





História



História na Educação de Jovens e Adultos

A importância do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos remete a duas questões básicas:

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

A primeira questão, discutida no Volume 1 desta publicação, revela sobretudo a descontinuidade de propostas para a educação de jovens e adultos ao longo da história da educação brasileira. Essa situação indica que a EJA tem sido tanto alvo de políticas educacionais diversificadas quanto de experiências inovadoras de resgate da cidadania.

Quando questionam seus alunos do Segundo Segmento a respeito da importância do ensino de História, ou sobre o que é a História, os professores geralmente deparam com uma concepção prévia de que esta é a ciência que estuda o passado – resposta em tudo semelhante à dos alunos de 7 a 14 anos.

Entre outras razões, essa concepção resulta da maneira pela qual a História é ensinada tradicionalmente, ainda predominante na maioria das escolas brasileiras. Esse ensino fundamenta-se numa concepção de tempo

linear e caracteriza-se por uma visão determinista e eurocêntrica dos fatos históricos. Um ensino completamente verbal, baseado em aulas expositivas sobre temas desvinculados das problemáticas da vida real, nas quais o professor entende que seu papel é apenas fornecer conhecimentos aos alunos. Conhecimentos históricos que se restringem à memorização de fatos do passado, com destaque para as atuações de sujeitos históricos ligados às classes dominantes, ou que fornecem uma visão de processo histórico que opera na lógica das causalidades e conseqüências.

Tal situação pode ser constatada nos resultados da consulta feita junto às secretarias de educação e a uma parcela dos professores de História em cursos de EJA, previamente à elaboração desta proposta. Esse estudo aponta que 63% dos professores consultados seguem um programa de História do Brasil e do mundo em tempo linear.

Percebe-se assim que, na história da educação brasileira, o ensino de História apresentou trajetórias semelhantes, tanto na educação de jovens e adultos quanto na educação destinada a crianças e adolescentes. Apesar de lidar com um público diferenciado e em circunstâncias pedagógicas específicas, o ensino de História na EJA não revelou adequações significativas quanto a objetivos, conteúdos e metodologia. Na realidade, dadas as circunstâncias da educação de jovens e adultos, particularmente quanto à disponibilidade de tempo para o desenvolvimento didático dos conteúdos, o ensino de História transformou-se em uma versão resumida e simplificada de conteúdos que compunham os currículos e programas da área para o Ensino Fundamental na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

Produto do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes, o saber histórico escolar é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos.

Ainda que se possa perceber a permanência da concepção “tradicional” no ensino de História, este tem uma trajetória marcada por várias iniciativas de desenvolvimento de práticas inovadoras, numa tentativa de superar a tradição escolar instalada. Questionado desde os anos 1950 e 1960, o modelo tradicional de ensino de História assistiu, na década de 1980, ao surgimento de inúmeras iniciativas de rompimento com as linhas tradicionais. Essas iniciativas ocorreram tanto no espaço acadêmico, com reformulações do campo da pesquisa e do conhecimento histórico, quanto no espaço escolar, com o surgimento de várias experiências de renovação do ensino em sala de aula. No âmbito oficial, diversas secretarias municipais e estaduais de educação elaboraram novas propostas curriculares para o ensino de História, incorporando os debates historiográficos

mais recentes e as demandas de renovação por parte dos professores.

Assim, a mesma consulta referida indicou também que quase 37% dos professores de História de jovens e adultos incorporaram essas novas perspectivas, que procuram trabalhar “conteúdos de História do Brasil e do mundo estimulando o aluno a compreender os problemas contemporâneos, para um posicionamento frente à realidade”.

Nessa perspectiva, tais professores certamente debatem com seus alunos a idéia de que a História não se limita a estudar o passado: pode contribuir para o entendimento e a análise de temas ligados ao presente, assim como para refletir criticamente sobre perspectivas futuras da sociedade. A tendência à reformulação das práticas do ensino de História foi reforçada com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, nos quais se ressalta que o conhecimento histórico é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate, ainda distante de um consenso.

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

O desafio de inovar

Os novos desafios lançados apontam para a necessidade de refletir sobre a especificidade da educação de jovens e adultos em suas relações com a história da área e a educação como ponto de partida para a construção de mudanças para o ensino de História em EJA.

A proposta de História para Educação de Jovens e Adultos aqui apresentada busca contribuir para a continuidade das práticas inovadoras. Para tanto, analisa o atual conjunto de reflexões sobre a História e seu ensino no âmbito da educação de jovens e adultos, aponta diretrizes quanto aos objetivos gerais, aos critérios de seleção e à organização dos conteúdos, e também sugere orientações didáticas que subsidiem a reflexão do docente sobre diferentes possibilidades de experiências de ensino de História aos jovens e adultos. O ensino de História tem muito a contribuir para o resgate dos valores humanísticos que vêm sendo desvalorizados no contexto atual das sociedades capitalistas.

É necessário que os professores da EJA questionem as visões tradicionais do ensino de História e da própria educação de jovens e adultos. E que, com seus alunos, busquem entender a complexa realidade do mundo atual, procurando incentivá-los à participação social como cidadãos ativos em suas

comunidades. O ensino de História tem muito a contribuir para o resgate dos valores humanísticos que vêm sendo continuamente desvalorizados no atual contexto das sociedades capitalistas – principalmente nos grandes centros urbanos do Brasil e do mundo, espaços e territórios onde o consumismo, o imediatismo e o presentismo têm marcado as relações sociais. O ensino de História deve contribuir para que jovens e adultos possam estabelecer a inserção de suas identidades individuais nesses complexos contextos históricos, sociais e culturais, compreendendo suas diferentes temporalidades.

O professor precisa levar em conta a especificidade dos alunos da EJA, seu perfil socioeconômico, cognitivo e afetivo. Jovens e adultos têm vivências particulares, pois muitos deles estão vinculados ao mundo do trabalho ou buscam nele uma colocação. Já têm idéias e percepções sobre o mundo atual, e possuem uma bagagem sociocultural significativa. Essa vivência maior, porém, pode revelar idéias mais arraigadas, ou seja, menor disponibilidade para questionar concepções, valores e informações já interiorizadas. Cabe ao professor de História, ciente dessa especificidade, promover um intenso diálogo com seus alunos, mostrando-se aberto para receber novas informações e reformular idéias, quando disso for convencido, favorecendo a possibilidade de crescimento para todos os envolvidos no processo de educação escolar. Agindo assim, o professor assumirá a postura de incentivador de uma prática de educação permanente, abandonando a atitude de “transmissor das verdades históricas”, ainda fortemente presente nas escolas brasileiras.

Nas relações com seus alunos, o professor precisa estar ciente da importância da afetividade, elemento desbloqueador de posturas e visões que uma parte significativa deles adquiriram em momentos tensos das experiências escolares anteriores. Tensões que provocam bloqueios como o medo de expressar-se diante dos colegas, de esclarecer dúvidas, de escrever uma idéia ou informação etc.

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

Em alguns cursos da EJA nas áreas metropolitanas, por exemplo, é comum haver uma elevada porcentagem de trabalhadores domésticos entre os estudantes. Como é grande o preconceito social em relação a essa profissão,

acredita-se ser papel do professor debater por que esses alunos têm dificuldade de assumir que são empregados domésticos, ou seja, dificuldade em refletir sobre suas identidades e assumi-las.

Tal tipo de dificuldade também está presente em outras áreas do país. Sabe-se que outros grupos sociais – como trabalhadores rurais e urbanos que exercem funções menos qualificadas, negros e índios – têm dificuldades para assumir sua identidade. Quando essas questões são colocadas, cabe aos professores programar estudos e atividades cujo objetivo, entre outros, seja o resgate da auto-estima. Isso pode ser feito de maneira privilegiada nas aulas de História, a partir da seleção de eixos temáticos que permitam trabalhos interdisciplinares. Nesses trabalhos, os professores podem integrar tanto conteúdos e atividades com outras áreas, quanto explorar temas transversais como Ética, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual etc.

A postura dos professores deve ser aberta o suficiente para perceber que, embora o planejamento do programa do curso seja indispensável, é necessária flexibilidade para mudar alguns temas ou aspectos no transcorrer do período letivo – o que não significa cair no improviso ou no espontaneísmo, nem estudar apenas aquilo que os alunos sugerem. É papel do professor ampliar os conhecimentos de seus alunos, estabelecendo a referência com a realidade em que eles interagem, em todos os sentidos – realidade que não se reduz aos limites da área geográfica, ou ao grupo de convívio imediato, mas compreende e incorpora seus interesses por assuntos veiculados pela mídia, por questões e problemas do mundo contemporâneo, envolvendo diferentes povos e culturas.

Concluindo, pretende-se que a contribuição da História na educação de jovens e adultos seja mobilizar os alunos e professores para transformarem o processo de ensino e aprendizagem em um momento de crescimento e de resgate do prazer de conhecer e compreender o mundo e a sociedade em que vivem, buscando ativamente alternativas individuais e coletivas de melhoria das condições sociais.

Objetivos do ensino de História

Pretende-se que o ensino de História contribua para que os jovens e adultos possam desenvolver suas capacidades, visando atingir os objetivos relacionados a seguir.

Estabelecer relações entre a vida individual e social, identificando relações sociais em seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, relacionando-as com outras manifestações, em outros tempos e espaços.

Um dos objetivos fundamentais do ensino de História é desenvolver a

capacidade de reconhecer diferentes formas de relações entre pessoas, grupos, etnias, povos, classes sociais, seja no local e nos círculos próximos de vivência do aluno, seja em espaços mais distantes ou em outras épocas e lugares. Esse objetivo vincula-se à preocupação de repensar a identidade e seu significado na sociedade brasileira atual.

Os movimentos migratórios das décadas passadas e os atuais processos de expansão das economias e culturas mundiais têm sido apontados como os agentes da desestruturação de relações socioculturais historicamente estabelecidas, da desarticulação de modos tradicionais de trabalho e da desagregação de valores, afetando as identidades locais, regionais e nacionais.

A História pode contribuir para que o aluno reflita sobre valores e práticas cotidianas que atuam na formação das identidades individuais ou coletivas. O professor pode propor atividades de reconhecimento das diversas formas de relações que os alunos estabelecem em seu espaço cotidiano de convívio, atividades que podem ser ampliadas para a identificação dessas relações em outros espaços da sociedade e entre outros povos do presente e do passado.

Pressupõe-se que tais atividades permitam aos alunos identificar, de modo explícito, as diferentes formas de relações sociais que se estabelecem em seu grupo de convívio. Isto implica que os alunos aprendam a reconhecer os distintos modos de viver e conviver de pessoas, grupos, etnias, povos, classes sociais, em outras localidades e regiões, abrangendo diferentes povos e épocas históricas.

Situar acontecimentos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos

O ensino da História tem-se norteado por uma noção linear, progressiva do tempo, como se este caminhasse num ritmo único do passado para o presente e o futuro. A referência utilizada por muitos professores é, portanto, o tempo cronológico, visto como sucessão contínua dos eventos históricos.

