticos era centralizada. Funcionando como

organização autônoma em relação ao Ministério da Educação e com recursos orçamentários em grande quantidade, o Mobral adotava a concepção instrumental de alfabetização.

De acordo com os estudos de Moura:

[...] a conceituação de alfabetização de adultos e a definição de seus objetivos são fundamentados em concepções filosóficas positivistas de caráter pragmático – características dos modelos econômicos liberal e neo-liberal; concepções psicológicas empiristas-associacionistas que consideram o adulto analfabeto como um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência; e uma visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente (MOURA, 1999, p.31).

Como se pode perceber, trata-se de concepção e prática de alfabetização de adultos voltadas para a domesticação dos sujeitos, assujeitando-os a metodologias transplantadas de experiências com a alfabetização infantil, subjugando-os e anulando-os em suas experiências sociais.

Ao adotar a alfabetização a partir de “palavras-chave”, retiradas “da vida simples do povo”, a proposta do Mobral produzia o esvaziamento do sentido crítico e problematizador contido na proposta de Paulo Freire e buscava a adoção de mensagens que apelavam sempre para o “esforço individual” dos adultos analfabetos, em nome do ingresso dos mesmos nos benefícios da “sociedade moderna”.

A esse respeito, sobre o “esforço individual” ou a “tendência ao individualismo”, negação da prática pedagógica freireana, Gomes Soares esclarece que

[...] a metodologia é centrada no aluno, com atendimento personalizado, sem enturmação, o processo educativo pode reduzir-se à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que seja contemplado um espaço socializador de vivência. Esse aspecto pode ser também associado a outro: a tendência ao pragmatismo. Com a pressão da sociedade para que as pessoas adquiram a escolaridade mínima, com o sentimento dos alunos de que já perderam muito tempo e com o atendimento personalizado ao ritmo próprio de cada aluno, corre-se o risco de se selecionar apenas o que interessa para uma certificação rápida, levando a um fazer pragmático (GOMES SOARES, 1996, p.33).

Conforme Moura (1999, p.31), a partir de meados dos anos 60 e durante toda a década de 70, ocorreu a hegemonia da concepção instrumental de alfabetização que, no dizer da autora, veio a consagrar a “concepção de alfabetização como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler)”.

Moura afirma que:

Os resultados dessas práticas não poderiam ser outros que não obter-se, no máximo, adultos instrumentalizados para assinar o nome e quando muito registrar algumas letras e palavras soltas e sem significado para eles e suas práticas sociais (MOURA, 1999, p.32-33).

Porém, na contramão dessa prática autoritária, pragmática e preconceituosa, segundo Moura (1999), pequenos e dispersos grupos militantes da educação popular continuaram a realizar isoladas práticas de alfabetização de adultos, seguindo os postulados de Paulo Freire, ações essas em oposição à ditadura militar, que atuaram junto aos movimentos de comunidades religiosas, oposições sindicais e associações de moradores, “[...] que conseguiram resistir e sobreviver às perseguições, desenvolvendo — de forma camuflada — experiências de alfabetização anunciadas como fundamentadas na concepção e metodologia proposta por Freire” (MOURA, 1999, p.32).

Fazendo um recorte temático e, ainda, no mesmo contexto histórico dos anos 70, em especial após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.569/71), é possível recuperar alguns aspectos das memórias do ensino de História, agora, sim, totalmente ajustado ao Golpe Militar de 1964. Não se trata, aqui, de fazer uma análise exaustiva de toda a política educacional imposta pela ditadura militar, mas de tão-somente pontuar aspectos significativos, que deixaram marcas nas práticas de ensino de História para os adultos.

2.5 Dos meados dos anos 80 ao tempo presente: propostas do ensino de História para a escola — dimensões de sua historicidade

Todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro. Por isso, não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo. Esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados (ORLANDI, 1990, p.19).

2.5.1 Anos de transição: tensões, acordos e conflitos

Interessa, neste item, desenvolver uma reflexão acerca do ensino de História em Minas Gerais com a fim de situar, historicamente, os “caminhos da História ensinada”, conforme indica Selva Guimarães Fonseca (1998). Trata-se de fazer um recorte temporal com o objetivo de apresentar, de forma sintética, o que se vem denominando de movimento de reorientação curricular, em especial a partir da segunda metade dos anos 70, e que chega aos dias de hoje trazendo uma série de mudanças qualitativas, tanto na educação em geral quanto, especificamente, no ensino de História e na alfabetização de adultos.

Para que se possa estudar os diversos discursos dos sujeitos desta pesquisa é preciso remetê-los ao contexto mais amplo da discussão das condições de produção dos discursos da História e do ensino de História, a partir de meados dos anos 70.

Parte-se do pressuposto de que os sujeitos da pesquisa, ao vivenciarem os seus processos de escolarização, de forma irregular, com as várias interrupções dos estudos, carregam consigo determinadas marcas de suas experiências com o ensino de História. Nesse sentido, como sujeitos da enunciação, as suas existências nas escolas são anteriores aos enunciados que, hoje, formam as suas respostas dadas aos questionários que responderam para esta pesquisa, ou seja, há uma dimensão de História presente em seus registros escritos. Isto se dá antes mesmo de produzirem o ato de enunciar os seus discursos; esses sujeitos experimentaram as dimensões de historicidade do ensino de História nas escolas que freqüentaram.

Portanto, nesta parte da tese, busca-se registrar as condições de produção dos diversos discursos acerca das inovações no ensino de História que ocorreram nas escolas públicas de Minas Gerais, estaduais e/ou municipais, a partir de finais dos anos 70 e início dos 80, como decorrência de um movimento de reorientação curricular mais amplo, ou seja, em nível nacional.

A sociedade brasileira, nesse contexto sócio-histórico, foi marcada pelo processo de transição da ditadura militar para a democracia, transição esta que atravessou o período de uma década, marcada pelas lutas

pela liberdade democrática, novos movimentos sociais urbanos, lutas por melhores condições de vida e trabalho, reorganização político-partidária, liberdade de imprensa e mudanças no projeto educacional brasileiro.¹⁴

Toda essa movimentação política, social e ideológica, promovida pela sociedade civil organizada, coloca em discussão, nas universidades públicas, em especial nos cursos de História, a necessidade de se repensar a produção historiográfica produzida até então, durante a primeira década do regime ditatorial.

Assim, os principais cursos de História (USP, UNICAMP, UFRJ) tomam a iniciativa de promover debates em torno do processo de construção e reconstrução do conhecimento histórico, repensam os temas históricos, incluindo a família, o lazer, a homossexualidade, as mulheres e as classes trabalhadoras.

Além da redefinição temática, ocorrem debates em torno dos pressupostos, das interpretações e da utilização de novas fontes documentais. Trata-se de um período rico em reflexões e repleto de inúmeros questionamentos e confrontações, assim como de revisões das práticas pedagógicas e sociais. Enfim, os modelos explicativos reducionistas, tanto os positivistas quanto os da ortodoxia marxista, foram questionados, em função do reconhecimento de que a realidade social comporta uma multiplicidade de maneiras de captá-la e explicá-la

A efervescência social, política, ideológica e cultural, ao chegar à Universidade, em especial aos historiadores acadêmicos, impõe-lhes uma série de indagações acerca do lugar que ocupam na sociedade e do conhecimento que produzem. As reuniões regionais, os seminários locais, os simpósios nacionais da ANPUH (Associação Nacional de Professores de História), desde 1981, são testemunhos das reflexões e debates acalorados, entre as várias correntes de historiadores em torno de questionamentos do tipo: para qual História trabalhar? Em nome de quem, em nome de que e de onde ele, o historiador, fala?

Trata-se, portanto, de um debruçar-se sobre si mesmo, feito pela comunidade de historiadores, cujas marcas de suas produções e ações se encontram registradas nos vários e grossos anais da ANPUH (Associação Nacional de Professores de História). Ao que tudo indica, em plena ditadura militar, os novos movimentos sociais urbanos e rurais, populares, operários, sindicais, com suas palavras de ordem e barulho ensurdecedor, acabam por abalar as certezas da academia, obrigando certos segmentos intelectuais a encararem sua própria produção historiográfica. Daí, as discussões e questionamentos das premissas do saber histórico, os fundamentos da própria história; a discussão e redefinição de diversas abordagens; as críticas a um esquema fragmentado, de separar as esferas do objeto histórico em político, econômico, social; crítica à tendência de certos historiadores de encarar a história social como uma disciplina especial, etc.

¹⁴ Consultar: DAGNINO, Evelina (Org.) *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994; SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

Assinala-se que, nesse momento, em clima de tensões e posições antagônicas, os professores de História do ensino do 1º e 2º graus conquistam espaço no interior da associação como membros reconhecidos pelo estatuto, com direito à participação (fala e voto) e à apresentação de trabalhos relativos ao seu campo de prática profissional.

2.5.2 Em busca de outras lentes

Nesse contexto de intenso debate entre historiadores, novas inspirações entram em cena, em especial, as provenientes da historiografia social inglesa e as contribuições da nova história francesa, destacando-se as figuras do inglês E.P. Thompson e do francês Michel Foucault.

As contribuições do historiador inglês E. P. Thompson foram fundamentais para o repensar as novas abordagens sobre as classes trabalhadoras. Sua obra *Formação da classe operária inglesa* contribuiu para a revisão dos estudos marxistas sobre a noção de classe; nela o autor problematiza as premissas do próprio conhecimento histórico, propõe pensar a história como um campo de possibilidades e busca romper com modelos estreitos (ortodoxia) e reducionistas.¹⁵

Com E. P. Thompson, a noção de classe social é repensada. Para ele, a classe social é concebida como uma “relação encarnada em um contexto real”, deixando de ser uma mera “categoria”. Os historiadores passam a se desprender das análises restritas à exploração do trabalho e às organizações formais dos trabalhadores, como os sindicatos/partidos, ao pesquisar os outros lugares sociais da experiência dos trabalhadores, como a família, a educação, a cultura, a sexualidade, etc.

Já a noção de consciência de classe passa a ser encarada como a forma pela qual a experiência social é pensada, em “termos culturais”, como as tradições, sistemas de valores, idéias, formas institucionais. Há, portanto, a reafirmação de que as classes trabalhadoras são sujeitos de sua história, ao se dar ênfase à questão da experiência de classe e do fazer-se (making) classe. Há o reconhecimento de que a ação política é uma prática

¹⁵ Em especial, a historiografia de inspiração stalinista, principalmente a partir da década de 60, impulsionada por movimentos sociais e populares, críticos e opositores aos estados burocráticos sobreviventes do stalinismo. De acordo com De Decca (1992), “a crítica à ortodoxia marxista não se realizou [...] apenas nos debates acadêmicos, mas também nas formulações da prática revolucionária, que acabaram produzindo efetivamente as transformações históricas orientadas por um determinado imaginário político e que também impregnaram o campo dos debates historiográficos” (DE DECCA, Edgar Salvadori. *Rebeldia e revolução na História Social*. In:

histórica, que ela se situa em lugares diferentes, permeados por relações de dominação/resistência, ou seja, o campo da luta de classes.¹⁶

Por outro lado, tem-se a contribuição da nova história francesa, em especial, o papel de Michel Foucault, que define os objetos de pesquisa como construções históricas. Para Foucault, a história é inteligível e deve ser analisada em seus menores detalhes. É, também, inteligível através das lutas, das estratégias e das táticas. Portanto, é fundamental que o historiador busque resgatar os processos de dominação, que não se restringem aos locais de trabalho, mas aos múltiplos e diversos espaços de vivência social. Finalmente, Foucault propõe que o pesquisador esteja atento às relações saber/poder.

2.5.2.1 Das inspirações às práticas historiográficas inovadoras

A historiografia brasileira, inspirada em vários historiadores europeus, passa por redefinições nesse contexto extremamente criador de alternativas, assumidas por pequenas parcelas de historiadores que, alinhados a uma perspectiva de investigações em história social, fundada em Thompson e Foucault, passam a pesquisar temas, questões e problemas, incorporando objetos de pesquisa variados: o funcionamento do sistema de fábrica; as relações de trabalho na indústria; análise da divisão interna ao processo de trabalho; análise das relações de poder que perpassam a dinâmica e o funcionamento do processo de trabalho; as greves operárias ocorridas nos anos 20/30; a questão operária através do cotidiano dos trabalhadores fora da fábrica; o resgate das lutas operárias dos anarquistas no início do século XX; exame das greves operárias de maio de 1978; o âmbito da resistência operária do século XX; análise das guerrilhas urbana e rural de 1968/1972; linchamentos e violência urbana, etc.¹⁷

_____. *Jogos da política: imagens, representações e práticas*. São Paulo: ANPUH; Marco Zero, FAPESP, 1992. p.14).

¹⁶ As categorias “experiência social”, “cultura” e “fazer-se classe” são fundamentais na obra de E. P. Thompson e são abordadas exaustivamente em sua obra crítica ao pensamento de L. Althusser, *A miséria da teoria*, em especial, no capítulo XV, intitulado “O termo ausente: experiência”, quando diz: “[...] As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou como instinto proletário. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com seus sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas”. (THOMPSON, E. P. *Miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p. 189.)

¹⁷ Um dos grandes feitos da História Social, trabalhada a partir das décadas de 60 e 80, e que influenciou o repensar do ensino de História foi ampliar, alargar o conhecimento histórico e a incorporação de novos problemáticas, como o urbano, a mulher, a família, o crime e a educação. Alguns balanços historiográficos da

Mas, além dos novos temas, objetos e questões, quais inovações se opunham à historiografia tradicional?

Além da criação de novos objetos de investigação — como estudantes, loucura, mulher, setores populares, marginais da sociedade, pobreza, infância, disciplinarização/domesticação da fábrica e do lar — os novos procedimentos metodológicos promoviam o questionamento da epistemologia racionalista-científica, ao propor novos temas, ao adotar uma perspectiva plural, ao dissolver os grandes marcos explicativos, ao romper com uma concepção de história finalista.

Outra inovação metodológica foi o abandono da dimensão macro-explicativa, ao incorporar uma diversidade de interesses e articulações temáticas. Ao revisar os estudos marxistas sobre a classe operária, é feita a crítica à ortodoxia marxista e se chega ao reconhecimento de que os sujeitos históricos têm emoções, experiências, tradições e valores próprios. Há o reconhecimento de que os seres humanos são sujeitos produtores de sua história e que pensam a experiência humana em termos de idéias, valores, tradições, isto é, em “termos culturais”.

Ainda como procedimento metodológico inovador, a nova história social propõe a necessidade de releitura dos documentos e a exploração e incorporação de novas fontes de pesquisa, como a utilização de várias fontes documentais, como jornais, revistas, memórias, inquéritos individuais, poesias, entrevistas, documentos oficiais, literatura, cartas, etc.

Finalmente, em oposição à historiografia tradicional, outros procedimentos metodológicos são utilizados, como: a ênfase nos processos coletivos, ao invés de reis, políticos, parlamentares ou governantes; a ênfase na cultura, como modo de vida e de luta e de construção de sujeitos sociais ao invés de cultura como acúmulo de saberes, ilustração; a discussão da historicidade do conceito de classe social, como autoconstrução, ao invés de catalogá-lo como resultado do avanço tecnológico e das forças produtivas.

Enfim, visa-se não mais a se restringir às análises das práticas institucionais, mas igualmente, a recuperar a diversidade de experiências e relações sociais, sem fragmentá-las em econômicas, políticas e culturais, e a reconhecer a complexidade e variabilidade das forças que dão forma e sentido ao cotidiano da luta de classes

produção da História Social podem ser encontrados em: FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993; FENELON, Déa Ribeiro. *Cultura e História Social: historiografia e pesquisa. Projeto História*, São Paulo, n. 10, p.73-90, dez. 1993; BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. *A História Social em questão. História: questões & debates*, Associação Paranaense de História – APAH, Curitiba, p.229-241, dez. 1998.

Nessa breve síntese acima exposta, nota-se um conjunto de ações práticas de historiadores que, produzido no contexto de acirramento da luta de classes, no Brasil, luta esta assumida por parte da sociedade civil organizada, contra a ditadura militar, criou as circunstâncias políticas, sociais, culturais e ideológicas, as condições de produção de um novo discurso historiográfico, proveniente de um lugar, a universidade.

Esse discurso, historicamente, teve a sua condição de realização marcada por intensos confrontos ideológicos e políticos, não somente no que se refere aos grupos de historiadores em oposição ao tradicional mas, em especial, no campo ideológico da intelectualidade de esquerda, pois o que estava em jogo era uma certa hegemonia ortodoxa que se recusava a repensar os seus pressupostos teóricos, metodológicos e, também, a forma de se colocar em face da luta pelas liberdades democráticas contra a ditadura.

Portanto, o antagonismo entre os protagonistas do discurso historiográfico, os sujeitos e a situação histórica marcam os debates e a sua circulação não só na academia mas, também, os seus desdobramentos em tendências de renovação do ensino de História na educação básica fundamental.¹⁸ É o que será abordado em seguida.

2.5.3 Professores de história: um certo coro minoritário de descontentes

Como se viu acima, os finais dos anos 70 e início dos 80 foram marcados por lutas sociais, políticas, culturais e ideológicas, que tiveram a sua feição mais radical somente depois do fim da ditadura militar, com a eleição indireta de Tancredo Neves, em 1984.

A partir das greves dos metalúrgicos do ABC paulista, várias categorias profissionais, espalhadas pelo Brasil, desencadearam movimentos grevistas. Dentre eles, os profissionais da educação, que, desde 1978, haviam assumido o espaço público das ruas através do novo sindicalismo. Descobriram-se componentes das classes trabalhadoras, de carteira assinada, e desvencilharam-se das vestes do magistério como sacerdócio.

Natural e simultaneamente à descoberta de se assumirem como classe trabalhadora, grupos minoritários de professores, dentre eles os de História, se viram às voltas não somente com as lutas corporativas

¹⁸ Consultar, além de *Caminhos da História ensinada*, de Selva Fonseca Guimarães, da mesma autora, *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003, e, em especial, *Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio*. São Paulo: Papirus, 2003. p.39-48.

(salário/condições de trabalho), mas, também, descobriram a dimensão política da prática pedagógica, em sala de aula.

Existem várias dissertações de mestrado produzidas nos cursos de pós-graduação no País, incluindo os de faculdades de educação, que apontam, nesse contexto, um descontentamento por parte de parcelas de professores de História em relação às suas práticas de ensino dos conteúdos históricos transmitidos, críticas aos livros didáticos e aos conteúdos veiculados, a proletarianização da categoria, com a desqualificação do papel social dos professores, conteúdos inadequados dos currículos tradicionais oficiais, etc. Essas pesquisas evidenciam uma série de renovações ocorridas no ensino de História.¹⁹

Para sair da passividade e operacionalizar mudanças, ou seja, a busca de alternativas, segmentos dos profissionais de História adotaram, em suas salas de aula, a “teoria das brechas”, ou as práticas “heréticas”. Isso demonstra a não-passividade de certos profissionais de História, que questionavam os conteúdos dos livros didáticos e faziam uso de outras fontes para desenvolver reflexões históricas, críticas à metodologia tecnicista, verborrágica e à lógica da transmissão, adotando o trabalho pedagógico de assumir o aluno como sujeito da aprendizagem e portador de experiências sociais; críticas ao enfoque histórico tradicional ao adotar a visão plural de história, a história como portadora de múltiplas possibilidades.

Todo esse processo de crítica e proposta de alternativas visava a mudar o trabalho rotineiro; repensar os conteúdos há anos repetidos; rever a concepção de história e a maneira de ver o mundo; abandonar a linearidade dos fatos, a “lógica” que sistematizou os fatos históricos e buscar a apreensão de outras realidades, no tempo e no espaço. Enfim, outros modos de abordagem foram sendo introduzidos — leitura e análise de documentos, pesquisa de campo, adoção de novas linguagens (fotos, revistas, jornais, filmes, vídeos, música, poesia); adoção de outros procedimentos teórico-metodológicos e a incorporação das experiências dos alunos nas reflexões históricas em sala de aula, etc.

¹⁹ Em Minas Gerais, por exemplo, a partir de 2000, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG: Conhecimento e inclusão social, em sua linha de pesquisa Espaços educativos, produção e apropriação de conhecimentos, assume a “investigação dos espaços educativos e da produção e socialização de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas”, no caso, no ensino de História, sob a orientação da professora Dr^a Lana Mara de Castro Siman; várias dissertações foram produzidas, a saber: COELHO, Araci Rodrigues. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001*. 2002. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002; DUTRA, Soraia de Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. 2003. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

É importante refletir sobre os possíveis significados históricos de todas aquelas lutas sociais, políticas, culturais e ideológicas, nas quais estiveram envolvidas as classes trabalhadoras brasileiras, dentre elas o professorado. Ao que tudo indica, duas influências podem ter produzido nos professores de História parâmetros para as suas experiências alternativas no ensino de sua disciplina em sala de aula.

Uma, de natureza mais ampla, diz respeito à prática social, voltada para a luta contra a ditadura. Trata-se de uma espécie de conhecimento social, relacionado ao envolvimento do indivíduo professor nos movimentos sociais. Portanto, relacionado às circunstâncias sociais vividas, experienciadas e elaboradas em suas consciências. Professores, inseridos na prática social dos movimentos, vivenciam um processo de assimilação da realidade social que buscam transformar e, assim, interpretam a sua ação e a de seus pares como prática sócio-histórica. Ampliam a sua consciência social pela articulação de sua vontade individual de enfrentar o instituído, pela sua percepção crítica do social, e enunciam a sua própria historicidade, a partir da realidade sócio-histórica que experimentam e expressam pela linguagem, sob a forma de discurso pedagógico.

Uma outra, vem de um lugar específico, de uma instituição, a universidade. De um determinado segmento dessa instituição, de um certo campo do saber, a História, através de parcelas de professores, historiadores de ofício que redescobrem a existência de movimentos sociais, reais, inexplicáveis em seu retorno ao espaço público, devido ao forte controle repressivo, e que despontam como novidade no cenário. Os esquemas explicativos já não conseguem dar conta do “novo”. Novas lentes, novas abordagens, novas obras em circulação.

Toda essa reflexão historiográfica crítica, produzida na academia e, fragmentariamente, em circulação no campo da formação de professores, chega, de uma forma ou de outra, às mãos de professores de História, minorias militantes, ávidas pelo fazer história. Pode-se supor que esses professores leram, absorveram ensinamentos e os transpuseram, didática e metodologicamente, para as suas aulas. Estão dadas as condições de produção do discurso pedagógico dos professores de História, que podem estar presentes também nos discursos dos sujeitos desta pesquisa. Esta pesquisa pretendeu desvendar o que dizem as representações sociais construídas pelos alunos adultos, enunciadas em seus discursos, no que se refere às relações entre suas histórias vividas socialmente e as histórias que lhes foram ensinadas em suas trajetórias escolares, em especial, no momento em que a pesquisa se realizou.

