

CARINA CAVALETTI DE CARVALHO PEDROSO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE HISTÓRIA POR ALUNOS DA
EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO

OSASCO

2010

CARINA CAVALETTI DE CARVALHO PEDROSO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE HISTÓRIA POR ALUNOS DA
EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, do Centro Universitário FIEO, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Educacional.

Área de concentração: Psicopedagogia
Linha de pesquisa: Psicopedagogia e Instituições

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Siqueira de Andrade

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO

OSASCO

2010

PEDROSO, C. C. C. Representações sociais sobre História por alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Osasco, 2010.

1. Representações sociais. 2.Educação de Jovens e Adultos.
3.História. I. Título. II. ANDRADE, Márcia Siqueira de.

CARINA CAVALETTI DE CARVALHO PEDROSO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE HISTÓRIA POR ALUNOS DA
EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Aprovado em: de de 2010

BANCA EXAMINADORA:

Nome: Márcia Siqueira de Andrade (orientadora)

Instituição: UNIFIEO

Nome: Maria Laura Barbosa Franco

Instituição: UNIFIEO

Nome: Ana Maria Jacó Vilela

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico à professora Malu: minha mãe, querida e inspiradora.

AGRADECIMENTOS

À professora Márcia, minha orientadora, pela atenção e apoio constantes.

À professora Maria Laura, pelas valiosas recomendações.

Todos os jovens e adultos participantes desta pesquisa, meus alunos.

Ao meu pai, Edno, por sua torcida solidária.

E ao Rodrigo, meu marido, a melhor companhia, pela compreensão e bom humor infinito.

RESUMO

PEDROSO, C.C.C. *Representações sociais sobre História por alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)*.2010. 78 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

A pesquisa desenvolvida teve por objetivo identificar e analisar as representações sociais sobre História por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e compreender como esses estudantes se percebem inseridos na História. Participaram da pesquisa sessenta e dois jovens e adultos, alunos do 3º ano do Ensino Médio, modalidade EJA, de escola pública do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados através de questionário semi-estruturado pela própria pesquisadora que também foi a professora de História dos participantes. A análise dos dados foi realizada pela análise de conteúdo conforme sugerida por Bardin (2009). Os resultados indicam que os participantes representam história como disciplina escolar construída por grandes heróis, ignorando sua participação efetiva na mesma enquanto sujeitos históricos. Estes jovens e adultos apresentam uma concepção que se aproxima de uma perspectiva tradicional de compreensão da História. Os resultados sugerem, ainda, que as representações sociais sobre História estariam relacionadas a uma permanência de práticas pouco problematizadoras presentes na escola dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Representações sociais; Educação de Jovens e Adultos; História.

ABSTRACT

PEDROSO, C.C.C. *The social representations on History by students of the Education of Youth and Adults*. 78 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

This research aimed to identify and analyze the social representations on History by students of the Education of Youth and Adults (EJA) and understand how these students recognize themselves inserted in the History. Sixty two teenagers and adults, whom are students of the 3rd year of High School, in EJA modality of a public school of São Paulo State, had participated in the survey. Data were collected through a semi-structured questionnaire elaborated by the researcher, whom was also the teacher of History of the participants. Data analysis was done by the technique of content analysis as suggested by Bardin (2009). Survey results disclosed that the participants consider History a school subject constructed by heroes, ignoring their effective participation in it as historical citizens. The conception of these teenagers and adults is similar to the traditional perspective of History understanding. Survey results also indicated that the social representations on History would be related to the low reflexive practices in the participants' school.

Keywords: Social representations; Education of Youths and Adults; History.

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Caracterização dos participantes	35
Quadro 2: Representações sociais de História como disciplina	41
Quadro 3: Representações sociais de História como vivência pessoal	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. SOBRE HISTÓRIA.....	18
1.1 CONCEITOS.....	18
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA (NO BRASIL).....	21
1.3 OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA (SÉCULO XXI).....	27
2. SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	30
2.1 BREVE HISTÓRICO	30
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA.....	34
3. SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	37
3.1 A EXPRESSÃO DO COTIDIANO.....	37
3.2 UNIVERSOS DE PENSAMENTO.....	40
3.3 A CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	41
3.4 APLICAÇÃO.....	43
4. MÉTODO.....	46
4.1. PARTICIPANTES.....	46
4.2. INSTRUMENTOS.....	48
4.3. PROCEDIMENTOS.....	49
4.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	50
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
5.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE HISTÓRIA.....	52
5.1.1. História como disciplina.....	52
5.1.2. História como vivência pessoal.....	56
5.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PARTICIPAÇÃO PESSOAL.....	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
7. REFERÊNCIAS.....	65
ANEXOS.....	72
A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	73
B - MODELO DO QUESTIONÁRIO.....	74
C - ASSOCIAÇÃO LIVRE.....	77

INTRODUÇÃO

A razão para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu, no decorrer do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, quando uma inquietação diante das mais diversas dificuldades verificadas em sala de aula, como professora de História, aumentou consideravelmente. Essa inquietação, que parafraseando Shiavinatto (1995, p.05), resulta “de um incômodo mesmo, uma coisa para a qual não tenho resposta, mas que gostaria de tentar nomear” levou ao seguinte questionamento: como os alunos percebem o ensino de História?

O fato de participar de dois campos de atuação profissional - como professora de História da rede particular e pública do Estado de São Paulo (para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA¹), e como psicopedagoga clínica em trabalhos voluntários – permitiu o diálogo com essas duas facetas, uma vez que estão refletidas na minha própria experiência. Deste modo, as preocupações iniciais voltaram-se para a realização de pesquisa que aprofunde os conhecimentos decorrentes de uma formação interdisciplinar.

Apesar das possíveis limitações da análise contida neste trabalho, acredita-se que o levantamento de alguns aspectos referentes ao ensino de História, unidos às perspectivas oferecidas pela psicologia educacional, poderão contribuir ao menos para a reflexão crítica acerca das práticas educacionais. É preciso, ainda, enfatizar a necessidade de continuidade deste estudo, já que ao escolher esta temática, não houve pretensão alguma de esgotá-la.

A pesquisa pretendeu investigar as representações sociais dos alunos sobre História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de São Paulo. Em outras palavras, examinar como esta disciplina é percebida pelos estudantes.

A História é entendida, neste trabalho, enquanto o conhecimento relacionado ao conjunto de transformações vivenciadas pelos diferentes grupos e sociedades ao longo do tempo. Entende-se “História” enquanto uma construção, assim como o conhecimento histórico. A forma de entender como os homens se relacionam com

¹ A Educação de Jovens e Adultos é considerada uma modalidade da educação básica: “a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (CF, art. 37).

seu passado, como compreendem as experiências vividas, depende do lugar do qual se está falando, de quais os olhares, de quais as perguntas que estão sendo feitas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) – criados em 1998 com a finalidade de orientar as ações pedagógicas nos níveis fundamental e médio – deve-se considerar o entendimento que o aluno tem a respeito da História para que se possa partir do conhecimento e da experiência dos alunos, ampliando e enriquecendo esta percepção a respeito da História. E ainda: é importante aprofundar a discussão de questões contemporâneas, que estão presentes na vida do aluno e do professor (a partir das experiências dos alunos, de indagações e olhares sobre o nosso presente podemos chegar a situações do passado, de modo que o aluno perceba que tudo que acontece tem uma raiz histórica, surge a partir de um determinado processo de construção); é necessário desenvolver métodos que favoreçam o ensino do que é uma pesquisa, como se pesquisa e por que se pesquisa; cabe ao professor também estabelecer vínculos entre o debate atual no campo da História, seus temas, conceitos, teorias e métodos, e o saber escolar.

Costa (2005) pesquisou as dimensões da consciência histórica na educação de adultos. O autor procurou compreender os significados construídos pelos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (MG) a respeito da relação entre a História ensinada e a história vivida, contribuindo assim para o “campo da educação histórica de adultos no Brasil”. Foi identificada e analisada uma diversidade de perspectivas a respeito das relações entre as histórias vividas e as Histórias ensinadas, permitindo uma categorização de expressões, níveis e dimensões das consciências históricas construídas pelos sujeitos da pesquisa.

Turini (2006) fez um balanço historiográfico sobre o tempo histórico na pesquisa do ensino de História. Algumas questões nortearam o estudo: De que História e de que tempo histórico falam os pesquisadores? Como se dá a relação da História com as outras áreas do conhecimento? A pesquisa revelou que o objeto tempo histórico se constitui com base em diferentes possibilidades de investigação, seja na perspectiva dos pesquisadores, na perspectiva de se apreender como os alunos compreendem e representam noções temporais, na formação dos professores, bem como no livro didático de História.

Já Bento (2001) debruçou-se acerca da representação também do tempo histórico para alunos do Ensino Médio destacando situações em sala de aula. Foram

discutidos os dados coletados através de questionário formulado e aplicado pelo pesquisador. A discussão se deu no âmbito da atual situação do ensino-aprendizagem das noções temporais presentes nas práticas pedagógicas do ensino de História.

Tourinho (2004) abordou o ensino de História em seus aspectos teórico-metodológicos buscando a construção de um processo de ensino-aprendizagem que “possibilite a cada envolvido com o ensino da História compreender-se como ser histórico e neste mesmo movimento compreender a História”. Trata-se de uma pesquisa realizada nas escolas públicas de Salvador (BA) e que, segundo a autora, movimenta-se em direção a novos referenciais teórico-metodológicos na reinvenção do ensino de História.

Alegro (2008) tratou do conhecimento prévio e da aprendizagem significativa das noções históricas no Ensino Médio. A autora tem como pressuposto que as características dos conhecimentos prévios são determinantes para as novas aprendizagens. Seu estudo - a partir de mapas conceituais - sugere que alunos ingressantes e concluintes apresentam idéias gerais incorporadoras (conceitos elaborados) semelhantes.

A representação de História na escola pela construção do conhecimento histórico e de si mesmo foi discutida por Meinerz (1999). O objetivo do trabalho foi analisar as representações acerca do conhecimento histórico construídas por adolescentes em fase de conclusão do Ensino Fundamental, investigando a relação dessas representações com as experiências socioculturais e escolares dos sujeitos pesquisados. A conclusão, de acordo com a autora, é que o ensino de História “não desenvolve a reflexão de natureza histórica, no que diz respeito à possibilidade do sujeito pensar a si mesmo e ao mundo, comparando a normalidade do presente com a de outros tempos, e confrontando seus conhecimentos cotidianos com os da ciência”.

O estudo de caso no ensino entre jovens e adultos foi destaque nos trabalhos de Medeiros (2002) e Lawand (2004). Medeiros (2002) trouxe os resultados de uma pesquisa com alunos do Ensino Médio de uma escola particular em Curitiba (PR) que demonstram que o ensino de História, mesmo em condições ideais e adequadas não garantem “o engendramento de uma consciência histórica”. Já Lawand (2004) apresentou e interpretou as informações de uma experiência de ensino de História vinculado ao tema memória na Educação de Jovens e Adultos no

município de São Paulo (SP), resultando que “a sensibilidade da memória no ensino de História pode favorecer o encontro com a dignidade humana, no acolhimento e esclarecimento das diferenças culturais”.

Hollerbach (2007) verificou a compreensão do conceito de História para alunos do Ensino Médio - por meio de questionários e entrevistas - indicando que a grande maioria desses estudantes apresenta uma “concepção que se aproxima de uma perspectiva tradicional de compreensão da História”.

Já Matsukuda (2003) problematizou os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade sinalizando as conseqüências das aprendizagens em História com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados obtidos levaram a reflexão acerca das dificuldades e possibilidades existentes atualmente, no Brasil, em torno da construção do pensamento histórico entre os jovens.

Silva (2008) buscou compreender qual é o sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista do Ensino Fundamental atribuem ao ensino de História, a partir de entrevista realizada com os próprios alunos. O estudo revelou que o ensino de História tem sido mais diretamente influenciado pela perspectiva da História Cultural e demonstrou ter boa aceitação entre os alunos entrevistados. O autor afirma ser positivo o sentido que os estudantes declararam atribuir ao ensino de História, apesar de algumas críticas.

Schmidt (2006, p.57) ao refletir sobre a formação dos docentes e o cotidiano em sala de aula, constata que o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; ao professor cabe ensinar o aluno levantar problemas e “reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar em cada aula de História, temas em problemáticas”.

Para Castro (2002) a possibilidade de estruturação do ensino em busca de melhor desempenho dos alunos parece ser resultado da crescente compreensão sobre os processos de produção e aquisição de conhecimento. Ou seja, quanto mais se conhece acerca dos processos de ensino-aprendizagem - e suas dificuldades - maiores são as chances do sucesso das práticas pedagógicas.

No âmbito escolar, Bittencourt (2006, p.14) relata que o público estudantil atual possui dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos, com o conhecimento histórico escolar pois “a História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles de carnaval...” e tudo muito rapidamente transforma-se em passado.

Janotti (2006, p.43) completa afirmando que “a desqualificação do passado, como experiência político-social, foi absorvida até por grupos influentes de intelectuais que passaram a vê-lo, quase exclusivamente, como um conjunto de discursos dominados por improbabilidades, inverdades, versões e memórias.”