Quando se propõe que os alunos desenvolvam conhecimentos para situar acontecimentos históricos, muitos acreditam que basta o aluno aprender a localizar acontecimentos numa linha do tempo para que o objetivo seja atingido. De fato, saber relacionar os acontecimentos a uma data, tendo com referência o calendário, é necessário e importante, mas não basta. O ensino de História deve propiciar ao aluno a reflexão sobre o tempo histórico em uma dimensão mais ampla, que não se confunde apenas com o tempo cronológico. A apreensão da cronologia pressupõe o domínio da noção de século e do referencial a.C. e d.C., criado pela sociedade ocidental com base no calendário cristão. Mas o aluno deve aprender também a referenciar os acontecimentos com base nos conceitos de anterioridade, posterioridade e de simultaneidade dos acontecimentos em diferentes espaços.

O tempo histórico é intrínseco aos processos e temas estudados, cujo ritmo não é regido por fenômenos astronômicos ou físicos, mas pela especificidade do próprio processo. Essa concepção de tempo histórico foi traduzida pelos historiadores por conceitos como “estruturas de longa duração”, “conjuntura” ou “acontecimentos breves”, que permitem reconhecer o ritmo em que as mudanças e permanências ocorrem na realidade social.

Para localizar os acontecimentos em múltiplas temporalidades, o professor deve propor atividades em que os alunos, tomando um determinado tema, possam perceber os diferentes ritmos, isto é, a velocidade das transformações históricas e as durações: seja as durações de tempo entre uma mudança e outra, seja a duração de um acontecimento.

Por exemplo, ao desenvolver o tema do Descobrimento do Brasil, que na versão oficial ocorreu em 22 de abril de 1500 com a chegada dos portugueses, é possível levar o aluno a perceber a dimensão do **acontecimento breve**, datado e situado no espaço. Em seguida, pode-se situá-lo no bojo da **conjuntura** econômica, política, social e cultural das navegações portuguesas entre o fim do século 15 e início do 16. Mas é possível compreendê-lo de forma abrangente, na **longa duração**, situando-o no processo de mudanças estruturais da transição do feudalismo para o capitalismo, em que se insere o processo de expansão marítima européia.

Além disso, o professor pode interrogar seus alunos sobre a permanência do acontecimento em sua versão oficial ao longo do tempo, possibilitando a percepção do tempo de longa duração, das continuidades. As recentes celebrações dos 500 anos do Descobrimento demonstram a continuidade da versão instituída, reiterando a idéia de que, quando aqui chegaram, os portugueses encontraram um território vazio. Se procurar questionar as razões da omissão dos processos das lutas pela conquista do território e da resistência indígena, será possível recuperar a memória das reivindicações de grupos excluídos da sociedade, contestando as versões oficiais.

Fazer com que os alunos apreendam as noções de tempo em sua complexidade – um dos objetivos fundamentais da História – depende portanto do modo como o professor elabora e desenvolve atividades em sala de aula, para que estas possibilitem aos alunos ultrapassar suas percepções de tempo oriundas de vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas.

Reconhecer que o conhecimento histórico é parte do conhecimento interdisciplinar.

Os alunos da EJA vivenciaram, muitas vezes, um modelo de currículo escolar no qual se reforçava a idéia de que cada área provém de uma ciência específica, divorciada das demais. Essa organização do currículo assenta-se

em concepções da ciência que têm sido ultrapassadas pela ampliação do diálogo e pela interpenetração entre as diversas áreas científicas, assim como pela convicção de que os fenômenos da realidade não podem ser explicados por uma área apenas do conhecimento humano.

A recente aproximação da História com a Antropologia, por exemplo, tem originado abordagens da cultura que não se restringem às manifestações artísticas, mas abrangem ritos, festas, valores, hábitos alimentares, tratamentos das doenças e as diferentes formas de comunicação que diferentes povos têm criado ao longo dos séculos.

Um dos objetivos do ensino de História é, portanto, evidenciar para o aluno que a construção do conhecimento histórico se nutre da aproximação entre a História e as demais ciências humanas. Para atender a esse objetivo, os professores podem criar situações em que determinados temas sejam desenvolvidos por meio de trabalhos interdisciplinares, constituindo um objeto de estudo comum com uma ou mais áreas e explorando a interação delas. Os temas transversais oferecem valiosas oportunidades para integrar diversas áreas em projetos interdisciplinares.

O tema transversal Saúde, por exemplo, permite ao professor de História aproximações com as outras áreas como Ciências, Matemática, Geografia etc. Problematizando o tema no presente – em que a saúde é considerada bem-estar integral do ser humano – é possível propor a investigação dos problemas locais, avançando para questões sociais mais amplas. Em seguida, pode-se construir relações temporais, investigando como distintas culturas, em outros tempos, consideravam a higiene do corpo e os espaços públicos, e como diagnosticavam e tratavam doenças.

O professor pode, por exemplo, desenvolver com os alunos estudos sobre a organização urbana entre os romanos, na Antigüidade: a existência de banhos públicos, aquedutos, cloacas. Ou, ainda, estudar as formas de tratamento das doenças na Europa medieval, a proliferação das pestes, e discutir como o processo de crescimento urbano provocado pela industrialização promove novas condições sanitárias e novas epidemias. Para estudos comparativos, pode-se investigar como as populações indígenas lidavam com as enfermidades e como hoje lidam com as novas doenças trazidas pelo contato com os europeus.

Esse tipo de abordagem permite entender que, através dos tempos, as diferentes culturas desenvolvem formas específicas de compreender e de lidar com os problemas ligados ao tema saúde, possibilitando várias conexões com outras áreas.

O trabalho interdisciplinar torna-se, sem dúvida, mais consistente quando envolve a equipe escolar e quando faz parte do projeto educativo da escola.

Caminhar nessa direção contribui, portanto, para estreitar laços de um trabalho coletivo na escola.

Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.

Situar-se em uma história coletiva é, de certo modo, ser capaz de relacionar as experiências individuais e as vivências locais com processos históricos mais amplos e abrangentes, reconhecendo que tanto tem uma história própria quanto está na história de seu tempo.

Trata-se de propiciar ao aluno oportunidades de construir a percepção de que possui uma história de vida pessoal, ao mesmo que compartilha e participa coletivamente dos processos históricos que marcam sua época. Disto resulta a importância de atividades em que o professor promova o resgate histórico da trajetória individual de cada um dos alunos, bem como seus entrelaçamentos com a história de outras pessoas da turma, procurando articular essas trajetórias com acontecimentos, conjunturas e processos históricos mais amplos.

O resgate das histórias individuais – envolvendo as lutas por emprego, estudo, os momentos de desemprego e de reivindicações – permite conexões com contextos históricos mais abrangentes, com conjunturas econômicas, sociais e políticas do passado e da atualidade.

Vale lembrar que novas abordagens têm procurado redimensionar o papel dos indivíduos na história, questionando tanto aquelas que enfatizam a atuação de personagens especiais (cujas intenções, percepções e motivações seriam propulsoras dos acontecimentos) quanto outras que esvaziam a subjetividade dos personagens históricos e das classes sociais (vistos como mero produto de condições estruturais).

É importante que o professor estimule, por exemplo, a discussão e a reflexão sobre o papel dos indivíduos alçados à condição de heróis, levantando questões sobre como são construídas essas imagens, as representações de uma memória coletiva, os processos de esquecimento e omissão de outros personagens e suas lutas, em especial aquelas ligadas aos movimentos populares. Mas, é essencial reconhecer também a existência e a importância de lideranças sociais que, por vezes, se constituem como resposta a importantes demandas da sociedade, catalisando expectativas, necessidades e reivindicações de grupos ou coletividades por direitos ou em defesa de ideais humanísticos.

Os professores devem estar atentos às dimensões conceituais e atitudinais subjacentes a esse objetivo geral do ensino de História em EJA. Trata-se de mostrar ao aluno a necessidade de travar conhecimento e refletir sobre os diversos modos de viver de diferentes grupos (étnicos, sociais, populacionais),

aliada ao desenvolvimento de uma postura de respeito às diversidades.

Por vezes, jovens e adultos trazem arraigadas noções preconcebidas sobre grupos ou etnias, algumas das quais manifestam-se em relações de conflito na sala de aula. Superar estas situações e explicitar com habilidade temas polêmicos é uma tarefa educativa fundamental para promover a mudança de postura e a conscientização dos alunos sobre valores e atitudes em relação às diferenças. Para tanto, recomenda-se ao professor estimular os alunos a refletirem sobre a construção das noções de diferença e alteridade (o “outro”) e de semelhança (o “nós”), as quais fornecem os fundamentos para a construção da identidade.

O desenvolvimento efetivo da capacidade de apreensão do tempo – como conjunto de vivências humanas, em seu pleno sentido – pressupõe que o professor estimule a construção das noções de continuidade (permanências) e descontinuidade (rupturas). A construção das noções de conflito e de contradições sociais, por sua vez, relaciona-se a uma percepção consciente das lutas e disputas internas entre os grupos sociais, ou entre os que vivem ou viveram em outro local, tempo, ou sociedade. Dominar essas noções permite que, no processo de distinção e análise, o aluno estabeleça relações, adquira novos conceitos cognitivos e amplie o conhecimento – quer sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo, quer sobre outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que constituem formas de viver construídas por diferentes povos.

O reconhecimento das diferenças deve se pautar por valores e atitudes humanísticas, assegurando que, ao desenvolver o conhecimento sobre o outro, os alunos ampliem seu respeito aos direitos humanos (individuais e coletivos) dos demais. Por isso, os estudos históricos devem contribuir para que, a partir de suas próprias vivências sociais e do estudo de outros povos e culturas, os alunos reflitam sobre a ética, os princípios humanísticos, os Direitos Universais do Homem.

Nas classes da EJA, não é incomum que os alunos jovens e adultos experimentem dificuldades de convivência cultural. Partindo dessa problemática, o professor pode trabalhar preconceitos, desenvolvendo, por exemplo, estudos sobre a forma pela qual modos de pensar apoiados na identificação das diferenças legitimaram o isolamento, a humilhação e a degradação humanas, característicos de regimes de segregação racial, bem como o extermínio de pessoas pelo genocídio programado, como ocorreu na Alemanha nazista. E discutir as teorias raciais usadas como justificativa pretensamente científica para a escravidão dos povos africanos nos séculos 17 a 19.

O professor pode ainda explorar esses temas na atualidade, mostrando a

permanência do racismo e, mais recentemente, de novas formas de intolerância, presentes tanto nos conflitos interétnicos nos países dos Bálcãs quanto na onda de xenofobia (ódio ao estrangeiro) em vários países europeus.

Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que permitam atuar sobre a realidade.

Em geral, o conjunto de vivências da bagagem cultural dos alunos da EJA torna-os capazes de questionar a realidade vivida, de identificar problemas e indicar alternativas de solução para os mesmos. A problematização do presente permite portanto que, confrontando distintas atitudes, analisando argumentos e idéias provenientes de diferentes fontes de informação, em particular da mídia, eles explicitem suas concepções e opiniões sobre o vivido, de modo a confirmar ou reelaborar pontos de vista e posicionamentos.

É importante ter em mente que, mais que o mero reconhecimento de problemas, muitos dos questionamentos sobre a realidade vivida implicam assumir formas de atuação política e social. Ao tentar compreender os diferentes modos de atuação na realidade, é preciso reconhecer os limites e possibilidades dos caminhos abertos, seja no campo político institucionalizado, seja no das lutas empreendidas pelas organizações sociais. É preciso ainda compreender como tais atuações são veiculadas pela mídia impressa e eletrônica, forjando opiniões e posições.

