

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

DISSERTAÇÃO

**Caixa de História Local e a Construção da Identidade dos alunos da Educação de Jovens
e Adultos**

Adolfo Eugenio Ferreira Baptista

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA**

**CAIXA DE HISTÓRIA LOCAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ADOLFO EUGENIO FERREIRA BAPTISTA

Sob a orientação da professora
Maria da Glória de Oliveira

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História –
ProfHistória – da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro como requisito
do título de Mestre

Seropédica, RJ
Outubro de 2016

Ficha Catalográfica

907

B222c Baptista, Adolfo Eugenio Ferreira, 1963-

T Caixa de história local e a construção da
identidade dos alunos da educação de jovens e adultos
/ Adolfo Eugenio Ferreira Baptista. – 2016.

129 f.: il.

Orientador: Maria da Glória de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-
Graduação em História, 2016.

Bibliografia: f. 122-129.

1. História local - Teses. 2. História –
Estudo e ensino - Teses. 3. Nova Iguaçu (RJ) -
História – Teses. 4. Identidade social – Teses. 5.
Educação de jovens e adultos - Nova Iguaçu (RJ) –
Teses. I. Oliveira, Maria da Glória de, 1961- II.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso
de Pós-Graduação em História. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

Caixa de História local e a construção da identidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos

ADOLFO EUGENIO FERREIRA BAPTISTA

Dissertação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Curso de Pós-Graduação em Ensino História, área de Concentração Ensino de História, ProfHistória.

DISSERTAÇÃO AROVADA EM ^{4 10 16} ----/----/----

Maria da Glória

Profª Drª Maria da Glória (PPHR/ UFRRJ) (Orientadora)

Luiz Resnik

Profº Drº Luiz Resnik (UERJ)

Patrícia Bastos

Profª Drª Patrícia Bastos (UFRRJ)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aqueles alunos e alunas ejianos que, apesar de ainda serem marginalizados pelo sistema educacional, não desistem da escola e, ao mesmo tempo em que concluem seus estudos, não medem esforços para colaborar com todos os que trabalham para transformar a EJA em um espaço/tempo de aprendizagem que transforma pessoas em cidadãos capazes de mudar a sociedade.

AGRADECIMENTOS

Devo iniciar estes agradecimentos destacando o nome de minha orientadora Maria da Glória de Oliveira que com paciência, cuidado e firmeza esteve presente durante todo o processo de construção desse trabalho, garantindo, dessa forma, que todas as dificuldades surgidas ao longo de sua elaboração fossem superadas.

Não posso também deixar de registrar meus profundos agradecimentos à professora Patrícia Bastos, pela generosidade em abrir espaço em sua agenda para conversas marcadas pela partilha de conhecimentos e saberes, sem os quais esse trabalho não teria alcançado a qualidade que tem.

Agradeço também a meus filhos, Marília e Eduardo, pela constante troca de ideias, oferecimento de sugestões, auxílio nas várias revisões realizadas e incentivo, sem os quais tudo seria mais difícil.

Como o tempo não é um que temos o poder de multiplicar conforme nosso bel- prazer, devo agradecer a minha esposa, Monica, ter sempre me perdoado pelo tempo que roubei de nossa convivência para ler, escrever e revisar esse trabalho, além de nunca deixar de exercitar uma escuta atenta, carinhosa e amorosa nos momentos difíceis que marcaram essa caminhada.

Por fim, agradeço aos companheiros e companheiras que, ao longo dos últimos dois anos, dividiram comigo as carteiras do ProfHistória e, com suas palavras de encorajamento, troca de experiências e indicações de atalhos, tornaram aulas e reuniões espaços de crescimento profissional e pessoal.

RESUMO

BAPTISTA, Adolfo Eugenio Ferreira. Caixa de História local e a construção da identidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. 2016. 129 f Dissertação (Mestrado em História) Instituto e Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

Esta dissertação tem como objetivo analisar o impacto que o estudo da História local tem sobre a construção identitária dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apresentar duas fichas de atividade e o Diário de Percurso do Professor, materiais que integrarão a Caixa de História da cidade de Nova Iguaçu. O foco de sua investigação está voltado para identificar as causas da crise do ensino de História no universo pesquisado e em qual medida o uso de materiais pedagógicos que rompam com o modelo tradicional de aprendizagem histórica, baseado na memorização, pode contribuir para sua superação. Tem também como objetivo apresentar a aula como uma operação historiográfica na qual é possível romper com um modelo de ensino baseado na memorização e reprodução através da realização de oficinas históricas, nas quais os alunos, a partir do uso de metodologias típicas da pesquisa histórica e da orientação do professor, poderão conhecer e valorizar a História do local no qual vivem e, a partir desse movimento ressignificarem suas identidades.

Palavras-chave: Caixa de História local, EJA, ensino de História, identidade.

ABSTRACT

BAPTISTA , Adolfo Eugenio Ferreira. *Cash Local history and the construction of identity of students of the Youth and Adult Education*. 2016.129 f. Dissertation (Masters in History) Institute and Human and Social Sciences Program of Graduate Studies in History , Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2016 .

This dissertation aims to analyze the impact that the study of local history has on the identity construction of the students of the Youth and Adult Education (YAE), present two forms of activity and Course Diary of the Professor, materials that compose the History Box of the city of Nova Iguaçu. The focus of it research is aimed to identify the causes of the crisis of history teaching in the universe researched and to what extent the use of teaching materials that break with the traditional model of historical learning, based on memorization, can help to overcome them. It also aims to present the class as a historiographical operation which can be used to break away a teaching model based on memorization and reproduction by performing historical workshops where students can use of typical methods of historical research and teacher guidance may know and appreciate the local history where they live and from that movement, resignificate their identities.

Keywords: Local History Box, adult education, teaching history, identity.

ABREVIACÕES E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.
- FFP – UERJ Faculdade de Formação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
- ONGs – Organizações Não Governamentais.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
- UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - IDENTIDADES, ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NA EJA.....	18
1.1 Quem são os sujeitos da EJA?	19
1.2 Ensino de História na EJA	25
1.3 História Local: desafios e possibilidades	33
CAPÍTULO II – MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA A EJA	47
2.1 A cartilha de Angicos	50
2.2 O livro didático da EJA após 1964	56
2.3 Caixa da História.....	63
CAPÍTULO III – CAIXA DA HISTÓRIA DE NOVA IGUAÇU	81
3.1 Diário de Bordo do Professor.....	81
3.2 Oficina de História	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

INTRODUÇÃO

Caminhante, são tuas pegadas
O caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
Se faz caminho ao andar.
(Antonio Machado)

História local, identidade e Educação de Jovens e Adultos (EJA) não são, no universo da educação, temas estranhos entre si. Uma rápida busca realizada nos meios digitais, utilizando tais descritores, leva a um grande número de artigos, teses, dissertações e livros que os relacionam parcial ou integralmente. A escolha de tais parâmetros como tema de pesquisa não se deve, portanto, à busca do ineditismo, mas ao compromisso político e profissional de contribuir de forma mais eficiente no processo da formação da identidade dos alunos ejjanos.¹

Apesar de todos os avanços alcançados nas últimas décadas, a EJA ainda permanece em uma posição de marginalidade dentro do sistema educacional brasileiro, sendo percebida enquanto dimensão residual de políticas públicas equivocadas e, portanto, destinada à extinção, na medida em que as correções devidas forem realizadas.² Como forma de justificar tal ponto de vista, técnicos governamentais, de organismos internacionais como o Banco Mundial e de ONGs recorrem a dados como os oferecidos nos censos escolares realizados entre 2007 e 2014 que apontam para uma diminuição contínua no número de matrículas, chegando neste período a um decréscimo de 240.000 alunos.³ Todo o otimismo que emana de tais análises, contudo, se desmancha no ar na medida em que cruzamos tais dados com aqueles fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), os quais apontam que 25% da população brasileira ainda não possui o Ensino Fundamental completo, o que significa afirmar que ainda existem cerca de 50 milhões de cidadãos que tem o direito constitucional de se matricularem na EJA.⁴

¹ Com formação inicial em Letras (Português-Literatura) concluída em 1987, desde então atuo na EJA como docente de Língua Portuguesa, Literatura Infantil para o curso de formação de professores e de Arte. Ao longo desse percurso, participei de inúmeros encontros de formação continuada, fiz parte da primeira turma do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) de Educação de Jovens e Adultos, oferecido pela UFRJ, em 2010. Em 2013, na modalidade a distancia, minha graduação em História pela Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e desde 2014 atuo na rede estadual de educação ministrando aulas dessa disciplina. Para além da formação acadêmica tendo como foco a EJA, a base das ponderações desenvolvidas neste trabalho será o resultado dos longos diálogos e reflexões tidas com colegas e alunos.

Para além da formação acadêmica tendo como foco a EJA, a base das ponderações desenvolvidas neste trabalho será o resultado dos longos diálogos e reflexões tidas com colegas e alunos.

² VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008, p. 110. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf. Acesso em 12/04/2015.

³ Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/ho/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS2010.pdf. Acesso em: 19/08/2015.

A constatação de que a EJA ainda tem um relevante papel social a desempenhar, seja devido à observação realizada nas escolas, ou como resultado da análise dos dados estatísticos, é a base sobre a qual se apoiam pesquisadores, profissionais nela atuantes e parcelas da sociedade civil para pressionarem o Estado a adotar políticas públicas que atendam as especificidades desta modalidade de ensino. Este movimento, ao longo das últimas décadas, alcançou o que classificamos como um sucesso relativo, garantindo significativos avanços legais, como o reconhecimento da EJA enquanto modalidade de ensino específica, mas ainda não foi capaz de desconstruir todos os preconceitos que envolvem os alunos ejianos, os quais continuam a serem percebidos e tratados pela sociedade como alunos de segunda categoria e principais responsáveis pelo histórico de insucesso escolar que carregam consigo.⁵

Um exemplo marcante do esforço empreendido para garantir uma educação de qualidade para os alunos ejianos são os Fóruns EJA, os quais, desde a década de 1990, vêm se constituindo em espaços privilegiados de reflexão e debate sobre esta modalidade de ensino. O primeiro Fórum foi realizado no Rio de Janeiro em 1996, atendendo a uma convocação feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no sentido de que fossem organizadas reuniões em âmbito local e nacional nos países que iriam participar da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), a ser realizada em julho do ano seguinte, na cidade de Hamburgo, Alemanha. Se tal convocação, na maioria dos estados e municípios, foi gerida de forma burocrática, tendo se resumido a encontros realizados por técnicos e especialistas no âmbito das secretarias de educação e sem uma significativa repercussão social, no estado do Rio de Janeiro, assumiu outra dimensão. A especificidade do movimento fluminense deve-se à surpreendente quantidade de órgãos públicos, pesquisadores, movimentos sociais e profissionais atuantes na EJA, que atenderam a convocação e transformaram os encontros promovidos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em um significativo espaço de trocas de experiências e de construção de propostas. Um dos resultados dos debates realizados indicou que a superação da posição de marginalidade da EJA e de seus sujeitos só seria possível através da mobilização articulada e contínua de todos os que, de alguma forma, estavam ligados a ela. Foi a partir de tal percepção que esse encontro perdeu sua característica de excepcionalidade e assumiu um caráter permanente, passando a se realizar através de plenárias mensais com os objetivos de socializar informações; trocar experiências; promover a formação continuada; articular movimentos de resistência às ameaças à existência da EJA e deliberar sobre as ações que aquele coletivo adotaria frente ao Estado e à sociedade.⁶

A experiência vivida no Rio de Janeiro foi o ponto de partida para outras iniciativas em todo o país, as quais, em seu conjunto, criaram um cenário propício para que, em 1999, fosse realizado o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, no Rio de Janeiro, com o objetivo de construir ações “em busca de uma política integrada de educação

⁵ Como marcos desses avanços alcançados pela EJA, deve-se destacar o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 os quais reconhecem o caráter reparador da EJA enquanto garantia do direito constitucional de todo cidadão ter a acesso à educação, independentemente de sua faixa etária, além do Marco de Ação de Belém documento redigido na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), o qual preconiza uma EJA voltada para a formação global de seus alunos e não apenas formação para o trabalho.

⁶ Para um aprofundamento sobre a ação dos Fóruns EJA ver: SILVA, Eduardo Jorge Lopes. Os fóruns de Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição para a formação dos professores da EJA. Disponível em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Eduardo%20Silva_nov2005.pdf. Acesso em 12/12/20015

de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades”.⁷ A repercussão alcançada por tais encontros e a contínua atuação dos fóruns em âmbito estadual levaram ao reconhecimento, por parte do governo federal, desse movimento como um interlocutor importante na construção de políticas para o setor, fato que garantiu aos representantes escolhidos pelo Fórum EJA o direito de ocupar um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA e em um colegiado voltado a tratar de questões pertinentes à EJA.

Para entendermos o sucesso alcançado pelos Fóruns EJA em seus pleitos é necessário perceber que ele se insere em um cenário internacional, no qual passou a existir uma pressão em prol da universalização da educação, sob a alegação da necessidade de promover a inclusão social de setores da população mundial até então marginalizados. Nesse movimento, difundido e financiado por organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, preponderava a lógica de não apenas formar mão de obra mais capacitada para atender as necessidades de uma economia globalizada, mas igualmente de difundir a crença de que a educação é a panaceia para todos os problemas sociais, o que, em última análise leva o indivíduo a se considerar o único culpado pela posição de marginalização na qual se encontra, bastando que ele “se esforce mais” para ascender socialmente.⁸

Como forma de se contrapor ao discurso acima referido, construído ao longo das décadas de 1990 e 2000 em encontros e documentos oficiais de âmbito internacional, os participantes dos Fóruns EJA adotam uma posição sustentada pelo pensamento de Paulo Freire, o qual defende um processo ensino/aprendizagem baseado no dialogismo, na afetividade e no respeito à bagagem de vida que o aluno carrega consigo. Nessa perspectiva de educação os alunos ejianos não são percebidos enquanto trabalhadores poucos qualificados, mas como cidadãos a quem o Estado deve oferecer uma educação plena, que lhes foi negada em alguma fase de sua vida. Defendendo tais princípios e na posição de interlocutores dos órgãos governamentais responsáveis pela política educacional da EJA, os representantes dos Fóruns pressionam no sentido de que esta concepção de educação norteie os documentos para esta modalidade de ensino e seja a base para qualquer material didático e parâmetros curriculares produzidos pelo Estado.⁹

Um dos frutos do embate acima referido foi o lançamento, em 2002, da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série).¹⁰ Tal documento, tendo como horizonte teórico as reflexões de

⁷ FÓRUMS EJA BRASIL. Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio). Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf. Acesso: em 22/12/2015.

⁸ A crença de que os alunos da EJA são considerados como de “segunda categoria” e são os únicos responsáveis pelo seu fracasso foi constatada em pesquisa por mim realizada em 2013 como parte de meu trabalho de conclusão de curso.

⁹ Exemplos desses documentos são: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos; o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, ambos de 1990; a Declaração de Nova Delhi, 1993; a declaração de Hamburgo, 1997; o Marco de Ação de Dakar Educação para Todos, 2000 e as Metas Educativas: a educação que queremos para a geração dos bicentenários, 2001; o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, sendo estes dois últimos pertencentes à legislação brasileira, enquanto os demais são o resultado de encontros internacionais.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2002, p.6. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acessado em 05/06/2015.

Paulo Freire e de Vygotsky, busca criar uma cultura na qual o caráter eminentemente supletivo, compensatório e aligeirado, o qual revestia a EJA até então, seja substituído pela percepção dessa modalidade de ensino como a concretização de uma política pública voltada para reparar, equalizar e qualificar cidadãos dos quais foi subtraído o direito de concluir sua formação escolar básica na idade considerada como a adequada.¹¹

O impacto do reconhecimento legal da EJA, enquanto uma modalidade de ensino revestida de especificidades, por parte do Estado, foi significativo sobre o cotidiano escolar, pois levou as secretarias de educação a promoverem cursos de atualização, encontros e seminários com o objetivo de adequarem suas redes à nova realidade. O reflexo desse movimento nas salas de aula pode ser classificado dentro de um amplo espectro, o qual variou entre a resistência às transformações propostas e a adoção de práticas pedagógicas que se adequassem às novas demandas sociais. Tal movimento de mudança não passou despercebido no universo acadêmico, o que tornou a EJA um objeto de pesquisa presente em número cada vez maior de trabalhos acadêmicos, que abordaram desde as novas políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino; as identidades de seus sujeitos e práticas pedagógicas ali adotadas, até o processo de formação inicial e continuada de seus professores.¹²

O tema da educação de jovens e adultos, desde a década de 1970, esteve presente no horizonte das pesquisas acadêmicas, realizadas nos cursos de mestrado e doutorado do país. Com o objetivo de identificar o crescimento do número dessas pesquisas e do teor de suas abordagens, o professor Sérgio Haddad coordenou o levantamento que cobriu o período de 1986 a 1998. Os resultados apresentados por ele demonstram um avanço crescente no quantitativo dos trabalhos com essa temática, tendo saltado de 25 no período compreendido entre 1971 e 1985 para 222 entre 1986 e 1998.¹³ Ao dilatar o período pesquisado por Haddad até 2006, Carvalho verifica a manutenção da curva crescente no volume de trabalhos sobre a EJA, perfazendo um total de 580 defesas, sendo que apenas 12%, ou seja, 69 trabalhos abordam disciplinas específicas sem, contudo, conterem um caráter propositivo, mesmo estando dentro do grande campo da Educação.¹⁴

A ausência de um número significativo de pesquisas que vão além das etapas diagnósticas e avaliativas da realidade da EJA indica a persistência de um fosso que separa a academia da escola, o qual, segundo nossa percepção, contribui para a persistência de práticas pedagógicas incapazes de assimilar não apenas as demandas colocadas pelos alunos ejianos, como também as novas tecnologias que fazem parte do cotidiano desses alunos, criando

¹¹ Conforme previsto no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer112000.pdf>. Acesso em: 13/04/2015.

¹² Um exemplo desse movimento de renovação pedagógica foi o projeto Reconstruindo Saberes, desenvolvido durante cinco anos em algumas turmas de uma escola do município de Nova Iguaçu, do qual fiz parte e que se tornou o objeto de meu trabalho de conclusão de curso de História, em 2014, o qual tinha como título “Da decepção à ação: uma nova proposta curricular para a EJA”. Nele, analisei a trajetória dessa experiência em seus quatro anos de existência – 2010 a 2013 – buscando indicar as razões para o sucesso alcançado, principalmente em relação ao número de desistências e reprovações, os quais se situavam em valores inferiores a 10% dos alunos matriculados em um momento no qual, nas turmas não participantes, este número poderia chegar a 50% dos alunos matriculados.

Apesar do sucesso alcançado o projeto foi encerrado devido à mudança de governo.

¹³ HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. MEC/INEP/COMPED, Brasília, 2002, p. 10.

¹⁴ CARVALHO, Roseli Vaz. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES: período de 1987-2006. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 117-130, jul./ dez. 2009. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/7_estado_arte_cp8.pdf. Acesso em 01/08/2015.

condições para a perpetuação do enclausuramento da “escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes” matriculados no ensino regular. Duas das consequências mais graves deste encapsulamento, as quais retornaremos ao longo deste trabalho, são a tendência de transpor conteúdos e temas propostos para o Ensino Regular e a desconsideração dos saberes e históricos de vida dos alunos ejianos.¹⁵

Este trabalho tem o objetivo de contribuir para a superação da realidade acima referida. Para tanto, não se restringirá a desenvolver uma reflexão teórica e diagnóstica da realidade da EJA a partir das observações realizadas na Escola Municipal Travessias.¹⁶ A extrapolação das dimensões citadas se dará através da proposição de um material pedagógico, a Caixa de História de Nova Iguaçu, com o objetivo de auxiliar os sujeitos ejianos a vivenciarem nas aulas de História uma experiência de aprendizagem que contribua na construção de suas identidades.¹⁷

No primeiro capítulo, apresentaremos um diálogo entre reflexões teóricas e a realidade cotidiana das turmas de EJA. Nele, o discurso dos professores sobre indisciplina e uso de celulares pelos alunos são o ponto de partida para se pensar o impacto do acelerado processo de juvenização que ocorre nessa modalidade de ensino na última década. Destacando que tal fenômeno seria um dos responsáveis por um constante clima de desencanto por parte dos professores, pois corrói o modelo de aluno ideal – adulto, educado, disciplinado e afetivo – que até hoje habita a sala dos professores. Ainda com base nas falas de alunos e professores, serão abordadas as modulações que a crise do ensino de História adquire em uma modalidade de ensino que é constituída por indivíduos marginalizados pelo sistema educacional e, por isso, condenados a frequentarem uma escola que, ainda, não é pensada para atender as suas demandas e especificidades, pois os percebe como o “outro” que deve ser vencido, moldado ou exterminado.¹⁸

Ao discutir, na última seção do primeiro capítulo, a proposta do uso da História local enquanto estratégia pedagógica, serão respondidas algumas questões que podem surgir diante de tal proposição. A primeira delas está ligada à validade de pensar o local em uma sociedade na qual a globalização é palavra de ordem e os meios digitais transformam o geográfico e culturalmente distantes em presença com apenas um toque na tela. Também serão abordados alguns aspectos que envolvem a pesquisa de História local e, ao fazê-lo, buscaremos responder a uma indagação que não foi pensada por nós inicialmente, mas nasceu ao longo da escrita deste capítulo, sobre a possibilidade do professor da EJA que toma para si a tarefa de abordar a História local estar produzindo um tipo específico de conhecimento historiográfico.¹⁹

¹⁵ DI PIERRO, Maria Clara. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p 1115-1139, Especial Outubro, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 12/04/2015, p. 118.

¹⁶ O nome da escola, professores e alunos referidos ao longo do trabalho são fictícios.

¹⁷ Aos nos referirmos aos sujeitos da EJA não nos restringimos apenas aos alunos, mas também aos professores, pois partimos do pressuposto de que o processo ensino/aprendizagem se dá de uma forma dialógica, na qual discentes e docentes dividem o protagonismo, conforme se desenrolam as ações pedagógicas cotidianas.

¹⁸ SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

¹⁹ RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. História e memória local: desafios e perspectivas. *Boletim do CDHIS*. Uberlândia: EDUFU, n° 16, 2º semestre.

A defesa acima referida do uso da História local enquanto estratégia pedagógica, baseia-se nas reflexões de Horn e Germinari que entendem tal recurso como valiosa ferramenta para, independentemente do ano de escolaridade no qual seja utilizado, levar o aluno a desenvolver o hábito de lançar um olhar desnaturalizador na realidade que o circunda.²⁰ Nesta perspectiva, partindo dos conteúdos que já se encontram determinados no currículo oficial, seriam elaboradas atividades pedagógicas voltadas a relacionar o global e o local visando propiciar ao aluno a oportunidade de “alcançar o conhecimento de viveres e saberes em dimensões inatingíveis por outras abordagens sistêmicas ou de abrangências espaciais mais amplas”.²¹

No segundo capítulo desta dissertação, a partir da constatação de que a precarização da função docente tende a fazer com que o professor tenha dificuldade de distanciar-se da zona de conforto construída ao longo de sua carreira, analisaremos as condições e as experiências pedagógicas que apontam caminhos para a transformação dessa realidade. Em sua primeira parte, partindo da experiência de Paulo Freire em Angicos com suas Fichas de Cultura, serão discutidas as implicações que o uso de materiais construídos para atenderem as especificidades dos alunos que não apresentam uma distorção série/idade teriam sobre o processo ensino/aprendizagem.

Em sua segunda parte, o segundo capítulo se dedicará a analisar o projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas Oficinas de História, a partir da iniciativa do professor Luis Resnik juntamente com uma equipe formada pelos professores Márcia Gonçalves, Marcelo Magalhães, Helenice Rocha e Rui Aniceto Fernandes, com o objetivo de construir uma Caixa de História de São Gonçalo. Essa iniciativa, que contou com o apoio de órgãos como a Faperj, o CNPQ e a Petrobras, além de parcerias firmadas com prefeituras do estado do Rio de Janeiro, produziu um material que teve sua qualidade reconhecida através de uma avaliação extremamente positiva no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC em 2009, constituindo-se não apenas em material de apoio pedagógico que se esgota em si mesmo, mas uma fonte de inspiração para que docentes passem a construir propostas de atividades para seus alunos que os conduzam na direção de tornarem-se leitores e escritores mais competentes.

O terceiro capítulo desta dissertação tem o objetivo de apresentar duas atividades pedagógicas e o Diário de Viagem do Professor que servirão de base para o delineamento das diretrizes que nortearão a construção de uma Caixa de História de Nova Iguaçu. Partindo da constatação de que a EJA é uma modalidade de ensino que possui suas especificidades e que o ensino de História deve se adequar a elas, neste capítulo é sugerida uma transposição da proposta freireana de educação baseada nos Círculos de Cultura para a escola, com base no entendimento de que tal ação será capaz de levar a uma superação de um modelo de escola “autoritária por estrutura e tradição” e em seu lugar construir um espaço cidadão. Nele, em lugar das cópias e explicações, se estabelece uma dinâmica baseada na troca de saberes, no

²⁰ Ver HORN, Geraldo Balduino & GERMINARI, Geyco Dongley. *O ensino de História e seu currículo – teoria e método*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006 e PEREIRA, Nilton Mullet & MARQUES, Diego Souza. *Narrativa do estranhamento: ensino de história entre a identidade e a diferença*. *Plures*. Humanidades (Ribeirão Preto), v. 14, p. 83-102, 2013. Disponível em <http://www.ufrgs.br/lhiste/narrativa-do-estranhamento-ensino-de-historia-entre-a-identidade-e-diferenca/>. Acesso em 20/10/2015.

²¹ NEVES, 2002, apud NEVES, Erivaldo Fagundes. História e região: tópicos de história regional e local. *Ponta de Lança*, São Cristóvão v.1, n. 2, abr.-out. 2008, pp 25-62, p 45. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/ponta_de_lanca/revistas/Ponta_de_lanca_v01_n02_completa.pdf. Acesso em: 29/09/2015.

diálogo, na ação colaborativa, no respeito à identidade de cada um dos sujeitos participantes e o professor/pesquisador assume a posição de mediador, de orientador no processo de construção de um conhecimento nascido da pesquisa, da troca de saberes e do diálogo constante entre pares e com a academia.²²

Os três capítulos que compõem esta dissertação para além da reflexão teórica sobre o uso da História local enquanto estratégia pedagógica capaz de contribuir para o processo de construção identitária dos alunos da EJA e a construção de um material de apoio pedagógico que auxilie neste processo, é um diário de travessia. Nele aparecem, de forma explícita, ou velada, uma série de vozes de autores, colegas de trabalho, companheiros e professores do ProfHistória, mas principalmente dos alunos ejianos. Todos eles, ao longo de sua escrita colocaram sobre a mesa suas demandas, angústias, reflexões, sugestões e histórias de vida, gerando uma polifonia rica de nuances e, muitas vezes, ensurdecadora. Diante da impossibilidade de conferir o mesmo destaque a todas elas, elegemos como interlocutores privilegiados desta dissertação os sujeitos da EJA e Paulo Freire, pois se os primeiros são os únicos capazes de exporem com propriedade a realidade vivida no cotidiano dessa modalidade de ensino; o outro, ao propor uma educação de jovens e adultos baseada no respeito aos saberes desses sujeitos e na escola enquanto espaço de construção de conhecimento e valorização identitária, vem ao encontro de nossa percepção do ensino de História como processo de construção de uma consciência histórica que leve à transformação da realidade.²³

A lógica sobre a qual se constrói as atividades apresentadas no último capítulo do trabalho se baseia na defesa feita por Paulo Freire sobre a necessidade das salas de aula se constituírem em espaços democráticos, nos quais a troca de saberes leva a construção de conhecimentos a serem utilizados pelos indivíduos ali reunidos no processo de transformação da realidade na qual estão inseridos. A partir de tal perspectiva, a preocupação com dialogar com o currículo da rede de ensino de Nova Iguaçu, as limitações estabelecidas pela carga horária da EJA, as dificuldades dos alunos em desenvolverem atividades fora do horário escolar, a dificuldade de acesso a informação disponibilizada na internet – poucas escolas dispõem de salas de informática que possibilitam o acesso a rede digital – e as resistências naturais que se apresentam aos que buscam desenvolverem atividades diferenciadas foram norteadores de nosso trabalho.

Este trabalho se constrói sobre uma crença construída ao longo de vinte anos de vivência na EJA de que a função do professor e da escola é oferecer ao aluno a possibilidade de viver experiências educativas capazes de por em xeque crenças e valores cristalizados pelo senso comum e emergir dessa vivência empoderado de saberes e conhecimentos capazes de levá-lo a exercitar uma cidadania ativa. Esta travessia o levará, como afirma Boaventura, a superar o entendimento de que é um tutelado do Estado e deve esperar que este supra suas necessidades da forma que achar a mais conveniente, já que interiorizaram a ideologia de que são cidadãos de segunda categoria devido a classe social a qual pertencem. O resultado dessa mudança de compreensão a cerca da realidade, é importante frisar, não tem seus benefícios restritos apenas aos alunos da EJA ou a classe trabalhadora a qual pertencem, mas se estende

²² FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967, p 11.

²³ BAUER, Carlos. *Introdução crítica ao humanismo de Paulo Freire*. São Paulo, Sundermann, 2008.

por toda a sociedade na medida em que cria uma cultura de solidariedade e justiça que contribui para fortalecer a ainda frágil democracia brasileira.²⁴

²⁴ SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, pp 11-32, junho 1997, p 21.

CAPÍTULO I - IDENTIDADES, ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NA EJA

*Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.
(Alberto Caieiro)*

“Quem vive de passado é museu”. “Quem garante que o que está no museu é verdadeiro? É tudo *fake*, professora”.²⁵

Um dos grandes entraves, senão o maior deles, encontrado pelo professor de História diante de uma turma de EJA é a dificuldade que seus alunos apresentam em estabelecer nexos entre o passado e o presente. Uma das causas desse fato encontra-se na crença de que as aulas de nossa disciplina visam apresentar um grande painel composto de eventos já consumados, cuidadosamente etiquetados, catalogados e acondicionados em vídeos, livros, museus, coleções e na memória dos mais velhos. Nesta perspectiva, as aulas de História deixam de ter qualquer sentido para suas vidas, como indicam as falas acima, já que são percebidas como meros momentos de acessar tais informações e memorizar alguns de seus elementos para utilizar em uma avaliação.

Com o objetivo de superar as resistências acima referidas, professores se valem de uma série de estratégias e recursos com o objetivo de substituir práticas tradicionais, nas quais a memorização e a cópia ainda preponderam, por experiências pedagógicas significativas, capazes de levar o aluno a construir uma concepção da História enquanto processo de mudança contínua ao longo do tempo que abarca o passado, o presente e o próprio futuro e no qual ele não é mero espectador, mas sujeito ativo.²⁶ Para que tais tentativas alcancem êxito, contudo, é necessária uma reflexão sobre as características que a crise do ensino de História assume na EJA e quais as demandas que o processo de juvenização impõe ao cotidiano de suas escolas, pois só dessa forma as estratégias pedagógicas propostas se revestem de significância e se tornam efetivas.²⁷

²⁵ As duas falas transcritas são de alunos da EJA que questionaram a validade de se estudar sobre o passado. A expressão “*fake*” é utilizada nas redes sociais para se referir a perfis falsos, indicando que entendem os museus como obras de ficção.

²⁶ SCHIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

²⁷ Sobre o processo de juvenização da EJA ver: CARRANO, Paulo César R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf. Acesso em 15/07/2016. CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. HADDAD, Sérgio. (Org.). *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo, Global editora, 2007. SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). *Espaços e Tempos Juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. Rio de Janeiro: Global editora, 2007.

1.1 Quem são os sujeitos da EJA?

“Estamos em uma verdadeira guerra e que precisa ser vencida por todos nós”.

Essa conclamação ao enfrentamento foi feita pela professora de Língua Portuguesa, da VI Fase, aos seus colegas de trabalho em uma reunião pedagógica na qual o tema a ser tratado era o crescimento da indisciplina entre os alunos. O apoio dado a tal afirmativa pelos participantes da reunião – professores, orientadores pedagógicos e educacional, dirigente de turno e direção – através de falas que reforçavam o pedido de medidas disciplinares mais duras, da presença de policiamento dentro da escola e da exclusão de alguns alunos, os “quais serviriam de exemplo para os demais”, indicam a existência neste grupo de uma interpretação da indisciplina enquanto processo que só poderia ser superado com o uso da força, já que “essa era a única linguagem que eles entenderiam”.²⁸

A análise do conteúdo das falas dos docentes ali reunidos sugere a presença de uma alta carga emocional, impregnada por um misto de indignação, revolta e impotência, que sustenta um discurso de culpabilização do processo de juvenização vivido naquela unidade escolar como o responsável pela crise da educação na EJA, pois os jovens e adolescentes que estão ali apenas para “perturbar a ordem das aulas, desacatar professores, ou fazer outra coisa, menos estudar”. Dentro desta linha de percepção da realidade da EJA, professores mais antigos na escola insistiam em afirmar que tais fatos não aconteciam quando as turmas eram formadas por adultos e idosos, os quais, apesar das dificuldades de aprendizagem, eram “educados e interessados”, qualidades que, em um momento de crise, eram suficientes para colocá-los na posição de modelos de aluno ideal.

Diante de um discurso tão contundente em relação ao processo de juvenização da EJA, refletir sobre as razões que levaram esses jovens a se matricularem nessa modalidade de ensino, as causas da dificuldade de se adaptarem as regras ali estabelecidas e a resistência docente em recebê-los se torna fundamental para contribuir com a transformação desse cenário adverso ao processo ensino/aprendizagem.

Para entendermos o fenômeno de juvenização da EJA, é necessário voltar nossa atenção para o final da década de 1980, momento no qual é estabelecido, constitucionalmente, o dever do Estado de garantir a todos os brasileiros e brasileiras o direito de acesso e permanência no Ensino Fundamental, dentro da idade que a legislação vigente julgar como a ideal. Como consequência de tal decisão, abriu-se para todos os jovens com mais de quinze anos a chance de prestarem exames supletivos ou migrarem para a EJA, sob o argumento de que, ao se valerem de tais estratégias, poderiam “recuperar o tempo perdido”, devido à retensões ou abandonos ocorridos ao longo de sua vida escolar.²⁹

²⁸ Ao longo da reunião, visando justificar a solicitação de medidas repressoras severas foram narrados dois eventos ilustrativos das “batalhas” nas quais os professores se sentiam envolvidos: no primeiro um professor reclamou que havia sido agredido com um cabo de vassoura por um aluno e, desde então, passou a ser alvo de “bullying” por parte dos alunos e, no segundo, uma professora afirmou ter sentido a necessidade de trancar-se dentro de seu carro por medo de ser agredida por uma aluna a qual havia retirado de sala por indisciplina.

²⁹ A legislação vigente estabelece como idade mínima para o ingresso no ensino fundamental seis anos completos até o dia 31 de março do ano da matrícula. A observância desta determinação legal faz com que o aluno, caso não tenha sido retido ou abandonado a escola, aos quinze anos conclua o Ensino Fundamental. Ver BRASIL. *Ministério da Educação*. Resolução CNE/CEB 1/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/73028552/35/Resolucoes-do-Conselho-Nacional-de-Educacao-CNE>. Acesso em 19/09/ 2015.

No contexto acima, multiplicaram-se projetos de aceleração de aprendizagem e cresceram os números de atendimento feito por orientadoras educacionais, visando convencer os responsáveis que o melhor para seus tutelados maiores de quinze anos seria se transferirem para a EJA. É importante destacar que, nesses encontros de aconselhamento, não era mencionado que, feita a transferência, a principal beneficiada seria a escola, pois o procedimento auxiliaria na extinção do fenômeno da distorção série/idade, um dos itens de peso na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da instituição e da rede de ensino.³⁰

Esse processo de migração, quase compulsória, de alunos do ensino regular diurno para turmas da EJA obedece a uma lógica utilitarista que percebe esta modalidade de ensino como ainda revestida de um caráter meramente supletivo e essencialmente certificatório, o qual é apontado por pesquisadores e pela própria legislação em vigor como equivocada.³¹ Esses jovens convidados, convencidos ou compulsoriamente transferidos para as turmas ejianas serão os responsáveis por todo o mal-estar identificado nas falas dos professores, já que tem dificuldade de se adequarem ao modelo de aluno ideal da EJA ainda vivo no imaginário de grande parte dos docentes.³²

Diante da irreversibilidade do processo de juvenização da EJA, a questão que se coloca para os profissionais que ali atuam é como construir estratégias pedagógicas para lidar com jovens que percebem a escola enquanto espaço hostil, no qual o professor é muitas vezes visto como uma figura de autoridade eminentemente repressora e indiferente às suas necessidades reais. Tal percepção faz com que as relações professor(a)/aluno(a) e aluno(a)/escola passem a ser dominadas por um mal-estar que se traduz nos crescentes índices de indisciplina ali registrados.

Ao analisar as estratégias criadas pelos profissionais que atuam na EJA para enfrentar o desafio acima apresentado, é possível identificar a existência de dois discursos antagônicos. No primeiro deles, ocorre a predominância de falas baseadas no senso comum e na defesa da adoção de medidas repressoras, as quais trazem consigo a capacidade de solucionar os problemas a curto e médio prazo, mas não são definitivas, pois não apresentam formas de corrigir as falhas estruturais que os geraram.³³

³⁰ Um exemplo desse processo de exclusão dos alunos com distorção série/idade pode ser identificado no município de Belford Roxo, no qual no ato de renovação de matrículas para o ano de 2016 alunos com mais de 15 anos foram encaminhados para turmas da EJA por orientação da Secretaria de Educação do município, sob a alegação de que se deveria abrir vagas para aqueles que não apresentavam distorção série idade e eram oriundos de outras redes de ensino.

³¹ HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/198797888/HADDAD-Sergio-DI-PIERRO-Maria-C-Escolarizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 15/04/2016.

³² Na percepção dos professores da rede municipal de Nova Iguaçu, o aluno ideal da EJA seria aquele que pela necessidade de trabalhar ou por problemas familiares, principalmente cuidar dos filhos pequenos, teria sido obrigado a se afastar da escola há muitos anos e que retornaria focado em “recuperar o tempo perdido”. Tal fato o tornaria disciplinado, dócil e interessado apenas em aprender.

³³ Um exemplo da eficiência da adoção de medidas repressoras foi vivenciado por mim quando, diante dos atos de indisciplinas de alguns alunos, a direção solicitou a intervenção dos traficantes locais, os quais, após surrarem um aluno que havia acionado um extintor de incêndio, passaram a realizar visitas semanais à escola e, dessa forma, acabaram com os atos de indisciplina ali verificados. Tal medida foi tomada com o apoio da maioria do corpo docente e, durante os cinco anos em que atuei na instituição, sempre foi avaliada como positiva pelo corpo docente.

Outra forma de tratar a questão passa pela percepção da indisciplina não mais como um ato de violência aparentemente gratuita, fruto da falta de limites construídos dentro da família, mas como uma das estratégias adotadas por indivíduos que se sentindo marginalizados no ambiente escolar e vivenciando a busca de uma autogestão de suas vidas, recorrem a ela não como um grito de socorro, como a visão paternalista insiste em afirmar de forma simplista, mas como ato político no processo de construção de suas identidades. Nessa perspectiva o discurso que busca culpabilizar as famílias, a legislação ou a má índole dos alunos dá lugar a uma reflexão sobre os processos de construção identitárias juvenis que tem a escola um de seus cenários privilegiados, já que esta é um dos cenários sociais no qual ele passa uma significativa parte de seu tempo.³⁴

Ao receber jovens nascidos em um tempo que padece de uma “crise de identidade”, devido à corrosão dos valores iluministas que o sustentava, a escola, enquanto espaço de difusão de valores tradicionais sobre família, pátria, nação e sexualidade, torna-se um território de conflito, pois passa a perceber todos aqueles que ameaçam a ordem defendida por ela como alguém que deve ser subjugado.³⁵ Uma das consequências desse estado de surda beligerância é a presença de um discurso que defende a criação de mecanismos de exclusão do aluno reconhecido como indisciplinado, sob a alegação de que “não teria mais jeito”.

A argumentação acima referida se baseia na percepção do processo de construção da identidade como o simplesmente o desenvolvimento de um núcleo identitário que nasce com o indivíduo e, portanto não é passível de ser transformado em sua essência. A partir de tal leitura a única forma eficiente de lidar com aqueles que “nascem com núcleos inadequados” é uma constante vigilância e coerção. A chegada à escola da EJA de teorias e reflexões progressistas, como as desenvolvidas por Paulo Freire e Lev Vygotsky, não foi forte o suficiente para que a visão da escola enquanto espaço destinado a padronizar comportamentos e respostas fosse superado, mas criou as condições necessárias para a existência de uma problematização do modelo de educação vigente. O reconhecimento da existência de um constante embate de ideias e projetos ideológicos nas escolas ejianas é fundamental para compreendermos a complexidade das relações existentes na escola Travessias, retradas nas falas de professores e alunos referenciadas ao longo desse trabalho.³⁶

Ao analisar a cultura escolar, Viñao Frago destaca que ela se organiza de modo a que não apenas os alunos, mas todos os que convivem no espaço escolar adotem formas de fazer e de pensar uniformes.³⁷ Para tal, criam-se mitos, incentivam-se determinadas atitudes, censuram-se discursos antagônicos sob um clima de constante conclamação à unidade e ao fato de todos pertencerem a mesma família, o que na instituição aqui analisada pode ser identificado pela denominação do grupo utilizado no *WhatsApp* da Família EJA 2016.³⁸ Esse processo de busca de uniformização tem como uma de suas estratégias a desqualificação de

³⁴ Ver: ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês Oliveira; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 45-54 e CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

³⁵ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7.

³⁶ *Ibidem*, p. 10.

³⁷ VIÑAO FRAGO, 2000, apud SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, n. 28, Curitiba: Editora UFPR. pp. 201-216, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 10/03/2016.