Freire (1997), sabiamente, nos lembra que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, portanto repensar a formação do professor, as políticas públicas e as ações escolares, bem como os processos envolvidos no “aprender”, colaboraria para a renovação do fazer pedagógico no ensino de História.

Ainda segundo Freire (2003, p.57) nunca, no Brasil, “teremos vivido condições mais propícias para uma revisão de nossa educação, em termos de autenticidade, como as de hoje, apesar de todas as contradições que vêm caracterizando a nossa atualidade”.

Os resultados da pesquisa bibliográfica realizada permitem afirmar que o conhecimento sobre a temática centrada nesta dissertação ainda apresenta lacunas que demandam novos estudos.

A problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos. O ensino de História possibilita ao aprendente construir conceitos básicos para o entendimento da vida em sociedade. As diversas situações de aprendizado devem permitir aos alunos perceber que a vida em sociedade se faz nas relações dos homens entre si e com a natureza, produzindo cultura.

Assim, os educandos estariam construindo conceitos que lhes fariam pensar, analisar e conhecer os processos históricos e tendo oportunidade de utilizar suas habilidades na leitura e interpretação de sua realidade, na leitura de mundo.

Neste contexto, é importante considerar o papel social da escola e do professor. O ensino de história deve proporcionar ao aluno a construção de uma consciência crítica, que para além do conhecimento, aponte também para o fortalecimento da prática da cidadania e de valores como a ética, a solidariedade e a justiça - elementos necessários para a transformação da sociedade. Para que isso seja possível, se faz necessário a compreensão de que somos todos sujeitos históricos.

Vale ressaltar como características da educação histórica: a compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades; preocupação

com a construção, a historicidade dos conceitos e a contextualização temporal (a sucessão, a duração e a simultaneidade no tempo) entre outras.

Nesta conjuntura, pesquisar as representações sociais dos alunos sobre História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) possibilita aos mesmos aprofundar e ampliar este entendimento, de forma a, possivelmente, despertar o interesse pela disciplina e se reconhecerem como sujeitos históricos.

Estabelece-se, então, como objetivo geral desta pesquisa: identificar e analisar as representações sociais sobre História por jovens e adultos, coletadas por meio de questionário semi-estruturado. E para tanto, define-se como objetivo específico: compreender como esses jovens e adultos se percebem inseridos na História.

Esta dissertação será desenvolvida em quatro seções. Na primeira seção são discutidas as diferentes abordagens sobre o ensino de História, bem como reflexões teóricas. A seção seguinte abrange uma apresentação das especificidades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A terceira seção contempla as representações sociais. O método, a opção metodológica, o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para coletar os dados e realizar a análise compõem a seção seguinte. Finalmente apresentam-se na quinta seção os resultados e discussão.

1. SOBRE HISTÓRIA

“A História é a soma de todas as histórias possíveis, uma coleção de ofícios e pontos de vista, de ontem, de hoje, de amanhã. O único erro seria escolher uma dessas histórias com exclusão das outras.” (Fernand Braudel)

1.1 CONCEITOS

Apesar de a História ter se constituído como ciência apenas no século XIX e existirem diversas definições possíveis para esta área do conhecimento, grande parte dos historiadores atribuem o surgimento da História ao trabalho desenvolvido na Antiguidade clássica pelo grego Heródoto (487-420 a.C): “A História como entendemos é uma criação grega.” (Cardoso, 2004, p.118).

Silva (2008, p.54) ao refletir sobre as principais concepções de “História em sua historicidade” aponta que Heródoto ficou conhecido como o primeiro (de que se tem notícia) a usar o termo “História” (do grego *historiê*, que significa investigação). Em uma época na qual a simples referência aos deuses e à mitologia justificava os acontecimentos, Heródoto propôs-se a realizar uma “investigação” (*historiê*). Para proceder a esta investigação (*historiê*) Heródoto tomou como base o cruzamento de dados diversos sobre povos distintos e não simplesmente as crenças mitológicas da época. Seu trabalho, por ser visto como pioneiro, rendeu-lhe a dita “paternidade” da História.

De acordo com o estudo de Silva (2008, p.54) a narração exaltando os feitos de grandes personagens acompanhou a nascente História por longos anos:

Devido ao potencial de manutenção do poder político que esta História centrada na preservação e exposição (por meio da narrativa) de grandes atos apresentava, tal modelo se firmou, sendo aproveitado pelos poderes então instituídos. Neste contexto, a História foi escrita e registrada sob uma variedade de formas: biografias, anais, crônicas de reis, genealogias pessoais, relatos e imagens de batalhas, mas sempre obedecendo ao caráter instrumental que se definiu como sua principal característica durante a Antiguidade, e até mesmo nos períodos posteriores, como se procurará demonstrar. Subordinada a áreas do conhecimento já estabelecidas, como a filosofia e a retórica, a História, por conseguinte, não tinha autonomia e não figurava entre as ciências reconhecidas na época.

No período medieval, a exemplo do que sucedeu na Antiguidade, a História continuou sendo fortemente instrumental. Se na Antiguidade ela esteve subordinada

à retórica e à filosofia, na Idade Média ela tornou-se um apêndice da teologia, servindo ao ideal de expansão e propagação da fé.

Segundo Bittencourt (2004, p.121) o que determinou a elevação da História à categoria ciência, já na modernidade, foi o ideal de consolidação do Estado-nação: “...a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista”. E a autora completa:

O historiador francês Henri Moniot, ao debruçar-se sobre a História enquanto disciplina escolar, pondera sobre suas especificidades e conclui que seu ensino, no fim do século XIX, assegurou a existência da História Universitária. A divisão da História em grandes períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea –, criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das ‘cadeiras’ ou disciplinas históricas universitárias assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa.

Cabe considerar, de acordo com Silva (2008, p.62), que a História foi apenas um dos elementos utilizados pelos Estado-nacionais em suas manobras pela manutenção do poder. E o autor prossegue analisando o contexto histórico da “criação da História ciência”:

O trabalho de sistematização que conferiu um caráter científico à História e atribuído ao alemão Leopold Von Ranke (1795-1886), em torno de quem se formou a chamada Escola Histórica Alemã. Paralelamente a esta Escola Alemã, constituiu-se a denominada Escola Metódica Francesa ligada aos nomes de Ernest Lavissee (1842-1922) e Charles Seignobos (1854-1942). Ambas as Escolas fundamentaram-se na metodologia positivista e, por isso, ficaram conhecidos como expoentes de uma história positivista, centrada na narrativa de grandes personagens e predominantemente preocupada com a esfera política. (p.63)

Os historiadores das Escolas Alemã e Francesa buscavam uma abordagem neutra e imparcial – chamados de positivistas – e preocupavam-se com o cenário político e com a narrativa de grandes personagens. Estas características acarretaram críticas ferozes que impulsionaram um movimento de reforma historiográfica que criou uma nova concepção de História: a Nova História.

O surgimento desta Nova História é associado à criação da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale* (Burke, 1999, pg.33). A revista *Annales* – como ficou conhecida – fundada em 1929 pelos historiadores March Bloch e Lucien Febvre, deu origem a um movimento que foi denominado de A Escola dos *Annales* (ou movimento dos *Annales*) e que surgiu justamente em oposição a História

tradicional positivista que privilegiava os grandes personagens e os acontecimentos de ordem político-militar.

Para Marc Bloch (1941,1993) a História é a ciência dos homens no tempo. Assim, a História não se resumia aos acontecimentos políticos, ela tinha a ver com todas as atividades humanas e, por essa razão, os historiadores deveriam se preocupar com uma história total. Diante desta perspectiva, os agentes sociais não pertencentes à classe dominante – e que eram marginalizados pela tradicional narrativa dos grandes homens e fatos – passaram a ser incluídos nos estudos históricos.

Segundo Silva (2008, p.65) pode-se dizer que o movimento dos *Annales* é associado ao surgimento de uma Nova História porque promoveu o rompimento com a História tradicional positivista e iniciou uma nova concepção de História, com novos métodos, novas abordagens e objetos de estudo.

Vale ressaltar, como aponta Bittencourt (2004) que paralelamente ao modelo inaugurado por March Bloch e Lucien Febvre desenvolveu-se o paradigma histórico marxista. A história marxista também rejeitou o modelo tradicional (positivista), principalmente por enfatizar a existência de um movimento histórico impulsionado pela oposição dialética entre classes sociais antagônicas e não pela ação de grandes personagens.

A perspectiva marxista caracterizou-se por produzir uma análise histórica centrada nas estruturas da sociedade e preocupada em enxergar os vínculos entre passado e presente, além da importância atribuída aos fatores econômicos.

Aos poucos, principalmente pela ação crítica de historiadores britânicos como Edward Thompson, Perry Anderson e Eric Hobsbawn (século XX), o predomínio de elementos econômicos na análise marxista foi dando lugar a aspectos do social, do cultural e do cotidiano das pessoas e suas respectivas classes. Deste modo, no decorrer da década de oitenta do século XX outra concepção de História passou a dividir espaço com a corrente marxista e a Nova História: a História Cultural.

Para Bittencourt (2004) uma das principais preocupações da História Cultural seria a de promover uma articulação entre “a micro e a macro-história”, ou seja, relacionar histórias específicas, particulares ao contexto mais amplo (social, econômico...) em que tais experiências estariam inseridas.

É necessário salientar que todos esses movimentos da História não se efetivaram sem discussões, idéias contrárias e críticas por parte de diferentes

estudiosos. Por não existir uma concepção única para a análise do passado, as diversas “teorias” da História alimentam debates constantes entre os defensores dessas concepções.

Nesta pesquisa a História é entendida como o estudo dos seres humanos e de suas relações sociais em diferentes tempos e espaços. O estudo da História permite visualizar as experiências humanas em seu interminável processo de transformação, o que faz dos seres humanos sujeitos e produtos da História.

1.2 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Pode-se dizer que os objetivos norteadores do ensino de História no Brasil não tiveram diferenças consideráveis em relação aos motivos que garantiram a concretização da História como disciplina no mundo europeu ocidental do século XIX. Segundo Silva (2008, p.77):

Assim como na Europa, o ensino de História no Brasil pautou-se no propósito de forjar uma identidade nacional que conduzisse ao patriotismo e conseqüentemente à obediência civil e à passividade política por parte da população. A prática de usar o ensino de História como veículo dos ideais patrióticos foi usada pelos diversos governos que se seguiram no Brasil, desde o século XIX, após a Independência (momento a partir do qual a disciplina História foi efetivamente estabelecida no país) até pelo menos o final da década de 80 do século XX, quando as discussões em torno do processo de reabertura política – durante a redemocratização – suscitaram a necessidade de revisão do papel que vinha sendo atribuído ao ensino de História.

Percebe-se que a trajetória do ensino de História brasileiro não se assemelhou ao modelo europeu apenas em seu momento inicial – ou de sua constituição. As mesmas configurações conceituais que se sucederam ao ensino de História na Europa (História positivista, História marxista, a influência dos *Annales*, a História Cultural...), bem como o que se buscava alcançar através de seu ensino – a formação do espírito nacionalista, a princípio, e uma tentativa de libertar-se deste uso ideológico (bem) posteriormente – caracterizaram o percurso da educação em História no Brasil.

Durante todo o período colonial, como observou Fonseca (2004, p.37), não houve no Brasil o ensino de uma disciplina que pudesse ser chamada História. “Sabe-se que a responsabilidade pela educação no Brasil colonial ficou a cargo da Companhia de Jesus, estabelecida nestas terras desde 1549. Assumindo a missão de conversão dos indígenas, os padres jesuítas se espalharam pelo território

‘brasileiro’ e fundaram diversos aldeamentos nos quais, além da formação religiosa, trabalhavam também com a formação humanística...”.

O caráter religioso da presença jesuítica no Brasil é indicativo de que a separação entre história sagrada e história profana inexistia. Assim, a História era subordinada à teologia (como na Idade Média da Europa Ocidental).

De acordo com as autoras consultadas (Fonseca, 2004; Bittencourt, 2004 e Abud, 2006), a consolidação da História como uma disciplina autônoma só se realizou no Brasil após o surgimento do Império, no século XIX, quando se buscava formar uma identidade nacional para o país recém emancipado: “A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do Colégio D. Pedro II, no final da Regência de Araújo de Lima, em 1837 no Rio de Janeiro” (Abud, 2004, p. 30).

Até então, os textos de História eram usados para exercitar a leitura e escrita e não visavam o aprendizado de História especificamente. Bittencourt (2004, p.62) destaca ainda que na escola elementar (durante o período imperial no Brasil, a educação dividia-se em três níveis: elementar, secundário e o superior) o ensino da História sagrada era mais difundido do que a História profana ou laica.

Silva (2008, p.81) conclui que “foi junto ao ensino secundário, portanto, a partir da criação do Colégio D. Pedro II que incluiu em seu currículo o ensino de História – de forma independente – que a História desvencilhou-se de outros saberes...”. O autor citando Abud (2006, p.29) considera a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no mesmo ano que o Colégio D. Pedro II como responsável em dar uma identidade à nação brasileira: “Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir uma genealogia nacional”. E mais: o IHGB servia de apoio ao Colégio D. Pedro II, pois os professores da escola eram membros do instituto.