Os estudos de História permitem perceber que demandas de uma época, de um grupo, ou povo, implicam: formas de atuação social e política; tentativas de transformar a realidade; vitórias e conquistas ou derrotas de seus agentes. Além disso, esses estudos possibilitam estabelecer relações entre os problemas do presente e o passado, para investigar razões históricas de sua permanência ou mudança, ou para realizar comparações sobre as atuações dos sujeitos históricos.

No trabalho com jovens e adultos, o professor pode questionar como seus alunos vivenciam o problema do desemprego, estimulando-os a relatar suas experiências e expressar suas opiniões. Pode, ainda, estimulá-los a pesquisar as diferentes alternativas apontadas para equacionar o problema, por agentes ligados às instituições políticas, as formas de luta encaminhadas por trabalhadores e movimentos sociais, percebendo as várias possibilidades de atuação individual e coletiva. Os alunos podem ainda investigar as formas de atuação de sujeitos históricos, estudando as lutas por emprego e direitos do trabalho em outras épocas e sociedades, comparando-as com o presente.

Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.

O trabalho com pesquisas – orientadas a partir de atividades na sala de aula ou em outros espaços que possibilitem produções de texto individuais ou coletivos – é uma escolha pedagógica importante. Esse tipo de atividade contribui para criar situações significativas em que os alunos da EJA exercitam a capacidade de buscar informações, selecioná-las, organizá-las, analisá-las, interpretá-las e opinar sobre os temas históricos em estudo.

Esses procedimentos precisam ser ensinados: sua aprendizagem está ligada ao desenvolvimento da autonomia de estudos entre os alunos e também à recuperação do prazer pela ampliação do conhecimento. O que implica promover situações – em sala de aula, em atividades de estudo do meio, visitas a museus e espaços culturais – nas quais o aluno seja orientado a extrair informações de diferentes fontes: livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos, obras de arte, depoimentos, mapas, plantas urbanas, músicas etc. Também é preciso ensinar como pesquisar em bibliotecas e na internet, consultar bibliografias, organizar e registrar informações, elaborar trabalhos escolares, resumos orais ou escritos, imagens, gráficos, linhas do tempo, murais e exposições.

É importante que o professor conheça diferentes métodos de investigação histórica e saiba dominar procedimentos de análise de documentos. E também que, ao trabalhar com esse tipo de material em sala de aula, selecione o momento adequado, estabeleça as finalidades didáticas e oriente os alunos quanto aos questionamentos necessários. Assim, ao desenvolver o tema “trabalho”, o professor pode indicar a leitura de textos do período da Revolução Industrial na Inglaterra, como relatos de trabalhadores, autores do século 19, relatórios oficiais do governo britânico. Para abordar o trabalho no Brasil escravocrata, selecionar imagens de pintores do século 19, como Rugendas, Jean Baptiste Debret, Paul Harro-Harring etc. Quanto às transformações tecnológicas da mecanização, da produção em massa, da linha de montagem, pode optar, por exemplo, pelo filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin.

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social.

Quando se entende que, no Brasil, os grupos dominantes promoveram seu próprio patrimônio, desprezando ou anulando a importância dos grupos subalternos, percebe-se quanto é necessária uma abordagem que debata como se constituiu o patrimônio cultural nacional e que ressalte a importância desse patrimônio para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações.

O hábito de minimizar ou desprezar a atuação de mulheres, índios, negros, pobres e mestiços no processo histórico, tem levado a considerar como patrimônio apenas os monumentos associados aos feitos e à produção cultural das classes dominantes. Por isso, para que jovens e adultos adotem uma postura que valorize o patrimônio sociocultural como bem coletivo, é preciso que se promova, em sala de aula, o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, para que os alunos reconheçam os interesses em jogo quanto à memória social.

Outra atividade interessante consiste em sair pela cidade com os alunos, a fim de que dirijam um novo olhar a seu entorno, analisando ruas, praças, edifícios públicos e monumentos. Assim, eles vão conhecer os “lugares de memória” erguidos pela sociedade e poderes estabelecidos, que determinam o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e esquecido. Visitar esses locais pode instigar debates sobre como ocorre a preservação do patrimônio histórico-cultural e suas relações com a memória e identidades locais, regionais e nacionais.

Afirma-se que o “direito à memória” faz parte da cidadania. Por isso, é preciso estimular os alunos a reconhecerem, a partir de sua própria localidade, os patrimônios socioculturais e a lutarem pela preservação tanto daqueles considerados eruditos quanto dos chamados populares.

Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e povos, como condição para fortalecer a democracia, respeitando-se as diferenças e lutando contra as desigualdades.

Fornecer elementos para a formação da cidadania tem sido um dos principais objetivos da educação escolar. Embora a História ocupe um lugar de destaque no currículo, como área básica para a formação da cidadania, a escola não tem sido pensada como um espaço de cidadania, que inclua exercícios de atuação e reflexão sobre os direitos do cidadão dentro ou fora da sala de aula.

As aulas de História podem, mais que propiciar a construção de uma definição precisa do termo cidadania, contribuir para a reflexão sobre os diferentes significados que a cidadania adquiriu em diversos momentos históricos. Para tanto, as atividades desenvolvidas pelos alunos devem ajudá-los a compreender que as concepções de cidadania foram delineadas em diferentes épocas.

A compreensão da cidadania como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos pode ser uma referência para organizar os conteúdos da área.

A partir de problemáticas contemporâneas – como, por exemplo, a

concepção dominante de cidadania na sociedade brasileira atual – pode-se estabelecer comparações e relações com os significados e a abrangência do termo em outras épocas e lugares. O estudo das concepções de cidadania e democracia entre os atenienses na época de Péricles ou entre os revolucionários franceses em 1789 revela que seus significados guardam relações importantes com o contexto histórico em que foram elaboradas. É importante conhecer as realidades históricas concretas em que tais concepções de cidadania são formuladas, bem como identificar os grupos sociais envolvidos na sua construção e na explicitação de seus significados.

Conteúdos do ensino de História

A seleção e a organização de conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, principalmente devido à evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, ou seja, é impraticável estudar todos os tempos e sociedades. Mesmo a denominada história universal ou geral, em que se inclui a história do Brasil, é uma história temática, pois supõe critérios de seleção e organização dos conteúdos que implicam inclusão ou exclusão de temas e assuntos.

Uma das críticas mais usuais às formas de seleção e organização dos conteúdos entre História Geral e do Brasil, com base na cronologia, ou no espaço geográfico, se refere ao vínculo com os chamados “discursos universalizantes”. Tais discursos são comprometidos com a visão tradicional e positivista da história (a chamada história factual) ou com a visão estruturalista e marxista do processo histórico (a história dos modos de produção). Essa crítica pretende denunciar que ambas as concepções se vinculam a uma percepção eurocêntrica do mundo, associada à idéia de progresso, privilegiando o tempo das estruturas, as forças históricas impessoais, as grandes transformações econômicas, políticas ou ideológicas e os sujeitos históricos, na perspectiva das classes sociais e das instituições.

Muitas críticas vêm sendo feitas tanto à forma de seleção e organização dos conteúdos por critérios cronológicos quanto à repartição arbitrária da História Geral e do Brasil por séries ou períodos letivos. Uma das críticas mais usuais se refere ao vínculo dessa seleção e organização de conteúdos com os chamados discursos universalizantes, ora comprometidos com a visão tradicional e positivista da história (a chamada história factual), ora com a visão estruturalista e marxista do processo histórico (a história dos modos de produção). Ambas as concepções se vinculam a uma percepção

eurocêntrica do mundo, associada à idéia de progresso.

Um dos primeiros historiadores a denunciar a chamada história universal como uma história eurocêntrica e temática foi o francês Jean Chesneaux. Para ele, é eurocêntrica a tradicional divisão quadripartite (Antigüidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea), que despreza deliberadamente os processos históricos vividos por outros povos e culturas e aspectos da realidade histórica que não sejam pertinentes a seu projeto ideológico, restringindo-se àqueles que dizem respeito à Europa. Na realidade, a linha historiográfica francesa exclui da chamada história universal até mesmo regiões da Europa, como Portugal, por exemplo – que, mesmo no Brasil, só é objeto de estudo na História Moderna. Além disso, privilegia temas que representam valores culturais essenciais para a burguesia dirigente, desconsiderando aspectos da realidade histórica não pertinentes ao projeto ideológico dessa burguesia.

Esses temas, vinculados à formação e à evolução dos Estados nacionais, são transmutados em fatos e se tornam marcos da periodização histórica – seja na chamada história geral, seja na história de cada país. Tal perspectiva temática e evolucionista é característica da historiografia positivista tradicional. O enfoque estruturalista, por sua vez, mantém a visão eurocêntrica mas elege outros sujeitos históricos, privilegiando o tempo das estruturas, as forças históricas impessoais, as grandes transformações econômicas, políticas ou ideológicas, na perspectiva das classes sociais e das instituições.

Atualmente, ambas as visões têm sido consideradas inadequadas à complexidade do mundo globalizado e multicultural. Elas são responsabilizadas ainda pelo completo distanciamento entre o ensino de História e o âmbito da experiência cotidiana dos alunos.

No entanto, a tentativa de superar a dicotomia entre a história brasileira e a de outros povos e culturas, por meio de estratégias que justapõem temas do cotidiano ao pano de fundo da história geral, também é considerada equivocada. Como é um equívoco a tentativa de superação dessa dicotomia pela construção de uma história integrada, na qual prevalecem hierarquias espaciais e temporais eurocêntricas.

A simples existência da área de História nos currículos escolares reflete a tendência que se instalou inicialmente nos Estados nacionais europeus do século 19. No Brasil, essa tendência viu-se reproduzida e reformulada durante o período do Império, com o escopo de formar cidadãos patriotas. Ou seja, a presença da área de História nos currículos escolares, assim como dos modelos que ela adotou – formulados no século 19, mas que persistem na História e em seu ensino – traduzem a força de nossas ligações com a cultura européia, particularmente a francesa.

A abordagem escolar da História do Brasil reproduz a mesma tendência: a multiplicidade de sujeitos e atuações históricas é reduzida a uma limitada biografia da nação brasileira, cujo único sujeito é o Estado-nação. Trata-se de uma História com dupla característica: em primeiro lugar, reproduz determinados temas como fatos definitivos, considerando-os como marcos exclusivos da periodização histórica, apesar de críticas e divergências de interpretação; em segundo, traduz-se pelo predomínio da história política e econômica ligada ao eixo São Paulo–Rio de Janeiro.

Alguns historiadores explicam que a maioria das pessoas, iludida pelas operações da memória dominante, toma episódios como o “Descobrimiento do Brasil”, a “Independência”, a “Proclamação da República”, a “Revolução de 30” como simples fatos. Ainda que sejam entendidos como passíveis de múltiplas interpretações, tais fatos são tomados como inerentes ao processo de formação e evolução do Estado Nacional brasileiro e de seus grupos dirigentes. A factualização desses episódios impede que o professor opere com outras possibilidades de abordagem, tornando o conhecimento histórico simplificado e homogêneo.