³⁸ Muitas falas e comentários aqui referidos foram colhidos em conversas e postagens deste grupo. A opção de utilizar este tipo de fonte se deve à percepção de que, ali, posições políticas, ideológicas e pedagógicas são expressas de forma muito mais espontânea do que em entrevistas presenciais ou em questionários, já que encontrei uma resistência, mesmo que velada, por parte dos professores em participar delas.

todos os saberes, práticas, culturas e identidades que se distanciem das normas estabelecidas como adequadas, sejam elas identificadas no comportamento de professores ou alunos.³⁹

O reconhecimento da escola enquanto espaço que não lhe pertence e que tem entre seus objetivos principais naturalizar normas e regras sociais determinadas pela ideologia dominante, leva os alunos a adotarem estratégias que lhes garantam o direito de construírem suas identidades da forma mais autônoma possível, granjeando-lhes a qualificação de indisciplinados. Lidar com essa realidade na EJA exige daqueles que nela atuam, caso não defendam a adoção de medidas policiais como forma de evitar tais eventos, a compreensão do fato de que a relação que esse aluno real mantém com o universo do trabalho é diversa daquela construída, com base nos valores da modernidade, pelo aluno ideal.⁴⁰

A partir do momento em que a ideologia neoliberal tornou-se hegemônica, houve uma difusão de discursos na escola, nas mídias e até mesmo espaços religiosos, destacando a importância da flexibilidade, o fim de formas burocráticas rígidas e a relevância de uma postura proativa diante da realidade. A posição de centralidade que tais valores assumem dentro do universo cultural e no mundo do trabalho faz com que a busca da fama e do destaque passe a ser percebida como uma corrida solitária, na qual o indivíduo é o único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, tornando a ética pessoal extremamente maleável e noções como hierarquia e disciplina questionáveis. A chegada e difusão dos valores neoliberais à escola não se refletiu, contudo, nas práticas pedagógicas adotadas em sala pela maioria dos professores da EJA, as quais em grande parte obedecem a um modelo tradicional de educação, o qual tem como uma de suas características perceber qualquer possibilidade de mudança em sua rotina enquanto ameaça a ser combatida de todas as formas possíveis.⁴¹

Imersos em um regime de historicidade marcado pela excessiva valorização do presente, baseada na crença de que o passado não guarda mais lições a serem aprendidas e o futuro se mostra tão ameaçador a ponto de não permitir o desejo de vivê-lo, uma parcela significativa dos jovens matriculados na EJA passa a questionar não só a relevância dos saberes escolares, mas a própria forma como a escola se estrutura, já que não comunga mais dos valores modernos de que ela é porta voz.⁴²

Sem perceberem o trabalho como valor por si só capaz de definir sua identidade, pois vivenciam uma realidade marcada pela precariedade dos vínculos empregatícios, adotam uma lógica que pode ser classificada como “diarista”, pois a atividade laborativa é entendida apenas como uma forma imediata de adquirir de um novo celular, ingressar no baile no final de semana, pagar a prestação da moto, a gasolina, o aluguel, como indica a resposta de Gabriel quando questionado sobre seu trabalho e vida:

³⁹ Ver: BORDIEU, Pierre. A escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 41-64 e ARENDT, Hannah. Crise na Educação In: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectivas, 1979, pp. 493-513.

⁴⁰ DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Ed. 34, pp. 219-226, 1992.

⁴¹ SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

⁴² Sobre o regime presentista de historicidade ver: HARTOG, François. Experiências do tempo: da História Universal à História Global? *História, Histórias*, Brasília, v.1, n.1, p.164-179, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/9367/6959>. Acesso: em 02/11/2015.

“Me viro lavando carro. Eu e meu primo. Ganho dez reais por cada um, o dono do negócio fica com vinte. Sexta e sábado rende bem, dá pra tirar duzentos. Moro com minha vó e tiro onda com as mulherzinhas. Tá tudo tranquilo e favorável (risos).”⁴³

Os alunos da EJA mudaram ao longo dos últimos anos de uma forma tão acelerada que a escola não conseguiu transformar os discursos teóricos que dão conta desse processo em práticas cotidianas. Este fato faz com que ainda sejam percebidos como estranhos e se deseje a sua exclusão como forma de voltar à ordem anterior. A percepção do professor sobre seus alunos como pertencentes a um mundo diverso do dele, pois “... nossa formação é outra. Esses alunos não tem berço”, descontada a carga de preconceitos aí embutida, não é equivocada, pois, enquanto filhos de um regime de historicidade presentista, foram embalados em seus berços por uma melodia diversa daquela que serviu de tema para a construção da escola tradicional na qual estão matriculados. O resultado desse conflito de ritmos é uma dissonância que agride os ouvidos de ambos os lados e leva a um cenário de crise que se estende ao ensino de todas as disciplinas, mas talvez de forma mais profunda a de História, pelo compromisso que ela carrega de contribuir na construção identitária desses alunos.

Ao apontarmos a existência de um conflito, o qual tem momentos explosivos entremeados por períodos de silenciamento, sem que sejam criadas de forma coletiva estratégias dialógicas que permitam sua efetiva superação, apontam para uma falha marcante na formação do professor, seja ela inicial ou continuada, no que se refere à reflexão sobre o papel que desempenhará ao longo de sua carreira no processo de construção identitária de seus alunos.

Ao discutir a questão acima proposta, é importante destacar-se que a influência docente sobre o processo de construção identitária dos alunos não é uma via de mão única, pois, mesmo que ele se apresente refratário a construir relações afetivas ainda assim será influenciado pelas reações de sua postura diante dos alunos. Uma das principais dificuldades da relação professor/aluno na EJA é sem dúvida a persistência de um olhar marcado por uma infantilização desses jovens e adultos que ali se encontram para aprenderem conteúdos que no imaginário docente são destinados a crianças e jovens de uma faixa etária menor. Tal fato deflagra um processo de associação que leva, muitas vezes, a uma distorção perceptiva, ou seja, o professor não vê diante de si o jovem ou adulto, mas sim a criança da qual exige uma atenção e respeito incondicional, esquecendo-se que em uma relação entre pares manter este tipo de expectativa resultará em frustração, distanciamento e conflito entre as partes envolvidas.

Entendendo a identidade, como aponta Carvalho, como o resultado da confluência de questões sociais, históricas e de vivências pessoais, as quais serão manifestadas conforme a estrutura psicoemocional do indivíduo é possível perceber que ao tratar de sua construção estamos nos referindo a um processo que se dá ao longo da vida do indivíduo, ou seja, se transforma conforme o sujeito recebe do mundo exterior novas informações, adota novas formas de processá-la e a expõe ao mundo exterior, reiniciando o processo. Caso não esteja atento a tal realidade o professor, como expressam algumas das falas transcritas neste trabalho, corre o risco de perceber o aluno e a si mesmo como seres completos e dessa forma criarem padrões de repetição que tornam suas aulas repetitivas e despidas de interesse e

⁴³ Tiago tem 17 anos, está matriculado no VI ano de escolaridade, é assíduo porque a avó “mata ele” se ficar faltando, tem uma filha de dois anos e, segundo os professores, é extremamente indisciplinado. A última afirmação do aluno repete um refrão da composição do MC Bin Laden “Tá tranquilo, tá favorável”.

significado para jovens e adultos que se encontram imersos em uma cultura no qual o fluxo de informação não apenas é contínuo como extremamente veloz.⁴⁴

As reflexões acima expostas servem de base para a defesa de que as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem não podem deixar de serem levadas em conta pelo docente ao traçar suas estratégias pedagógicas, pois elas lhe servirão de base para que escolha abordagens dos temas propostos que dialoguem com as experiências e expectativas que não apenas seus alunos, mas ele próprio carrega para dentro da sala de aula. Ao criar as condições necessárias para que o aluno descubra que os conteúdos trabalhados em sala lançam uma nova luz sobre sua história de vida, a qual permite que entenda mais claramente a realidade na qual se encontra, o professor está criando as condições necessárias para que o aluno ejiano passe a se perceber enquanto um sujeito capaz de superar determinados limites que lhe foram impostas de forma naturalizada.⁴⁵

Ao propor o uso da História local enquanto estratégia pedagógica capaz de ressignificar os conteúdos trabalhados em sala de aula a valorização das histórias de vida dos alunos ejianos e de suas famílias ganha um novo sentido, pois ao serem trazidas para sala de aula extrapolam a condição de memórias individuais ou de um pequeno grupo e passam a serem percebidas como fontes orais que contribuem para o entendimento de questões como as condições de trabalho ao longo dos anos, as relações entre a elite política e as classes populares, o processo de ocupação do espaço urbano e a relação da comunidade com a educação formal, entre outros temas. Um exemplo dessa possibilidade de diálogo pode ser identificada na apresentação da aluna Suzana, 68 de idade, filha mais nova de uma família de oito filhos que era a única dos irmãos a se matricular na escola, em um seminário sobre a legislação trabalhista construída no período Vargas trouxe as carteiras de trabalho do pai e da mãe com o registro de uma olaria localizada no município de Campos no Rio de Janeiro e a comparou com a de seu filho, empregado na construção civil.

Ao analisar os documentos dos pais apontou para a maior estabilidade do trabalho, devido, entre outras coisas “as poucas oportunidades de mudar de emprego naquela região”, o registro de apenas dois aumentos em um período de dez anos de serviço e o carinho e orgulho que ambos tinham em relação aquele documento que comprovava que eram “cidadãos honestos e trabalhadores”. No que se refere à carteira de seu filho, 28 anos de idade e com o primeiro registro feito aos 21 anos, chamou a atenção para as 05 empresas que ele já tinha trabalhado, tendo em média um período de menos de um ano e meio em cada uma delas. Também destacou o fato de que estas constantes mudanças de emprego eram resultado da busca de “ganhar mais” e que ele “quando ficava desempregado não se apertava, pois tinha o salário desemprego para garantir a comida na mesa.” Ao final de sua exposição ela conclui afirmando que “é melhor ser trabalhador hoje, pois há mais garantias e quando a empresa não paga a justiça e os advogados do sindicato vão em cima e cobram.”

Em uma turma composta por uma parcela significativa de trabalhadores do mercado informal a fala da aluna se tornou o ponto de partida para uma discussão sobre as vantagens e desvantagens de se trabalhar “sem carteira assinada”, o papel do sindicato na vida do trabalhador, a importância da participação dos movimentos de categoria e a função social do trabalho, já que tanto os pais e o filho da aluna exerciam funções consideradas menos qualificadas no chão de fábrica e na construção civil. Ao tornar familiares personagens da

⁴⁴ CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. *Identidade: questões contextuais e teórico- metodológica*. Curitiba, 2011.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 60.

história do trabalho no Brasil a atividade proposta a aluna passou a se revestir de um sentido e dimensão intelectual, afetiva e política que a fala do professor, por mais exemplos que fossem utilizados, talvez não alcançasse.

1.2 Ensino de História na EJA

“Não tem como ensinar História para eles. Se não está postado no Facebook não existe em seu mundo. São uns bárbaros”.⁴⁶ Esta fala de Marlene, professora de História da VII Fase, foi proferida em uma reunião convocada pela orientadora escolar com o objetivo de diagnosticar as razões para o baixo rendimento obtido pelas turmas da escola e construir estratégias para superar as dificuldades encontradas até então. O diagnóstico feito pela docente, o qual foi apoiado pelos demais professores, vem ao encontro do conteúdo de uma série de artigos de jornais e revistas, sites, blogs e entrevistas, os quais ao mesmo tempo que denunciam a crise pela qual passa a educação em nosso país, em sua maioria, sugerem panaceias pedagógicas universalizantes para sua superação, sem levarem em conta os objetivos a serem alcançados por cada disciplina e a realidade na qual cada unidade escolar se encontra inserida.⁴⁷

A percepção expressa pela professora se deve, em grande parte, a predominância de uma visão ideológica das escolas da EJA enquanto espaços de capacitação de mão de obra e não de troca de saberes e produção de conhecimento. Dialogando com as reflexões de Karl Marx, Althusser afirma que a sociedade vive um constante conflito entre classes, no qual aquela que detém o poder se utiliza de todos os mecanismos ao seu alcance para impedir transformações sociais que coloquem seu predomínio em risco entre tais mecanismos a escola ocupa uma posição de destaque, como abordado em outras partes deste trabalho.⁴⁸

A escola da EJA ainda hoje se enquadra dentro de um projeto educacional que podemos categorizar como iluminista, no qual prepondera, segundo Harvey, o esforço de “desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões”. A grande questão, contudo, é que tal libertação se dá conforme o projeto social da classe dominante, o qual determina claramente os papéis sociais aos quais os filhos da classe trabalhadora podem almejar desempenhar na sociedade. A impregnação desse projeto se dá através da lenta e contínua propagação de valores e discursos que permeiam políticas públicas, o censo comum e as práticas pedagógicas adotadas nas turmas ejianas, as quais, reinteramos aqui, desconsideraram o fato de que o professor tem diante de si alunos com uma riqueza de vivência e expectativas muito diversa daqueles para os quais a maioria absoluta dos livros didáticos, técnicas e estratégias pedagógicas foram criadas.⁴⁹

⁴⁶ A professora Marlene atua no magistério há mais de vinte anos e na EJA há dez anos.

⁴⁷ Ao longo de minha vida profissional pude observar de posição privilegiada a chegada à escola das propostas construtivistas, sócio-interacionistas, da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), da Associação de Apoio a Escola (AAE), o uso da informática em sala de aula, entre outras, sem que houvesse um processo de capacitação para que a comunidade escolar soubesse como adequar tais teorias e práticas a sua realidade. Em consequência deste desconhecimento, a escola passou a ser partida: de um lado, a reprodução em documentos e atas do discurso oficial e, de outro, o cotidiano escolar que continuava operando pela mesma lógica anterior às portarias e propostas de mudança.

⁴⁸ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

⁴⁹ HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

A partir do exposto acima, podemos sugerir a necessidade de uma mudança de rota na condução das turmas da EJA, seja no que se refere à escolha dos conteúdos a serem trabalhados, mas principalmente na forma de abordá-los no cotidiano escolar. Nesse novo mapa de trajeto um dos pontos cardeais a serem observados é sem dúvida o fato de que os discentes ejianos não são cidadãos ou alunos de segunda categoria despidos de saberes que possam dialogar com os produzidos na escola, mas sujeitos que desafiam a escola a dialogar com a realidade na qual está circunscrita. Tal diálogo deve abrir mão do desejo do convencimento, da catequese, da conquista e da civilização herdados da visão iluminista e jesuítica que marcam até hoje nossa escola e se basear na busca de um novo modelo de escola, no qual características como valorização dos saberes do aluno, gestão participativa, aprendizagem significativa, diálogo com a comunidade tenham tanto peso quanto os conteúdos a serem aprendidos para que o aluno consiga se inserir no mundo do trabalho em melhores condições. Nesta perspectiva, o modelo de escola aqui apresentado, não se constitui em uma proposta de ruptura, mas sim de transformação, como se poderá perceber no terceiro capítulo do trabalho no qual

as atividades propostas no âmbito do estudo da História local dialogam diretamente com os conteúdos apresentados na proposta curricular do município. A preocupação de estabelecer tal diálogo foi fruto da constatação empírica que qualquer proposta pedagógica que proponha uma ruptura drástica com os modelos existentes sofrerá forte resistência por parte da comunidade escolar devido ao arquétipo iluminista de escola que domina o imaginário coletivo de professores, alunos, famílias e comunidade escolar.

Para refletirmos sobre os desafios que o professor de nossa disciplina irá enfrentar ao se propor a realizar tal transição, é importante nos referirmos, mesmo que de forma panorâmica, a trajetória percorrida pela disciplina História no sistema educacional brasileiro. Desde que se estabeleceu no Brasil Império como disciplina escolar, coube a ela um papel importante na educação das novas gerações, pois se lhe conferiu a missão de apresentar às crianças e aos jovens não apenas o panteão de heróis nacionais, mas igualmente inserir o país no concerto das nações.⁵⁰ Ao receber tal incumbência, segundo o filósofo francês Michel Onfray, ela se torna, muitas vezes, “complacente com os ganhadores e impiedosa com os perdedores” o que leva as gerações que passam pelos bancos escolares a construírem modelos interpretativos da realidade que marginalizam etnias, movimentos sociais, demandas das classes trabalhadoras e projetos políticos devido ao fato de não integrarem a proposta ideológica dominante. Para sustentar sua argumentação Onfray aponta para o fato de que os manuais e livros que chegam as mãos dos alunos, apesar de sua diversidade de autoria, editoração e distancia no tempo apresentam narrativas contando “a mesma epopeia, mudando apenas alguns detalhes [...]”⁵¹. Quando analisamos, mesmo que de forma superficial, os manuais utilizados no Brasil desde o período colonial um fato que se destaca é o predomínio da narrativa sobre a riqueza e o silenciamento sobre os milhares de sujeitos que a produziram, em um claro processo de alienação das classes trabalhadoras de conhecerem sua história.⁵²

⁵⁰ Sobre a trajetória da disciplina História ver: NADAI, Elza . O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, São Paulo, pp 143-162, 1993. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20(2).pdf. Acesso em: 12/05/2015.

⁵¹ ONFRAY, Michel. *Contra-história da filosofia*. Vol. I: As sabedorias antigas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008, pp. 03-14.

⁵² PANSARELLI, Daniel; PANSARELLI, Michelle Larissa Gandolfo. *História, currículo e ideologia: considerações acerca do desenvolvimento do componente curricular História na educação básica brasileira*. *Ed u*

A História ingressa no currículo escolar brasileiro em 1827, através de um decreto que determinava a necessidade uma articulação entre a ciência histórica e os ensinamentos religiosos, dentro de uma perspectiva na qual “enquanto esta se utilizava do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos”⁵³. Nesta perspectiva de ensino, se aprenderia do exemplo sobre os grandes homens e santos com o objetivo de se adequar a estrutura social vigente, criando as condições necessárias para ser categorizado como homem de bem. A narrativa histórica escolar contida nos manuais, para cumprir a missão a ela confiada silenciava sobre a escravidão, fosse indígena ou africano, e a cultura desses povos, os quais via de regra eram apresentados como as camadas da população a serem civilizadas pelos europeus e que, em retribuição, os auxiliariam a construir uma nação similar as europeias ao sul do Equador.

A chegada de levas de imigrantes no final do século XIX e a proclamação da República fizeram com que o ensino da História, da língua nacional e da Geografia fossem valorizados, pois eram peças fundamentais para a construção de um tipo de cidadania que atendesse ao projeto oligárquico que assumiu o poder após 1889. Esta perspectiva do ensino da História ainda se mantém eurocêntrica e reforça o esforço dos grandes vultos da pátria em realizarem as transformações necessárias para que o país se tornasse espelho das nações europeias e, posteriormente, dos Estados Unidos da América. A presença de tal lógica no discurso oficial e, conseqüentemente, na escola reforçou a percepção do senso comum que o Brasil seria um país destinado atrelar seu destino às decisões das chamadas grandes nações e que qualquer tipo de demanda política ou educacional que propusesse uma ruptura com tal lógica deveria ser combatida sistematicamente, pois seria uma ameaça ao futuro da nação. Como tais propostas eram oriundas de setores intelectuais e movimentos sociais marginalizados a repressão policial associada à propagação de valores que levavam a manutenção da ordem pública era prioritária, fazendo com que educar se tornasse sinônimo de construir espírito cidadão, mas uma cidadania passiva, ou seja, que dependia das benesses de um Estado paternal para se concretizar.

Essa proximidade com a ideologia dominante não foi suficiente, contudo, para garantir durante a ditadura militar, iniciada em 1964, a sua manutenção entre as disciplinas que fariam parte da grade curricular, como indica a promulgação da Lei nº 5.692/71 que abole o ensino de História do currículo escolar e, em seu lugar, estabelece a disciplina Estudos Sociais. Nela, além de associar conteúdos referentes às áreas da História e da Geografia, há uma clara orientação no sentido de que sejam apresentados a partir de uma abordagem essencialmente descritiva, tendo como objetivos situar o aluno espacialmente no Brasil e no mundo e conhecer a versão resumida da História oficial do país.⁵⁴

O exílio do ensino de História durou até a década de 1980, quando se dá a redemocratização do país. Seu retorno à grade curricular oficial, contudo, não foi um processo pacífico, pois inaugura um período de acalorados debates que se estendem até nossos dias, como indicam as recentes discussões suscitadas pela divulgação pelo MEC de sua proposta para o ensino da disciplina na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais disputas, obviamente, não podem ser percebidas apenas como resultados de percepções divergentes em relação a questões pedagógicas, mas estão ligadas a disputas políticas/ideológicas, já que a

c a ç ã o & Linguagem, v. 13, n. 22, pp. 277-292, jul.-dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/2431-6012-4-PB.pdf>. Acesso em: 16/12/2016.

⁵³ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 19.

⁵⁴ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINEL, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 11.

escola, devido à universalização do acesso e do aumento do tempo que a criança e o jovem ali permanecem, assume a cada dia uma posição de maior destaque entre os aparelhos ideológicos com os quais o Estado conta para propagar a ideologia dominante.⁵⁵

Se até a década de 1980 as disputas acima referidas se davam essencialmente em círculos fechados, aos quais o acesso de representantes dos sujeitos do processo ensino/aprendizagem – professores e alunos – e de grupos sociais não hegemônicos era vetada, este cenário começa a se transformar em consequência do processo e redemocratização do país. Os coletivos excluídos dos círculos decisórios passam a uma pressão crescente não apenas para serem ouvidos, mas também para o Estado garantir a presença de suas narrativas dentro do espaço escolar sem que fossem revestidas de um caráter folclórico e exótico. Tal demanda é fruto do entendimento de que o acesso a uma escola que não refletisse as conquistas políticas alcançadas em outras áreas da sociedade contribuiria de forma extremamente negativa tanto para a construção identitárias de suas crianças, jovens e adultos, como atrasaria a constituição de uma sociedade mais igualitária, na medida em que o currículo oficial vigente reforçava estereótipos, desqualificando parcelas da população e seus saberes.⁵⁶

A luta dos coletivos para o reconhecimento legal de seus direitos tem alcançado um relativo sucesso no que se refere ao âmbito da legislação. Esse cenário, contudo, não se reflete plenamente no cotidiano escolar, no qual há é possível identificar uma grande resistência em relação ao ensino da História dos povos indígenas e da África, ou a o uso do nome social por travestis e transexuais. Tal fato é indicativo da persistência de uma cultura escolar que ainda opera no sentido de privilegiar um discurso hegemônico através da defesa de uma lógica na qual este espaço ainda é entendido como voltado essencialmente à formação e não à aprendizagem.⁵⁷

Práticas escolares de aprendizagem, com base nas reflexões de Freire, são aquelas nas quais o conteúdo da disciplina a ser oferecido ao aluno é precedido por uma problematização de determinado aspecto da realidade circundante, pois isso lhe permite não só expor seus saberes, mas, na troca que estabelece com seus pares, construir hipóteses interpretativas capazes de dar conta de contextos sociais nos quais está inserido. A este primeiro ato reflexivo, segue-se o momento no qual cabe ao docente oferecer novos elementos, dentro dos conteúdos a serem trabalhados naquela aula, para que seus alunos testem suas hipóteses iniciais, confrontando-as com o saber científico, e as reelaborem de forma mais complexa do que a inicial. Tal atitude rompe com um modelo de abordagem pedagógica essencialmente formativa, pois defende que ensinar não é apresentar verdades científicas a serem

⁵⁵ Ver ALTHUSSER, 1985, op. cit.

⁵⁶ ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa?* Petrópolis: Vozes, 2011.

⁵⁷ Ver: LIMA, Maria Lúcia Chaves; ALVARENGA, Érika Costa. O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. *Revista Artíficos*, v. 2, pp 1-13, 2012; CRUZ, Bruna; LIMA, Maria Lúcia Chaves. Inclusão escolar e produção de biocidadanias: reflexões sobre a medicalização da educação. In: Flávia Lemos; Dolores Galindo; Vima Brício; Danielle Vasco; Ellen Silva; Leila Almeida. (Org.). *Psicologia, Educação, Saúde e Sociedade: transversalizando*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, pp 163-172, 2015; ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, pp. 27-55; ANTONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos, histórias silenciadas. *Tempo e Argumento*. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 46 – 67, jan./jun. 2009 e SANTOS, Lorene. Ensino de História africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, pp. 38-51.

memorizadas, pois todos os outros saberes estão submetidos a ela, mas levar a o aluno a construir e testar hipóteses.⁵⁸

Partindo do pressuposto de que na maioria das escolas da EJA ainda prepondera uma percepção eminentemente formadora, é possível sugerir que a crise vivida hoje no ensino de História se deve, em grande parte, à dificuldade docente em lidar com as demandas apresentadas por alunos cada vez mais jovens e portadores de demandas sociais e subjetivas que, caso não sejam atendidas, transformam a experiência escolar em simples busca burocrática por uma certificação.

Um primeiro indício da dificuldade acima referida pode ser identificado na fala da professora Marlene quando afirma que para seus alunos “se não está postado no Facebook não existe em seu mundo”. Mais do que registrar o fascínio que a participação em redes sociais tem sobre a sociedade atual, tal afirmativa aponta para a grande resistência que a escola ainda possui em incorporar novas tecnologias, principalmente a internet, às suas práticas cotidianas, seja por considerar que ela propicia uma dispersão da atenção, leva a uma formação intelectual superficial e se constitui em uma ameaça à função docente.⁵⁹ Muito dessa relutância se deve à falta de interesse por parte dos governos e direções escolares em criarem espaços de formação que permitam aos professores não apenas receberem um treinamento técnico para dominar tais tecnologias, mas planejarem no sentido de incorporá-las ao cotidiano de suas aulas.⁶⁰

O resultado do processo acima referido é a dificuldade de despertar e manter o interesse de alunos habituados a terem três ou mais páginas da internet abertas diante de si, ao mesmo tempo em que conversam e escutam música. Este fato faz com que, ao se depararem com atividades consideradas como monótonas ou repetitivas, desistam rapidamente, comportamento normalmente entendido pela escola como indício de indisciplina ou de limitação intelectual, quando, na verdade, seria um sinal de que o modelo pedagógico adotado é inadequado para ser utilizado com esses jovens.

Se o aluno ideal da EJA era aquele no qual a placidez de comportamento permitia que o professor visse seus valores refletidos nos semblantes atentos e nas respostas apresentadas nas avaliações e atividades, a presença desses novos sujeitos da EJA quebra este cenário empático e estabelece o conflito. O fato de romperem a paz que antes reinava nos pátios, corredores e salas de aula com seus gritos, brincadeiras e valores diversos faz com que a escola os perceba não apenas como estranhos, mas enquanto verdadeiros “bárbaros” em luta para estabelecer uma nova ordem.⁶¹

O resultado do embate cotidiano com alunos que, diante das medidas repressivas adotadas pela escola, criam estratégias de micro resistência como o uso de boné, a customização do uniforme, grafites e pichações feitas nas páginas do caderno, não se sentar “corretamente” nas carteiras, é a transformação das aulas em um espaço de constante disputa

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Ação cultural pela liberdade*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 65.

⁵⁹ LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortes, 1998, p. 68.

⁶⁰ A importância desses espaços de reflexão sobre a incorporação de novas tecnologias ao cotidiano escolar pode ser mensurada pela decisão de uma professora de utilizar o *data show* em todas as suas aulas para apresentar a seus alunos textos e atividades que deveriam ser copiadas nos cadernos, como anteriormente faziam quando ela se utiliza apenas do quadro tradicional.

⁶¹ SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003, p. 45.

pelo controle daquele espaço/tempo. Será justamente a necessidade de lutar pela manutenção de um espaço que antes estava sobre seu total domínio que levou a professora a concluir que “não há como ensinar História para eles”.

As considerações tecidas até aqui nos permitem caracterizar as aulas de História da escola na qual realizamos nossa pesquisa como um espaço/tempo marcado por uma constante disputa de dois projetos de educação conflitantes. De um lado, encontramos professores que buscam resgatar um modelo ideal de aluno e de aula que perdura apenas em seu imaginário e, de outro, alunos que deixam claro com seu comportamento cotidiano que tais modelos estão esgotados. Transcender a este impasse exige, antes de tudo, identificar o que cada um desses grupos entende e espera do ensino de História, pois será a partir de tais informações que poderemos construir estratégias pedagógicas capazes de aproximar expectativas hoje tão distantes.

Com o objetivo de identificar a percepção dos docentes de História sobre o ensino de sua disciplina, foi solicitado a eles que opinassem sobre o seguinte trecho:

“O ensino de História na EJA não pode se restringir a oferecer aos alunos um conjunto de conteúdos previamente selecionado pelo professor. Ele deve ter como ponto de partida uma escuta atenta não só das demandas da comunidade na qual ensina, mas também dos saberes que cada aluno, independente da sua faixa etária, carrega para sala de aula. Nesta perspectiva, o professor deve basear suas aulas em uma constante troca de saberes com o objetivo de levar o aluno a assimilar conhecimentos que o levem a ter uma consciência histórica que vá para além do senso comum.”⁶²

Diante das opções apresentadas – a) concordo plenamente b) concordo c) discordo d) discordo plenamente – os três professores da EJA afirmaram concordar plenamente com o trecho apresentado. Logo a seguir, foi solicitado que respondessem se aplicavam a abordagem sugerida no texto em suas aulas, justificando sua resposta. A esse questionamento todos responderam que o faziam de forma parcial, pois o “nível” dos alunos, sua “falta de interesse”, “alienação”, “indisciplina” e a necessidade de “cumprir o planejamento” nem sempre permitiam.

Esse conjunto de respostas, associados às falas anteriormente referidas e analisadas, sugerem uma clara dificuldade de associar às reflexões teóricas construídas durante suas formações iniciais e nas formações continuadas, às suas práticas cotidianas. A existência de tal paradoxo, na perspectiva que adotamos nesta pesquisa, se dá devido, principalmente, à inexistência, dentro de sua carga horária de trabalho, de um espaço destinado ao planejamento de suas aulas, levando à criação de uma zona de conforto na qual a repetição de aulas e estratégias pedagógicas exitosas anteriormente passam a ser percebidas enquanto uma forma de administrar um tempo cada vez mais escasso no seu cotidiano. Ao associarmos este fato à persistência de uma cultura escolar extremamente conservadora e burocrática, é possível perceber como se cria um terreno fértil não apenas para a manutenção de antigas práticas, mas igualmente para a culpabilização dos jovens e de seus comportamentos como os responsáveis pela crise do ensino de História.

Com o objetivo de identificar como esta crise se reflete na percepção dos alunos sobre o ensino de História foi aplicado um questionário a 28 discentes da EJA, no qual entre as perguntas uma buscava identificar qual a sua visão do estudo da História e outra questionava

⁶² Texto elaborado pelo autor.

sobre a melhor forma de se aprender sobre o passado. O conjunto de respostas colhidas, em uma primeira análise, indica que não há uma percepção clara, por parte dos alunos da existência de uma crise, já que a disciplina é qualificada como muito importante e os professores são percebidos como os mais capazes de oferecer uma visão clara do passado pela maioria dos respondentes.

Ao confrontarmos as conclusões acima referidas com o registro das falas dos professores colhidas durante o conselho de classe é possível identificar a presença de um paradoxo na escola Travessias. Tal constatação se baseia no registro das avaliações das turmas realizado pelos docentes, nos quais são avaliadas como “insuficientes” tanto no que se refere ao rendimento e a disciplina. A oposição registrada entre os discursos dos alunos e seu comportamento cotidiano nos permite sugerir a existência, no universo discente, do mesmo fenômeno verificado entre os docentes: uma grande dicotomia entre os discursos e as práticas cotidianas.

Uma eficiente chave explicativa para explicar o fenômeno acima se baseia na percepção da escola enquanto um espaço no qual se busca exercer um constante controle sobre a forma de ser e se expressar dos alunos. Em seu conjunto, as falas dos docentes, da equipe pedagógica e da direção, além de sutis formas de controle, como a restrição do uso de bonés e a organização das carteiras em sala de aula exercem uma constante pressão com o objetivo de transformar o aluno ali matriculado no aluno ideal. Ao identificar, mesmo que intuitivamente, os mecanismos concretos e simbólicos para controlá-lo, o aluno cria estratégias de resistência, veladas ou explícitas, como forma de preservar seus valores e identidade, entre as quais avaliar positivamente, em questionários e entrevistas, as disciplinas e estratégias didáticas utilizadas pelo professor, é continuamente acionada. Em tal contexto, portanto, as respostas dos alunos ao questionário não devem ser entendidas como uma chancela as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de História na escola Travessias, mas enquanto uma estratégia de micro resistência.⁶³

Seja na fala dos professores, ou nas entrelinhas das respostas dos alunos o que se patenteia nas análises feitas acima é a percepção que ambos os grupos tem de que a escola que os acolhe atravessa uma grande crise. Superá-la é um movimento que não pode se iniciar pela ação discente, pois as pontes que poderiam levá-lo a se tornar o aluno ideal de algumas décadas atrás se desfizeram no ar junto com os valores da modernidade a partir dos quais ele foi construído, assim sendo cabe ao professor lançar as bases para que essa travessia se dê.

Para que este protagonismo se efetive, é necessário, como já sugerido anteriormente, uma reflexão sobre a própria prática, partindo da escuta da realidade que vive em sua sala de aula. Tal atitude, contudo, não pode se dar apenas em um momento específico do período letivo, mas deve se estender por todo ele em um movimento de idas e vindas, nas quais a possibilidade de novas abordagens, de deslocamentos de conteúdos de uma ordem inicialmente estabelecida, da inclusão de novos temas sempre serão sempre possíveis, pois sua prática cotidiana passa a ser consequência do diálogo que mantém com seus alunos e com a realidade circundante.⁶⁴

⁶³ FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: _____ *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001, pp. 145-152.

⁶⁴ SANTOS, Cinthia Cristina Guidini dos. *A pedagogia de projetos de trabalho na formação interdisciplinar de professores: novas perspectivas das políticas educacionais*. 2006. f.94. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Pode-se perceber que o protagonismo sugerido acima se distancia significativamente daquele preconizado por um modelo tradicional de educação, pois está ancorado na escuta atenta da realidade e na responsabilidade do professor em propor temas para a reflexão, mediar conflitos, organizar pensamentos e incorporar o saber acadêmico aos debates. Tendo sempre o objetivo de oferecer aos alunos uma base sobre a qual poderão realizar movimentos de deslocamentos do movediço território do senso comum. É importante ressaltar que o êxito de tal prática pedagógica reside na clareza que docentes e discentes tem sobre o objetivo do processo ensino/aprendizagem em História, ou seja, qual tipo de consciência histórica seus encontros semanais buscam construir, sob o risco de se perderem em digressões que levem a uma naturalização da realidade sob novas bases e argumentos.

Na perspectiva pedagógica acima defendida para o ensino de História, a consciência histórica, a ser construída em sala de aula, é o produto final de um processo que se inicia pelo reconhecimento por parte do aluno da legitimidade do saber que ele detém. A legitimação desse saber adquirido na vida se segue o reconhecimento de que ele não pode ser entendido como absoluto, ou seja, encontrasse em constante processo de reelaboração, o qual se dá através da escuta atenta daqueles que carregam outras leituras da realidade. A última etapa dessa caminhada é a percepção de que a existência de tantos saberes diferentes é consequência dos contextos sociais variáveis que os produzem não apenas sincronicamente, mas ao longo do tempo/espço. O ponto final desse trajeto é a construção, por parte do aluno, de uma percepção clara de que a realidade na qual está inserido não é absoluta, mas resultado de uma construção ideológica dominante, podendo, portanto, ser transformada pela ação coletiva sobre ela.⁶⁵

O reconhecimento da validade dos saberes construídos para além dos muros da escola e da academia, exposta acima, vai de encontro a uma visão tradicional do ensino da História escolar como o único espaço/tempo capaz de oferecer as condições ideais para a construção de uma consciência histórica legítima. Baseada na percepção de que será a chegada dos saberes produzidos na academia, através da escolarização, aos indivíduos a responsável por sua realização, negando, portanto a existência de uma consciência histórica nos não escolarizados esta percepção possui contornos extremamente excludentes, principalmente quando aplicada a EJA.⁶⁶

Opondo-se a tal perspectiva e, conseqüentemente se aproximando da percepção delineada acima com base no pensamento de Freire, encontramos as reflexões de Heller e Rüsen que caracterizam a consciência histórica enquanto uma característica inerente à espécie humana, ou seja, não se constituindo em um patrimônio exclusivo dos indivíduos escolarizados. Diante de tal defesa, a questão que novamente se coloca é a do papel que o ensino de História irá desempenhar na vida de alunos que já acionam saberes históricos para lidar com situações cotidianas. A resposta para ela, já foi sugerida anteriormente, quando da defesa das aulas de nossa disciplina se tornarem espaços de circulação de ideias, trocas de

PPGE Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp009529.pdf>. Acesso em: 15/02/2016.

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *À sombra da mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p 29.

⁶⁶ Ver: GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (Org.) *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, pp 16-25, 1998.

saberes e desconstrução de qualquer tentativa de naturalizar processos e instituições com o objetivo de legitimar a ordem estabelecida.⁶⁷

1.3 História Local: desafios e possibilidades

Na maioria das universidades brasileiras o estudo de História local não faz parte da grade das disciplinas obrigatórias e depende do interesse de um professor/pesquisador da área para que seja oferecida como disciplina optativa, sem que haja, contudo, a garantia de um número significativo de alunos dispostos a cursá-la. Tal fato, somado a crença de que vivemos em um mundo no qual as fronteiras e limites perderam seu sentido de existir diante do fluxo contínuo de pessoas, mercadorias e informações, faz com que, ao final de sua formação inicial, o professor que chega a escola não elenque entre suas prioridades pedagógicas ensinar História local, mas preparar para alunos para se tornarem cidadãos do mundo. Ao entrarem em contato com os livros e materiais pedagógicos disponibilizados nas escolas públicas do país tal crença é reforçada, pois, por serem produzidos com o objetivo de terem uma circulação nacional, não abordam a História local. Tal fato, além da opção mercadológica, se deve a certeza de que o processo de globalização acelerado após a década de 1980 devido à difusão das ideias neoliberais, tanto no campo da política quanto no da economia teria conduzido o mundo um novo tempo, no qual os indivíduos mais do que filhos da terra, se perceberiam como cidadãos do mundo.

O impacto de tais transformações sobre o ensino da História não é pequeno, pois o levou a transitar em uma realidade na qual o acesso instantâneo a informação, através dos meios digitais, a difusão de programas sobre História na grande mídia e em canais na internet e a sensação de que o passado não tinha nada a ensinar levaram alunos e setores da sociedade a questionarem a importância de se ensinar/aprender nossa disciplina. Vivendo uma realidade escolar marcada tanto pela crise da tradição racionalista quanto pelo colapso dos valores modernos o aluno da atualidade é recebido por uma escola que ainda se aferra a tais valores e, portanto, se mostra despreparada para lidar com ansiedades, angústias e demandas de sujeitos que se deixam seduzir por discursos criados para mascarar a exploração da qual são vítimas e culpabilizá-los por seu próprio fracasso.⁶⁸

O processo de culpabilização acima referido se constitui em uma estratégia de extremamente valiosa para impedir o surgimento de demandas por transformações na escola capazes de dar conta das reais necessidades dos seus sujeitos. Lembrando que na estrutura vigente tais necessidades são previamente decididas em instâncias superiores e adequadas pela equipe pedagógica e professores sem que os alunos sejam ouvidos, ou seja, mantendo-os sob uma tutela intelectual justificada pela sua origem social e histórico de fracasso escolar. Tal comportamento vai de encontro ao discurso de que o objetivo da escola é formar cidadãos críticos e participativos, pois busca manter uma estrutura, como já sugerido, alienante e controladora que reforça de maneira substantiva o sentimento de necessidade de tutela que, ao longo de suas vidas, foi sendo assimilado e naturalizado pelas camadas populares. Um exemplo dessa visão é a percepção dos alunos em relação a programas sociais como o Bolsa Família e Minha Casa, Minha Vida, os quais são vistos como um “presente” que o governo Lula “deu” aos mais pobres e não como programas que vem cumprir, mesmo que de forma

⁶⁷ Ver: HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993 e RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

⁶⁸ Ver: NOVAES, Adauto. *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 e SENETT, 1997, op. cit.

canhestra, preceitos constitucionais em relação ao direito a moradia e condições mínimas de subsistência.

A consciência de que o ensino da História pode contribuir para a reversão do processo acima referido, nos levou a buscar estratégias pedagógicas que pudessem impactar tanto a forma dos alunos perceberem as aulas dessa disciplina quanto a maneira de relacionarem-se com a comunidade na qual a escola está inserida. Neste processo o estudo da História local se apresentou como carregado de um grande potencial, na medida em que impacta diretamente a autoestima do indivíduo e colabora no desenvolvimento local, o qual não se restringe apenas a economia, mas engloba questões sociais, ambientais culturais e do nível de participação da população no âmbito político/administrativo, como por exemplo, o engajamento nos conselhos municipais, associações de moradores e associações escolares. Uma das consequências diretas de tal engajamento é o enriquecimento, por parte dos indivíduos nele envolvidos, de seu capital social.⁶⁹

Normalmente o capital social é percebido no universo econômico como um fator que permite comunidades carentes a se organizarem de forma mais eficiente para gerarem renda para seus membros. Ao analisar os investimentos realizados pelo Banco Mundial em comunidades pobres da Colômbia, Higgins questiona se o fortalecimento das redes sociais proposto por esta instituição deveria se restringir a “fazê-las ganhar em eficiência econômica, ou se também deveria apontar, de forma clara, a melhoria da participação cidadã para o controle político das instituições públicas locais”⁷⁰. Em sua análise, o autor, aponta para a existência de uma divergência em relação ao conceito capital social, apresentando quatro linhas de entendimento: “a) utilitarista, na qual inclui as abordagens de Coleman e Fukuyama; b) estrutural, na qual inclui enfoques de Bourdieu, Olson e neo-institucionalistas; c) tradicionalista, na qual inclui Putnam; d) moral-comunicativa, na qual articula aspectos das obras de Durkheim e de Habermas”. Dentre elas, o filósofo e sociólogo colombiano, destaca a integrada por Bordieu, na medida em que propõe ações que promovam o crescimento desse tipo de capital não apenas dando destaque as questões econômicas, mas privilegiando ações na área da política, pois são elas as capazes de levar a criação de mecanismos que conduzam a uma efetiva redistribuição de riqueza na sociedade.⁷¹

Vivendo dentro de uma sociedade que tende a culpabilizar o indivíduo por seu fracasso e apontar o empreendedorismo como a panaceia para a crise econômica e problemas de distribuição de renda no país, o aluno da EJA tende a desenvolver uma leitura de mundo marcada pelo individualismo e buscar, como referido ao longo desse trabalho, soluções imediatistas e pontuais, ou seja, desconsiderando as estruturas sociais que geram sua condição de marginalizado social e educacionalmente. A partir do momento em que consideramos válido esse modelo interpretativo da realidade ejiana, a questão que se coloca é quais ações pedagógicas podem ser adotadas para contribuir em sua superação, já que a escola se apresenta como espaço de formação de cidadãos críticos capazes de transformar não apenas sua realidade mas a da comunidade na qual estão inseridos.

⁶⁹ LIMA, Vanuza Ribeiro de. MARINHO, Marcelo. BRAND, Antonio. História, identidade e desenvolvimento local: questões e conceitos. *História & Perspectivas*, Uberlândia (36-37): 363-388, jan/dez.2007, p. 365.

⁷⁰ HIGGINS, Silvio Salej *Os Fundamentos Teóricos do Capital Social* Chapecó, Argos Ed. Universitária, 2005, p. 27.