Deste modo, a influência do IHGB e do Colégio D. Pedro II fazia-se sentir em todo o sistema de ensino no Brasil, pois como escola modelo do Império e com programas elaborados pelo IHGB, o Colégio D. Pedro II era referência para outros estabelecimentos de educação secundária no país.

A História foi concebida como uma narrativa de fatos passados e atos heróicos de grandes personagens (biográfica), na mesma linha da História positivista europeia, já que, segundo Bittencourt (2004), os membros do IHGB e do Colégio D.

Pedro II inspiravam-se no modelo francês. Esta concepção predominou no Brasil até pelo menos o final da década de 80 do século XX.

Outro elemento que deve ser considerado como característica no trajeto seguido pelo ensino de História no Brasil, ao lado da narrativa biográfica, é a memorização. Nas escolas imperiais, memorizar os conteúdos era sinônimo de aprender. Desta forma, decorar datas e nomes de personagens famosos era garantia de que os alunos estavam aprendendo História.

Bittencourt (2004) explica que as origens do uso da memorização encontram-se na tradição oral brasileira (apesar de não ser uma particularidade). Tanto os povos indígenas quanto os africanos que foram trazidos como escravos no período colonial possuíam uma cultura de transmissão oral do conhecimento. Silva (2008, p.83) assinala que “esta tradição oral acabou por integrar-se à vida do povo brasileiro, principalmente porque a escolarização e a cultura letrada constituíram-se, durante muitos anos – o que inclui todo o período imperial e pode-se dizer também que grande parte do Republicano –, como privilégio de uma minoria”.

Constata-se, assim, que os métodos de História adotados pelo Colégio D. Pedro II – e impostos para as outras instituições de ensino – estiveram presentes na realidade do ensino de História no Brasil durante um longo período, bem como os conteúdos.

Para Bittencourt (2004) predominava no modelo de História – para o ensino secundário – adotado pelo Colégio D. Pedro II e pelas demais escolas imperiais o ensino da História Geral, dividido pelos períodos Antigo, Medieval e Moderno. Ao lado da História Geral, figurava o ensino da História Sagrada. E Fonseca (2004, p. 43) destaca: “O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja”.

Existia, portanto, a necessidade de separar o ensino laico do religioso (Fonseca, 2004, p. 47):

As propostas apresentadas nos anos que se seguiram à proclamação da independência, embora estivessem atentas para a separação formal entre a História Sagrada e a História profana, ou civil, acabava por fundir, de certa forma, alguns dos objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuía-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império. Resolvia-se, de certa forma, o problema de conciliar os interesses do Estado e da Igreja na

área da educação, num momento em que a tendência era de atribuir cada vez mais ao primeiro o controle sobre ela.

No modelo consolidado pelo Colégio D. Pedro II, além de História Geral e História Sagrada, havia a História da Pátria (ou do Brasil) – cuja elaboração ficou a cargo do IHGB. Abud (2006) relata que em 1843 o IHGB perguntou aos seus sócios “Como se deve escrever a História do Brasil?”. A resposta vencedora foi a do alemão Von Martius... E Fonseca (2004, p. 46) explica:

Do século XI até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem (...) Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. Essa preocupação explica a vitória do alemão Karl Phillip Von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para se escrever a história do Brasil. Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco como e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização.

Sendo assim, a preocupação do grupo encarregado de elaborar a História da nação era construir uma versão relacionada ao patriotismo, a nacionalidade, a criação de uma identidade nacional.

A versão oficial consolidada pelos membros do IHGB, como observou Silva (2008) exaltava a colonização portuguesa que teria trazido a civilidade a estas terras, bem como a ação dos jesuítas por terem disseminado a religião cristã, e a monarquia responsável pela integração nacional.

Suano (1987, p.171) afirma que “o período imperial, tendo como diretriz a Constituição de 1824 e o Ato Adicional de 1834, conferiu à educação a função desejada pela aristocracia rural e pelas camadas médias brasileiras”.

Instituída, portanto, no período Regencial – durante o Império – a História passou pelo Segundo Reinado e chegou ao período Republicano conservando as mesmas características (metodológico-conceituais) e objetivos gerais. O Colégio D. Pedro II e o IHGB tiveram, até pelo menos 1931 – ano da Reforma Francisco Campos que centralizou a educação no Ministério da Educação e Saúde Pública – o monopólio dos programas de ensino de História.

A proclamação da República no Brasil em 1889 não trouxe nenhuma alteração significativa para o ensino de História que vinha sendo marcado por uma

concepção positivista de História narrativa, pelo uso da memorização como método e pelo objetivo de fornecer uma formação moral e patriótica, como já mencionado neste estudo.

Dessa forma fica evidenciada a concepção de “História como arma”, ou seja, de atribuir ao estudo e ao ensino de História a função de instrumento realizador das transformações sociais.

Retomando a história da educação no Brasil, na Primeira República (1889-1930) o contexto escolar não era considerado necessário nem pelos governantes, nem pela população, porque a estrutura sócio-econômica fundada na monocultura e na grande propriedade reforçava o caráter elitista e aristocrático da escola brasileira.

Silva (2008, p.90) ressalta que no decorrer da Primeira República, diversas reformas educacionais foram implantadas, porém nenhuma delas “alterou de forma substancial as características do ensino de História que continuou sendo usado pelos diferentes governos como um ensino difusor do espírito nacionalista”.

As reformas do ensino realizadas por Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942, este criando as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, não se direcionaram para o problema da adequação do ensino secundário às exigências da era moderna, tecnológica e industrial.

Para o autor, desde a criação do Colégio D. Pedro II, no século XIX, até mesmo depois da metade do século XX, o direcionamento do ensino de História foi no sentido de formar, antes, a nobreza da Corte do Rio de Janeiro, depois o cidadão, conforme os preceitos do Estado republicano.

Os problemas colocados pela necessidade da inserção do Brasil nos marcos do mundo industrializado somente passam a frequentar os projetos educacionais nas décadas de 60 e 70 do século XX. Alguns temas significativos, como o papel do Estado, mudanças estruturais no sistema político e econômico, as relações do Brasil com o exterior mostram as modificações operadas pós-1964 (regime militar) no processo de desenvolvimento brasileiro. Os resultados do crescimento econômico do país receberam distribuição desigual e o sistema escolar, de modo específico, apresentou-se com inúmeras deficiências, não atingindo toda a população em idade de escolarização (aliás, tema central nos debates atuais).

Já o período de redemocratização (a partir de 1985) significou para o ensino de História uma reconfiguração: buscava-se romper com a concepção tradicional (positivista) para apoiar-se no marxismo e, em seguida, na Nova História francesa.

Segundo Silva (2008, p.92) “como fruto desta fundamentação no marxismo, surgiu um modelo de História cuja tônica era desenvolver o pensamento crítico dos alunos e romper com a História tradicional positivista, principalmente no sentido de tentar substituir a idéia de que a História se movia pela ação dos grandes homens, por uma outra que atribuía o mover da História às lutas de classes”.

Embora a concepção marxista tenha representado um importante papel no processo de renovação da História, Fonseca (2004, p.64) aponta críticas pertinentes:

As características dessa proposta, no entanto, relegaram o processo histórico brasileiro, de certa forma ‘encaixado’ num processo mais amplo e sujeito às mesmas ‘leis’ e generalizações impostas pelo modelo teórico adotado. Além disso, a substituição da cronologia linear da história tradicional pela evolução dos modos de produção acabou por não romper substancialmente com o princípio etapista do programa tradicional, apenas abandonando um esquema fechado em função de outro, igualmente determinado.

Assim, gradualmente a chamada Nova História francesa foi ocupando espaço nos programas de História no Brasil, principalmente na década de 90 do século XX. Temas como a história das mentalidades e a história do cotidiano estabeleceram-se como inovação em termos de ensino e serviram de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) – criados, em 1998, com a finalidade de orientar as ações pedagógicas nos níveis fundamental e médio (FONSECA, 2004)

Em relação aos PCNS Silva (2008, p.94) assinala:

Atualmente os PCNS servem como base oficial que orientam e, de certa forma, regulamentam os conteúdos tidos como apropriados para cada nível (fundamental e médio). A concepção predominante nos PCNS é a da História Cultural que, diferentemente da História positivista, cuja análise voltava-se para os fatos políticos, e da História marxista que enfatizava os aspectos econômicos, propõe uma abordagem sociocultural.

Segundo os PCNS (MEC, 1998), como parte integrante das Ciências Humanas, a função da História seria possibilitar o entendimento dos problemas atuais, basicamente aqueles que impedem a constituição da cidadania. Valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a diversidade social, questionar sua realidade, valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos, entre outras capacidades, compõem os objetivos gerais de História.

Ainda de acordo com os PCNS (MEC, 1998, p.29), a História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar:

No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido relações, tem reformulado e inovado conteúdos (...). Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e de grupos, de Estado ou Nação.

E ainda:

(...) em benefício do fortalecimento do papel de História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.

É possível, portanto, perceber que as atuais propostas para o ensino de História – expressas oficialmente nos PCNS – mostram avanços significativos em relação aos modelos predominantemente utilizados até então. É notável também que o ensino de História não deixou de servir à ordem estabelecida pela classe dominante. Já que, como aponta Silva (2008, p.98):

Quando, por exemplo, atribui-se à História o papel de desenvolver o pensamento crítico, não se está fazendo nada que fuja das exigências da economia de mercado, que para continuar sua marcha por lucros em uma dinâmica que envolve mudanças cada vez mais rápidas, demanda por profissionais criativos, cujas habilidades fundamentais requeridas incluem o uso do senso crítico, visto na grande maioria das vezes, como sinônimo de criatividade.

Ou seja, de um modo geral, os programas de História, mesmo após diversas “redemocratizações” do país, ainda pretendem formar o cidadão conforme as diretrizes do Estado.

1.3 OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA (NO SÉCULO XXI)

Seguindo as orientações dos PCNS (MEC, 1998, p.43) para História “espera-se que os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade,

especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações”.

Para tanto, entendendo o aluno como produto e sujeito da História, é necessário estabelecer um diálogo permanente do saber informal e anterior que ele traz com os conhecimentos produzidos historicamente, os ditos saberes escolares. Ambos fazem parte do contexto, da realidade do aluno. E é dessa realidade que deve partir o ensino.

Os saberes escolares devem contribuir para o desenvolvimento de conceitos que ajudem na leitura e na análise do mundo e de seu tempo, visando à autonomia e à busca de novas fontes de informações e conhecimentos. Portanto, o aluno não precisa reter uma quantidade enorme de informações, mas deve se tornar capacitado a buscá-las quando necessário e a aplicar essa aprendizagem em seu cotidiano.

Nesse sentido, pensando na formação integral do educando, faz-se necessário definir quais são os objetivos do ensino de História:

- a) possibilitar que o aluno compreenda seu papel como sujeito e produto histórico;
- b) possibilitar ao aluno o entendimento e a formação da noção de identidade social, estabelecendo relações entre o indivíduo, o social e o coletivo, visando à formação da cidadania;
- c) desenvolver as noções de diferenças e semelhanças, continuidades, permanências, rupturas;
- d) relacionar o particular e o geral, situando a localidade específica, a nacional e a mundial e interligando-as;
- e) articular o saber histórico escolar com os princípios da disciplina;
- f) compreender os fatos históricos como ações humanas significativas em determinado período histórico e saber situá-los em seu contexto;
- g) valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- h) compreender o conceito de tempo histórico, dimensionando-o em diferentes instâncias (tempo biológico, tempo psicológico, tempo institucionalizado);

- i) possibilitar ao aluno se reconhecer como cidadão responsável, sabedor de seus direitos e cumpridor de seus deveres, buscando o bem pessoal e coletivo.

Esses objetivos presentes nos PCNS (MEC, 1998) devem nortear a escolha dos conteúdos de História e do encaminhamento metodológico de forma contextualizada. Assim, define-se a importância do conhecimento histórico como elemento fundamental para a compreensão social.

Ainda, de acordo com os PCNS (MEC, 1998), o papel do professor deve passar por um redirecionamento, não mais o professor como agente informador e reproduzidor do conhecimento, mas como mediador e orientador, capaz de estimular seus alunos com propostas desafiadoras, questionadoras, que impulsionem o educando a buscar, pesquisar, num processo permanente de construção do saber histórico.

Deste modo, considerando a função da escola e do professor, o ensino de História deveria proporcionar ao aluno a construção de uma consciência crítica, o fortalecimento da prática da cidadania e de valores e ética (elementos esses necessários para a transformação da sociedade). Para que isso seja possível, é importante a compreensão de que todo ser humano é sujeito histórico.

2. SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 BREVE HISTÓRICO

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é recente, embora os primeiros vestígios da educação de adultos no território brasileiro serem notados durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Segundo Cunha (1999), nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta a responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país.

A expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou o ensino até então estabelecido. Novas iniciativas sobre ações dirigidas e educação de adultos somente ocorreram na época do Império que preconizavam, inclusive, a necessidade do ensino noturno para analfabetos.

Vale lembrar que a constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Contudo, a titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres e saídas das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas a política.

Para Cunha (1999) foi com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, que iniciou-se um processo lento, porém crescente, de valorização da educação de adultos. Essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, como por exemplo: a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos.