A cultura escolar reproduz esses marcos de periodização, reforçando a manutenção de tais como tradição, como “memória irrecusável”. Aliás, isto ocorre não somente na cultura escolar, mas em toda “produção” ou reprodução do saber histórico veiculado pela memória social dominante. Seria importante revelar como essas operações da memória ocultam o comprometimento desses temas com a visão dos grupos vencedores e com formas de dominação social.

Em vez de evitar a periodização histórica quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) ou os chamados períodos “tradicionais” da História do Brasil, o mais importante seria estudar como tais periodizações foram construídas. Essa opção de trabalho pode se apoiar em abordagens que permitam desmontar a instituição de tais temas e periodizações como memória “oficial”, desvendando seus comprometimentos ideológicos e sociais – uma forma rica de explorar outras possibilidades de reflexão sobre a produção do conhecimento histórico. Ela permite promover novas dinâmicas na relação pedagógica entre professores e alunos, valorizando o uso de documentos e de textos históricos que possibilitem o trabalho com diversas versões e uma multiplicidade de sujeitos, com base em problematizações e propostas de

Ao abordar criticamente a periodização histórica quadripartite ou os temas “tradicionais” da História do Brasil, é preciso pensar em novas possibilidades de reflexão sobre a produção do conhecimento histórico e na relação pedagógica entre professores e alunos.

interação dos alunos com o conhecimento histórico. O mais importante, no entanto, é que, ao abordar criticamente a periodização histórica quadripartite ou temas “tradicionais” da História do Brasil, se possa pensar em novas possibilidades de reflexão sobre a produção do conhecimento histórico nas aulas de História e na relação pedagógica entre professores e alunos, mediadas por materiais didáticos diversificados que incluam, principalmente, o uso de documentos na sala de aula.

Esse tipo de trabalho, todavia, dificilmente pode ser desenvolvido nas organizações curriculares “cronológicas”, pois elas levam os alunos a considerar o processo histórico como algo distante, artificial e portador de um único sentido. Nessas organizações curriculares, a História parece ser um todo contínuo, ascendente, no qual o processo evolutivo só pode ser aprendido e transmitido se estiver embasado em uma ordem cronológica previamente consagrada. A aprendizagem reduz-se, assim, à memorização de informações por meio de exercícios cujos conteúdos subordinam-se à sua inclusão nos marcos cronológicos tradicionalmente estabelecidos e não questionados.

A organização e a seleção dos conteúdos com base cronológica transmite, portanto, uma concepção de saber definido, pronto e acabado, cabendo ao aluno apenas aprendê-lo e ao professor simplesmente transmiti-lo. Disso resulta o acriticismo, uma atitude de aversão à reflexão por parte dos jovens e adultos, assim como a idéia de que o conhecimento histórico é um saber enciclopédico, predominantemente factual.

O trabalho com **eixos temáticos** permite o rompimento com conteúdos prescritos, assim como a superação da passividade diante do conhecimento histórico e do próprio mundo social. As proposições que organizam os conteúdos históricos por eixos temáticos, questionando os caminhos usuais do ensino de História, têm conseguido maior espaço nos novos currículos. Especialmente se essas propostas recomendam a escolha de temas vinculados às problemáticas contundentes vividas pela sociedade (discriminações étnicas e culturais, miséria social etc.) e incentivam a busca de respostas para esses problemas. Tais proposições pretendem uma ruptura com a seqüência predeterminada dos conteúdos prescritos pela História “tradicional”. Ao mesmo tempo, indicam a necessidade de desenvolver conteúdos em novas periodizações, com diferentes interpretações dos acontecimentos, que utilizem a cronologia, mas não reduzam o tempo histórico a essa perspectiva.

A organização de conteúdos históricos por eixos temáticos não abandona o processo histórico como fundamento explicativo, nem negligencia os chamados conteúdos tradicionais, como “a expansão marítimo-comercial europeia nos séculos 15 e 16”, mas os organiza por intermédio de problemáticas.

Dessa forma, a seleção dos conteúdos não é feita simplesmente de forma evolutiva, mas é realizada de acordo com o eixo temático que estabelece os **conteúdos significativos** a serem abordados.

O ponto de vista dos professores

Apesar do avanço das discussões, é comum ouvir depoimentos de professores de EJA para os quais os programas devem ser uma redução ou uma simplificação dos conteúdos de História Geral e do Brasil destinados a crianças e adolescentes que freqüentam os cursos ministrados em oito anos. Uma das justificativas apresentadas é que os alunos jovens e adultos dispõem de menos tempo para aprender os mesmos conteúdos; outra é que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, devido à descontinuidade em seu processo de escolarização. Mas a opção por eixo temático oferece estratégias para enfrentar estas duas dificuldades, permitindo organizar os conteúdos de acordo com o tempo disponível para o professor trabalhar com seus alunos e com as informações que os alunos jovens e adultos trazem de sua vivência anterior.

No levantamento realizado junto às secretarias de educação, constatou-se que a grande maioria dos professores da EJA (63%) organiza os conteúdos de História do Brasil e do mundo em tempo linear. Constatou-se, ainda, que o programa desenvolvido costuma ser distribuído da seguinte forma:

5ª série: História do Brasil, desde a chegada dos portugueses até a vinda da família real portuguesa.

6ª série: História do Brasil, do movimento da Independência até os dias atuais.

7ª série: Antigüidade e Idade Média.

8ª série: Idade Moderna e Contemporânea.

Entre os cerca de 37% dos professores que procuram estimular o aluno a compreender os problemas contemporâneos para posicionar-se frente a eles, uma parcela significativa revela o desejo de abordar um número maior de temas ligados à História Contemporânea. E há, ainda, aqueles que defendem a necessidade de abordar e debater com os alunos temas ligados à atualidade.

Alguns dos professores consultados no levantamento citado, apontaram a possibilidade de trabalho com “o cotidiano, a história local e as questões regionais”, por meio da valorização das culturas dos alunos, orientando-os na busca de suas identidades (muitas vezes bombardeadas pelos padrões de vida

impostos pelo mundo globalizado). Além disso, ao abordar temas históricos regionais, esses professores questionam, na prática, a hegemonia que os acontecimentos do eixo Rio – São Paulo têm nas produções historiográfica e didática do país.

Outros, em menor número, revelaram tentativas de organizar os programas de acordo com eixos temáticos:

5ª série: o ser humano na sociedade: diferentes formas de integração; o trabalho humano na agricultura e no campo; o trabalho entre povos indígenas;

6ª série: divisão do trabalho: escravidão e servidão entre os povos; o trabalho da mulher e da criança na agricultura, na indústria, nos serviços urbanos e em atividades domésticas;

7ª série: conquista e preservação do território brasileiro: lutas pela independência política; conflitos políticos regionais e nacionais no Brasil;

8ª série: uso da água, consumo e abastecimento: diferentes formas de posse e propriedade da terra.

Ao que tudo indica, Trabalho é o eixo para 5ª e 6ª séries, enquanto Conflitos políticos e Uso da terra e das águas constituem os eixos para 7ª e 8ª séries, respectivamente. Trata-se de uma experiência que frisa a importância de os planejamentos dos eixos temáticos partirem de problemáticas sentidas pelos alunos, contextualizando-as tanto no presente quanto em outros momentos históricos.

O trabalho com eixos temáticos

A organização de conteúdos por eixos temáticos requer cuidados específicos com a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem.

O estudo por eixos temáticos está articulado à apropriação de conceitos e ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, permitindo que o aluno possa aprender a extrair informações de diversas fontes (documentais ou não), tais como textos escritos, iconográficos, musicais etc.

A abordagem da História por eixos temáticos pressupõe que o professor opte por se apropriar de métodos da pesquisa historiográfica, reelaborando-os para uso em situações pedagógicas. Ou seja, é necessário que ele incorpore ao trabalho na sala de aula, com seus alunos, as metodologias utilizadas pelos historiadores na construção do conhecimento histórico. Isto possibilita ao professor orientar os alunos a interpretar documentos e estabelecer relações ou comparações entre problemáticas atuais e as de outros tempos, permitindo relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço.

Esse trabalho propicia aos alunos o desenvolvimento de capacidades fundamentais como:

- estabelecer relações entre a história do presente e acontecimentos e/ou processos históricos do passado;
- identificar diferentes temporalidades no presente (por exemplo, ao caminhar por uma cidade, reconhecer diferentes estilos e épocas na arquitetura de casas, pontes, chafarizes, prédios, percebendo a permanência de construções antigas convivendo com outras, arrojadas e futurísticas);
- reconhecer fatos históricos relevantes, organizar essas informações, compreender e utilizar conceitos históricos;
- identificar a diversidade nas experiências humanas na mesma época ou em tempos diferentes (por exemplo, ao estudar os costumes familiares no final do século 18 e início do 19, perceber diferenças entre a organização das famílias patriarcais dos senhores de engenho do Nordeste e a das famílias matriarcais nas camadas pobres da cidade de São Paulo);
- extrair informações e analisar criticamente objetos, textos, imagens, músicas etc., dominando uma metodologia de análise de documentos (sugerida mais adiante);
- obter e relacionar idéias e informações em textos;
- escrever textos;
- opinar sobre o tema em estudo;
- estudar em grupo;
- valorizar a convivência com diferenças étnicas e culturais etc.

Os conteúdos discutidos nesta proposta são de natureza tanto conceitual (incluindo fatos, conceitos e princípios) quanto procedimental e atitudinal. Por abranger as diferentes naturezas dos conteúdos, essa concepção contribui para explicitar para o professor as intencionalidades do que ele ensina. E também contribui para ajudá-lo a elaborar estratégias didáticas específicas para, por exemplo, ensinar ao aluno os procedimentos de uma pesquisa bibliográfica, ou a observação e o questionamento de uma imagem do passado para dela obter informações, valores e contexto histórico, assim como atitudes de respeito às opiniões de outras pessoas, ou de preservação do patrimônio histórico e ambiental.

No momento de organizar e eleger os conteúdos históricos a serem ensinados, os professores da EJA devem considerar três aspectos fundamentais para a formação de qualquer aluno, e para o da EJA em especial:

- a construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente e o passado e entre os espaços local, regional,

nacional e mundial;

- a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas para estudo;
- o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos.

A proposta sugere que, em primeiro lugar, o professor problematize o contexto em que ele e os alunos estão imersos. Em seguida, numa seqüência de atividades, deve estabelecer relações entre as problemáticas identificadas e as questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes – privilegiando a História do Brasil e suas relações com a História da América, da África e com diferentes sociedades e culturas do mundo.

Nesse processo de seleção e organização dos conteúdos, as escolhas do professor devem ter por base:

- o diagnóstico do que os alunos já dominam, para que estudem e reflitam sobre temas e questões históricas;
- o que ele considera imprescindível ensinar e que contribuirá para a formação de seu aluno;
- as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, de seu país e do mundo.

Quando se leva em conta as expectativas dos alunos da EJA, percebe-se que a maioria deles deseja desenvolver capacidades de ler, escrever e operar com os números de maneira fluente e clara. Por esse e por outros motivos, os professores de História desempenham papel auxiliar no processo de formação desses alunos, tarefa que não pode ser delegada apenas aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática. Ao integrar atividades com outras áreas, como Matemática, por exemplo, contribuem para que os alunos leiam e compreendam melhor gráficos e tabelas, assim como outros procedimentos que envolvem conhecimentos daquela área (porcentagem, ordenação numérica etc.) relacionados à aprendizagem da História.