⁷¹ BOEIRA, Sérgio Luís; BORBA, Julian. Os fundamentos teóricos do capital social. *Ambiente social*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 187-193, June 2006, p. 189. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2006000100011&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 18/12/2016.

Partindo do pressuposto de que as formulações de Higgins sobre a necessidade de ações que invistam na construção de um capital social político/participativo são válidas, a proposta de transformar as aulas de História em laboratórios nos quais os alunos pesquisem sobre a trajetória histórica/geográfica de suas famílias, o espaço no qual vivem e as transformações que ao longo do tempo resultaram na realidade na qual estão inseridos ganha robustez. Tal conclusão se baseia na percepção de que a partir dessa vivência de pesquisa não apenas se possibilita o desenvolvimento de uma curiosidade crítica e sistemática, base do conhecimento científico, como igualmente se criam condições para a ocorrência de vivências e experiências capazes de contribuir significativamente para a construção da identidade individual e coletiva dos sujeitos nelas envolvidos.

Temos, portanto, um cenário no qual o ensino de História se reveste de um significado que extrapola o âmbito do ensino escolar e assume um caráter de incentivo a cultura, pois ao propiciar ao aluno a oportunidade de lançar um olhar desnaturalizador para sua realidade imediata, o leva a perceber que as festas tradicionais de sua cidade são espaços/tempo de revitalização de laços, fortalecimento de objetivos políticos comuns e geração de renda para todos os que nela se envolvem. Um exemplo marcante dos impactos desses eventos religiosos/culturais é a festa do Divino Espírito Santo na cidade de Paraty, no sul do estado do rio de Janeiro. Se as comemorações religiosas em si duram dez dias, sua preparação se estende por todo o ano, envolvendo não apenas os católicos, mas toda a população local. Este fato fez com que em 2013 o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) reconhece este evento como patrimônio cultural imaterial do Brasil. Entre todos os momentos que antecedem a festa e se dão durante o seu transcurso o que melhor simboliza a identidade comunitária que o envolve é o almoço oferecido na praça da igreja matriz a população local e turistas que, enquanto aguardam na fila para serem servidos, fotografam o casario, conversam com moradores locais e adquirem produtos vendidos por índios guaranis e assistem apresentações artísticas de representantes da comunidade quilombola local.⁷²

A partir do exemplo acima, a questão que se coloca e qual o papel que o ensino de História, mais especificamente da História local pode desempenhar para fortalecer movimentos, como o de Paraty, onde eles já ocorrem, ou contribuir para o surgimento de tais práticas, como veremos a seguir.

“O processo de povoamento do território no qual hoje se situa a cidade de Nova Iguaçu teve início em 1567, dois anos após a fundação da cidade do Rio de Janeiro. Por sua proximidade com o porto mais importante do Atlântico Sul e futura capital da colônia, do império e da república, tem papel econômico importante no desenvolvimento da metrópole vizinha, mesmo que isto não conste dos livros didáticos, merecendo, portanto, ser objeto de reflexão, tanto na academia, quanto nas escolas.”⁷³

O trecho acima foi apresentado aos professores de História da cidade de Nova Iguaçu, com o pedido de que respondessem quatro questões, as quais buscavam identificar suas percepções em relação à importância da pesquisa de História local e a posição que destinavam a ela em suas aulas. Para atingir este objetivo, foram apresentadas quatro questões abertas: a primeira pedia uma crítica do trecho apresentado; a segunda solicitava um posicionamento em relação à possibilidade da escola se tornar um espaço de pesquisa; a terceira um

⁷² No município de Paraty se localizam dois aldeamentos indígenas, Guarani-Mbya Tekoa Araponga e o quilombo Campinho da Independência.

⁷³ Trecho de minha autoria.

posicionamento sobre a presença da História local dentro do currículo da EJA e, por último, qual espaço destinavam a esta abordagem histórica em suas aulas.⁷⁴

Ao responderem à primeira questão, nenhum dos entrevistados problematizou o trecho oferecido para análise, restringindo-se a concordarem com seu conteúdo. Esta concordância em relação à importância do estudo da História do município não se reflete, contudo, no cotidiano das aulas, já que afirmaram não incluírem em seus planejamentos História local, seja entre os conteúdos, em projetos da escola ou em trabalhos de pesquisa. As justificativas oferecidas para esta ausência foram a falta de conhecimento sobre o assunto; a necessidade de observar o prescrito no currículo oficial; pouco tempo para pesquisa e, segundo um dos respondentes, a percepção de que temas ligados ao local não despertariam o interesse de alunos que “vivem muito mais em um mundo virtual do que nas ruas de sua cidade”.

No que se refere à inclusão da História local no currículo da EJA e na possibilidade da escola se constituir em espaço de pesquisa, foi possível identificar um acentuado grau de resistência a tais propostas, baseada em argumentos de que tais temas não estão presentes no currículo das turmas do ensino regular e que, segundo um dos respondentes, a possibilidade de pesquisar não seria bem recebida por alunos que “já não querem estudar, que dirá pesquisar alguma coisa”.

Com base no exposto acima, é possível sugerir que a História local ainda não é percebida pelos entrevistados enquanto um conteúdo ou estratégia pedagógica capaz de contribuir para a formação de seus alunos. Entre as várias razões para tal fato, como indicado em um dos trechos citados, encontra-se a percepção de que, em um mundo globalizado, o espaço destinado ao local tende a diminuir e até mesmo desaparecer, pois estaríamos fadados a abrir mão da cidadania local em prol de nos tornarmos cidadãos do mundo. A mobilização de tal argumento, para justificar escolhas pedagógicas, indica o sucesso alcançado pelo discurso divulgado na grande mídia pelos defensores da necessidade do país adotar políticas neoliberais para se inserir vantajosamente no “mundo globalizado”, no qual o Estado minimiza sua presença e o mercado passa a ditar as regras da economia e das relações sociais que dela advém.⁷⁵

Ao analisar esse processo de globalização, Hall chama a atenção para o fato de que, ao contrário do que o senso comum supõe, ele contribui para o fortalecimento das identidades locais, na medida em que corrói as identidades nacionais. Tal processo se dá, segundo ele, em consequência do fato do lugar ser “específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e formaram”. Imerso em um tempo no qual o espaço parece se desmanchar no ar, subjugado pelo fluxo instantâneo da comunicação e por meios de transportes mais eficientes, o lugar ganha força, pois se torna o repositório de memórias, narrativas, valores, saberes e crenças, enfim, de parte significativa das matérias-primas que o indivíduo utilizará ao longo de sua vida para construir sua identidade.⁷⁶

Na perspectiva acima referida, o local, mais do que simples delimitação geográfica legalmente estabelecida, constitui-se no espaço no qual a existência se dá de forma sensível,

⁷⁴ O questionário foi aplicado aos três professores que atuam nas turmas da EJA da escola pesquisada. Todos os entrevistados têm mais de 40 anos de idade; dois deles atuam no magistério há mais de 15 anos e todos estão na EJA há no mínimo oito anos; um tem a função docente como uma segunda profissão; todos possuem especialização em História do Brasil e participaram dos cursos de atualização oferecidos pela prefeitura municipal nos últimos três anos.

⁷⁵ IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, p. 36.

⁷⁶ HALL, 2002, op. cit., pp. 72-73.

ou seja, onde o sujeito elabora tanto subjetivamente, quanto socialmente as informações, pressões, determinações que outras instâncias políticas, econômicas, culturais e ideológicas impõem sobre ele. O reconhecimento da importância do local impõe às Ciências Sociais uma demanda crescente de estudos capazes de construir modelos explicativos dos mecanismos sociais que são postos em funcionamento tanto nas relações intrassociais, como na forma de relacionamento com outros locais, com a região e com o poder central, e é “neste cenário que assistimos ao reaparecimento de uma história muito local”. A constatação feita por Duby do crescimento de uma demanda social por mais pesquisas que optem por um recorte que privilegie a História local, coloca para os historiadores que atuam no ensino fundamental duas questões: qual contribuição seria esta e qual a relevância de sua presença no currículo oficial de História, seja na forma de conteúdo ou enquanto estratégia pedagógica.⁷⁷

O estudo da História local durante muito tempo ocupou uma posição de marginalidade aos olhos da academia e da própria sociedade, devido não só ao amadorismo de quem a escrevia, como igualmente ao caráter laudatório presente na maioria de suas produções. Em seu esforço de registrar para a posteridade a História do lugar no qual viviam, padres, jornalistas, professores e bacharéis dedicavam boa parte de seu tempo a folhear álbuns antigos, pesquisar em registros paroquiais, atas de associações comerciais, arquivos de jornais locais e coleções de documentos particulares na busca dos dados necessários para construir uma narrativa histórica que fosse reconhecida como válida pela elite local e por seus pares intelectuais.

O resultado desse esforço historiográfico era normalmente divulgado em pequenas edições financiadas pelo pesquisador, pelas prefeituras locais ou por um membro das famílias homenageadas em suas páginas. O destino dessas obras após seu lançamento para a sociedade local era permanecer nas prateleiras de estantes públicas ou particulares até serem acionados diante da necessidade de informações para homenagear os heróis da terra ou legitimar o status quo estabelecido, seja através de argumentos como a herança de sangue ou o imperativo de manter a tradição como forma de garantir a sobrevivência daquela comunidade.⁷⁸

Esta História local produzida dentro de uma perspectiva eminentemente memorialística, na qual o fato e a fonte são fetichizados, a ponto de não se admitir nenhum questionamento acerca de sua validade, a partir do final da década de 1920 enfrentará o desafio de lidar com as críticas da Escola dos Annales a tal abordagem. Na análise desse grupo de historiadores, tal fetiche deve-se à crença de que os fatos históricos podem ser recuperados em sua plenitude, ou seja, que o historiador teria o poder de contar como as coisas realmente aconteceram. Considerando tal perspectiva equivocada, já que o resgate de todas as nuances que envolvem um determinado evento ou período está definitivamente fora

⁷⁷ DUBY, Georges. O historiador, hoje. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe; LADURIE, Emmanuel Le Roy Ladurie; LE GOFF, Jacques. *História e Nova História*. 3. ed. Lisboa, pp 9-21, 1994.

⁷⁸ Um exemplo desses livros que já nascem condenados ao esquecimento foi constatado por mim quando na biblioteca da escola em que atuo encontrei o livro *Imagens Nova Iguaçu*, do fotógrafo Paulo Santos, ainda lacrado. Esta obra foi financiada por uma empresa local, a Central de Tratamento de Resíduos (CTR) Nova Iguaçu, como prova de sua responsabilidade social, e distribuída em 2011 em todas as escolas da rede municipal com o objetivo de denunciar, segundo o autor, o abandono do patrimônio histórico municipal. O lançamento foi amplamente noticiado na imprensa local, mas isso não foi suficiente para que seu uso nas salas de aula se tornasse corriqueiro.

do alcance do historiador, propõem um trabalho historiográfico mais distante da busca de uma síntese descritiva e mais próximo de uma análise problematizadora.⁷⁹

Se o impacto dessas propostas sobre aqueles que produziam História local em um primeiro momento foi nula, pois esse universo era composto majoritariamente por autores bissextos, diletantes e distantes dos debates teóricos sobre a escrita da História, criaram as condições necessárias para que, na segunda metade do século passado, surgisse uma nova História local. Nesta nova perspectiva historiográfica há uma ruptura com o modelo historiográfico estabelecido no século XIX pelo IHGB e difundido pelos institutos históricos provinciais, no qual o grande objetivo a ser alcançado era a construção de uma narrativa histórica que colaborasse para a construção da nação brasileira através de um discurso unificador e em seu lugar abre-se espaço para os conflitos, as disputas e as vozes de parcelas da sociedade até então silenciadas.⁸⁰

Ao assumir para si a tarefa de lançar luz sobre quem até então era mantido nas sombras, a nova História local passa a desempenhar um papel central na correlação das forças sociais dentro dos espaços que são objeto de sua análise. Esta posição se deve ao resgate que faz das lutas de legitimação social travadas ao longo do tempo entre os grupos que a integram, desconstruindo, portanto, mitos como o da passividade de indígenas, negros e mulheres diante de homens que buscavam ser percebidos enquanto senhores de terras e de homens. Esse processo de fraturamento de uma harmonia local também se registra no que diz a respeito à relação com os poderes de instâncias superiores, pois demonstra que a construção da identidade local não foi um processo pacífico, mas fruto de contínuos enfrentamentos e negociações, pois a construção identitária de um grupo via de regra se baseia na oposição *nós e eles*.⁸¹

Ao destacar o complexo jogo de relações que se estabelece durante o processo de construção identitária/política/econômica e social de uma região é possível desconstruir a percepção de que pesquisas de História local tem diante de si um universo menos intrincado do que aquelas desenvolvidas no âmbito nacional ou global. Sem contar com um método ou corpo teórico específico, o pesquisador que opta por adotar este recorte em sua pesquisa, além de recorrer a todas as ferramentas que a metodologia histórica lhe oferece, muitas vezes se vê diante da necessidade de dialogar com antropólogos, sociólogos, linguistas, economistas e geógrafos para dar conta de determinadas especificidades com as quais se depara em seu trabalho.⁸²

O fato da História local tradicional ser escrita por historiadores amadores, comumente preocupados em atender as demandas dos grupos hegemônicos do lugar, fez com que, ao longo do tempo, fosse percebida pelos historiadores profissionais como “uma história ‘menor’, que carecia de legitimidade diante das ‘grandes questões’ que permeiam as preocupações do ambiente intelectual”. A esse julgamento depreciativo, se juntam as vozes de

⁷⁹ DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

⁸⁰ FAGUNDES, José Evangelista. *A história local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*. 2006. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/btdt/JoseEF.pdf>. Acesso em: 12/09/2015.

⁸¹ SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnicas e tempo – razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.

⁸² VISCARDI, Claudia Maria Ribeiro. História, Região e Poder: A busca de interfaces metodológicas. *Locus, Revista de História*, Juiz de Fora, vol. 3, nº 1, p 94-87 1997. Disponível em: www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/.../1s/.../haesbaert_2.pdf. Acesso em: 28/09/2015.

estudantes e professores que percebem nela apenas uma sucessão de feitos e fatos ligados a figuras importantes da terra, que se encontram social e temporalmente tão distantes a ponto de se tornarem pouco significativas para suas vidas. Esse cenário tão pouco receptivo, nas últimas décadas, se transforma significativamente, seja pela influência da escola dos Annales, e da história social de vertente anglo-saxã e italiana; pelas demandas sociais, como o turismo histórico e a luta de reconhecimento feita por grupos como o dos quilombolas; pelo crescimento do número de trabalhos acadêmicos que optam por este recorte em sua pesquisa ou pela defesa de sua presença nos currículos escolares.⁸³

A mudança da perspectiva que a sociedade e o meio acadêmico têm sobre a História local, se por um lado torna a tarefa do pesquisador menos árdua, já que passa a receber apoio financeiro de órgãos de pesquisa, é bem recebido nas comunidades pesquisadas e atinge um número maior de leitores, não torna seu trabalho menos solitário e de difícil execução. Como seus antecessores, se vê ele diante da necessidade de percorrer arquivos mal conservados, de difícil acesso e sem um mínimo de organização e de negociar, ter os pedidos de acesso a álbuns de fotografias, coleções particulares e entrevistas negados, além de ser objeto de pressão para que seu trabalho resulte em uma narrativa que privilegie determinado grupo ou figura. O reconhecimento de todas essas dificuldades como inerentes à pesquisa histórica local, muitas vezes, torna-se argumento utilizado contra qualquer proposta de abordagem da História local para além daquela que consta nos manuais e livros didáticos distribuídos na escola, pois ela apenas sobrecarregaria ainda mais o professor.

Entendendo que a nova História local, como sugerido acima, nas últimas décadas vem se adequando às demandas que a sociedade contemporânea lhe impõe. A questão que surge nesta altura de nosso trabalho não está ligada às possibilidades de abordagem e dificuldades encontradas pelo historiador profissional em sua pesquisa, mas se refere à possibilidade de conciliação entre pesquisa e docência dentro do âmbito do ensino fundamental e médio. Entendendo que este debate poderia nos afastar demasiadamente do foco de nossa pesquisa, optamos por abordá-lo a partir de uma simples questão: é viável propor ao docente da EJA realizar pesquisas no âmbito da História local com suas turmas?

Entender qual papel o professor de História deve desempenhar em sala de aula durante grande parte da trajetória escolar desta disciplina nunca foi considerado um problema que merecesse qualquer tipo de reflexão. Tal fato se deve à percepção de que sua função seria simplesmente apresentar aos seus alunos os resultados de pesquisas realizadas por historiadores profissionais. Nesta posição de mediador, observando os potenciais e características de seus pupilos, ele poderia até mesmo dosar e diluir os saberes acadêmicos de forma a que pudessem ser memorizados e reproduzidos eficientemente, sem, contudo, acrescentar ponderações pessoais ou propor interpretações alternativas.

Como já referido neste trabalho, este modelo tradicional de professor e de escola entra em colapso no momento que há incorporação de novos segmentos sociais ao universo escolar, os quais trazem consigo demandas, culturas e saberes que inviabilizam a prática docente construída nesses moldes. Lidar com as demandas desses novos sujeitos levou o professor a caminhar em um território minado, pois, ao mesmo tempo em que deve incorporar os saberes e a cultura de seus alunos, não pode, sob o argumento da necessidade do respeito à diversidade de pensamento, permitir que o senso comum dê a palavra final nas reflexões

⁸³ BARBOSA, Agnaldo de Souza. A propósito de um estatuto para a História Local e Regional: algumas reflexões. *História & Perspectiva*, Uberlândia, jan-dez, 1995, pp 20-21.

propostas em suas aulas. Sem contar, em sua absoluta maioria, com uma formação inicial ou continuada voltadas para agregar reflexões que lhes permitam realizar tal travessia, o professor, como aponta Monteiro, se percebe diante do desafio de construir estratégias, abordagens e saberes que guardam em si uma especificidade que permite classificá-los como diversos dos produzidos no universo acadêmico.⁸⁴

Este saber escolar operaria em uma lógica diversa daquela produzida no universo acadêmico, pois enquanto este se preocupa unicamente com o “estado do conhecimento”, aquele se constrói a partir do “estado de quem conhece”, ou seja, tem a preocupação de associar o conhecimento teórico à realidade cultural, intelectual e social dos alunos que tem diante de si. Nesta perspectiva, a atuação docente não apenas rompe com o modelo reprodutivista típico da escola tradicional, mas faz com que o espaço docente na educação fundamental e média passe a ser percebido enquanto irradiador de uma forma de conhecimento distinto do produzido na academia, mas igualmente válido. Será esta produção intelectual uma das principais bases sobre as quais é construída uma cultura escolar que extrapola os muros dentro das quais foi tecida e atinge toda a comunidade na qual está inserida.⁸⁵

O reconhecimento de que o docente produz conhecimento em seu cotidiano tem um impacto significativo sobre o uso da História local enquanto estratégia pedagógica na EJA, pois confere legitimidade a projetos de pesquisa desenvolvidos, com o rigor metodológico necessário, por alunos e professores dentro das salas de aula. A relevância científica de tais pesquisas, na perspectiva adotada nesta dissertação, não estaria restrita apenas ao campo da Didática da História, mas igualmente na produção de conhecimento historiográfico, pois ao acessar fontes muitas vezes inéditas e narrativas normalmente silenciadas, o professor tem diante de si a possibilidade de construir abordagens e modelos interpretativos ainda não contemplados nas pesquisas acadêmicas.

A partir do exposto acima, é possível sugerir que o historiador dedicado ao ensino na EJA tem plenas condições, ao realizar atividades voltadas ao estudo da História local, de produzir conhecimento histórico, desconstruindo, com tal atitude, com a percepção reducionista de sua atuação profissional enquanto simples processo de reprodução ou, reorganização de saberes adquiridos durante sua formação. A opção de transformar sua docência em um espaço de pesquisa histórica tem um impacto significativo sobre seu cotidiano em sala de aula, principalmente devido ao fato de que seus alunos passarão a participar de um grupo de pesquisa, o que, a princípio, cria um ambiente motivacional para o desenrolar de suas aulas. Neste novo contexto de aprendizagem, conceitos e conteúdos didáticos passariam a ter um novo sentido aos olhos dos alunos, pois deixariam de ser dados a serem memorizados e reproduzidos e se tornariam os pontos de partida para entenderem e explicarem a realidade na qual estão inseridos.⁸⁶

Ao abrir espaço para o questionamento de conceitos e narrativas hegemônicas, a aula de História cria as condições necessárias para que a pesquisa realizada pelo aluno e jiano no âmbito da História local não se restrinja, como preconizado no PCN, à “pesquisa escolar” e

⁸⁴ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 9-35, out, 2003, p. 12. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso em: 15/08/2015.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 13.

⁸⁶ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio. In: NIKITIUK, Sonia. (org.). *Repensando o ensino de História*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, v. 1, pp. 29-50, 2001.

tenha a possibilidade de transitar no sentido de alcançar um crescente rigor científico, o qual é a base da construção do conhecimento acadêmico. Neste deslocamento, a observação e coleta de “informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais” sobre o local não se esgotarão na confecção de cartazes, banners e murais, mas serão utilizadas para testar hipóteses e servirem de fontes para a construção de modelos explicativos e narrativas sobre o passado daquela comunidade. Partindo do pressuposto de que o ensino de História não visa transformar alunos em historiadores, mas oferecer conhecimentos que auxiliem na tomada de decisões ao longo de suas vidas, transformar as aulas de História em espaços de pesquisa se constitui em uma estratégia pedagógica extremamente eficiente não apenas para a construção de conhecimento, mas igualmente para diminuir a indisciplina.

Propor o deslocamento da pesquisa na EJA da posição que tradicionalmente ocupa em direção a uma abordagem mais científica implica na defesa de que o historiador que se dedica ao ensino na educação fundamental também é capaz de desenvolver pesquisas que vão para além do terreno da Didática da História e se aproximam da historiografia, pois o resultado das operações realizadas por ele com suas turmas pode contribuir para o acervo de conhecimento sobre a História local. Tal contribuição, obviamente, guardará algumas diferenças em relação à realizada em uma pesquisa acadêmica, mas manterá com a metodologia utilizada por esta um diálogo contínuo com o objetivo de garantir a consistência dos parâmetros científicos sobre os quais se baseará.⁸⁷

A adoção da História local enquanto estratégia pedagógica que se concretiza através de pesquisas realizadas por alunos sob a coordenação do professor tem como primeira consequência o surgimento de um espaço/tempo de ensino de História dissociado do modelo tradicional de ensino. Nele, a confluência de saberes e o trabalho colaborativo passam a operar dentro de uma lógica de pesquisa científica na área da História, a qual não apenas cria as condições para que o aluno aprenda sobre o passado do local no qual vive, mas igualmente desenvolva o hábito da análise, da crítica, do trabalho com indícios, da problematização das verdades absolutas e da certeza de que tem plenas condições de produzir conhecimento. A construção dentro da escola deste espaço, aqui chamado de laboratório de História local, devido ao potencial criativo que carrega consigo, tem como primeira consequência a ampliação do conceito de professor pesquisador, pois se até então ele é entendido como o profissional que reflete cotidianamente sobre suas práticas pedagógicas com o objetivo de aprimorá-las, ao atuar no laboratório de História local, passaria a incorporar uma nova faceta, a qual o aproximaria do mundo da pesquisa acadêmica.⁸⁸

Ao afirmarmos que as atividades desenvolvidas no âmbito do laboratório de História local se constituíram com base em um diálogo constante com a metodologia de pesquisa histórica, partimos do pressuposto de que no âmbito das aulas de História já ocorre uma operação historiográfica. Chegamos a tal conclusão a partir das ponderações realizadas por Penna e Mattos quando defendem que os professores de História não se limitam a reproduzir conhecimento, mas também o produzem ao transformar a produção acadêmica em um

⁸⁷ PENNA, Fernando Araújo. A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado. In: Carmen Teresa Gabriel; Luciene Maciel Stumbo Moraes. (Org.). *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. 1ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: De Petrus : FAPERJ, pp 133-149, 2014.

⁸⁸ MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed, Campinas: Papirus, pp 129-143, 2006, p. 132

material inteligível para seus alunos, rompendo dessa forma com a percepção do senso comum de que apenas reproduzem fielmente o aprendido durante sua formação.⁸⁹

Estes professores “de história [que] fazem história por meio de uma aula”, diferenciam-se dos historiadores profissionais principalmente, segundo Mattos, pelo produto final da operação historiográfica que realizam, já que aqueles produzem artigos, livros, teses ou dissertações, enquanto estes têm como o produto final da sua escrita da História suas aulas. Ao chamar a atenção para o fato de que a produção de um texto “escrito (e impresso)” é uma exigência historiográfica válida apenas para o universo da pesquisa acadêmica, através da defesa da “aula como texto”, Mattos cria as condições necessárias para seja levantada a hipótese de que as oficinas de História local possam se tornar, como sugerido anteriormente, espaços de construção de conhecimento histórico. A confirmação de tal hipótese, pela exiguidade de tempo e amplitude de tal projeto, não será testada ao longo deste trabalho, sendo que tal impossibilidade não impede de levantarmos aqui talvez a principal questão teórica que ela impõe que é a possibilidade da realização de uma operação historiográfica no âmbito da escola.⁹⁰

Para responder tal questionamento, partimos inicialmente da afirmação de Certeau de que “a escrita da história se constrói em função de uma instituição”, ou seja, seu autor tem como horizonte de expectativa atender a determinadas demandas impostas, no caso do historiador profissional, pelo universo acadêmico no qual está inserido e do qual espera a chancela de qualidade para seu trabalho. Tal fato é determinante não apenas para o percurso metodológico de sua pesquisa, mas igualmente para a estruturação formal do texto no qual compartilha com seus pares as conclusões que chegou ao final de sua reflexão e o leva a modular sua mensagem em um diapasão que, muitas vezes, o torna ininteligível aos que se situam para além do universo acadêmico.⁹¹

Quando temos a clareza de que do conhecimento no âmbito da academia ainda não tem como uma de suas preocupações primordiais estabelecer um diálogo com o grande público, uma das consequências deste fato é a possibilidade que surge para que ocorra, por parte da grande mídia, da indústria do entretenimento, das redes sociais e dos blogs, uma difusão distorcida das narrativas ali apresentadas. Expostos diuturnamente a tais versões simplificadoras e despolitizadas do passado, alunos chegam às salas de aula crendo que vivem em uma realidade essencialmente dicotômica, na qual os portadores da “luz da civilização” (nós) devem combater todos os que creem em narrativas divergentes (eles). Tal concepção da realidade, obviamente, cria uma grande resistência a qualquer discurso que busque problematizar estas narrativas do senso comum, levando o historiador que se dedica ao ensino a ter de mobilizar conhecimentos e expertises diversas das exigidas caso estivesse se dirigindo apenas aos seus pares. Será justamente esta capacidade de adequar-se a um público leigo e em alguns momentos extremamente hostil, sobretudo dentro da realidade da EJA, já que tem diante de si adultos sociais com valores arraigados, que conferirá características específicas à

⁸⁹ Ver: PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio De Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2013, p 16. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/tpenna.pdf>. Acesso em: 15/08/2015.

⁹⁰ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. *Tempo*, vol.11, n. 21, pp 5-16, 2007, pp 11-12.

⁹¹ CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982, p 66.

operação historiográfica realizada pelo professor, sem que tais adequações o distanciem da característica principal do conhecimento histórico acadêmico: o rigor científico.⁹²

A presença do rigor acima referido talvez não seja tão facilmente rastreável como no texto acadêmico, pois, ao contrário dele, a aula não é, usualmente, minuciosamente descrita pelo professor em seus apontamentos, não contanto, portanto, com notas de rodapé, uma exposição da metodologia que norteou sua construção ou um debate historiográfico. Tal constatação, contudo, não significa que ele não esteja presente, mas apenas indica que o docente o insere de forma mais sutil na construção de suas aulas, sendo possível observar tal cuidado científico na escolha de textos de apoio, fontes históricas, atividades pedagógicas e na condução dos debates propostos pelos alunos.

Será justamente este processo, composto por uma fase de delimitação de conteúdos e objetivos, definição de estratégias e recursos pedagógicos a serem utilizados e o ato da aula em si, que denominamos de operação historiográfica escolar, a qual, pelas condições em que é realizada, tem como uma de suas características principais o dinamismo. Tal qualidade se deve, ao fato de que, mesmo sendo construída sobre práticas de leitura individual ou em grupo e de análise de fontes históricas, é pensada e escrita tendo como horizonte de expectativa não apenas a interação constante entre autor e leitor – alunos e professor –, mas igualmente a capacidade desse público não só de interagir, mas de tentar redefinir o “script” concebido como o ideal para aquele determinado contexto.⁹³

Nas “aulas como texto”, as quais o professor produz e ministra diariamente, o contato com o universo da historiografia é garantido pela referência constante a conceitos e metodologias utilizadas na pesquisa histórica, não com o objetivo de formar historiadores diletantes, mas para desenvolver um senso histórico que, além de capacitá-los a superarem uma visão anacrônica do passado, lança as bases para que construam uma consciência histórica o mais distante possível dos parâmetros estabelecidos pelo senso comum. Para que este processo se dê, contudo, nunca é demais destacar, o professor, seja pela sobrecarga de trabalho, baixa remuneração ou obstáculos enfrentados no cotidiano escolar, não pode cair na tentação de standardizar suas aulas sob o argumento falacioso de que, sendo o currículo único, todas as turmas tem de aprender os mesmos conteúdos de forma homogênea. Será justamente a observação desse caráter plural das turmas com as quais trabalha que lhe permitirá, como sugerido anteriormente, construir uma abordagem da História local por ângulos diversos, valendo-se das várias características de cada aluno, grupo de trabalho e turma que participam de sua oficina de História local.⁹⁴

O reconhecimento da aula enquanto operação historiográfica, do professor como pesquisador e da possibilidade, dentro de uma abordagem da História local, da adoção de uma dinâmica que aproxime as aulas da realidade vivida dentro de um grupo de pesquisa ainda está distante de poder ser considerada como unânime dentro do universo da EJA. Tal fato se deve a uma série de fatores, entre os quais é importante destacar a permanência de uma visão essencialmente funcionalista em relação aos sujeitos desta modalidade de ensino, oriunda da predominância de uma lógica que defende, com base na sua origem de classe e no baixo

⁹² PENNA, Fernando de Araujo. Operação ensino de história. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1313026958_ARQUIVO_OperacaoEnsinodeHistoria.pdf. Acesso em: 15/04/2016, p 13.

⁹³ MATTOS, 2007, op. cit. p 8.

⁹⁴ CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, pp 93-112, 2001, p 97.

desempenho escolar progressivo, o oferecimento de uma educação que os reflita, ou seja, de menor complexidade e visando apenas uma certificação.⁹⁵

Os resultados da predominância de tal lógica sobre o cotidiano das escolas, como já referido anteriormente, são nefastos, pois transformam a escola e as aulas em espaço nos quais o prazer da descoberta, do encontro e da construção de conhecimentos dá lugar a uma aridez pedagógica que resulta em indisciplina, descaso e a uma completa desmotivação dos sujeitos que ali se encontram. Quebrar com tal paradigma é um esforço que não ocorre obedecendo a uma lógica única, receita construída por alquimistas situados em instâncias superiores, mas se constrói contando com os ingredientes que cada um dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem coloca sobre a mesa no momento em que a aula começa. É o reconhecimento da aula enquanto um momento único, irreproduzível em todas as suas nuances e potencialidades que guiou todas as reflexões que buscamos tecer até aqui e que nos permite afirmar que a superação da crise na qual vive o ensino da História na EJA é um objetivo plausível. Para que ele seja alcançado, contudo, é fundamental a atuação docente no sentido de catalisar a curiosidade despreziosa e descompromissada sobre o passado presente em seus alunos e dotá-la de um método e rigor, o qual levará não apenas ao conhecimento individual, mas dotará aquele grupo das metodologias necessárias para realizar pesquisa escolar no âmbito da História local.

“História é mais fácil do que Matemática, pois dá para estudar sozinho, a gente senta, lê e entende”. “Uma das grandes dificuldades que tenho em ensinar é a dificuldade dos alunos para entenderem o que leem, até o resumo que coloco no quadro muitos têm dificuldade de entender.”⁹⁶

A presença das falas acima dentro de uma reflexão em relação à possibilidade da produção de conhecimento sobre História local no âmbito escolar se justifica pelo fato de apontarem para o primeiro desafio que o professor/pesquisador deverá enfrentar caso opte por desenvolver esta oficina com seus alunos: a capacidade leitora/interpretativa.

Ainda hoje prepondera entre os sujeitos da EJA uma visão distorcida da alfabetização, na qual ela é percebida enquanto processo fechado em si mesmo e não, como realmente é, procedimento caracterizado pela incompletude, ou seja, pela carência intrínseca de continuidade.⁹⁷ Esta percepção faz com que se estabeleça um impasse no qual o aluno é o grande prejudicado, pois, ao caracterizá-lo como analfabeto, ou semialfabetizado, o professor passa a planejar aulas muitas vezes marcadas pela simplificação e aligeiramento, as quais transformam a sala de aula em espaço dominado pelo desinteresse.⁹⁸ Partindo do pressuposto de que em grande parte esta postura por parte do aluno é fruto da ausência do domínio dos conceitos e vocabulário que estruturam a fala do professor, do colega ou o texto que tem

⁹⁵ PENNA, 2013, *op. cit.* p 16.

⁹⁶ Estas falas são, respectivamente, de Alessandra, aluna considerada como ótima em História, e de Paula sua professora.

⁹⁷ TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

⁹⁸ A simplificação e aligeiramento aqui apontados são muitas vezes decorrentes de uma percepção dos sujeitos da EJA enquanto alunos de segunda categoria devido ao fato de serem oriundos da classe trabalhadora e apresentarem uma tipicidade que é percebida como falha, pois inviabiliza a adoção de práticas pedagógicas exitosas no ensino regular, o qual é percebido muitas vezes como parâmetro para a EJA.

diante de si, o que torna imprescindível que durante o transcorrer de toda aula se busque criar eventos que levem ao letramento histórico.⁹⁹

A defesa da adoção de atividades voltadas ao letramento histórico como forma de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA implica na necessidade de uma discussão mais aprofundada por parte dos professores sobre a relação entre alfabetização e letramento, tema que, via de regra, não é abordado tanto em sua formação inicial, quanto ao longo de sua vida profissional. Tal lacuna, como já apontado anteriormente, leva ao predomínio da percepção do indivíduo alfabetizado como dotado da capacidade de transitar de forma eficiente por qualquer tipo de texto, o que, por criar um modelo ideal de aluno alfabetizado plenamente, impacta significativamente o ensino de História, pois cria condições para a exclusão dos que não se adéquam àquele parâmetro.

O processo de desconstrução dos mitos que envolvem o indivíduo alfabetizado inicia-se pela percepção de que o processo de alfabetização realizado nos anos iniciais de escolarização não é suficiente para gerar indivíduos preparados para a “manutenção da ciência moderna ou da literatura ou da história”,¹⁰⁰ pois fazer parte do mundo letrado não consiste apenas no domínio dos códigos da língua escrita, mas consiste em um processo no qual o indivíduo vai lenta e progressivamente inserindo-se na cultura escrita.¹⁰¹ Nesta perspectiva, “aprender história não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo”.¹⁰²

Essa percepção de que a alfabetização não se esgota nos anos iniciais, mas se prolonga após eles, assumindo um caráter de letramento, faz com que o professor de História perceba suas aulas na EJA sob uma nova perspectiva, pois passa a entender que os déficits encontrados em seus alunos, no que se refere às habilidades de leitura e escrita, não são empecilhos intransponíveis para a aprendizagem, mas fatores a serem levados em conta durante seu planejamento. Assumir esta perspectiva como válida mais do que um exercício epistemológico representa uma mudança de paradigma no que diz respeito ao ensino da disciplina, pois o docente transcende a posição de quem ensina apenas sobre fatos históricos e se torna “professor de linguagem”, o qual passará a criar situações de aprendizagem nas quais o aluno seja levado a construir significados a partir da interação com o objetivo de não apenas apreender a mensagem ali, mas construir conhecimento histórico.¹⁰³

O tipo de leitura acima referida, diferentemente do que ocorre na interpretação realizada na aula de Redação ou Língua Portuguesa, buscará identificar as interpretações sobre os fatos aí narrados, relacioná-los com outros eventos e situações, perceber as

⁹⁹ AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 559-580, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4849/3636>. Acesso em: 12/07/2015.

¹⁰⁰ WINCHESTER, IAN. A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. *Teoria & Educação*, nº 2, 1990, pp. 137-157.

¹⁰¹ VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, pp. 18-123.

¹⁰² ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf>. p. 129. Acesso em: 12/06/2015.

¹⁰³ ROCHA, 2010, op. cit., p. 140.

motivações daqueles que os produziram, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre o conhecimento anterior e as novas informações adquiridas e, dessa forma, avançar no processo de desnaturalização da realidade. O êxito neste processo de letramento histórico, entre outras consequências, tornará válida a avaliação do aluno sobre a aprendizagem histórica, pois efetivamente fará com que a leitura de fontes e textos sobre a História se torne sinônimo de construir conhecimento histórico.¹⁰⁴

As especificidades que o ato da leitura assume nas aulas de História nos permite qualificá-lo enquanto processo linguístico “relacionado diretamente com a leitura do mundo, da vida e sua relação constitutiva com o conhecimento construído pelo sujeito”, ou seja, deve sempre ter como horizonte de referência os saberes que o indivíduo traz para a escola, pois, caso não o faça, perde seu potencial comunicativo. A incorporação desta reflexão aos saberes que serão mobilizados pelo professor ao escrever sua “aula como texto” ganha relevância na medida em que ela se concretizará em uma realidade, composta por alunos que são alfabetizados, mas que apresentam grandes dificuldades interpretativas, as quais podem ser superadas caso se adotem estratégias pedagógicas pensadas especificamente para realizarem o letramento histórico.¹⁰⁵

Ao longo deste capítulo, fez-se um esforço constante no sentido de mobilizar reflexões que permitissem não apenas entender as causas da crise que o ensino de História enfrenta na EJA, mas também de apontar a presença dentro da escola das condições necessárias para superá-la. Reconhecer que os mais aptos a construir uma escola capaz de atender as demandas e expectativas dos sujeitos ejianos são exatamente esses mesmos sujeitos, nos levou a defender o professor como pesquisador; a “aula como texto”; a existência de uma operação historiográfica escolar e a possibilidade de construção desses sujeitos produzirem conhecimento. Por outro lado também abordamos a importância da valorização dos saberes que chegam à escola, os quais não podem ser percebidos enquanto um mal a ser extirpado, mas sim um ponto de partida valioso para se atingir a construção do conhecimento histórico.

Como consequência desta valorização dos saberes docentes e discentes, foi possível defender a validade de uma percepção da aula de História enquanto espaço no qual atividades pedagógicas ligadas à História local ensejem a criação de um ambiente de contínuo letramento histórico. A consciência de que uma série de razões pessoais, institucionais e profissionais podem se constituir em elementos que dificultem o movimento do professor em direção a este objetivo fez com que nascesse a necessidade de uma reflexão mais acurada sobre formas de auxiliá-lo em uma travessia por regiões nas quais ainda pode se sentir como estrangeiro, sendo este o objetivo que buscaremos atingir no segundo capítulo desta dissertação.

¹⁰⁴ AISENBERG, Beatriz. Uma aproximación a La relacion entre la lectura y el aprendizaje de La Historia. *Enseño em Re-Vista*, v. 19, nº 2, jul./dez., pp 269-275 2012, p. 274. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/39211186_Una_aproximacion_a_la_relacion_entre_la_lectura_y_el_aprendizaje_de_la_historia. Acesso em: 12/08/2015.

¹⁰⁵ AZEVEDO, Patricia Bastos de. Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. *Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas*, s/p, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1395442432_ARQUIVO_UmabrevcriticaaonceliteraciahistoricapropostoporPeterLee_textofinal.pdf. Acesso: em 10/06/2015.

CAPÍTULO II – MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA A EJA

... os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciados em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns 'óculos' pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. O tratamento uniforme dado pela escola só vem a consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.
(Juarez Dyrel)

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã.
(Paulo freire)

Ao desembarcar no Brasil, Tomé de Sousa, primeiro governador-geral da colônia, trazia entre os integrantes de sua comitiva um grupo de padres jesuítas com a missão de catequizar a nova terra. Liderados por Manoel da Nóbrega, após vinte anos de sua chegada, estes religiosos, com a ajuda de outros que se juntaram a eles, tinham construído uma rede formada por cinco escolas de instrução elementar e três colégios que se espalhavam pelos principais núcleos populacionais da época – Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo, São Paulo de Piratininga, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

O afã por fundar o maior número de escolas de instrução elementar, no menor tempo possível, se justifica pela percepção dos jesuítas de que o processo de alfabetização dos curumins carregava consigo o potencial de transformá-los em eficientes embaixadores da fé e da língua dos colonizadores junto às comunidades indígenas. Concomitantemente ao processo de aculturação das novas gerações, foram abertas turmas para receberem adultos, os quais aprenderiam, através das mesmas técnicas utilizadas com seus filhos, a falar, escrever e, principalmente, pensar o mundo a partir da lógica do conquistador europeu. A estratégia jesuítica de valer-se do processo de alfabetização como instrumento de catequese e controle social não era percebida como positiva por parte da elite local, a qual acreditava no uso da violência não apenas como o mais eficiente meio de conversão, mas enquanto atalho para agilizar a inserção dos novos súditos na lógica da produção mercantil importada da Europa.¹⁰⁶

A expulsão dos jesuítas da colônia, em 1759, fez com que as discussões sobre a necessidade de alfabetizar adultos, fossem eles indígenas ou não, ficasse relegada a um plano secundário, tanto pela elite local quanto pelo governo colonial. Este tema só voltará a ser debatido na Assembleia Constituinte de 1823, na qual, um grupo de deputados, influenciados pelas ideias iluministas difundidas pela Revolução Francesa, inseriu na pauta de discussão o debate sobre a necessidade de escolarizar a população. O principal argumento mobilizado por eles foi que tal medida seria fundamental para o país conquistar o respeito das nações civilizadas. O peso de tal argumentação fez com que a Constituição 1824, em seu art. 179,

¹⁰⁶ PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. , p. 165.

estabelecesse que a educação primária gratuita deveria ser ofertada a todos os cidadãos brasileiros.¹⁰⁷

A garantia constitucional do acesso à educação primária, contudo, não se refletiu em nenhuma ação prática no sentido de combater os altíssimos índices de analfabetismo no país, como indicam os resultados do censo de 1872, o qual registra a presença de um contingente de 77,2% de analfabetos entre a população brasileira.¹⁰⁸

A proclamação da República não mudou significativamente este cenário, apesar do crescimento significativo do número de intelectuais e políticos que defendiam a alfabetização em massa da população, sob o argumento de que o analfabetismo era o grande impeditivo para o desenvolvimento pleno do país. Ao analisar o discurso deste grupo, Holanda afirma que seus membros estariam seduzidos por uma “miragem da alfabetização do povo”, a qual os impedia de perceberem que “a simples alfabetização em massa” não seria capaz de criar as condições necessárias para a superação das condições de pobreza na qual a maioria absoluta da população vivia, pois para este objetivo ser alcançado, seriam necessárias medidas políticas e econômicas que garantissem a cidadania plena a esses sujeitos, as quais contrariariam os interesses da elite dominante.¹⁰⁹

As pressões para que o Estado adotasse medidas capazes de combater e vencer a “chaga do analfabetismo”, a qual impedia o país de desenvolver-se, operava sob uma lógica eminentemente quantitativa desconsiderando a qualidade do processo de alfabetização das massas populares. Em tal perspectiva, a simples expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de parassistemas (de iniciativa oficial ou privada) seria suficiente e os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado eram muitas vezes considerada como preciosismo, pois a lógica que imperava era a de que, uma vez matriculado, caberia ao aluno realizar o esforço necessário para atingir as metas estabelecidas.