A partir de 1940, começou-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que acarretou a decisão do governo no sentido de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta.

Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), ocorreu,

então, por parte desta, a solicitação aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos. Devido a isso, em 1947, o governo lançou a primeira “Campanha de Educação de Adultos”, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil.

Segundo Soares (1996), essa primeira “Campanha” foi lançada por dois motivos: o primeiro era o momento pós guerra que vivia o mundo, que fez com que a ONU fizesse uma série de recomendações aos países, entre estas a de um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo no Brasil, que trazia um processo de redemocratização gerando a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país.

Assim em 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos torna-se oficial. Daí por diante novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular: a “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” de 1947 (já mencionada); o “Movimento de Educação de Base” (MEB), sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); além dos “Centros Populares de Cultura” (CPC) de 1963; “Movimento de Cultura Popular” (MCP) e a “Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (CPCTAL).

Muitas críticas foram feitas ao método de alfabetização adotado para a população adulta nessas campanhas/movimentos, como as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração e desqualificação dos professores, a inadequação do programa e do material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, pelo curto período designado para tal. Porém, como observa Soares (1996) dentre todos esses movimentos, um se destacou, por ir além das críticas, apontando soluções. Foi o “Método de Alfabetização” de Paulo Freire, que propunha uma maior comunicação entre o educador e o educando e uma adequação do método às características das classes populares.

O método de alfabetização de Paulo Freire é resultado de muitos anos de trabalho e reflexões de Freire no campo da educação, sobretudo na de adultos em

regiões urbanas e rurais de Pernambuco. No processo de aprendizado, o alfabetizando é estimulado a articular sílabas, formando palavras, extraídas da sua realidade, do seu cotidiano e suas vivências. Nesse sentido, vai além das normas metodológicas e lingüísticas, na medida em que propõe aos homens e mulheres alfabetizando que se apropriem da escrita e das palavras para se politizarem, tendo uma visão da totalidade da linguagem e do mundo (SOARES, 1996).

No entanto, em 1964, com o Golpe Militar ocorreu uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Paulo Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

Durante o regime militar (1964-1985), todos estes movimentos, já comentados nesta pesquisa, e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal que, em 1967, autorizou a criação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo.

Na década de 70 do século XX, ocorreu, então, a expansão do MOBRAL, em termos territoriais e de continuidade, iniciando-se uma proposta de educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário.

Entretanto, a LDB 5692/71 que contemplava o caráter supletivo da Educação de Jovens e Adultos, excluindo as demais modalidades, não diferia dos objetivos do MOBRAL quanto: a profissionalização para o mercado de trabalho e a visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos.

Finalmente nos anos 80 do século XX, com a abertura política e o processo de redemocratização no Brasil, as experiências paralelas de alfabetização, desenvolvidas dentro de um formato mais crítico, voltaram a ficar evidentes. Surgiram os projetos de pós-alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. De acordo com Cunha (1999), a década de 80 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Nos anos 90, o desafio da Educação de Jovens e Adultos passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da Educação de Jovens Adultos para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento.

Somente com a nova LDB 9394/96, art.37 e art.38, é que se passou a contemplar as várias modalidades de Educação de Jovens e Adultos e uma melhor adequação as novas exigências sociais.

A Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma modalidade prescrita na legislação brasileira como uma feição nitidamente escolarizada por meio da expressão EJA, em substituição ao ensino supletivo, com a finalidade de dar um novo caráter a essa modalidade. De acordo com Pavani (2009, p.18):

Para conceituar a EJA, o MEC editou um Parecer do Conselho Nacional da Educação, 11/2000. Nesse parecer, afirma ser a EJA, uma especificidade própria que deverá ter um tratamento conseqüente ao direito público subjetivo. Desta forma, desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na Lei 5692/71, que obrigava os Estados e os municípios à erradicação do analfabetismo, bem como a efetivação de um compromisso institucionalizado como política pública da Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, o parecer 11/2000 solidificou o artigo 4º, inciso VII da LDB: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidade adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência à escola”.

É necessário considerar o surgimento, ainda na década de 90 do século XX, dos “Fóruns de EJA”. Os Fóruns de EJA apareceram como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), com as universidades, ONG’s, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. E Soares (2004) enaltece a importância dessas instituições na interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

De 1999 a 2000, então, os Fóruns passaram a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes

curriculares para a EJA. Em alguns Estados, inclusive, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA. Soares (2004) acredita que os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil.

Percebe-se que no transcorrer da história brasileira a preocupação com a escolaridade e os investimentos em políticas públicas sociais e educacionais que atendessem as necessidades da maior parcela da população não eram prioridades. Historicamente, a educação de jovens e adultos tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencial, e não como um direito humano.

A EJA já obteve outras caracterizações nomeadas de diferentes formas – como este estudo demonstrou – com propósitos similares. É fato que a escolarização de jovens e adultos passou a ser uma preocupação dos governantes, na formação de um povo que possuísse o domínio da leitura e da escrita entre outras habilidades para o entendimento de técnicas da produção industrial, na organização de trabalhadores que soubessem utilizar novas tecnologias nos processos de trabalho, além da formação do cidadão. Contudo, é notável a dificuldade existente em muitas ações educativas de viabilizar o que prevê a legislação da EJA em particular.

2.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA

A ampliação da oferta escolar – ocorrida na segunda metade do século XX – não foi acompanhada de uma melhoria de condições de ensino, de modo que hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é ruim. Haddad (2000) observa que a má qualidade do ensino combinada à situação de pobreza em que vive uma grande parcela da população resulta em aprendizagens pouco significativas, fracasso escolar, repetência e abandono dos estudos: “Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam freqüentar as escolas por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito” (HADDAD, 2000, p.126).

O autor explica que esse tipo de exclusão educacional gerou um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizados insuficientes para utilizar com autonomia os

conhecimentos adquiridos em seu cotidiano.

É imprescindível compreender que a EJA é uma modalidade de ensino que prima pelo sujeito, formando uma das políticas nacionais que favorecem para inclusão social, trazendo de volta à escola, jovens e adultos que por diversas dificuldades não permaneceram no ensino regular.

Entretanto escola e sociedade, até o momento, estão distantes deste entendimento, além disso, elas resistem ao fato de defrontar-se com a nova realidade da EJA, que vem se caracterizando com o ingresso de alunos cada vez mais jovens.

Segundo Haddad (2000):

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. (HADDAD, 2000, p.127)

Ou seja, esses dois grupos distintos encontram-se nas classes dos programas de EJA e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com um universo muito diferente nos planos etários, culturais e de expectativas em relação à escola.

Para Haddad (2000, p. 127) os programas de educação para jovens e adultos que inicialmente se propunham “a democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade”.

As políticas públicas são implantadas nas instituições de ensino sem aviso prévio, ou seja, sem a preparação daqueles que irão atuar sobre elas. É notável a necessidade de uma preparação da escola para o desenvolvimento dessa modalidade. É indispensável à constituição de um corpo docente especializado e disposto a trabalhar diretamente com as especificidades da EJA. Sobre esta abordagem, Arroyo (2005, p.21) argumenta:

(...) poderíamos encontrar outros indicadores de que estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA. Um dos mais promissores é a constituição de um corpo de profissionais educadores (as) formados (as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta.

A legislação existente para EJA usufrui de uma especificidade própria, que compreende essa modalidade de ensino como uma ação educativa diferenciada, e

visa diretamente o sujeito, levando em consideração as marcas de suas trajetórias pessoais.

Torna-se, portanto, necessário que a escola assuma sua contemporaneidade, sem deixar para trás seus benefícios para sociedade, mas assumindo nos cenários educativos as modificações sofridas pela mesma, como propõe Brunel (2004, p.37) ao afirmar que “sabendo que os jovens que freqüentam a EJA construíram a sua trajetória escolar fora dos padrões definidos pela escola regular e que este número cresce a cada ano, é pertinente nos questionarmos acerca do que está ocorrendo com a instituição, já que ela não está conseguindo atender plenamente às necessidades de uma boa parcela de jovens que poderia freqüentar este espaço”.

3. SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“A função de uma representação é tornar o extraordinário ordinário”. (Serge Moscovici)

3.1 A EXPRESSÃO DO COTIDIANO

Representar, em Psicologia Clássica significa um processo ativo que implica em reconstruir o dado de um contexto de valores, reações, regras e associações onde a existência exterior leva a marca do psiquismo individual e social. A representação consiste na instância entre a percepção e o conceito e seu caráter de imagem. É um conteúdo mental concreto de um ato de pensamento que restitui, simbolicamente, algo ausente.

Franco (2004, p. 170) explica que para “a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão da sociedade”, e não apenas para a Educação.

A formação das representações sociais a partir da realidade da vida cotidiana constitui uma grande força para que estas possam ser tratadas e reconhecidas como conhecimento pela sociedade. Isto porque a realidade da vida cotidiana apresenta-se como a realidade por excelência, já que, sendo decorrente das relações que o ser humano mantém no dia a dia com o mundo, possui um caráter predominantemente impositivo e urgente para a consciência. Sendo assim, o indivíduo experimenta a vida diária num estado total de atenção, que lhe permite apreendê-la de forma, aparentemente, normal e natural.

A representação social é elaborada pela atividade simbólica do indivíduo que, assim, apreende o seu ambiente. Portanto, a representação social só pode ser compreendida se também for buscada a história individual relacionada à história da sociedade a qual o indivíduo pertence. Ela é o processo e o produto da relação entre a atividade mental e a práxis social. As pessoas agem concretamente no cotidiano, fazendo história, comunicando-se umas com as outras através de representações sociais que, por sua vez, são redefinidas.

Tavares (1998, p.66) entende que as representações sociais expressam a maneira como as pessoas sentem, interpretam e percebem o mundo. E, desta forma, “estudar as representações sociais de um determinado segmento social,

significa verificar quais são os referentes sociais que esse grupo assume diante de aspectos destacados dentro da prática da sociedade”.

Para Franco (2004, p.170) as representações sociais são elementos simbólicos que os seres humanos expressam mediante o uso de palavras e de gestos e “essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem”. A autora ainda destaca que as representações sociais são historicamente construídas e estão “estritamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais”.

O estudo das representações sociais como preocupação científica, teve sua origem por meio dos estudos de Émile Durkheim no início do século XX, quando tratou das representações coletivas de valores, crenças, costumes e idéias que caracterizavam diferentes grupos sociais.

A partir do prisma da Psicologia Social, o romeno Serge Moscovici, em 1961, fez nova leitura do conceito de representação. Ele iniciou trabalhos com a perspectiva de entender o que levava as pessoas a apresentarem certos comportamentos que evidenciavam determinados entendimentos sobre aspectos da prática social.

Moscovici é considerado o pai da teoria das representações sociais. A partir da construção do estudioso, três grandes correntes teóricas surgiram:

(...) uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris: uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra: uma que enfatiza a dimensão cognitivo – estrutural das representações, liderada por Jean–Claude Abric, em Aix–en–Provence (SÁ, 1998, p. 63).

No Brasil a teoria recebeu e recebe influência direta de Denise Jodelet (há, inclusive, centros de pesquisa no Rio de Janeiro - UERJ, São Paulo e Rio Grande do Sul - PUC). Contudo, é importante salientar a contemporaneidade desta teoria para explicar o fato de não existirem muitos trabalhos que a utilizam, apesar de considerável ampliação na década de 90 do século XX (SÁ, 1998).

A teoria é conhecida como “teoria do senso comum” baseando-se nas construções sociais do cotidiano. Por esse caráter explícito aparenta-se como uma

simplificação do método científico tradicional de apreensão dos saberes sociais construídos. Neste ponto Sá (1998, p.24) faz um alerta:

Falamos tanto em simplificação que o leitor pode ter ficado com a impressão de que a pesquisa em representações sociais é, no final de contas, uma tarefa bastante simples. Ao contrário, a dificuldade e complexibilidade inerentes à investigação científica começam já na própria construção do objeto de pesquisa. A atividade simplificadora é em si mesma razoavelmente complexa e difícil. Muitas pesquisas fracassam devido a deficiências nessa fase de construção do objeto de pesquisa.

O conceito das representações sociais vem sofrendo diversas análises, leituras e reformulações por diferentes pesquisadores. É necessário esclarecer, porém, que o próprio Moscovici está de acordo com essas possibilidades: “O conceito de representações sociais não está perfeitamente claro. Padece de um conteúdo demasiado amplo e mal definido. Não é facilmente apreendido intuitivamente e só ganha sentido graças ao uso concreto” (MOSCOVICI, 1978, p.106).

Moscovici (1978) reconhece que a representação social é um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de idéias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido.

Alves (2006), analisando Moscovici, acredita que estudar representações sociais implica: “(...) adentrar a densidade de um mundo que (re) apresenta os seres humanos em seus pensamentos, em suas formas de estar e compreender o mundo, em seus questionamentos, em suas opções históricas, independentemente de suas condições sócio-econômicas, culturais ou políticas” (ALVES, 2006, p.18). Para este autor as representações se tornam sociais quando levam em consideração todos os aspectos da sociedade, principalmente o senso comum.