Como é impossível abordar todos os temas de História Geral e do Brasil tanto num curso de Ensino Fundamental de oito anos como nos de jovens e adultos, faz-se necessário adotar critérios para seleção e organização de conteúdos que se vinculem à realidade dos alunos da EJA e que busquem

compreendê-la, questioná-la e ampliá-la. Entre os critérios analisados anteriormente, destacam-se temas ligados:

- ao trabalho e consumo no mundo atual e no passado;
- à necessidade de participação de alunos e professores na vida de suas comunidades e na construção de um regime efetivamente democrático no Brasil;
- à reflexão sobre suas identidades e ao resgate dos valores humanísticos, que possibilitem respeitar a diversidade de culturas e valores entre jovens e adultos de uma turma;
- à valorização da preservação da memória de diferentes segmentos sociais e de patrimônios culturais e naturais.

A proposta aqui apresentada parte de problemáticas amplas e organiza os conteúdos em eixos temáticos desdobrados em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.

A organização do programa de História em eixos temáticos não pretende prescrever conteúdos obrigatórios ao professor. Essa opção procura garantir a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino. Trata-se de uma concepção metodológica que estimula o professor a organizar conteúdos e atividades a partir da realidade que ele enfrenta em sala de aula, valorizando reflexões sobre as relações que a História, em especial a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno jovem ou adulto.

Propostas de eixos temáticos

Para turmas iniciais

Relações sociais e trabalho: migrações e identidades

Esse eixo temático abrange as preocupações que mais afetam esse público escolar: a origem migrante, as culturas e as identidades, o mundo do trabalho. Aborda temas que ocupam o fulcro do processo de mudanças do mundo contemporâneo na atualidade, afetando decisivamente a sociedade brasileira.

Subtema 1

Migrações, cultura e identidades

O público escolar da EJA é formado basicamente por alunos que participaram das amplas migrações ocorridas no Brasil fortemente a partir dos anos 1950 ou foram por elas afetados. O deslocamento de populações em busca

de trabalho, fugindo de condições de vida precárias, e a desagregação de formas tradicionais de vida no campo resultaram, por vezes, no desenraizamento, na perda de referenciais e da identidade de muitos grupos. A inserção dessas populações em novos espaços sociais acentuou conflitos e tensões sobre as identidades sociais.

Por isso, recomenda-se que a abordagem desse subtema adote a recuperação das histórias de vida dos alunos como ponto de partida. Esse é um caminho que sensibiliza e motiva os jovens e adultos para o estudo do passado, para a aprendizagem de métodos para a análise de documentos e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sem restringir-se porém a estes objetivos. A proposta é partir do individual para conhecer outras realidades temporais e espaciais, a fim de que todos possam dimensionar sua inserção e pertencimento a diversos grupos sociais e a um processo histórico mais amplo.

As histórias de vida estão relacionadas a muitas situações do presente. Cabe ao professor identificá-las e selecionar um ou mais aspectos que possam orientar a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos. O ideal é fazer tais escolhas em conjunto com outras áreas, numa perspectiva interdisciplinar.

Uma primeira possibilidade consiste em relacionar a trajetória de cada aluno à história do local onde ele vive: à história da cidade, nas regiões urbanas, e ao uso das águas e à propriedade ou posse da terra, nas regiões rurais, por exemplo. Outra opção se refere a relacionar essas histórias de vida com os movimentos populacionais na região, como as migrações para as grandes metrópoles ou os deslocamentos para o uso da terra. As histórias individuais podem ainda ser relacionadas a algum tema transversal que contemple assuntos recorrentes nas histórias escritas pelos alunos.

A partir da definição do subtema a ser estudado nessa etapa deve-se realizar um planejamento que garanta um conteúdo mínimo. Como a maioria dos alunos estará freqüentando um curso de História pela primeira vez, o professor deve elaborar atividades com:

- diferentes tipos de documento;
- variadas versões sobre o subtema estudado;
- orientações sobre procedimentos básicos de leitura e escrita;
- noções básicas de tempo cronológico (anterioridade e posterioridade, década, século e milênio);
- relações do subtema com momentos e processos de curta, média ou longa duração.

As possibilidades de conteúdo exemplificadas não esgotam as

alternativas de estudos históricos que os subtemas podem sugerir; portanto, o professor não deve ter a preocupação de estudar todos os exemplos apresentados. A idéia problematizar a realidade atual identificando nela problemas para estudo em dimensões históricas. É com base neles que se fará a seleção de conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e sua organização em atividades que permitam ao aluno questionar, aprofundar, comparar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual e sobre os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos.

Subtema 2:

Trabalho e relações sociais

O ponto de partida desse subtema é a constatação de que a maioria dos alunos da EJA está inserida no chamado mundo do trabalho. Pretende-se discutir com eles aspectos desse “mundo” no presente e no passado, relacionando-o com sua participação na vida política, social e cultural da comunidade e com os direitos e deveres dos cidadãos. Além disso, destacam-se outros objetivos importantes: manter e aprofundar as orientações sobre procedimentos básicos de leitura e escrita; identificar aspectos ligados à diversidade cultural no grupo que forma a classe e em outros grupos sociais; respeitar o convívio com estas diferenças; continuar utilizando diferentes tipos de documento e diferentes versões dos subtemas estudados; aprofundar as relações entre passado e presente.

Procura-se assim estimular os alunos a adquirir prazer pelo conhecimento e ajudá-los a construir sua autonomia de estudos, de modo que, após o término do Ensino Fundamental, possam ler e pesquisar autonomamente sobre temas históricos que lhes interessem.

Muitos assuntos podem ser abordados no desenvolvimento desse subtema, como, por exemplo:

- a diversidade de atividades e profissões que convivem em uma mesma sociedade e quais delas existiram em diferentes momentos ou tempos históricos;
- a divisão de trabalho e sua transformação no tempo;
- a divisão de tarefas no espaço doméstico;
- as crianças e o trabalho;
- o trabalho da mulher;
- as técnicas, as máquinas, a informatização e a robotização;

- a relação entre sexo, idade, etnia e formação escolar na remuneração do trabalho;
- os tipos de remuneração do trabalho;
- as políticas governamentais e sindicais de salário;
- direitos sociais do trabalho.

Também se pode refletir sobre o trabalho em diferentes momentos da História mundial e brasileira, abordando assuntos como:

- divisão de trabalho entre as culturas indígenas;
- produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas;
- escravidão e trabalho indígena na sociedade colonial;
- tráfico de escravos e mercantilismo;
- escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, na produção de alimentos e nos espaços urbanos;
- lutas e resistências de escravos e o processo de emancipação;
- trabalho livre no campo e na cidade após a abolição;
- imigração e migrações internas em busca de trabalho etc.

Para turmas em continuidade

Relações de poder, conflitos sociais e cidadania

Esse eixo temático pretende discutir questões relacionadas às lutas e conquistas travadas em nossa sociedade pela ampliação do campo da cidadania.

As questões relativas ao poder na sociedade, em suas variadas formas de manifestação e dimensões, bem como aquelas relativas aos conflitos e disputas em torno de diferentes projetos de sociedade e visões dos problemas sociais, devem ocupar um lugar de destaque no ensino de História. Como os jovens e adultos se percebem como cidadãos? Como as lutas pelo acesso à educação e à cultura escolar travadas por esses alunos se inserem nas lutas e conflitos da sociedade?

Subtema 1:

Relações de poder e conflitos sociais

Esse subtema permite a escolha de conteúdos relacionados à estruturação das relações de poder nas sociedades, bem como às diferenciadas representações que os diferentes grupos sociais têm delas. Longe de centrar a discussão exclusivamente

em torno do poder político e da figura do Estado, pretende-se discutir como relações de poder diferenciadas estruturam-se nas relações sociais cotidianas. Ao escolher a luta pela terra como tema, por exemplo, é possível fazer um levantamento sobre questões locais, regionais ou nacionais, na atualidade, partindo do que os alunos sabem sobre elas. Assim se identificam os grupos envolvidos, suas reivindicações, práticas de luta e resistência, mediadores dos conflitos etc.

Para compreender essas lutas em contextos históricos mais amplos, será preciso averiguar:

- quando se agravaram as lutas pela terra no Brasil;
- quais eram e como estavam organizados os grupos nelas envolvidos;
- como foram resolvidos ou reprimidos os conflitos etc.

Esses aspectos podem ser abordados comparativamente a processos ocorridos na América e em outras regiões do mundo, antes ou depois do início da expansão marítimo-comercial europeia dos séculos 15 e 16.

Subtema 2:

Cidadania e cultura contemporânea

A cidadania sugere um amplo leque de problemáticas relativas à História do Brasil, como, por exemplo:

- a escravidão e a luta pela liberdade;
- o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha;
- as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos;
- as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar pós-1964);
- o conceito de cidadania no Brasil de hoje e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira;
- as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira, especialmente o direito à educação.

Pode-se analisar o tema na longa duração, estudando Atenas e Roma antigas, os filósofos iluministas e refletindo sobre idéias e práticas mundiais mais contemporâneas, entre os socialistas, os anarquistas, os comunistas, os social-democratas e os nazistas.

Quanto à cultura contemporânea, recomenda-se debater o papel da mídia na formação da “opinião pública” assim como a diversidade de valores estéticos e morais entre os alunos.

Naturalmente esses exemplos não esgotam as alternativas de estudos históricos que os subtemas podem sugerir. A partir de tais eixos temáticos, o professor pode criar outros caminhos para atingir os objetivos centrais do ensino de História neste segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Orientações didáticas

A seguir são apresentadas as possibilidades de trabalho com o ensino de História para jovens e adultos e alguns relatos de experiência que servem como exemplo, procurando contribuir para a reflexão e o planejamento dos professores.

Inicialmente, são abordadas alternativas de ensino e orientações didáticas cujo eixo é a valorização do conhecimento prévio dos alunos. A partir do que os alunos sabem e pensam sobre os assuntos propostos, procura-se ensiná-los a contextualizar suas informações e concepções, e a refletir historicamente sobre os temas. Duas experiências apresentadas aqui, desenvolvidas em turmas de EJA do final do Segundo Segmento procuram concretizar essa abordagem:

- O trabalho no Brasil e no mundo entre os séculos 18 e 21
- Conflitos sociais no Brasil e no mundo desde o final do século 19 até o século 21

Depois disso, é apresentada uma estratégia de estudo do meio, ilustrada pelo relato de uma experiência em que o objeto foi o centro da cidade de Guarulhos, na Grande São Paulo, e o trabalho de História num projeto interdisciplinar cujo eixo temático se referiu à questão racista. Outra orientação didática diz respeito ao trabalho de inter-relacionamento das histórias de vida dos alunos e a história social, coletiva.

O uso de distintos documentos históricos em sala de aula é objeto de discussão nos tópicos seguintes, nos quais se relatam experiências de ensino a partir de imagens (Jean Baptiste Debret e Paul Harro-Harring) e de um filme (*Guerra de Canudos*).