2.6 A proposta curricular de História para a Educação de Jovens e Adultos: prescrição e adequação

O art. 37, parágrafo 2º, da LDB, ao prescrever sobre a educação de adultos, dá destaque ao fato de que parcela significativa dos que freqüentam esses programas é formada de trabalhadores, e reafirma o conceito de uma educação de adultos voltada para a reposição de escolaridade, marcada pelo ensino regular e por seus conteúdos e seu modelo.

Além dessas determinações gerais da LDB, os Parâmetros Curriculares de História, de 5ª a 8ª série,²⁰ do MEC, conformam um outro documento que serviu de referência para a elaboração da Proposta Curricular da EJA do segundo segmento (5ª a 8ª série do ensino fundamental). A idéia de adequar os PCNS de 5ª a 8ª série às especificidades da vida adulta é explicitamente assumida pelo próprio documento da EJA. Veja-se:

Este documento tem a finalidade de atender as inúmeras solicitações, no sentido de elaborar orientações para adequar as propostas contidas nesse documento (PCN de 5ª a 8ª série) às especificidades dos alunos – jovens e adultos [...] indicando critérios de seleção e organização de conteúdos e alternativas de tratamento didático compatíveis com um ensino de qualidade. E tem a finalidade de apresentar elementos, a fim de que se elabore uma proposta curricular que dê subsídios necessários à implementação dos PCN no Ensino Fundamental para as turmas de jovens e adultos que cursam etapas equivalentes ao 3º e 4º. ciclos (5ª a 8ª série) (BRASIL, 2002, p.5).

A Proposta Curricular de História para a Educação de Jovens Adultos (MEC, 2002), ao ser elaborada, constituiu-se em um verdadeiro guia curricular, bastante detalhado, com definição de objetivos, temas preestabelecidos, listagem exaustiva de conteúdos e de procedimentos didáticos, acompanhado de roteiro de atividades e critérios de avaliação.

No volume 1 da Proposta, na primeira parte da Introdução, encontra-se a discussão da perspectiva que deverá ser comum a todas as disciplinas, em que se pode identificar traços fortes de prescrição. Nessa sessão, são apresentados dados sobre a história da EJA, o suporte legal, as funções e recomendações

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília, 2002.

internacionais, bem como dados estatísticos sobre a EJA no Brasil, além do perfil dos alunos, dos professores e a fundamentação para as propostas de práticas pedagógicas, de acordo com cada área de conhecimento. Na segunda parte da Introdução, é apresentada uma discussão sobre a identidade de um curso de EJA, as concepções norteadoras de uma proposta curricular e a organização curricular.

No que se refere à Proposta Curricular para a área de História, as listas dos objetivos específicos de História apresentam formulações que sugerem obrigações e responsabilidades sociais, culturais e éticas a serem assumidas pelos alunos. Trata-se, assim, de uma orientação completa, de caráter prescritivo, a ser seguido pelo professor, com indicações sobre a condução do processo de ensino-aprendizagem, a função do ensino de História na EJA, os conteúdos, o trabalho com eixos temáticos, as orientações didáticas, a valorização dos conhecimentos dos alunos.

É interessante fazer aqui um paralelo com a análise desenvolvida por Cainelli (2002) no que se refere à Proposta Curricular para o primeiro segmento (alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos, elaborada pela Ação Educativa, dada às semelhanças no que se refere aos procedimentos prescritivos ali presentes, demonstrados na construção do guia curricular que acompanha a proposta.

Cainelli (2002), ao estabelecer um diálogo crítico com a História da Educação de Jovens e Adultos, fez emergir do seu passado contradições, preconceitos, manipulações populistas e ideologias autoritárias. Quanto ao tempo presente, em especial, aos anos 90, a autora analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/Lei 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, visando a identificar mudanças e permanências propostas por esses documentos para o primeiro segmento (alfabetização) da EJA.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados a esse segmento, elaborados pela Ação Educativa — uma ONG de reconhecimento nacional/internacional — Cainelli argumenta que estes foram motivo

de tensões nos meios educacionais no Brasil. A autora, com relação a essa Proposta, reforça as mesmas críticas que já haviam sido feitas quando da elaboração dos PCNs das séries iniciais e de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere à ausência de discussões e à desqualificação de um conjunto de práticas que vinham sendo desenvolvidas pelo País [...] (CAINELLI, 2002, p.192).

A autora continua com suas reflexões, indicando uma série de contradições nas argumentações dos autores do referido documento, em especial, os relativos ao detalhamento de conteúdos e objetivos educativos, entendidos pela autora como sendo “uma retórica voltada para a idéia de sugestões e informações e um corpo estruturado com currículo” (CAINELLI, 2002, p.193).

Cainelli (2002), além de assinalar o aspecto prescritivo da Proposta destinada ao primeiro segmento, também chama a atenção para o empobrecimento da reflexão histórica que se encontra subsumida pelo área temática intitulada *Estudos da sociedade e da natureza*. Veja-se o que diz a autora a acerca desse aspecto, ao comentar o posicionamento dos seus autores:

Apesar de imbuídos da preocupação em valorizar conhecimentos históricos e preservar patrimônios culturais da humanidade, a estrutura didática selecionada pelos autores dos parâmetros para educação de jovens e adultos não prioriza a disciplina de História como autônoma. Seus conhecimentos e procedimentos metodológicos específicos são pulverizados dentro de uma área temática intitulada *Estudos da sociedade e da natureza* que, mesmo tendo a responsabilidade de concentrar conhecimentos de diversas disciplinas, como Geografia, Ciências e História, não ganha procedimentos

específicos, tornando-se uma “colcha de retalhos”, nos moldes do antigo Estudos Sociais (CAINELLI, 2002, p.193-194).

Ao efetuar, junto com os meus alunos de licenciatura em História,²¹ uma leitura atenta do referido documento, pôde-se confirmar que os conteúdos de História encontram-se dispersos e que as dimensões de historicidade destes e da experiência social dos alunos não se fazem presentes. Além disso, notou-se que a dialogicidade entre as temporalidades históricas é também comprometida pela fragmentação e dispersão dos conteúdos. Finalmente, assinalou-se a ausência de uma reflexão historiográfica acompanhada de um debate metodológico e da teoria da História, indispensáveis para a formação de uma concepção da História e do seu ensino.

Os eixos temáticos, como prescritos pela referida Proposta Curricular destinada ao segundo segmento da EJA, elaborada pelo MEC, em 2002, aparecem em uma seqüenciação e periodização tradicionais, embora acompanhados de uma retórica e de procedimentos metodológicos que dizem reconhecer a importância da experiência social dos alunos adultos. O grande mérito do trabalho de construção de eixos temáticos está em favorecer não só a expressão das experiências sociais dos alunos, como também em possibilitar uma visão não linear da temporalidade histórica e criar um campo identitário compartilhado entre os mesmos. Siman (não datado, não paginado),²² ao discutir a História temática como alternativa à perspectiva tradicional do ensino de História, recorre a François Furet, para lembrar que a História temática se fundamenta em uma História-problema, quando:

O historiador se torna consciente de que ele escolhe algumas questões em torno das quais ele estará construindo o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado [...] A história-problema procura compreender e explicar problemas (e contribuir eventualmente para sua solução), a partir não só da formulação de problemas e questões para os quais buscamos respostas, como também a partir de formulação de hipóteses conceituais que poderiam explicá-los (SIMAN, não datado, não paginado).

²¹ **Estagiários do curso de licenciatura História, em escolas noturnas de Belo Horizonte, sob a minha supervisão, questionaram as razões pelas quais o documento da “Ação Educativa” fazia uso da denominação “estudos da sociedade e da natureza”, banindo da proposta curricular os saberes históricos.**

²²SIMAN, Lana Mara Castro. *A História temática na perspectiva da História-problema*. (Inédito).

Transpor essa perspectiva para o campo dos saberes e práticas escolares, em especial, para a educação de adultos constitui-se no grande desafio a ser enfrentado no âmbito da formação de professores.

Um ensino de História para os adultos envolve refletir historicamente sobre valores e práticas cotidianas, modos de viver e conviver de pessoas, grupos, etnias, classes sociais, no que se refere a outros povos do presente e do passado, respeitando as identidades do presente e do passado. Para efetivar tal procedimento metodológico, é importante levar em conta que

[...] devemos conduzir os alunos a problematizarem suas questões e para isso deveremos torná-los capazes de fazer uso de conceitos, de “manipular” o tempo histórico, de se apropriarem de conhecimentos já acumulados sobre o tema em estudo [...]. O ensino de História, nesse caso, buscará desenvolver o raciocínio histórico através do modo como o conhecimento histórico é produzido. [...] propor-se-á aos alunos que construam conhecimentos a partir de questões colocadas por eles mesmos às diferentes fontes históricas, esperando-se que essas questões surjam do presente, de suas experiências sociais e de seus conhecimentos prévios a respeito do tema em questão (SIMAN, não datado, não paginado).

A listagem arrolada pela Proposta Curricular de História para a EJA parece, pois, inibir o trabalho do professor, principalmente no que se refere ao seu diálogo com os alunos em torno de suas experiências sociais, pois há um conjunto de conteúdos históricos prescritos. O diálogo entre as temporalidades presente/passado, tão importante para suscitar reflexões que rompem com a linearidade, fica prejudicado pela existência de conteúdos históricos propostos em uma seqüenciação temporal previsível. Assim, a inibição da formação da consciência histórica dos sujeitos se produz enredada entre a “retórica” da referida Proposta Curricular e o que é efetivamente proposto em termos de conteúdos históricos, pois, mesmo reconhecendo a especificidades da EJA, há uma presença muito forte do PCN de História do ensino fundamental, inclusive, com a determinação de que ele se deve “adequar” às especificidades dos alunos adultos e às características desses cursos da EJA.

A orientação que consta da Proposta Curricular, em termos de ensino de História, é a de que:

Cabe ao professor de História, ciente dessa especificidade, promover um intenso diálogo com seus alunos, mostrando-se aberto para receber novas informações e reformular idéias, quando disso for convencido, favorecendo a possibilidade de crescimento para todos os envolvidos no processo de educação escolar (BRASIL, 2002, p.110).

Chama a atenção, no trecho citado, a passagem que diz “quando disso (o professor) for convencido”, no que se refere ao diálogo do professor com os alunos, em sala de aula. O ensino da História e de qualquer outra disciplina não se reduz à transferência de conhecimentos; é orientação e ajuda na sua construção. Uma das dimensões da educação crítica, a partir da concepção freireana da formação do professor, como educador crítico-reflexivo, de acordo com Vogliotti e Macchiarola (1998), é a dimensão gnosiológica, segundo a qual ensinar requer:

Conhecer e respeitar os saberes dos alunos. Só re-conhecendo os saberes, as representações e as significações que os alunos possuem ao iniciar um processo educacional, o educador pode ajudar a transformar o conhecimento ingênuo em conhecimento crítico através da discussão da razão de ser desses saberes em relação com o ensino de novos conteúdos disciplinares. (VOGLIOTTI; MACCHIAROLA, 1998, p.108 (grifos do autor)).

Se se argumenta que a listagem de conteúdos prescritos pela Proposta Curricular parece inibir o diálogo crítico-reflexivo do professor com as experiências sociais, de si mesmo e dos seus alunos, esse condicionante “quando disso for convencido” reforça a presente crítica, pois tal recomendação acaba por alocar, em um pólo, professor, a segurança das certezas, inibindo a provisoriedade da dúvida, a criatividade, a curiosidade, pois, seguindo as trilhas de Freire, o ensinar implica vincular a realidade social concreta com a disciplina escolar que se leciona. Só à medida que os sujeitos articulem seus saberes cotidianos com os conteúdos disciplinares é que podem construir novos significados.

Após essa breve síntese analítica da trajetória da História da EJA no Brasil, toma-se posse de alguns elementos que ajudarão a clarear o momento em que o caso em estudo se situa. Dentre esses elementos, pode-se notar que existe um crescente convencimento, por parte dos elaboradores de propostas curriculares oficiais de História, da necessidade de se respeitar as especificidades da vida adulta. Essa mesma constatação — arrisco-me a dizer com base em minhas experiências em cursos de formação docente continuada — pode ser encontrada entre professores de História. Essa constatação servirá de referência para se inferir, por meio dos discursos dos alunos participantes deste estudo, se eles se sentem ou não reconhecidos e respeitados em suas especificidades enquanto sujeitos adultos.

No capítulo que se segue, ampliar-se-á a compreensão a respeito dessas especificidades a partir do estudo das formas de inserção desses sujeitos adultos no mundo social.

3 ALUNOS ADULTOS E SUAS FORMAS DE INSERÇÃO NO MUNDO SOCIAL

Este capítulo tem por objetivo analisar dados colhidos junto aos alunos adultos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte com vistas a traçar o perfil socioeconômico e cultural dos mesmos. Como explicado no primeiro capítulo, por meio de algumas questões,²³ os sujeitos foram indagados tanto a respeito de suas condições sociais de vida, trabalho, experiência familiar, comunitária, religiosa, associativa, de escolarização e atividades socioculturais, quanto a respeito das suas representações acerca de suas trajetórias de escolarização. Assim, por meio dessas questões, pôde-se obter dados que ajudaram a compor o que se tem denominado de perfil sociocultural e permitiram contextualizar as representações e discursos dos sujeitos que serão mais intensamente analisados por meio do questionário 2 (ver ANEXO B). Ao se analisar esse conjunto de dados, visou-se a compreender as formas de inserção desses sujeitos na realidade social e identificar aspectos

²³ Essas são as questões de número 1.8, 1.9, 1.10, 2.1 a 2.6, 3.1 e 3.2 do questionário n. 1 (ANEXO A).

que caracterizam suas especificidades, a fim de que se pudesse tomá-las como referenciais para situar seus discursos sobre a relação que estabelecem entre a História ensinada e a História por eles vivida.

Parte-se do pressuposto de que os discursos dos sujeitos adultos, suas representações e enunciados expressam os conteúdos de suas consciências individuais, que são constituídas pela linguagem e pelo pensamento. De acordo com Lane (1996),

a consciência compreendida como um processo dinâmico, onde as experiências vividas, as emoções, as relações sociais, mediadas pelo pensamento, constituem uma visão de mundo. [...] Para que possamos chegar, através da análise, à constatação dos movimentos e dos estados da consciência, é preciso partir de dados empíricos, de manifestações objetivas da subjetividade compreendida dentro da consciência (LANE, 1996, p.100).

Ao se buscar alcançar esses “estados de consciência”, fez-se uso de instrumentos de pesquisa que proporcionam acesso a alguns aspectos da vida cotidiana dos sujeitos, como as suas inserções no mundo do trabalho, as condições de moradia, as inserções socioculturais, como a escolarização, a participação na vida comunitária, etc., dimensões exteriores, do vivido, que é internalizado por cada indivíduo que transforma o social em subjetivo, pois “o indivíduo internaliza o social, construindo sua forma de pensar e sentir o mundo” (AGUIAR, 2000, p.131).

Nessa perspectiva, o que se buscou, durante a leitura e análise dos dados empíricos, foi extrair deles pistas, indicadores, que proporcionassem compreender esses sujeitos, em suas singularidades, bem como aspectos de suas condições histórico-sociais, seus valores ideológicos e traços de suas relações vividas socialmente, pois, assim procedendo, torna-se possível uma aproximação de suas representações construídas, calcadas em suas condições sociais e existenciais.

3.1 Aspectos sociais da vida de alunos adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

De um total de 71 alunos(as) pesquisados(as), mais da metade, ou seja, 45 alunos(as) (63,38%) são do sexo feminino e 26 (36,62%) são do sexo masculino.

TABELA 2

Sexo – Alunos(as) maiores de 30 anos

Sexo	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
Masculino	26	36,62 %
Feminino	45	63,38 %
Total de alunos(as)	71	100%

Em relação à situação civil, 32 alunos(as) (45,07%) indicaram ser legalmente casados(as), enquanto 16 (22,53%) afirmaram viver com companheiros e 12 alunos(as) (16,90%) disseram ser solteiros(as). Entre os 71 respondentes, 10 alunos(as) (14,08%) afirmaram ser separados(as) ou divorciados(as), e apenas um aluno declarou ser viúvo.

Do total dos(as) 71 alunos(as), 37 deles(as) (52,11%) declararam fazer parte de famílias de tipo tradicional, ou seja, família em que o pai e a mãe estão presentes, não tendo qualquer outro adulto ou criança não pertencente à família morando junto. Nove alunos(as), ou melhor, (12,68%) disseram integrar famílias constituídas por mãe e filhos, 18 alunos(as) (25,35%) afirmaram estar inseridos(as) em outros tipos de situação familiar, e sete respondentes (9,86%) deixaram essa questão em branco.

Quanto às suas inserções no mundo do trabalho, dos 71 respondentes maiores de 30 anos, 23 alunos(as) (32,39%) disseram trabalhar em diversas ocupações que não dependem de uma formação educacional formal, escolarizada, mas são aprendidas através de cursos de curta duração e/ou treinamento: auxiliar administrativo, auxiliar de dentista, auxiliar de escritório, cabeleireira, cobrador, comerciário, costureira, digitador(a), eletricista, fiscal vistoriador e outros.

As profissões indicadas são as áreas de prestação de serviços, como a de manutenção eletroeletrônica (eletricistas); profissionais que realizam entrada e transmissão de dados (digitadores); que operam máquinas de costura na montagem de vestuário; trabalhadores de transporte coletivo (cobrador); que trabalham em serviços de embelezamento e higiene (cabeleireira); profissionais que executam atividades como técnico-odontológico em

consultórios (auxiliar de dentista); profissionais que executam serviços de apoio nas áreas de recursos humanos (auxiliar administrativo).²⁴

Relativamente às condições de moradia, dos 71 sujeitos adultos, mais da metade deles, ou seja, 42 alunos(as) (59,15%) disseram morar em casa própria, regularizada junto à Prefeitura Municipal, 15 (21,13%) disseram que são proprietários(as) de casa própria em situação irregular. Os(as) alunos(as) que moram em casa alugada são oito, ou seja, (11,27%), sendo que seis alunos(as), isto é, (8,45%), não especificaram as suas condições de moradia.

Pelos dados coletados, pode-se inferir que as condições de vida dos sujeitos, moradores de bairros de periferia na região metropolitana de Belo Horizonte, trazem as marcas características dos setores populares, compostos de trabalhadores manuais, que vivem em situação de precariedade social.

As condições concretas de vida do adulto de classe popular expressam o modo como as relações se dão na sociedade capitalista excludente. A falta de qualificação profissional, acompanhada da baixa remuneração, propõe poucos desafios cognitivos, o que, certamente, dificulta a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2 O abandono da vida escolar

Quanto às inserções socioculturais dos sujeitos desta pesquisa, em especial, no que se refere às suas experiências de escolarização, os dados coletados junto a eles indicaram que há uma concentração maior de adultos matriculados na 6ª série do ensino fundamental. Dos(as) 71 alunos(as), 20 deles(as) (28,17%) estavam na referida série, como é possível observar na tabela que se segue:

²⁴ As profissões mencionadas pelos sujeitos foram identificadas a partir da classificação brasileira de ocupações – CBO, que reconhece, nomeia e codifica os títulos e as características das ocupações do mercado de trabalho

TABELA 3

Escolaridade dos(as) alunos(as) maiores de 30 anos

Escolaridade	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
5ª série	11	15,49
6ª série	20	28,17
7ª série	12	16,90
8ª série	10	14,08
Ciclos	05	7,04
EJA	05	7,04
Ensino Médio	08	11,27
Total de alunos(as)	71	100

Em termos de vida escolar, a maioria, 40 respondentes (56,34%) parou de estudar na faixa etária de até 14 anos de idade, e uma outra parcela significativa de 24 sujeitos (33,80%) se ausentou da escola entre os 15 e 18 anos de idade. A partir desses dados, é possível perceber que, dos 71 sujeitos da pesquisa, 64 deles (90,14%) já havia desistido de estudar ao completarem 18 anos.

TABELA 4

Idade em que parou de estudar

Idade em que parou de estudar	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
Não parou de estudar	00	0,0
Parou até 14 anos	40	56,34
Parou entre 15 e 18 anos	24	33,80
Parou com mais de 18 anos	04	5,63
Parou e retornou várias vezes	01	1,41
Não responderam	02	2,82
Total de alunos(as)	71	100

As razões de paralisação dos estudos por eles(as) apontados foram várias, indo desde as questões de ordem financeira a questões relacionadas à escola, passando por questões de ordem do relacionamento familiar. Veja-se: em primeiro lugar, do total de 71 alunos(as), 33 (46,48%) deles(as) disseram haver parado de brasileiro. O banco de dados do CBO se encontra à disposição para consulta pela Internet no site www.cbo.org.br.

estudar por razão de ordem econômico-financeira: “para ajudar os pais nas despesas”, “para trabalhar e sustentar os filhos (casamento)”, “para cuidar da própria família, pais e irmãos”, ou por “dificuldades pessoais”. Em segundo lugar, 11 deles(as) (15,49%) apontaram “dificuldades relacionadas com os pais”, e as “dificuldades relacionadas com a escola” foram apontadas por nove pessoas (12,68%). Outras justificativas apresentadas foram “dificuldades relacionadas ao trabalho”, com quatro indivíduos (5,63%) dos respondentes, e oito (11,27%) justificaram-se dizendo que “pararam para trabalhar”. Apenas seis alunos (8, 45%) deixaram de responder a essa questão.

Ao observar as justificativas dadas pelos(as) alunos(as) para a não-continuidade de seus estudos, viu-se que, para 63,38 % deles(as), a dificuldade mais apontada é a de se manterem trabalhando e estudando simultaneamente.

TABELA 5

Razões que justificam as interrupções dos estudos

Razões para as interrupções	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
Para ajudar os pais nas despesas, cuidar da própria família, pais e irmãos, dificuldades financeiras e dificuldades pessoais	33	46,48 %
Dificuldades relacionadas com os pais	11	15,49 %
Dificuldades relacionadas com a escola	09	12,68 %
Dificuldades relacionadas com o trabalho	04	5,63 %
Parou para trabalhar (não explicita nada mais)	08	11,27 %
Não responderam	06	8,45 %
Total de alunos(as)	71	100 %

Pelas razões indicadas pelos(as) alunos(as) adultos(as), podemos supor que esses bloqueios, interdições e interrupções originadas no decorrer de suas experiências pessoais e sociais repercutem em suas vidas escolares, pois trazem as marcas de sucessivos fracassos em tentativas de desenvolver suas capacidades de aprendizagem.

3.3 O retorno à vida escolar

O retorno à vida escolar, após uma jornada diária de trabalho, significa a busca de uma melhoria das chances de inserção no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, pois, de acordo com a própria lógica desse mercado, um determinado nível de escolaridade é um pré-requisito para o exercício de uma determinada profissão.

A história de exclusão social se repete na trajetória de escolarização dos adultos pesquisados. Não permaneceram na escola por motivos socioeconômicos e culturais, ou seja, pela necessidade de trabalhar e contribuir para o sustento da família, assumir trabalho doméstico ou ainda porque os pais não achavam necessário o estudo, especialmente no caso das mulheres.