Os discursos que associavam às questões educacionais as higiênicas, como o do médico Miguel Couto, ganharam as tribunas e as manchetes dos jornais e, a partir delas criavam a imagem do analfabeto como um doente moral e responsável não apenas por sua condição, mas pelo atraso do país, pois é ele “meio homem, a um quarto de homem, e a nossa população à metade ou quarto da realidade: ela, e só ela, é a responsável pelo relativo atraso da nossa pátria, que não pode sofrer o confronto com as outras.” Essa visão higienista e quantitativa sobre a necessidade de alfabetizar a população brasileira será questionada na década de 1920 por educadores que defendem não apenas a ampliação da rede educacional, mas uma educação de qualidade para os que nela se matriculavam, eram os chamados Pioneiros da Educação.¹¹⁰

Os representantes desse grupo se dedicam aos problemas de administração, preparação de professores, preparação e reformulação de currículos e métodos. Sua grande preocupação era atender adequadamente as pessoas que o sistema educacional comporta e não ampliar um

¹⁰⁷ Eram considerados cidadãos todos os indivíduos livres nascidos no Brasil e os portugueses que apoiaram o processo de independência. Ver: MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2000.

¹⁰⁸ FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e Realidade*, jul/dez, pp. 189-200, 2004, p. 182. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/25401-96561-1-PB.pdf. Acesso em 25/06/2016.

¹⁰⁹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, pp. 165-166.

¹¹⁰ COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Comércio, 1933, p. 28.

atendimento precário. O foco na ação pedagógica faz com que esse grupo caracterizasse o sistema educativo como um instrumento de conservação das estruturas socioeconômicas e políticas da sociedade.

Na avaliação de Freire, os discursos dos envolvidos pela “miragem do analfabetismo”, ou tomados pelo “entusiasmo da educação”,¹¹¹ ao construírem metáforas nas quais o analfabetismo é apresentado como “chaga”, “erva daninha” ou “enfermidade” contribuem para o fortalecimento de um discurso que transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua condição de analfabeto e reforça a imagem da classe popular como preguiçosa, pouco inteligente e incapaz de romper com o círculo de miséria na qual vive.¹¹² Por não representar um risco para o *status quo*, tal discurso será acionado diversas vezes ao longo de todo o século passado para justificar tanto a inexistência de políticas públicas voltadas para a escolarização de jovens e adultos, quanto o caráter supletivo e aligeirado que impregnava as campanha e escolas criadas para atendê-los.¹¹³

Ampliar a rede escolar e alfabetizar a classe trabalhadora, a partir de 1930, deixou de ser apenas uma bandeira de educadores, intelectuais e políticos progressistas e passou a fazer parte das preocupações do Estado. Tal mudança se justifica pela necessidade imposta de adequar as políticas educacionais às demandas impostas pela crescente urbanização do país e ao projeto desenvolvimentista que o governo Vargas buscava implantar no país. Uma das consequências do esforço de capacitar contingentes significativos da população para ocuparem postos de trabalho nas fábricas e comércios, foi a criação de ações como o Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, o Serviço de Educação de Adultos, a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, a Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.¹¹⁴

A partir do exposto acima é possível afirmar que, desde as primeiras escolas criadas pelos jesuítas até as grandes campanhas de alfabetização realizadas na década de 1950, predomina de uma visão essencialmente utilitarista nos esforços para escolarizar jovens e adultos da classe trabalhadora. Esta concepção de uma educação que deve se adequar as demandas impostas pelo mercado de trabalho, a qual está presente até hoje nos discursos referentes à EJA, passa a ser questionada a partir de então. Intelectuais, artistas, movimentos populares e estudantes universitários, em oposição à visão tradicional de educar para o trabalho, passam a defender uma educação que, além de ensinar o aluno a ler e escrever leve o aluno a refletir criticamente sobre a realidade na qual está inserido. Nesta perspectiva, alfabetizar passa a ser entendido como sinônimo de conscientização política, pois nas salas de aula além de combater o analfabetismo se discutiriam as razões históricas para sua existência e perpetuação.¹¹⁵

¹¹¹ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

¹¹² FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p 15.

¹¹³ VIEIRA, Diana Sayão. *Educação de jovens e adultos e pluralidade cultural: a realidade de um colégio supletivo de ensino médio*. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011, p 28. Disponível em http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18155/18155_1.PDF. Acesso em 12/02/2016.

¹¹⁴ DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001, pp 59-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26/06/2016.

¹¹⁵ GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

2.1 A cartilha de Angicos

Entre as ações realizadas nas décadas de 1950 e 1960, com o objetivo de oferecer a classe trabalhadora uma experiência de aprendizagem libertadora, a de maior repercussão foi, sem dúvida, a promovida por Paulo Freire, na qual a Ficha de Cultura substituiu a cartilha e o modelo de escola tradicional dá lugar ao Círculo de Cultura. Apresentado nacionalmente, em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o chamado método Paulo Freire não apresenta inovação no que se refere à aquisição do domínio da leitura e da escrita pelo aluno, pois se baseia na técnica da palavração,¹¹⁶ difundida no Brasil, a partir do início da década de 1880, por Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, com o livro didático *Cartilha da infância: ensino da leitura*, mas no contexto no qual ela será utilizada.¹¹⁷

A oportunidade de criar um contexto de aprendizagem que rompesse com o modelo de escola tradicional para jovens e adultos, o qual era semelhante ao das crianças, surgiu em janeiro de 1962, durante a gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife, no Centro de Cultura Dona Olegarina. Neste espaço foi formada uma turma de alfabetização composta por cinco alunos, dos quais dois se evadiram e os três restantes foram considerados alfabetizados após trinta e cinco dias de aulas. O sucesso alcançado nesta experiência chamou a atenção da equipe do governador Aluisio Alves, do Rio Grande do Norte, estado que, entre sua população adulta contava com um contingente de 70% de analfabetos e 10% de pessoas que só sabiam assinar o nome. O interesse se devia a promessa feita por Alves de diminuir drasticamente tais números durante os três primeiros anos de governo, objetivo que seria mais facilmente alcançado através da implementação da proposta de alfabetização testada por Freire em Recife.¹¹⁸

Ao analisar o processo de preparação e execução do projeto realizado em Angicos é possível identificar claramente a percepção de Freire sobre o ambiente de aprendizagem no qual a técnica de palavração deve ser utilizada. A primeira etapa da campanha de alfabetização se deu no final de 1962, com a chegada de um grupo de universitários da equipe de Freire à cidade com o objetivo de conhecer a realidade da população com a qual iriam trabalhar. Com base neste primeiro contato e no material ali recolhido, foram selecionadas as palavras geradoras e situações cotidianas utilizadas na construção das Fichas de Cultura, material utilizado nos encontros promovidos nos Círculos de Cultura, realizados entre 28 de janeiro e 02 de abril de 1963.¹¹⁹

Um aspecto marcante da proposta freireana para a alfabetização de adultos é a forte crítica às cartilhas que tradicionalmente eram utilizadas até então. Por ser um material que operava sob a lógica da repetição de palavras soltas, de frases que não se adequavam a faixa etária daqueles que a utilizavam, não refletirem sua realidade e infantilizarem o aluno, segundo Freire, eram desmotivantes e alienantes. Como opção a este modelo tradicional de material didático, o qual, como ainda ocorre hoje, foi pensado para atender alunos de uma

¹¹⁶ Este método já é conhecido desde o século XVII e consiste em apresentar ao aluno uma palavra e a partir daí estudar as famílias silábicas que a compõem, ou seja, ao contrário da silabação, parte do todo para as partes. A inovação introduzida por Freire é a proposta de que a palavra escolhida seja significativa para os alunos e se torne objeto de uma problematização nos Círculos de Cultura.

¹¹⁷ SANTOS, Luana Grazielle dos. Um estudo sobre a cartilha da infância (188?), de Thomaz Galhardo. *Revista de iniciação científica da FFC*, v. 7, nº 3, pp 332-342, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/174-600-1-PB.pdf. Acesso: em 12/04/2016.

¹¹⁸ LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 28.

¹¹⁹ Ver: LYRA, 1996, op. cit., pp 25-32.

faixa etária menor, Freire propõem a elaboração da Ficha de Cultura. Este material ao retratar a realidade vivida na comunidade, seria o ponto de partida para um diálogo capaz de levar o aluno a desenvolver um olhar crítico sobre o meio circundante, superando, dessa forma, a visão naturalizadora e “impregnada de contornos mágicos”, típica do senso comum ao mesmo tempo em que se alfabetizam.¹²⁰

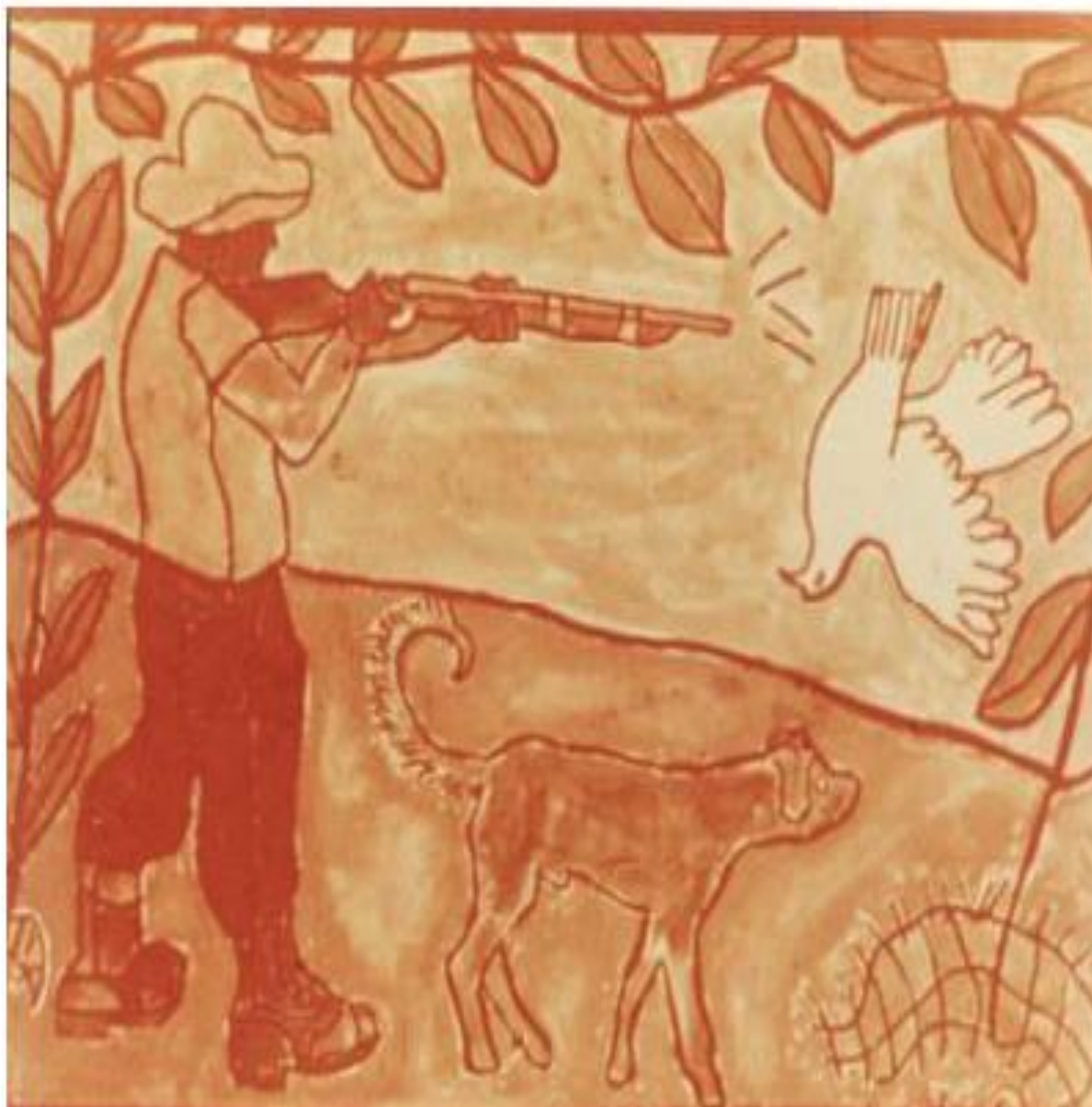


Figura 1 - O caçador civilizado
Fonte: FÁVERO, 2012, p 14.

¹²⁰ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p 75.



Figura 2 - O caçador iletrado
Fonte: FÁVERO, 2012, p 13.

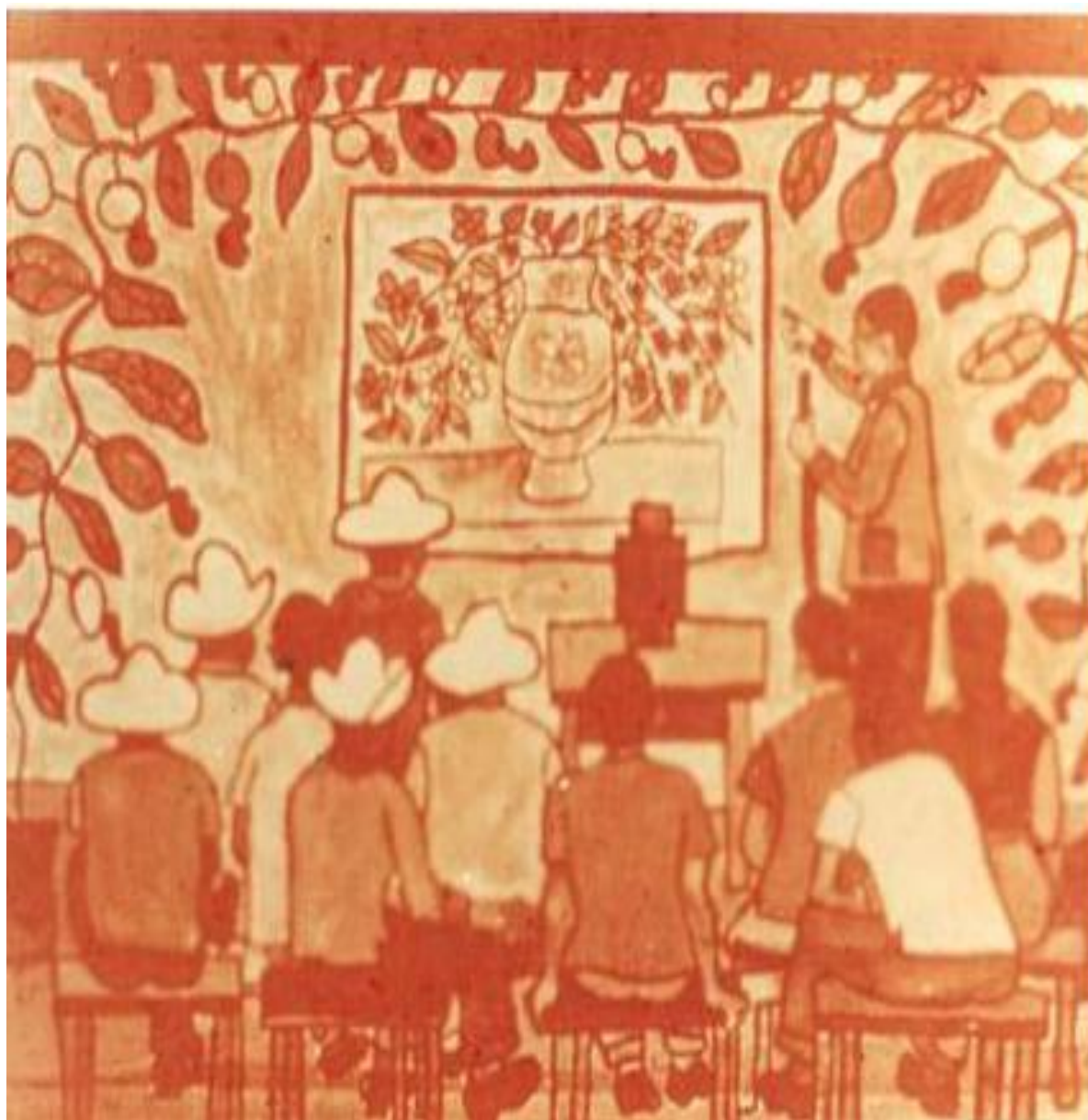


Figura 3 - O círculo de cultura
Fonte: FÁVERO, 2012, p 18.

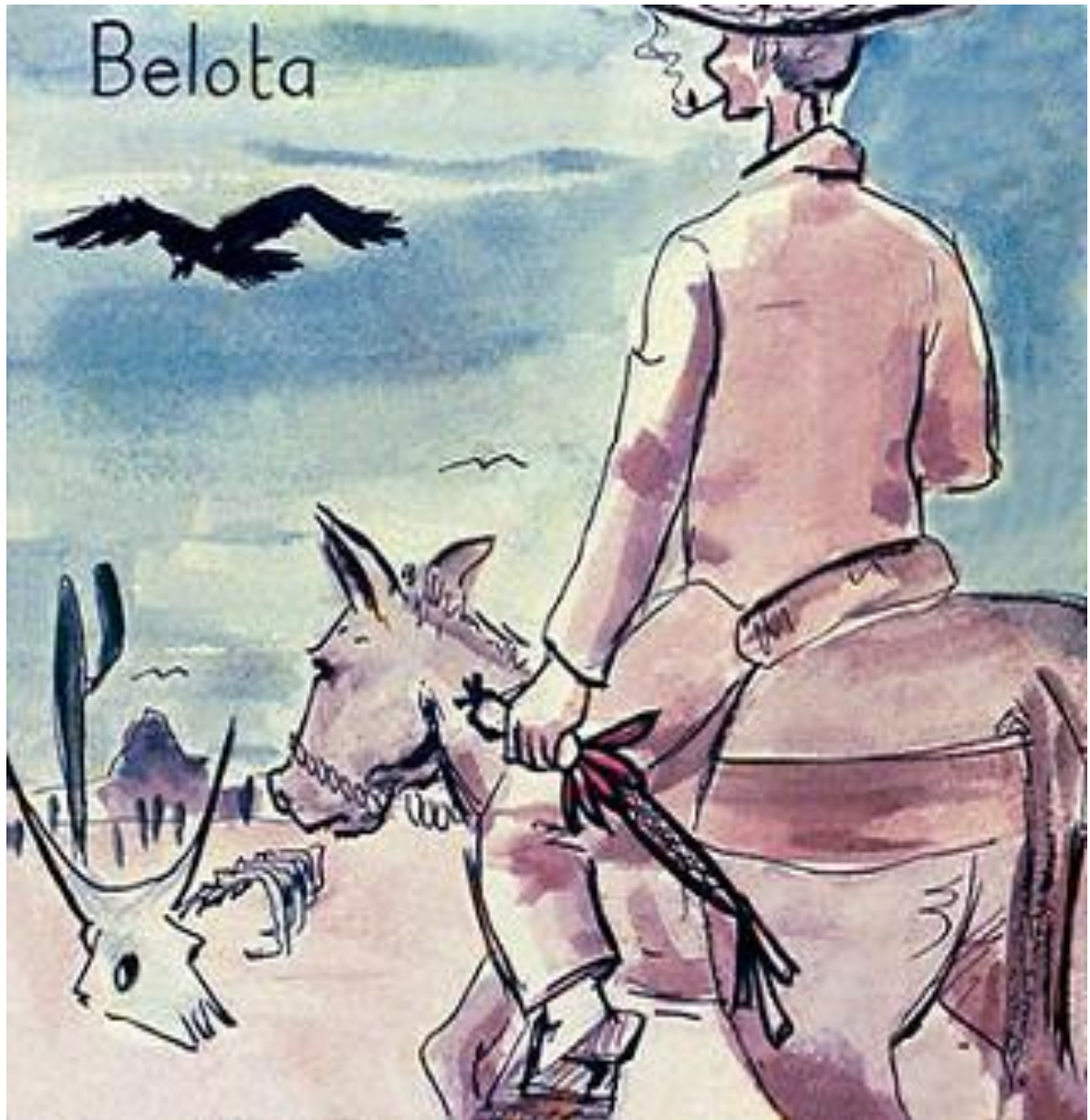


Figura 4 – Belota
Fonte: <http://forumeja.org.br/fichasdecultura.paulofreire>

Tenham um traço mais simples ou com uma apresentação estética mais elaborada, como as produzidas por Francisco Brennand, em meados de 1963, para o Programa Nacional de Alfabetização, as Fichas de Cultura trazem consigo uma grande vantagem em relação à cartilha tradicional: a possibilidade do aluno identificar nelas a realidade na qual está inserido. Tal identificação confere a este material didático uma dimensão muito maior do que a de simplesmente servir de apoio para que determinados grupos silábicos sejam apresentados aos alunos, tornando-se um instrumento de conscientização política, fortalecimento identitário e valorização dos saberes populares.¹²¹

Um exemplo do exposto acima pode ser encontrado na Ficha 4, na qual está representada a figura de um peão e grafado o termo *belota*, escolhido como palavra geradora para a apresentação a família silábica do “b”, a qual nas cartilhas tradicionais está normalmente associada à imagem de uma bola ou ao substantivo *Beto*. Ao passear com o olhar pela imagem, os alunos ali reunidos acionam elementos de sua memória afetiva, resgatando lembranças e narrativas, as quais, em sua grande maioria, remetem às dificuldades enfrentadas por quem vive no sertão e realiza um esforço redobrado para transformar com seu trabalho a natureza inóspita e adequá-la as suas necessidades de sobrevivência. As sugestões imagéticas para que tais reflexões sejam feitas também estão presentes nas fichas referentes à forma de caçar do indígena e do sertanejo, reforçando, portanto, a mensagem de que através do uso de instrumentos cada vez mais elaborados o ser humano estabelece seu controle sobre o universo que o circunda.¹²²

Pelo exposto acima, podemos sugerir que Freire entende os Círculos de Cultura como espaços no quais se deve antes de tudo pensar o mundo, ou seja, realizar uma reflexão antropológica sobre a origem da realidade social e da cultura na qual cada um daqueles alunos está imerso. É inquestionável que outras abordagens e outros materiais didáticos poderiam servir de ponto de partida para tais reflexões, mas as Fichas de Cultura, pela facilidade de elaboração demonstraram ser um recurso pedagógico extremamente adequado para a introdução de qualquer tema em turmas da EJA, pois, por serem facilmente construídas e dialogarem diretamente com a realidade dos alunos, permitem, especialmente ao professor de História, construir eventos de aprendizagem nos quais os alunos se identificam enquanto agentes históricos capazes de transformarem a realidade na qual vivem.

Ao optarem por associar alfabetização com conscientização política tanto a experiência realizada em Angicos, como outras levadas a efeito por todos o país por sindicatos, igrejas e outras organizações, se tornaram objeto de duras críticas por parte de setores conservadores da sociedade, baseadas na afirmação de que ali se difundiam ideias comunistas junto a população mais pobre. A consequência desta oposição se fez sentir imediatamente após o golpe de 1964, quando o governo determina o fim de todos os projetos de alfabetização de massa em andamento e passa a perseguir os seus líderes. Apesar de exilado, Paulo Freire continuou influenciado aqueles que produziam material didático para jovens e adultos no país durante o regime militar. Tal presença, contudo, sofreu uma mutilação, pois, para garantir que seus livros não seriam censurados, os autores silenciaram

¹²¹ As imagens produzidas por Brennand foram feitas atendendo a um pedido Ariano Suassuna que desejava presentear Paulo Freire com elas. Ver: FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n.37, set./dez., pp 465-483, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8009>> . Acesso em: 07/07/2016.

¹²² Corruptela local da palavra *borlota*, designava um enfeite usado em redes e nos rebenques de couro, muito comuns na região de Angicos. As outras palavras geradoras usadas foram *sapato*, *voto*, *povo*, *salina*, *feira*, *milho*, *goleiro*, *cozinha*, *tigela*, *jarra*, *fogão*, *chibanca*, *xique-xique*, *expresso*, *birlo* e *almofada*.

toda a carga política da reflexão freireana defendendo apenas a proposta da palavra geradora como a forma mais eficiente para alfabetizar.¹²³

2.2 O livro didático da EJA após 1964

A chegada dos militares ao poder teve um grande impacto sobre os projetos de alfabetização em curso no país naquele momento histórico. Entendo a educação como um processo no qual o indivíduo deveria aprender a ler, escrever e contar, além de desenvolver senso de responsabilidade, hábitos e atitudes condizentes com os valores éticos e morais defendidos hegemônicos, colocaram em curso no país uma política educacional essencialmente tecnicista. Neste contexto, a educação de adultos é percebida como constituída de um caráter eminentemente supletivo, visando apenas garantir o acesso a melhores posições no mercado de trabalho, como indica a proposta do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), lançado em 1969, de erradicar o analfabetismo entre os brasileiros integrantes de uma faixa etária entre 15 e 35 anos, ou seja, em idade produtiva.¹²⁴

Como forma de atender à demanda por livros didáticos para os alunos matriculados no Mobral, o governo passou a adquirir livros de três grandes editoras, Abril Cultural S.A., Bloch Editores S.A. e Gráfica Editora Primor S.A., para distribuí-los por todo o país. Estas empresas tinham total liberdade para produzirem seus materiais e todas elas optaram por reproduzir nos livros destinados à EJA a mesma lógica que adotavam nos materiais destinados aos alunos de uma faixa etária menor, tanto no que se refere à abordagem pedagógica como no tipo de doutrinação ideológica realizada.¹²⁵

Operando dentro de uma lógica dominada pela defesa de o Brasil estava em perigo e a Educação Moral e Cívica seria uma forma de salvá-lo, as editoras, tanto em suas obras destinadas as crianças quanto aos adultos, justificavam a ideologia apresentada nos livros e “convidava” os professores a defendê-la em suas aulas de aulas em um discurso que em certos momentos se apropriava de um tom panfletário. Nele, muitas vezes, os professores são levados a perceberem sua atuação em sala como uma frente de resistência ao avanço de “doutrinas contraditórias as nossas tradições”, ou seja, as ideais comunistas, difusão essa que seria impedida através do culto dos grandes feitos realizados pelos heróis nacionais. Utilizando a imagem do mapa do Brasil, da cor verde e frases de impacto, tais como “As fontes vivas da nacionalidade encontravam-se quase destruídas”¹²⁶, o editor reveste o ato de ensinar com uma carga patriótica que, como sugerido anteriormente, transforma a escola em espaço de resistência política e difusão ideológica da elite dominante dentro de uma lógica na qual, segundo Chartier, “os livros escolares produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ele

¹²³ FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de Jovens e Adultos. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007, p 41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf>. Acesso em: 12/05/2016.

¹²⁴ OLIVEIRA, Letícia Borges; SOUZA, Sauloéber Társio de. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). *Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, Brasil, São Paulo, v. 1, n. 13, pp 11-37, Set. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/45617/49216>. Acesso em: 02/05/2016.

¹²⁵ OLIVEIRA, 2012, op. cit., p 21.

¹²⁶ RAMOS, Ciro de Moura, MICHALANY, Douglas. Educação Moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo. Gráfica Michalany, 1971, p. 9.

menosprezados, a legitimizar um projeto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”¹²⁷.

Ao substituir as aulas de História pelas de Moral e Cívica e OSPB, o novo regime buscava criar as condições necessárias para a difusão de uma forma teleológica de ler o passado, pois todas as versões conflitantes eram apagadas em prol de um discurso ufanista e de valorização de um discurso que defendia a existência em nosso país de uma democracia racial. A partir de tal visão a cultura negra e indígena assumia viés essencialmente folclórico e qualquer tipo de luta pelos direitos dessas populações passou a ser percebido enquanto ameaça ao progresso e a unidade nacional. Nesta perspectiva cabia ao professor levar seus alunos não apenas repetirem, mas introjetarem valores ideológicos que podem ser resumidos na enfática afirmação do editor Sylvio Michalany de que se “A Pátria precisa de mim. Não faltarei ao seu chamado!”¹²⁸.

¹²⁷ CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa. Difel: 1989, p.17

¹²⁸ RAMOS e MICHALANY, 1971, op. cit. p. 9.



MENSAGEM AO PROFESSOR

Urgia uma campanha em prol do Brasil.

As fontes vivas da nacionalidade encontravam-se quase destruídas. O brasileiro só ouvia falar em sua decadência e em feitos valorosos de povos dotados de doutrinas contrárias às nossas tradições. Os homens que se sacrificaram pelo Brasil eram esquecidos e ignorados. Quando alguém procurava reviver a memória de um brasileiro ilustre, surgiam logo os elogios a estrangeiros que pretendiam apenas subverter a ordem social de nossa comunidade.

Estava tardando a reação, e angustioso foi aquele período de incertezas e radicalismos nefastos. Agora, porém, eis que ressurge finalmente o culto à Pátria Brasileira, graças a um movimento que se faz presente em toda a Nação. Propaguemos o nosso civismo. Nas escolas primárias, secundárias e universitárias, sem o exagero próprio dos regimes ditatoriais, cultuemos as nossas tradições e façamos com que a juventude se orgulhe do patrimônio histórico, moral e intelectual do Brasil.

Eis a nossa missão. "A eternidade do Brasil", sustentáculo da unidade nacional.

Não perecerá a Nação, nem sua tradição de liberdade e de justiça, desde que seus filhos levem, gravadas em seu coração, estas palavras: "A Pátria precisa de mim. Não faltarei a seu chamado!"

SYLVIO MICHALANY
Editor

9

Figura 5: Mensagem ao Professor

Fonte: Ramos, Ciro de Moura, MICHALANY, Douglas. Educação Moral, cívica e política. 2ª ed. São Paulo. Gráfica Michalany, 1971, p. 9.

Sendo um material didático concebido a partir de uma visão de educação utilitarista, as cartilhas do Mobral estão impregnadas de um discurso no qual as diferenças são percebidas como ameaça à unidade nacional. Com base neste discurso as lições ali contidas apresentam, por exemplo, o espaço urbano como superior ao rural, pois será nele que o acesso às novas tecnologias e ao conforto é possível, enquanto o campo surge como espaço de atraso. Além da valorização do urbano, a busca do progresso do país, a fé, a ordem, a liberdade responsável e o patriotismo são valores que impregnam as lições, buscando ensinar ao aluno que ser um bom cidadão é, antes de tudo, não questionar a ordem vigente.

O contexto de produção de materiais didáticos para a EJA começa a sofrer transformações a partir do final da década de 1980, quando se inicia o processo de redemocratização do país. Naquele momento, movimentos sociais, associações, cooperativas e sindicatos voltam a produzir materiais pedagógicos para serem utilizados em espaços não formais de aprendizagem e, ao fazê-lo, introduzem abordagens voltadas, como nas décadas de 1950 e 1960, a problematizar a realidade na qual o aluno estava inserido. Concomitante a esta produção, o reconhecimento da EJA enquanto modalidade de ensino, através Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, abre caminho para sua inserção, em 2011, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tornando-se um nicho de mercado que passa a chamar atenção das grandes editoras.¹²⁹

A chegada de livros didáticos nas escolas da EJA deve ser percebida não apenas como um ganho pedagógico, mas igualmente enquanto uma vitória na luta para garantir um ensino de qualidade para os que a frequentam. Contudo, para que tal presença se constitua em um ganho que impacte positivamente o processo ensino/aprendizagem desta modalidade de ensino, é fundamental que os materiais disponibilizados sejam adequados à realidade ejiana. Buscando identificar se tal demanda foi suprida pelo livro didático adotado na escola pesquisada, analisamos o livro do 9º ano de escolaridade da coleção “*Viver, Aprender*”.

Como em todos os volumes da coleção referida acima, o livro da IX Fase dedica por três de seus capítulos ao ensino de História. Nos dois primeiros, os autores optaram por uma abordagem similar à encontrada nos livros voltados a atender ao ensino regular, seja no que se refere à seleção de conteúdos, ao tratamento dados aos temas, a apresentação gráfica e as propostas de atividades. Tal percepção é compartilhada pelos professores de História da escola, pois indicaram ter sido esse fator um dos que os levaram a escolher a referida coleção, além do fato do livro apresentar estes temas de forma “mais objetiva”, “cortando alguns conteúdos, mas deixando o essencial para o aluno entender o que aconteceu no mundo e no Brasil desde o final da II Guerra Mundial”. Ao defender a opção dos autores por realizarem uma redução dos conteúdos, mantendo apenas o “essencial”, o professor demonstra ter utilizado como critério para avaliar o livro a noção de que a EJA é uma modalidade de ensino supletiva, na qual a supressão de determinados temas são percebidas como naturais.¹³⁰

A avaliação positiva em relação aos dois primeiros capítulos não se repete, contudo, quando o tema de análise é o capítulo três, intitulado “Visões do Brasil contemporâneo: um olhar sobre a periferia”. Tal fato se deve, segundo os professores, pelo capítulo afastar-se do ensino da História e “parecer muito mais com um livro de geografia, discutindo questões

¹²⁹ BRASIL. Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)*. Brasília, 16 de setembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12/06/2016.

¹³⁰ Fala do professor de História da IX Fase, Fernando.

ligadas à organização das cidades e dos grupos sociais”. Tal percepção, contudo, não afetava sua relação com o material didático como um todo, já que, pela escassez de tempo, este era um “capítulo que nunca daria tempo de trabalhar com a turma”.¹³¹

A avaliação negativa do professor nos levou a buscar o capítulo com o objetivo de identificar o que na abordagem dada pelos autores incomodava tanto o entrevistado. Segundo os autores, a construção do capítulo deu-se a partir da percepção de que propiciar aos alunos e jianos a oportunidade de discutir sobre culturas de periferia contribui para a construção de suas identidades, pois os alunos da EJA, em sua maioria, viveriam em comunidades desse tipo. A partir dessa percepção, o capítulo propõe uma reflexão sobre “questões relacionadas à periferia: os processos que dão origem a elas, os problemas enfrentados no dia a dia e os movimentos culturais de autoafirmação e transformação que se fortalecem”. Um ponto interessante a se destacar é o fato dos autores se proporem a discutir identidade partindo de um recorte eminentemente urbano, indicando a permanência, nesta obra, da mesma lógica encontrada no material didático distribuído no período da ditadura, na qual as diferenças regionais são silenciadas, pois os grandes centros urbanos, normalmente Rio de Janeiro e São Paulo, são apresentados como os únicos espaços merecedores de uma análise mais detalhada.¹³²

Ao se propor a problematizar questões ligadas à cultura da periferia, ritmos musicais, intervenções urbanas e movimentos de resistência, os autores optam por um recorte temporal que situa o capítulo na chamada História do tempo presente, a qual ainda sofre resistência por parte de em um grupo de historiadores, entre os quais o professor acima referido se inclui. O fato das atividades propostas terem como ponto em comum a leitura e análise de mapas, textos jornalísticos, letras de canções, jornais e imagens contemporâneas é outro elemento que pode provocar estranhamento aqueles que ainda percebem o livro didático de História como destinado a levar o aluno a aprender sobre datas e eventos de um passado mais recuado. Um exemplo do que afirmamos pode ser observado quando comparamos a atividade proposta na “Roda de conversa” do capítulo dois, elogiado pelo professor, com a presente no capítulo seguinte, o qual é por ele criticado.

A “Roda de conversa” é uma atividade claramente inspirada nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire na década de 1950, apesar dos autores não reconhecerem tal filiação no Manual do Educador que acompanha a obra, se restringindo a apresentá-la como um convite à reflexão sobre determinado tema. Seu objetivo é oferecer aos alunos a oportunidade de trazerem “suas experiências para a sala de aula, criando um ambiente coletivo de aprendizagem, no qual eles não ocupem apenas uma posição passiva como aprendizes”. O segundo capítulo do livro, no qual se aborda “as relações de poder na segunda metade do século XX” se inicia com uma dessas Rodas. Nela o aluno é convidado a se reunir em grupo com o objetivo de construir uma lista de palavras ou frases que, na opinião dele, melhor definam dois conceitos: democracia e ditadura. De posse da listagem deverão compará-la com verbetes retirados de dois dicionários de política, com o objetivo de identificar “as semelhanças e diferenças entre as palavras escolhidas pelo grupo e o que colocam os dicionários”.¹³³

¹³¹ Ibidem.

¹³² AGUIAR, Carolina Amaral de; BAZZONI, Claudio; GRINSPUM, Denise; MENDES, Denise; ONAGA, Dulce; MANSUTTI, Maria. *Coleção Viver, Aprender: Manual do Educador*. 1ed. São Paulo: Global, Ação Educativa, v. 5, 2013, p. 39.

¹³³ AGUIAR, 2013, op. cit., p 35.

O capítulo seguinte do livro também é iniciado por uma “Roda de conversa”, sendo que esta pode ser definida como mais informal, na medida em que não aciona nenhuma forma de saber acadêmico com o qual se deva comparar as conclusões do grupo. Nela, após registrarem individualmente em uma folha o seu conceito de periferia, haverá uma discussão com o grupo sobre as melhores definições, seguida da construção de um texto coletivo, o qual deverá ser lido para a turma.

Ao compararmos as propostas acima é possível identificar como principal diferença entre elas a ausência de uma chave de correção na segunda. Ao proporem uma “Roda” tão aberta e polifônica, pois nem mesmo o tipo de texto foi indicado, os autores romperam com o que o professor considera como típica de uma questão de História, pois não aciona termos, como por exemplo: quando, quem, analise, cite. A ausência de tais comandos neste capítulo não significa, contudo, que os autores se distanciam totalmente com esta lógica de construção de atividades, como é possível perceber ao se analisar o livro como um todo. A ocorrência de tal ruptura no capítulo analisado se deve ao fato dos autores considerarem que sua obra, apesar de ter uma circulação nacional, seria utilizada majoritariamente por alunos que moram nas periferias das grandes cidades, e dessa forma contribuiriam com a construção de suas identidades ao abordarem tal tema.

Na busca de reafirmar sua condição de material concebido para atender as especificidades da EJA, os autores da coleção *Viver, Aprender* incluíram no “Material do Educador”, que acompanha a obra, uma seção intitulada “Leituras para o professor sobre a Educação de Jovens e Adultos”. Nela apresentam “três leituras relacionadas à Educação de Jovens e Adultos que podem contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade da educação básica”. A presença de tais textos, contudo, não é suficiente para podermos afirmar que a obra rompe com um modelo de livro didático pensado para atender alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, pois o ao longo de todo o material ainda perdura a lógica da reordenação e supressão de determinados conteúdos e temas típica de matérias adaptados a partir dos livros destinados ao chamado ensino regular. Por fim, a utilização de um recurso ligado à proposta de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, a “Roda de Conversa”, também não é suficiente para constituir-se como uma ruptura, pois este é um modelo que se encontra presente também nos livros do Ensino Fundamental.¹³⁴

Apesar de se constituir em um material de inegável qualidade, o fato de não atender as especificidades das turmas da EJA, faz com que exista uma resistência em sua utilização por professores e alunos da escola pesquisada, apesar da presença de um discurso de valorização deste material pedagógico por parte dos mesmos.

“Uso o livro como guia para construir o meu planejamento, mas usar no dia a dia não dá prá usar. Os textos são muito difíceis para eles entenderem. Fica só como material para consulta quando passo trabalho, mas, como preferem pesquisar na internet, acaba não servindo para nada.”

“Acho o livro de História muito importante para minha aprendizagem. Ele conta como as coisas realmente aconteceram, mas prefiro estudar pelo caderno que é tudo mais explicado.”

¹³⁴ AGUIAR, 2013, op. cit. p 41.

Ao analisarmos as falas do professor João e da aluna Mariana é possível identificar a presença de dois momentos distintos na reflexão que desenvolvem sobre o livro de História. No primeiro deles, há uma clara reafirmação do discurso oficial, e do senso comum, em relação à importância do livro didático dentro do processo ensino/aprendizagem, como indicam as expressões “guia” e “muito importante” utilizadas para qualificá-lo. Tal reconhecimento, contudo, não se traduz na sua utilização cotidiana, justificada pelo grau de complexidade dos textos – “os textos seriam muito difíceis” – a qual é contornada pelos resumos transcritos do quadro, nos quais “é tudo mais explicado”.

Ao reconhecerem a importância do livro, ao mesmo tempo em que justificam a sua ausência nas carteiras escolares, professora e aluna podem ser identificadas enquanto portadoras de uma visão distorcida sobre a EJA, baseada na ideia de que as práticas didáticas ali adotadas devem ter um caráter eminentemente simplificador e facilitador. Justificada por argumentos como a idade avançada de alguns alunos; o cansaço após um dia de trabalho; uma bagagem cultural precária; o desinteresse em aprender; a necessidade de uma certificação para melhor inserção no mundo do trabalho ou um histórico de vida conflituoso, a defesa de uma aula de História menos densa e mais palatável leva os sujeitos da EJA a flertarem perigosamente com visões históricas construídas sobre a repetição de estereótipos, mitos e preconceitos difundidos tanto pelo senso comum quanto por livros didáticos.