Já Jodelet (2002, p.27) explica que as representações sociais “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para uma construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Moscovici (1978, p. 68) diz que a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir os elementos do meio ambiente que o comportamento deve ter lugar. Para ele, o ser

humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas.

Com esta visão, Moscovici (1978) assinala sua concepção do social; uma coletividade racional que não pode ser concebida apenas, mas como um conjunto de cérebros processadores de informações que as transforma em movimentos, atribuições e julgamentos sob a força de condicionamentos externos.

Em suma, pode-se entender que as representações sociais formam um conjunto de conhecimentos, crenças, saberes do sujeito que modelam suas interações com outros indivíduos, suas atitudes, seus comportamentos, enfim, sua história.

Ao tratar das representações sociais sobre História, nesta pesquisa, certamente será verificado como as transformações historiográficas (da linha positivista, Nova História, a corrente marxista, a História Social...) têm afetado, mais influenciado, os alunos da EJA em particular.

Segundo Tavares (1998) as representações sociais constituem o mundo da forma como pensamos que ele é e deve ser: ainda, mostram-nos que alguma coisa que está presente, constantemente, as modifica.

Moscovici (1978), não aceita a idéia de que grupos e indivíduos estejam sempre e completamente sob o domínio ideológico de classes sociais, do Estado, da igreja ou de escolas. A verdadeira dimensão dos seres humanos seria a de pensadores autônomos e produtores constantes de suas representações, para quem as ciências e as ideologias não são mais que alimentos para o pensamento. Logo, eles seriam sujeitos e produtos históricos.

3.2 UNIVERSOS DE PENSAMENTO

Segundo Moscovici, (1978, p.67), para se entender a construção da representação social devemos começar pelo começo: explicar porque foram criadas as representações. A intenção base é definida pelo caráter de transformação do “não familiar” em “familiar”. Nos universos consensuais os indivíduos são iguais e livres, podendo cada um falar em nome do grupo. Nos universos reificados a presença de classes e papéis diferencia os indivíduos. Neste universo o discurso difere-se pela hierarquização, e é nesse universo que reside o problema.

No universo consensual todos podem discursar que o valor para as representações é o mesmo, o que não ocorre no universo reificado. A reificação

define um lugar social para o sujeito impondo-lhe, de certa forma, um discurso que é mais do “lugar ocupado” do que do próprio sujeito social. A reificação implica que o homem é capaz de esquecer sua própria autoria do mundo humano, e mais, que a dialética entre o homem, o produtor, e seus produtos é perdida de vista pela consciência (Berger & Luckmann, 2003, p.123).

Faz-se necessário esclarecer que os universos reificados são aqueles identificados com o conhecimento personificado, portanto, relacionados às abstrações, às metodologias e à objetividade. Já os universos consensuais se referem aos conhecimentos construídos nas relações sociais cotidianas.

Arruda (2002) elucida:

O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambos, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. (...) seríamos todos ‘amadores’, capazes de opinar sobre qualquer assunto numa mesa de bar, diferentemente do que ocorre nos meios científicos, nos quais a especialidade determina quem pode falar sobre o quê.

Sendo assim, os universos reificados produzem, normalmente, o não-familiar, que é incorporado ao universo consensual, através da construção das representações sociais, tornando-se familiar. Ou seja, no entender de Moscovici, as representações sociais se movem na direção da prática cotidiana, do interesse consensual do grupo.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para compreender a dinâmica das representações sociais é preciso analisar os dois processos que intervêm na sua formação: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação e a ancoragem "indicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social" (Jodelet, 2002, p.67). Esses processos mostram uma das funções de base das representações sociais: a integração do novo, do inesperado e do inexplicável. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro e são modelados por fatores sociais.

De acordo com Franco (2004, p.172), os principais elementos que podem explicar a gênese das representações sociais, além da objetivação e ancoragem, são seus “desdobramentos” como o núcleo central e o sistema periférico.

Moscovici (2003, p.71) define a objetivação como o ato de “descobrir a qualidade icônica de uma idéia (...), reproduzir um conceito em uma imagem... encher o que está naturalmente vazio, com substância”. O autor relaciona essa idéia com o poder de “materialização do abstrato” que as palavras possuem. A objetivação, então, serve para que indivíduos e grupos sociais marquem sua presença no mundo de maneira significativa, construindo uma identidade a partir de suas próprias expressões transformadas em imagens.

Sá (1996, p.47) complementa ao afirmar que a objetivação consiste em uma “operação ‘imaginante e estruturante’, pela qual se dá uma forma - ou figura - específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que materializando a palavra”. Ou seja, a objetivação seria um processo de concretização para a realidade.

De acordo com Moscovici (2003, p.74), o fim do processo de objetivação é fazer com que a:

(...) distinção entre imagem e realidade sejam esquecidas. A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra (...) a imagem é totalmente assimilada e o que é percebido substitui o concebido (...). Se existem imagens, se elas são essenciais para uma comunicação e para a compreensão social, isso é porque elas não existem sem realidade (e não podem permanecer em ela). (...) Se as imagens devem ter uma realidade, nós encontramos uma para elas, seja qual for.

Nesse sentido, o que é pensado, dito, expresso e realizado não se esvazia em si mesmo, mas permite uma leitura do que é ausente por meio das imagens criadas por determinado grupo. Alves (2006, p. 31) entende que a objetivação faz com que “o grupo mostre à sociedade as imagens com as quais representam suas opiniões acerca de conceitos, situações, fatos, pessoas; constrói símbolos com vistas a promover a naturalização do objeto (mecanismo que visa a criação de uma identidade cultural e social)”.

Franco (2004, p.172) acrescenta:

A objetivação poder ser definida como a transformação de uma idéia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto. Cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam.

É o núcleo central, portanto, que determina o significado de uma representação. E a autora ainda esclarece que é no “âmbito do núcleo central que as representações sociais cristalizam-se, solidificam e estabilizam, a partir da

vinculação de idéias (...), as quais são mediadas pela realização de ações concretas...” (FRANCO, 2004, p.172).

Cabecinhas (2002) considera que o núcleo central de uma representação corresponde a uma estrutura que dá coerência e sentido à representação. À volta do núcleo central, e organizados por este, encontram-se os elementos periféricos.

Já a ancoragem, segundo os estudos de Sá (1996, p.46) seria “a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo”, ou seja, ancorar é classificar e denominar, é encaixar o não familiar via ação de classificação.

Alves (2006) explica, citando Moscovici, que a ancoragem é um processo cognitivo que possibilita a um objeto estranho (fatos, pessoas, idéias) ser apropriado por um grupo através de um sistema particular de categorias construídas historicamente, que serve como paradigma para sua contextualização. Em outras palavras, a ancoragem é a capacidade de nomear o novo, de classificar o que é desconhecido, incluindo o objeto dentro de uma categoria.

Franco (2004, p.175) observa que a ancoragem, ou sistema periférico, desempenha papel fundamental nos estudos das representações sociais, uma vez que se origina na parte operacional do núcleo central e em sua concretização, “mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados”.

Assim, se por um lado, o núcleo central gera a significação da representação e determina sua organização, o sistema periférico permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo. Segundo Franco (2004,), há a rigidez, a estabilidade e a consensualidade do núcleo central e a flexibilidade, as transformações e as diferenças do sistema periférico, numa aparente contradição.

De acordo com Sá (1996, p.73) se “(...) o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento”.

Alves (2006, p.31) conclui que os conceitos de ancoragem e objetivação - bem como seus “desdobramentos” - fazem com que “a representação social seja construída dialeticamente entre o objetivo e o subjetivo, o real e o imaginário, o presente e o ausente”.

3.4 APLICAÇÃO

As representações sociais implicam sempre em relações com outros seres humanos, em ações sobre objetos ou situações. Elas englobam o conjunto de fenômenos psíquicos que pertencem ao conteúdo interno da consciência e existem na medida em que se materializam, ou seja, se manifestam via linguagem.

Tavares (1998, p.78) aponta que no estudo das representações sociais “a linguagem se constitui num instrumento para assegurar ao mesmo tempo, a reprodução cultural ou a complexidade social e a solução de problemas que favoreçam o desenvolvimento de outras complexidades”.

Para Basso (1984, p.19) a linguagem - como possibilidade de comunicação - está intimamente relacionada ao pensamento, e a palavra é que expressa nossos pensamentos, conceitos, sentimentos, vivências, entre outros. A linguagem relaciona-se com a consciência como um todo. “Já a fala, o discurso é a linguagem ‘atuação’, a linguagem viva e materializada”. Dessa forma, é através da “fala”, do discurso, que é possível captar as representações sociais.

Estudar o espaço escolar a partir das representações sociais leva à reflexão sobre a complexidade de pensar não somente no que aparece no discurso de professores e/ou alunos, porém também naquilo que está implícito, “mascarado” num primeiro momento.

Segundo Tavares (1998, p.84):

Os estudos sobre representações sociais têm se destacado no campo das ciências sociais e humanas, atraindo estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas de conhecimentos, pelas suas contribuições em termos de compreender como os sujeitos se interpretam, como interpretam os demais sujeitos, o mundo e os fenômenos ao seu redor.

Nesse sentido, conhecer as representações sociais dos segmentos que compõem uma escola, fornece ao educador condições para desenvolver uma outra perspectiva da tarefa educativa. E mais, a partir dessas representações inseridas em um contexto escolar específico, o educador terá melhores condições para estimular o educando e poderá motivá-lo a partir da visão que ele tem das coisas.

Sá (1998, p.39) aponta que: “A rigor, os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais”.

Franco (2007, p.08) afirma que as representações sociais servem como “indicadores que se refletem na prática cotidiana, tanto de professores quanto de alunos, sem contar com os demais profissionais envolvidos no exercício de suas

competências, no âmbito da Psicologia Educacional”. Deste modo, é possível contribuir para a formação e a expressão de novos entendimentos da realidade.

As representações sociais sobre História revelam, então, grande importância: sendo uma teoria do senso comum, construída coletivamente, ela influencia as práticas sociais no espaço escolar. O conhecimento elaborado cotidianamente pelos alunos da EJA em História serviria tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem, influenciando suas relações e comportamentos sociais (sentir-se sujeito histórico, por exemplo).

4. MÉTODO

“A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que constrói, tudo o que toca, pode e deve fornecer informações sobre eles”. (Marc Bloch)

4.1. PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 62 alunos de ambos os sexos, com idades entre 17 e 67 anos, estudantes do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio de Escola da rede pública do Estado de São Paulo, Osasco. A comunidade na qual a escola está inserida é, predominantemente, formada por uma população de baixa renda e envolvida com atividades relacionadas ao tráfico de drogas.

A escolha por alunos do 3º ano do Ensino Médio se deu por considerá-los mais ambientados às práticas escolares.

O curso de Educação de Jovens e Adultos é oferecido no período noturno juntamente com o Ensino Médio Regular. São aproximadamente 450 alunos circulando pelos corredores e salas de aula todas as noites. A seguir apresenta-se quadro caracterizando os participantes:

Quadro 1. Caracterização dos participantes

PARTICIPANTES	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	SEXO
1.	21	SOL	N	M
2.	23	SOL	N	M
3.	18	CAS	S	F
4.	43	CAS	S	F
5.	19	SOL	N	F
6.	NR ²	CAS	N	NR
7.	20	CAS	S	NR
8.	19	SOL	N	NR
9.	18	SOL	N	M
10.	19	SOL	N	M
11.	30	CAS	S	M
12.	21	SOL	S	F
13.	43	CAS	S	F
14.	24	CAS	S	NR
15.	NR	CAS	S	NR
16.	24	SOL	N	F
17.	42	CAS	S	F
18.	NR	CAS	S	F
19.	NR	SOL	S	NR
20.	40	CAS	S	NR

² NR: Não respondeu.

21.	41	CAS	S	NR
22.	32	CAS	S	M
23.	52	CAS	S	F
24.	45	CAS	S	M
25.	NR	CAS	S	F
26.	49	CAS	S	F
27.	18	SOL	N	F
28.	20	CAS	N	NR
29.	25	SOL	N	M
30.	23	SOL	N	M
31.	29	SOL	N	M
32.	22	CAS	N	M
33.	20	SOL	N	F
34.	27	CAS	S	F
35.	41	CAS	S	F
36.	36	CAS	S	F
37.	23	SOL	S	F
38.	34	CAS	S	F
39.	23	CAS	S	F
40.	29	SOL	N	M
41.	29	SOL	N	F
42.	20	SOL	N	F
43.	55	SOL	S	F
44.	67	SOL	S	M
45.	33	SOL	S	F
46.	31	SOL	N	F
47.	18	SOL	N	F
48.	26	SOL	S	F
49.	19	CAS	N	F
50.	49	CAS	S	F
51.	22	SOL	N	M
52.	27	SOL	N	M
53.	19	SOL	N	F
54.	19	SOL	N	M
55.	23	SOL	S	F
56.	NR	SOL	N	NR
57.	25	SOL	N	M
58.	34	CAS	S	M
59.	49	SOL	S	F
60.	17	SOL	N	F
61.	17	SOL	N	M
62.	17	SOL	N	M

Dos 62 participantes, 20 (32,2%) são do sexo masculino, 32 (51,6%) do sexo feminino e 10 (16,1%) não responderam. Do total, 16 (25,8%) têm menos de 20 anos, 19 (30,6%) concentram-se na faixa etária compreendida entre 21 e 30 anos, 7 (11,2%) na faixa dos 31-40 anos, acima de 40 anos são 12 (19,3%) e 6 (9,6%) não

responderam. Do total de participantes, 35 (56,2%) afirmam serem solteiros e 27 (43,5%) são casados; a maioria tem filhos, 32 (51,5%).