As experiências descontínuas e fragmentadas dos sujeitos adultos em suas vidas escolares, muitas vezes, não completando o processo devido às reiteradas interrupções (evasões, reprovações, repetências), e as tentativas diversas de retornarem à escola fazem com que a maioria dos argumentos aponte como razões e incentivos para estudar: “trabalho”, “boa formação”, “incentivo familiar” e “convivência social”, em um total de 21 alunos(as) (29,58%) dos 71 respondentes. Em seguida, 19 respondentes (26,76%) indicam os “problemas sociais”, “o desemprego”, a “crise financeira”, “baixa escolaridade” como razões fora da escola que são incentivos para voltar a estudar. Outras razões são apontadas: “estar bem informado”, 10 alunos(as) (14,08%); “saber e poder discutir”, “vontade de aprender mais” e “questões da atualidade”, seis alunos (8,46%); “perspectiva de se formar e ser alguém/vencer”, cinco alunos (2,04%); por “razões diversas”, quatro alunos (5,63%). Deixaram de responder seis alunos (8,46%).

A razão da retomada dos estudos é apontada por 45 deles(as) (63,38%) como “necessidade profissional”, seguida da “necessidade pessoal”, que é a justificativa apresentada por 24 indivíduos (33,80%). A partir da adolescência, muitos adultos fizeram várias tentativas de retorno à escola e, na maioria das vezes, com reduzidos avanços em seu processo de escolarização.

TABELA 6

Razões de ter voltado a estudar

Razões de ter voltado a estudar	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
Necessidade pessoal	24	33,80
Necessidade profissional	45	63,38

Não responderam	02	2,82
Total de alunos(as)	71	100

A importância dada à “necessidade profissional” como razão que justifica o retorno à escola parece indicar que ser escolarizado na sociedade atual é condição básica para participação autônoma e independente na vida social. Essa condição possibilita a inserção no mercado de trabalho e o acesso aos bens culturais. No que se refere à necessidade pessoal, ao que tudo indica, os(as) alunos(as) consideram que, ao voltarem à escola, ampliam seu espaço de socialização, de convivência social, de reconstrução da auto-estima, criando condições, para não só impulsionar o acesso à escola mas, também, para sua permanência nesse espaço.

O que parece estar em questão é a ampliação de participação social de um coletivo de alunos(as) cuja exclusão da escola os(as) coloca em situação de inferioridade em termos de cidadania. O retorno à escola, pode-se supor, é uma tentativa de reconstruir uma trajetória escolar em busca de conhecimentos significativos, que apresentam certas utilidades, dentre elas, a tão desejada qualificação e formação cultural, pois ser escolarizado é condição básica para ser reconhecido e participar da sociedade com um certo grau de autonomia

Compreender esses adultos como sujeitos significa captá-los como indivíduos que, ao vivenciarem o processo de escolarização tardia, depois de vários bloqueios e interdições no decorrer de suas experiências pessoais e sociais, dispõem-se à experiência de retornarem à sala de aula. Pode-se inferir, com base na natureza e frequência de suas respostas, que esse retorno significa para os(as) alunos(as) não só uma disposição para se qualificarem para o mercado de trabalho, como também uma disposição interior para participarem de rituais escolares, estudarem, investigarem, refletirem, aceitando os desafios da incerteza, da contradição e do conflito. Essa dupla disposição para o retorno parece indicar que os(as) alunos(as) “apostam” em uma nova trajetória escolar mais inclusiva, tanto nas dimensões formativas quanto nas socializadoras. Nesse processo de inclusão, eles(as) se descobrem como sujeitos de direitos, assim expressando suas razões — informados por valores — para o retorno à escola: a busca do “crescimento pessoal”, “crescimento profissional”, “para ter cultura e crescimento”, “convivência social/trocar idéias”, “auto-afirmação social”. No que diz respeito aos valores que orientam as escolhas individuais, Romero assinala que:

Os valores são referenciais que funcionam como orientação de vidas dos indivíduos. O valor é elemento que permite a preferência ou escolha de um objeto; o elemento que ponderamos para escolher; [...] os valores apontam para o ideal e para o desejável [...] os valores dominantes numa sociedade ou grupo tendem a estabelecer-se como normas, isto é, como prescrições e mandados sociais (ROMERO, 1998, p.85-86).

3.4 Comunidade e vida escolar

Aquilo que, de imediato, salta aos olhos é que o nível de participação comunitária é muito baixo, ou seja, 53,52% dos(as) alunos(as) dizem não terem “nenhuma participação”. Em seguida, pode-se observar que são as participações em movimentos associativos (associação de bairro e pastorais) e em práticas religiosas que representam as formas predominantes de suas inserções na comunidade (32,39%). Esses lugares de inserções sociais são também lugares de interações sociais e de construção de representações compartilhadas em torno de interesses e necessidades comuns. É possível supor que as experiências vividas e as representações construídas nessas instituições podem-se manifestar em seus discursos a respeito do sentido que atribuem ao estudo da História para as suas vidas, pois se constituem em saberes da experiência vivida de práticas cotidianas situadas, no caso, fora da esfera do mundo e do trabalho, pois vinculadas à vida social e comunitária.

TABELA 7

Tipo de participação na comunidade

Tipo de participação e práticas na comunidade	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
Práticas religiosas	11	15,49
Participação na escola	04	5,63
Participação associação de bairro e movimentos pastorais	12	16,90
Trabalho voluntário (socorrista)	01	1,41
Participa várias entidades	01	1,41
Não deprecando patrimônios	01	1,41
Não explicou	02	2,82
Não respondeu	01	1,41
Nenhuma participação	38	53,52
Total de alunos(as)	71	100

Para que se tornasse possível estabelecer uma visão mais clara do tipo de participação na vida comunitária mencionada pelos(as) alunos(as), realizou-se um agrupamento das várias e diversificadas formas de participação, mais precisamente, 35 atividades. Dos(as) 71 alunos(as), 38 (53,52%) afirmaram que não participam de atividades na comunidade e 32 alunos(as) disseram que participam de atividades na comunidade, como “participação religiosa”, 11 alunos(as) (15,49%); “participação em associação e movimentos populares e pastorais”, 12 alunos(as); e outros tipos, como “socorrista voluntário”, outras formas de participação, “quando precisa, companheiro de todos, não deprimindo patrimônio”, formas indicadas por três alunos(as) (4,23%); e um aluno (1,41%) não respondeu. A participação na escola foi indicada por quatro alunos(as) (5,63%).

É importante ressaltar que normalmente há uma articulação entre o trabalho político, social e espiritual/eclesial da Igreja com as formas organizativas leigas, promovidas pelas associações de moradores, que funcionam como “vasos comunicantes” entre as duas formas de organização popular. Essas atividades são muitas vezes complementares, em um intenso trabalho de comunicação entre as duas instituições, o que, talvez, possa explicar as razões pelas quais as duas formas institucionais são os espaços nos quais os alunos mais situam o trabalho comunitário.

Ao se analisar a tabela seguinte, que trata da participação da comunidade na vida escolar, será possível observar que esta é relativamente baixa, pois não ultrapassa 39,94% de alunos(as) que disseram haver entre eles(as) e a escola algum tipo de participação, sendo que 20,22% deles(as) declararam participar apenas quando solicitados(as). Além disso, chama a atenção o fato de que 32,40% disseram não haver participação da comunidade na vida escolar. Embora esse tema não se constitua em objeto desta análise, os dados coletados sugerem que essa ausência pode estar relacionada tanto à incompatibilidade de horários das reuniões e atividades da escola com o trabalho dos alunos quanto à ausência de uma política por parte da escola de integrar a comunidade em atividades que sejam do seu interesse, em momentos propícios à sua participação.

TABELA 8

Avaliação da relação entre a comunidade e as atividades na escola

Relação entre a comunidade e as atividades na escola	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
Participação boa a ótima em atividades socioculturais	14	19,72
Comunidade presente e participativa quando solicitada pela escola	13	20,22
Comunidade ausente/relação distante	03	4,23
Relação deveria ser maior e mais próxima	05	7,04
Relação fraca/pouca participação da comunidade	08	11,27
Não participa da comunidade	05	7,05
Não sabe	15	21,13
Não responderam	08	11,27
Total de alunos (as)	71	100

3.5 Expectativas em relação à escola

Sobre as expectativas em relação à escola, 12 alunos(as) (16,90%) responderam que não tiveram suas expectativas atendidas. Desses 12, 10 alunos(as) (83,33%) justificaram sua falta de esperança pela “ausência dos professores” e “descaso do governo”, além da “falta de pessoal”. Um aluno (8,33%) justificou sua insatisfação devido à “tolerância dos professores com indisciplina”, sendo que um outro aluno não respondeu à questão.

TABELA 9

O que se espera da escola

O que se espera da escola	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
Comprometimento dos professores e da direção da escola/participação dos colegas	25	35,21
Aprender mais/Descobertas/Provas	31	43,66
Estudar bastante e mais ensino, amizade	12	16,90
Entrar mercado de trabalho/melhor formação	02	2,82
Branças	01	1,41

Parece haver um certo fascínio pela escola, que é vista pelo aluno adulto como único lugar de transmissão de conhecimentos, sendo que o conhecimento só é legítimo, se adquirido nos bancos escolares e sob a forma de ensino tradicional, regido pela lógica da transmissão: “é só na escola que a gente aprende”, dizia um aluno. “Como eu não passei pela escola ou nela não permaneci, não tenho conhecimentos ou o que aprendi fora da escola não vale nada”. O conhecimento é visto também como algo pronto, sendo que o conhecimento acumulado por meio da sua experiência social é desvalorizado, por não ter sido adquirido na escola. A expectativa no que se refere ao espaço escolar é considerada atendida pela maioria dos alunos sujeitos da pesquisa.

Dos 71 respondentes, 40 alunos(as) (56,34%) disseram que suas expectativas foram atendidas, enquanto 12 alunos(as) (16,90%) afirmaram que as suas expectativas não foram atendidas e se referiram à “indisciplina dos alunos desinteressados”, à “tolerância dos professores com a indisciplina”, à “ausência dos professores”, ao “descaso do governo” e à “falta de pessoal na escola”. Um terceiro tipo de resposta, “às vezes” as expectativas em relação à escola foram atendidas, foi indicada por oito alunos(as), ou seja, (11,27%), sendo que 11 alunos(as) (15,49%) não responderam à questão proposta.

TABELA 10

Sobre as expectativas em relação à escola

Sua expectativa é atendida	Alunos(as) maiores de 30 anos	%
Sim	40	56,34
Às vezes	08	11,27
Não	12	16,90
Não respondeu	01	1,41
Branca	10	14,08
Total de alunos(as)	71	100

4 HISTÓRIAS VIVIDAS: ENTRE LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES

O objetivo deste capítulo é buscar compreender, por meio dos discursos dos sujeitos adultos, as representações que estes constroem a respeito das relações entre a história por eles vivida e a ensinada, compreensão que demanda, constantemente, um duplo esforço — de um lado, construir uma rede teórica, e, de outro, ler e interpretar os dados empíricos apoiando-se nessa teoria. Faz-se necessário, então, avançar mais um pouco nessa direção, explorando as relações entre vivido/linguagem e representações.

Todas as verbalizações se apresentam como representações que o sujeito constrói para orientar-se em suas ações no meio social, sendo que o sujeito e a sua fala se produzem ao mesmo tempo (LANE, 1996). Não há um sem o outro, e, se se busca apreender as representações sociais que os sujeitos constroem por meio de seus discursos, torna-se necessário indagar os próprios sujeitos a respeito de suas interpretações sobre as suas experiências vividas. Ao expressá-las, esses sujeitos as representam e elaboram imagens, a partir não só das posições sociais que

ocupam, mas também demarcadas por normas, interesses individuais e/ou coletivos, valores, princípios morais de seus grupos de referência e de convivência — ou seja, o entendimento das experiências vividas procede da apreensão da ordem constitutiva do social, que informa sobre a sua organização e o seu funcionamento. Há que se buscar conhecer as interpretações dos sujeitos porque estas são as que condicionam as suas ações e expressam as suas subjetividades e relações.

Além disso, ao se contar com as interpretações desses sujeitos, pressupõe-se contar com um conjunto coordenado de representações, imagens e discursos, uma estrutura de sentidos, de significados que circulam entre os indivíduos sociais, mediante diferentes formas de linguagem. Não se trata, portanto, de uma “mitificação do vivido”, mas apenas e tão-somente de tomá-lo como pista, como experiência histórica “flagrada” em um determinado instante, no qual aquele(a) que foi instado(a) fala. E, ao falar, imagina, pressupõe que o outro o está escutando, para compreendê-lo. Conforme lembra Orlandi, “[...] tanto o falante como o ouvinte falam de algum lugar da sociedade, e isso faz parte da significação mesma do que é dito” (ORLANDI, 1988, p.18). Ou, ainda, de acordo com Teves, “quando se fala, imagina-se, pressupõe-se que o Outro está nos entendendo, mais ainda, espera-se dele certas respostas. A nossa expectativa em relação aos Outros se funda nas idéias, nas crenças que temos em relação a nós” (TEVES, 1993, p.18).

4.1 Dimensões do vivido e linguagem

É nessa perspectiva que se formulou um questionário qualitativo, aplicado aos sujeitos da pesquisa, cuja quinta questão solicita aos respondentes que reflitam sobre a relação existente entre a História ensinada na

escola e a história vivida por eles(as). Uma das alunas registrou a seguinte resposta:²⁵

Sim. [Há] inclusive o racismo, a desigualdade social, os preconceitos e as desorganizações na nossa sociedade. Falo isto porque já fui vítima do racismo nas escolas (pois sou negra com muito orgulho) e até hoje sofro isso na sociedade. E conheço pessoas que já foram desrespeitadas e até agredidas nos hospitais, nos ônibus e nos postos de saúde, etc. (Marcela Emiliana, 39 anos).

A história que é vivida por muitos de nós é o preconceito. Preconceito de ser pobre, negro, mal arrumado, aleijado, feio e velho no meio social. Se você é bonito, branco, tem os olhos verdes, você tem o papel principal em novelas e comerciais. Mas, se é preto de cabelos duros, o único papel que conseguimos é o de empregada ou escravo. Há também preconceito com os nossos velhos, que daqui alguns anos seremos também [...]. O que mais existe na nossa história é o preconceito de ser de cor ou pobre (Eni Maria, 34 anos).

Esses dois fragmentos discursivos foram escolhidos, dentre vários outros que indicam reflexões semelhantes, para exemplificar as dimensões do vivido, acionadas pelos sujeitos adultos desta pesquisa, ao serem indagados sobre aspectos de suas existências, em relação à História ensinada. A história vivida é uma realidade empírica e, certamente, não tem o mesmo sentido para todas as pessoas, pois cada uma a vivencia a partir de suas particularidades, de acordo com a compreensão que tem de si mesma, real e imaginária. Portanto, as falas dos indivíduos sobre as suas histórias vividas são diferentes, embora relacionadas a algo comum: a história socialmente vivida.

²⁵ Desde o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa nas diversas escolas municipais nas quais os dados foram coletados, foi-lhes solicitada a participação como sujeitos da pesquisa bem como autorização para a identificação pessoal, ou seja, os seus nomes e idades, conforme aparecem nos questionários.

Marcela e Eni, ao que tudo indica, têm certas “idéias” e “crenças” do que significa, na realidade social concreta, viver a prática do preconceito e da discriminação.

Que não se tenha dúvida. O vivido é vívido, expressa, tal qual um caleidoscópio, as cores vivas de um cotidiano, às vezes, não muito ameno. Dá luz à natureza da experiência social. A um só tempo, ele faz falar o eu e o nós. O subjetivo e o objetivo. O individual e o social. “Mas o que é o vivido?”, indaga Amatuzzi (2001):

É a nossa reação interior àquilo que nos acontece, antes mesmo que tenhamos refletido ou elaborado conceitos. [...] reagimos por dentro àquilo que nos acontece. Isso é o vivido, a experiência imediata. É como nós sentimos. Essa reação interior já é alguma coisa da consciência. [...] algo que podemos sentir, como uma experiência de cada um. [...] Finalmente, dissemos que é nossa reação interior àquilo que nos acontece, e não simplesmente àquilo que acontece (AMATUZZI, 2001, p.53-60, (grifos do autor)).

Com base na reflexão de Amatuzzi (2001), pode-se considerar que o vivido é um caminho que trabalha com as expressões da experiência humana, configurando-se como uma “reação interior”, uma experiência imediata ou um dado imediato da consciência, a algo que vem de fora, do exterior, da realidade. Nos dois fragmentos, viu-se que se criou a oportunidade de reflexão aos respondentes, que trouxeram à tona as representações sociais acerca de suas experiências individuais cotidianas.

É nesse sentido, de uma “reação interior”, que contém um significado potencial imediato, que as respostas foram, possivelmente, dadas. Assim, ao serem instigados pela questão proposta, acionaram lembranças de situações existenciais vividas, na necessidade de elaborar uma resposta, em um diálogo eu/tu, com um Outro invisível.

No entanto, outros contextos essenciais, cujas historicidades são reconhecidas pelos sujeitos e, por isso, são resgatados pela memória dos indivíduos, emergem em

diálogo com a memória coletiva. O que de certa forma é um diálogo consigo mesmos, com as suas próprias memórias.

Essa reflexão faz emergir aquilo que ficou/fica do ensino de História e, tal qual uma centelha, proporciona condições de uma expressão fulgurante, expressão dessa “reação interior” de que fala Amatzuzi (2001). Essa “reação interior” expressa, traz à reflexão a concretude da experiência do “racismo”, da “desigualdade social”, do “preconceito”, do “ser pobre”.

4.2 Representações sociais do vivido

Serge Moscovici (1976) observa que o estudo da representação social se integra no estudo do conhecimento social, relacionando a estrutura cognitiva às circunstâncias sociais em que se processa e com que interage, em um diálogo entre o psicológico (acrescenta-se Amatzuzi (2001): “reação interior”), o cognitivo (a capacidade de, a partir de dados concretos da realidade, analisá-los e acionar saberes históricos escolares) e o social (como um espaço de comunicação), expressos pela linguagem simbólica (que permite contato com as coisas do mundo social, mesmo quando elas não estejam presentes).

A busca da compreensão do vivido supõe a necessidade de, ao entrar em contato com as suas manifestações, captar aspectos do seu percurso, expressões de experiências imediatas. Pode-se constatar que, nos fragmentos discursivos, mesmo que de forma implícita, a memória é convocada como suporte do sujeito na evocação de suas experiências.

De forma não explícita, o “fantasma” da escravidão se faz presente, em sua ausência, mesmo porque certas imagens e ensinamentos escolares sobre o

tema são internalizados e, quando há oportunidade, o “lembrar” vem à tona. Ao que tudo indica, carregado de interpretações e, nesse sentido, os dois fragmentos são expressivos em relação às experiências de Marcela e Eni.

Entretanto, apenas fazer emergir o vivido, sem analisar as suas representações sociais, suas imagens e conceitos, é deixar de lado a oportunidade de encontrar o coletivo manifestando-se no particular. Torna-se necessário, assim, buscar os padrões culturais, no contexto concreto dos sujeitos da pesquisa.

Essa busca se fez em função da necessidade de articular as conexões que evidenciem o compartilhamento das representações sociais, a partir de leituras e (re)leituras de trechos extraídos dos enunciados dos respondentes, a fim de se extrair de suas respostas as expressões, padrões lingüísticos e culturais, aspectos significativos do vivido, expressos nas representações sociais por eles elaboradas.

Moscovici (1976), ao discutir a representação social, mostra que ela, como fenômeno, significa uma modalidade de conhecimento, expressão específica de um pensamento social que decorre das relações estabelecidas entre os homens e mulheres e como processo de assimilação da realidade pelo indivíduo. Trata-se, portanto, de uma interpretação que ele, o indivíduo, faz da sua realidade sócio-histórica, sendo, portanto, uma construção de sua historicidade, que se expressa como consciência sócio-histórica de si mesmo e em relação aos outros, na interação social.

Ao propor o conceito de representações sociais, Moscovici (1976) valorizou o senso comum como um tipo de conhecimento legítimo. Para ele, as representações sociais são definidas como

um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas na vida diária, no curso de comunicações inter-individuais. São o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais. Pode-se dizer mesmo que são a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1976, p.53).

Ao que tudo indica, Moscovici (1976), ao definir as representações sociais, como no trecho citado, e propor uma significação como senso comum, para explicá-lo, de forma mais ampla, possivelmente, queria dizer que, da mesma forma que as massas produzem explicações

compartilhadas sobre determinados fenômenos, assim também as representações sociais são concebidas como sendo “comunicações interindividuais”, ou seja, os indivíduos pertencentes a um determinado grupo social tendem a dividir socialmente um mesmo modo de pensar e agir, o que resulta na construção de uma realidade comum, compartilhada, no âmbito de um conjunto social.

Esse conhecimento socialmente elaborado é incorporado pelos indivíduos, sendo que a percepção social é mediada pelo conhecimento transmitido e assimilado, passando a fazer parte integrante das relações cotidianas dos sujeitos individuais, bem como dos seus modos de pensar e expressar.

Moscovici (1976) propõe a análise dos processos através dos quais os **indivíduos em interação social** constroem teorias sobre os objetos sociais que tornam viável a comunicação e a organização do comportamento. Isso significa que as teorias que os indivíduos criam são construídas por eles no campo das relações sociais. Embora processem tais informações individualmente, nelas existem as marcas sociais, inscritas, expressando-se através de suas interpretações.

No campo teórico das representações sociais, germinam outras formulações mais particularizadas, fruto do desenvolvimento da pesquisa empírica na área e de elaborações específicas, como a *Teoria do Núcleo Comum*, proposta por Jean Claude Abric (1994).

De acordo com Moura,

Os trabalhos de Abric partem de uma hipótese sobre a estrutura das representações sociais que se apresentaria hierarquizada, organizada em torno de um cerne mais estável e resistente, o seu núcleo central. Segundo este autor, o estudo de representações sociais exige uma abordagem multimetodológica que envolve tanto o levantamento do conteúdo da representação, como o estudo da relação entre os elementos, sua hierarquia e importância relativa e a

determinação do núcleo central e dos elementos periféricos da representação (MOURA, 1996, p.32, (grifo do autor)).

A respeito da perspectiva inaugurada por Jean-Claude Abric (1994)²⁶, a teoria do núcleo central, Sá a compreende como “complementação da grande teoria”, formulada por Serge Moscovici, em 1961. De acordo com Sá,

[...] ela (teoria do núcleo central) se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de idéias e valores. A proposição de que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico, com características e funções distintas, é certamente a sua principal contribuição (SÁ, 1998, p.77).

Nas palavras do próprio Abric (1994), citadas por Moura: “[...] Toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou mais elementos que dão à representação o seu significado” (MOURA, 1996, p.32).

Em outro artigo, Abric define que

O núcleo central — ou núcleo estruturante — de uma representação assume duas funções fundamentais:

- Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos na representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento uniformador e estabilizador da representação (ABRIC, 1998, p.31).

Como esclarece Abric (1998), em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos, concebidos como constitutivos do essencial do conteúdo da

²⁶ A autora Maria Lúcia Seidl Moura refere-se à obra de Jean-Claude Abric intitulada *Pratique Sociale et Representations*, Paris, Presses Universitaires, 1994.

representação, ou seja, são os componentes mais acessíveis, mais vivos e concretos da representação.