Partindo do pressuposto de que o livro didático ainda ocupa uma posição de destaque no imaginário dos alunos da EJA, pois “ele conta como as coisas realmente aconteceram”, é possível afirmar que sua ausência sistemática sobre as carteiras durante as aulas de uma disciplina centrada na escrita, como é a História, mais do que uma simples opção didática, faz parte de uma lógica na qual esta modalidade de ensino ainda é percebida enquanto voltada para alunos de menor capacidade cognitiva.¹³⁵ A consequência de tal opção é privar o aluno de participar de eventos de letramento que não apenas lhe permitiriam construir um conhecimento histórico mais denso, mas igualmente desmistificar o livro enquanto portador de “verdades” que se encontram para além dos limites de seu universo cognitivo. Ao deslocar o livro didático da posição tradicional de portador do saber científico e transformá-lo em objeto de estudo, reflexão e questionamento o professor não apenas leva o aluno a desenvolver competências leitoras, mas cria as condições necessárias para que se empondere de conhecimentos que podem transformar sua realidade, tanto nas dimensões pessoal quanto coletiva.¹³⁶

Os problemas registrados nos livros didáticos de História não são exclusivos da EJA, como indicam pesquisas sobre o tema, contudo, nela, este fenômeno adquire contornos mais dramáticos, pois reforça os mecanismos de exclusão aos quais seus sujeitos se encontram ligados. Diante desta realidade recai sobre o professor a responsabilidade de não apenas construir artifícios e estratégias para tornar as narrativas nele contidas inteligíveis, mas elaborar atividades capazes de criar as condições necessárias para que os alunos expressem seus saberes prévios e a eles agreguem o conhecimento adquirido nas aulas. Esta tarefa, contudo, muitas vezes, esbarra na exiguidade do tempo disponível para o docente planejar,

¹³⁵ Sobre o poder simbólico do livro didático ver: FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>. Acesso em: 01/06/2015.

¹³⁶ Ver: COELHO, Araci Rodrigues. *Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas*. 2009. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/CPSA-7WLMZV>. Acessado em: 10/06/2015.

pesquisar e construir atividades adequadas à realidade de suas turmas e aos objetivos pedagógicos que busca atingir.¹³⁷

2.3 Caixa da História

O reconhecimento das dificuldades acima referidas foi o elemento motivador para que um grupo de pesquisadores da Faculdade de Formação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) se dispusesse a auxiliar o professor em seu trabalho cotidiano com um material didático denominado Caixa da História. Estes professores estão ligados ao grupo de pesquisa Oficinas de História, o qual, desde 2004, funciona na FFP – UERJ, no município de São Gonçalo. A ele estão vinculados pesquisadores que atuam em universidades do Rio de Janeiro, Pará e Mato Grosso do Sul, formando uma rede que tem como objeto de reflexão o ensino da História dentro de duas linhas de pesquisa. A primeira delas busca identificar e historicizar os processos de “elaboração e veiculação de materiais e recursos didáticos relacionados” ao ensino de História, com destaque para os didáticos e paradidáticos, enquanto a segunda, se dedica a estudar questões relacionadas ao universo do docente de História, desde a sua formação até as práticas que adota em seu cotidiano.

Sob a coordenação da professora Helenice Rocha, o Grupo de Pesquisa Oficinas de História se apresenta como um coletivo de pesquisadores que, além de promover pesquisas e discussões sobre o ensino de História, busca construir espaços nos quais possam se realizar trocas de experiências e conhecimento entre a academia e a escola, objetivando contribuir com a formação continuada dos historiadores que atuam no Ensino Fundamental e Médio. A construção de tais espaços, segundo Rocha, se justifica pela necessidade de romper com a percepção dicotômica e hierarquizante que qualifica a escola, e o professor que nela atua, enquanto simples agentes de reprodução e difusão do saber produzido na academia. Este posicionamento teórico se baseia na percepção do docente enquanto um intelectual que, ao ter em suas mãos um material pedagógico a ser utilizado com as turmas nas quais atua, realiza um processo de apropriação baseado em saberes que construiu ao longo do exercício de sua profissão.¹³⁸

O reconhecimento do “protagonismo do professor na seleção de seus materiais de ensino, escolhas metodológicas e técnicas” e da necessidade da universidade contribuir com seu exercício profissional, através da oferta de materiais pedagógicos adequados a realidade na qual ele está inserido, foi o ponto de partida para que o Grupo de Pesquisa Oficinas de História desenvolva-se o projeto Caixa da História. Tendo surgido de uma inspiração inicial do professor Luis Reznik, este projeto, entre 2006 e 2014, produziu e distribuiu às escolas de oito municípios do estado do Rio de Janeiro – São Gonçalo, Pirai, Guapimirim, Cachoeiras de Macacu, Rio Bonito, Itaboraí, Magé e Saquarema – um conjunto de atividades pedagógicas para auxiliar no ensino de História local em turmas do Ensino Fundamental, Médio e EJA.

Para reconstruir a trajetória deste projeto, o qual dialoga intimamente com a dimensão propositiva desta dissertação, e identificar as concepções e metodologias que o sustentam,

¹³⁷ Ver: BITTENCOURT, Circe. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 1996.

¹³⁸ ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Caixa de história local: criação e recriação na prática docente. In: Maria Guiomar Carneiro Tommasiello; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta; Luiz Marcelo de Carvalho; José Cerchi Fusari. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1ed. Araraquara: Junqueira&marin, v. 3, pp 15-26, 2012, p 16. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1391c.pdf. Acesso em: 01/06/2016.

percorreremos um trajeto que passa pela página mantida pelo Grupo de Pesquisa Oficinas de História, por seu *blog*, referências a projetos de pesquisa coordenados por seus integrantes, reportagens veiculadas na internet, além de artigos nos quais os pesquisadores remetem ao seu processo de construção. Entrecruzando os indícios colhidos neste trajeto, analisaremos o guia de utilização destinado ao professor que recebe Caixa, e uma das atividades ali contidas, com o objetivo de identificar o quão frutífera pode ser uma parceria entre a universidade e a escola.

A Caixa da História é um material de apoio pedagógico que visa contribuir com professores do Ensino Fundamental, Médio e EJA no esforço de abordarem temas ligados a História local dos municípios em que atuam. A opção por apresentar o material pedagógico em forma de caixa se justificaria pelo caráter lúdico que tal *designer* sugere, o qual seria reforçado pelo fato de que o aluno não teria como prever qual atividade seria proposta quando ela fosse aberta. A ludicidade do material se estende pela forma como as “Fichas de Atividade” são apresentadas, à medida que não obedecem a uma sequência pré-estabelecida pelos autores, podendo ser acionadas pelo professor no momento e ordem que achar a mais propícia.

Com o objetivo de fornecer subsídios para que tal escolha seja realizada, e as atividades possam se desenvolver de forma mais produtiva, a Caixa conta com um “Guia do Professor”, no qual é apresentada a dinâmica que os autores imaginaram ser a mais adequada para cada uma das oficinas, as quais poderão ser seguidas literalmente, ou sofrer as alterações que o docente considerar convenientes para cada situação de aula. Com o objetivo de facilitar a reprodução das fichas pelo professor, a Caixa oferece um *CD* no qual estão contidas todas as oficinas.

A primeira Caixa da História, dedicada ao município de São Gonçalo, chegou às escolas em 2006, sendo o resultado de dois anos de trabalho de uma equipe integrada por cinco professores que fazem parte do Grupo de Pesquisa Oficinas de História: Helenice Rocha, Luís Reznik, Marcelo Magalhães, Marcia de Almeida Gonçalves e Rui Aniceto Nascimento Fernandes. O material por eles elaborado, além da percepção do protagonismo docente, tem como pressuposto fundante o entendimento da atividade pedagógica, no ensino de História, como uma experiência que, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, deve-se constituir em eventos que levem o aluno a se aproximar do universo da pesquisa histórica, não só facilitando a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, mas igualmente no reconhecimento e assimilação dos padrões mentais que guiam o historiador em suas pesquisas.¹³⁹

Pelo exposto acima, podemos sugerir que os autores da Caixa deslocam as atividades desenvolvidas pelos alunos para além da posição que ocupariam em um modelo de ensino tradicional, o qual privilegia a cópia, a memorização e a reprodução. Na perspectiva adotada por eles, práticas como questionários, visando à fixação de datas, nomes e locais, ou exercícios nos quais os alunos são instados a transcreverem mecanicamente trechos que ilustram os conceitos trabalhados em sala, não contribuem para o desenvolvimento de uma consciência histórica, já que resultam normalmente em memorizações que tendem a se apagar após a realização da avaliação bimestral.¹⁴⁰

¹³⁹ ROCHA, 2012, op. cit., p 18.

¹⁴⁰ A defesa da persistência deste modelo de questão e de questionários operando sob a lógica de fixar datas, nomes e locais se baseia em observações empíricas realizadas nas turmas da EJA da escola na qual realizamos nossa pesquisa.

A opção que os autores oferecem ao modelo acima é a proposta do professor desenvolver oficinas e atividades com um “recorte temático das municipalidades”, ou seja, focado na História local. A justificativa para tal escolha, segundo Reznik, se deve pelo potencial que tal abordagem oferece para a investigação dos “diversos níveis em que se traçam e constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições”, as quais, ao serem trabalhadas em sala de aula, carregam o potencial de levarem os alunos a desenvolverem a capacidade de olhar a realidade circundante e os discursos hegemônicos sobre ela de forma mais crítica.¹⁴¹

Para viabilizar a execução do objetivo acima, os autores da Caixa da História construíram um material composto por nove “Fichas de Atividades”, as quais são independentes entre si e não tem o objetivo de esgotar determinado tema, mas lançar luz sobre espaços, festas, discursos e tradições que, por fazerem parte do cotidiano daquela comunidade, tendem a ser percebidas como naturais e não resultado de um processo de construção histórica.

Na apresentação da primeira Caixa da História, do município de São Gonçalo, os autores tem a preocupação de ressaltar que atividades ali propostas são o resultado da preocupação de atenderem a três objetivos: contribuir para o conhecimento da História municipal; levar os alunos a criarem ao seu final “suas próprias atividades por meio da reunião de novos materiais por eles recolhidos” e contribuir para a constituição e “reelaboração de identidades locais”.

Antes de nos atermos a análise de uma das fichas que integram este volume é interessante destacar a transformação registrada na apresentação do feita ao professor. Nos três primeiros volumes da Caixa da História, dedicados, respectivamente aos municípios de São Gonçalo (2006), Magé (2007) e Itaboraí (2011), os autores optaram por uma breve apresentação dividida em duas partes. Na primeira delas, o professor é informado da possibilidade de utilizá-la em qualquer série do Ensino Fundamental, que todas as atividades abordam a História do município e ao final do volume é disponibilizado um breve resumo histórico para sua consulta. Também ali se encontra um texto, de quatro parágrafos, no qual os autores apresentam seu objetivo com a Caixa da História: que ela se constitua em “um instrumento de conhecimento, participação e transformação”. Para atingir este objetivo, argumentam eles, todas as atividades ali contidas buscam “aguçar” a “curiosidade”, sensibilizando o aluno para que desenvolva uma reflexão sobre o lugar no qual vive e, ao “pensar e repensar o passado”, construa sua identidade.¹⁴²

Em sua segunda parte, a introdução apresenta a Caixa da História como um laboratório no qual o professor terá acesso a nove atividades, que foram construídas visando “sensibilizar” os alunos para o estudo do passado através da mobilização de referências que se encontram presentes em seus “materiais de memória”, tais como “objetos pessoais”, “imóveis, logradouros e imagens iconográficas”. Este jogo com a memória coletiva é reforçado, segundo os autores, pela apresentação do material acondicionado em uma caixa, o que

¹⁴¹ REZNIK, Luís. *História local: pesquisa, ensino e narrativa*. I Encontro de História do Vale do Paraíba Fluminense - *Relatório de Atividades*. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cidade Viva/ Instituto Cultural Light, 2008. p. 49-53. p 50. Disponível em: <http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wp-content/uploads/2008/11/relatorio2008.pdf>. Acesso em: 11/07/2016.

¹⁴²ROCHA, Helenice; GONCALVES, Márcia de Almeida; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís. ; FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. *Caixa de História: São Gonçalo; Guia do Professor*. 1. ed. Niterói: Imprinta, v. 01. 2006.

sugeriria a “possibilidade de extrair daquele recipiente inúmeras histórias, em uma criação constante e infundável”.¹⁴³

Na Caixa dedicada ao município de Guapimirim, os autores mudam o tom do diálogo que buscam manter com o professor. O deslocamento realizado por eles pode ser identificado já no título da página inicial, a qual deixa de ser uma “Apresentação” e se torna uma “Introdução”, ou seja, deixa de ter um caráter meramente expositivo daquele material didático e se torna um convite ao docente para que compartilhe das reflexões desenvolvidas pelos autores na sua elaboração, pois se trata de um material produzido “visando sua apropriação livre pelo professor, sem a perspectiva normativa de procedimentos adequados ou inadequados ou roteiro predeterminado.”¹⁴⁴ Tal mudança de abordagem se reflete em todo o texto, pois, em lugar do uso de expressões como “curiosidade” e “sensibilizar”, as quais remetem para um campo semântico dominado pela afetividade, os autores optam por introduzirem uma discussão em torno dos conceitos de “memória”, “identidade”, “patrimônio” e “educação patrimonial”. Esta transformação, além do reconhecimento do protagonismo docente, confere a parte inicial do Guia do Professor um tom teórico que vem ao encontro da proposta do Grupo de Pesquisa Oficinas de História de contribuir para a formação continuada do historiador que atua no ensino fora da academia, pois, ao discutir os conceitos mobilizados na elaboração das atividades a serem desenvolvidas, lhe propicia a oportunidade de uma reflexão teórica, da qual a rotina docente tende a afastá-lo.¹⁴⁵

No material construído para os municípios de Saquarema, Cachoeiras de Macacu, Piraí e Rio Bonito a tendência de construção de uma discussão teórica mais densa com o professor na introdução do guia se avoluma. Os autores dividem a introdução em seis seções, nas quais aprofundam as discussões sugeridas na Caixa de Guapimirim – memória, identidade, patrimônio – e acrescentam questões relacionadas à História local, crítica documental e ensino de História. A quinta parte da Introdução – Caixa da História, modos de usar e criar – é dedicada a Caixa da História. Nela, além da apresentação do material em si, há o cuidado dos autores em destacarem que o professor, ao utilizar aquele material, se torna seu coautor, na medida em que cabe a ele “decidir e escolher se realizará integral ou parcialmente as atividades e oficinas, de acordo com os objetivos específicos de suas práticas didáticas e pedagógicas”.¹⁴⁶

Um ponto em comum dos textos que apresentam a Caixa da História, seja na forma de “Apresentação” ou de “Introdução”, é a defesa do protagonismo docente no processo ensino/aprendizagem de História, pois será ele o responsável por criar as condições necessárias para os alunos terem a oportunidade de se apropriarem de ferramentas da pesquisa historiográficas para analisarem o mundo no qual estão inseridos.

Ao se apropriarem do rigor analítico que a pesquisa histórica propicia, os alunos dentro na escola e ao longo de suas vidas, serão capazes de perceber de forma mais nítida a intrincada teia de relações sobre a qual se constroem os discursos e as identidades que, em última análise, definem a qualidade de vida que terão no lugar no qual vivem. Este objetivo, como referido acima, faz com que os materiais de memória mobilizados nas atividades, sejam

¹⁴³ ROCHA, 2006, op. cit, p 10.

¹⁴⁴ ROCHA, 2012, op. cit., p 18.

¹⁴⁵ REZNIK, 2006, op. cit., pp1-2.

¹⁴⁶ MAGALHAES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento; GONÇALVES, Marcia de Almeida. *História e Patrimônio: Piraí*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, v. 1, 2014, p 17.

eles cartográficos, fotográficos, arquitetônicos, jornalísticos, oriundos da História oral ou de instituições governamentais, religiosas, sindicais e associativas ou de registros cartoriais de propriedade, sendo abordados de forma a que os alunos os percebam como vias de mão dupla, as quais descortinam o passado e criam uma melhor compreensão sobre o presente.

Analisando uma das atividades contidas na Caixa da História do município de Piraí, podemos perceber como a proposta de seus autores se instrumentaliza. A Caixa dedicada a este município é composta por oito atividades, um guia do professor e um CD, no qual encontrassem cópias das fichas que irão ser utilizadas em cada oficina, disponibilizadas dessa forma com o objetivo de facilitar sua reprodução pelo professor. Os temas escolhidos pelos autores para serem abordados nas oficinas estão relacionados a representações cartográficas; imagens fotográficas; análise demográfica; vida associativa, clube e banda de música; o rio que dá nome a cidade; arquitetura local e estrada de ferro. Entre as oficinas propostas, é interessante notar a presença de uma que é dedicada ao rio Piraí e outra, ao clube esportivo e a banda de música, as quais podem não estar presentes em outros municípios, já que a preocupação dos autores foi a de construir um material capaz de trazer para sala de aula elementos que tem espaço privilegiado na memória coletiva daquela comunidade. Um exemplo marcante de tal abordagem é a oficina denominada “Registros da Vida Associativa: Clube Esportivo e Banda de Música”.¹⁴⁷

No material de orientação ao professor, esta oficina é apresentada como tendo o objetivo de fornecer o conhecimento necessário para que os alunos identifiquem as diferentes funções que podem coexistir dentro de uma associação – “convivência social, trabalho e aprendizagem” – além de levá-los a conhecerem a História de três das associações mais tradicionais de sua cidade: a Agremiação Esportiva Piraíense, a banda de música Santa Cecília Arrozalense e a banda de música 1º de Maio. Logo a seguir, são apresentadas as fontes com as quais os alunos terão contato – “notícias de jornais, propagandas, fotografias e ofícios produzidos sobre e/ou por três associações de Piraí” – e, por fim, as orientações referentes à organização das turmas e o tempo gasto em sua realização.

A proposta apresentada pelos autores para a realização da oficina é que esta seja dividida em dois momentos diversos. O primeiro deles consiste na distribuição entre os grupos de fotografias que retratam as três associações, entre 1948 e 1980, com a solicitação que as observem e busquem identificar, a partir de sua análise, quais seriam as atividades desenvolvidas por cada uma delas. Logo a seguir, os alunos deveriam responder a duas questões: quais as atividades que cada uma das associações promove e se conhecem alguém que participe dela.

Se o primeiro momento da oficina teve como objetivo sensibilizar o olhar para a crítica documental, a segunda parte da oficina continua buscando criar as condições necessárias para que aquele evento educativo se aproxime, o máximo possível, de uma experiência historiográfica.¹⁴⁸ Nela são apresentadas aos alunos quatro fichas temáticas para

¹⁴⁷ A escolha da Caixa de Piraí se deve ao fato de ter frequentado esta cidade durante o período em que estive no polo do Cederj ali localizado, cursando História. Neste período, paisagens e personagens locais passaram a fazer parte do meu material de memória, o qual foi mobilizado no momento em que entrei em contato com a Caixa aqui analisado.


¹⁴⁸ REZNIK, Luís; GONÇALVES, Márcia de Almeida. História e fotografia: uma pedagogia do olhar. *Interagir* (UERJ), Rio de Janeiro, n.3, pp 77-85, 2003, pp 77-79. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/18673/13630>. Acesso em: 10/06/2016.

serem preenchidas com base na análise do conjunto de doze fontes, entre fotos, matérias jornalísticas, propagandas, documentos oficiais da prefeitura e memorandos referentes à Agremiação Esportiva Piraíense e às duas bandas de música locais.

The image shows a worksheet titled 'FICHA TEMÁTICA: Associação como lugar de convivência social'. The page is designed for a workshop activity. It features a large central area with ten vertical lines for writing. In the top right corner, there is a small graphic of a building with the word 'Piraí' written next to it. The bottom right corner of the worksheet is labeled 'OFICINA 4'.

Figura 6 – Ficha Oficina 4
Fonte: MAGALHÃES *et alii*, 2014, p 105.

FICHA TEMÁTICA:
Associação como construtora de vínculos para fora do município




Piraj

OFICINA 4

Figura 7 - Ficha Oficina 4
Fonte: MAGALHÃES *et alii*, 2014, p 106.

FICHA TEMÁTICA:
Associação como lugar de aprendizagem



OFICINA 4

Figura 9 - Ficha Oficina 4
Fonte: MAGALHÃES *et alii*, 2014, p 106.

Como é possível notar pelos títulos da ficha reproduzida na figura seis - Associação como construtora de vínculos para fora do município – um dos objetivos dos autores é fazer com que os alunos percebam que as agremiações, além de se constituírem em instâncias de convivência social, ensino e geração de renda, podem se tornar pontes que ligam a comunidade local a outras partes do estado, da região, do país e até mesmo do mundo.

A última etapa da oficina se constitui em uma orientação para o professor, caso ele deseje dar prosseguimento ao estudo da História local com um recorte voltado para as associações de Piraí. Para executá-la os alunos seriam divididos em grupos que teriam a tarefa de escolher uma associação da localidade com a qual, por alguma razão, se identifiquem – proximidade da escola ou da residência, participação de alguns membros do grupo ou de seus parentes, facilidade de acesso. Feita esta escolha, coletariam depoimentos, fotos e documentos com o objetivo de preencherem uma ficha composta por quatro questões: seu nome, data de fundação, endereço da sede e quais as atividades por ela desempenhadas.

Se, a primeira vista, pode parecer que exista uma desproporcionalidade entre os esforços despendidos pelos alunos no levantamento dos dados coletados e as questões as quais devem responder, é importante destacar que esta atividade final tem o sugestivo título de “Para ir adiante”. O fato de nomeá-la desta forma, talvez, possa ser entendido como o resultado da expectativa nutrida pelos autores de que a oficina, recém-encerrada, tenha despertado o desejo de alunos e professor em conhecerem mais sobre a História local, levando-os a buscarem não só aprofundar o conhecimento sobre as associações estudadas, o que seria o movimento mais previsível dos grupos, mas ampliem sua área de interesse. Nesta perspectiva, a proposta de coleta de dados solicitada se insere dentro do primeiro movimento de qualquer pesquisa historiográfica, o levantamento da maior quantidade possível de material para constituir um banco de dados do qual serão selecionadas as fontes utilizadas para responder as questões proposta pelo pesquisador.

Um dos maiores, senão o maior, desafio enfrentado pelo professor de História é fazer um aluno que se encontra imerso em uma cultura do imediatismo, na qual tudo é descartável, perceber sentido no estudo do passado. Partindo do pressuposto de que o estudo da História local carrega consigo um caráter mobilizador capaz de facilitar nesta tarefa, os integrantes do Grupo de Pesquisa Oficinas de História propuseram atividades visando não apenas ensinar sobre a História do município, mas levar o aluno a experienciar algumas etapas da pesquisa histórica.

O êxito de tal proposta, contudo, não é garantido apenas pela qualidade didática do material, dependendo, como os próprios autores reconhecem, da atitude que o professor irá assumir em sala de aula ao aplicá-lo. Buscando identificar como o docente recebe este a Caixa e de que forma dela se apropria, no ano de 2011, ou seja, cinco anos após sua distribuição nas escolas da rede pública de São Gonçalo, foi realizado o projeto “Caixa de História: conhecer e criar”. Seu objetivo, em um primeiro momento, foi “propiciar o conhecimento sobre as atividades da Caixa aos professores de uma escola municipal de São Gonçalo, a partir da realização de oficinas pedagógicas” e, posteriormente, acompanhar, ao longo daquele ano letivo, como eles se apropriaram dele, tanto no que se refere à realização das oficinas, quanto às pontes estabelecidas entre cada uma delas e os conteúdos curriculares.¹⁴⁹

¹⁴⁹ ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Caixa de história local: criação e recriação na prática docente. In: Maria Guiomar Carneiro Tommasiello; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta; Luiz Marcelo de Carvalho; José Cerchi Fusari. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises*

Com o objetivo de divulgar o projeto acima, seus idealizadores construíram o *blog* “Projeto Caixa de História: conhecer e criar”, no qual foram realizadas nove postagens, as quais apresentam as etapas desenvolvidas durante os quatro meses de duração do projeto. Na primeira delas são apresentadas a Caixa de História, seus autores, objetivos e cronograma de execução, março e junho de 2011. As postagens posteriores são realizadas com o objetivo de apresentar a escola na qual o projeto foi desenvolvido, Escola Municipal Anísio Spindola Teixeira; a oficina realizada com os professores para apresentação do material; reunião de planejamento; apresentação do material a uma turma; as atividades desenvolvidas nas turmas até o dia 29 de junho, quando as postagens se encerram, como previsto no cronograma inicial.

No *blog* e na página mantida pelo grupo, não se encontra disponibilizada nenhuma avaliação dos resultados obtidos com o projeto. Diante de tal fato, e desejosos de identificar os resultados do uso da Caixa de História no cotidiano escolar, buscamos trabalhos que abordassem o projeto desenvolvido na escola de São Gonçalo. Utilizando como descritor o nome do projeto foi possível identificar dois textos, um de autoria de Helenice Rocha, coordenadora do “Projeto Caixa de História: conhecer e criar” e outro de Mello e Eldochy, ambas bolsistas da iniciação científica que participaram cotidianamente do mesmo.¹⁵⁰

Ao descrever o projeto acima referido, Rocha destaca que o elemento motivador do professor que se dispôs a realizar suas oficinas com os alunos da EJA foi o desejo de contribuir para o resgate da identidade de sujeitos, os quais, segundo ele, se sentiriam inferiorizados por frequentarem esta modalidade de ensino e viverem em um município desprestigiado. Por conhecer as dificuldades de aprendizagem de suas turmas, segundo a autora, ele realiza uma série de adaptações ao longo da oficina, seja nas atividades individuais ou nas coletivas, como as realizadas nas atividades da “Atividade 4: O cotidiano escrito nas crônicas”.¹⁵¹

A atividade proposta aos alunos se divide em três etapas: leitura da crônica individual ou coletivamente; divisão da turma em grupos para preencherem uma ficha com base em informações contidas no texto e produção de um texto na forma de crônica, no qual os alunos apresentassem, em primeira pessoa, o planejamento de duas festas, uma em 1921 e outra na atualidade. Se as duas primeiras atividades podem ser consideradas de baixa dificuldade, pois são semelhantes a outras realizadas por eles cotidianamente, a última apresenta um grau de complexidade muito mais acentuado, como a própria autora reconhece, pois tem como pré-requisito conhecimentos históricos, competências leitoras e em produção textual, muitas vezes, escassas em alunos da EJA. Ciente das carências de sua turma, o professor opta por realizar uma intervenção pedagógica na proposta inicial da atividade, a qual consistiu na leitura interpretativa do texto com a turma, construção de um quadro comparativo entre festas realizadas em 1921 e 2011 e exibição de imagens sobre eventos festivos no início do século XX, já que os alunos não dispunham de informações sobre eles. Além de interferir na dinâmica proposta inicialmente pelos autores, o professor imprime sua marca na atividade ao desenvolvê-la de forma dialógica, ou seja, dando aos alunos a possibilidade de exporem seus saberes em relação às festas das quais participam habitualmente para, a partir das informações colhidas, construir um quadro comparativo que serviu de base para a realização da atividade.

e proposições. 1ed. Araraquara: Junqueira&marin, 2012, v. 3, p. 19. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1391c.pdf.

Acesso em: 01/06/2016.

¹⁵⁰ Ver: http://projetoaixadehistoria.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html.

¹⁵¹ ROCHA, 2006, op. cit., pp 31-34.

Rocha, ao final de seu texto, aponta para o fato que a atividade pedagógica analisada em sua pesquisa é percebida de forma distinta por seus autores e pelo professor que a aplica em sua turma. Esta dicotomia é fruto do local de análise que de cada um desses sujeitos ocupa, o qual define o objetivo que pretendem alcançar com ela. Enquanto para os primeiros, ela deve se constituir em exercício historiográfico, no qual há uma análise e interpretação coerente da fonte disponibilizada, seguida da produção de um texto no qual sua temporalidade fosse destacada, na visão do professor, outras questões deveriam ser levadas em conta. A primeira delas é o fato de estar sendo aplicada a uma turma da EJA, ou seja, formado por alunos que carregam limitações, em consequência da conturbada trajetória escolar que tiveram. É importante destacar que ao apontar para a existência dessas duas instâncias de compreensão, a autora não estabelece uma relação hierárquica entre elas, ou sugere que uma deve adequar-se a outras, mas destaca a importância do diálogo entre ambas e o reconhecimento, por parte da academia, do professor enquanto produtor de conhecimento.¹⁵²

O texto de Mello e Eldochy analisa a atuação do mesmo professor acompanhado por Rocha durante a realização de outra oficina contida na Caixa de História, a de número sete: “Como governar cidade”. Nela os alunos são levados a analisar notícias de jornal, mensagens e relatórios do prefeito e a preencherem fichas resumo, com o objetivo de identificar mudanças e permanências nos problemas e no discurso oficial sobre eles ao longo da primeira metade do século XX. Como está atividade foi realizada logo após a turma ter concluído o estudo dos conteúdos referentes à Primeira República e o chamado período Vargas, as autoras partiram da hipótese de que aquela oficina mobilizaria os alunos e os levaria a problematizar, de forma mais embasada, a realidade circundante. Segundo elas, esta tal conjectura mostrou-se equivocada desde a primeira atividade da oficina, o preenchimento das “Ficha-Resumo” sobre o problema (figuras 9 e 10), a qual foi realizada sem nenhuma motivação por parte dos alunos.¹⁵³


¹⁵² ROCHA, 2012, op. cit., p. 23.

¹⁵³ NASCIMENTO, Lorena Silva Mello e ELDOCHY, Denise. Conversando sobre política: entendimentos e representações dos estudantes sobre a administração pública de São Gonçalo. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH - Rio. São Gonçalo: ANPUH - Rio, 2012. Disponível em http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338517619_ARQUIVO_TextoAnpuhtrabalhodeniseelorenafinal-eagoraoununca_1_ESTA.pdf. Acessado em 01/06/2016.*

Ficha-Resumo sobre o Problema

FONTE: _____
 TÍTULO: _____
 ANO: _____
 TEMA: _____

O GOVERNANTE DIZ QUE O PROBLEMA É ... _____ _____ _____ _____	O GOVERNANTE DIZ QUE FEZ _____ _____ _____ _____
---	--



ATIVIDADE 7

Figura 10 – Oficina 7 "Como governar a cidade"
 Fonte: ROCHA, 2006, p 48.

As razões elencadas por elas para a atividade não ter mobilizado a turma como inicialmente se esperava são, primeiramente, o caráter eminentemente burocrático da tarefa solicitada, a qual, em última análise, consistia apenas na leitura e compilação de informações contidas nas fontes apresentadas. O resultado deste fato foi o clima de desinteresse e dispersão entre os alunos durante a realização das mesmas e o caráter extremamente vago das falas quando solicitados a avaliarem os conhecimentos adquiridos ao realizá-la, como destacam as autoras, ao citar algumas das respostas oferecidas por eles: “conhecemos mais a história do município”, “temos noção dos problemas de antigamente”, “ajudou a observar mais coisas ao ler e entender melhor”.

Avançando em sua análise, as autoras apontam como segunda razão para o insucesso da atividade a forma burocrática como foi encaminhada pelo professor, o qual se restringiu e a seguir as orientações contidas no Guia da Caixa e, mesmo notando a desmotivação da turma, optou por não realizar nenhuma correção de rota que a tornasse mais interessante e envolvente. O texto também dá destaque ao fato do professor não realizar a segunda parte da oficina, na qual é sugerida uma reflexão sobre as transformações no discurso oficial sobre os problemas do município a partir dos registros feitos pelos alunos nas fichas e em um relatório final elaborado em grupo.

Realizando um esforço por justificar insucesso da oficina, as autoras apontam para fatos como: a atividade ter sido realizada no final do período letivo; não ter um caráter avaliativo; estar “aquém [da] capacidade cognitiva” dos alunos. Nesta análise final, as autoras optam por silenciar sobre o grau de responsabilidade do professor na realização da atividade, contudo tal crítica aparecerá, mesmo que de forma velada, no momento em que se analisam a realização da mesma oficina em outra turma, qualificando como exitosa.¹⁵⁴

O objetivo de estabelecer uma comparação entre a forma “correta” e a “incorreta” de conduzir as atividades fica patente, primeiramente, na forma de se referir ao docente, pois não apenas citam o nome da professora, mas afirmam ter sido a atividade na qual “os alunos mais participaram e se envolveram”. O sucesso alcançado pela professora Edna se deveu, segundo elas, ao esforço realizado no sentido de conferir dinamismo a uma atividade que por si só não despertaria o interesse dos alunos, como foi verificado na outra turma. A estratégia usada pela professora consistiu basicamente em fazer uma breve introdução na qual diferenciou as funções do executivo e do legislativo dentro do município, seguida pelo pedido que os alunos lessem uma parte do material contido na Caixa e apresentassem oralmente os problemas que eram apresentados pela população ao prefeito. Após este levantamento houve o preenchimento das fichas, durante o qual os alunos não se restringiram a copilar dado, mas questionavam a professora sobre a veracidade das informações ali contidas e o que levou as autoridades responderem daquela forma a população, ou seja, atingiram o objetivo proposto de analisar as transformações do discurso político ao longo do tempo.

Mesmo relativizando a diferença dos resultados alcançados nas turmas com o argumento de que este é um fenômeno “bem comum ao ambiente escolar, uma vez que as turmas possuem características próprias, subjetivas e particulares” as autoras deixam claro que os resultados alcançados pela professora Edna, em comparação com os obtidos “pelo professor da EJA”, são consequência direta da condução que cada um estabeleceu durante o desenrolar da oficina em suas turmas.¹⁵⁵

¹⁵⁴ MELLO e ELDOCHY, 2012, op. cit., pp 5-6.

¹⁵⁵ MELLO e ELDOCHY, 2012, op. cit., p 8.

As análises apresentadas nos dois textos analisados acima sobre as oficinas contidas na Caixa de História de São Gonçalo indicam que o material de apoio pedagógico pode se constituir em uma valiosa ferramenta para o ensino da História. A concretização de tal potencialidade depende, contudo, do tipo de relação que o professor mantém com este material, pois, em última análise, cabe a ele criar, com suas intervenções, as condições necessárias para que o evento de aprendizagem imaginado por seus autores se torne significativo para os sujeitos da EJA. As conclusões das pesquisadoras vêm ao encontro da percepção que a equipe de autores Caixa tem sobre seu trabalho, pois como destaca Reznik, o objetivo não era buscar ser original ou impor aos docentes formas de trabalharem com História local, mas recolher e sistematizar “o que existe por aí: é um corpo racional para estimular o ensino e a escrita sobre a história local”.¹⁵⁶

Ao longo deste capítulo procurou-se demonstrar que o processo de marginalização sofrida pelos sujeitos da EJA tem consequência direta sobre a qualidade do material didático produzido e distribuído nas redes públicas de ensino do país. As tentativas de romper com tal lógica, como a realizada por Paulo Freire, sempre sofreram uma grande resistência, pois eram percebidas enquanto uma ameaça a ideologia dominante. Dentro de um universo no qual os livros didáticos, os quais ainda ocupam um lugar de destaque dentro o imaginário escolar, se mostram inadequados, materiais de apoio pedagógico que auxiliem o professor abordar temas que possam contribuir com a formação intelectual, escolar e identitária de seus alunos se mostram de grande valia. A consciência deste fato, associada à percepção de que a universidade tem o compromisso social de contribuir para a superação da crise que o ensino da História atravessa foram às bases sobre as quais o projeto das Caixas de História foi construído.

Trazendo as Caixas de Pirai e de São Gonçalo para este trabalho, buscou-se oferecer a quem vive o cotidiano da EJA a possibilidade de perceber que abordagens para além do currículo oficial e das propostas contidas no livro didático podem se constituir em experiências enriquecedoras, não apenas para os alunos, mas de igualmente para toda a comunidade da qual a escola faz parte. Tal perspectiva, sobre o impacto que um material como a Caixa de História pode alcançar, se justifica pelo entendimento de que, ao abordar temas ligados a História local, se estabelecem diálogos com as memórias, individuais e coletivas, sobre as quais se sustentam as bases identitárias de pessoas e comunidades, que podem levar a uma ressignificação da realidade circundante. Este movimento, típico do ensino da História, mesmo quando o recorte não é o local, tem como um de seus objetivos propiciar ao indivíduo a oportunidade de refletir sobre o lugar que a estrutura social vigente lhe destinou no mundo e, ao fazê-lo, poder decidir conscientemente se o considera adequado ou irá agir para transformá-lo.¹⁵⁷

A aquisição de uma consciência crítica passa necessariamente por um ensino da História que não leve o aluno apenas a fitar o passado, mas o convide igualmente a passear o olhar pelo presente e, através das análises que realiza, vislumbrar um futuro diferente. Realizar esta operação leva o aluno da EJA a romper o medo imposto pela presença dos mitos do fracasso, da incompetência, da limitação intelectual, da destinação social à subalternidade que rondam as salas de aula dessa modalidade de ensino e se sentir autônomo o suficiente para reescrever a sua história e a História do local no qual vive. Fazer com que este projeto de ensino de História se concretize no cotidiano das salas de aula ejianas, como já anteriormente

¹⁵⁶ REZNIK, 2008, op. cit., p 25.

¹⁵⁷ REZNIK, 2008, op. cit., p 51.

reinterado, é uma tarefa que se torna significativamente mais difícil na medida em que os materiais didáticos e paradidáticos a ele disponibilizados são construídos dentro de uma lógica fabril de larga escala, a qual opera com um modelo ideal de aluno ejiano e, devido a este fato, não é capaz de dar conta de todas as peculiaridades que caracterizam cada sala de aula dessa modalidade de ensino.¹⁵⁸

Ao analisar a forma que uma parcela dos professores reage diante do cenário acima, Mello identifica a existência de uma ação no sentido de produzir coletivamente com os alunos ou em um “processo autoral de pesquisa e escrita, que envolve desde a produção textual, a iconográfica, a diagramação e o *lay-out* visual, até sua produção física de materiais que atendam as necessidades identificadas em sua sala de aula”. A maioria desse material, segundo os dados levantados em sua pesquisa, se refere a uma produção realizada por professores de turmas de alfabetização “durante o período de realização de um curso ou etapa de curso”, ou seja, diante de uma demanda nascida fora da sala de aula. Tal constatação reforça a percepção de que a carga de trabalho excessiva e as condições precárias vivenciadas no ambiente escolar são fatores que muitas vezes levam a uma acomodação que embota a capacidade criativa docente, mas não são suficientes para anulá-la.¹⁵⁹

No que se refere ao material produzido pelo segundo segmento do Ensino Fundamental, o autor afirma que preponderam materiais que “caracterizam-se por uma maior influência do formato livro didático, tal como desenvolvido pelas editoras comerciais”, sendo, na sua maioria, uma simples compilação das obras distribuídas pelas grandes editoras comerciais. A identificação de tal realidade por parte de Mello nos permite sugerir que a chegada à escola de materiais pedagógicos como a Caixa de História poderia significar uma mudança na qualidade do material produzido pelos professores de História, pois serviria de inspiração para a construção de oficinas nas quais, além de aprenderem conceitos e metodologias, os alunos se deparam com a possibilidade de construir conhecimentos capazes de levá-los, como referido acima, a repensarem a História de suas localidades com base nas pesquisas que realizaram.¹⁶⁰

Atividades pedagógicas são experiências de aprendizagem que devem levar o aluno a realizarem dois movimentos simultâneos e complementares. O primeiro, relacionado à fixação dos conteúdos aprendidos e o segundo, um deslocamento cognitivo. Nos casos em que o equilíbrio entre estes dois fatores é rompido, independentemente do sentido em que fenômeno ocorra, a consequência imediata é o desinteresse do aluno por realizá-la, por considerá-la enfadonha ou demasiadamente complexa. Como a maioria de tais atividades chega pronta às mãos do professor, cabe a ele realizar um ajuste fino sem o qual, muitas vezes, ela se constitui em reforço “a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos” na medida em que não os leva a questionar a realidade na qual estão inseridos.¹⁶¹

No último capítulo desse trabalho, atentos as reflexões realizadas até este ponto, proporemos atividades que possibilitem, aos professores da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu, abordarem temáticas referentes à História do município. Por se tratar de um trabalho

¹⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p 34.

¹⁵⁹ MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, pp 101-118, 2013, pp 106-108. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/246-525-1-SM%20(8).pdf. Acessado em 12/07/2016.

¹⁶⁰ Ibidem, p 111.

¹⁶¹ DAYREL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYREL, Juarez (Org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 1996, p. 140.

baseado nas experiências e reflexões realizadas ao longo de uma trajetória de mais de duas décadas na EJA, dialogará diretamente com experiências pedagógicas, vivências e expectativas de professores e alunos que creem que a educação oferecida nas escolas ejianas pode ser melhor do que a oferecida até agora.

CAPÍTULO III – CAIXA DA HISTÓRIA DE NOVA IGUAÇU

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(João Cabral de Melo Neto)

Este capítulo tem como objetivo apresentar dois materiais que integrarão a Caixa de História de Nova Iguaçu: o Diário de Bordo do Professor e a Oficina 1 – Caminhos, fogos e vendas da Vila de Iguassú. Aos que habitualmente refletem sobre o ensino de História na EJA, seja devido as suas pesquisas ou por atuarem como professores nesta modalidade de ensino, as propostas pedagógicas nele contidas soarão familiares. Tal percepção será fruto do fato de que o material aqui apresentado é o resultado de uma observação atenta das estratégias utilizadas por docentes que atuam nesta modalidade de ensino consideradas, por docentes, alunos e equipe pedagógica como exitosas.

A opção por apresentar o Diário de Bordo do Professor nesse trabalho se deve ao reconhecimento de que grande parte do saber docente produzido nas aulas de História não é compartilhado devido, principalmente, a carência de tempos/espacos que incentivem tal prática. Nesse contexto, o Diário surge como uma plataforma que incentiva não apenas o registro, mas a circulação de informações que normalmente dependem apenas da memória do professor que as produz para perdurarem estando, portanto, sob constante ameaça de se perderem.

Os dados que alimentaram as reflexões a serem pelo professor nascerão da sua atuação durante a realização da Oficina 1, a qual tem como objetivo promover eventos de aprendizagem nos quais, ao trabalharem com mapas históricos e geográficos, os alunos tenham a oportunidade de vivenciarem a experiência de um letramento cartográfico. Construída a partir de um diálogo com o currículo oficial do município e criando espaços para ações interdisciplinares as atividades propostas nesse trabalho foram construídas a partir de um horizonte de expectativa que a Caixa da História, além de contribuir para o estudo da História local, também possa deflagrar um movimento dentro da comunidade escolar no sentido de construir uma escola ejiana que dialogue com a realidade da comunidade na qual está situada e leve a processos de reflexão capazes de construir práticas de participação nas associações escolares, grêmios estudantis, conselhos municipais e associações que visem não apenas melhorar condições objetivas de vida, como saneamento, transporte e acesso à saúde, mas fomentar a cultura e a preservação do patrimônio histórico dos bairros e do município.