O período que os respondentes declararam ter ficado fora da escola sem estudar variou de 6 meses a 43 anos, sendo que as mulheres passaram mais tempo fora da escola.

Do total de participantes, 40% encontrava-se desempregado por ocasião da pesquisa (25) sendo a maioria (16) do sexo feminino. A busca pela EJA foi justificada pela necessidade de terminar o Ensino Médio (20), pela necessidade de rapidez na finalização deste nível de ensino (16) e pela necessidade de encontrar trabalho (9). A maior parte de quem justificou a busca pela EJA pela rapidez ou pela necessidade de terminar o Ensino Médio está desempregada. Essa situação sugere que os participantes percebem nos estudos a possibilidade de emprego.

Dos dados analisados pode-se verificar que 17 mulheres declararam como profissão atividades relacionadas aos serviços domésticos (passadeira, cozinheira, babá, copeira) e apenas 5 declararam como profissão atividades relacionadas a área de serviços (balconista, vendedora e recepcionista). Em relação aos homens, 8 declaram como profissão atividades relacionadas à indústria (lustrador, mecânico, montador, operador de máquinas, metalúrgico, prensista) e outros (11) declaram atividades relacionadas a serviços (auxiliar administrativo, corretor de imóveis, zelador).

Do total de participantes, 47 declararam ter intenção de ingressar na universidade, sendo que as mulheres são a maioria (33) e declaram preferência pelas áreas de enfermagem, serviço social, pedagogia e psicologia, todas áreas tradicionalmente femininas.

Trata-se de um grupo bastante heterogêneo, com acentuada diferença na faixa etária. No entanto, este estudo não tem pretensões de generalização dos resultados para além dos participantes da pesquisa.

4.2. INSTRUMENTOS

Segundo Cabecinhas (2002), a pesquisa em representações sociais apresenta um caráter fundamental e aplicado e faz apelo a metodologias variadas: experimentação no laboratório e no terreno; entrevistas; questionários; técnicas de associação livre de palavras; observação participante; análise de documentos e de discursos, entre outros.

Neste trabalho, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados concomitantes: a observação participante e o questionário semi-estruturado.

O questionário (anexo B), utilizado na primeira etapa da pesquisa, foi composto de dezenove questões - abertas e fechadas - assim distribuídas: dez questões referentes aos dados de identificação dos participantes; quatro questões relacionadas a assuntos escolares; quatro perguntas de opinião sobre História e a atividade de associação livre.

4.3. PROCEDIMENTOS

O projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Foi solicitada uma declaração para realização da pesquisa, sendo concedida a autorização para a sua implementação no âmbito da escola Estadual. Atendendo à Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, foi emitida uma carta informando aos participantes sobre o tema e o objetivo do estudo, assegurando que as informações seriam tratadas anônima e sigilosamente e serviriam apenas para fins técnico-científicos. Os participantes ou seus representantes legais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

O trabalho de campo foi realizado pelo período de um semestre letivo. A observação participante e o seu registro foram norteados a partir dos seguintes aspectos: caracterização do cenário; participação dos alunos nas aulas de História; interação dos alunos com a professora, capacidade e interesse em expor idéias e fazer perguntas sobre as dúvidas; registro escrito do conteúdo apreendido durante as aulas. Esse instrumento de investigação possibilitou à pesquisadora apontar traços constituintes das representações sociais dos alunos.

O registro da observação foi feito no diário de campo (contribuindo para a análise das respostas do questionário). O diário de campo da pesquisadora constou de um caderno pautado e paginado, destinado ao registro das informações obtidas por meio da observação participante. As anotações no diário de campo seguiram as orientações de Mayan (2001), sendo constituídas por relatos descritivos onde foram registrados objetivamente os acontecimentos observados no cenário do estudo. Os registros no diário tiveram início com a inserção da pesquisadora no campo e terminaram com a conclusão do relatório final. Foram realizadas imediatamente após as observações, indicando a data, a hora, o local e o período de observação, como recomenda Lüdke e André (1986).

Posteriormente foi aplicado, em uma das aulas, o questionário semi-estruturado conforme anexo. Os participantes responderam às questões por escrito. Foi aplicada ainda atividade de associação livre solicitando-se aos jovens e adultos que associassem livremente três palavras para História. A técnica da livre associação consiste em apresentar uma palavra indutora aos indivíduos e solicitar que produzam todas as palavras, expressões ou adjetivos que lhe venham à cabeça a partir dela. O caráter espontâneo dessa técnica permitiu a pesquisadora colher os elementos constitutivos do conteúdo das representações sociais.

Abric (1998) coloca que a técnica de associação livre tem um caráter espontâneo e pouco controlado, permitindo a projeção e o acesso muito mais fácil aos elementos que constituem o universo das representações sociais do objeto estudado. Ela permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

4.4. CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Para analisar as representações sociais sobre História por alunos da EJA optou-se pela técnica da “análise de conteúdo”. A escolha pela análise de conteúdo deu-se por se entender que os discursos mostram conteúdos de percepções subjetivas de fatos ocorridos na coletividade institucional. A análise de conteúdo apresentou-se enquanto técnica apropriada de ser utilizada levando-se em consideração a complexidade do objeto de estudo, livre da simplificação e, portanto, analisado segundo suas características próprias e contextualizado no tempo e no espaço.

A organização da análise de conteúdo partiu de dois segmentos cronológicos: a exploração do material e a interpretação dos resultados. A exploração do material consistiu em uma fase longa com procedimentos de codificação que permitiram estabelecer um panorama de resultados com base em diagramas, os quais condensam as informações fornecidas para a análise (BARDIN, 2009).

Para analisar o material se fez necessário antes codificá-lo. A codificação é uma transformação que ocorre, segundo regras precisas em relação aos dados brutos, do texto analisado. Esta transformação permite atingir uma representação do conteúdo, por meio de recorte, agrupamento e enumeração. Neste caso a codificação se deu em três passos: 1) o recorte (escolhas das unidades de análises);

2) a enumeração (escolha das regras de contagem); 3) a classificação e a agregação (escolha das categorias).

A categorização consistiu no reagrupamento de temas específicos com critérios previamente definidos. Assim, classificar elementos em categorias impõe uma certa investigação por temas ou termos análogos. A escolha de categorias é um processo estruturalista e possui duas etapas: 1) o inventário, que nada mais é que isolar os elementos, isto é, separar os diferentes temas e a 2) classificação, que consiste em repartir os elementos ou, em outras palavras, organizar os temas analisados (BARDIN, 2009).

Definido os temas centrais o próximo passo foi o levantamento das categorias.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos dados foram elencados dois temas principais que convergem para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. São eles: representações sociais de História e representações sociais da participação pessoal na História.

5.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE HISTÓRIA.

Este tema, representações sociais de História emergiu da análise da atividade de associação livre (com a palavra História) constante do questionário aplicado para coleta dos dados. Foram definidas as seguintes categorias teóricas relacionadas às representações sociais de História: História como disciplina e História como vivência pessoal. Outras categorias poderiam ser levantadas, no entanto, optou-se pela escolha daquelas que mais subsídios trouxeram para que os objetivos fossem alcançados.

5.1.1. História como disciplina.

As representações sociais de História como disciplina aparecem em 76,9% das palavras associadas à História conforme quadro a seguir:

Quadro 2. Representações sociais de História como disciplina

Palavra	Posição	Percentual
Brasil	Objetivação	5,26%
	Ancoragem	3,18%
Nome de governantes ³	Objetivação	5,26%
	Ancoragem	4,4%
Nome de professor	Objetivação	0,63%
	Ancoragem	1,27%
Guerras e conflitos ⁴	Objetivação	1,27%
	Ancoragem	3,18%
Conteúdos ⁵	Objetivação	5,26%
	Ancoragem	9,21%
Competências ⁶	Objetivação	1,97%
	Ancoragem	4,6%

³ Getúlio Vargas, Jânio Quadros, Jango Goulart, D.Pedro II.

⁴ Segunda Guerra Mundial, Guerra dos Farrapos, Revolta da Vacina, Apartheid.

⁵ Democracia, República do Café com Leite, República Velha, Política, Ciências, Humanidade, Antiguidade, Modernismo, Contemporânea, conflitos, revoltas.

⁶ Ler, concluir, saber, aprender, conhecer, entender, escrever.

Tempo ⁷	Objetivação	4,6%
	Ancoragem	7,23
Conceitos diversos ⁸	Objetivação	5,26%
	Ancoragem	13,8%
Total		76,9%

A elaboração das representações sociais ocorre no contexto grupal ao qual o indivíduo está vinculado e resulta de dois processos fundamentais denominados: objetivação e ancoragem (já discutidos na seção 3 desta dissertação). Pela objetivação, o agente social - no caso, o aluno da EJA - elabora uma correspondência material para imagens criadas por ele, a partir da realidade exterior (identificada com a primeira palavra da associação livre). Pela ancoragem, o agente social transforma o objeto em algo que esteja ao seu dispor (seriam as segundas e as terceiras palavras da associação livre).

As disciplinas escolares surgem junto às primeiras tentativas de escolarização das massas no século XIX. A disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um *filtro* específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem. Para Chervel (1990), a disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra.

A palavra disciplina, tal como se conhece hoje, é uma criação recente. Na França, por exemplo, só é registrada após a Primeira Guerra Mundial, mas guarda a idéia de sua origem: disciplinar, ordenar, controlar. Por intermédio do processo de disciplinarização, o conhecimento ocupa um tempo e um espaço demarcados na estrutura curricular, sendo assim mais facilmente submetido aos processos de controle de sua transmissão, distribuição e aquisição.

A construção das disciplinas escolares não se dá de modo tranqüilo, mas é fruto de disputas que ocorrem dentro e fora dos sistemas escolares, envolvendo poder, controle, negociações e alianças entre indivíduos e grupos distintos (Santos, 1994).

Goodson (1997, p.43) afirma que "(...) as disciplinas escolares são construídas social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de

⁷ Passado, presente, futuro.

⁸ Conhecimento, interessante, mundo, visão, riquezas, realidade, curiosidade, aprendizado, importância, fatos, descoberta, dinheiro, estudo.

recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”. Para o autor tais missões internas à disciplina dependem de recursos e apoio ideológico externos, os quais são concedidos à medida que são atendidos fins sociais mais amplos associados às práticas de distribuição e reprodução social.

Nesse sentido, as representações sociais de História enquanto disciplina pelos participantes da pesquisa aparecem como internalização do controle e da ideologia dominante o que contribui para a manutenção do *status quo*.

Não se nota uma distância muito grande entre as palavras que podem ser vistas como objetivação e as palavras classificadas como ancoragem. Isto sugere uma incorporação social e ambiental mais forte representado por uma cristalização mais efetiva pois, em geral, incorpora fortes conteúdos ideológicos visando a manutenção do *status quo*. Além disso, o fato da pesquisa ter sido realizada no espaço escolar e conduzida pela professora da disciplina História favorece o estabelecimento da relação História/disciplina.

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, ao se constituir como ciência na Europa do século XIX, a História teve como base o pensamento positivista. Segundo Silva (2008, p.195):

Tendo o nosso primeiro modelo de história sido importado da França, constatamos que o Brasil também adotou o modelo de história positivista e que as características desta concepção (positivista) foram predominantes na historiografia brasileira por um longo período (o que não significa dizer que a herança positivista tenha sido completamente anulada).

A influência positivista, portanto, levou a criação de uma História baseada na biografia de grandes personagens políticos, vistos como heróis da pátria (Brasil) e capazes de promover o sentimento de nacionalismo.

Bittencourt (2006, p.79) analisa que como a História política ensinada optou, até os anos 60 do século XX, por biografar os feitos dos chefes políticos, reis e presidentes republicanos, “seus retratos constituíram-se em uma espécie de galeria de pessoas aristocráticas”.

Como diversos autores consultados afirmam (especialmente Fonseca, 2005), a herança de uma História positivista não foi ainda completamente eliminada. Assim, quando se verifica que a maioria dos jovens e adultos respondeu com palavras relacionadas a “nome de governantes”, “guerras e conflitos”, “conteúdos”,

“competências”, “tempo” e “conceitos diversos” estavam reproduzindo traços de uma cultura historiográfica fundamentada no positivismo, na qual o evento, o fato, o passado representam a própria História.

Há certa predominância dos eventos políticos face a outros tipos de eventos (científicos, tecnológicos, econômicos, etc.) nos resultados apresentados, conforme o quadro 2; bem como a evocação para acontecimentos da História nacional. Não há menção aos acontecimentos recentes.

Sobre esses apontamentos Bittencourt (2004, p.152) esclarece:

Os cursos, em geral organizados pela ordenação cronológica, centrados na ideologia do ‘mito de origem’, não chegam ao ‘presente’: muito dificilmente os alunos conhecem mais do que o período do presidente Getúlio Vargas na história brasileira e as aulas atingem, com bastante esforço do professor – e isto já no fim do ensino médio –, a 2ª Guerra Mundial.