Nascimento-Schülze, em seu estudo sobre as representações sociais da natureza e do meio ambiente, analisa dados obtidos através da técnica de “evocação livre de palavras” (Abric) e apresenta pistas acerca da orientação teórica desse pesquisador:

[Abric] propõe a Teoria do Núcleo Central das representações como abordagem complementar à Teoria das Representações Sociais. Considera que cada representação possui, na sua estrutura, uma hierarquia de conteúdos que podem ser considerados em termos de elementos centrais e periféricos que contribuem para a organização de uma representação. [...] Quando se leva em conta o fato de que os conhecimentos socialmente compartilhados estão fortemente relacionados à memória e práticas sociais do grupo, o núcleo representacional central, que poderia ser comparado ao protótipo desse pensamento compartilhado (NASCIMENTO-SCHÜLZE, 2000, p.69).

Importa aqui atentar ainda para o fato de que o núcleo central, tal como definido por Abric (1994), constitui o sistema complementar das representações sociais. Transcreve-se de Moura a citação que ela registra, extraída do próprio Abric (1994):

[O núcleo central] [...] é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ele é nesse sentido fortemente marcado pela “memória coletiva” do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere (MOURA, 1996, p.33).

4.3 Histórias vividas: entre a temporalidade histórica e a memória

Ao longo da análise dos discursos representacionais de cada respondente, a categoria tempo mostrou-se como o elemento básico e estruturador de suas representações a respeito da relação entre história

vivida e História ensinada. Nesse sentido, parecem importantes as contribuições de Abric (1994) que acabaram de ser expostas, por isso, serão exploradas no decorrer deste tópico.

Os sujeitos, ao construírem a sua representação, o fazem a partir do tempo aqui e agora, caracterizado pela ação dos homens e entre os homens nos diversos espaços sociais: família, trabalho, vida comunitária, etc. E, a partir desse espaço/tempo, evocam, em um processo dialógico, outras temporalidades.

Se se observarem alguns elementos constitutivos das representações de História, ensino de História, temas históricos de interesse para a reflexão histórica, expressos pelos alunos adultos, ver-se-á que existe, em seus discursos representacionais, o entrelaçamento de outros tempos. Os entrelaçamentos temporais que são evocados em suas construções discursivas vão caracterizar o “núcleo central” de cada representação construída, sendo que, entre elas, pode-se detectar pontos convergentes e interseções.

No espaço social, por onde circulam os sujeitos adultos, estão materializados os tempos vários que constituem o tempo social, ao qual os indivíduos estão “colados” e a partir do qual constroem suas representações.

Nesse tempo social, o sujeito adulto expressa o tempo como algo que resulta da capacidade de vincular entre si duas ou mais seqüências distintas de fatos, de uma mesma natureza, em tempos diferenciados. Pode-se, assim, supor que alguns sujeitos constroem respostas que funcionam como sínteses simbólicas derivadas da capacidade de manejar os tempos (passado/presente/passado), justapondo-os, confrontando-os, para estabelecerem o diálogo entre as duas temporalidades (passado/presente). Veja-se:

Hoje, a ganansia do home (*sic*) é igual ou até pior do que a ganansia (*sic*) do homem do **passado**. Hoje, pessoas matam outras por motivos mínimos, agridem umas as outras fazem guerras pensando só em si próprias, se drogam, roubam para manter seus visios (*sic*) e até mesmo matam (Marco, 39 anos).

Vejo muita relação, como por exemplo, o racismo que existe até hoje, por causa da escravidão. As diferenças entre pobres e ricos (Benedita, 38 anos).

[...] a briga do povo pelos seus direitos desde **antigamente** e vem até **hoje**. **Hoje em dia** nós **ainda** lutamos pelo que nós temos direito, por um país digno do povo. Fazemos o que podemos (Ricardo, 36 anos).

Nota-se, pelas marcas lingüísticas da temporalidade nos discursos dos sujeitos, que o tempo do agora, da materialidade da experiência social, dos fatos que acontecem no tempo presente demarca o cotidiano

de vida desses sujeitos. O cotidiano é marca presente nessas representações, nesses discursos. Encontram-se, nesses trechos fragmentados, as noções de um tempo ligado à experiência, ao fazer coletivo, a uma memória comum. As representações do tempo parecem estar ligadas à consciência social dos sujeitos adultos sobre os processos históricos.

Na medida em que se vive na História, pode-se resgatar, por meio da narrativa, a existência humana enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e trilhas em aberto para o futuro. Observa-se, nos fragmentos discursivos dos alunos, um certo encantamento, uma expectativa ávida de ser preenchida pela narrativa de quem conta a História, no caso, o professor, pois ela (a História) “nos transmite mais conhecimento”, “saber sobre os acontecimentos”, “ajuda a nos sentir como se a gente estivesse lá”, “História agrega várias situações e acontecimentos” e faz “aprender com o passado, para não errarmos no futuro”.

Nesse sentido, a memória, embora pouco mencionada explicitamente nessas representações, se faz presente de forma subjacente, pois, como mediadora desse processo discursivo, ela pode, então, ser compreendida não apenas como uma possibilidade de recontar o passado, como de fato foi considerada, mas, sim, de recuperá-lo, através de outros possíveis sentidos que cada novo momento presente cria, pois, ao que se pode inferir, o passado, esse tão desejado objeto desconhecido, insemina-se no presente, permitindo-lhe, assim, a sua possibilidade de expansão.

Como afirma Le Goff,

A memória coletiva foi um importante elemento da luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhor da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1984, p.13).

Pode-se inferir que a memória coletiva é fundamental na vida social, sendo, ao mesmo tempo, um veículo de poder, bem como uma das dimensões da ação coletiva — ou seja, ela serve tanto para transmitir ou deixar marcada uma memória de si, quanto para criar certas imagens e representações, impondo-as a uma dada coletividade, ou, ainda, para refazer e até mesmo destruir certas identidades sociais.

Nessa perspectiva, fazendo uso dos ensinamentos de Abric (1994) e da reflexão de Le Goff (1984), pode-se caminhar na direção de Maurice Halbwachs (1990). Halbwachs (1990) é considerado um dos pioneiros nos estudos referentes às memórias sociais, ou memórias coletivas, ao enfatizar o caráter social da memória e

estabelecer as diferenças entre história e memória. Para Halbwachs (1990), a memória liga-se à lembrança das vivências e esta (a memória) só existe quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo, e ainda os mantém no presente.

Segundo Halbwachs, a condição necessária para que haja memória é o sentimento de continuidade, presente naquele que se lembra. Ao se referir à memória coletiva e à História, ele afirma:

Há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência. Se não fosse assim, teríamos nós o direito de falar em memória, e que serviço poderiam nos prestar quadros que subsistiriam apenas em estado de informações históricas, impessoais e despojadas? (HALBWACHS, 1990, p.67).

Em uma possível armação teórica que combine a noção de núcleo central, proposta por Abric (1994) (em especial, quando se refere à “memória coletiva” do grupo), e os ensinamentos de Halbwachs (1990) (no que se concebe como memória coletiva, a sua diferença em relação à memória individual e, finalmente, à memória histórica), é importante considerar que os enunciados elaborados por cada sujeito da pesquisa emergem via memória individual e expressam uma representação compartilhada socialmente, o que significa que há um campo comum, uma base comum de experiência social, uma história viva e social.

É nessa história viva e social que permanece a lembrança da inserção do indivíduo nas criações grupais, ou seja, na experiência comum. Porém, como diz Halbwachs (1990), as situações vividas só se transformam em memória, se aquele que se lembra sentir-se efetivamente ligado ao grupo ao qual pertenceu/pertence.

Nas palavras de Halbwachs:

A memória coletiva se distingue da história [...]. É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém (HALBWACHS, 1990, p.81).

Nesse sentido, o conjunto das reflexões enunciadas, sob a forma de respostas às questões propostas nos questionários 1 e 2, no seu aspecto formal, pode ser entendido como textos escritos, um arquivo repleto de lembranças, sob a forma de representações sociais de aspectos selecionados de suas histórias vividas, em um passado mais remoto ou mais próximo.

Portanto, o que se considera como o eixo teórico que norteou e orientou a leitura das fontes documentais é a combinação da Teoria do Núcleo Central, na formulação de Abric (1994), com as reflexões sociológicas de Maurice Halbwachs (1990), acerca da memória individual e coletiva e a dimensão do vivido, que podem, ainda, ser articuladas às reflexões de Amatuzzi (2001).

Para finalizar esta discussão a respeito da articulação entre representações sociais e memória coletiva, enfatizam-se as aproximações entre Abric (1994) e Halbwachs (1990), destacando-se alguns aspectos:

a) Abric (1994) afirma que o núcleo central das representações sociais está envolto em “condições históricas, sociológicas e ideológicas”, sendo marcado pela memória coletiva do grupo, além de determinar a natureza dos elos que unem entre si os elementos da representação.

Essa memória coletiva do grupo pode ser identificada por expressões presentes nas representações dos sujeitos adultos, como “[...] saber o que aconteceu no passado”; “[...] para termos uma visão (*sic*) do tempo que começou o descobrimento do Brasil até os dias de hoje” (Paulo); “[...] para conhecermos grandes personagens” (Maria de Lourdes); “[...] voltar, relembrar o passado para entender o presente” (Daniel); todas essas representações, constituídas por elementos do ensino tradicional de História, têm pontos comuns que, no seu conjunto, formam um núcleo central, em torno do qual se estrutura a representação construída pelos discursos dos sujeitos adultos desta pesquisa.

Evidentemente que, sendo o passado algo tão desejado de ser conhecido por segmentos desses sujeitos adultos, fica mais ou menos explicitado que ele, passado, não é estático e está sujeito a possíveis reconstituições, pois o presente, nas representações dos alunos pesquisados, é o lugar através do qual se constrói um ponto de vista sobre o tempo, “[...] porquê (*sic*) a História tem muito haver (*sic*) com o nosso dia-dia (*sic*)” (Daniel), “temos mais facilidade de entender o presente e o futuro” (Paulo).

b) Abric (1994) diz, ainda, que o núcleo comum é a base comum, coletiva, e sua função é “consensual” — ou seja, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação.

Muito embora as concepções de História, de ensino de História e de história vivida apresentem uma diversidade de pontos de vista muitas vezes antagônicos, contraditórios e ambíguos, ver-se-á mais à frente, ainda com mais elementos empíricos, que há uma certa “comunicação” entre elas, no sentido de comunidade de idéias partilhadas e que resultam, pode-se supor, da troca de opiniões. A comunicação entre os sujeitos, que se faz mediante a troca de experiências, se consensualiza, ou seja, torna-se um patrimônio comum. Ao que tudo indica,

faz emergir representações conflitantes, complementares, que expressam conflitos de opiniões, expressões de representações sociais construídas em histórias vividas, portanto, passíveis de expressar as disputas existentes no seio da sociedade.

Assim, as idéias partilhadas, esse núcleo comum, “consensual”, se constrói ao longo das relações entre os sujeitos, através da transmissão de certos valores, pontos de vista, argumentos, normas sociais de uma geração para outra que vão sedimentando certas idéias, como, por exemplo, que a História tem um início, um meio e um fim; que ela é regida pelos grandes personagens; que há um encadeamento entre os fatos; que saber História significa aprender com o passado, etc., todos esses estereótipos que vêm sendo comunicados a nós nos livros didáticos de História, programas e aulas, forjando pontos de vistas constitutivos da base comum das representações.

c) os dois aspectos anteriores, “núcleo central” e “memória coletiva”, indicados por Abric (1994), podem ser aproximados das reflexões de Halbwachs (1990), no que se refere ao que esse autor considera como sendo memória individual. Embora se manifeste em um indivíduo específico, como, por exemplo, nos sujeitos adultos desta pesquisa, a memória individual é, antes de tudo, uma combinação particular do universo histórico, social e cultural com o qual o indivíduo está em relação, ou seja, as “condições históricas, sociológicas e ideológicas” apontadas por Abric (1994), que fazem com que o pensamento do indivíduo se enraíze no social, sendo que um e outro sofram mudanças mútuas.

d) além desse aspecto, a memória individual se dá em relação a outras memórias individuais, como se fosse uma rede, constituída de elos de memórias, com as quais o sujeito interage em dado momento (por exemplo: ao responder ao questionário, sobre história vivida/História ensinada). Embora o lembrar seja um ato individual, pois ocorre no indivíduo, ele é e permanece associado ao coletivo. Aqui, deve-se lembrar de Abric (1994), quando diz que o núcleo central das representações sociais é a “base comum, coletivamente, partilhada das representações sociais”, e que a sua função é “consensual [pois] é o núcleo central que realiza e define a homogeneidade de um grupo social”.

Nessa rede de relações comunicacionais, na qual uma pessoa influencia a outra, o método utilizado e mais completo é o da linguagem, o meio de comunicação utilizado, ao longo da História e, portanto, que todos herdamos das sociedades anteriores à nossa em que vivemos.

Sendo as lembranças uma reconstrução do passado provocada e auxiliada por dados e estímulos do presente (nas respostas dadas, cujos trechos

foram reproduzidos anteriormente, a lembrança do escravismo/passado é acionada em função do racismo/presente), em Halbwachs (1990), elas aparecem relacionadas a dois tipos de memória:

1. A “memória coletiva”: composta por lembranças impessoais, dispersas no social, e que contribuem para evocar e manter lembranças (Abric (1994) refere-se ao “consensual”, “base comum”, “homogeneidade”) que interessam ao grupo, contribuindo para a manutenção de uma identidade coletiva (Abric (1994) refere-se a “cognições centrais”, com as seguintes propriedades: “valor simbólico”, “saliência”, “poder associado”, “conjunto de significações”).

2. A “memória individual”: situada no âmbito individual, com personalidade própria, caracterizada como parte das lembranças pessoais (nas respostas dadas aos questionários, sempre um “eu”, mesmo que oculto, se revela...), é agrupada em torno de uma pessoa definida que as formula e as enuncia, a partir de um ponto de vista pessoal que expressa o seu vivido.

E esse vivido sobrevive como tempo e pode ser reativado pela memória, que é capaz de transformá-lo. O passado, ao ser rememorado, não é um passado estático, ele é passível de reconstrução, sendo possível despertar recordações que fornecem sentidos, perspectivas até então não reveladas, experiências que podem ganhar novos significados. Isso significa que o tempo só tem sentido para nós a partir do contexto em que vivemos e a partir do qual emitimos nosso ponto de vista.

4.4 História vivida: experiência social e temporalidades

E é no social, no intricado de suas relações, que se constrói a percepção do tempo, ao longo de uma vida. O entendimento que hoje se tem do tempo resulta da experiência humana anterior ao tempo presente, transmitida de geração em geração, mediante múltiplos processos de aprendizagem — ou seja, somos síntese de toda a experiência humana nas diversas fases de sua evolução, e, talvez, essa historicidade do humano seja algo que encanta certos sujeitos adultos, instigando-lhes a buscar a origem, “desde o início, até os dias de hoje” (como diz Eni Maria, 34 anos).

Uma questão importante levantada por Halbwachs (1990) diz respeito à experiência que se tem do tempo. Para ele, é fundamental a visualização do quanto há de socialmente estabelecido/imposto na forma como se representa a “duração”:

A vida em sociedade implica que todas os homens se ajustem aos tempos e às durações, e conheçam bem as convenções das quais são o objeto. É por isso que existe uma representação coletiva do tempo. [...] A natureza deixa cada vez mais à sociedade o encargo de organizar a duração (HALBWACHS, 1990, p.90, (grifo do autor)).

A perspectiva temporal, em especial, o sentido social do tempo é um instrumento analítico fundamental como referencial teórico norteador e orientador desta pesquisa com alunos adultos. Como enfatiza Siman:

Considerando, pois, que o tempo é uma dimensão central da experiência humana, estruturante do seu pensamento e ação, pensar a temporalidade das ações do homem e das sociedades humanas constitui-se em desafio, tanto para os historiadores, como para os professores de história (SIMAN, 2003, p.110).

A importância do passado na vida das pessoas, a necessidade da reflexão histórica, as imagens do tempo vivido, a compreensão do momento presente. Nessas necessidades, a categoria tempo é fundamental, ao proporcionar uma reflexão sobre o tempo da experiência e, no mesmo movimento, historicizá-lo, ao estabelecer um diálogo entre as temporalidades.

A esse respeito, das relações entre a temporalidade histórica e o tempo vivido, Siman ressalta que:

O tempo vivido tem a sua lógica, ritmos e durações próprios. A lógica do tempo vivido não se conforma numa cronologia e tampouco é a mesma do “tempo marcado pelos que detêm o poder de marcá-lo”. Os tempos vividos, além de múltiplos, entrelaçam aspectos econômico-políticos e sociais que costumeiramente são apresentados de maneira isolada (SIMAN, 2003, p.117).

Verifica-se essa característica indicada por Siman (2003) no texto *A multiplicidade dos tempos vividos - nas representações e discursos dos sujeitos*, em especial, a multiplicidade de pontos de vista, que traduz

a compreensão que os sujeitos têm do tempo, da História, do ensino de História. Nessas diferenças, também foram encontrados, a partir da leitura e análise dos dados empíricos, certas semelhanças, elementos de núcleos comuns, consensos, etc.

Especificamente, acerca da memória, como ensina Nora (1981), ela “é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]” (*apud* SIMAN, 2003, p.118). Quando se fez a proposta de captar as marcas das condições de vida cultural e social nos discursos dos(as) alunos(as), partiu-se do pressuposto de que a expressão de suas historicidades vincula-se às suas consciências, quando convidadas à reflexão, em um fluxo no qual, conforme afirma Nora (1981), “a memória liga-se à lembrança das vivências por laços afetivos e de pertencimento [...] aberta e em permanente transformação” (*apud* SIMAN, 2003, p.119).

Se, por um lado, a memória proporciona a expressão da historicidade do indivíduo, por outro, a memória social, ou coletiva, é, segundo Siman, “[...] ‘matéria’ necessária à constituição da identidade social dos sujeitos e à sua historicidade, condição imprescindível para a formação da cidadania crítica e participativa” (SIMAN, 2003, p.119).

É nessa encruzilhada, da memória individual e da memória social, que se encontram os pontos de interseção entre as histórias vividas e as lembranças das histórias ensinadas aos sujeitos adultos. Em seus enunciados, encontra-se o vivido, manifestações da consciência. Essa experiência imediata contém significados dessa vivência pronunciada, inscrita em seus discursos, carregados de representações, imagens, valores, materializada através de algumas pistas, todas elas presas ao contexto imediato. A “memória é vida, sempre carregada por grupos vivos”, como ensina P. Nora (1981). Porém, o solo ao qual se prende, o contexto imediato, ganha significados, pois seus elementos constitutivos, muitas vezes tênues, são extraídos da memória social histórica. Assim, a experiência do tempo vivido encontra, certamente, sua raiz no tempo presente, no aqui/agora, espaço/tempo; enquanto sujeitos sociais, revivemos, através da memória individual e coletiva.

Ao refletir sobre o tempo como “vivência” da existência, Pino diz:

Falar de vivência do tempo é falar da consciência do caráter temporal da vida. [...] Falar da vivência do tempo é falar da relação, por vezes complicada, entre o tempo como objeto da razão (mental ou lógico) e o tempo como experiência subjetiva. [...] Vivência do tempo significa viver a vida naquilo que ela tem de mais próprio e, por isso, de mais precioso: no

fluxo da existência que se faz no “ser” e no “não-ser”, ponto de curvatura do tempo. Viver do tempo não é viver no tempo, mas fazer do tempo vida (PINO, 2003, p. 58).

E o que significa “fazer do tempo vida”, se não se construir uma auto-consciência da historicidade da própria vida humana e social? — ou seja, a capacidade de entrelaçar memória individual/memória coletiva/memória histórica e explicitar pontos de vista acerca de sua inserção no tempo histórico, enquanto sujeito e em relação à coletividade da qual se faz parte. No conjunto dos enunciados elaborados pelos respondentes dos questionários 1 e 2, encontram-se pistas de vivências dos sujeitos da pesquisa, explicitadas por eles mesmos e que indicam as suas formas de representar as suas histórias vividas: as vivências dos processos reais de produção da existência; as suas grandes interrogações; os seus valores, saberes e as marcas dos processos socializadores e as desumanizações que carregam; a condição de membros de camadas populares; a condição de excluídos da escola; inserção no mundo do trabalho; as relações interpessoais, etc.

Esses são alguns indicadores de que os sujeitos da pesquisa desenvolvem modos de pensar as suas historicidades, a partir de diálogos que estabelecem com as várias dimensões do cotidiano, nos mundos do trabalho, da escola, da família. Trata-se de um viver social como adulto, como alguém dotado de vontade própria, que traçou o seu caminho como pôde, que formula hipóteses e que carrega em seus enunciados aspectos de contextualizações e como experienciam o tempo. Suas falas indicam o vivenciado no tempo, do tempo vivido.

4.5 Entre a vida e a História: a formação da consciência histórica

E essas histórias vividas são registros escritos, refletidos, pensados e sentidos em um processo de elaboração intelectual e transpostos para a linguagem escrita pelos sujeitos da pesquisa, sendo ativos, social e historicamente construídos; essa condição humana lhes permite constituir suas formas de pensar, sentir e agir, ou seja, constituir suas consciências.

Para um estudioso como Vygotski (1993, p.132), a palavra é o princípio da gênese social da consciência individual, sendo ela a origem da conduta social e da consciência. De acordo com esse autor, o sujeito não se constitui com base em fenômenos internos e nem se reduz a simples reflexo passivo do meio. A linguagem, para esse estudioso russo, formada na ambiência do material, é o principal instrumento no processo

de constituição do sujeito, pois ela, também, como o próprio sujeito, é produzida social e historicamente. Para ele, “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 1993, p.36 (grifo do autor)).

Através das palavras (no caso, escritas), entendidas como instrumentos de natureza social, como meios de contato com o mundo exterior, dados empíricos, quando registradas pelos sujeitos, são consideradas como formas privilegiadas de apreensão da consciência, sendo preciso compreender o ser humano historicamente, a partir de suas expressões, pensamentos e ações, através das palavras, pois, como afirma Lane:

Os conteúdos da consciência, constituídos pela linguagem e pelo pensamento, são, numa primeira análise, as representações que o indivíduo tem de si mesmo, do mundo ao seu redor, de suas atividades, das outras pessoas, do passado e do futuro (LANE, 1996, p.99-100 (grifo do autor)).

No caso deste trabalho, interessa identificar e analisar as representações dos sujeitos a respeito das relações entre as histórias vividas e as histórias ensinadas e, além disso, identificar em que medida estas apresentam elementos da consciência histórica. Por meio das representações dos alunos, espera-se captar os “conteúdos da consciência histórica”.