A intenção principal consiste em ressaltar algumas das várias possibilidades de trabalho no ensino de História, e não fornecer receitas ou fórmulas bem-sucedidas e definitivas. Procura-se, sim, instigar a imaginação do professor para que, considerando as condições específicas de sua realidade, procure caminhos de inovação e reformulação das propostas tradicionais de ensino, ampliando suas possibilidades criativas no trabalho. O importante é que o professor desenvolva um trabalho pedagógico no sentido de valorizar os saberes

do aluno e, ao mesmo tempo, contribuir para que reflitam criticamente sobre esses saberes, suas vivências e sua inserção histórica.

Valorização dos conhecimentos dos alunos

Os alunos de cursos de EJA geralmente possuem mais informações e reflexões sobre o mundo em que vivem do que os alunos de 11 a 14 anos que freqüentam o Ensino Fundamental. Isto pode significar tanto que suas posições são mais consolidadas, quanto que têm mais possibilidades para debater e trocar informações com seus professores e colegas. Considerando que o diálogo é um aspecto central nas propostas para EJA, os professores de História podem potencializá-lo por meio de suas orientações didáticas, um dos pilares de sua atuação, desde a formulação de seus programas de curso até o planejamento das atividades e o desenvolvimento das aulas.

A realização de levantamentos sobre as informações e as idéias dos alunos sobre o assunto a ser estudado é um excelente instrumento para apontar caminhos e questões que desafiem e orientem a pesquisa e o aprofundamento de seus conhecimentos. Após desenvolver o trabalho sobre cada tema, é aconselhável retomar as opiniões iniciais dos jovens e adultos, para verificar as mudanças e permanências ocorridas e tornar os estudos realizados mais relevantes.

Tanto nos levantamentos, como em problematizações e debates, cabe ao professor pontuar e respeitar as idéias e os valores dos estudantes. Essa pluralidade cultural, em parte resultante da heterogeneidade dos alunos de EJA em termos de idade, regiões de origem, posturas políticas etc., pode ser um fator enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem. Também cabe ao professor manter-se aberto para novas informações e, se for o caso, reformular suas opiniões – a exemplo do que ocorreu com o docente que, ao desenvolver o eixo temático “Trabalho no Brasil e no mundo entre os séculos 18 e 21” (relatado adiante), abriu-se aos gostos musicais de seus alunos e pôde conhecer músicas sertanejas que retratavam realidades vividas no campo de maneira mais crítica do que ele imaginara.

Ao considerar que um dos principais objetivos do ensino de História é debater a participação de todos os cidadãos em suas comunidades, orientações didáticas que estimulem o diálogo adquirem ainda maior relevância. Os alunos de EJA têm idade suficiente para exercer direitos políticos, como os de votar e de ser votado, ou estão em vias de fazê-lo, e isso reforça a importância do método dialógico.

Os alunos de EJA têm idade suficiente para exercer direitos políticos, como os de votar e de ser votado, ou estão em vias de fazê-lo, e isso reforça a importância do método dialógico.

Ainda que tome aspectos significativos do cotidiano como ponto de partida, o professor de História não pode restringir seu trabalho a eles e, sim, relacionar esses conteúdos a tempos históricos e a espaços diferentes daqueles em que ele e seus alunos estão imersos. Ao abordar, por exemplo, o tema transversal Saúde, o programa de História não pode trabalhar apenas assuntos do presente e da região em que os estudantes vivem. A partir das problemáticas levantadas com os alunos, o curso deve aprofundar os conhecimentos sobre a situação da saúde no local e no presente e também voltar ao passado para, entre outros aspectos, identificar semelhanças e diferenças. Pode-se, por exemplo comparar a situação atual com os hábitos de higiene da população de Salvador no período colonial e com as doenças que afligiam diferentes localidades brasileiras no início da República; ou comparar os hábitos de saúde atuais com os costumes de povos indígenas brasileiros, dos astecas e dos europeus ocidentais no século 15. Essa perspectiva permite ainda relacionar a saúde com outros assuntos, como a colonização da América, tema importante para se compreender a atual situação do Brasil e da América do Sul.

O trabalho com eixos temáticos não objetiva o esgotamento de um tema, nem pressupõe uma sucessão obrigatória e ordenada de conteúdos. Ao contrário, ele permite ao professor escolher conteúdos que sejam significativos para seu aluno e possibilitem a problematização sobre o mundo que os cerca. Com essa seleção, o professor realiza o recorte temático que considera mais apropriado para desenvolver o trabalho de construção de um estudo histórico com os alunos – e que, ao mesmo tempo, possa desenvolver neles capacidades fundamentais para adquirirem autonomia de estudo.

O trabalho no Brasil e no mundo entre os séculos 18 e 21

O eixo temático começou a ser desenvolvido no primeiro semestre de 2001. A primeira atividade visou sensibilizar os alunos para os estudos, por meio da observação e descrição de três fotos de Sebastião Salgado sobre a situação recente de trabalhadores migrantes da Guatemala, Moçambique e Índia, publicadas no livro *Êxodos*.

Inicialmente, o professor de História pediu aos alunos, em duplas, que descrevessem o que observavam nas imagens. Em geral, eles compreenderam melhor a imagem de uma favela em Bombaim, na Índia, e demonstraram pouco conhecimento histórico da situação de Moçambique e da Guatemala. Por isso, nas aulas seguintes, o professor contextualizou as situações que o fotógrafo tentara captar.

Em seguida, solicitou aos alunos que elaborassem um texto sobre a vida daqueles

migrantes, desenvolvendo essa atividade integradamente com Língua Portuguesa. O professor de História responsabilizou-se por orientar os alunos quanto aos conteúdos de seus textos, enquanto a professora de Língua Portuguesa orientava-os quanto à forma e ao tipo de texto, a situação comunicativa em que este estava inserido, indicando a necessidade de correções ortográficas, de pontuação ou aperfeiçoamentos na fluência. O resultado final foi a impressão de um caderno com as produções dos estudantes.

A partir dessas atividades, o professor de História realizou o levantamento dos tipos de emprego dos alunos, constatando que a maioria trabalhava em serviços domésticos. A situação laboral da turma foi então comparada com uma tabela sobre ocupação dos trabalhadores da localidade.

Entre os objetivos dessa atividade destacavam-se: conceituar os principais setores de atividades econômicas (industrial, comercial e de serviços), trabalho formal e informal, e ressaltar o crescimento do setor de serviços no espaço e no tempo em que aqueles alunos vivem.

Procurou-se também estabelecer relações da situação ocupacional constatada no grupo com o trabalho dos migrantes focalizados nas fotos de Sebastião Salgado, visto que a maioria dos alunos era composta de migrantes, vindos principalmente de outros estados.

Foi então proposta a seguinte pergunta:

Na sua opinião, qual o principal problema enfrentado pelos trabalhadores daqui?

A maioria dos alunos optou pela questão do desemprego. Foram lidos artigos de jornais e tabelas com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados/Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-econômicos (Seade/Dieese) sobre a quantidade de trabalhadores desempregados naquela região do país. Com auxílio do professor de Matemática discutiram-se as diferenças entre os percentuais a que os dois grupos de pesquisa chegaram, os motivos dessas diferenças e, principalmente, as causas do desemprego e as possíveis soluções para eliminar ou diminuir esse problema. Foram estudados ainda os seguintes assuntos:

- a importância dos diferentes tipos de trabalho no funcionamento de uma sociedade e, portanto, sua igual valorização;
- as razões da desvalorização social de atividades exercidas por alguns alunos, como os empregados domésticos;
- a ascensão social e profissional por meio da escolaridade, idéia freqüente entre os alunos de EJA (conforme se observa nos dados do estudo apresentado no Volume 1).

Essas atividades visavam resgatar aspectos das identidades dos alunos e recuperar a auto-estima de uma parcela deles, especialmente pelo debate sobre a importância de seu trabalho na sociedade brasileira.

Nesse momento do curso, com base nas discussões sobre o trabalho no mundo atual, foi proposto aos alunos que conceituassem “trabalho assalariado”. Isto foi realizado juntamente com as reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre essa forma de trabalho e a dos escravos negros no Brasil durante a primeira metade do século 19.

O estudo sobre a escravidão no Brasil foi desenvolvido a partir da observação de imagens de Jean Baptiste Debret e Paul Harro-Harring, tendo em vista os seguintes objetivos:

- orientar os alunos para olhar as imagens como documentos históricos que apresentam uma versão do tema da escravidão;
- desenvolver a capacidade de usar esse procedimento ao analisar outras imagens históricas em atividades futuras do curso.

Subseqüentemente foram lidos textos sobre História da África (como *Histórias da preta*, de Heloísa Pires de Lima) e sobre remanescentes de trabalho escravo no Brasil do final do século 20, atividade seguida por uma avaliação individual.

A atividade seguinte consistiu num levantamento de músicas que, na opinião dos alunos, retratassem bem as condições de vida e trabalho dos brasileiros mais pobres, quer habitassem em zonas urbanas ou rurais. Depois da audição das canções trazidas pelos alunos, realizou-se uma votação, sendo escolhidas *Terra tombada*, cantada por Daniel, e *Deus salve a América*, nas vozes de Zezé di Camargo e Luciano.

No debate a respeito das mensagens contidas nas letras dessas canções, procurou-se garantir atitudes de respeito aos gostos musicais das diferentes faixas etárias do grupo. Os mais jovens manifestaram sua preferência por uma canção interpretada por Renato Russo; mas foram estimulados a participar das atividades seguintes, apesar de não apreciarem tanto as composições “sertanejas”, escolhidas pela maioria. Por outro lado, os alunos mais velhos foram incentivados a ouvir e a refletir sobre as mensagens do *rock* selecionado pelos mais jovens. Ao propiciar e incentivar o respeito e a convivência com opiniões e culturas diferentes no universo da sala de aula, o professor favoreceu o desenvolvimento de importantes conteúdos atitudinais relacionados ao tema transversal Pluralidade Cultural.

O professor de História propôs então a discussão sobre a influência da indústria cultural (fonográfica, televisiva e radiofônica) no gosto musical dos alunos e da sociedade em geral. Para ampliar a temática, bem como o repertório musical e os horizontes de conhecimento dos alunos, apresentou *Assentamento*, cantada por Chico Buarque, para que comparassem as diferenças entre as mensagens dessa

canção e as das interpretadas por Daniel e por Zezé di Camargo.

A partir dos estudos sobre “escravidão” e “a situação recente dos trabalhadores no Brasil e no mundo”, os alunos selecionaram idéias e informações que consideravam mais relevantes, abordando aspectos diretamente ligados a política, economia, sociedade e cultura e foram elaborados critérios para identificar cada uma dessas dimensões em outras sociedades, em qualquer tempo histórico.

Na continuidade dessas atividades, o professor lançou a seguinte questão:

Onde e quando surgiu o tipo de trabalho assalariado semelhante à forma mais comum em nosso mundo globalizado?

Isto permitiu aos alunos e professores estudarem as origens do trabalho assalariado por meio de dois tópicos de conteúdos: a Revolução Industrial Inglesa e a industrialização no Brasil, sendo cada um subdividido nos subtemas “trabalho” e “capital”.