A noção de temporalidade é um assunto recorrentemente tratado nas discussões em torno do ensino de História, principalmente porque a questão da relevância - ou não - do seu ensino parece esbarrar na opinião grandemente difundida - pelo senso comum - de que a História é uma disciplina essencialmente voltada para o (tempo) passado. Segundo Silva (2008, p.166) dentro desta perspectiva, “enquanto muitos alunos se interessariam pela História justamente devido ao seu potencial de satisfazer e instigar a curiosidade pelo passado (civilizações antigas, mistérios da humanidade, etc..), por outro lado, muitos alunos a repudiariam por considerá-la inútil, uma vez que conhecer o passado não lhes interessa”.

O autor explica que a História vem, geralmente, sendo trabalhada em sala de aula através de uma abordagem cronológico-linear, que prevê uma seqüência de estudos na qual as aulas se iniciam pela Pré-História e chega-se até os dias atuais. As aulas deveriam atingir o tempo presente, porém na prática não é isso que parece acontecer. Para Silva (2008, p.169) “o resultado disso seria a construção de uma visão equivocada, segundo a qual a História só se interessaria (e se dedicaria) pelo passado e nunca pelo presente”. E ainda, de acordo com Silva (2008, p.170):

Tal visão é, contudo compreensível, considerando-se que, se os alunos ficarem ano após ano estudando a História dos tempos mais remotos e nunca chegarem ao ponto em que a História refere-se e analisa o tempo presente, eles fatalmente não terão uma experiência (pelo menos escolar) que os convença de que a História não é só o estudo do passado.

Em contrapartida, a História ensinada em sala de aula - segundo os PCNS - deixou de ser um relato único sobre o percurso da humanidade ao longo dos milênios. Passou a ser vista, em especial, como instrumento de reflexão sobre o tempo presente. Em outras palavras, nos últimos anos, a História constituiu-se importante mecanismo de análise e compreensão do mundo que cerca o aluno.

Schmidt (2006, p.61) ressalta, inclusive, que existe um consenso entre os historiadores de que o passado não pode ser resgatado tal qual aconteceu, ele só pode ser reconstruído em função das questões colocadas no presente. E completa: “Assim, dominar, compreender e explicitar os critérios de periodização histórica, das múltiplas temporalidades das sociedades, tornar efetiva a aprendizagem da cronologia, são também desafios do procedimento histórico em sala de aula”. Ou seja, não parece possível deixar de considerar a apresentação de nomes e datas, apesar das críticas à História positivista, ao buscar a compreensão de conteúdos estudados, tendo em vista o encadeamento dos elementos narrativos ou explicativos.

As anotações no diário de campo da professora/pesquisadora atestam, inclusive, certa resistência por parte dos alunos que participaram da pesquisa em encarar em sala de aula situações problematizadoras: sentem-se desestimulados, não interagem. O mesmo não ocorre em momentos de mera transmissão de conteúdo através de textos e realização de exercícios.

Vale lembrar que o modo como determinados grupos representam a sua história é fundamental na definição da sua própria identidade e que as representações sociais do passado determinam a forma como cada grupo se posiciona no presente e as suas estratégias para o futuro (CABECINHAS, LIMA & CHAVES, 2006).

Dessa forma, as representações sociais de História enquanto disciplina pelos jovens e adultos reafirmam uma perspectiva tradicional do ensino, ancorada numa concepção positivista da História. Até porque - por ser um grupo heterogêneo, da EJA, composto por alunos de idades variadas, que já freqüentaram a escola em outros momentos - muitos participantes desta pesquisa carregam uma trajetória escolar anterior às reformulações da chamada Nova História e das ações pedagógicas orientadas nos PCNS (demonstradas na primeira seção).

5.1.2 História como vivência pessoal

As representações sociais de História como vivência pessoal aparecem em 17,76% das palavras associadas à História conforme quadro que segue:

Quadro 3. Representações sociais de História como vivência pessoal

Palavra	Posição	Percentual
Sentimento ⁹	Objetivação	0,65%
	Ancoragem	5,26%
Vida pessoal ¹⁰	Objetivação	1,27%
	Ancoragem	5,26%
Imaginário ¹¹	Objetivação	0,65%
	Ancoragem	1,97%
Outros ¹²	Objetivação	0,65%
	Ancoragem	1,97%
Total		17,76%

É comum o estabelecimento de paralelos entre memória e História, já que ambas se referem ao passado. Para Carretero, Rosa & González (2007, p.19) enquanto a memória vincula-se com o experimentado pessoalmente (como acontecimentos vividos ou relatos recebidos), a História vai muito além do caráter individual ou plural da pessoa que recorda. E os autores completam: “A recordação é feita do que, em cada momento, se registra, increve-se o que se considera digno da memória, da lembrança futura”.

A forma como se encara certas situações e objetos está impregnada por experiências passadas. Segundo Bosi (1979), através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. O que a autora quer enfatizar é que não existe presente sem passado, ou seja, as visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas.

Ao observar o quadro 3, nota-se que a maioria das palavras pode ser classificada na ancoragem (segunda e terceira posição na associação livre, relacionadas ao individual). São lembranças pessoais, subjetivas, infantis até.

⁹ Sofrimento, convivência, amizade, alegria, respeito, surpresa, crescimento.

¹⁰ Filhos, família, vida, origem, infância, menina, amigos.

¹¹ Contos, boneca.

¹² Do exército, Wolskwagen, escola, livros.

Carretero & Kriger (2007, p.151) consideram que crianças, até aproximadamente 10-12 anos, ainda costumam compreender o mundo social de uma maneira imperfeita e incoerente. A partir da adolescência, começam a “aparecer conceitualizações mais complexas, mesmo que ainda incipientes (...)”. Para os autores, é importante considerar que, no caso dos conhecimentos históricos, somam-se outras dificuldades como a compreensão do tempo histórico. Sendo assim, ao relacionar a palavra História com *boneca* ou *contos* há exemplos de participantes que realizam uma representação social próxima da compreensão de uma criança.

Ainda nesta concepção, Egan (1997, apud Carretero & Kriger, 2007, p.151-152) traz contribuições pertinentes:

Ele estabelece cinco formas progressivas de compreensão narrativa que aparecem ao longo do desenvolvimento cognitivo e com relação a textos históricos e culturais, que são: a-) a somática, de caráter pré-linguístico; b-) a mítica, ligada à primeira aprendizagem da linguagem, entre os 3 e os 6-7 anos de idade (...); c-) a romântica, coincide com a alfabetização, entre os 8 e os 12 anos de idade e relaciona-se com a aprendizagem de sistemas abstratos que fazem referência aos objetos do mundo e a suas relações simbólicas; nesta etapa exploram-se os limites da realidade e organizam-se os marcos da própria vida; d-) a filosófica, vinculada à busca de esquemas explicativos amplos ou a passagem do relato à teoria, entre os 12 e os 14 anos de idade; e-) a irônica, que é a forma mais plena de compreensão, relacionada com a capacidade reflexiva (...).

É possível, dessa maneira, afirmar que as representações sociais de História como vivência pessoal caracterizam jovens e adultos identificados ainda com a visão romântica da interpretação histórica (conforme citação acima).

Embora a aprendizagem em História seja bem mais que adquirir informações sobre o passado, essas informações e a sua aprendizagem são determinantes no ambiente escolar e na vida social. Portanto, reconhecer - e dialogar - na sala de aula sobre o conteúdo dos conhecimentos históricos prévios dos estudantes é fundamental para ampliar este repertório, porém não isoladamente.

Carretero, Rosa & González (2007) afirmam que a História é uma atividade de raciocínio e como tal deve desenvolver a capacidade de levantar hipóteses, de compreender relações e aplicação de estratégias. Essas habilidades não são desenvolvidas sem discussão e análise de fontes e textos de diferentes matrizes. Uma perspectiva tradicional de ensino, quando a reprodução é prática corrente e o

livro didático não passa por questionamentos, dificulta o desenvolvimento do raciocínio.

Há de se ressaltar ainda o caráter verbalista da História, segundo constata Hollerbach (2007, p.97). A natureza narrativa da história sugere debate, sem o que se transforma em discurso isolado, o que impede o surgimento da dúvida e o desenvolvimento do senso crítico, tão defendidos nas novas propostas pedagógicas (oficiais ou não).

Desse modo, as representações sociais de História enquanto vivência pessoal são decorrentes, certamente, da existência de práticas que pouco induzem o jovem e o adulto (além da criança) à discussão e à reflexão. Para estes alunos a dificuldade para pensar a História como espaço de transformação corresponde à negação dos conflitos e à incompleta visualização dos fatos históricos.

5.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PARTICIPAÇÃO PESSOAL NA HISTÓRIA

Este tema, representações sociais da participação na História surgiu da análise das respostas a uma das perguntas do questionário: “Você se vê como participante da História do Brasil? Comente.”. Duas categorias teóricas foram identificadas: a “não participação” e a “participação”.

Um primeiro resultado relevante é que a maioria dos jovens e adultos respondentes conseguiu produzir uma resposta escrita. Mesmo que a qualidade dos textos seja irregular, quase todos transmitiram uma mensagem compreensível.

Sabe-se que a História não se faz pelas mãos de indivíduos excepcionais. Para que um determinado chefe político ou governante tenha alcançado êxito em tal ou qual ação, seguramente os atos e atitudes de centenas, milhares ou milhões tiveram sua relevância. Contudo, muitas vezes são conhecidos os autores das ações de que é feita parte da História e são os documentos históricos, textos oficiais, o próprio livro didático e até mesmo o professor quem fornece esses nomes aos alunos. Parece evidente que trazer a figura do herói não exclui a participação popular na História.

No entanto, ao analisar as respostas dadas pelos alunos pode-se observar que os jovens e adultos desta pesquisa se vêem como participantes da História do Brasil, porém não efetivamente já que suas respostas não justificam claramente esta participação.

Nesse sentido, as representações sociais da participação pessoal na História indicam - mais uma vez - a influência da linha positivista histórica: na preocupação com o cenário político e na narrativa de grandes personagens (heróis).

Como assinala Burke (1992, p.12):

A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário na trama da história.

O professor trabalha - norteado pelos PCNS - para que o estudante tome consciência de que a História não é feita apenas pelos grandes heróis. A História é fundamentalmente realizada pelo ser humano comum e a construção da cidadania incorpora a noção de que cada indivíduo deve ser sujeito ativo e consciente das transformações da sociedade em que vive. O sujeito histórico é aquele capaz de modificar a sua realidade e com isso gerar História.

Bittencourt (2006, p.19) entende que a ênfase atual ao papel do ensino de História é na compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”. Ora, não se reconhecer como participante da História é não sentir-se sujeito histórico.

Apenas 8 alunos (12,9%) responderam que não se vêem como participantes da História do Brasil, enquanto 5 alunos (8%) nada responderam. Entretanto, as demais respostas (79%), apesar de indicarem que há participação na História do Brasil, sugerem certa passividade. Isso significa que, mesmo acreditando fazer parte da História do Brasil, esses jovens e adultos não enxergam justificativas para esta “participação” e seus comentários não sugerem reflexão e crítica. Inclusive, as respostas não indicam uma participação ativa. Parecem simplesmente reproduzir um discurso.

É nesta perspectiva que se constata a influência da historiografia positivista, em uma abordagem tradicional do ensino, na qual homens e mulheres comuns seriam excluídos da História e vistos como espectadores e não como sujeitos históricos. Os jovens e adultos desta pesquisa evidenciam, então, apropriar-se desta concepção.

Talvez estas representações sociais estejam tão cristalizadas, incorporadas por estes alunos, que mesmo com todas as inovações presentes nas propostas

pedagógicas e nas abordagens do ensino de História, eles não se convencem da sua própria capacidade transformadora. Talvez não percebam que as histórias individuais estão entrelaçadas às histórias coletivas.

No que diz respeito às representações sociais da participação pessoal na História, portanto, os respondentes sugerem não absorver o entendimento que a construção histórica implica transformação e participação essencialmente humana. Esses alunos da EJA se vêem como participantes, mas não como protagonistas. É provável que eles se percebam como sujeitos, mas não se vêem nas análises históricas apresentadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar e analisar as representações sociais sobre História por alunos da EJA e, ainda, compreender como esses jovens e adultos se percebem inseridos na História. Os resultados encontrados evidenciam uma forte influência da historiografia positivista.

Os textos apresentados nos PCNS, ao referir-se ao ensino de História, guardam relações com as discussões sobre o ensino e a produção do conhecimento histórico baseadas nas orientações teóricas da Nova História. As referências à história do cotidiano, à tematização da organização do conteúdo, a diversificação dos métodos de ensino, aproximando-os das práticas da pesquisa histórica e desvinculando-os de concepções tradicionais estão presentes nas orientações para o Ensino Fundamental e Médio e estendendo-se à EJA.

Hollerbach (2007, p.78) lembra que “as diretrizes curriculares dos cursos de História, estabelecidas através da Resolução 13/02, do Conselho Nacional de Educação, definem o perfil do profissional habilitado nos cursos de graduação de História”. Ou seja, houve também orientações para uma reestruturação dos cursos de formação docente.