Segundo Lane,

A consciência (deve ser) compreendida como um processo dinâmico, onde as experiências vividas, as emoções, as relações sociais, mediadas pelo pensamento, constituem uma visão de mundo que está na base das atividades do indivíduo e historicamente, de sua personalidade; a consciência pode apresentar-se de forma fragmentada, com contradições internas imperceptíveis ao indivíduo, ou ela pode estar coerente dentro de

uma visão histórica, social, dentro da qual o indivíduo se compreende como singularidade na totalidade social²⁷ (LANE, 1996, p.100).

Através dos discursos dos sujeitos é que se torna possível uma aproximação dos elementos constitutivos das consciências individuais. Ou seja, os dados empíricos constituem-se em manifestações objetivas da subjetividade, expressões da consciência de cada sujeito da pesquisa.

Acerca do papel da consciência histórica, como orientador das ações humanas no tempo, Jorn Rüssen (1992) desenvolve uma reflexão em torno da relação entre a consciência histórica, os valores morais e o raciocínio. Na perspectiva desse autor, a consciência histórica é um pré-requisito para a orientação do sujeito diante de uma situação colocada pelo tempo presente, o vivido socialmente. Para Rüssen (1992), é a consciência histórica que orienta as ações demandadas pelas situações reais da vida presente.

Portanto, pode-se inferir que, na perspectiva de Rüssen, há uma dimensão educativa da História, pois, ao apontar para os fatos do passado, articulando-os ao presente, permite construir uma interpretação, ou seja, a consciência histórica, que orienta a direção das intenções, orientação essa proveniente da capacidade dos sujeitos de apreender e aprender com a experiência do passado.

Nesse sentido, é importante articular as reflexões de Rüssen às de Moscovici (1976), no que se refere às representações que o indivíduo faz do mundo social vivido. As representações que o indivíduo faz de si, do outro e do mundo social emergem como expressões dos conteúdos da consciência que, por sua vez, orienta as ações dos sujeitos. Tais ações, na visão de Rüssen, resultam de um trabalho de interpretação da vida social pelos sujeitos, que se manifestam através de representações que eles fazem da história vivida. Assim, os pontos de vista, as perspectivas dos sujeitos, seus horizontes conceituais, suas intenções e visões de mundo, em seu conjunto, são o que se pode considerar como vozes dos sujeitos, verbalizações sob a forma de textos escritos.

Nessas vozes, estão contidas as percepções que os sujeitos fazem do mundo social à sua volta, ou seja, a dimensão objetiva. Esta, ao ser internalizada, transforma-se em subjetividade e ganha significado e é expressa pela linguagem. Assim, pode-se dizer que há uma relação íntima entre História vivida, representação, consciência histórica e linguagem.

5 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E DIMENSÕES DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

²⁷ LANE, S.T.M. Estudos sobre a consciência. *Psicologia e Sociedade*, v.8, n.2, p.100, 1996.

Vozes, discursos escritos trazem em seus enunciados uma diversidade de pontos de vista, perspectivas dos sujeitos, horizontes conceituais, intenções e visões de mundo, representações construídas nos vários espaços do social e, em especial, nas instituições escolares, nas salas de aula, no ensino de História. Daí, uma possibilidade, a partir dessas múltiplas vozes, de se esboçar uma categorização de expressões das consciências históricas construídas pelos sujeitos da pesquisa. De acordo com Lane:

Os conteúdos da consciência se manifestam através das representações que o indivíduo faz de seu mundo. A consciência, compreendida como um processo dinâmico, onde as experiências vividas, as emoções, as relações sociais mediadas pelo pensamento, constituem uma visão de sua personalidade; a consciência pode apresentar-se de uma forma fragmentada, individualizada, com contradições internas imperceptíveis ao indivíduo, ou ela pode estar coerente dentro de uma visão histórica social, dentro da qual o indivíduo se compreende como singularidade na totalidade social (LANE, 1996, p.99-100).

Neste capítulo, pretende-se identificar e analisar manifestações de consciência histórica nas representações discursivas dos sujeitos da pesquisa, tomando como norte as proposições desenvolvidas por Jorn Rüssen. Na concepção desse estudioso (1992), a História é um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro: não meramente uma perspectiva do que tem sido. Trata-se, para o autor, de uma “tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção da mudança temporal que abarca o passado, o presente e a expectativa de acontecimentos futuros” (RÜSSEN, 1992, p.29), ou seja, “[...] a história é o espelho da realidade passada na qual o presente olha para aprender algo acerca de seu futuro” (RÜSSEN, 1992, p.29).

Portanto, a aprendizagem de História se relaciona ao processo de mudança estrutural na consciência histórica. Não se trata, apenas, de uma simples aquisição de

conhecimento do passado. Trata-se, isso sim, da maneira pela qual a experiência e o conhecimento da realidade passada são utilizados, ultrapassando as formas tradicionais de pensamento.

Na perspectiva de Rüssen, os valores definem os objetivos que nos guiam na ação: a eles estão vinculados princípios, guias de comportamento, idéias ou perspectivas diante de uma situação determinada, dentro da qual existem várias opções. Na concepção de Rüssen a consciência histórica é um pré-requisito para a orientação do sujeito em face de uma situação colocada pelo tempo presente, o aqui e agora do vivido. Portanto, é a consciência histórica, em síntese, que orienta a ação demandada.

E como funciona a consciência histórica como pré-requisito para orientar a ação do sujeito?

[...] a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: [ela] tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. A consciência histórica, por definição, aponta para fatos no passado (RÜSSEN, 1992, p.28).

Ao que tudo indica, na concepção de Rüssen (1992), o histórico une o passado ao presente, pois ajuda a compreender a realidade passado/presente e a construir uma interpretação (consciência histórica) que deve permitir a atuação no tempo presente, facilitando a direção das intenções dentro da temporalidade. Assim, a consciência histórica serve como um elemento orientador, “como um espelho da experiência no qual se reflete a vida presente” (RÜSSEN, 1992, p.29).

Nesse sentido, o conceito de consciência histórica, (proposto por Rüssen, 1992), considera que o sujeito elabora uma operação intelectual para apreender e aprender com a experiência do passado e, ao mesmo tempo, tem uma função prática, pois sugere perspectivas futuras no que se refere às possíveis mudanças e às orientações práticas em face do presente.

Através da mediação da memória histórica, a consciência histórica confere à realidade uma direção temporal tanto no que se refere à vida prática quanto à que se vincula à subjetividade do sujeito. Para Rüssen (1992), a dimensão temporal da subjetividade humana outorga ao sujeito a autocompreensão e conhecimento, proporcionando-lhe a construção da identidade histórica:

Por meio da identidade histórica, a personalidade humana expande sua extensão temporal além dos limites do nascimento e da morte. [...] via esta consciência histórica, uma pessoa faz parte de um todo temporal mais extenso que o da sua vida temporal (RÜSSEN, 1992, p.29).

No que se refere à dimensão temporal da vida prática, Rüssen (1992) define a sua função da seguinte maneira:

A consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar (orientar) a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função “orientação temporal” (RÜSSEN, 1992, p.29).

Trata-se, segundo Rüssen (1992), do aspecto externo da orientação pela via da História, que proporciona a descoberta da “temporalidade das circunstâncias demarcadas pela atividade humana” (RÜSSEN, 1992, p.29)

Para se proceder à análise das manifestações de consciência histórica expressas pelos sujeitos em seus enunciados acerca da História, da História vivida e das relações entre essas, serão utilizadas duas das indicações tipológicas dos modos de interpretação histórica construídas por Jorn Rüssen (1992) e uma terceira categoria criada a partir das leituras do material oferecido pelos alunos.

A tipologia apresentada por Rüssen (1992) é composta por quatro tipos de consciência histórica. A tradicional, na qual a consciência funciona no sentido de manter

vivas as tradições; a exemplar, na qual a memória histórica é estruturada em termos de exemplos, fundada em acontecimentos passados; o tipo crítico, no qual a História funciona como uma ferramenta que confronta os valores da experiência do passado com argumentos que funcionam como espécie de contranarração; e, finalmente, o tipo genético, segundo o qual o que dá sentido à História são as mudanças. Esse último tipo representa a experiência da realidade passada como acontecimentos que mudam para manter o seu próprio desenvolvimento. Neste estudo, faz-se uso, como poderá ser observado, dos tipos tradicional e crítico, pois pareceram mais adequados à leitura dos discursos dos adultos que os tipos exemplar e genético. No entanto, para uma maior aproximação das manifestações de consciência histórica dos alunos, uma terceira categoria foi criada, denominada, nesta pesquisa, de “paralelismo”. Essa categoria foi construída no diálogo entre os discursos dos alunos e aqueles que se “ouviram” durante as práticas dos professores de História de alunos adultos. Trata-se de buscar a compreensão do passado pela comparação com o presente.

5.1 Nos discursos enunciados, concepções de História, subjetividade e temporalidade

5.1.1 A perspectiva “tradicional”

A perspectiva crítica tem como referência o que é relevante para a ação humana no tempo presente e o que é necessário para se compreender a realidade histórica. Nessa visão, a consciência histórica visa a mobilizar aspectos específicos do passado, nega a sucessão linear passado, presente, futuro e concebe a História como uma ferramenta para romper com o passado.

A perspectiva tradicional, segundo Rüssen (1992), é considerada como uma reprodução de uma visão positivista. O conhecer o passado visa a entender o presente, prever e mudar o futuro. Nesta pesquisa, nota-se que os enunciados expressam pontos de vista de adesão à estabilidade de comunicação professor e aluno, com argumentos normalmente construídos a partir de raciocínios contidos em certos livros didáticos e disseminados pelo senso comum.

Marco Moreira (30 anos), por exemplo, expressa uma concepção de História como passado. Expressa essa concepção passadista, incluindo em sua argumentação algumas dimensões do ser humano se construindo ao longo da História, em face da vida cotidiana:

[...] (estudar história) é muito bom, porque os alunos novos ou até mesmo os velhos que não sabiam nada sobre seus antepassados ficam sabendo e passam a gostar de estudar História. [...] como foi a vida antes deles nascerem. Ex: como sobreviviam, como se alimentavam, como aprenderam a fazer o fogo e a agricultura, etc. Também (a História) mostra atos de heroísmo, de covardia, mortes e vidas (Marco Moreira, 30 anos).

Esse tipo de concepção de História traduz uma compreensão da realidade sócio-histórica dita tradicional, evidenciando o ser humano como sujeito histórico em construção. Expressa um conhecimento sobre o ensino de História e da própria História como algo que, aparentemente, não é acessível ao próprio sujeito, levando-o a crer que a História seja algo distante de si. Porém, quando problematiza aspectos do “sobreviver”, lá está o sujeito em construção. O que era uma forma externa ao indivíduo (o ensino de História) passa a ser

assumido internamente pelo sujeito, levando-o a se comportar como um sujeito ciente de sua historicidade.

A idéia de História como passado está também presente em respostas de outros alunos:

[...] aprendemos mais sobre o passado. [...] uma idéia sobre o passado. [...] para nós termos conhecimento de vidas passadas, de acontecimentos ocorridos antigamente (Paulo Henrique, 41 anos).

Pois ela (História) faz parte do nosso passado, precisamos conhecer o começo para que a História possa ter meio e fim (Marcela Emiliana, 36 anos).

A História que é ensinada na escola serve para que nós possamos ter consciência de como foi no passado, para dar continuidade no que vivemos no dia de hoje (Eliana, 33 anos).

Aprendemos muito e ficamos conhecendo um pouco sobre o que ocorreu no passado (Ana Paula, 32 anos).

A presença marcante do passado nessas reflexões sinaliza a presença de uma linha de tempo “oculta”, de uma certa periodização do acontecer histórico, mediante uma lógica linear, evolutiva, que tem um “começo”, “meio” e “fim”. Está presente nessa concepção a noção de “continuidade”, que, de acordo com o raciocínio dos respondentes, faz a ligação com o “que vivemos no dia de hoje”.

Nessa concepção, o movimento da História se apresenta pela via da linearidade, da noção de “continuidade” que vincula “passado” ao “dia de hoje”. As relações sociais estão ausentes, a noção de fato (“conhecer”, “como foi”, “o que ocorreu”) não é nomeada, sendo que as “vidas passadas”, provavelmente na forma de narrativas descritivas, são motivadoras para “termos conhecimento”.

Esse raciocínio sugere que a História é algo que é externo ao sujeito e que, para ter sua importância, necessita ser contada; ensinada, de tal maneira que seja algo racional, que

ensine algo, a partir de um passado longínquo, e que ajuste os tempos atuais a uma lógica que ajude a dar “continuidade” aos acontecimentos do passado.

Observam-se indícios de uma perspectiva utilitarista, pragmática, pois a História ensinada serve para ajudar a fazer um certo arranjo, em uma trajetória seqüenciada, servindo, portanto, para fazer encaixar algo que está fora do lugar, mas que, uma vez sabido, conhecido, aprendido, “[...] serve para ter consciência de como foi no passado para dar continuidade no que vivemos no dia de hoje” (Eliana).

Muito embora esses alunos expressem, em seus discursos, uma concepção de História associada a uma herança do positivismo, os mesmos alunos, quando foram indagados sobre quais os temas que gostariam de estudar relativamente à História atual, indicam certos temas históricos do passado, mas que guardam relações de natureza política, econômica e social com o tempo presente e que, provavelmente, tocam as suas histórias de vida.

Como será visto, são temas e períodos históricos que fazem parte do conteúdo tradicional do ensino de História e são indicados pelos seus próprios títulos, como aparecem nos vários programas de ensino. No entanto, quando justificados, aparecem como necessários para esclarecer certas dúvidas e mostrar que determinados problemas da sociedade perduram até hoje. Nesse sentido, é interessante ressaltar a percepção do aspecto da “continuidade”.

O descobrimento do Brasil, porque sou apaixonada pelo meu país. [...] (Eliana, 33 anos).

A independência do Brasil, pois eu acredito que até hoje o nosso país é dependente (Paulo Henrique, 41 anos).

Sobre o monopólio e o absolutismo, porque nos mostra como eram poderosos (Marcela Emiliana, 36 anos).

[...] A escravidão, a política, não são independentes. E continuam iguais ao passado (Ana Paula, 32 anos).

Pode-se dizer que se confirma o pressuposto, a que já se fez referência anteriormente, de que, ao serem convidados à reflexão em torno das suas experiências em relação ao ensino de História escolarizada, os adultos trazem, via linguagem, uma série de interrogações que podem ser objeto de reflexão coletiva em sala de aula e, em conseqüência, tornarem-se objetos de problematizações que levem ao aprofundamento e ampliação do seu estudo.

É importante, ainda, refletir sobre a ambigüidade presente nas representações construídas pelos alunos. Por um lado, nota-se, em suas concepções de História, uma perspectiva de imobilismo, a partir de uma concepção de História que estuda o passado. Porém, contraditoriamente, tais reflexões vêm acompanhadas de dinamicidade, quando expressam pontos de vista que associam História ensinada e realidade atual, ou seja, o tempo do vivido.

No decorrer da leitura e análise das respostas dos alunos, notou-se que há uma permanente ambigüidade entre o ensinado, o desejado e o vivido. Quando se referem ao ensinado, a repetição, a reafirmação de temas e períodos históricos e, principalmente, a idéia de História como uma voz do passado, entremeada por valorações explicitadas e que reforçam as pequenas pistas, sinais e marcas, ao refletirem sobre a História ensinada, são recorrentes:

É importante estudar História porque nós ficamos sabendo como foi a vida anterior [...] como as pessoas vivem [...] Ficamos informados sobre os assuntos e para aprendermos as coisas ruins e não fazer as mesmas [...] saber da nossa história, dos nossos ancestrais, como estamos aqui, hoje, o porquê da nossa existência. [...] nos transmite mais conhecimento sobre o que está acontecendo no Brasil e no mundo e de onde começou a surgir os primeiros problemas brasileiros (Ricardo Rodrigues, 38 anos).

No trecho acima, percebe-se a linha de argumentação que é mantida, com pequenas variações, porém, com um núcleo comum — bastante presente nas formulações anteriores: a História passa, dista. Alguns acréscimos ficam por conta de uma História como

mestra da vida, que dá lições “[...] para aprendermos as coisas ruins e não fazer as mesmas”, ou seja, a reafirmação de uma História que é concebida como algo utilitário, que não deve ser repetida. Ao que parece, está implícita, nessa visão, uma certa dimensão educativa da História como prática social ou do ensino da História. Algo como uma espécie de prescrição para a vida cotidiana.

Há, também, no trecho transcrito, um ponto de vista de natureza filosófico-existencial, quando o sujeito se indaga a respeito das razões do existir, no “aqui, hoje, agora”, o que significa um veio que abre possibilidades para uma reflexão sobre a História no tempo presente e, até mesmo, a busca da historicidade da própria questão-problema suscitada pelo aluno, “o porquê da nossa existência”.

Um outro aluno, William Gomes (37 anos), propõe como temas históricos:

O período da evolução da escravidão e da independência [...] são chamativos e marcaram também a história [...] Política [...] revoluções, industrializações, ditadura militar [...] É interessante saber que isto aconteceu, que pessoas viveram isto e que algumas estão vivas até hoje.

Quando se diz que há uma tensão ou ambigüidade nos conteúdos das respostas, deseja-se enfatizar certas contradições entre o ensinado, o desejado e o vivido. Enquanto o ensinado indica o oficialismo tradicional, que, ao que tudo indica, já se configurou como um imaginário presente nos enunciados formulados pelos sujeitos da pesquisa, o desejado, ou seja, o repertório indicado por eles, emerge como algo de grande significado, pois revela, ao mesmo tempo, a coexistência de um ensino oficialista e tradicional, por um lado, e um conjunto de temas de natureza política, econômica, social, cultural e religiosa que os próprios alunos formulam ou que, na vivência da cultura escolar, ouviram dizer de suas possibilidades de estudá-los. No caso da primeira hipótese, os sujeitos estão atentos à realidade social em que estão inseridos. No segundo caso, parece não haver, na situação desses alunos, espaços

para a explicitação de seus desejos e, portanto, se mostra presente o não-atendimento de suas expectativas.

Esses conteúdos históricos desejados, enunciados de forma bem explícita, se vinculados aos conteúdos das respostas dos sujeitos à questão relativa à relação entre História ensinada e história vivida por eles, ganham eco e se justificam, quando é possível notar uma certa consistência argumentativa em suas respostas.

Isso sugere que, assim se posicionando, concretamente, esses alunos rejeitam aquela concepção de História que tanto repetem, mas que, contraditoriamente, é negada, quando são convidados a uma outra reflexão, oportunidade na qual trazem à tona, um pouco desconexo, um conjunto de temáticas que, no fundo, trazem as marcas de suas experiências sociais: as do mundo do trabalho, as sócio-culturais, suas inquietações, diante de um mundo fragmentado e de informações contínuas, justapostas, desafiantes em sua chave de compreensão.

São enunciados que expressam dimensões, criticidade, a partir de experiências vividas em comum. Consciências de inserção social/idéias compartilhadas; inter-relações: sujeito/sociedade/ensino de História. Fazem parte daquela concepção nomeada por Rüsen como sendo do “tipo crítico”, ou seja, esse tipo de consciência histórica busca e mobiliza experiências específicas do passado, sendo que a História funciona como uma espécie de ferramenta, que rompe com a linearidade passado/presente/futuro.

De acordo com Rüsen, as dimensões do tempo, dos valores, e as experiências dão sentido significativo ao passado, sendo a consciência histórica uma expressão de orientação que capacita o indivíduo a aprender a olhar o passado e resgatar a sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente.

No trecho abaixo, é possível detectar a visão que transmite a idéia de historicidade, ou seja, tudo que está no social contém em si a possibilidade de ser compreendida no tempo.

Um outro grupo de sujeitos da pesquisa, constituído por Esio Geraldo (35 anos), Viviane Teotônio (30 anos), Adalberto Dias (31 anos), Divaldo Antonio (37 anos) e Reginaldo Silveira (34 anos), traz para a discussão aspectos já abordados pelos seus colegas, acrescidos de outras dimensões da problemática em análise, ou seja, as ambigüidades, conflitos e contradições entre a História ensinada, a História que se deseja estudar e a história socialmente vivenciada.

Para Esio, estudar a História ensinada na escola sugere-lhe a sensação de haver participado das “coisas [que] aconteceram”, principalmente, levando-se em consideração “algo sobre os negros, porquê (*sic*) é a minha raça”. Em sua concepção, a história ensinada “[...] abre a minha cabeça para um novo ângulo de vida”, serve para “nunca esquecer as coisas que aconteceram no passado”.

Essa sensação, “como se a gente fosse escravo, não tendo que ficar preso, como no tempo da escravidão”, talvez lhe ajude a situar-se no tempo do presente, em diálogo com o passado escravo (seus ancestrais), apesar de expressar dúvidas acerca dessa comparação: “não sei é uma comparação adequada pelo fato de hoje no papel não ter nascido preso e meus antepassados, sim”.

Essa dúvida é muito significativa, pois relativiza os termos da comparação, ao não fazer analogias e anacronismos históricos grosseiros, tão tentadores em práticas pedagógicas de sala de aula, que se propõem a fazer “paralelos”, “comparações”, o que resulta, na maioria das vezes, no desrespeito às especificidades contextuais e às identidades específicas, tanto às do passado, quanto às do presente.

Discursos tradicionais são os de Viviane (32 anos) e Adalberto (30 anos). Aquela traz o estudar História como algo “para saber o que aconteceu no passado [...] para aprender o antes passado da História. O passado, o presente e o futuro, para conhecer nossa própria vida”. Adalberto apresenta uma visão mais ampla, pois, para ele, a “história agrega várias

situações e acontecimentos, em uma só matéria [...] são vastos os caminhos e campos de conhecimento que ela (história) tem a oferecer”.

Por outro lado, Osvaldo Antonio (33 anos) e Reginaldo Silveira (36 anos) retomam a visão de História fundada na perspectiva do “longo tempo”, ou seja, que “[...] começou com o descobrimento do Brasil até os dias de hoje”, como afirma o primeiro, e “[...] estudar a História (é) estudar o antepassado, os nossos ancestrais, a história vivida atualmente [...] estudar o que aconteceu aqui a milhões de anos atrás”, como explica Reginaldo.

Ao se posicionarem sobre uma possível relação entre a História ensinada, a História que se deseja estudar e a história vivida, percebe-se uma certa confusão na argumentação. Para Osvaldo, há um desencontro entre o que se ensina e o que se faz: “[...] a História ensinada na escola ensina que deve ser feita uma coisa e na realidade lá fora é feito totalmente ao contrário começando pelos nossos governantes que não cumprem as leis e as promessas que nos fazem”. Assim, propõe que se estude “[...] a história do Brasil e do mundo começando do princípio da história até os dias de hoje”.

Nota-se que os dois respondentes trazem para suas reflexões as experiências escolares, muito comuns à maioria dos alunos(as) que até aqui vêm explicitando as marcas da História oficial, em suas enunciações.

Para Darcy Roberto (31 anos), “estudar História é valorizar e engrandecer nossa cultura. [...] conhecer nossos antepassados. A história da vida é aprender com o passado, para que não erramos (*sic*) no futuro”. Trata-se de uma outra visão baseada na idéia de História mestra, de lições de vida e de não repetir os erros do passado. Afirma que a História é construção de “um ser humano, (de) um país, uma geração sem passado (pois) somos fruto do passado e somos a história do futuro”.