3.1 Diário de Bordo do Professor

Ainda hoje é possível encontrar no imaginário popular a imagem do professor “como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros”. Tal concepção, contudo, desde o final da década de 1980, vem sofrendo uma série de críticas, não só no Brasil, mas em vários países do mundo por pesquisadores como Schön e Zeichner, nos Estados Unidos, Pérez

Gómez e Marcelo Garcia, na Espanha, Nóvoa e Alarcão, em Portugal e Freire e Monteiro, no Brasil.¹⁶² Mesmo partindo de abordagens diferenciadas sobre o tema, tais autores apontam para o fato de que a atuação docente não se restringe ao movimento de adequar, diluir ou até mesmo distorcer o conhecimento com o objetivo de que seja “aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, evoluiriam para uma vida melhor”, mas se constitui em uma operação na qual o professor produz um saber específico, o saber docente.¹⁶³

A utilização do conceito saber docente, como ponto de partida para uma reflexão sobre os mecanismos que interagem no processo ensino aprendizagem, segundo Monteiro, “revela-se uma ferramenta teórica de grande potencial”, pois lança luz sobre pontos que as abordagens tradicionais – focadas no domínio do professor sobre o conteúdo de sua disciplina; o uso de tecnologias em sala de aula ou a dimensão sociopolítica e ideológica envolvida na prática docente – não contemplavam. O reconhecimento do professor enquanto intelectual que produz um conhecimento específico ao exercer seu ofício, tem importantes desdobramentos no processo de produção de materiais didáticos, pois o desloca da posição de simples instrumentalizador das recomendações feitas pelo autor para a de coautoria dos materiais pedagógicos utilizados em suas aulas.¹⁶⁴

Ao analisar a gênese da profissão docente na modernidade, Nóvoa aponta para a existência de dois fatores determinantes nesse processo, os quais, segundo ele, persistem até hoje: a relação deste profissional com o conhecimento que irá ensinar e o peso de crenças e valores morais e religiosos na construção do modelo ideal de professor. A presença, ao longo do tempo, dessas crenças iniciais, em discursos políticos, ideológicos e religiosos, permitiu não apenas a sua sobrevivência, mas a construção de uma imagem social do professor que traz como marca fundamental a vocação, a qual dispensaria maiores esforços para o exercício do magistério, bastando-lhe apenas permitir que a “graça”, com a qual foi contemplado, flua naturalmente.

Ao associar a figura do professor a do sacerdote, o discurso acima referido serve de base em nosso país para a manutenção de condições inadequadas para o exercício da função docente, seja por se dar em espaços precários, contar com uma baixa remuneração, não criar condições ideais para uma formação continuada ou sofrer interferências de setores sociais que desconhecem a realidade escolar. Com o objetivo de transformar este cenário, profissionais da Educação se mobilizam na luta sindical e na busca de um novo posicionamento político/pedagógico dentro do universo escolar, exigindo uma posição ativa na construção das políticas educacionais municipais estaduais e nacionais. Neste cenário de disputa o reconhecimento da existência de um saber típico do universo escolar se reveste de grande importância, pois contribui para o fortalecimento do lugar de fala do professor, conferindo a ela uma legitimidade que não pode ser questionada por setores alheios à realidade cotidiana escolar.

¹⁶²Ver: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

¹⁶³ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, pp 121-142, 2001. pp 122-123. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/08v2274.pdf>. Acessado em 12/07/2015.

¹⁶⁴ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo, Novas Políticas?* Minas Gerais, pp 121-142, 2003, p. 4. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>. Acesso em: 12/07/2016.

Com base no reconhecimento da existência de um saber docente, o qual não é construído apenas durante sua formação inicial, mas é o resultado de um amálgama de circunstâncias geradas ao longo de toda a sua vida profissional, Freire defende uma prática docente baseada em uma constante crítica em relação às ações e reflexões realizadas, no cotidiano escolar, como caminho eficiente para “melhorar a próxima prática”. Uma das consequências do professor adotar a posição preconizada por Freire é a necessidade de reservar, dentro de uma agenda diária sobrecarregada, um espaço para desenvolver suas reflexões. Foi com base no reconhecimento da existência de tal dificuldade que surgiu a ideia de oferecer, entre os elementos que integrarão a Caixa de história de Nova Iguaçu, um Diário de Bordo do Professor.¹⁶⁵

A opção por oferecer um espaço para o registro de experiências, impressões e reflexões, na forma de diário, surgiu da identificação de uma resistência, por parte do professor, em preencher qualquer tipo de documentação. Este fato se deve a percepção, dentro do universo escolar, de que cadastros, fichas de avaliação individual dos alunos, diários de classe e registros de atividades não afetam diretamente o processo ensino/aprendizagem, sendo fruto de uma demanda burocrática gerada por técnicos que estão distante do cotidiano da sala de aula. Ao associarmos tal relutância à falta de hábito do professor em registrar, por escrito, os caminhos didáticos/pedagógicos trilhados em seu cotidiano, a solicitação do preenchimento de uma ficha de avaliação, ao final das atividades, tornou-se uma opção pouco atraente, pois, os indícios colhidos na escola pesquisada, sugeriram que a mesma não seria preenchida.

O reconhecimento da resistência, acima referida, fez com que surgisse a proposta do Diário de Bordo. Como herança dos livros e filmes românticos, o diário é normalmente percebido como um gênero de escrita dominado pela subjetividade e, portanto, não seria o suporte ideal para o desenvolvimento de uma reflexão crítica. O equívoco de tal compreensão se baseia no desconhecimento do fato de que a escrita é uma forma eficiente do indivíduo reelaborar seus pensamentos, devido à necessidade de adequá-los a esta forma de expressão, criando um processo no qual pensamento, escrita, leitura, análise, reflexão e reestruturação do pensamento, levam a uma compreensão muito mais profunda da realidade e dos processos registrados em suas anotações.¹⁶⁶

A proposição de utilizar o diário como o suporte material, no qual o professor irá registrar suas experiências durante a realização das atividades de cada uma das oficinas, nos conduz a um deslocamento em relação ao sentido amplo, que comumente, se confere a ele, onde a inexistência de um interlocutor externo e o caráter errático de muitas de suas anotações são os traços marcantes. Por se constituir em uma ferramenta pedagógica que tem entre seus objetivos possibilitar ao professor refletir sobre suas práticas cotidianas, o diário contido na Caixa de História afasta-se do sentido amplo referido anteriormente e passa a operar sob determinadas restrições.

A primeira delimitação com a qual o professor deverá lidar está relacionada à solicitação de registrar no Diário apenas observações referentes a realização das atividades propostas em cada uma das oficinas e os possíveis desdobramentos que tiveram ao serem

¹⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

¹⁶⁶ MACHADO, Anna Rachel. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. *Linha d'Água*, v. 18, nº 1, pp. 61-80. 2005. São Paulo: Companhia das Letras. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 01/04/2016

apropriadas por ele. A proposição deste corte temático se justifica pelo fato de que este material, apesar de estar apresentado na forma de diário, não pode ser confundido como um registro etnográfico sobre toda a sua vivência docente, mas como uma ferramenta pensada para auxiliar no processo de construção da Caixa de História, o qual depende, diretamente, das ações desenvolvidas por ele e seus alunos no desdobramento das atividades propostas.

Ao ser convidado a exercer um papel de coautoria na construção de um material pedagógico que será utilizado por seus colegas de profissão no futuro, o docente passa a ter a responsabilidade de produzir um material que se diferencia totalmente dos demais registros realizados no universo escolar, sendo este fato a segunda restrição que sua escrita deve observar. A pressão de produzir algum tipo de texto que será objeto de reflexão de seus pares, e não como resposta a uma demanda burocrática, se constitui em uma estratégia que propicia ao professor o ambiente motivacional necessário não apenas para realizar uma autoavaliação em relação as suas práticas cotidianas, mas o convida a reflexões teóricas, metodológicas e didáticas, as quais, normalmente, ocupam um lugar secundário no horizonte de preocupações docentes devido às condições de trabalho inadequadas sob as quais ele atua.

Por se constituir em um material de produção coletiva, que ao longo do tempo irá sendo acrescido de novos registros, o Diário será apresentado ao professor na forma de fichário. A escolha por este formato se deve a facilidade de serem anexadas novas folhas e outros materiais que seus autores considerarem pertinentes para enriquecerem as atividades propostas – folhetos, reportagens, imagens, textos impressos. O material disponibilizado inicialmente contará com cem folhas divididas em oito repartições, uma para cada das oficinas propostas.

Nas ponderações sobre o preenchimento do Diário, será solicitado ao professor que no início dos registros sobre cada atividade indique a turma na qual ela foi desenvolvida e a data de início. Como se trata de um material que servirá de suporte para os que desenvolverem as oficinas após ele, o registro de sua duração se torna importante, apesar de cada atividade contar com uma previsão de aulas para sua realização, na medida em que não há como o autor indicar o tempo que seria gasto caso o professor desdobre as atividades.

O Diário será apresentado ao professor através de uma carta na qual o autor justifica a presença desse material na Caixa de História e o convida a contribuir em sua construção, com seus registros.

“Historiadores e historiadoras,

Ensinar História é uma caminhada marcada por longos momentos de solidão. Mesmo planejando em grupo, dividindo observações nas reuniões pedagógicas ou na sala dos professores, as decisões cotidianas de como responder a determinadas perguntas, lidar com as demandas específicas de cada turma ou refazer, em poucos minutos, o planejamento elaborado durante horas, devido a um imprevisto, são desafios que você enfrenta sozinho e supera usando a criatividade e o conhecimento que só a vivência em sala de aula oferece.

Apesar de muitas das soluções construídas por você serem extremamente criativas, poucas delas são compartilhadas com seus colegas, ficando perdidas em algum canto da sua memória e da dos alunos, que por acharem aquela aula “genial” sempre se referem a você como “o professor que mostrou que estudar História não é uma coisa chata, mas muito legal e divertida”. Com o objetivo de impedir que toda a criatividade e conhecimento que você mobilizará ao utilizar a Caixa de História de Nova Iguaçu estejam condenados ao esquecimento, oferecemos a você o Diário de Bordo do Professor.

O preenchimento do Diário não é obrigatório, nele não há nenhuma indicação sobre o estilo de escrita que você deve utilizar ou sobre as formas de suas postagens, ou seja, reportagens, folhetos ou textos que você considerar adequados podem ser anexados às suas anotações. O único pedido que fazemos é que suas anotações mantenham sempre o foco sobre as atividades propostas, correções e adequações que sua experiência considerou necessária fazer em cada uma delas. O objetivo desses registros não é avaliar o produto, mas enriquecê-lo com suas reflexões e sugestões.

Como em todo diário que registra travessias por terras desconhecidas, o nosso Diário nasceu com o destino de passar de mão em mão. Cada anotação feita sobre os caminhos trilhados, desafios vencidos e potencialidades descobertas se tornarão um novo ponto de partida para que os que vierem depois de você encontrem um material muito mais rico para trabalhar com seus alunos. Este fato faz com que você, ao fazer suas anotações neste Diário, se torne também seu coautor. A Caixa de História é um material pedagógico orgânico, ou seja, ela precisa ser alimentada por novas ideias, materiais, atividades e até mesmo oficinas, será este fato que nos leva a desejar, ardentemente, que você aceite o nosso convite, para não apenas assumir a tarefa de mantê-la viva, mas compartilhar neste espaço como a realizou.

Ps: Se, após ler esta carta, você ainda tem dúvidas sobre o que escrever e como escrever deixamos a seguir nossa dica.

Ao escrever tenha sempre em mente que seu objetivo é responder apenas duas perguntas muito simples: “O que fiz?” e “Por que fiz?”. Para elas não há respostas certas ou erradas, apenas existem suas ações e motivações, as quais, temos certeza, irão inspirar a quem vier depois continuar ensinando e pesquisando com seus alunos sobre a História de Nova Iguaçu. No resto é só deixar a caneta correr sobre o papel.

Um abraço e boa escrita.”

O tom coloquial presente na carta acima se justifica enquanto estratégia para impedir uma associação direta do Diário de Bordo com instrumentos de registros normalmente percebidos pelos professores como simples demandas burocráticas, a qual poderia gerar uma resistência ao seu preenchimento. Dentro desta perspectiva, a construção de uma carta, que busca criar uma empatia entre o docente e o Diário, parece se constituir em uma estratégia válida para lidar com dois fatores que poderiam levar o professor a não realizar ali seus registros: a não obrigatoriedade de fazê-lo e a inexistência de uma cultura escolar que o incentive a registrar espontaneamente suas experiências em sala de aula.

Ao longo de toda a nossa pesquisa, reinteramos o fato de que o ensino de História atravessa uma grande crise e que uma das ações indispensáveis para superá-la é o professor assumir uma posição crítica-reflexiva em relação à sua prática docente. O Diário de Bordo é um instrumento que busca criar as condições necessárias para que este movimento seja deflagrado e para tanto, propõem uma autorreflexão partindo de duas perguntas, como descritas na carta acima, muito simples: “*O que fiz? Por que fiz?*” Ao levar o indivíduo a se reconhecer como alguém que tem uma atuação direta no universo no qual vive e questionar as razões, explícitas ou inconscientes, que o levaram a realizá-las, se criam as condições necessárias para o início de uma busca por respostas eficientes o suficiente para restabelecer o equilíbrio perdido. Em um primeiro momento, a solução desse conflito interior tende a ser buscada em valores e discursos chancelados pelo senso comum e pela ideologia dominante, contudo, à medida que os questionamentos se repetem, as fragilidades das verdades ali

colhidas se patenteiam diante do olhar atento lançado sobre elas, levando o indivíduo a ressignificar seus valores e a forma de lidar com a realidade.

A partir do exposto acima, podemos concluir que se tornar um professor crítico-reflexivo é uma travessia de difícil execução, devido, primeiramente, a necessidade do indivíduo ressignificar uma série de valores pessoais e profissionais que serviram de base para a construção de sua identidade. Além de todos os percalços que essa reengenharia interna pode suscitar, o docente deverá lidar com uma cultura escolar que tende a perceber nas propostas de mudança mais profundas em seu cotidiano uma ameaça a sua existência e, portanto, tenta neutralizá-las o mais rapidamente possível. A partir do entendimento de que tais esforços não apenas prejudicam o crescimento pessoal do professor, mas igualmente retardam o processo de adequação da escola às demandas colocadas por seus sujeitos, o Diário de Bordo apresenta aos professores de História um convite à reflexão coletiva.¹⁶⁷

O docente, devido às condições de trabalho que lhe são impostas, pode ser definido hoje como um ser em constante trânsito. Tal condição, infligida pela necessidade de trabalhar em duas ou mais escolas para compor sua renda, faz com que o tempo disponível para reuniões de planejamento e troca de experiências, além de escasso seja estabelecido por instâncias burocráticas distantes da realidade escolar. Ao ser levado a viver na condição de trabalhador transeunte, alienado do controle de seu próprio tempo, e instado constantemente a se isolar com seus alunos dentro de sua sala de aula, o professor é impedido de construir espaços/tempo de convivência com seus pares, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a realidade escolar na qual está inserido.¹⁶⁸

Ao propor ao docente realizar um movimento no sentido de registrar suas experiências, reflexões e, até mesmo, digressões durante a realização das oficinas propostas na Caixa de História, cremos que está é uma experiência que lhe permitirá refletir não apenas em relação às práticas pedagógicas que adota em seu cotidiano, mas, também, sobre sua profissão, a qual se encontra envolta por uma série de valores e crenças fortes o bastante para imobilizar esses profissionais na busca de melhores condições de trabalho, formação continuada e remuneração.

“Quando comecei no magistério há trinta anos, o respeito era maior. As pessoas achavam bonito ser professor. Meu pai ficou orgulhoso demais na minha formatura. Hoje é muito diferente.”¹⁶⁹

O tom de desencanto registrado na fala acima transcrita é facilmente percebido quando se convida professores, independentemente do tempo de magistério a refletirem sobre sua profissão. Essa fala, impregnada por um sentimento idílico e saudosista, se baseia na crença do senso comum de que a escola vive um momento de profunda decadência e não de transformação salutar. Tal sensação negativa é fruto da profunda resistência que a instituição

¹⁶⁷ Este processo de neutralização pode se dar de várias formas e entre elas pude identificar ao longo de minha vida profissional medidas como: oferecer ao professor as turmas mais problemáticas; construir quadro de horário com uma quantidade grande de intervalos entre uma aula e outra; conhecidos como “janelas”; protelar o atendimento de solicitações simples, como o acesso a sala de vídeo; fazer com que suas falas e intervenções sejam percebidas como manifestações folclóricas; marcar reuniões em dias nos quais ele não pode participar e, e última instância, buscar transferi-lo de escola.

¹⁶⁸ Ver: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. FREIRE, 2001, op. cit. FREIRE, Paulo.

¹⁶⁹ Essa fala é da professora Carla que trabalha na EJA há trinta anos com a matéria Educação Artística.

escolar tem em distanciar-se do modelo iluminista/jesuítico predominante no país desde o século XIX, o qual prima pela defesa do professor como repositório do conhecimento e dos alunos como discípulos prontos e dispostos a serem corrigidos, ensinados e moldados à imagem e semelhança dos mestres.

Ao longo desse trabalho, a partir da análise da fala de professores e alunos, foi possível indicar que o modelo de escola, professor e aluno presentes no imaginário da professora Carla não existe mais ou que um tinha tenha existido. Mendonça e Cardoso, analisando estudando a trajetória histórica da profissão docente no Brasil, sugerem que, desde o século XIX, é possível identificar uma forte fragmentação entre os seus profissionais, a qual é produzida por um Estado que não percebe a educação como um direito universal, mas como um bem que será distribuído conforme a classe social a qual o indivíduo pertença. Nesta perspectiva aqueles que ensinariam gramática latina, grego, retórica e filosofia, disciplinas restritas aos filhos da elite, receberiam melhores salários, teriam turmas menores e trabalhariam com alunos oriundos de camadas da sociedade que percebiam a educação enquanto pré-requisito para exercerem as funções dirigentes e burocráticas as quais acreditam estarem destinados a ocuparem por herança. A tais profissionais era reservado o direito de serem chamados de professores, enquanto aos que ensinavam os filhos da classe trabalhadora a lerem, escreverem o nome e contarem eram os mestres, com menores salários e condições de trabalho piores. Tal separação refletia de forma clara a forma pela qual a ideologia dominante percebia como deveria se realizar a organização da sociedade, ou seja, aqueles que deveriam ser preparados para comandar e os destinados a exercerem funções subalternas devido a sua classe social.¹⁷⁰

A clivagem feita em relação aos que ensinariam para os filhos da elite e os filhos das classes trabalhadoras tinha um ponto em comum que era a visão de que a opção pela carreira docente seria resultado de uma opção afetiva, ou seja, educar era, e ainda é, percebido como um ato de amor. Tal visão, obviamente impacta significativamente a imagem social do professor e, muitas vezes, o leva a viver um conflito interno, já que é cobrado não como profissional, mas enquanto indivíduo que tem um compromisso quase espiritual com seus alunos. A percepção da função docente enquanto exercício sacerdotal leva o profissional a se culpabilizar por participar de movimentos grevistas, se sentir fracassado quando determinados objetivos não são alcançados e perceber como ofensa pessoal o fato do aluno considerar as aulas desinteressantes, os conteúdos sem significado e a escola como espaço de opressão, como sugere a fala da professora Carla:

“Dediquei minha vida a essa escola e aos meus alunos. Hoje ninguém me dá valor, dou desrespeitada todos os dias. Eles esquecem que tenho idade para ser mãe ou avó deles. Quero me aposentar e esquecer esses ingratos.”

Ao nos depararmos com tal discurso, a questão vai para além da colocada por Arroyo quando se questiona sobre “porque se construíram e mantêm esses traços tão fortes na imagem social e na prática do magistério básico”¹⁷¹, já que, como defende Jesus, “esse vício histórico” de considerar a função docente como uma missão acarreta uma série de empecilhos

¹⁷⁰ MENDONÇA, Ana Waleska Pollo e CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação* – v. 15, p. 31-52, PUC-Rio, 2007. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/119/129>. Acesso em: 115/12/2016, p. 33.

¹⁷¹ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de Mestre* – imagens e autoimagens. 13. ed. Petropolis: Vozes, 2011, p. 39.

na luta por melhores condições de trabalho e remuneração, além de facilitar o uso da escola como espaço de difusão da ideologia dominante através de um discurso paternalista que tende a reforçar no aluno uma visão de mundo marcada pela culpa pelo próprio fracasso.¹⁷²

Para que o professor tenha condições para reverter o cenário de culpabilização acima referido é necessário, primeiramente, que ressignifique sua própria autoimagem, pois caso veja refletida no espelho a mesma imagem visualizada pela professora Carla – mãe, avó, sacerdotisa, missionária, salvadora de almas – não perceberá a necessidade de repensar suas práticas e adotar novas estratégias pedagógicas. A defesa de uma superação dessa percepção eminentemente emocional das relações docente/dissidente não deve ser entendida como uma negação do peso que vínculos afetivos têm em sala de aula de aula, pois na verdade se constitui como um alerta de que a escola, independente da condição social e emocional na qual se situe o aluno, não pode perder de vista o objetivo de transmitir da forma mais eficiente possível o conhecimento científico que possibilita ao educando transitar por dimensões sociais para além da qual ele se situa. Tal percepção se baseia no pensamento de Freire quando defende que o afeto na educação deve se manifestar através do respeito aos saberes do aluno, o qual leva o professor a “valorizar e qualificar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandantes, a ética de classe embutida nesse descaso.”¹⁷³

Conscientes de que romper com o modelo predominante de professor enquanto sacerdote é extremamente difícil, um instrumento como o Diário de Bordo se constitui em ferramenta valiosa na medida em que remete o docente a um momento de sua formação no qual as demandas diárias ainda não eram fortes o suficiente para sufocar o desejo da pesquisa, a curiosidade sistemática e a certeza que sua contribuição na vida daqueles que seriam seus alunos iria muito além, como é comum ouvir nas salas de professores, do que ensinar hábitos de civilidade. Partindo do pressuposto de que o isolamento ao qual o professor está condenado atualmente impacta negativamente seu desempenho profissional, contribuindo, portanto, para a crise que atravessa ensino de História na EJA, o Diário de Bordo busca acima de tudo, se constituir em um espaço de encontro. Ao convidar o professor para escrever sobre suas experiências e ler de forma reflexiva os registros feitos pelos colegas, cria-se um espaço de circulação de ideias que contribui, não apenas para a construção de um leque maior de usos dos materiais contidos na Caixa de História, mas, principalmente, para a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo como forma de solucionar as demandas impostas por um contexto social ainda hostil à EJA e seus sujeitos.

3.2 Oficina de História

A escola, durante muito tempo, se caracterizou por ser um espaço de silêncio, cortado apenas pelo monólogo professoral. A abertura de suas portas para receber as camadas da sociedade que antes não tinham acesso a ela mudou este cenário. As conquistas alcançadas por setores excluídos e silenciados, através da mobilização política, reverberam na escola, entre outras formas, através da exigência da presença de outras narrativas sobre o passado além das contidas na História oficial. Construir um olhar crítico em relação a esta realidade, marcada pela polifonia, é uma caminhada coletiva que não se dá de forma homogênea e,

¹⁷² JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e Crise de Identidade na Profissão Docente. *Revista Katálysis*, vl.7, n.2, pp. 192-202. UFSC. Florianópolis. Brasil, 2004, p 196. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179617806006>. Acesso em: 15/12/2016.

¹⁷³ FREIRE, 2001, op. cit., p. 34.

muitas vezes, pode se tornar frustrante, pois não opera sob uma lógica binária que tende a uniformizar a realidade através de sua redução a uma simples oposição entre certo e errado.

O reconhecimento de que os materiais pedagógicos disponibilizados aos sujeitos da EJA em sua maioria, não são eficientes o suficiente para darem conta da crescente complexidade que cerca esta modalidade de ensino foi uma das inspirações para a construção da oficina a seguir apresentada essa oficina com o objetivo de auxiliar o professor/pesquisador a criar as condições necessárias para que seus alunos percebam as diferenças que o cercam não como naturais, mas “enquanto construção humana, histórica, social e política diretamente vinculada às relações de poder”.¹⁷⁴

“Acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar” são os verbos mobilizados por Sacristán para referir-se aos objetivos que nortearam a criação e a existência das escolas no mundo ocidental. Neste modelo escolar, ocorre uma rígida delimitação de papéis, baseada na crença de que o aluno é tábula rasa na qual o professor, detentor do conhecimento, irá inscrever o saber construído pelos pesquisadores de sua área. O crescimento tecnológico das últimas décadas, principalmente no que se refere à circulação da informação por meio digital, não foi ainda forte o suficiente para desconstruir o modelo iluminista de escola, mas exerce uma crescente pressão no sentido de que ela se adeque às demandas de uma geração que tem acesso instantâneo, através dos sites de busca, a informações que nenhum professor pode reter em sua memória. Diante de tal reivindicação, os professores são continuamente pressionados para, não apenas incorporarem as novas tecnologias ao cotidiano escolar, mas elaborarem aulas criativas, capazes de despertar e prender a atenção de seus alunos.¹⁷⁵

Segundo Cerri, uma das dificuldades enfrentadas pelo professor para atender a demanda por aulas e abordagens mais criativas consiste no “padrão de interação dos alunos com a informação, mediada pelas linguagens, bem como o conjunto de conhecimentos históricos não disciplinares que os alunos recebem e assimilam antes e fora da escola”, ou seja, com questões relacionadas ao letramento histórico e a exposição às narrativas históricas divulgadas pelos “veículos de comunicação de massa” e pela internet. Lidar com esta realidade demanda do professor uma mobilização reflexiva a qual, como já referido anteriormente, exige investimentos financeiros e de tempo, os quais, por uma série de motivos estruturais e pessoais, o docente não se encontra motivado para realizar. Com base nesta constatação, as atividades propostas em cada uma das oficinas contidas na Caixa de História de Nova Iguaçu têm como um de seus objetivos criar um contexto motivacional, no qual a burocratização das relações e das atividades que ocorrem dentro do cotidiano escolar, deem lugar a relações e práticas marcadas pela curiosidade, criatividade, pesquisa, troca de saberes e construção do conhecimento.¹⁷⁶

Quatro são os pressupostos sobre os quais as oficinas foram construídas: a necessidade de uma valorização dos saberes trazidos pelos alunos para a escola; o estudo da História local enquanto dimensão que contribui no processo de construção identitária dos alunos; as aulas de

¹⁷⁴ SANTOS, Aretusa; LUSARDO, Raquel Costa Cardoso; CESTARO, Patrícia. Maria Reis. *Professor Reflexivo: gênese e implicações atuais*. Juiz de Fora: 2007, 17 p (Relatório de Pesquisa A Verticalização e a Horizontalização do Espaço da Sala de Educação Infantil). Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf. Acesso em: 15/07/2016.

¹⁷⁵ SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 132.

¹⁷⁶ CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006, p 227. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a14n27.pdf>. Acesso em 12/08/2016

História são operações historiográfica e, ao realizarem pesquisas sobre a História local, professores e alunos se tornam sujeitos da construção de conhecimento histórico.

O ponto de partida para a escolha dos temas e abordagens de cada uma das oficinas foi a proposta curricular da rede municipal de educação de Nova Iguaçu para a EJA. A elaboração de qualquer tipo de material pedagógico se dá, corriqueiramente, a partir da identificação, por parte de seu autor, de uma determinada carência de recursos que facilitem o professor a abordar temas mais complexos de sua disciplina de forma mais lúdica e envolvente. No caso das oficinas que integram a Caixa de História de Nova Iguaçu, este momento inicial se caracteriza de forma distinta, pois foi fruto, primeiramente, da identificação de que a abordagem de temas ligados a História local era realizada de forma superficial e mobilizando informações muito próximas do senso comum e do anedotário histórico, devido à carência de uma pesquisa mais profunda, por parte do professor, sobre o tema.

O tratamento dado ao passado local, referido acima, obviamente, impacta significativamente a forma que o aluno lê a realidade circundante e seu papel nela, pois sugere a existência de uma relação mecanicista na qual o global, nacional e regional governam com mão de ferro as instancias locais de poder e organização civil. As consequências de tal compreensão da realidade sobre o processo de construção identitária do sujeito da EJA, pois reforça estereótipos e paradigmas frutos de uma ideologia que defende uma contínua subordinação das camadas populares da sociedade às determinações e desejos de uma elite dominante.

A identificação de uma abordagem muitas vezes superficial e distorcida de temas ligados à História local entra em choque com o fato de que, mesmo se considerando um cidadão do mundo, devido ao acelerado processo de globalização no qual está inserido, será nas instâncias do lugar no qual vive que o indivíduo terá de atuar para alcançar a qualidade de vida que considera ideal. O reconhecimento de tal fato foi a segunda razão que nos levou a construir a Caixa de História de Nova Iguaçu, pois sem conhecer o funcionamento das engrenagens sociais, políticas, econômicas e ideológicas que controlam o funcionamento da realidade imediata na qual está inserido e como elas se relacionam com outras instâncias o processo de transformar a realidade sua realidade passa a ser percebido como simples utopia.

A partir desta percepção, a opção por construir uma ligação clara entre os conteúdos definidos no currículo oficial para a EJA do município de Nova Iguaçu e as atividades propostas em cada uma das oficinas surgiu como estratégia capaz de promover sua utilização em sala de aula. Um dado recorrente na maioria das escolas é a presença de uma série de materiais didáticos que não são utilizados pelos professores, ficando armazenados em salas fechadas, as quais poucos funcionários têm acesso. Uma das razões desse fato se deve a percepção equivocada de que tais recursos constituem uma “perda de tempo”, pois diminuiriam o tempo dedicado à cópia, leitura e resolução de atividades relacionadas diretamente aos conteúdos a serem abordados naquele ano de escolaridade. Ao destacar a existência de uma organicidade entre as oficinas propostas na Caixa de História e conteúdos contidos no currículo, aumentam as chances da incorporação desse material não apenas o planejamento dos professores, mas a própria cultura escolar, através da criação do hábito da pesquisa nas aulas de História.

Após definirmos que a Caixa de História estaria voltada ao estudo do passado local e dialogaria diretamente com o currículo oficial da EJA, o próximo passo foi na direção de definir qual tipo de concepção de ensino de História a ser contemplada por ela. Com base em

toda a reflexão teórica apresentada anteriormente, concluímos pela necessidade de romper com um modelo tradicional de ensino, o qual concebe o aluno enquanto receptáculo no qual o professor deverá depositar o conhecimento científico para, em seu lugar defender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”. Nesta perspectiva de educação caberia ao professor criar as condições necessárias para o aluno apropriar-se do conhecimento de forma crítica e criativa.¹⁷⁷

A partir do posicionamento referido acima, buscamos construir atividades que aproximassem o aluno do cotidiano de um historiador durante as etapas de uma pesquisa sobre História local, criando um momento lúdico, no qual ocorre um deslocamento da posição de espectador passivo das narrativas sobre o passado, produzidas por outros, para a de escritor. Nesta experiência de alteridade, o aluno, sob a orientação atenta do professor, terá a oportunidade de “desenvolver pelo menos três características do historiador: atitude, metodologia e linguagem”, as quais irão contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento de um senso crítico que o auxilie a transitar entre discursos ideológicos que mobilizam dados históricos para legitimar a realidade circundante.¹⁷⁸

A partir do deslocamento acima proposto, o aluno passa a dispor das condições necessárias para ressignificar experiências individuais e coletivas e, ao fazê-lo, adquire não apenas conhecimento histórico, mas igualmente autoconhecimento, pois se insere de uma forma crítica dentro da realidade, problematizando o que antes era percebido como natural. Ao contribuir para a construção do hábito de uma constante análise crítica dos discursos, símbolos e estruturas que circundam o sujeito, as experiências vivenciadas nas oficinas de História auxiliarão, de forma eficiente, na concretização de um dos objetivos da EJA: formar indivíduos que exerçam uma cidadania ativa, ou seja, livre de qualquer tipo de tutela do Estado ou de outras instituições.¹⁷⁹

A metodologia escolhida para atingir-se o objetivo acima exposto foi o trabalho com fontes históricas ligadas a História local. Tal opção se justifica pela percepção da existência de um potencial de mobilização e sensibilização nesta abordagem semelhante ao registrado na proposta freireana do uso das Fichas de Cultura, na medida em que ambas as experiências levam a percepção da realidade social como o resultado das ações e interações humanas sobre a natureza e entre os sujeitos que integram a sociedade. Se, em Angicos, o ponto de partida para a construção dessa consciência crítica é o letramento político, o qual se dá concomitantemente à aquisição da linguagem escrita, nas Oficinas de História este processo se constrói durante a realização das atividades propostas, as quais visam facilitar o letramento histórico não apenas dos alunos, mas da comunidade na qual ele se encontra inserido.¹⁸⁰

A proposição de atividades com fontes históricas como espaço de letramento histórico se baseia na percepção de que o processo de letramento realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental não se esgota ao final do quinto ano de escolaridade, mas se estende ao longo de toda a vida escolar do aluno. A partir desta premissa, defendemos que a função do professor

¹⁷⁷ FREIRE, 2001, op. cit., p. 21.

¹⁷⁸ MATA, Alfredo. Ensino-aprendizagem de história, projetos e novas tecnologias. In: FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.) *Ensino de História: reflexões e novas perspectivas*. Salvador: Quarteto, pp 48-62, 2004, p. 54.

¹⁷⁹ Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

¹⁸⁰ Ver: “40 Horas na Memória”, documentário produzido pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PkN97kOriJc>. Acessado em 15/08/2016.

de História não se restringe a apresentação e debate das várias narrativas possíveis sobre determinado evento ou período histórico, mas vai além. Cabe a ele, professor/orientador, oferecer ao aluno/pesquisador as ferramentas necessárias para, ao lidar com as fontes, ser eficiente em sua identificação, catalogação e análise, formular e testar hipóteses e, por fim, apresentar suas conclusões de forma autoral e criativa.

O diálogo com o currículo oficial, a ruptura com modelos de atividades que privilegiam a memorização e reprodução, o entendimento de que o trabalho com fontes contribui significativamente no processo ensino/aprendizagem da História e a percepção do professor como orientador e dos alunos enquanto pesquisadores foram às bases sobre as quais as atividades apresentadas a seguir. Elas não carregam consigo a pretensão da inovação e do ineditismo, mas apenas o desejo de servirem, ao mesmo tempo de janela, espelho e estrada na medida em que permitem ao aluno lançar um olhar atento para o passado, refletir sobre a realidade circundante e oferecem as ferramentas reflexivas necessárias para que realize uma intervenção transformadora em sua comunidade.

O trabalho com mapas históricos tem como objetivo levar os alunos a perceberem que o processo de ampliação das fronteiras e limites geográficos de determinado país, estado e município obedece a uma série de interesses políticos e ideológicos sobre os quais as representações cartográficas fornecem preciosas pistas. Trabalhar com este tipo de fonte, contudo, representa um desafio, pois elas contam com uma linguagem específica, com um grande grau de abstração a qual demanda de quem se disponha a utilizá-la um letramento eficiente, ou seja, um letramento cartográfico.

Ao refletir sobre a utilização de mapas na escola, Sonia Maria Vanzella Castellar chama a atenção para o fato de que, em Geografia, a leitura das paisagens e dos mapas não é apenas uma técnica que pode ser ensinada/aprendida com o objetivo de facilitar o deslocamento do indivíduo da forma mais eficiente e segura do ponto A para o ponto B, mas como um processo que tem como objetivo de oferecer as condições necessárias para o indivíduo “ler compreender a realidade vivida, conseguir interpretar e compreender os conceitos que estão implícitos nele”. Ao lidar com alunos que carregam um histórico de exclusão escolar o professor de História se encontra com indivíduos os quais, em sua maioria, não vivenciaram de maneira eficiente este processo de letramento cartográfico e, dessa forma, encontram grande dificuldade de realizarem atividades que demandem uma leitura cartográfica. Tal dificuldade, obviamente, se aprofunda significativamente quando a proposta de trabalho se refere a mapas históricos, pois, como já ressaltado a linguagem e simbologia nele contidas exigem um grau de conhecimento que vai além da simples identificação de determinados pontos geográficos.¹⁸¹

O reconhecimento da realidade acima estabelece para o professor de História, independente da série na qual atua, o desafio de realizar um letramento cartográfico, o qual levará o aluno a identificar o sentido dos ornamentos contidos nos mapas, as proporções ali utilizadas, a relação entre a representação das áreas conhecidas e os vazios nele contidos e de

¹⁸¹ CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais. In: 9º Encuentro de Geógrafos de América Latina - Reflexiones y responsabilidades de la geografía em America Latina para el siglo XXI, 2003, Merida, Yucatán. *Anais do 9º Encuentro de Geógrafos de América Latina - Reflexiones y responsabilidades de la geografía em America Latina para el siglo XXI*. Mexico, 2003. Disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/EnsenanzadelaGeografia/Desempenoprofesional/04.pdf>. Acesso em: 15/08/2016.

que forma estes podiam indicar não o desconhecido, mas encobrir informações política e economicamente estratégicas para os governos e grupos comerciais que os encomendavam.

O processo de letramento cartográfico acima referido em turmas da EJA se reveste de uma importância política acentuada, pois colabora no sentido de permitir ao aluno ali matriculado um deslocamento da posição periférica, a qual foi relegado pelo sistema educacional, em direção a uma centralidade que contribuirá com a ressignificação de sua identidade como aluno e cidadão. Tal movimento, com base em Freire, se dá na medida em que o indivíduo percebe que tanto sua percepção da realidade, quanto a compreensão do papel que lhe é permitido desempenhar nela, são definidos a partir de um discurso de desqualificação de seus saberes, pois são estes oriundos apenas de uma opinião sobre o mundo e não resultado de um processo reflexivo racional.¹⁸²

Realizar um letramento cartográfico significa romper com uma percepção da Geografia enquanto uma disciplina que realiza, como afirma Gadotti, um processo de dissecação da Terra, sem que o aluno fosse levado a sentir-se parte integrante do planeta e responsável pela qualidade de vida oferecidas a todas as espécies que nele habitam. A utilização de mapas históricos faz com que o professor de nossa disciplina passe a atuar em uma área de fronteira na qual irá dialogar com os conhecimentos da Geografia, ou seja, conferindo a sua aula um caráter eminentemente interdisciplinar, o qual contribui na desconstrução de uma concepção dos saberes escolares segmentados e sem a necessidade de dialogarem entre si. Por fim, trabalhar com mapas auxilia o aluno a realizar o movimento de deslocamento da posição periférica na qual se encontra relegado, pois o auxilia na compreensão de que posições e papéis sociais são resultados de uma determinada ordenação, a qual pode ser reconfigurada através de sua atuação individual e coletiva na sociedade em que está inserido.¹⁸³

¹⁸² FREIRE, op. cit. 1994.

¹⁸³ GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000, pp. 11-12.

1ª Atividade: Onde estamos e como chegamos aqui?

a) Apresentação

Esta atividade divide-se em dois movimentos. No primeiro deles o objetivo é permitir que o aluno reflita sobre o processo de construção e os elementos que integram um mapa, propiciando a oportunidade de perceber que consistem em representações subjetivas de dada realidade e, portanto, refletem interesses políticos e econômicos daqueles que os encomendaram e desenharam. Para atingir este objetivo é proposto uma análise comparativa entre as fichas 1 (Mapa Mundi século XVI) e 2 (Mapa Mundi século XXI), com o objetivo de identificar permanências e mudanças registradas ao longo na forma de representar os continentes europeu e sul-americano.

Esta atividade inicial nos leva a dialogar com as reflexões formuladas pela Escola de Frankfurt quando Adorno e Horkheimer alertam para o fato de que há uma tendência dos produtos culturais contribuírem para a “atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor”, na medida em que buscam se tornar cada vez mais objetivos em sua mensagem central.¹⁸⁴ Tais considerações nos permitem sugerir que, ao contrário dos mapas disponibilizados através da coleta de imagens de satélites ou fotos aéreas, o aluno deve se colocar na posição de um observador de uma obra de arte, a qual, além do objetivo de representar dada região geográfica, carrega consigo sucessivas camadas de significação que se descortinam apenas para os que vivenciaram um processo de letramento cartográfico que propicia o entendimento do contexto histórico no qual o mapa foi produzido. Tal consideração é reforçada por Willian Reis Meireles quando este afirma que “a imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater”¹⁸⁵.

A partir da concepção exposta acima, ao propormos uma atividade que permita ao aluno utilizar mapas históricos como fontes em sala de aula inverte a lógica de utilizar a fonte como instrumento que corrobora uma informação previamente oferecida e a torna ponto de partida para o aluno propor hipóteses para explicar determinada abordagem, colocação, uso de símbolos e a sugestão contida nos mapas sobre quem são amigos e inimigos. Esta experiência pedagógica propiciará a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem significativa, pois resultará na construção de novos saberes ancorados nos conhecimentos que carrega consigo e, portanto, não descartáveis como os apenas memorizados mecanicamente.

A escolha de mapas que não estão ligados ao local se justifica pela preocupação de levar o aluno a perceber, como já destacado anteriormente, que entre o local, o regional, o nacional e o global há uma constante interlocução. Além de introduzir a discussão sobre a hegemonia de uma visão eurocêntrica norteando os cartógrafos na confecção de mapas-múndi, a qual esta diretamente relacionada, como já sugerido acima, a um projeto de poder no

¹⁸⁴ HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 45.

¹⁸⁵ MEIRELLES, Willian Reis. História das imagens: uma abordagem, múltiplas facetas. *Pós-História*, Assis, n. 3, p. 93-103, 1995, p. 101. Disponível em <https://imagensnahistoria.wordpress.com/historia-das-imagens-uma-abordagem-multiplas-facetas/>. Acessado em: 18/11/2016

qual a hierarquização das relações entre os países dos hemisférios norte e sul busca manter uma ordem mundial na qual a subalternização desses se perpetue.¹⁸⁶

A segunda atividade proposta tem como objetivo levar o aluno a perceber que o processo de formação de vilas, cidades e municípios não é fruto do acaso, mas reflete uma série de interesses políticos, administrativos e econômicos que tem consequência direta não apenas sobre a fundação de cidades, mas também em relação ao seu desaparecimento, como foi o caso da Vila de Iguassú. Para introduzir esta reflexão serão utilizadas as fichas 3 e 4 com o objetivo de refletir sobre o processo de construção dos atuais limites do município de Nova Iguaçu, tema que será retomado na segunda parte dessa oficina.

O segundo movimento desse conjunto de atividades se dá no sentido de auxiliar o aluno situar especialmente o município de Nova Iguaçu dentro do território nacional, além de exercitar a lógica que rege o processo de construção dos mapas.

b) Materiais:

- Ficha 1 – Mapa-múndi século XVI
- Ficha 2 – Mapa-múndi século XXI
- Ficha 3 – Mapa do Brasil
- Ficha 4 – Mapa do estado do Rio de Janeiro
- Ficha 5 – Mapa da Baixada Fluminense
- Ficha 6 – Mapa do município de Nova Iguaçu
- Ficha 7 – Legenda do mapa do município de Nova Iguaçu
- Ficha 8 – Mapa das regiões administrativas de Nova Iguaçu
- Ficha 9 – Tabela de datas a criação de municípios
- Ficha 10 – Árvore genealógica de Nova Iguaçu

Sugestão para o desenvolvimento da atividade:

1 – Peça aos seus alunos que desenhem um mapa que mostre o caminho entre a escola, sua casa, a casa de uma pessoa de quem ele gosta, seu local de trabalho, um lugar que ele frequenta habitualmente (praia, clube, academia, igreja, etc.). Após concluírem seus mapas, os alunos serão divididos em duplas para que avaliem o trabalho realizado e respondam a seguinte questão: Utilizando o mapa desenhado pelo colega é possível chegar ao destino apontado nele?