É importante reconhecer, porém, que o impacto dessas alterações no espaço escolar é lento e gradual. Mesmo após quase doze anos da criação dos PCNS, as chamadas novas perspectivas do ensino de História não se efetivaram nas escolas de um modo geral. Pode-se inferir daí que, entre os alunos - jovens e adultos - que compuseram a amostra desta pesquisa, todos tiveram ao longo da sua formação na educação básica professores formados antes que as novas orientações curriculares e de formação docentes estivessem vigentes.

A análise dos dados coletados através do questionário acerca das representações sociais sobre História sugere que as discussões que tratam da necessidade de novas práticas de ensino, coerentes com as perspectivas da Nova História, ainda não transcenderam o limite do discurso de forma a modificar, de fato, a concepção positivista (tradicional).

Verifica-se que a maioria dos jovens e adultos desta pesquisa concebe a História como disciplina: um acontecimento específico, o fato, o passado representam a própria História.

Há ainda as representações sociais de História como vivência pessoal: a compreensão histórica é limitada às lembranças individuais para uma pequena parcela de respondentes.

Já as representações sociais da participação pessoal na História reafirmam a herança do positivismo. Na interpretação das respostas constatou-se que nenhum aluno considera ter uma participação verdadeiramente ativa na História do Brasil revelando, assim, que os respondentes não se sentem sujeitos históricos.

Para Tourinho (2008, p.77) apostar em um ensino de História que abra espaço para os sujeitos significa:

(...) discutir o acolhimento das diversas dimensões temporais e espaciais, da importância da história do cotidiano, da importância do professor ter conhecimento da (s) sua (s) concepção (ões) historiográficas... Para que se possa, em conexão com as inovações historiográficas, incorporar a “novidade” do homem comum deixar de ser coadjuvante na encenação da história, sem necessariamente banir os heróis que por tanto tempo foram os autores principais da história ensinada na Educação Básica.

Em outras palavras, seria preciso assumir definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta atualmente: equilibrar o intenso processo de mudanças e permanências de várias práticas e concepções da História (a positivista, a Nova História, a História Cultural, a marxista...), ampliando estratégias para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma visão crítica do passado e do presente.

Nesse sentido, um estudo acerca das representações sociais sobre História por alunos da EJA constitui-se recurso facilitador para o educador melhor conhecer a cultura escolar e, assim, contribuir para redimensioná-la ou modificá-la.

Embora não exista um consenso a respeito do que venha a ser o melhor método do ensino de História os professores são capazes de inovar nesta ação. Millavil (2007, p.276) alerta para o fato de que “o ensino de História é feito por professores que, à sua maneira, realizam as próprias significações acerca do possível e do desejável, segundo as configurações de suas próprias experiências e de seus conhecimentos profissionais sobre o tema”.

Deste modo, o relevante seria a capacidade que teria o professor de permitir ao estudante o uso do conhecimento histórico na vida cotidiana, como cidadão que possa interpretar criticamente seu próprio ambiente.

Entende-se, por fim, que o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de expressão, o que pode auxiliar

para uma participação mais efetiva do jovem e do adulto na sociedade e na escrita de uma outra história... e outras representações sociais.

7. REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. **A abordagem estrutural das representações sociais.** In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB Editora; 1998.

ABUD, Kátia. **Currículos de História e Políticas públicas: Os programas de História do Brasil na Escola Secundária.** In: BITTENCOURT, Circe. (org.) O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2006.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio.** Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008. (Tese de Doutorado).

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. (Dissertação de Mestrado).

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARRUDA, Angela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero.** Cadernos de Pesquisa, n.117, 2002.

BAIRON, Sérgio. **Multimídia.** São Paulo: Global, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BASSO, Rita. **Representações sociais dos alunos do 2º Grau.** Campinas: S.N.,1984. (Dissertação de Mestrado).

BENTO, Laércio. **A representação do tempo histórico de alunos do Ensino Médio: um olhar.** Campinas: UNICAMP, 2001. (Dissertação de Mestrado).

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Introdução dos Parâmetros Curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Comitê Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. POA: Mediação, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales. 1929-1989**. São Paulo: UNESP, 1997.

CABECINHAS, Rosa. **Racismo e etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias**. Braga: Universidade do Minho, 2002 (Dissertação de Doutorado).

CABECINHAS, Rosa; LIMA, Marcus E. O.; CHAVES, Antonio M. **Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações sociais da história.** In: MIRANDA, J. & JOÃO, M. I. (org.). Identidades nacionais em debate. Oeiras: Celta, 2006.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios.** Bauru, SP: Edusc, 2005.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). **Ensino da História e memória coletiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARRETERO, Mario; KRIGER, Mirian. **A usina da pátria e a mente dos alunos: um estudo sobre as representações das efemérides escolares argentinas.** In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). Ensino da História e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTRO, Amélia Domingues Carvalho (org.). **Ensinar a ensinar.** São Paulo: Pioneira, 2002.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** Minas Gerais: Paz e Terra, 2004.

COSTA, José Raimundo Lisboa da. **Ensino de História na educação de adultos: entre o ensinado e o vivido – as dimensões da consciência histórica.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. (Tese de Doutorado).

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Jovens: uma leitura de suas representações sociais**. Fundação Carlos Chagas – Difusão de Idéias, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HADDAD, Sergio. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-junho-julho-agosto de 2000.

HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. **O jovem e o ensino de História: a compreensão do conceito de História por alunos do ensino médio**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. (Dissertação de Mestrado).

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JANOTTI, Maria de Lourdes. **História, política e ensino**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In.: JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

LAWAND, Diógenes Nicolau. **Memória e ensino de História: uma experiência na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. (Dissertação de Mestrado).

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAYAN, M.J. **Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.** International Institute for Qualitative Methodology, 2001.

MATSUKUDA, Maria Rocha Rodrigues. **Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. (Dissertação de Mestrado).

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2002. (Dissertação de Mestrado).

MEINERZ, Carla Beatriz. **Representações de História na escola: construção do conhecimento histórico e construção de si mesmo.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. (Dissertação de Mestrado).

MILLAVIL, Luis Osandón. **O ensino da história na sociedade do conhecimento: novas relações entre currículo e historiografia.** In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). Ensino da História e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOSCOVISCI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional – política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAVANI, Mônica. **História, memória e identidade – Projeto interdisciplinar no currículo de história para modalidade de jovens e adultos**. São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2009. (Monografia).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Maria Eduarda V. M. dos. **Área escola/Escola - Desafios interdisciplinares**. Lisboa, Livros Horizonte, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SHIAVINATTO, Iara Lis. **Falar de um incômodo não é falar mal**. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). Cultura Histórica em Debate. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

SILVA, Jefferson Peixoto da. **O sentido que os alunos de uma escola da Rede Pública Estadual Paulista atribuem ao ensino de História**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2008. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Rogério Forastieri da. **História da historiografia: capítulos para uma história das histórias da historiografia**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v.2, n.11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir.** In: RAAAB, Alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

SUANO, Helenir. **A Educação nas Constituições Brasileiras.** In.: FISCHMANN, Roseli. Escola Brasileira: temas e estudos. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. **Para o entendimento do constructo representação social: as contribuições de Morin sobre representação.** In: MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e Educação: algumas reflexões. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.

TOURINHO, Maria Antonieta Campos. **O ensino da História: inventos e contratempos.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004. (Tese de Doutorado).

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História – um balanço historiográfico.** Campinas: UNICAMP, 2006. (Tese de Doutorado).

ANEXOS

A - Aprovação do Comitê de Ética

B – Modelo do questionário

C – Associação livre

Caros alunos (as),

Este brevíssimo questionário visa levantar de modo panorâmico, exploratório e não exaustivo como os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da EE Deputado Guilherme de Oliveira Gomes entendem e percebem o estudo de História.

Não existem respostas certas ou erradas.

Muito obrigada,

Professora Carina Cavaletti de Carvalho Pedroso
(Centro Universitário de Osasco - UNIFIEO)

QUESTIONÁRIO

Dados de identificação

1. Nome (opcional): _____

2. Idade: _____

3. Ficou quanto tempo sem estudar? _____

4. Recorreu a EJA por quê?

5. Você é...

() casado (a) () solteiro (a) () viúvo (a) () tenho um companheiro (a)
() separado (a)

6. Tem filhos?

() SIM Quantos? _____

() NÃO

7. Com quantas pessoas você mora? _____

8. Qual a sua profissão? _____

9. Está empregado atualmente?

() SIM

() NÃO Há quanto tempo? _____

10. Você possui outra atividade remunerada?

() SIM Qual? _____

() NÃO

Dados escolares

11. Qual é a sua matéria favorita? _____

12. Gosta de ler?

() SIM

() NÃO

13. O que você mais gosta na escola?

() Do lanche () Dos colegas () Dos professores () Do aprendizado

14. Pretende prestar vestibular?

() SIM Qual curso? _____

() NÃO

Opinião

15. Como você participa das atividades realizadas na escola?

16. Você se vê como participante da História do Brasil? Comente.

17. De que maneira você se sente influenciado pelos assuntos debatidos nas aulas de História?

18. Como é a relação do tempo passado como o tempo presente?

ASSOCIAÇÃO LIVRE

Associação livre significa associar palavras umas às outras, bem livremente.

Por exemplo, após a palavra pipa eu posso me lembrar de menino, diversão, infância. Ou outras coisas. É bem pessoal.

Agora é a sua vez:

HISTÓRIA: _____, _____, _____

Obrigada pela atenção!

Data: ____ / ____ / ____

C – ASSOCIAÇÃO LIVRE

PARTICIPANTES	HISTÓRIA
1.	ALEMÃ, FRANCESA, ITALIANA
2.	DO EXÉRCITO, BRASIL, WOLKSWAGEN
3.	PASSADO, ESCRAVIDÃO, BRASIL
4.	SOFRIMENTO, FILHOS, FAMÍLIA
5.	GUERRA, BRASIL, CARINA
6.	BRASIL, VIDA, HUMANOS
7.	NDA
8.	BRASIL, VIDA REAL, CONTO
9.	BRASIL, ESCOLA, CARINA
10.	CONHECIMENTO, CONFLITOS, PASSADO
11.	INTERASSANTE, NOSSA ORIGEM
12.	CONHECIMENTO, CONVIVÊNCIA, AMIZADE
13.	CONHECIMENTO, CONVIVÊNCIA, AMIZADE
14.	NOSSO PAÍS EM GERAL
15.	PASSADO, PRESENTE, CONHECIMENTO
16.	LER, CONHECIMENTO, CONCLUIR
17.	CONHECIMENTO, SABER, CONCLUIR
18.	NDA
19.	ESTUDO, CONTOS, INFÂNCIA
20.	MUNDO, CONHECIMENTO, VISÃO
21.	PASSADO, PRESENTE, FUTURO
22.	PASSADO, DESCOBRIMENTO DE RIQUEZAS
23.	MENINA, PASSADO, APRENDER
24.	LER, CONHECER, ENTENDER
25.	BONECA
26.	PASSADO, PRESENTE, FUTURO
27.	APRENDER, ESCREVER, AULA
28.	FAMÍLIA, AMIGOS, ALEGRIA
29.	BRASIL, REALIDADE, HUMANO
30.	ESTRUTURISMO, CONHECER, SABER
31.	BRASIL, LIVROS, RESPEITO
32.	PASSADO, CONTOS, CURIOSIDADE
33.	DEMOCRACIA, PASSADO, 2ª GUERRA MUNDIAL
34.	ERA VARGAS, CAFÉ COM LEITE
35.	GETULIO VARGAS, CAFÉ COM LEITE, REPUBLICA VELHA
36.	GETULIO VARGAS, CAFÉ COM LEITE, REPUBLICA VELHA
37.	GETULIO VARGAS, JANGO
38.	CAFÉ COM LEITE, GETULIO VARGAS, JANIO
39.	GETULIO VARGAS, JANGO
40.	PASSADO, PRESENTE, FUTURO
41.	VARGAS, JANGO
42.	APRENDIZADO, IMPORTANCIA, CONHECIMENTO
43.	ESCOLA, LIVROS, FAMÍLIA
44.	FATOS, DESCOBERTA, SURPRESA
45.	BRASIL, PEDRINHO, REPUBLICA
46.	BRASIL, REPUBLICA
47.	EXEMPLO, CRESCIMENTO, CONHECIMENTO
48.	POLÍTICA, GETULIO V., DINHEIRO
49.	CIENCIAS, ESTUDO, HUMANIDADE
50.	PEDRINHO, BRASIL, PORTUGAL
51.	REVOLTAS

52.	NR
53.	CA..., NOMADES, ESCRAVIDÃO
54.	POLITICA, INDIO, BRASIL
55.	BRASIL, REVOLUÇÃO, CONHECIMENTO
56.	ANTIGUIDADE, HUMANIDADE, CIDADELAS
57.	NR
58.	POLITICA, PAIS, DINHEIRO
59.	MODERNISMO, CONTEMPORÂNEA, ATUALIDADE PEDRINHO, GUERRA DE FARRAPOS, REVOLTA DA
60.	VACINA
61.	CARINA, PASSADO, APARTHEID
62.	NR