Observa-se que o tempo presente não é mencionado, muito embora o enunciado faça menção ao passado, concebido como a base da História. Essa visão projeta para um outro

tempo, o futuro, algo a ser concretizado: “somos a história do futuro”. Para Darcy, há uma relação entre a História ensinada e a história vivida, “principalmente em questões sociais. Vejo que, no passado e no presente, existem várias semelhanças no caso de quem manda e quem obedece”. Nessa representação, não se explicitam temas, períodos. Porém, há insinuações referentes às relações de poder, dominação e submissão (“no caso de quem manda e quem obedece”).

5.1.2 A perspectiva comparativa: “paralelismo”

Fazer um “paralelo”, uma “comparação” entre o passado e o presente é muito comum no discurso e na prática pedagógica de certos segmentos do professorado de História e se expande nos discursos dos alunos. Argumentos utilizados por professores que adotam essa perspectiva metodológica não levam em consideração as identidades e especificidades das temporalidades passado/presente, o que acaba por forjar analogias, o anacronismo histórico, pois estabelecem relações mecânicas entre o presente e o passado, não respeitando as suas especificidades e identidades conjunturais.

Marco Túlio (37 anos) afirma haver uma relação entre o ensinado e o vivido, muito embora não indique a forma pela qual essa relação se concretiza.

Por exemplo, é só a gente vê (*sic*) que muitas pessoas hoje morre (*sic*) porque desde o início da história o homem é desrespeitador do homem, fazendo guerra, assassinando, usando drogas, sendo a ganância o motivo de tudo. Vem tudo isso desde o início e hoje é tudo igual. Eu gostaria de estudar mais sobre as guerras; entender mais sobre elas que há no mundo atualmente.

Genericamente, aponta a “ganância”, o “assassinato”, as “guerras” e as “drogas” como males tanto do passado quanto do presente. Pode-se supor que há, implícita, em sua reflexão, uma certa curiosidade que o leva a um diálogo entre o tempo presente e o passado, pois o que ele nomeia sobre o “mundo atualmente” são fatos da vida cotidiana que instigam a busca de explicações históricas. Trata-se, portanto, de uma forma de expressão de consciência histórica de uma situação.

O desejo “de estudar mais sobre as guerras [...] mundo atualmente” pode estar relacionado à difusão das mensagens, pelos veículos de comunicação de massa, que sedimentam a consciência subjetiva e definem “como o indivíduo apreende o mundo”, como afirma Aguiar (2000, p.131): “A consciência constitui a forma como o indivíduo apreende o mundo físico e social, em um trabalho de interpretação da vida de nós mesmos, da relação com o mundo, através do pensar, do sentir, do sonhar.”²⁸

Pode-se inferir que essa “interpretação da vida”, elaborada por Marco Túlio, traz em si alguns conteúdos de sua consciência histórica, a partir de suas leituras, observações relativas aos noticiários da mídia e de suas análises acerca das contradições presentes na realidade social observada e das relações existentes entre os objetos, o que significa expressões do desenvolvimento da consciência crítica, que se materializa em representações, imagens, problematizações, etc.

Nessa mesma direção, acolhem-se as reflexões freireanas acerca do significado de conscientização:

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não pode haver conscientização sem primeiro haver tomada de consciência. [...] Portanto, trabalhar com uma postura conscientizadora [...] é pesquisar com rigor [...], para revelar as verdades ocultas pelas ideologias que estão mais

²⁸ AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. *Caderno de Pesquisa*, n.110, p125-142, jul. 2000.

vivas quando é dito que estão mortas (FREIRE, 1980 *apud* MAYO,²⁹ 2004, p.62).

“Precisamos, muitas vezes, voltar, relembrar o passado, para entender o presente. [...] É preciso estudar o conteúdo, pois antes de nós viveram pessoas que apresentaram meios de conquista e que deixaram como tentar ao menos resolver certos problemas” (Moisés Lima, 38 anos).

Para esse aluno, a História ensinada tem a função, ao que tudo indica, não meramente de descrição, pois envolve o “voltar, relembrar [...] para entender o presente”. Em sua idéia de História, faz-se presente a visão analítica e problematizadora: “[...] conhecer o que aconteceu antes e entender os porquês de hoje. Sem História não teria vida. Não saberíamos como o fato aconteceu”. (grifos do autor)

Esse tipo de concepção de História também é assumido por Ana Lúcia (33 anos), ao considerar que “[...] através dela (História) eu me atualizo com o mundo no passado e no presente”. Transparece uma idéia de diálogo entre passado/presente, “para adquirir conhecimentos (pois) há uma relação entre a História ensinada e a história vivida: a má distribuição de renda e a falta que a reforma agrária faz”, exemplifica.

Apresentando uma visão mais abrangente, Cássio Ferraz (36 anos) estabelece como necessidade fundamental estudar a História no sentido de promover o “desenvolvimento da cultura e do Brasil”, não explicitando se tal desenvolvimento se refere ao indivíduo, em sua formação cultural, como sendo alguém de vasta cultura, de saber histórico. Para ele, o estudo da História “serve para orientar as pessoas para que não cometemos (*sic*) erros futuros”. A História, portanto, nessa visão, funciona como mestra da vida, portadora de lições a serem seguidas.

²⁹ MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O aluno destaca o tema escravidão, pois “atualmente milhões de brasileiros são escravizados pelos baixos salários”. Verifica-se, aqui, a tendência ao paralelismo entre passado/presente, construído de forma linear, pela via da continuidade, sem haver referenciação às conjunturas com identidades históricas específicas, o que implica, de certa forma, uma visão fatalista da História. Afirma, ainda, ser o Brasil um país cuja “população é mal informada” e propõe algumas indagações: “De onde o homem veio? Porque o homem é o animal que mata não para sobreviver?”

Nesse trecho, nota-se que, ao se referir a “mais equipamentos na escola”, ao que parece, o respondente deposita uma expectativa de que o aparato técnico proporcionaria algo mais “interessante”, “poderia ser mais complexo”. Mesmo considerando que a existência do aparato técnico não resultaria, necessariamente, em uma reflexão “mais complexa”, é importante registrar a importância de se investigar como essas propostas surgem, que tipo de compreensão os seus formuladores têm da realidade material escolar, como pensam as alternativas, etc.

Não é o caso de Moisés Lima (38 anos), que “[...] não discorda da bíblia” e crê “que Deus fez tudo, segundo a sua imagem e semelhança”, ao questionar que “[...] nossos ancestrais foram os macacos”. Diz ele: “[...] eu não consigo imaginar isso, não pelo macaco, mas pelo fato de que não vejo associações”. Ao dialogar criticamente com a versão que “segundo os cientistas nós somos evolução”, Moisés se coloca em uma perspectiva ativa de problematizar o que lhe é ensinado e propõe:

Esta pergunta (sobre o ensino de História) é providencial, valoriza o que houve em um passado longínquo. Porém, creio, ao estarmos à beira do século XXI, deveríamos nos preocupar mais com as situações recentes: Afeganistão, Índia, fome, aids, câncer e muitas situações que devemos nos compenetrar em solucionar. [...] O homem perdeu completamente o senso, em sua corrida rumo às riquezas e se esqueceu do amor ao próximo (Luciano, 37 anos).

Esse trecho explicita uma tensão, uma ambigüidade, que se traduz na coexistência de dois ângulos de visão: “[...] aumenta sua sabedoria e lhe dá uma visão mais ampla de como se chegou aqui. [...] serve para aprofundar em culturas muitas vezes desconhecidas pelo aluno; fazendo ele viajar no pensamento sobre os fatos do passado”.

Essa visão parece ser construída a partir de outras idéias que, possivelmente, foram transmitidas em sala de aula, e tende a ocultar os fundamentos contraditórios e mesmo antagônicos das relações sociais e humanas. Partindo-se do aqui e agora, “de como se chegou aqui”, a historicidade que se busca resgatar emerge através de um recuo temporal, com o intuito de fazer refletir, tal qual faz o espelho, imagens, que fazem “viajar no pensamento sobre os fatos do passado”, ou seja, na história de sua formação.

Nessa visão de História, parece estar embutida a noção de que os acontecimentos sociais e políticos se estendem ao longo dos tempos, como estágios necessários, estágios naturais, por que passam as sociedades para chegarem ao seu estágio mais evoluído, ou seja, a História ensinada. Para alguns alunos(as), trata-se de um saber que vai indicar e revelar o trajeto assumido pelos seres humanos em sociedade. Para outros alunos(as), importa questionar se a História que se ensina tem atingido a explicação do movimento do real vivido.

É o caso de Sandra Maia (38 anos), que concebe “a História como parte de nossas vidas [...] Um conhecimento sobre o mundo, sobre o Brasil. [...] As poucas aulas que tivemos, nós vimos fatos antigos, um pouco fora de nossa realidade de hoje”. Mara propõe um estudo sobre “o que está acontecendo no mundo de hoje: guerra dos EUA x Afeganistão, [...] Mercosul, [...] política brasileira”, etc.

Esses temas estão localizados no contexto durante o qual a coleta de dados (2001) ocorreu nas escolas-campo de pesquisa. São, portanto, os fatos mais recentes e indicados pelos sujeitos da pesquisa, marcados pela conjuntura, por aqueles elementos constitutivos do

contexto histórico daquele presente, o transitório, capturado e apresentado como objeto de curiosidade.

Há uma constante valorização do estudar História com o objetivo pragmático, de que ela forneça a chave da compreensão do ser humano. Júnia Oliveira (32 anos), Genilson Rosa (31 anos) e Daniela Santos (30 anos), cada um a seu modo e com graus de reflexão variados, porém, bem sincronizados, emitem as suas opiniões, marcadas por traços característicos da compreensão do que significa o estudo da História. A História, na opinião de Júlia, é útil “para que possamos entender o que já se passou há muito tempo atrás e entender melhor a atualidade”. Os temas propostos por ela são os ditos tradicionais: índios, escravos, descobertas. Porém, procura suscitar certas problematizações em torno dos temas: “o que aconteceu?”, “como foi?”, “por quê?”, “de que forma?”.

Ainda na linha de refletir a relação através do “paralelismo” passado/presente, veja-se um outro exemplo:

Eu acho que a História é sempre necessário para que nosso passado não fique “passado”, mas que todas as futuras gerações possam conhecer um pouco de cada época [...] História é uma porta aberta para o nosso conhecimento, com ela podemos viajar através do tempo. [...] sempre houve e haverá História como parte fundamental de nosso vida [...] Não deveria ficar armazenado no tempo e, sim, em cada um de nós (Divalci Silva, 36 anos).

A idéia final sugere que o ser humano, por onde anda, arrasta consigo a sua própria historicidade, como expressão do sujeito histórico que é e também como produto de seu próprio conhecimento.

Essa relação passado-presente pelo paralelismo é também o núcleo central da argumentação de Miriambel Resende (36 anos):

[...] Na verdade, sabemos que, no passado, muitas pessoas perderam a vida, para que chegássemos neste presente. O presente faz parte do passado. Eles

andam lado a lado. Um dependendo do outro. [...] A história é um ensinamento da vida. [...] ela ensina a trilhar mais fácil [...] e a entender os processos das coisas, a percorrer por caminhos imaginários do conhecimento [...].

Ao se apropriar de certos raciocínios que pertencem ao ensino dito tradicional, a aluna (re)significa o diálogo passado/presente, rompendo com a relação mecânica, da lógica da causalidade, e introduz a noção de pertencimento do presente em relação ao passado, como sendo um constitutivo deste, “faz parte de nossa vida”.

Em outras palavras, reconhece a historicidade humana: “sem o passado não somos nada, ele vive em nosso presente”. Parece estar presente no raciocínio da aluna a noção de simultaneidade, “ele (passado) vive no presente”, ou seja, ao mesmo tempo, o que sugere uma expressão que revela como o tempo é experienciado pelos sujeitos individuais, pois, ao construir esse tipo de argumentação, a aluna, revela uma dimensão subjetiva, particular, de certa forma, compartilhada socialmente, mas expressando uma visão individual, não homogênea, pois marcada pela sua compreensão em face do seu contexto existencial.

Nesse sentido, parece ser a sua fala uma expressão de como ela vivencia a aprendizagem do tempo, visto através do olhar contextualizado: “eles (passado/presente) andam lado a lado”.

E se o ensino de História destinado aos adultos oferecesse a escuta atenta, o diálogo inquietante, se dispendo a compreender esse aluno(a) específico, esse outro, entendê-lo como participante ativo do processo de interação? Ao professor de adultos caberia abrir espaços, com deslocamentos sucessivos, saindo do centro das atenções luminosas, e ampliar o campo da reflexão histórica, retirando das sombras as experiências fragmentárias e fugidias, ocultas no silêncio dos sujeitos, e, a partir de sucessivas reflexões, poder-se-ia, pouco a pouco, ganhar os contornos das historicidades dos alunos, ao se transformarem em objeto de reflexão histórica, e construir com eles a História.

Do minúsculo cotidiano, expresso sob a forma de uma pergunta vacilante e tímida, pode-ser-ia recolher demarcações da existência social desses sujeitos. Trabalhando o transitório, o contingente, retirando das sombras o potencial do aluno adulto, suas experiências sociais, é possível fazer com que ele e sua historicidade se revelem, reafirmando-se a sua identidade, individual e social, reconstituindo-a enquanto um ato de reflexão histórica.

5.1.3 A perspectiva crítica

A perspectiva crítica, tal como formulada por Rüssen, pode ser identificada a partir das expressões que problematizam o tempo presente, que identificam e compreendem aspectos da realidade vivida em comum e de suas inserções sociais. Além disso, tais expressões estabelecem relações entre sujeitos, realidade social e o ensino de História. Alguns argumentos construídos pelos alunos indicam habilidade de nomear exemplos concretos, sejam do tempo presente ou do passado e, ao mesmo tempo, construir reflexões que resgatam características do passado, mostrando suas diferenças e semelhanças com relação ao tempo presente, como faz Marcela (32 anos):

Sim. (Há uma relação entre a história vivida e a História ensinada) Inclusive o racismo, a desigualdade social, os preconceitos e as organizações na nossa cidade. Já fui vítima do racismo nas escolas (pois sou negra com muito orgulho) até hoje sou vítima nessa sociedade. Conheço pessoas que foram desrespeitadas e até agredidas moralmente nos hospitais, nos ônibus, nos postos de saúde. (gostaria de estudar) o preconceito racial e social, a guerra dos EUA no Afeganistão (Marcela, 32 anos).

Denunciando o racismo e a discriminação em relação aos negros, a aluna adulta traz para reflexão alguns indicadores que marcam o cotidiano desses sujeitos pertencentes aos setores populares. Através de representações construídas socialmente, ela manifesta a sua consciência de ser negra em nossa sociedade, a partir de sua visão particular de mundo. A sua escolha sobre o que gostaria de estudar (“preconceito racial e social”) sugere uma perspectiva de História concebida como necessária para se alcançar a compreensão da realidade social.

O racismo que existe até hoje por causa da escravidão. Eu vejo muita relação. As diferenças como pobres e ricos. Isso tudo e outras coisas acabam influenciando a minha vida e de todas as pessoas. E isso acaba gerando mais acontecimentos porventura e acaba ficando igualmente a história (Ricardo Rodrigues, 38 anos).

O trecho final da manifestação de Ricardo pode ser lido como uma forma de conhecer a história. “Racismo”, “escravidão”, “pobres e ricos” são polarizações que ocorrem no âmbito das relações sociais antagônicas, conflituosas e classistas. É possível entender que a concepção de História (implícita) associa as lutas sociais como algo que é “igualmente história”.

Outro aspecto ainda a ser considerado é a utilização do pronome “nós”, terceira pessoa do plural, que instiga a sugerir que se está na presença de um assumir a identidade com o outro, aquele que, “desde antigamente”, deixou uma causa ainda não resolvida, “diferenças como pobres e ricos”, portanto, uma História em aberto...

Essas leituras e expressões conceituais acerca da História ensinada e suas relações com a história vivida são formas construídas por esses sujeitos para significar a realidade social, em especial, as suas experiências cotidianas. São construções do pensamento social, expressas por indivíduos, que emergem do seu entendimento sobre a realidade e constituem uma base sobre a qual os discursos e representações são construídos.

Nesse processo de interação social, os sujeitos vão incorporando valores, crenças, formas de agir e sentir, que são próprias ao seu universo sociocultural. Em se tratando de

adultos, trabalhadores, com uma escolarização tardia, devido às várias interrupções nos estudos, eles trazem em suas histórias vividas os sinais da luta pela sobrevivência, em meio a circunstâncias adversas.

Um outro trecho que evidencia uma concepção de ensino de História marcada pela experiência social e que comporta uma visão historicizada e associada a uma visão crítica do social, incluindo a questão de gênero e etnia e a noção de mudança e permanência, traz para a reflexão a seguinte resposta:

Uma das coisas que acho que tem relação com a história antiga com a atual é a desigualdade, a exploração, e uma das principais é o racismo, por pessoas de raças diferentes, além de na época atrás a vida era conseguida com mais facilidade, é claro que menos pelos escravos. Exemplo: as mulheres de hoje em dia são mais independentes e as do passado não eram (Daniel Linhares, 33 anos).

Daniel apresenta uma concepção de História que enfatiza a noção de movimento da história do passado pelo presente, o diálogo do presente com o passado, sugerindo uma História-problema, através da presentificação do passado, como interlocutor do tempo presente.

Partindo das reflexões de François Furet, Siman explica a perspectiva da História-problema:

A História-problema, diferentemente da História tradicional, visa à elaboração de um exame analítico de um problema, de questões através de diferentes períodos históricos, à luz de uma determinada interpretação histórica. Podemos, portanto, dizer que enquanto a explicação histórica, na perspectiva tradicional, obedece à lógica da narração, onde o antes explica o depois, a História-problema procura compreender e explicar problemas (e contribuir eventualmente para sua solução), a partir não só da formulação de problemas e de questões para as quais buscamos resposta, como também a partir da formulação de hipóteses conceituais que poderiam explicá-los (SIMAN, não datado, p.1).³⁰

É nessa perspectiva da História-problema, em especial quando Siman se refere ao “compreender e explicar problemas”, “a partir da formulação de hipóteses conceituais”, que se observam, nos discursos dos(as) alunos(as), certas inquietações e indagações. Nessas situações de sala de aula, professor e alunos, em um processo dialógico, constroem certas habilidades na linha da produção de conhecimento em torno de análise, comparações, relações, inferências, desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de raciocínio histórico crítico.

Voltando à reflexão de Daniel, anteriormente mencionada, pode-se dizer que, ao identificar “desigualdade”, “exploração”, “racismo” e “escravos”, ele parece indicar que parte de aspectos históricos conjunturais, o que significa mover-se em uma dimensão temporal, não estática e nem evolutiva, dando a impressão de que trabalha com a noção de movimento e simultaneidade em relação às temporalidades em sua reflexão sobre a História. Ao estabelecer como dado comparativo o “exemplo das mulheres de hoje”, expressa uma forma de pensar e conhecer a partir de uma relação dialógica, que envolve aspectos da História do passado de submissão feminina em relação ao experienciado. Em outro trecho, o mesmo Daniel diz:

A minha opinião é que é interessante (o estudo de História na escola), mas poderia ser mais complexo se houvesse mais equipamentos na escola, como vídeos sobre a matéria estudada, etc., (ida a museus, cidades históricas). Eu acharia (*sic*) que fosse com mais recursos. Eu acharia que iria ficar bem mais esclarecida para os diversos alunos da escola.

Genilson Rocha, por sua vez, afirma que “a História está na alma de cada um e cada um de nós tem sim que saber um pouco de nossas histórias para aprendermos a lidar com a realidade”. Ao que tudo indica, a visão exposta por ele sugere que a História a que se refere não comporta uma dimensão social, coletiva, sendo que a idéia que formula tem como centro

³⁰ SIMAN, Lana Mara de Castro. A História temática na perspectiva da História-problema. (Texto mimeografado).

a pessoa, o indivíduo, que deve saber “um pouco de nossas histórias”, aqui, ampliando para além do indivíduo, “aprendermos (nós, coletivo) a lidar com a realidade”.

Ainda sobre esse aspecto, do vivenciar o tempo, do sentir o tempo, Esio, ao relacionar a História ensinada com a história vivida, arremata a sua reflexão indicando uma certa visão de que adquiriu a compreensão da existência da contextualização: “[...] pelo fato de hoje no papel não ter nascido preso e meus antepassados sim, a gente se vê impossibilitado com essa situação econômica, então é como se a gente fosse escravo também.”

A luta contra o esquecimento, em favor da memória, vem à tona (“gostaria que se falassem (*sic*) mais sobre os negros e capoeira”) e “abre a minha cabeça para um novo ângulo da vida”. Essa atitude de respeitar as especificidades contextuais, ao que parece, talvez seja fruto de uma certa aprendizagem do tempo, de uma forma de sentir o tempo como uma espécie de experiência pessoal, subjetiva, que não é algo que se ensina, mas se experiencia, em uma dimensão muito pessoal, que, talvez, possa ser percebida no âmbito das experiências concretas.

Uma outra visão, sustentada pelo interesse do saber que interroga, é apresentada por Daniela Santos: “estudar História desperta curiosidade e interesse e ajuda a conhecer como vivia o ser humano: costumes, atitudes, lutas, guerras, liberdade e a escravidão”. Afirma que não é pelo fato de “ser negra”, mas a “injustiça, o sofrimento, os maus tratos, as prisões” a fazem imaginar “como o ser humano é impiedoso”.

Para ela, “a História nos mostra as injustiças que não foram corrigidas com o tempo e nem serão”. Em sua opinião, “há um pouco” de relação entre a História ensinada e a história vivida: “hoje, o maior problema é a falta de trabalho, moradia e comida”.

As reflexões de Paulo Moura (36 anos) suscitam aspectos relativos à sua identidade, ao se colocar em face do ensino de História:

Com certeza a aula de História é uma matéria rica de conhecimento, pois através da História sabemos como tudo surgiu, de onde, como, por que e a causa, sabemos também a nossa origem. Para que saibamos com convicção o motivo verdadeiro de muitos problemas e sofrimento do povo brasileiro. Uma certa vez eu estava vindo do trabalho e não mal vestido vinha do bairro São Pedro, depois da Savassi e na avenida Cristóvão Colombo uma senhora olhou para mim, ela bem trajada andando elegantemente me olhou outra vez e apertou a bolsa debaixo do braço e segurou com a outra mão, e uma senhora mais jovem, bem bonita atravessou para o outro lado da rua e me olhando muito.

Esse trecho responde a uma questão relativa às relações entre a História ensinada e a história vivida. Porém, percorrendo as outras respostas elaboradas, pode-se perceber a existência de um saber adquirido no cotidiano das relações sociais, na vivência de experiências acontecidas em momentos passados, seja dentro ou fora do espaço escolar, um saber bem intuitivo e que, saindo das sombras, ao ser o sujeito convidado ao diálogo, se revela com intensidade:

(A História ensinada serve) para que saibamos com convicção o motivo verdadeiro de muitos problemas. [...] muitos embaraços na vida política e trabalhista, não é de hoje, é desde mais de 500 anos atrás e só a História nos mostra. [...] o Brasil colonial, o contrabando de escravos, a independência do Brasil. São assuntos que falam no fundo de nossa origem, na raiz do povo brasileiro e até descobrirmos que muitas coisas que não aconteceram foram escritas ou vice-versa.