2 – Após esta discussão inicial, a turma deverá construir coletivamente um conceito de mapa que contemple as seguintes questões: eles podem ser mais ou menos completos; se valem de pontos de referência importantes para o desenhista; são feitos em escala; apontam trajetos julgados importantes para seu autor ou para quem encomenda o mapa.

3 – Divida a turma em grupos para que, usando a internet, livros, atlas, mapas disponíveis na escola ou a projeção dos mapas contidos no CD que acompanha a Caixa de História realizem as seguintes atividades:

¹⁸⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- a) Comparar os mapas-múndi dos séculos XVI e XXI com o objetivo de identificar permanências e mudanças na forma de se representar o mundo cartograficamente. (Ficha 1 e 2)
- b) Identificar no mapa do Brasil os estados que integram a região Sudeste e assinalem o Rio de Janeiro (Ficha 3).
- c) Assinalar a cidade de Nova Iguaçu no mapa do estado do Rio de Janeiro (Ficha 4).
- d) Assinalar no mapa os municípios que pertencem a Baixada Fluminense (Ficha 5).
- e) Com base na análise do mapa da cidade, pintar com cores diferentes no mapa das regiões administrativas: o local no qual a escola se situa, onde eles moram, onde trabalham, onde está localizado o principal ponto de comércio da cidade e em qual região iniciou-se a povoação do município. (Ficha 6 e 7).
- f) Preencher os dados da árvore Genealógica da Baixada Fluminense com base no ano de fundação dos municípios. (Fichas 8 e 9)

Duração sugerida: Duas aulas de 45 minutos.

2ª Atividade: Os caminhos para Iguassú

a) Apresentação

Esta atividade, a partir do estudo de mapas do século XIX e XX, tem como objetivo: apresentar ao aluno a cartografia histórica; identificar a presença de patrimônios históricos ao longo das vias de acesso que perduram desde as primeiras ocupações na região; mapear o bairro no qual está situada a escola, apontando os pontos de interesse para a história daquela comunidade e desenvolver atividades de análise de textos históricos.

b) Materiais

Ficha 11 – Localização geográfica Vila de Iguassú – 2016.

Ficha 12 – Mapa da Vila de Iguassú – 1837.

Ficha 13 – Mapa Ferroviário, 1940. 13

Ficha 14 – Estações da E. F. Rio do Ouro.

Ficha 15 – Ficha de catalogação de mapas.

Ficha 16 – Texto 1.

Ficha 17 – Texto 2.

Ficha 18 – Ficha de catalogação de texto.

Ficha 19 – Atividade de interpretação de texto.

Sugestão para o desenvolvimento da atividade:

1 – Divididos em grupos os alunos deverão analisar os mapas

2 – Divididos em grupos, os alunos deverão preencher a ficha de catalogação dos mapas (Ficha 12).

3 – A partir da análise dos mapas, das informações contidas nas fichas 12 e 13 e em pesquisas realizadas em outras fontes (livros, internet, revistas) os alunos deverão montar um álbum de imagens dividido nas seguintes seções:

- Como chegar à Vila de Iguassú (principais vias e meios de transporte).
- Morar e comprar na Vila de Iguassú (Tipos de habitação e comércio).
- Marcas do tempo (O conjunto arquitetônico da Vila de Iguassú).

4 – Preencher a ficha de catalogação dos textos (Ficha 17)

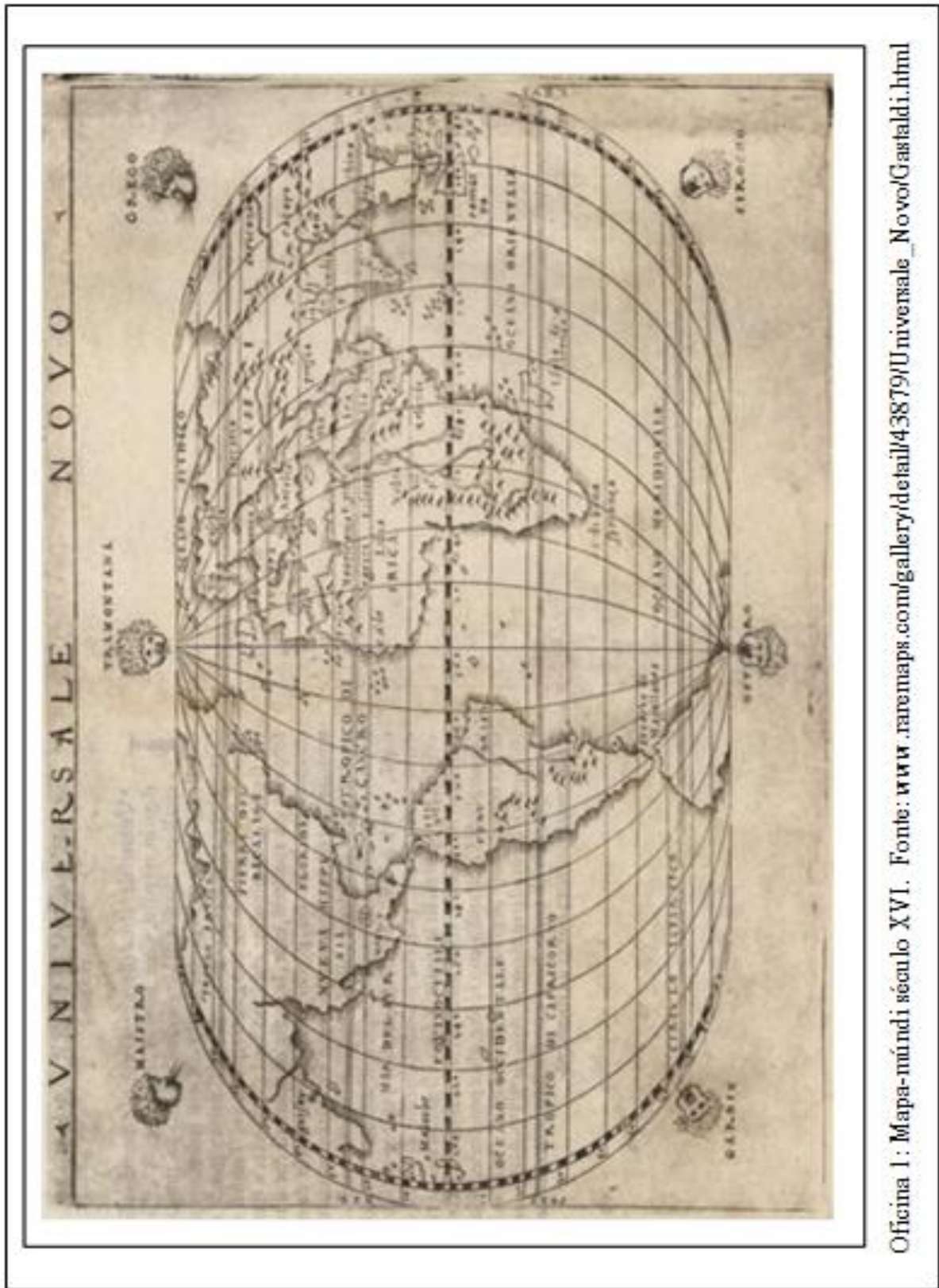
5 – Com base nas informações contidas no mapa da Vila de Iguassú (Ficha 8), construir uma maquete que represente a primeira sede do município.

6 – Responder em grupo as questões propostas sobre os textos.

Continuando a pesquisa:

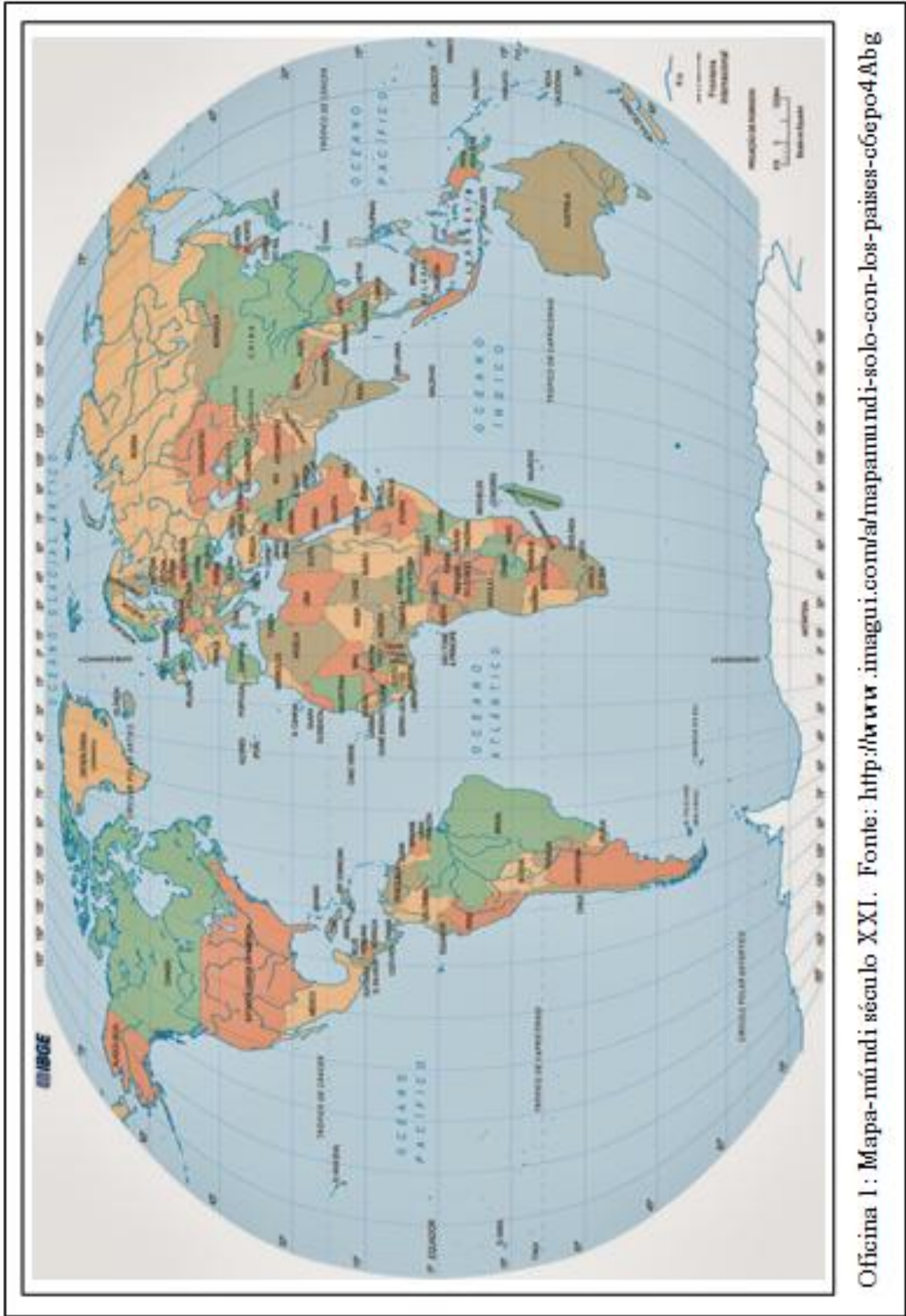
Durante a realização dessa atividade os alunos puderam perceber que os rios e as estradas de ferro tiveram um papel importante no processo de desenvolvimento da Vila de Iguassú. Hoje o meio de transporte nesta região é exclusivamente rodoviário. Proponha aos seus alunos que pesquisem sobre as razões que levaram ao declínio e morte da Vila, qual o papel do trem nesse processo e como a partir da década de 1940 Nova Iguaçu vive um processo de aceleração de sua urbanização. Esta pesquisa pode ser apresentada através de um jogo de tabuleiro, de uma exposição de fotos e imagens, de um filme com depoimentos de moradores antigos na cidade, construção de uma página no *Facebook* ou em outro formato que os alunos considerarem mais adequado.

Duração sugerida: Duas aulas de 45 minutos.



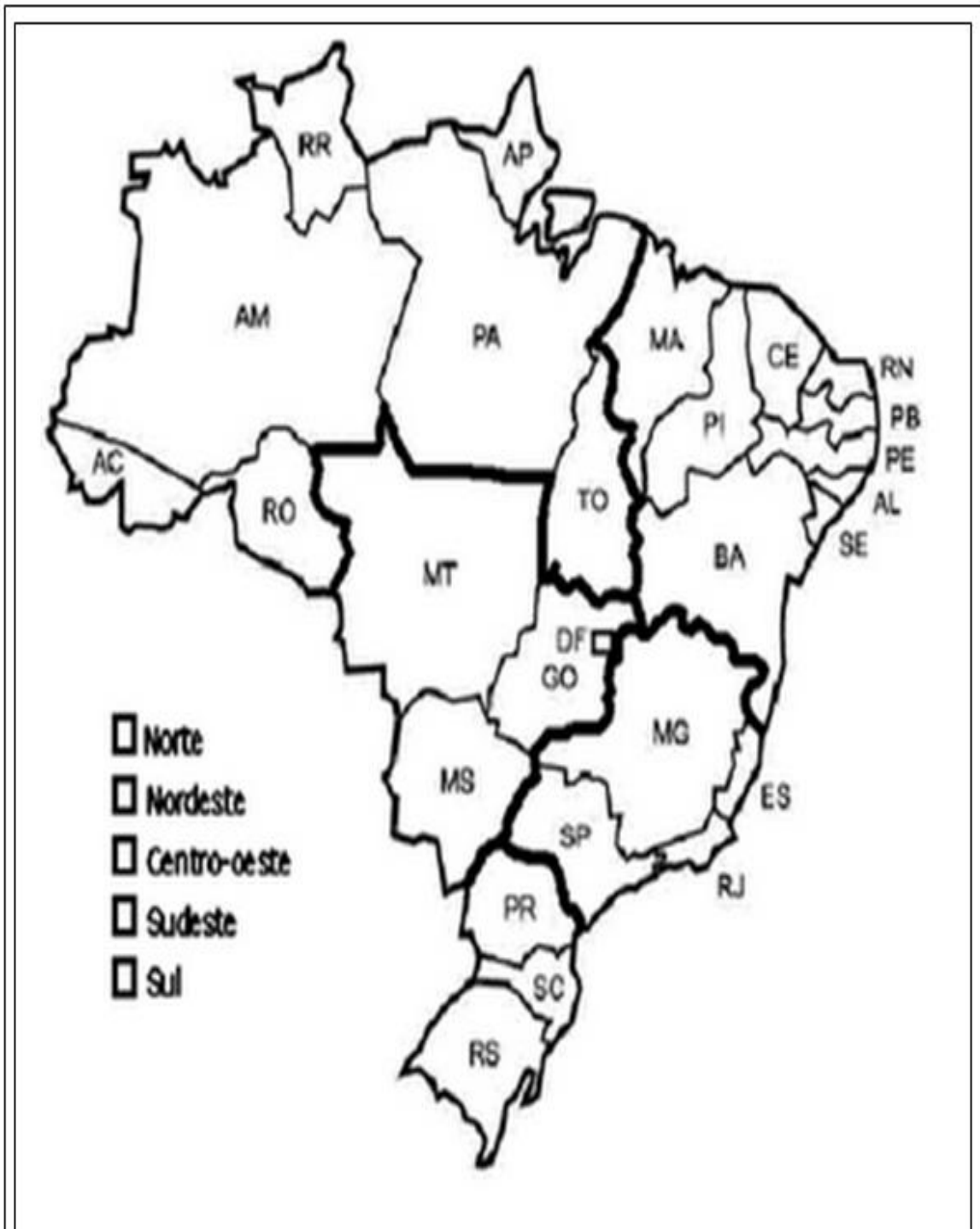
Officina 1 : Mapa-múndi século XVI. Fonte: www.raremaps.com/gallery/detail/43879/Universale_Novo/Gastaldi.html

Figura 12 – Ficha 1



Oficina 1 : Mapa-múndi século XXI. Fonte : <http://www.imagui.com/afmapamundi-solo-con-los-paises-c6e-po4Abg>

Figura 13 - Ficha 2



Oficina 1: Mapa do Brasil. Fonte: Atlas Geográfico Escolar. 2ª Ed. Rio de Janeiro IBGE. 2013, p. 96

Figura 14 - Ficha 3

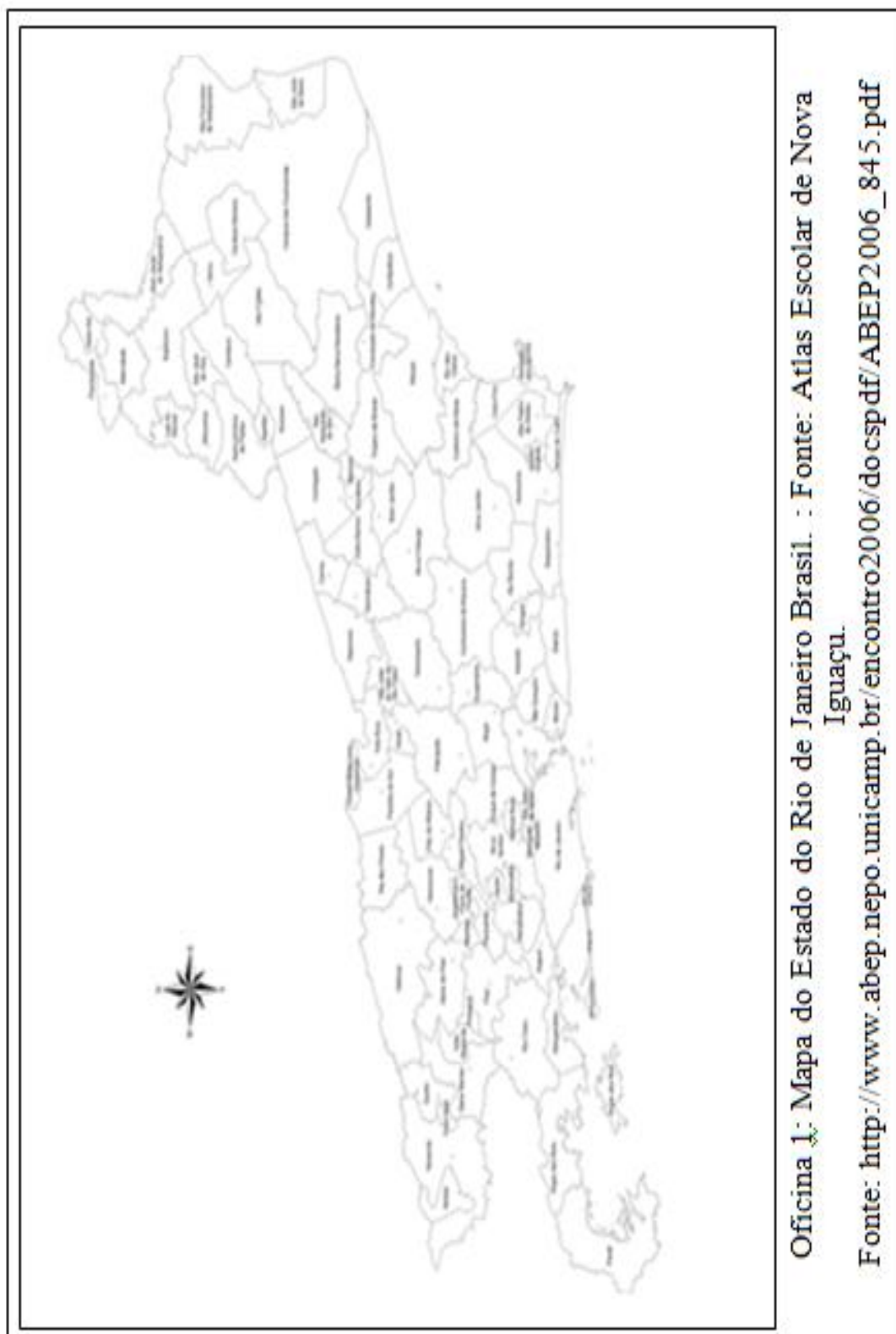
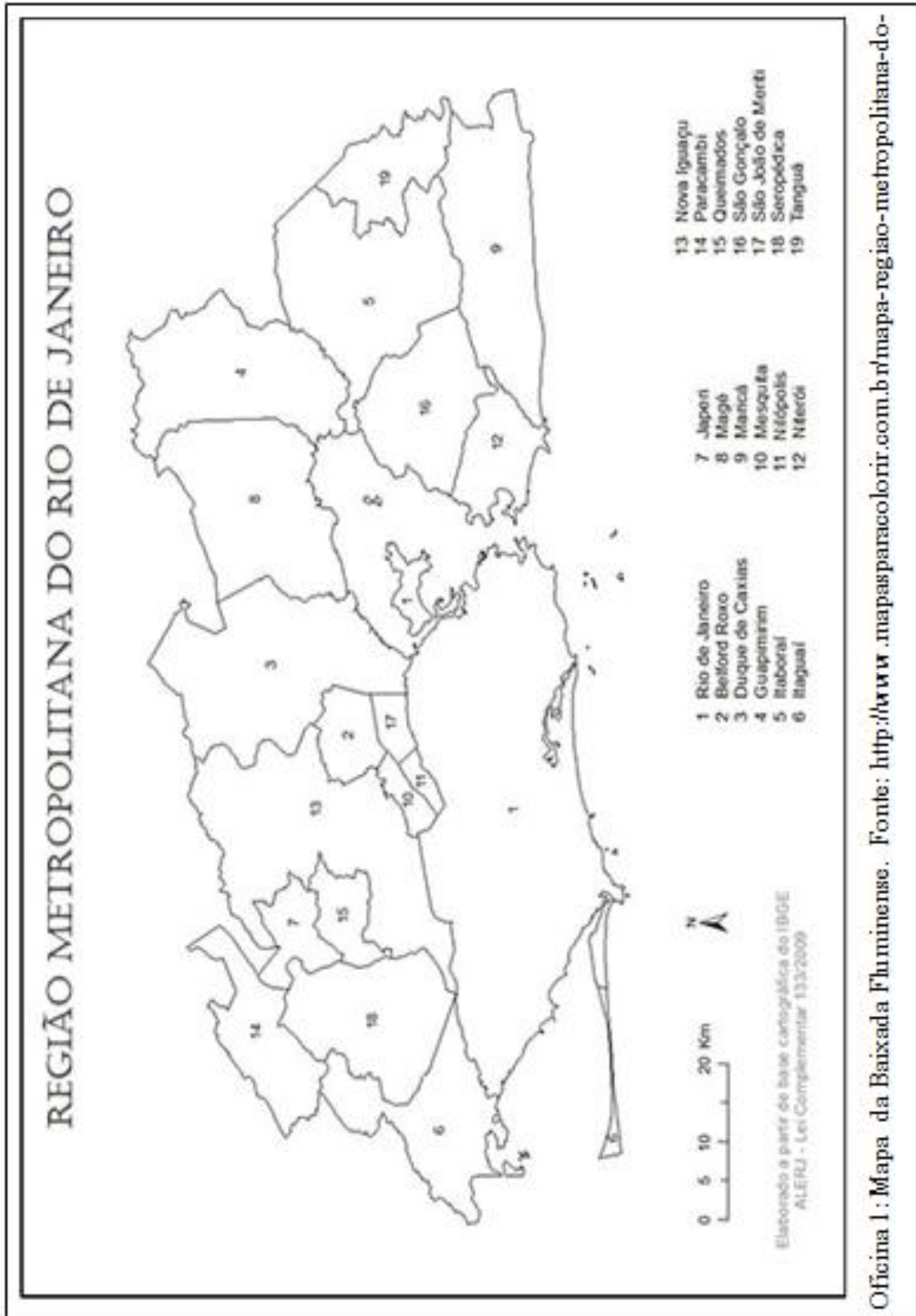
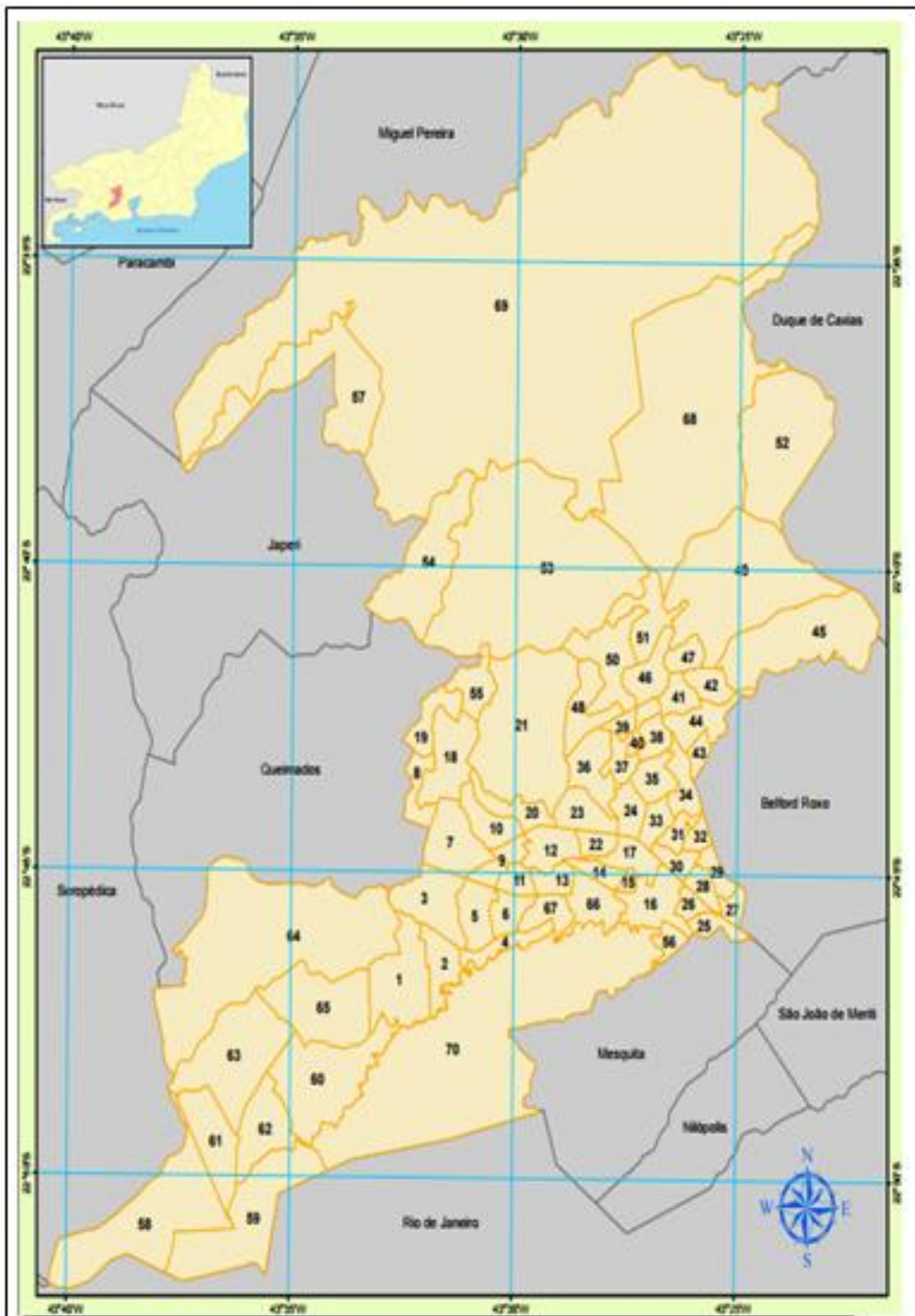


Figura 15 - Ficha 4



Oficina 1: Mapa da Baixada Fluminense. Fonte: [http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-regiao-metropolitana-do-](http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-regiao-metropolitana-do-rio-de-janeiro)

Figura 16 - Ficha 5



Oficina 1: Mapa do município de Nova Iguaçu.

Fonte: http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/novaiguacu/mapas.php

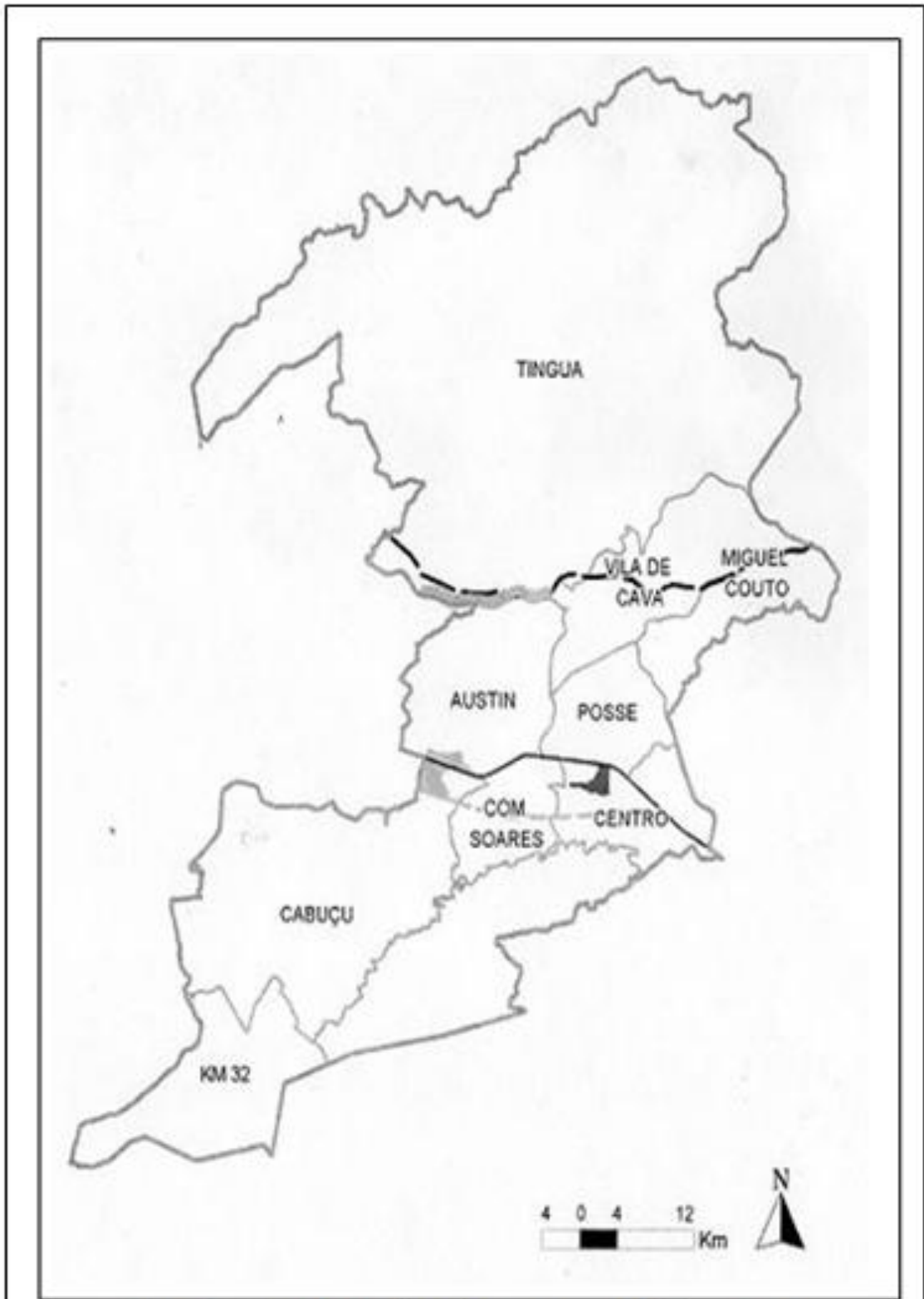
Figura 17 - Ficha 6

1	Cabuçu	19	Vila Guimarães	37	Três Corações	55	Carlos Sampaio
2	Valverde	20	Caculia	38	Ambai	56	Kaonze
3	Palhada	21	Tinguazinho	39	Bairro Botafogo	57	Jaceruba
4	Danon	22	Jardim Iguaçú	40	Parque Flora	58	Prados Verdes
5	Palmares	23	Cerâmica	41	Parque Ambai	59	Km 32
6	Nova Era	24	Posse	42	Grama	60	Marapicu
7	Riachão	25	Vila Nova	43	Boa Esperança	61	Jardim Guandu
8	Inconfidência	26	Califórnia	44	Miguel Couto	62	Paraíso
9	Rosa dos Ventos	27	Prata	45	Geneciano	63	Lagolinha
10	Rodilândia	28	Jardim Tropical	46	Rancho Fundo	64	Campo Alegre
11	Jardim Pernambuco	29	Engenho Pequeno	47	Figueiras	65	Ipiranga
12	Comendador Soares	30	Rancho Novo	48	Corumbá	66	Bairro da Luz
13	Ouro Verde	31	Viga	49	Iguaçú Velho	67	Jardim Alvorada
14	Santa Eugênia	32	Vila Operária	50	Santa Rita	68	Tinguá
15	Chacrinha	33	Calobá	51	Vila de Cava	69	Área não Abairrável - Tinguá
16	Centro	34	Nova América	52	Montevideo	70	Área não Abairrável - Gericinó/Mendanha
17	Moquetá	35	Carmary	53	Adrianópolis		
18	Austin	36	Ponto Chic	54	Rio Douro		

Oficina 1: Legenda do mapa do município de Nova Iguaçú.

Fonte: http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/no_vaguacu/mapas.php

Figura 18 - Ficha 7



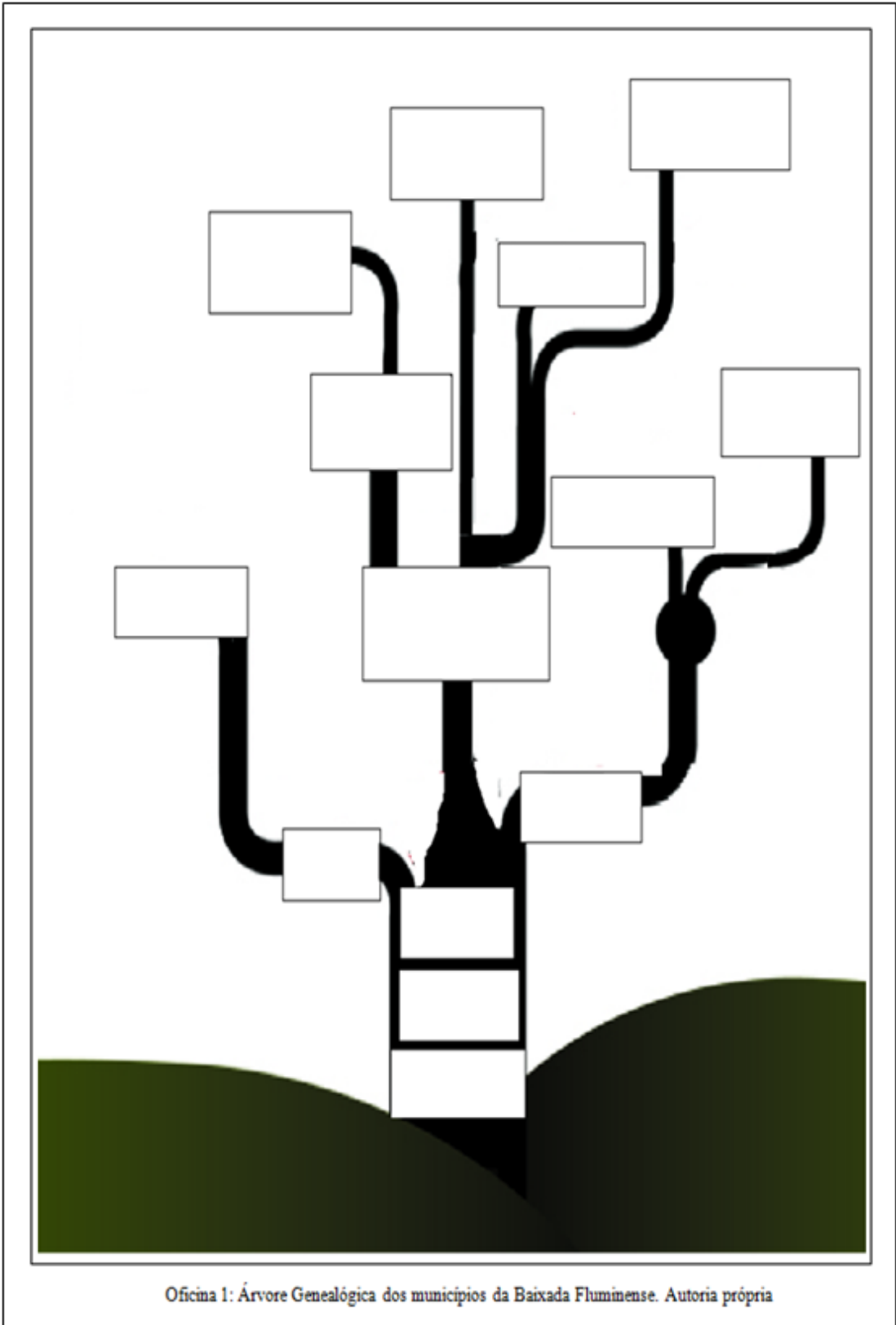
Oficina 1: Mapa das regiões administrativas de Nova Iguaçu.
Fonte: https://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Municipal_de_Nova_Igua%C3%A7u_4092_de_2011

Figura 19 – Ficha 8

Município / Território	Fundação	Pertencia anteriormente
Belford Roxo	1990	Nova Iguaçu
Capitania de São Vicente	1516	Povos indígenas
Capitania Real do Rio de Janeiro	1567	Capitania de São Vicente
Duque de Caxias	1943	Nova Iguaçu
Guapimirim	1990	Magé
Itaguaí	1818	Capitania Real do Rio de Janeiro
Japeri	1991	Nova Iguaçu
Magé	1857	Capitania Real do Rio de Janeiro
Mesquita	1999	Nova Iguaçu
Nilópolis	1947	Nova Iguaçu
Nova Iguaçu	1833	Capitania Real do Rio de Janeiro
Paracambi	1960	Itaguaí
Queimados	1990	Nova Iguaçu
São João de Meriti	1947	Duque de Caxias
Seropédica	1995	Itaguaí

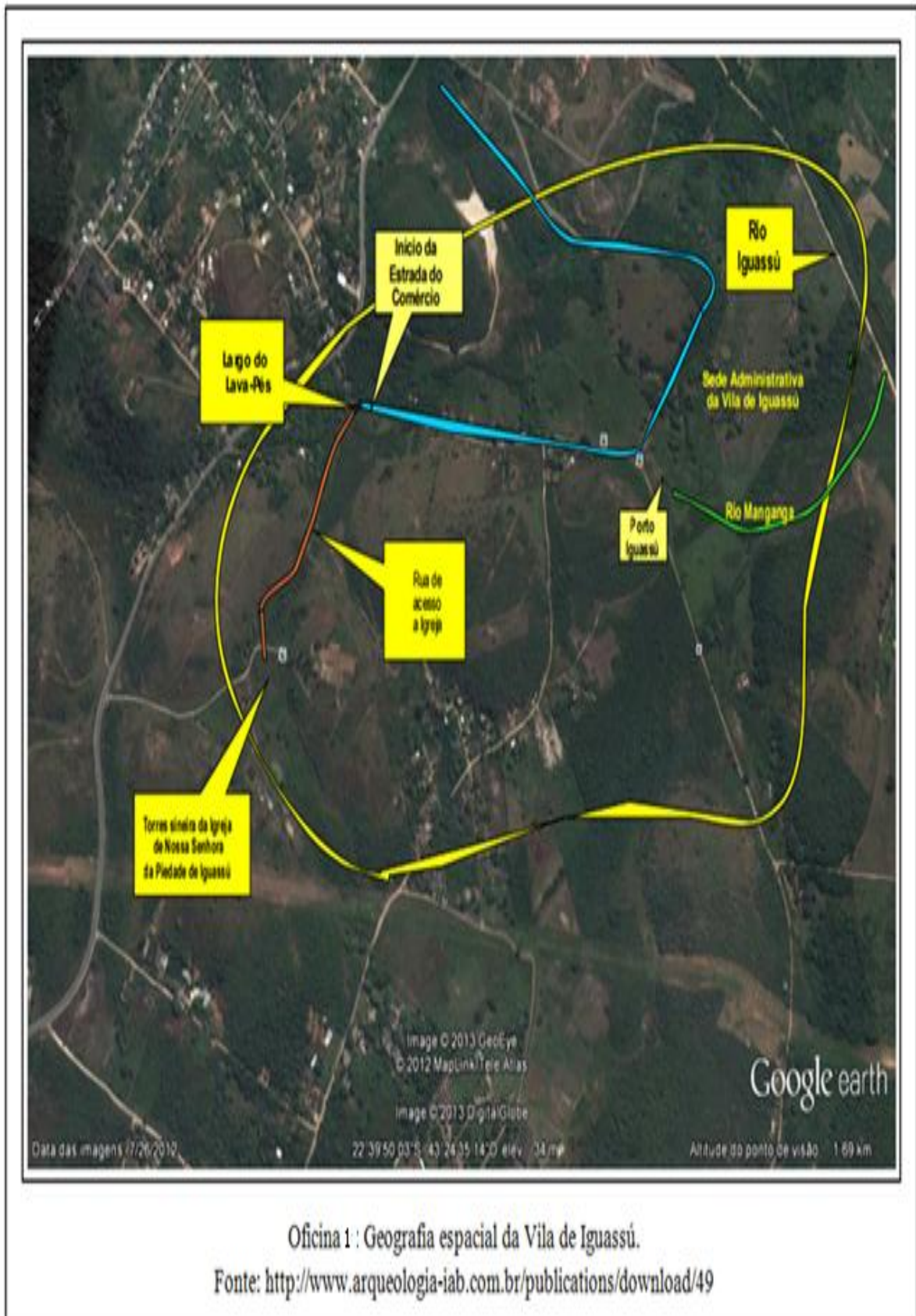
Oficina 1: Tabela da fundação dos municípios da Baixada Fluminense.
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Histórico de Nova Iguaçu.