O subtema **A Revolução Industrial Inglesa (séculos 18 e 19): o trabalho**, desenvolveu os seguintes objetivos:

- informar os alunos sobre as origens do proletariado, as condições de trabalho nas fábricas, as formas iniciais de resistência operária, a concentração urbana e o processo de migração do campo para a cidade;
- mostrar que o trabalho de um historiador é de interpretação das fontes, que elas expressam versões históricas, que um texto didático ou historiográfico comporta fatos e idéias;
- desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos assim como de produção de pequenos textos escritos.

Inicialmente, foram interpretados três documentos de época. Em seguida, os estudantes foram estimulados a escrever uma narração histórica a respeito da Revolução Industrial Inglesa e, posteriormente, compararam as informações e idéias expressas no texto escrito por eles com as veiculadas por um texto didático sobre o mesmo tema.

No tópico a **Revolução Industrial Inglesa (séculos 18 e 19): o capital**, os objetivos foram:

- informar os alunos sobre: noções de capital e capitalista; condições que permitiram o pioneirismo inglês na industrialização; mecanização; especialização de funções e crescimento da produção; conceitos de burguesia e proletariado, força de trabalho como mercadoria, submissão do trabalho ao capital e extração da mais-valia;
- identificar aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais envolvidos na Revolução Industrial;

- avançar no desenvolvimento da capacidade de leitura e entendimento de textos e de produção de pequenas redações.

No desenvolvimento do tópico **Industrialização no Brasil: o trabalho e o capital** foram trabalhados os objetivos:

- informar os alunos sobre: situação econômica do Brasil no final do século 19 e começo do 20; origens do proletariado e do capital para a industrialização brasileira; primeiros tipos de indústria; e crescimento urbano;
- escrever, ler e compreender textos;
- refletir sobre as influências dos acontecimentos internacionais no Brasil, tanto nos séculos 19 e 20 quanto na atualidade;
- comparar outros aspectos desses diferentes momentos e espaços históricos.

Após as comparações entre os processos de industrialização inglês e brasileiro, o professor estimulou reflexões sobre as diferenças e semelhanças entre a atual situação dos trabalhadores no Brasil e no mundo e a vida dos operários ingleses e brasileiros nos séculos 18, 19 e 20. Os alunos também foram instigados a estabelecer semelhanças e diferenças entre os processos de industrialização no Brasil e na Inglaterra, analisando versões de diferentes autores.

As diferentes formas de avaliação procuraram considerar o domínio de conceitos e acontecimentos históricos e o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita durante as atividades. Em dupla e individualmente, os alunos responderam a roteiros de questões, realizaram pesquisas, analisaram outras imagens e documentos escritos etc.

Para finalizar o curso, em virtude de polêmicas quanto a valores, surgidas no transcorrer do semestre letivo, o tema “Condições de consumo dos trabalhadores na época da Revolução Industrial Inglesa e da industrialização brasileira” foi introduzido por meio de textos didáticos. Além disso, os alunos coletaram na imprensa escrita notícias recentes a respeito de consumo, e organizaram murais. As finalidades principais dessas atividades foram:

- comparar as condições de vida, moradia, trabalho e consumo no início da industrialização nos dois países, nas diferentes épocas e espaços, bem como a situação atual dos trabalhadores no Brasil e no mundo – assunto estudado no começo do curso;
- ressaltar a necessidade de os alunos, como trabalhadores e consumidores, atuarem individual e coletivamente na defesa de seus interesses. Para isso, foram discutidos aspectos do Código dos Direitos do Consumidor brasileiro, assim como o consumismo como uma das características das sociedades contemporâneas.

Conflitos sociais no Brasil e no mundo do final do século 19 ao século 21

No início do curso, foi proposto aos alunos que pesquisassem, em jornais e revistas, alguns conflitos sociais importantes que envolvem trabalhadores brasileiros na atualidade. Entre os conflitos pesquisados, os alunos consideraram como o mais importante o que envolve o Movimento dos Sem-Terra (MST).

Um levantamento de suas opiniões sobre o assunto indicou que 9 alunos eram favoráveis à atuação do MST, 9 eram contrários, 6 viam nele tanto aspectos positivos quanto negativos e 2 não tinham clareza de sua posição. Os jovens e adultos favoráveis ao movimento justificavam-se mostrando a importância de suas ações para garantir melhor distribuição de terras no país; aqueles que eram contrários apontavam os sem-terra como “baderneiros” e usurpadores da propriedade alheia.

Verificando que poucos alunos tinham argumentos fundamentados para defender suas opiniões, o professor sugeriu que eles próprios elaborassem questões para aprofundar seus conhecimentos. Tais questões serviram como um guia básico para a pesquisa que todos realizaram, durante duas semanas, em livros, jornais e revistas, na biblioteca escolar e em casa. Interessante notar que muitos trouxeram materiais obtidos pela internet em seus locais de trabalho.

O contato com diferentes fontes (artigos de jornais, revistas, sites, fotos etc.) teve o objetivo de levá-los a perceber a necessidade do olhar crítico e da fundamentação teórica para analisar os assuntos tratados pelos meios de comunicação, desenvolvendo a capacidade de observar, extrair informações e idéias, e de estabelecer relações entre elas.

Depois da discussão sobre as informações das diversas fontes, parte dos alunos contrários ao MST mudou de opinião, alegando não terem tido anteriormente muitas oportunidades para refletir a esse respeito; outros permaneceram em sua posição contrária aos sem-terra, especialmente porque “invadem” terras e prédios públicos.

Essa primeira atividade foi seguida pela proposta de uma questão- desafio: “Na sua opinião, a imprensa escrita e televisiva se posiciona em relação aos assuntos que noticiam ou não?”. Com ela, visava-se:

- discutir o papel dos meios de comunicação na formação das opiniões;
- realizar atividades que focalizassem o uso dos jornais como fonte de informações históricas e ensinar-lhes sobre as partes que compõem um jornal impresso.

Esse trabalho foi desenvolvido a partir de uma coletânea de cinco jornais nacionais com matérias sobre a Marcha a Brasília organizada pelo MST e seus apoiadores em abril de 1997, um ano após o massacre de sem-terra em Eldorado dos Carajás, no Pará.

Inicialmente, o professor orientou os alunos para que identificassem as diversas partes de um jornal (manchete, foto e outros elementos de primeira página, editorial, cadernos), distinguindo entre reportagem e artigo de opinião. Depois disso, eles leram e resumiram as matérias jornalísticas fornecidas para, em seguida, debater as idéias nelas contidas, implícita ou explicitamente.

Essa etapa permitiu que muitos reconsiderassem o desafio inicial e percebessem que a imprensa não é imparcial, ou seja, que as matérias jornalísticas constituem versões dos acontecimentos (as diferenças e semelhanças entre os cinco jornais facilitaram bastante nesse sentido). Por fim, procurou-se mostrar que as idéias de um jornal também se expressam na linguagem usada e no processo de produção da notícia, que utiliza “filtros” como a pauta, a edição e a diagramação.

Novas questões foram lançadas para discussão: “Existiram outros conflitos pela posse da terra no Brasil? Como eles eram tratados pela imprensa escrita e pelos governos de sua época?”. Para possibilitar a visão de um espaço e de um tempo histórico distante, foi proposto o estudo do conflito liderado por Antônio Conselheiro no final do século 19, a partir da projeção e da discussão do filme *Guerra de Canudos*.

A participação e a passividade das pessoas em relação aos problemas que afetam seu cotidiano foi objeto de debate, tomando a noção de “cidadania ativa”, de Maria Victória Benevides (1991) como uma das referências. Essa atividade propiciou a avaliação dos trabalhos realizados até então e das aprendizagens adquiridas.

Continuando a desenvolver o tema, foram abordados conflitos sociais ocorridos no período de 1950 a 1985, enfocando os movimentos que envolveram os jovens do Brasil e do mundo naquele período. Optou-se por esse recorte da temática por vários motivos:

- propiciava aproximações com os temas “sexualidade” e “drogas”, discutidos principalmente pelos professores de Ciências e Língua Portuguesa;
- introduzia assuntos que interessavam tanto aos alunos jovens quanto adultos: aos primeiros, por identificação etária e de valores; aos segundos, por relembrar acontecimentos relativos a sua história de vida;
- representava a possibilidade de prosseguir desenvolvendo os procedimentos de comparar épocas históricas e utilizar pesquisas, abrindo campo para o uso de músicas como documentos históricos.

Foram desenvolvidas as seguintes atividades: audição de músicas nacionais e internacionais (os alunos adoraram rever ou conhecer os Beatles, por exemplo); leitura e interpretação das letras das canções, contextualização das músicas em relação aos movimentos político-culturais dos jovens; e pesquisa sobre esses movimentos, a partir da leitura e da discussão do livro paradigmático *A década de*

- 60 (Paes, 1993) e de capítulos de outros livros didáticos.
- Para finalizar, pediu-se aos alunos que escrevessem dois textos: um, comparando os movimentos jovens da atualidade àqueles ocorridos nos anos 1950-1985; outro, avaliando em que medida os estudos realizados durante o semestre, conduzidos pelo eixo temático Conflitos sociais, contribuíram para que compreendessem melhor o mundo atual e a relação de suas vidas com esse mundo.

Estudo do meio

Muitos professores, sabendo que o ensino de História na educação de jovens e adultos não deve se limitar às quatro paredes da sala de aula, têm realizado com seus alunos visitas a museus, parques, arquivos, locais históricos, exposições etc. No entanto, nem sempre passeios, excursões, viagens ou estudos sobre a escola e o bairro podem ser considerados estudos do meio. O que caracteriza esse tipo de atividade didática é a metodologia empregada.

O estudo do meio baseia-se em metodologia específica, próxima da pesquisa científica, que envolve o contato direto do aluno com fontes documentais encontradas em contextos cotidianos e pressupõe a organização de novos conhecimentos. Estudar o meio requer a preparação da visita:

- levantamento de questões a serem investigadas,
- seleção de informações,
- observações de campo,
- confrontação entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por pesquisadores,
- interpretação e organização de dados e conclusões.

Trata-se de uma atividade didática propícia para aprendizagens interdisciplinares, de modo que o aluno compreenda que o conhecimento histórico relaciona-se com outros, físicos, biológicos, geográficos, artísticos etc.

Um estudo do meio não se resume, portanto, a uma saída a campo para a simples obtenção de informações ou para a confirmação de conhecimentos obtidos em livros. Seu objetivo é desenvolver no aluno um olhar indagador e histórico sobre a realidade. Isto porque é uma estratégia que possibilita:

- discutir diferentes temporalidades presentes na vida cotidiana;
- salientar a importância de atitudes críticas e indagativas diante do mundo;
- conhecer a diversidade do real para compreender melhor a época atual e o espaço do entorno;
- ampliar as visões de mundo por meio da observação das materialidades, sensibilizando os alunos para as fontes da pesquisa histórica;
- reconhecer a existência de uma história local e de indícios de uma história

local na paisagem;

- confrontar discursos e representações sobre a realidade;
- refletir sobre a construção da memória, os lugares da memória e o patrimônio cultural;
- transportar o saber aprendido na escola para fora dela;
- propor soluções para os problemas analisados;
- confrontar o que se imagina ou se conhece com a materialidade da vida e suas contradições;
- participar da elaboração ativa do conhecimento.

O meio pode ser entendido como o lugar, o local ou o espaço que será objeto de um estudo organizado – o local onde a escola se situa, ou a própria escola e seus arredores: ruas, obras de arte, construções, campos cultivados, aglomerações urbanas, habitações, modos de vida, formas de organização do trabalho.