Reconhece-se que esse tipo de saber é adquirido no espaço escolar, às vezes de forma autodidata, sendo limitado; que não se transforma em conhecimento mais elaborado de forma espontânea. Porém, retirando-o dos limites do empirismo, do vivido e experimentado, estreita-se o hiato que o impede de se materializar em saber histórico escolar.

Abreviar essa trajetória talvez seja a função do professor de História que trabalha com adultos. Através de ações pedagógicas mediadoras, descobrir o núcleo central da problemática, construir com os alunos(as) o objeto de estudo, criar fontes e instrumentos metodológicos de leitura e análise, fazer esse movimento intelectual, reflexivo e

metodológico, sobre a realidade social vivida, pois é nela que os sujeitos se apresentam no cenário das relações sociais e constroem noções acerca da historicidade humana.

Sabe-se que o aluno adulto interage em um contexto excludente e preconceituoso. Porém, quando lhe é aberto espaço de consideração de sua realidade e é valorizado o seu potencial, o processo de interação necessário ao desenvolvimento da aprendizagem rompe o sistema excludente da escola noturna, que não tem conseguido, em sua maioria, realizar sua função fundamental, que é a de ensinar.

Pode-se verificar, nos depoimentos, um desejo de conhecimento por parte dos alunos(as) adultos(as), e isso só é possível no processo de interação entre conhecimento historiográfico, escola e processo dialógico, experiência social de professor/alunos, cabendo ao professor(a) questionar o conteúdo que ensina, rompendo com a concepção de que História é apenas uma disciplina escolar, e estabelecer a relação entre o conteúdo de História como produção historiográfica e os movimentos da realidade social.

Os mitos e estereótipos presentes na historiografia nacional (“descobrimento”, “Cabral”), mesmo que passadas duas décadas de renovação no ensino de História, conseguem sobreviver, em meio a outras temáticas:

aprofundar no presente [...] como a violência, o consumo desesperador de drogas, violência contra a mulher. Acho que no futuro isso vai acabar virando história, não história como o descobrimento do Brasil, que é uma bela história, e sim história do destruímento (*sic*) das crianças, história triste para se contar.

Ao trazer para sua argumentação elementos concretos da realidade social vivida, Sueli consegue articular um raciocínio histórico que, ao iniciar-se, parte de um tempo histórico longínquo, a fim de se chegar aos dados percebidos no seu contexto de experiência pessoal, instante em que busca “aprofundar o presente”, através de informações e cenários por ela vistos, como, por exemplo, o “consumo desesperador das drogas”.

Trata-se, portanto, de uma forma de pensar construída em um dado contexto, bastante concreto, que modela a sua expressividade, como pode ser percebido no trecho em que insinua uma teorização bem simples: “acho que num futuro isso vai acabar virando História [...]”. Trata-se de um momento de construção de uma memória individual, organizada em função de experiências de ser mãe, de se relacionar com outros sujeitos, e os esses que fazem parte da formação de pessoas concretas, pois expressam não apenas um acúmulo de informações dispersas.

Observa-se que, na argumentação de Sueli, há um eixo central, uma compreensão da realidade social, construída na interação com a experiência socialmente vivida, compartilhada. Nessa linguagem direta, nota-se que a aluna não somente consegue expressar a sua compreensão de vivência social mas, também, expressar-se, formulando uma hipótese que, afinal, resgata as suas experiências e a autoriza a esboçar os seus sentidos.

Talvez se possa sugerir que, na concepção de História, elaborada por Sueli, a História não seja percebida como uma sucessão temporal linear, mas, sim, como uma simultaneidade de temporalidades diferentes, constituídas no tempo presente pela memória social ou coletiva.

Um outro exemplo de que a História, para esses sujeitos da pesquisa, não tem a mera função de erudição, pode ser notada na reflexão de Shirlene Oliveira (34 anos):

Na minha opinião (estudar História) é procurar melhorar o meu conhecimento hoje com o passado e o presente e o futuro que está por vir, entende a atualidade e compara com o passado. [...] O que estou estudando hoje por enquanto não tem nada haver (*sic*) com nossa sociedade ou situação social vivida pelas pessoas que estão em minha volta.

Pode-se inferir que não se trata de estudar História para acumular saberes diletantes, mas, sim, para buscar os fios da meada. Pode-se dizer a historicidade das realidades vividas pela sociedade humana, ou seja, tal aprendizagem da História visa,

principalmente, à compreensão (“melhorar o meu conhecimento hoje com o passado”, “entender a atualidade”). Nesse sentido, as experiências do passado são úteis, pois, a partir delas, pode-se supor, encontram-se as pistas para “entender a atualidade e comparar com o passado [...]”.

É nessa mesma linha de raciocínio que se encontram os argumentos de Vera Lúcia (39 anos): “[...] temos a obrigação de conhecer nossa história, tanto a atual quanto a passada [...] entender melhor os acontecimentos, saber o porquê da atual situação do mundo, do país em que vivemos”. Simeão Elói (33 anos) também diz: “a História de algum modo interfere no presente. [...] Através da História temos mais facilidade de entender o presente” e acrescenta: “tem tudo a ver (História ensinada - história vivida). Em regra geral, a História ensinada na escola coincide com a vida atual, principalmente, quando se trata de classe social. Por mais mudanças que houveram (*sic*), nunca, em tempo algum, conseguimos quebrar a (pirâmide), ou seja, a divisão de classe”. Eis aqui um possível exemplo de raciocínio histórico fundado na visão de História crítica desenvolvida em sala de aula e, ao mesmo tempo, através de suas vivências, transitando nesse mesmo social. O aluno parece estar desenvolvendo a capacidade de problematizar o cotidiano de sujeitos sociais, semelhantes a si mesmo, e, com base em suas experiências, elaborando, esquematicamente, uma configuração da realidade social envolvente.

Essa produção do conhecimento certamente que não se refere a uma mera reprodução do conhecimento histórico já produzido, tendo mais a ver com os significados atribuídos à história socialmente vivida, como afirma Maria da Consolação (37 anos):

Não (há relação entre História ensinada e história vivida) porque estudamos mais nos livros, na teoria. Poderíamos vivenciar mais a prática. Falar mais dos problemas do nosso dia-a-dia, da nossa situação socioeconômica, da política brasileira e mundial, pois assim ficaríamos mais atentos com o que se passa à nossa volta e discutindo economia e política [...] para, assim, ficarmos bem informados e ensinar aos nossos filhos e familiares.

Reflexão, desvelamento, desocultação do pensamento. Expressão de palavras enunciadas, linguagem atravessada pela História. Eis o “curso” que segue o “discurso”, a linguagem como experiência humana: “Eu não sabia quase nada sobre a História do meu país: seu começo, suas conquistas, a colonização, etc.”, afirma Vânia Batista (30 anos), e continua: “(a História) [...] faz entender a origem, como tudo começou. [...] Depois de tantos anos podemos nos deparar com a mesma desigualdade social: o rico sempre tentando dominar o pobre, os grandes e poderosos subjugando os pequenos e a injustiça que cometeram com os índios que até hoje não foi corrigida por completo”.

Esse tipo de reflexão histórica tem que ser levada em conta se se considerar a linguagem como um processo constituído na trama das relações sociais. Diferentemente de memorizações estereotipadas, com frases curtas e mecanicamente expressas, o trecho acima evidencia que Vânia, assim como outros sujeitos sociais, articula um discurso que se constrói através do diálogo com a realidade social, na interação com outros indivíduos, na escola, na comunidade, no trabalho, enfim, em vários pontos da rede de relações, que ajuda a construir. Que, às vezes, se defronta com as instituições, disseminadoras de valores, sentidos e múltiplos significados.

Certamente, ao responder a uma questão como a proposta, ela aciona saberes da experiência vivida, indícios de saberes históricos escolares, referências múltiplas coletadas em vários espaços do social, refletidas, repensadas, que, pouco a pouco, são organizadas e, em dado momento, são materializadas pela via oral ou escrita, como é o caso de respostas a questões abertas, produzidas para um destinatário concreto: a pesquisa que se transforma em tese.

Um outro exemplo de pensamento reflexivo, que cria uma imagem bastante apropriada e que, de certa forma, revela uma metodologia de ensino de História é o que apresenta Sandro Pires (35 anos):

Estudar História é como ver um filme de trás para frente. É ver as intenções. É analisar os motivos. É ver o que estava por trás dos acontecimentos já conhecidos. Estudar História é viver a história em todas as suas implicações, é sentir-se parte dela. [...] A História, na minha opinião, serve [...] para ajudar um homem a ter consciência.

Essa metodologia a que se faz referência é a proposta de se ensinar História em uma perspectiva retrospectiva, regressista, que alguns professores(as) utilizam, no sentido de assumir como ponto de partida o tempo presente. Porém, há um risco no regressismo: o movimento de “voltar” pode ficar alojado em algum ponto (período, tema, fato), ocorrendo o risco de um certo artificialismo, principalmente, se o movimento de “ir” ao passado não ocorrer em função de um diálogo permanente, no qual se respeite a identidade histórica, o contexto, as especificidades de cada um dos termos desse diálogo: as temporalidades. Ou seja, o tema-problema sempre exige a recuperação de sua historicidade.

Porém, no raciocínio de Sandro, se faz presente o movimento da problematização: “ver as intenções”, “analisar os motivos”, posicionar-se em face dos “acontecimentos já conhecidos”, ou, poder-se-ia dizer, do conhecimento histórico já produzido, seja o acadêmico, seja o escolar.

Entendendo que “estudar História é viver a história [...]”, pode-se supor que esse “viver” tem o significado de “ver” o objeto de reflexão em movimento, em contraste, na relação presente/passado, dialetizado, pois, pensar a partir do aqui/agora não significa abandonar o passado, mesmo porque é com ele, passado, que se dialoga, em sucessivas aproximações. Esse “viver” possibilita o “ver”, antecede e acompanha o ato de buscar conhecer e, para isso, torna-se necessário voltar ao passado, tal como se vê “um filme de trás para frente”.

Um exemplo de que refletir sobre a História, a partir do tempo presente, não transforma a História em um mero presentismo, sem historicidade, vem da reflexão de Maria de Fátima (37 anos):

Gosto mais de estudar a atualidade, mas não nego que existem períodos da história que são bem mais interessantes, como por exemplo na época do império. (A História serve) para nos orientar e conhecermos um pouco mais do Brasil [...] Só fico triste por só falar dos tempos antigos, e bem antigos. Gosto de saber mais do presente. É incrível como muitas vezes a história se repete. Uma vez estávamos comentando em sala de aula sobre um determinado episódio acontecido na história, que por acaso uma vizinha estava passando igual.

No trecho final, verifica-se uma idéia muito freqüente entre os alunos(as), de modo geral, que se refere à noção de repetição na História. O fato de a aluna preferir uma História referida às vivências do tempo presente, em primeiro lugar, não instaura o risco do mero presentismo, mesmo porque o presente não é o ponto de partida para explicar a si mesmo.

O diálogo presente/passado, como ensina Jean Chesneaux, é de fundamental importância, pois, a partir desse diálogo, que abre a possibilidade de se compreenderem as identidades específicas, tanto as do passado, quanto as do presente, delineia-se um caminho para se captar na História o duplo movimento, simultâneo, das mudanças e das permanências, o que, possivelmente, relativiza a noção determinista e mesmo fatalista da repetição na História.

Suponha-se a possibilidade de um diálogo com Maria de Fátima (31 anos) em torno do acontecido na História e um acaso acontecido com sua vizinha. Resgatando esse acontecido na história, problematizando-o, recompondo os sujeitos envolvidos, reconstruindo o contexto, demarcando as suas especificidades, trazendo à tona o objeto da reflexão, historicizando-o e, simultaneamente, fazendo um exercício de localizar, situar, identificar o acontecido com a sua vizinha, circunstanciando o fato, analisando as suas dimensões, seus contornos e relevância para uma História mais ampla, poder-se-ia, junto com Maria de

Fátima, estabelecer uma reflexão, no sentido de avaliar se, efetivamente, aquele fato histórico se teria, realmente, repetido na vida da sua vizinha. Mas isso que se propõe acima é apenas um exemplo de um exercício reflexivo possível, para ajudar o aluno a não repetir essas noções-clichês.

O ser adulto, em especial, o que retorna à escola, considerando sua capacidade de se auto-educar, não pára no tempo. Dialoga com ele, está em constante evolução, buscando superar-se a cada nova situação de sua existência, traçando sua trajetória de vida, fazendo sua história, no enfrentamento dos novos desafios do tempo, do meio social, principalmente, admirando o desconhecido, como faz Eni Maria (33 anos):

A História é essencial em nossa vida, ela nos conta o que aconteceu. [...] Tem coisas que a gente não sabia e a História vem nos ensinar a esclarecer dúvidas [...] É para nos atualizar [...] o que aconteceu [...] e o que acontece nos dias de hoje. [...] a História tem me ensinado várias coisas que eu nem sonhava saber. [...] a história que é vivida por muitos de nós é o preconceito [...] de ser pobre, negro, mal arrumado, aleijado, feio e velho no meio social. Se você é bonito, branco, tem olhos verdes, você tem o papel principal em novelas e comerciais. Mas, se é preto de cabelos duros, o único papel que conseguimos é o de empregada doméstica ou escravo.

No trecho acima, percebe-se uma característica do ser adulto, como um ser em desenvolvimento histórico, em formação permanente, aberto ao desconhecido, que assume e expressa sua objetividade em face da vida e do mundo, em sua concretude, examinando-a, analisando e construindo juízos acerca de suas observações, deduções, o que o caracteriza como portador de habilidades racionais, abstraindo elementos da realidade social e posicionando-se diante dela, o que é demonstrado pela construção das imagens retratadas por Eni.

“Relembrar o passado, viver o presente [...] mostrar a realidade do passado e do presente [...] a gente vê que a história não tem fim [...] até a gente vê tanta miséria, tanta discriminação, tantas desigualdades, tanta mizéria (*sic*) que até Deus dovida (*sic*)”, são essas

as funções do ensino de História para Vera Lúcia (31 anos), que, ao que tudo indica, busca estabelecer uma ponte, uma ligação, entre passado-presente, a partir de exemplos (“discriminação”, “desigualdades”, “miséria”) extraídos da realidade social vivida e que servem de indicadores para que ela construa uma imagem, uma representação do mundo em que vive.

Diante de uma realidade socialmente adversa e acionando saberes teóricos precariamente absorvidos, o trecho acima indica uma forma de elaboração de saberes produzidos no interior de um contexto de produção, constituído por experiências vividas, que dialogam com os saberes históricos escolares, resultando em expressões que marcam, indicam os traços de um sujeito inserido em um determinado grupo social, no caso, pertencente aos setores populares.

Para Antonio Eustáquio (35 anos), essa relação passado/presente, diferentemente da visão do “paralelismo” (“andam lado a lado”), parece ser a mais tensionada, mais dialógica e com certas nuances, pois o ensino da História,

é um modo de se saber [...] a história passada e fazer uma comparação do que era antes, se houve mudanças e como elas ocorreram. [...] Como foi a evolução dos povos? Como isso ocorreu? [...] A história nos mostra que os acontecimentos de séculos passados vão se repetindo nos dias atuais, as grandes potências continuam no domínio, impondo quase que pela força os seus ideais, a sua política, não importando muito se está ferindo as pessoas ou nações inteiras. [...] gostaria que, pelo menos, tentassem explicar na escola como é feita as mudanças no país, de como se conseguiu ou piorou tanto as coisas (*sic*), como: aumento da violência, do desemprego, da poluição, da falta de liberdade, da falta de respeito entre as pessoas. Enfim, como resgatar a liberdade [...] está na hora de fazer uma nova história.

Pelos elementos argumentativos que aciona, Antonio parece possuir um pensamento inquieto, problematizador, atento aos aspectos conflituosos da realidade social mais imediata. Por exemplo, quando propõe observar na História os processos de mudanças, no fundo, parece imaginar um certo diálogo crítico entre presente/passado, para se verificar,

através de uma comparação, o que mudou e, mais, quais fatores, injunções, que fizeram com que ocorressem as mudanças.

Porém, mesmo utilizando a relação presente/passado, faz uso, contraditoriamente, do raciocínio fundado na noção de evolução (“dos povos”), na linearidade e na tradicional versão de que “os acontecimentos [...] vão se repetindo nos dias atuais”. A possibilidade de pensar historicamente parece ter uma relação com a compreensão dos contextos vivenciados, e, nessa aprendizagem do tempo histórico vivenciado, ele se volta ao passado, orientado pelo olhar do presente, conjuntural, circunstanciado (“as grandes potências continuam no domínio [...]” (grifo do autor) e “[...] vão se repetindo nos dias atuais”).

Sabe-se que o tempo é uma construção sociocultural, sua compreensão varia, de acordo com as concepções predominantes em cada momento histórico. As guerras deflagradas nas últimas décadas demarcam os contextos e, evidentemente, a compreensão dos mesmos não é homogênea, pois existe uma dimensão subjetiva e, ao que tudo indica, na reflexão de Antonio Eustáquio, ela se manifesta como um desejo: “Enfim, como resgatar a liberdade [...] (como) reverter esta situação que tantos séculos vem se repetindo?”.

Finalmente, diante das representações construídas pelos adultos, pode-se dizer que há, em seus discursos, a presença majoritária de níveis de consciência histórica fundados na perspectiva tradicional e no paralelismo, sendo que a perspectiva crítica, minoritária, pode ser percebida nos discursos de grupos de alunos. Mesmo considerando as perspectivas tradicionais e a do “paralelismo” como as mais constantes, nota-se que tanto naquela quanto na crítica há evidência do valor educativo do ensino da História. Os argumentos utilizados se conciliam quando os sujeitos enunciam o valor dessa disciplina escolar para a sua formação e se afastam quando se trata de estabelecer o diálogo entre as temporalidades e a escolha dos conteúdos históricos a serem estudados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa parte do pressuposto político-pedagógico de que os alunos adultos são sujeitos do processo de construção do conhecimento histórico, uma vez que são portadores de experiências socialmente vividas, de modos específicos de interpretar as suas vivências e de atribuir a elas significados.

Esse pressuposto encontra seu fundamento em uma perspectiva sociocognitiva da aprendizagem, que reconhece a importância da dialogicidade e da problematização para a incorporação das experiências sociais dos sujeitos bem como para a construção dos objetos de conhecimento.

Esse processo trata-se de abrir um diálogo com outras histórias, muitas delas silenciadas, banidas, deixadas à margem na História. Portanto, para a construção do objeto desta pesquisa, pressupôs-se que a História como conhecimento — sobretudo a História ensinada na escola — ganharia significados e contornos a partir das experiências sociais e culturais dos alunos adultos, e que, por meio dessa relação, se formaria a consciência histórica dos sujeitos.

O processo de construção do conhecimento escolar, pela via da problematização e da dialogicidade, oportunizaria, assim, aos sujeitos possibilidades de expressão de suas vivências e a constituição de representações, fundadas em suas consciências, com marcas de subjetividade e objetividade. Nesse sentido, a indagação subjacente à investigação deste trabalho era se a prática de ensino de História junto aos sujeitos adultos estaria favorecendo a construção de significados a respeito das relações entre a história vivida pelos alunos e a História a eles ensinada. A partir de questões que tocam a vida cotidiana desses alunos adultos, buscou-se extrair, por meio da linguagem escrita, elementos da historicidade dos sujeitos respondentes que forneceram informações sobre a sua materialidade e suas histórias em construção e sobre suas representações. Por meio dessas informações, obteve-se uma série de indicadores que auxiliaram na configuração socioeconômica e cultural dos sujeitos participantes da pesquisa.

Detalhando um pouco mais, propuseram-se questões proporcionaram aos alunos um espaço de reflexão e expressão acerca de seus históricos escolares e das representações que têm de si mesmos e do próprio processo de escolarização vivenciado ao longo de suas vidas. Buscou-se, também, investigar a interação dos alunos no e com o espaço escolar. Em especial, procurou-se conhecer aspectos da vida familiar, do trabalho, das relações interpessoais, a participação na vida comunitária, a relação entre comunidade e escola, a expectativa diante da escola, a relação entre ensino-aprendizagem escolar da História com a vida familiar, com o trabalho, com a comunidade, etc.

Os dados empíricos objetivos possibilitaram identificar as marcas das situações existenciais, as especificidades sociais, culturais e etárias que esses alunos carregam consigo, para, em seguida, por meio da evocação da experiência e reflexão dos sujeitos, extrair o que há de comum, o que se compartilha, o que não se compartilha, em termos de suas representações.

Pretendeu-se, dessa forma, trazer à tona as representações sociais a respeito daquilo que, na história vivida, contém elos, fios de ligação com experiências vivenciadas, com tal compartilhamento de sentimentos, de idéias e imagens, acordadas nos fundamentos socialmente construídos. São as representações de dados concretos da realidade social, expressos nas consciências dos sujeitos adultos: as marcas das Histórias, ensinadas e vividas, em suas reflexões escritas. As marcas das vivências sociais e escolares nos discursos e imagens construídas.

Pelas respostas enunciadas pelos alunos, ao relacionarem a História que lhes foi ensinada às suas experiências sociais, pode-se considerar que a perspectiva dita tradicional perpassa a maioria das representações construídas pelos sujeitos

Os significados que emergem dessas respostas indicam que as consciências históricas dos alunos fundamentam seus argumentos descolados de uma reflexão sobre o vivido socialmente, pois não são sustentadas por uma compreensão que historiciza a construção social histórica. Esse aspecto fica evidente quando o vivido é secundarizado na argumentação construída e se privilegia aquilo que ficou memorizado e/ou decorado.

Portanto, nesse raciocínio, o sujeito repete o já dado, não problematiza, daí emerge uma História pronta, não sistematizada e desprovida de uma reflexão histórica fundada na concretude do chão social-histórico. Nessa linha de pensamento, não há espaço para o contraditório, o que limita o repensar de uma outra História possível. As experiências sociais, eventualmente acionadas, entram como elementos externos à reflexão, como exemplos — quase sempre carregados de um certo fatalismo, de um determinismo histórico.

Um outro grupo de alunos adultos enuncia, em suas respostas, um certo modelo de reflexão histórica que combina aspectos da História tradicional com tentativas de fazer “falar” o tempo presente. Através do método de estabelecer paralelos entre passado/presente, são feitas comparações que tendem a expressar visões “fatalistas” e calcadas na “repetição” do fato histórico.

Também nessa perspectiva, do “paralelismo”, da “repetição”, nota-se que não há expressões da historicidade das vidas dos alunos adultos e, muito menos, da historicidade do social, o que limita o desenvolvimento do raciocínio estruturado na temporalidade histórica.