Figura 20 - Ficha 9



Oficina 1: Árvore Genealógica dos municípios da Baixada Fluminense. Autoria própria

Figura 21 - Ficha 10



Oficina 1 : Geografia espacial da Vila de Iguassú.
 Fonte: <http://www.arqueologia-iab.com.br/publications/download/49>

Figura 22 - Ficha 11

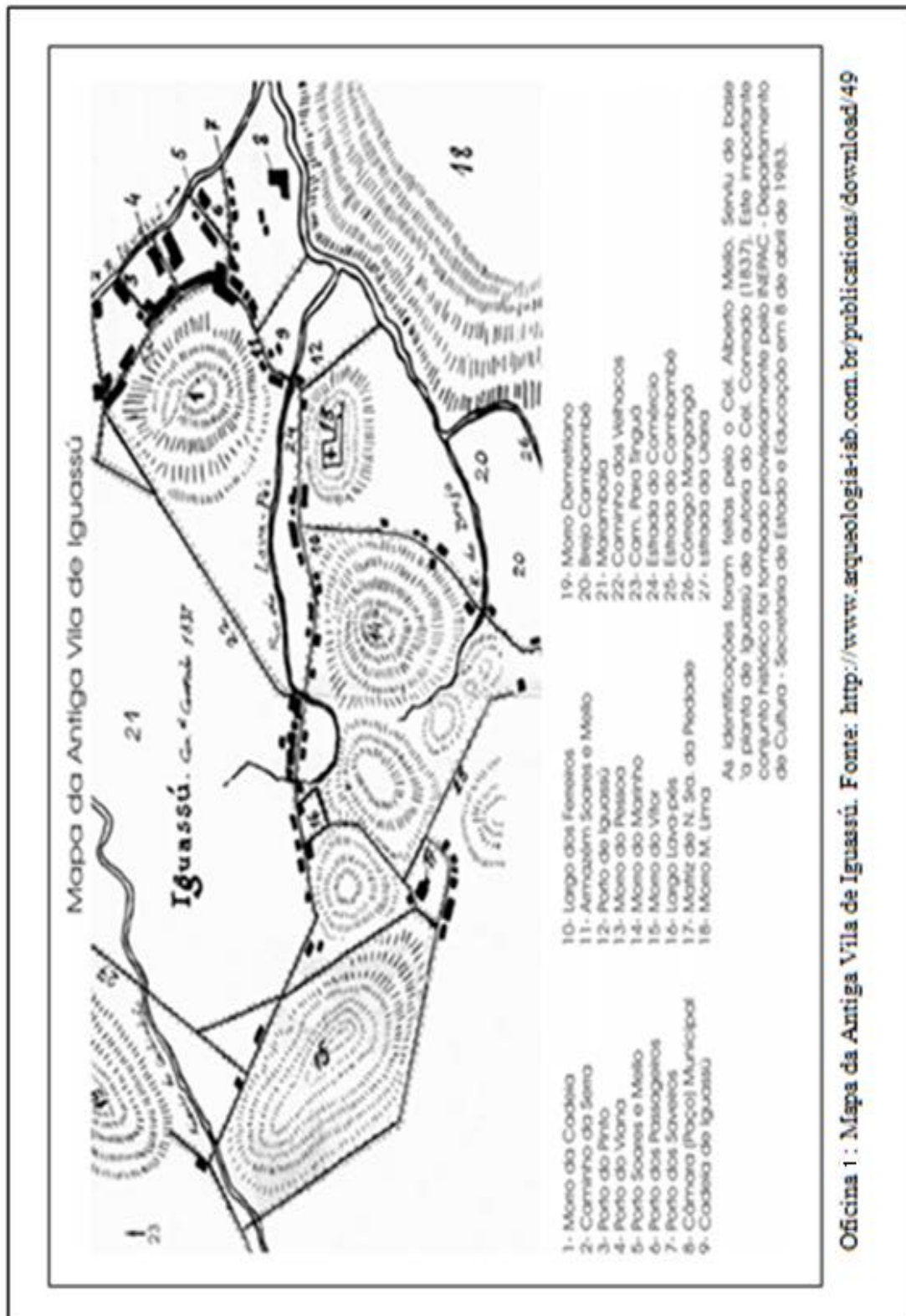


Figura 23 - Ficha 12

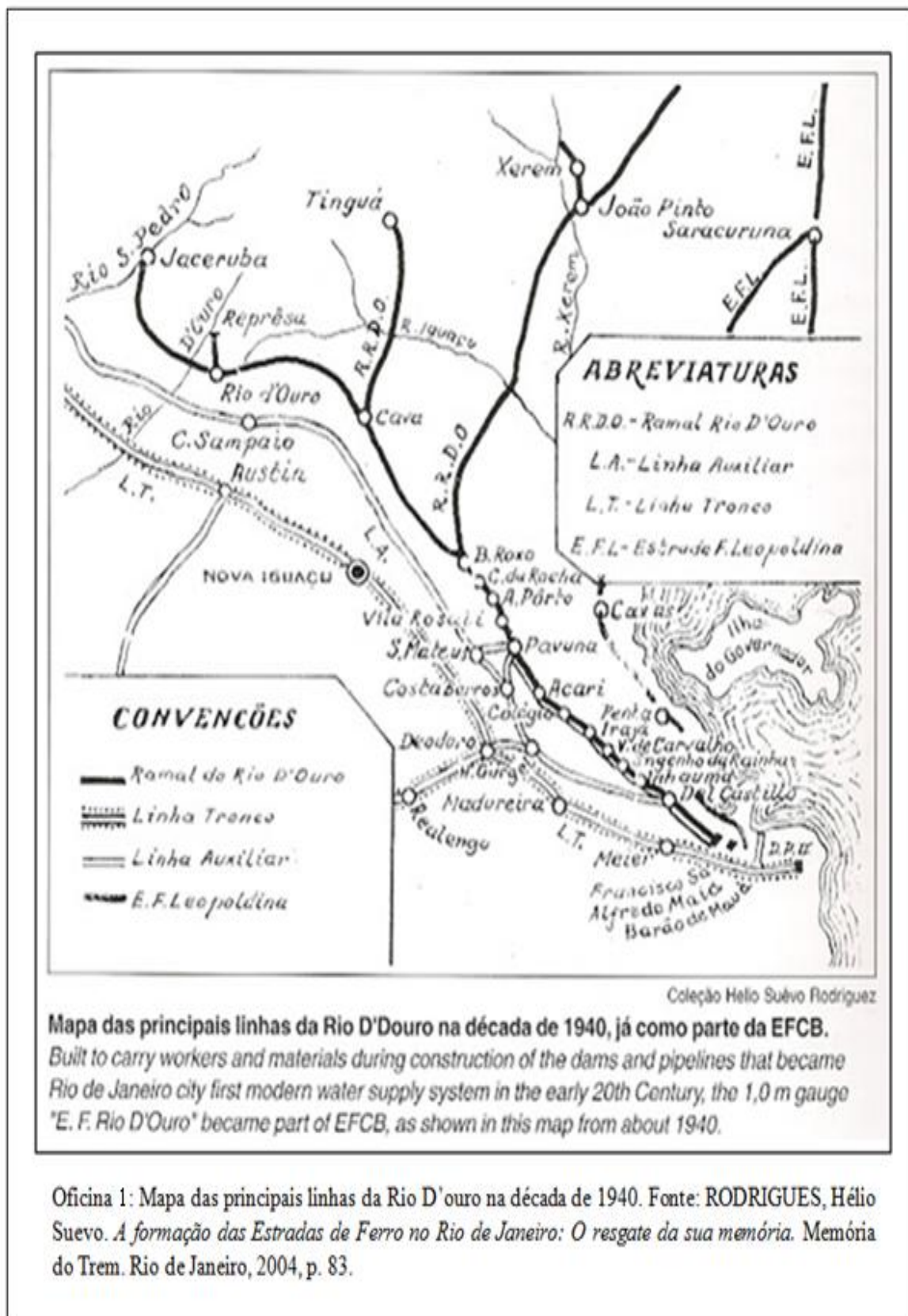


Figura 24 - Ficha 13

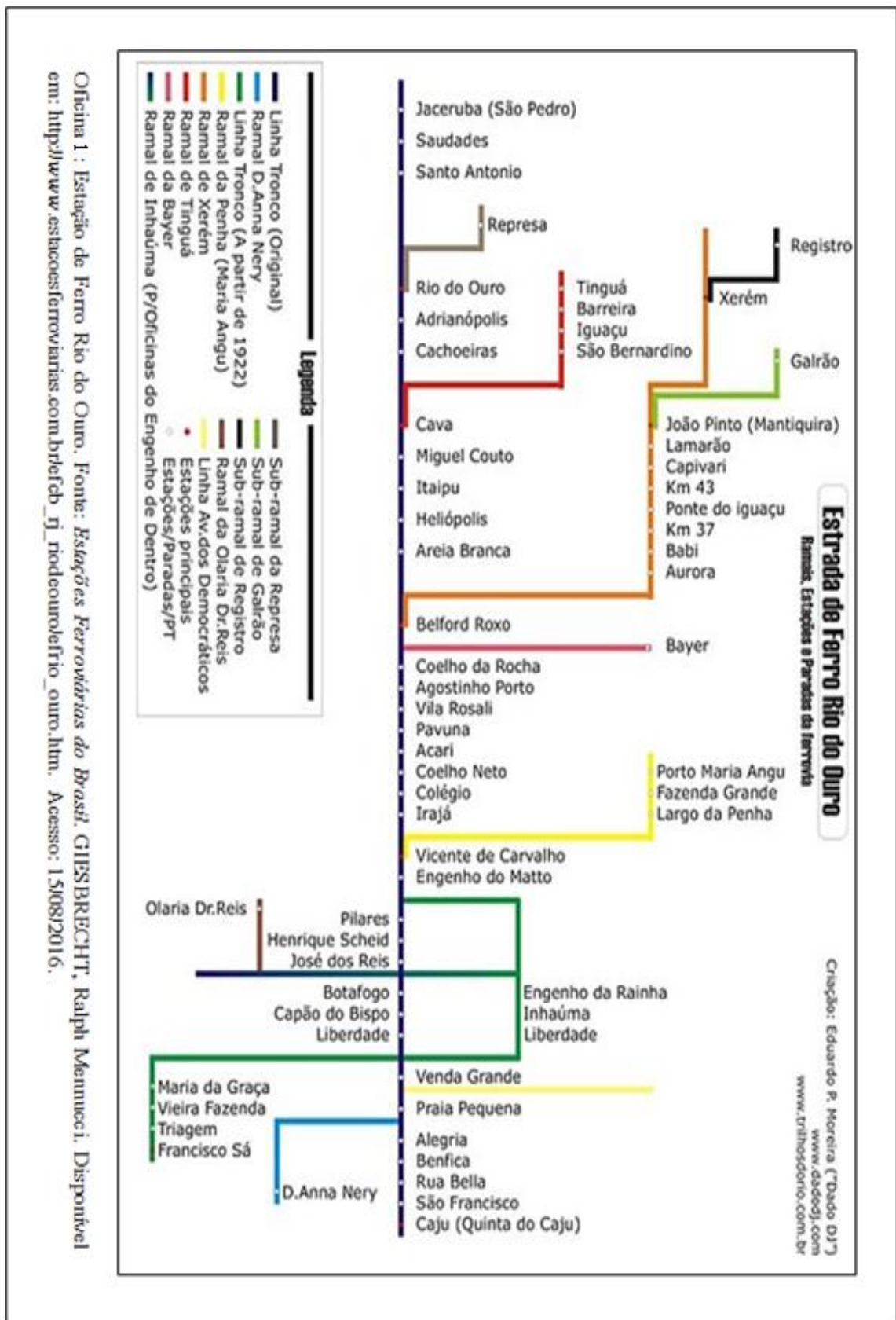


Figura 25 - Ficha 14

Ficha de catalogação de Mapas

Título	Autor	Profissão	Ano	Objetivo	Descrição

Oficina 1 : Ficha de catalogação de Mapas. Autoria própria

Figura 26 - Ficha 15

Iguaçu Velha tem sido visitada por milhares de pessoas. A melhor maneira de se entrar na área é por um caminho carroçável, situado poucos metros após a Fazenda São Bernardino, pela asfaltada Estrada Federal. Não longe estão o “Cemitério dos Pobres” (ainda em uso), o Cemitério de Nossa Senhora do Rosário (o “dos Ricos”, abandonado) e, entre os dois, o que restou (a torre) da Matriz da Freguesia de N. Senhora da Piedade do Iguassú. Seguindo no rumo nordeste alcança-se o calçamento (da principal via) da ex-Iguassú, justamente no Largo Lava-pés. Seguindo-se à direita chega-se ao início da Estrada do Comércio, no Largo dos Ferreiros. O Porto de Iguassú (não confundir com Porto do Feijão) está, logo à direita, junto ao que foi o centro agitado da Vila (Praça do Comércio). Logo à frente podem ser vistas as ruínas da Cadeia e, mais à frente, próximo ao leito do Iguassú aterrado, as ruínas da Câmara Municipal. Voltando ao Caminho do Comércio – rumo ao local Marambaia – próximo ao antigo ponto de união das águas do Iguassú e Utum, está o Porto dos Passageiros.

BARROS, Ney Alberto Gonçalves de. *Deus nos livre da política de Iguassú e outros artigos*. Nova Iguaçu: Edição do Autor. 2012, p 65.

Oficina 1: Texto 1

Figura 27 - Ficha 16

“Iguassu é uma rua comprida e mal calçada que à esquerda segue para o porto e à direita termina numa bifurcação. Ai se comprimem os armazéns, as construções, as casas dos consignatários que exportam para o Rio. É a bolsa, o mercado, o entreposto. É a vida de Iguassu. Consta de duas mil almas a população desse burgo-capital... No porto, o rio é estreito e baixo. Os cavaleiros da jarreteira poderiam passá-lo facilmente. Os barcos carregados são impelidos a vara até o mar... Antes de deixar Iguassu, sua hospedaria onde se agita toda uma geração de mestiços e sua casaria acaçapada, tive ensejo de ver um 38 desses longos comboios de mulas carregadas que denominamos tropa.”

RIBEYROLLES, Charles. Brasil Pitoresco. Vol. 1. LUCOCK, John. Notas sobre o Rio de Janeiro e Partes Meridionais do Brasil. Apud SOUZA, Marlúcia Santos de; BEZERRA, Nielson Rosa; CORDEIRO, Jeanne. Os Caminhos do Ouro na Baixada Fluminense. *Revista Pilares da História*. Ano 6, número 7, maio / 2007, pp 7-21, p 9. Disponível em http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/07_revista_pilares_da_historia.pdf. Acessado em 12/05/2015.

Oficina 1: Texto 2

Figura 28 - Ficha 17

Ficha de Catalogação de textos			
Autor	Nome	Data	Resumo

Oficina 1: Ficha de Catalogação de textos

Figura 29 - Ficha 18

Atividade de interpretação de texto

01. Leia atentamente os textos e responda as questões abaixo sobre os textos:

- a) Existem palavras neles que não são usadas atualmente? Quais? Procure no dicionário o significado delas.
- b) Qual o ponto que se dá mais destaque no texto 2?
- c) Comparando as informações dos textos com a imagem aérea atual da Vila de Iguassú (Ficha 11) É possível identificar algum resquício das construções?
- d) Quais hipóteses podem justificar o fim da Vila de Iguassú?
- e) Como o texto 2 apresenta a população local? Ele tem alguma marca racista?

02. Após ler os dois textos, escreva junto com um colega uma carta na qual vocês convidam alguém para visitar as ruínas da Vila de Iguassú. Fale sobre seu passado e a importância de sua preservação para a História e a economia da cidade.

Oficina 1: Atividade de interpretação de texto

Figura 30 - Ficha 19

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros)

Ao longo desse trabalho reinteramos diversas vezes o fato da EJA ainda ser uma modalidade de ensino que ocupa uma posição de marginalidade dentro do sistema educacional brasileiro e, devido a tal fato, ser objeto de discursos que defendem sua extinção. Buscamos refutar tais opositores com dados que apontam para a existência de cerca de 50 milhões de brasileiros que são potenciais alunos da EJA por não terem concluído na idade considerada como ideal sua formação básica. Além desse argumento quantitativo buscamos demonstrar que a Enquanto profissional que milita há mais de vinte anos nessa modalidade de ensino, buscamos refutar tais ataques nos utilizando de dados que apontam Como hipótese para justificar tal realidade está o fato de se constituir em um espaço de aprendizagem destinado atender alunos oriundos da classe trabalhadora e com um histórico de fracasso escolar, ou seja, indivíduos que dentro da lógica neoliberal dominante recebem menos por se acreditar que merecerem menos.

Movidos pelo incomodo com a realidade acima referida e pelo desejo de estabelecer com colegas, alunos e equipe pedagógica da EJA um diálogo que propiciasse o surgimento de caminhos para a construção de uma escola ejiana marcada pelo diálogo, respeito pelos diferentes saberes, construção de conhecimento e participação cidadã construímos nossa pesquisa. Ao longo dela buscamos identificar alguns dos problemas que impedem a EJA se constituir uma modalidade de ensino capaz de oferecer aos seus sujeitos, alunos e professores, as condições de vivenciarem uma experiência capaz de ressignificar suas identidades. Tal busca partiu do pressuposto de que o ensino de História pode contribuir significativamente para desconstruir a lógica reinante de que a escola ejiana é espaço de certificação voltado a propiciar uma melhor inserção em um mercado de trabalho de trabalho dominado por uma ideologia que defende a maximização do lucro, mesmo que a custa da dignidade do trabalhador.

Entre as inúmeras estratégias pedagógicas que poderiam transformar as aulas de História em espaços de debate, reflexão e questionamento da realidade circundante, este trabalho sugeriu o uso da História local, partindo do pressuposto de que, mesmo vivendo em um mundo globalizado, será na rua, na praça, no bairro e no município no qual habita que o indivíduo se deparará cotidianamente com situações que o levarão a exercitar sua cidadania, a qual será mais plenamente vivenciada na medida em que ele seja ele conheça a realidade na qual está inserido. Tal conhecimento, na visão adotada nessa pesquisa, se dá de uma forma sincrônica e diacrônica, partindo-se do pressuposto que soluções efetivas para a solução de problemas vividos por uma comunidade passam, obrigatoriamente, pelo conhecimento das condições históricas que propiciaram o seu surgimento.

O objetivo acima exposto foi fruto, igualmente, do profundo desconforto gerado pela constatação de que, ao concluírem seus estudos, os alunos ejianos levavam em sua bagagem cultural um significativo déficit no que se refere a eventos de aprendizagem capazes de construir um saber sólido em relação ao lugar no qual vivem, estando, portanto, menos capacitados para contribuir política e socialmente para a melhoria da qualidade de vida de seu município.

Como forma de contribuir com a transformação de tal realidade, ao longo dos três capítulos desse trabalho, buscou-se construir uma teia, entremeando os fios da teoria com os colhidos nas falas dos sujeitos da EJA. Nela a teoria é acionada com o objetivo de levar o professor da EJA a refletir sobre os jogos de poder que se desdobram durante suas aulas, nos corredores, conselhos de classe e mídias sociais e convidá-lo a problematizar suas práticas cotidianas e qual medida estão reforçando um discurso ideológico que marginaliza os que não se adéquam ao modelo de aluno ideal. Ao realizar este movimento ele terá diante de si a possibilidade de lançar um novo olhar sobre seu aluno, deixando, portanto, de percebê-lo como um inimigo a ser subjugado, catequizado, moldado de modo que se torne um trabalhador adequado as demandas de um mercado de trabalho que atualmente prima pelos cortes de direitos adquiridos ao longo do tempo através da luta da classe trabalhadora. Nessa abordagem, portanto, a escola é percebida como espaço de debate, desmascaramento de discursos naturalizantes e construção de conhecimentos que se tornam significativos na medida em que auxilia o indivíduo a se tornar mais críticos e participativos socialmente.

O fato de olhar o aluno ejiano não como um inimigo a ser vencido, mas como um sujeito capaz de contribuir com saberes e experiências que agregam valor aos debates promovidos em sala de aula, levando a construção de um conhecimento sólido e significativo faz com a sala de aula se revista de outro significado para os sujeitos que ali se encontram, pois deixa de ser espaço de passividade e se torna momento de troca e construção. Nessa nova perspectiva, o aluno deixa de ser percebido enquanto um inimigo que precisa ser enfrentado e vencido, pois, põe em risco a rotina escolar para se tornar sujeito essencial no processo dialógico que passa a caracterizar suas aulas. É importante destacar que opção por estruturar o texto dessa forma se deve a percepção de que como, defende Freire, inspirado por Lênin, líder da Revolução Russa, a teoria sem prática se torna “verbalismo” inócuo, da mesma forma em que práticas, sem uma base teórica que a sustente, é “ativismo” que se esvai diante da mais frágil oposição que enfrenta.¹⁸⁷

No primeiro capítulo, a análise da fala dos professores sobre o crescimento dos casos de indisciplina foi o ponto de partida para discutir sobre o acelerado processo da juvenização

¹⁸⁷ FREIRE, 1983, op. cit., p. 70.

da EJA, sugerindo que ele indica a persistência da percepção dessa modalidade de ensino como o espaço destinado a receber os expurgados do ensino regular. Ao verificar a existência, nas falas dos professores de uma percepção clara de que a escola estava dividida entre “nós e eles”, os quais deveriam ser controlados e moldados para se adequarem ao modelo de aluno ideal presente no imaginário coletivo daquela escola, passamos a buscar nas falas e comportamentos dos alunos os indícios para identificar como reagem a tal realidade. A partir de tal análise identificamos nos atos de indisciplina e avaliações positivas em relação ao ensino de História a presença de mecanismos de resistência diante de uma instituição que não acolhe suas demandas e reprime, sistematicamente, qualquer forma de questionamento.

A identificação do contexto acima referido, envolvendo o processo ensino/aprendizagem na escola Travessias, foi o ponto de partida para, na parte final do capítulo, ser analisada a possibilidade do estudo da História local se configurar em uma estratégia pedagógica capaz de contribuir na superação da crise que o ensino atravessa na EJA. Na busca de comprovar tal hipótese, foram apresentadas as expectativas que cercam o ensino de História desde o momento em que passou a fazer parte da grade curricular nacional e o impacto que a chegada de novos sujeitos à escola ejiana teve sobre ela. Logo a seguir discutiu-se sobre os desafios que cercam o estudo da História local, tanto no que se refere ao acesso às fontes, quanto na resistência que tal tipo de recorte enfrentou ao longo do tempo.

Após estabelecer a relevância dos estudos sobre o local em um mundo globalizado, o capítulo, a partir do pressuposto de que nas aulas de História ocorre uma operação historiográfica diversa da realizada pelo historiador profissional, defende a realização de oficinas, nas quais, através de pesquisa sobre o passado do lugar, o desenvolvimento do senso crítico-analítico e da consciência histórica dos alunos se dá de forma mais acentuada do que em aulas que privilegiam a memorização e reprodução de conhecimentos considerados como verdades absolutas.

No segundo capítulo, o foco de reflexão foi voltado para o material didático que poderia ser utilizado pelo professor nas oficinas de História. Após apresentar um panorama histórico dos livros disponibilizados para o ensino de adultos no país e da análise de um dos capítulos do livro utilizado na escola Travessias, foi possível afirmar que esta modalidade de ensino ainda é marginalizada pela indústria editorial. Tal conclusão foi embasada pela constatação, fruto apreciação daqueles materiais, da existência de uma tendência de autores utilizarem a mesma lógica adotada na escrita de livros para faixas etárias menores ao escreverem para a EJA.

A constatação da inadequação dos livros para a EJA serviu de contraponto para a apresentação de dois materiais pedagógicos: as Fichas de Cultura e o projeto Caixa de História. A partir da apresentação e análise da experiência de Paulo Freire em Angicos e do Grupo de Pesquisa Oficinas de História com o projeto “Caixa de História: conhecer e criar”, o capítulo desataca o fato de que, ao utilizar materiais pedagógicos que dialoguem com a realidade na qual o aluno está situado, as aulas se tornam mais envolventes e levam a construção de saberes e conhecimentos que contribuem para a sua construção identitária.

No terceiro capítulo, foi apresentada a proposta de construção de uma Caixa da História de Nova Iguaçu. Com base nas reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, além de reforçar o impacto positivo que tal material teria sobre as identidades docente e discente, foram expostas as bases teóricas que sustentam a defesa do “Diário de Bordo do Professor” e da “Oficina 1- Caminhos, fogos e vendas da Vila de Iguassú”.

Partindo dos pressupostos de que o professor é sujeito e um saber docente que, devido à cultura escolar vigente, raramente é difundido e que a construção de uma consciência crítica e reflexiva por parte do professor não deve ser entendida como processo solitário, mas coletivo, o “Diário de Bordo” foi apresentado como um espaço de encontro, de troca de experiências e registros dos processos de construção do conhecimento durante a realização das oficinas propostas na Caixa da História.

Como forma de ilustrar o processo de construção acima referido, o capítulo apresentou as atividades de uma oficina voltada à apresentação do estudo da cartografia como fonte de conhecimento do passado. Além do trabalho com mapas, também foram mobilizadas tabelas e textos com o objetivo de levar o aluno a conhecer o núcleo urbano que deu origem ao seu município.

Ao longo de toda a apresentação do material e das atividades, houve o cuidado de explicitar o fato de que o material ali apresentado foi concebido a partir da percepção do professor enquanto seu coautor, pois serão as apropriações, adequações e desdobramentos realizados por ele que garantirão que ele atinja o objetivo traçado por seu idealizador.

As inter-relações, ideologias conflitantes, saberes diversos, identidades e culturas que se entrecruzam nas salas de aula da EJA a configuram enquanto um espaço de encruzilhada. Nele o professor detém o poder de escolher abordagens, tratamentos, silenciamentos que impactarão diretamente as demandas e saberes trazidos por alunos com um histórico de exclusão escolar e, não raramente, social. Tais escolhas se dão, tendo como pano de fundo, pressões sociais, econômicas, burocráticas e interpessoais que muitas vezes o levam a optar por permanecer em uma área de conforto que privilegia um modelo de educação baseado na memorização e reprodução.

Romper com o modelo de escola acima referido não é uma tarefa que possa ser realizada de forma solitária, exigindo a contribuição de todos os sujeitos que, seja na posição de professor, pesquisador ou aluno estão inseridos em seu cotidiano. O trabalho apresentado acima, em suas dimensões diagnósticas, analíticas e propositivas representa a concretização de colaborar para a construção de um novo modelo de escola da EJA. Nele, em lugar da lógica do enfrentamento, identificada no primeiro capítulo desse trabalho, baseada na percepção do aluno enquanto o “outro”, o “bárbaro” que deve ser civilizado ou destruído, a cultura do encontro ditará as práticas pedagógicas e as relações entre seus sujeitos.

A simples percepção da escola enquanto espaço/tempo da polifonia, contudo, não é suficiente para transformar práticas cotidianas marcadas pelo silenciamento, controle e exclusão. Implementar ações pedagógicas inovadoras exige, como destacado ao longo desse trabalho, uma reflexão constante por parte do professor, pois é ela que gera e mantém viva a coragem necessária para ousar mudar. O reconhecimento de que a ousadia de defender uma nova abordagem para o ensino de História na EJA pode gerar resistências, principalmente por parte daqueles que percebem seus sujeitos enquanto alunos de segunda categoria, aos quais o mínimo oferecido já é suficiente, justifica a existência de um material pedagógico como a Caixa da História. Tal afirmação se baseia na percepção das atividades ali propostas enquanto oportunidade não apenas de contribuir para a construção identitária dos alunos que a utilizam, mas também do professor que ao assumir a posição de orientador de pesquisas históricas redefine sua identidade profissional.

Partindo do pressuposto de que, como afirma o poeta, o maior bem do indivíduo é sua incompletude, pois é ela que o impulsiona a buscar continuamente do que lhe falta, a Caixa

da História, dimensão propositiva desse trabalho, deve ser entendida, acima de tudo, enquanto um convite feito aos sujeitos da EJA para reconhecerem que seu destino antropológico é buscar respostas. Ao contrário de suas experiências cotidianas, tais respostas, contudo não virão do senso comum que tende a naturalizar a realidade social que o cerca, mas da análise crítica dos indícios que sobreviveram à passagem do tempo e servem de fontes de informação sobre aqueles que viveram antes deles naquele lugar.

Da visita que fizerem ao passado de sua cidade, os alunos voltarão para sua realidade empoderados de um conhecimento que não será cobrado nas provas finais, mas fornecerá lentes que lhe permitirão perceber a realidade, e a si mesmos, de forma muito mais colorida, intensa e rica de significados do que as narrativas monocórdicas presentes nas versões oficiais sobre o passado dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Carolina Amaral de; BAZZONI, Cláudio; GRINSPUM, Denise; MENDES, Denise; ONAGA, Dulce; MANSUTTI, Maria. *Coleção Viver, Aprender: Manual do Educador*. 1ed. São Paulo: Global, Ação Educativa, v. 5, 2013.
- AISENBERG, Beatriz. Uma aproximación a La relacion entre la lectura y el aprendizaje de La Historia. *Ensino em Re-Vista*, v. 19, nº 2, jul./dez., pp 269-275, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/39211186_Una_aproximacion_a_la_relacion_entre_la_lectura_y_el_aprendizaje_de_la_historia. Acesso em: 12/08/2015.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, pp. 27-55, 2013.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês Oliveira; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 45-54, 2004.
- ARCHELA, Rosely Sampaio; PISSINATI, Mariza Cleonice. A Alfabetização Cartográfica: simples e prática. In: ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lúcia Helena Batista; CALVENTE, Maria Del Carmen Matilde Huertas (Org.). *Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão*. Londrina: Humanidades, pp 109-127, 2007.
- ARRAIS, Cristiano Alencar; OLIVEIRA, Eliezer Cardoso de. As funções da teoria da história na construção do livro didático de História Regional. In: SILVA, Maria da Conceição; MAGALHÃES, Sônia Maria de. *O ensino de história: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos*. Editora da PUC Goiás, 2012.
- ARENDR, Hannah. Crise na Educação In: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectivas, pp. 493-513, 1979.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa?* Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia. Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- AZEVEDO, Patricia Bastos de. Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. *Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas*, s/p, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1395442432_ARQUIVO_UmabrevecriticaaoconceitodeliteraciahistoricapropostoporPeterLee_textofinal.pdf. Acesso: em 10/06/2015.
- AZEVEDO, Patricia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 559-580, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4849/3636>. Acesso em: 12/07/2015.
- BARROS, Ney Alberto Gonçalves de. *Deus nos livre da política de Iguassú e outros artigos*. Nova Iguaçu: Edição do Autor, 2012.
- BAUER, Carlos. Introdução crítica ao humanismo de Paulo Freire. São Paulo: Sundermann, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 1996.

BOEIRA, Sérgio Luís; BORBA, Julian. Os fundamentos teóricos do capital social. *Ambiente social*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 187-193, June 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2006000100011&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 18/12/2016.

BORDIEU, Pierre. A escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 41-64, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acessado em 05/06/2015.

_____. *Parâmetros Curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 19.

_____. *Ministério da Educação*. Resolução CNE/CEB 1/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/73028552/35/Resolucoes-do-Conselho-Nacional-de-Educacao-CNE>. Acesso em 19/09/ 2015.

_____. Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)*. Brasília, 16 de setembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12/06/2016.

CALVENTE, Maria Del Carmen Matilde Huertas (Org.). *Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão*. Londrina: Humanidades, 2007. pp 109-127.

CARRANO, Paulo César R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf. Acesso em 15/07/2016.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológica*. Curitiba, 2011.

CARVALHO, Roseli Vaz. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES: período de 1987-2006. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 117-130, jul./ dez. 2009. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/7_estado_arte_cp8.pdf. Acesso em: 01/08/2015.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a14n27.pdf>. Acessado em 12/08/2016

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 6, nº 2, pp 93-112, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre praticas e representações*. Lisboa. Difel: 1989.

COELHO, Araci Rodrigues. *Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas*. 2009. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo

Horizonte, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/CPSA-7WLMZV>. Acesso em: 10/06/2015.

COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Comércio, 1933.

CRUZ, Bruna; LIMA, Maria Lúcia Chaves. Inclusão escolar e produção de biocidadanias: reflexões sobre a medicalização da educação. In: Flávia Lemos; Dolores Galindo; Vima Brício; Danielle Vasco; Ellen Silva; Leila Almeida. (Org.). *Psicologia, Educação, Saúde e Sociedade: transversalizando*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, pp 163-172, 2015.

DAYREL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYREL, Juarez (Org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 1996.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Ed. 34, pp. 219-226, 1992.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial Outubro, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 12/04/2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=so. Acesso em: 26/06/2016.

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

DUBY, Georges. O historiador, hoje. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe; LADURIE, Emmanuel Le Roy Ladurie; LE GOFF, Jacques. *História e Nova História*. 3ª ed. Lisboa, pp 9-21, 1994.

FAGUNDES, José Evangelista. *A história local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*. 2006. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/JoseEF.pdf>. Acesso em: 12/09/2015.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n.37, set./dez., pp 465-483, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8009> . Acesso em: 07/07/2016.

_____. Materiais didáticos para a educação de Jovens e Adultos. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf>. Acesso em: 12/05/2016.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>. Acesso em: 01/06/2015.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e Realidade*, jul/dez, pp. 189-200, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/25401-96561-1-PB.pdf>. Acesso em 25/06/2016.

FÓRUNS EJA BRASIL. Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio). Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf. Acesso: em 22/12/2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

- FREIRE, Paulo. *À sombra da mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- _____. *Ação cultural pela liberdade*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1967.
- _____. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (Org.) *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, pp. 16-25, 1998.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. MEC/INEP/COMPED, Brasília, 2002.
- HADDAD, Sérgio (Org.). *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo, Global editora, 2007.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/198797888/HADDAD-Sergio-DI-PIERRO-Maria-C-Escolarizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 15/04/2016.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HARTOG, François. Experiências do tempo: da História Universal à História Global? *História, Histórias*, Brasília, v.1, n.1, pp. 164-179, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/9367/6959>. Acesso: em 02/11/2015.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORN, Geraldo Balduino & GERMINARI, Geyco Dongley. *O ensino de História e seu currículo – teoria e método*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/ho/estatistica/populacao/condicaoadevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS2010.pdf. Acesso em: 19/08/2015.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio. In: NIKITIUK, Sonia. (org.). *Repensando o ensino de História*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, v. 1, pp 29-50, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortes, 1998.
- LIMA, Maria Lúcia Chaves; ALVARENGA, Érika Costa. O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. *Revista Artíficos*, v. 2, pp 1-13, 2012.
- LIMA, Vanuza Ribeiro de. MARINHO, Marcelo. BRAND, Antonio. História, identidade e desenvolvimento local: questões e conceitos. *História & Perspectivas*, Uberlândia (36-37): 363-388, jan/dez.2007.

- LUCINI, Marizete. Memória e História na Formação da Identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira. 2007. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- LYRA, Carlos. As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACHADO, Anna Rachel. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. *Linha d' Água*, v. 18, nº 1, pp. 61-80. 2005. São Paulo: Companhia das Letras. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 01/04/2016
- MAGALHAES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento ; GONÇALVES, Marcia de Almeida. *História e Patrimônio: Piraí*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, v. 1. 2014.
- MATA, Alfredo. Ensino-aprendizagem de história, projetos e novas tecnologias. In: FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.) *Ensino de História: reflexões e novas perspectivas*. Salvador: Quarteto, pp 48-62, 2004.
- MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2000.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. *Tempo*, vol.11, n. 21, pp 5-16, 2007.
- MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, pp 101-118, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/246-525-1-SM%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/246-525-1-SM%20(8).pdf). Acesso em: 12/07/2016.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo e CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação* – v. 15, p. 31-52, PUC-Rio, 2007. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/119/129>. Acesso em: 11/12/2016.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de Mestre – imagens e autoimagens*. 13. ed. Petropolis: Vozes, 2011.
- MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5ed, Campinas: Papirus, pp 129-143 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 9-35, out, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso em: 15/08/2015.
- _____. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo, Novas Políticas? Minas Gerais*, pp 121-142, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>. Acesso em: 12/07/2016.
- _____. Professores: entre saberes e práticas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, pp 121-142, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/08v2274.pdf>. Acesso: em 12/07/2015.
- NADAI, Elza . O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, São Paulo, pp 143-162, 1993. Disponível em [file:///C:/Users/user/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20(2).pdf). Acesso em: 12/05/2015.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- NASCIMENTO, Lorena Silva Mello e ELDOCHY, Denise. Conversando sobre política: entendimentos e representações dos estudantes sobre a administração pública de São Gonçalo. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH - Rio*. São Gonçalo: ANPUH - Rio,

2012. Disponível em http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338517619_ARQUIVO_TextoAnpuhtrabalhodeniseelorenafinal-eagoraoununca_1_ESTe.pdf. Acesso em 01/06/2016.

NEVES, Erivaldo Fagundes. História e região: tópicos de história regional e local. *Ponta de Lança*, São Cristóvão v.1, n. 2, abr.-out. 2008. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/ponta_de_lanca/revistas/Ponta_de_lanca_v01_n02_completa.pdf. Acesso em: 29/09/2015.

NOVAES, Adauto. *A Crise da Razão*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NÓVOA, Antonio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Letícia Borges; SOUZA, Sauloéber Tárσιο de. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). *Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 13, pp. 11-37, Set. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/45617/49216>. Acesso em: 02/05/2016.

ONFRAY, Michel. *Contra-história da filosofia*. Vol. I: As sabedorias antigas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola v. 1, 1973.

PANSARELLI, Daniel; PANSARELLI, Michelle Larissa Gandolfo. *História, currículo e ideologia: considerações acerca do desenvolvimento do componente curricular História na educação básica brasileira*. *Ed u c a ç ã o & Linguagem*, v. 13, n. 22, pp. 277-292, jul.-dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/2431-6012-4-PB.pdf>. Acesso em: 16/12/2016.

PENNA, Fernando Araújo. A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado. In: Carmen Teresa Gabriel; Luciene Maciel Stumbo Moraes. (Org.). *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. 1ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: De Petrus : FAPERJ, pp 133-149 2014.

_____. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio De Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/tpenna.pdf>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. Operação ensino de história. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1313026958_ARQUIVO_OperacaoEnsinodeHistoria.pdf. Acesso em: 15/04/2016.

PEREIRA, Nilton Mullet & MARQUES, Diego Souza. Narrativa do estranhamento: ensino de história entre a identidade e a diferença. *Plures*. Humanidades (Ribeirão Preto), v. 14, p. 83-102, 2013. Disponível em <http://www.ufrgs.br/lhiste/narrativa-do-estranhamento-ensino-de-historia-entre-a-identidade-e-diferenca/>. Acesso em 20/10/2015.

Ramos, Ciro de Moura, MICHALANY, Douglas. *Educação Moral, cívica e política*. 2ª ed. São Paulo. Gráfica Michalany, 1971.

REZNIK, Luís. ; FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. *Caixa de História: São Gonçalo; Guia do Professor*. 1. ed. Niterói: Imprinta, v. 01. 2006.

REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. I Encontro de História do Vale do Paraíba Fluminense - *Relatório de Atividades*. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cidade Viva/ Instituto Cultural Light, 2008. p. 49-53. p 50. Disponível em: <http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wp-content/uploads/2008/11/relatorio2008.pdf>. Acesso em: 11/07/2016.

- REZNIK, Luís; GONÇALVES, Márcia de Almeida. História e fotografia: uma pedagogia do olhar. *Interagir* (UERJ), Rio de Janeiro, n.3, pp 77-85, 2003. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/18673/13630>. Acesso em: 10/06/2016.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, pp 121-142. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf>. p 129. Acesso em: 12/06/2015.
- _____. Caixa de história local: criação e recriação na prática docente. In: Maria Guiomar Carneiro Tommasiello; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta; Luiz Marcelo de Carvalho; José Cerchi Fusari. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1ed. Araraquara: Junqueira&marin, v. 3, pp, 15-26, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1391c.pdf. Acesso em: 01/06/2016.
- _____. Caixa de história local: criação e recriação na prática docente. In: Maria Guiomar Carneiro Tommasiello; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta; Luiz Marcelo de Carvalho; José Cerchi Fusari. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1ed. Araraquara: Junqueira&marin, v. 3, pp 15-26, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1391c.pdf. Acesso em: 01/06/2016.
- RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. História e memória local: desafios e perspectivas. *Boletim do CDHIS*. Uberlândia: EDUFU, nº 16, 2º semestre.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- _____. A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. *História: questões e debates*, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.
- _____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.
- _____. *História Viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, Aretusa; LUSARDO, Raquel Costa Cardoso; CESTARO, Patrícia. Maria Reis. *Professor Reflexivo: gênese e implicações atuais*. Juiz de Fora: 2007, p 17 (Relatório de Pesquisa A Verticalização e a Horizontalização do Espaço da Sala de Educação Infantil). Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf. Acesso em: 15/07/2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, pp 11-32, junho 1997.
- SANTOS, Cinthia Cristina Guidini dos. *A pedagogia de projetos de trabalho na formação interdisciplinar de professores: novas perspectivas das políticas educacionais*. 2006. f.94. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGGE Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp009529.pdf>. Acesso em: 15/02/2016.
- SANTOS, Luana Grazielle dos. Um estudo sobre a cartilha da infância (188?), de Thomaz Galhardo. *Revista de iniciação científica da FFC*, v. 7, nº 3, pp 332-342, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/174-600-1-PB.pdf>. Acesso em: 12/04/2016.

- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnicas e tempo – razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SCHIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHIDT, Maria Auxiliadora; CAINEI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.
- SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.
- SOUZA, Marluca Santos de; BEZERRA, Nielson Rosa; CORDEIRO, Jeanne. O Caminhos do Ouro na Baixada Fluminense. *Revista Pilares da História*. Ano 6, número 7, maio / pp 7-21, 2007. Disponível em http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/07_revista_pilares_da_historia.pdf. Acesso: em 12/05/2015.
- SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). *Espaços e Tempos Juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. Rio de Janeiro: Global editora, 2007.
- TEIXEIRA, Rafael Saddi. Reflexões sobre o campo da didática da história. In: SILVA, Maria da Conceição; MAGALHÃES, Sônia Maria de. *O ensino de história: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos*. Editora da PUC Goiás, 2012.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.
- VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, pp 18-23, 2006.
- VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008, p. 110. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf. Acesso em 12/04/2015.
- VIEIRA, Diana Sayão. *Educação de jovens e adultos e pluralidade cultural: a realidade de um colégio supletivo de ensino médio*. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18155/18155_1.PDF. Acesso em: 12/02/2016.
- VIÑAO FRAGO, 2000, apud SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, n. 28, Curitiba: Editora UFPR. pp. 201-216, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 10/03/2016.
- VISCARDI, Claudia Maria Ribeiro. História, Região e Poder: A busca de interfaces metodológicas. *Locus, Revista de História*, Juiz de Fora, vol. 3, nº 1, p. 94-87, 1997. Disponível em: www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/.../1s/.../haesbaert_2.pdf. Acesso em: 28/09/2015.
- WHITE, Hayden. Enredo e Verdade na Escrita da História. In: MALERBA, Jurandir. *A História Escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2009. P. 191-211.
- WINCHESTER, IAN. A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. *Teoria & Educação*, nº 2, pp. 137-157, 1990.