Ao não se tomar consciência da historicidade da vida individual e social, a tendência tem sido a construção de uma argumentação que leva em conta os fatos históricos já construídos, normalmente enquadrados em uma outra temporalidade previamente datada. Nesse espaço temporal limitado pela periodização, são encaixados os sujeitos históricos e feitas as comparações. Estas são feitas no sentido de se verificar o que é igual e o que é diferente. Porém tal operação intelectualizada não leva em consideração as especificidades e identidades das temporalidades passado/presente. Não há um diálogo no sentido de se problematizar o tema histórico, sua historicidade, quais as injunções que levaram a História para uma direção e não para outra.

Nesse sentido, o pensar historicamente, a expressão da consciência histórica, fica alojado em uma espécie de justaposição do passado/presente, não tensionada, sem rupturas, mudanças e permanências, pois a noção de simultaneidade não está presente no raciocínio, mas, tão-somente, a noção de “paralelo”, que acaba levando ao anacronismo histórico. Daí certas argumentações, desprovidas de relações sociais, certas afirmações despolitizadas, pois sustentadas em certos clichês ideológicos, e a perda do elo de continuidade do tempo histórico.

Portanto, se se pensar na relação entre o vivido e o ensinado, nessa perspectiva de se construir “paralelos” entre as temporalidade históricas, o que se pode constatar é que, nos adultos (por apresentarem certas especificidades, como, por exemplo, a percepção de suas experiências sociais), esse raciocínio histórico fundado no paralelismo é construído até certo ponto, pois, na maioria das vezes, por não possuírem conhecimentos dos conteúdos históricos, nota-se neles uma certa tendência à ambigüidade, pois, mesmo estando submetidos ao

esquematismo do fazer comparações, sempre aparece a pronúncia de alguma reflexão acerca da relação indivíduo/social. Mesmo que de forma obscura, observa-se que há a tentativa do incluir-se na História do tempo presente. Porém essa operação é limitada, pois carece de um referencial teórico que auxilie o sujeito adulto em uma análise do social-histórico, no sentido de expressar um ponto de vista sobre o mesmo e perceber a si mesmo como constitutivo da trama desse social.

Uma outra perspectiva encontrada nos enunciados dos sujeitos pode ser qualificada como sendo a dita “crítica”. Muito embora, nessa perspectiva, se verifique a presença de certos graus de problematizações, construídas a partir de tentativas de diálogo entre o tempo presente com o passado, observa-se, também, a presença de argumentações fundadas em estereótipos ideologizados, em uma certa visão maniqueísta, muito típica dos tempos de doutrinação via modos de produção, como modelos explicativos da História. Nessa perspectiva, mesmo que enquadrada no esquematismo e na ideologia do conflito de classe, a memória individual se entrecruza com a memória histórica, através de argumentos que tendem a distinguir pontos de vista conflituosos, despossuídos de conhecimentos dos fatos históricos, o que resulta em argumentações ideologizadas, “críticas”. Nota-se a presença de polarizações, instigadas pela noção de conflito social, o que pode inibir a consideração de elementos históricos em uma perspectiva relacional e dialógica, na qual o social-histórico se articule às experiências sociais dos sujeitos adultos.

Atente-se que, nessa perspectiva, as representações do passado são valorizadas, pois se argumenta sobre a necessidade do passado na vida das pessoas, não como lições a serem assimiladas, mas, pelo contrário, como antagonismos a partir do tempo presente a serem superados. Diferentemente da visão dita tradicional, concebida como fornecedora de lições e respostas para o presente, a visão “crítica” busca problematizar, fazer vazar a subjetividade, interpretar e propor discursos transformadores. O fato de essa perspectiva “crítica” acionar argumentações e fundamentos mais complexos e operações de raciocínio mais abstratos, a partir de dados concretos da realidade, ela é expressa em menor escala, por um grupo minoritário de alunos adultos, possivelmente, talvez, mais sensíveis e atentos aos discursos da História escolarizada.

Pode-se considerar que a História vivida é uma realidade empírica e, certamente, não tem o mesmo sentido para todas as pessoas, como se pôde constatar pela existência de perspectivas distintas entre si nas representações dos alunos adultos. Isso se deve ao fato de que cada adulto, ao vivenciar a realidade social, a partir de suas particularidades, as interioriza de acordo com a compreensão que tem de si mesmo, do real e do imaginário social. Portanto, nas falas dos indivíduos sobre as suas histórias vividas, notam-se diferentes visões, embora relacionadas a algo comum: a História socialmente vivida.

Porém, ao construírem suas representações, fundamentam-se na realidade social, expressando-a a partir de ângulos diferenciados, o que implica uma combinação entre o dado objetivo — da realidade experienciada — e a subjetividade, que emerge do diálogo do “eu” com o “nós”, do indivíduo com o social. Diálogo este mediado pelas experiências e conhecimentos da escolarização, dos meios de comunicação social e das relações sociais desenroladas nos mais diversos espaços.

Esses resultados a que se pôde chegar encontram-se limitados, sabe-se bem, pelas condições de sua produção, que, por razões diversas, não eram passíveis de alteração. Outros instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas, observações de sala de aula, grupos focais, poderiam ter sido utilizados para melhor se apreenderem as relações que os alunos adultos estabelecem entre suas histórias vividas e as Histórias que lhe são ensinadas. No entanto, o discurso escrito dos alunos adultos, iluminados pelas referências da teoria das representações e da análise do discurso, possibilitaram captar sentidos e significados esclarecedores da pergunta formulada para esta investigação.

Como professor de História na educação de jovens e adultos, ao longo de três décadas, e, hoje, como pesquisador, percebo, pelas representações construídas pelos alunos adultos, que o ensino tradicional da História ainda persiste nas salas de aula, apesar de grandes avanços na produção historiográfica e pedagógica e nos movimentos de reorientação curriculares, no que se refere ao ensino de História nas últimas duas décadas.

Essa constatação poderia ser explicada pela ausência de estudos que coloquem em evidência as especificidades da aprendizagem na vida adulta? Pela inexistência de referenciais curriculares de História que possam subsidiar novas concepções e práticas? Ou, ainda, pela não-penetração destas no meio dos professores? Não são poucos os sinais de mudanças significativas no ensino de História em geral. Estas estão registradas nas

publicações de encontros da área, em que o debate e a troca de experiências e de resultados de pesquisas podem servir de referenciais para os professores que buscam subsídios para a sua formação e re-orientação de suas práticas. Isso sem contar, evidentemente, com os esforços de algumas instituições de formação de professores que têm tido por meta investir de forma sistemática na qualificação profissional inicial e continuada dos docentes.

Por outro lado, esta pesquisa detectou, nos enunciados de um reduzido grupo de alunos, indícios de modos críticos de pensar a História — o que é certamente revelador de mudanças nas práticas de ensino dos professores. Estes, pode-se supor, tomam a experiência social dos alunos como conteúdo mesmo das reflexões históricas, possivelmente tecendo os fios que articulam as vivências individuais no plano coletivo e suas historicidades.

Essas hipóteses levam a um outro campo de pesquisa e de análise, ou seja, o de dar voz aos professores para que eles possam dizer a respeito de suas práticas de ensino de História com os alunos adultos: dos desafios, dos obstáculos materiais, institucionais, que enfrentam, das necessidades de meios de investimento na sua própria formação continuada e outros que impedem que suas intenções de mudança ganhem concretude.

A devolução dos resultados a que se pôde chegar, por meio desta pesquisa, poderá ser tomada como um ponto de partida para instigar os professores a refletirem sobre suas próprias representações da História e dos modos de pensar a educação histórica para os adultos. Esse é um compromisso que nasceu junto com o projeto desta pesquisa.

Ao se defrontarem com o espaço escolar, na sala de aula, com o ensino de História, os sujeitos da pesquisa estabelecem uma relação dialética com a prática pedagógica de seus professores(as). Desse processo, que pode ser caracterizado como sendo uma interação verbal entre sujeitos, resulta um processo de “conversão” do social, do político, do cultural, do individual, tanto no que se refere ao sujeito aluno quanto ao sujeito professor, mediados pela linguagem, utilizada para atribuir sentido à experiência social dos(as) alunos(as) e à do(a) próprio(a) professor(a).

Nesse diálogo em torno da História viva, vivida e vívida, a potencialidade de habilidades cognitivas pode aparecer na dinâmica da sala de aula. Por exemplo, quando a ação mediadora do(a) professor(a) instigar a reflexão em torno dos acontecimentos do tempo presente, a partir da entrada em cena de certas noções, como sujeito histórico, mudanças, permanências, diferenças, semelhanças, simultaneidade, memória individual, memória

coletiva, memória histórica, temporalidades, etc., noções que podem/devem ser utilizadas como ferramentas conceituais, para que o coletivo de alunos(as), possa perceber outras formas de pensar a História, em relação a outros tempos sócio-históricos. O pressuposto aí é o de que tais procedimentos possam proporcionar aos(as) alunos(as) a aprendizagem de outras realidades históricas, ao pensá-las em uma perspectiva de simultaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural de representação social. In: PARESES, Antonia Silva, OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.110, p.125-142, jul. 2000.

AMATUZZI, Mauro Martins. Pesquisa do vivido. In: _____. *Por uma psicologia humana*. Campinas: Alínea, 2001.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e sociedade*, CEDES, Campinas, n.68, p.143-162, 1999.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. A História Social em questão. *História: questões & debates*, Associação Paranaense de História – APAH, Curitiba, p.229-241, dez. 1998.

BEISIEGEL, Celso Rui. Questões de atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.31, p. 7-19, jun. 2000.

BETIM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Betim (SEMED). *Proposta político-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos – Suplência – 5ª a 8ª série*. Betim, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília, 2002. v.1 e 2.

CAINELLI, M. R. A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular. *Educar*, Curitiba, n.19, UFPR, p.189-190, 2002.

COELHO, Araci Rodrigues. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º ano) do PNLD 2000/2001*. 2002. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

DAGNINO, Evelina (Org). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *Ciclos de conferências da constituinte escolar*. Caderno temático 4, SMED, jun. 2000.

DE DECCA, Edgar Salvadori. *Rebeldia e revolução na História Social. Jogos da política: imagens, representações e práticas*, São Paulo, ANPUH, Marco Zero, FAPESP, 1992.

DUTRA, Soraia de Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. 2003. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FENELON, Déa Ribeiro. *Cultura e História Social: historiografia e pesquisa. Projeto História*, São Paulo, n. 10, p.73-90, dez. 1993.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *A nova LDB e o ensino de História. Presença Pedagógica*, local, v.4, n.20, p.19-25, mar/abr. 1998.

_____. *Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio*. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

_____. *Alfabetização: leitura do mundo – leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LANE, S. T. M. Estudos sobre a consciência. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v.2, n.8, p. 95-105, jul./dez. 1996.

LE GOFF, J. Memória. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Memória-história. Porto: Imprensa Nacional, 1984. v.1.

LEITÃO, Miriam. A onda boa. *Jornal O Tempo*, Belo Horizonte, 28 dez. 2004. Caderno de Economia, p.11.

MAGALHÃES, Belmira. Revisitando o sujeito em análise do discurso. *Boletim da ABRALIN*, v. 26, n. especial, I, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. As leis do discurso. In: _____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCER, Neil. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, César Salvador (Org). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso emocional*. São Paulo: Artmed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de. Práticas sócio-culturais, construção compartilhada de conhecimento e representações sociais. *Cognição social e juízo moral*, Coletâneas da ANPEPP, n.6, v.1, p.25-43, set. 1996.

NASCIMENTO-SCHÜLZE, Clélia Maria. Representações sociais da natureza e do meio ambiente. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, Edição Especial Temática, p.67-81, 2000.

NERI, Anita Liberalesso. Ciclo de vida. In: _____. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas: Alínea, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; ABREU, Ramón Correa. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.39, p.41-60, jul. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.12, p.1, set./out./nov./dez. 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA. Ministério da Educação. Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos apresentado na Conferência Internacional Tailândia 2002. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*, 1996-2000, Brasília, p.187-203, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA. Ministério da Educação. Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil. Natal, RN, 8 a 10/09/1996. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*, 1996-2000, Brasília, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1990.

PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PINO, Angel. Tempo real, tempo vivido, representações do tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; ROSSI (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

RANGEL, M. A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representações sociais. *Cadernos de Educação*, FAE/UFPEL, Pelotas, n.11, n.186, p.282-303, maio / ago. 1998.

REY, Fernando Luis González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnine, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROMERO, Emílio. *As dimensões da vida humana: existência e experiência*. São José dos Campos: Novos Horizontes Editor, 1998.

RÜSSEN, Jorn. *El desarrollo de la competencia narrativa e el aprendizaje historico: una hipotese ontogenetica relativa a la conciencia moral*. Texto xerocopiado, 1992.

SÁ, Celso Pereira de. A fundamentação teórica da pesquisa empírica. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAWAIA, B. B. *A consciência em construção no trabalho de construção da existência*. 1987. 328 f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.1, n.1, fev. 1976.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

SILVA, Analise de Jesus da. *Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação*. 2002. 212 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ZAMBONI, Ernesta; ROSSI (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *A história temática na perspectiva da história-problema*. Mimeo.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n.11, p.27-35, set./out. 1996.

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.201-224.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES (Org.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, Faculdade de Educação da UFRJ, 1993.

THOMPSON, E.P. *Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

_____. *A formação da classe operária*. 3.ed. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v.1: A árvore da liberdade.

_____. *A formação da classe operária*. 2.ed. Trad. Renato Busatto Netto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. v.2: A maldição de Adão.

_____. *A formação da classe operária*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. v. 3.

VOGLIOTTI, Ana; MACCHIAROLA, Viviana. Uma proposta de formação de professores a partir da pedagogia da autonomia. *Estudos Leopoldenses*, Série Educação, Porto Alegre, v.2, n.3, p.103-116, jul./dez.1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXO A

Instrumentos da Pesquisa

QUESTIONÁRIO N.º 1

QUEM É O(A) ALUNO(A) DA ESCOLA NOTURNA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO

1) INFORMAÇÕES GERAIS:

1.0. Nome do(a) aluno(a): _____

1.1. Escola: _____

1.2. Série, ciclo ou segmento que frequenta: _____

1.3. Data de nascimento: ___/___/_____

1.4. **Sexo:**

1.4.1. Masculino

1.4.2. Feminino

1.5. **Local de nascimento:**

1.5.1. Município: _____ 1.5.2. Estado: _____

1.6. Local de residência:

1.6.2. Bairro: _____ Regional: _____

1.7. **Situação civil:**

Solteiro(a)

Casado(a)

Vive com companheiro(a)

Separado(a)

Divorciado(a)

Viúvo(a)

Outra situação: _____

Se você é **separado(a)** / **divorciado(a)** / viúvo(a):

1.7.1. Com relação a pensão, você:

1. Paga pensão

2. Recebe pensão

3. Não paga nem recebe pensão

1.7.2. Tem filhos? Sim. Quantos? _____

Não.

1.8. Situação em termos de família constituída:

Leia, abaixo, os vários tipos de famílias existentes na sociedade e assinale com um “x”, aquele tipo de família que mais se pareça com a sua:

Família em que o **pai** e a **mãe** estão presentes na casa: os filhos são desse mesmo **pai** e dessa mesma **mãe**. Não há mais qualquer adulto ou criança (que não sejam filhos) morando na casa;

Família em que apenas o **pai** está presente na casa, vivendo com seus filhos sob sua responsabilidade;

Família em que apenas a **mãe** está presente na casa, vivendo com seus filhos sob sua responsabilidade;

Família em que apenas a **mãe** está presente na casa, vivendo com seus filhos mas também, de vez em quando, com outros menores sob sua responsabilidade. Não há nenhuma pessoa com mais de 18 anos que não seja filho morando na casa;

Família em que apenas a **mãe** está presente na casa, vivendo com seus filhos e outros menores sob sua responsabilidade também com outros adultos, parentes ou não;

Família em que apenas o **pai** está presente na casa, vivendo com seus filhos e, possivelmente, com outros menores sob sua responsabilidade e/ou outros adultos com filhos menores de 18 anos;

Família em que o **pai** e a **mãe** estão presentes na casa, vivendo com seus filhos e outros menores sob sua responsabilidade e também com outros adultos, parentes ou não do pai ou da mãe;

Famílias que moram juntas na mesma casa, sendo ou não parentes entre si. Cada família pode ser constituída

por “pai-mãe-filho” ou por “mãe-filhos”. Outros adultos sem filhos, parentes ou não, podem também viver na casa;

- Família em que o **pai** e/ou **mãe** estão vivendo em **nova união** (legal ou combinada) podendo também a companheira ou companheiro ter filhos com idade até 18 anos, vivendo ou não na casa. Outros adultos podem também viver na casa;
- Família em que **nem o pai** e **nem a mãe** estão presentes, mas existem outros adultos (tais como avós, tios) que são responsáveis pelos menores de 18 anos;
- Família em que o **pai** e a **mãe** estão presentes na casa com seus filhos e também com outros menores sob sua responsabilidade. Não há outro adulto morando no domicílio.

1.9. Situação em termos de mercado de trabalho:

- 1.9.0. Qual é a sua profissão? _____
- 1.9.1. Empregado(a) **com** carteira
- 1.9.2. Empregado(a) **sem** carteira
- 1.9.3. Desempregado
- 1.9.4. Autônomo(a)
- 1.9.5. Aposentado/Pensionista
- 1.9.6. Biscateiro(a)
- 1.9.7. Outra atividade. Qual? _____

1.10. Condições de vida da família – habitação:

1.10.1. Moradia

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Alugada | <input type="checkbox"/> Cedida |
| <input type="checkbox"/> Abrigo | <input type="checkbox"/> Própria regular |
| <input type="checkbox"/> Acampamento | <input type="checkbox"/> Própria irregular |

1.10.2. Número de cômodos: _____

- 1.10.3. Construção iniciada
- 1.10.4. Construção paralisada
- 1.10.5. Em acabamento
- 1.10.6. Pronta
- 1.10.7. Tipo de vedação:
 - Madeira
 - Alvenaria

Lona/Plástico

1.10.8. Tipo de piso:

Tijolo/Cimento

Terra batida

Cerâmica / madeira / pedra

1.10.9. Tipo de cobertura:

Plástico / Lona

Zinco

Telha

Laje

1.10.10. Energia elétrica:

Sim

Não

Coletiva

1.10.11. Água encanada:

Sim

Não

Coletiva

1.10.12. Instalação sanitária:

Sim

Não

Coletiva

2) HISTÓRICO ESCOLAR:

2.1. Com que idade **iniciou** os estudos? _____

2.2. Com que idade **parou** de estudar? _____

2.2.1. Quais as razões de **parar de estudar**?

2.2.2. Quais as razões de **voltar aos estudos**?

2.3. Você já foi reprovado(a) ao término do ano letivo?

Sim

Não

Em caso positivo, quantas vezes? _____

Em qual ou quais séries? _____

2.3.1. Quais os **motivos**?

2.4. Você acha que os estudos servem **para quê**?

2.5. Para que **servem** os estudos:

A) Na sua vida?

B) Na sua casa?

C) Com os amigos?

D) No trabalho?

E) No lazer?

Você usa nesses lugares alguma coisa daquilo que aprendeu e/ou aprende na escola? O quê?

2.6. Você tem algum tipo de participação na comunidade onde mora?

Sim

Não

Em caso positivo, qual? _____

2.7. Na sua opinião **como é** a relação entre a **comunidade** e as **atividades na escola**?

2.8. Quais as situações **fora da escola** que o **animam** a estudar?

2.9. Quais as situações **fora da escola** que o **desanimam** de estudar?

2.10. Quando você vem à escola, o que espera que aconteça?

2.11. Essa expectativa sua, esse desejo, é atendido? Em caso **positivo**, de que maneira? Em caso **negativo**, quais as razões?

2.12. **O que** você está conseguindo aprender e sabendo aplicar em sua vida do dia-a-dia?

A) Na **família**:

B) Na **comunidade**:

C) No **trabalho**:

3) INFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS, POLÍTICAS E ESPORTIVAS DO(A)
ALUNO(A):

3.1. Você tem algum tipo de habilidade em microcomputador?

Sim

Não

Em caso positivo, assinale com um “x” a opção que melhor corresponde ao seu nível de conhecimento.

Não tenho nenhum conhecimento.

Tenho nível básico.

Tenho nível intermediário.

Tenho nível avançado.

3.2. Assinale com um “x”, nas opções abaixo, aquelas atividades de que você **de fato participa** e que representam seus interesses e preferências pessoais:

Não participo de atividades sociopolíticas, culturais e esportivas.

Movimentos de moradores.

Movimentos político-partidários.

Movimentos do sindicato da minha profissão.

- Atividades artísticas, culturais e artesanato (coral, grupo de teatro, Funk, Rap, feiras de exposição).
- Grupos diversos que prestam serviços voluntários à comunidade.
- Movimentos ecológicos e de defesa do meio ambiente.
- Grupos religiosos junto à comunidade (catecismo, crisma, festividades religiosas, etc.).
 - Equipes esportivas (futebol, vôlei, basquete, peteca, etc.).
 - Bailes e encontros da terceira idade.

Outras atividades não indicadas? Quais? _____

3.3. Acerca dos seus interesses sobre os **tipos de informação**, assinale com um “x”, 4 tipos de sua preferência:

- Política
- Economia
- Notícias locais
- Notícias internacionais
- Notícias policiais
- Cultura / Lazer / Literatura
- Classificados de negócios
- Esportes
- Veículos
- Assuntos científicos
- Emprego
- Religião
- Informática
- Classificados eróticos/sexuais
- Outro. Qual? _____

3.4. Das atividades de **lazer** abaixo, assinale com um “x” até 5 mais comuns em seu tempo livre:

- Assistir à TV.
- Leitura.
- Assistir a show.

- Ir ao teatro / concerto.
- Sair para dançar / barzinhos.
- Encontrar amigos.
 - Assistir a competições esportivas no estádio.
- Ir ao cinema.
- Praticar esportes: futebol, peteca, outros.
- Jogos (baralho, bingo, vídeo game).
- Tocar / Ensaiar / Aprender instrumentos musicais
- Ouvir música
- Outro. **Qual?** _____

ANEXO B

Instrumentos da Pesquisa

QUESTIONÁRIO N.º 2

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA NOTURNA

Nome do(a) aluno(a) _____

Série _____ Ciclo _____ ou Segmento _____

Escola: _____ Idade: _____

Responda e argumente, de acordo com a sua experiência como aluno(a).

1) Qual a sua opinião sobre **estudar História** na escola?

2) Para que serve a **História** que é **ensinada** na escola?

- 3) Quais os **períodos históricos**, os **temas/assuntos** que mais lhe chamam atenção no estudo de História? Por quê?

4) Atualmente, na série, ciclo ou segmento que frequenta, **como** têm sido as aulas de História? **Descreva como o(a) professor(a) ensina História.**

5) Você vê alguma relação entre a **História que é ensinada na escola** e a **História que é vivida por você e por outras pessoas da mesma situação social** vivenciada por você?

6) Quais os **temas/assuntos, da atualidade**, que você gostaria de estudar nas aulas de História?

7) **Como** você gostaria que fosse ensinada a História?