Como paisagem histórica, o meio é o lugar ou o cenário onde se depositam, se recobrem e, algumas vezes, se apagam vestígios deixados pelas sociedades. Toda paisagem pode ser vista como uma sucessão de escritas, nas quais se pode decifrar os projetos e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais de diferentes épocas, num diálogo entre diferentes tempos e dimensões: o presente e o passado, o particular e o geral, as contradições do real. Por esse motivo, o estudo do meio é uma atividade didática valiosa para o ensino de História.

A escola pode ser objeto de um estudo do meio bastante interessante, no qual se recupere sua história, vinculada à história da educação; outra possibilidade muito rica é estudar a cidade onde a escola se localiza, como no relato que se segue.

Estudo do meio no centro de Guarulhos

A formação e o crescimento da maioria das cidades brasileiras tem se pautado pela ocupação quase predatória do espaço. Com isso, freqüentemente vestígios do passado são apagados da paisagem urbana ou modificados ao sabor dos diferentes interesses sociais, fazendo prevalecer a impressão de que muitos lugares não têm história, memória, ou qualquer conexão com o passado. Este é o caso da cidade de Guarulhos, situada na região metropolitana da Grande São Paulo, com mais de 1 milhão de habitantes.

Integrado a um projeto da Secretaria de Cultura e Patrimônio Histórico do Município, denominado “Quem sou eu em Guarulhos?”, o professor de História lançou para sua turma de EJA as seguintes questões: “Quais são os patrimônios

históricos e culturais e as memórias do centro de Guarulhos? Como a população se relaciona com esses espaços?”. Poucos dos jovens e adultos trabalhadores souberam identificar locais que pudessem ser tomados como pontos históricos da cidade. Para a turma, cuja maioria absoluta era de migrantes, Guarulhos parecia não ter uma história.

A problematização desse aspecto permitiu que o professor propusesse a realização de um estudo do meio. Inicialmente, os alunos identificaram alguns pontos que consideravam relevantes para visitar, observar e analisar e foram então selecionados sete locais da região central de Guarulhos: Praça IV Centenário, Praça Getúlio Vargas, Cemitério, Igreja Matriz, Igreja do Rosário, Rua D. Pedro II e o Paço Municipal.

O professor planejou o desenvolvimento das atividades de estudo do meio em três etapas:

1. preparação do caderno de campo;
2. realização do estudo de campo;
3. organização do material coletado em um caderno coletivo com a história local.

1. Preparação do caderno de campo

Planejamento e levantamento dos conteúdos a serem trabalhados no caderno de campo:

- construir mentalmente e desenhar o mapa do trajeto de cada grupo, a partir da escola até o lugar de estudo definido;
- fazer levantamento de mapas da região e arredores;
- fazer levantamento de fotografias antigas dos locais a serem visitados;
- elaborar roteiros de observação para descrição da paisagem (o que observar nas edificações, nos monumentos, nos usos do espaço etc.);
- preparar roteiros para entrevistas, adequados ao tipo de pessoa a ser ouvida;
- organizar os grupos de trabalho e suas tarefas, como a elaboração de croquis dos arredores e desenho da paisagem, entrevistas, fotografia ou filmagem.

2. Realização do estudo de campo

O caderno de campo destinou-se ao registro de todas as fases do estudo, desde as atividades preparatórias, como a elaboração do roteiro, até a coleta e organização das informações. Inicialmente, os alunos elaboraram os roteiros apresentados a seguir, com o auxílio do professor. O roteiro para elaboração das entrevistas teve em vista possibilitar comparações que permitissem perceber as representações e memórias que os habitantes, os trabalhadores locais e os transeuntes têm sobre os espaços da cidade.

Roteiro para observação do trajeto: ida e volta

1. As pessoas que passam, que estão trabalhando, que desfrutam de algum lazer:
 - *De início, o que chama a atenção ao observarmos essas pessoas?*
 - *Que impressões permanecem, seja no geral, seja sobre algumas em especial?*
2. Os locais de trabalho:
 - *Que tipo de serviço oferecem?*
 - *Como são os trabalhadores?*
 - *Como são as pessoas que buscam esses serviços?*
 - *Como é o movimento?*
3. Quais são os meios de transporte observados? Como são?
4. Ruas e calçadas: conservação e equipamentos públicos.
5. Construções:
 - *O que predomina na paisagem?*
 - *Quais são os tipos de construção?*
6. A poluição ambiental:
 - *Há lixo, barulho, poluição visual (propagandas)?*
 - *Há áreas verdes?*
7. Aspectos do ambiente:
 - *Quais são as características do terreno?*
 - *Como é o solo?*
 - *Há cursos d'água?*
8. Percepção da ocupação e do uso do espaço e suas transformações.

Roteiro para observação de edificações

1. Tipo de construção.
2. Características da construção: pisos, paredes, portas, telhado, divisões e funções; materiais empregados.
3. Os construtores: a mão-de-obra.
4. O mobiliário e outros objetos.
5. Os moradores, freqüentadores ou mantenedores.
6. As marcas de restauro ou de mudanças de função.

Roteiro para elaboração das entrevistas

1. Identificação: nome, idade, cidade onde nasceu; cidades onde nasceram pais e avós; local de moradia; local de trabalho; tempo de moradia em São Paulo e no bairro; profissão, função que exerce no momento; profissão dos pais.

2. A escolha do local de moradia, do trabalho, de lazer:
 - *Comparação com o local em que vivia antes.*
 - *O que mais gosta de lembrar de sua cidade de origem.*
 - *Gostaria de voltar para lá?*
3. Relações de vizinhança:
 - *Como é o bairro, como são os vizinhos?*
 - *Gostaria de morar ou trabalhar em outro lugar?*
4. Sobre o local em estudo:
 - *Quem conhece o local?*
 - *Alguém visitou?*
 - *Acha importante ou interessante?*
 - *Sabe algo sobre ele?*
 - *Acha importante preservar?*
5. Aspirações:
 - *Quais os sonhos e aspirações?*
 - *O que espera da vida na cidade de Guarulhos?*

3. Organização do material coletado em um caderno coletivo com a história local

- elaboração de um caderno coletivo da história local a partir do material coletado;
- apresentação do trabalho para toda a escola;
- avaliação das atividades.

Proposta de trabalho interdisciplinar

Nos últimos anos, a proposta de atividades interdisciplinares tem adquirido importância destacada nas escolas, particularmente quando se trata de iniciativas que possibilitam a abordagem integrada das diferentes áreas do conhecimento e dos temas transversais. Segue-se o relato de uma experiência desenvolvida em História em que o eixo temático escolhido foi o tema racial, trabalhado nas diferentes áreas.

Racialismo e preconceito contra o negro no Brasil

Em seu primeiro diagnóstico, a equipe de professores da escola constatou que aquele grupo de alunos da EJA era extremamente diversificado, tanto social

quanto culturalmente. Por isso, decidiu trabalhar com a pluralidade cultural – que, embora seja típica do Brasil, costuma ser pouco valorizada nos currículos escolares, denunciando essa atitude os preconceitos que permeiam as relações sociais e raciais do país.

Os professores sabiam que, em pesquisas escolares e em atividades coletivas que abordam a temática da formação cultural da gente brasileira, ou da diversidade regional, costumam emergir concepções preconceituosas sobre o “outro” – negro, índio, migrante nordestino no Sudeste, jovem etc. –, em geral considerado fora dos “padrões estabelecidos”. Colocaram, então, uma questão para orientar o trabalho:

Até que ponto essa visão preconceituosa expressaria a permanência de concepções oriundas de um pensamento que distingue e hierarquiza as diferenças culturais de acordo com atributos de viés biológico, inferiorizando e desqualificando as pessoas que se afastam do padrão europeu?

Na área de História, a questão racial foi abordada a partir de aspectos centrais da construção histórica da sociedade brasileira, envolvendo as relações raciais e a identidade nacional – escravidão, abolicionismo e inserção da população negra no mercado de trabalho assalariado e na cidadania republicana. Foram estabelecidos dois subtemas:

- Influência do pensamento racalista na história brasileira
- Reflexão sobre o mundo social em que professores e alunos estão imersos

Subtema 1:

Influência do pensamento racalista na história brasileira

Objetivos didáticos em História

- Discutir a influência do pensamento racalista na interpretação da História do Brasil (conceituação de raça como sinônimo de nação), organizando a busca de respostas sobre a identidade do país;
- demonstrar como esse pensamento contribui para a legitimação de estruturas sociais como o escravismo, que perdurou no Brasil imperial;
- examinar como contribui para a construção de representações sobre o negro e o indígena;
- evidenciar como atua na formulação de imagens na iconografia e na literatura do século 19;
- analisar a influência desse pensamento na atuação política de segmentos sociais e na orientação de políticas governamentais;
- apontar a atualidade do tema e a necessidade de reconhecer a pluralidade cultural do país, valorizando atitudes de respeito às diferenças.

Articulação com os temas transversais Pluralidade Cultural e Ética

- Identificar e compreender as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de gênero e de poder econômico, visando o fortalecimento de laços de identidade;
- refletir sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação;
- estudar as lutas e conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais para compreender a construção de modos de pensar a sociedade que levam a legitimar as desigualdades e a atuar por sua manutenção, ou que levam a contestar as desigualdades e atuar em prol de sua superação;
- identificar acordos ou desacordos que favorecem, ou não, convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade.

A partir dos debates em torno do pensamento racial, propôs-se o estudo da construção do mito da “democracia racial” brasileira, que vê o país como uma sociedade sem preconceitos, perspectiva que tem Gilberto Freire como seu mais destacado pensador. O itinerário de estudo iniciou-se pelas tentativas do primeiro governo republicano de apagar os vestígios do passado escravista do país. Em seguida, foram analisados os vínculos com o pensamento racista que, formulado nos séculos 18 e 19, influenciou intelectuais republicanos e abolicionistas.

Nesse momento do curso, a comparação entre o pensamento abolicionista norte-americano e o brasileiro permitiu apontar algumas razões da forte influência do racismo no Brasil. Para encerrar o estudo desse subtema, analisou-se como a tese da “democracia racial” foi e tem sido combatida desde os anos 60 até os dias atuais dias.

Subtema 2:

Reflexão sobre o mundo social em que professores e alunos estão imersos

O ponto de partida foi a análise de pesquisas recentes que revelam a existência de discriminação racial no mercado de trabalho brasileiro, abrindo o debate para os alunos darem suas opiniões. Em seguida, com base na leitura de textos e na análise de pesquisas, foram sendo estabelecidas relações entre presente e passado, articulando as problemáticas da atualidade com a trajetória do pensamento racial, desde sua formulação no século 18 até meados do século 20.

Objetivos em História

- estimular o aluno a analisar permanências e mudanças em relação à questão racial;
- aprofundar a compreensão de que problemas contemporâneos não se explicam apenas pelo presente.

Para mostrar que o racismo é uma construção de modos de pensar e de atuar social e historicamente, o professor analisou, em conjunto com os alunos, a situação da população negra na realidade brasileira. Esse processo exigiu atenção especial quanto ao que se pretendia ensinar e quanto às representações dos alunos sobre o tema, para que os preconceitos não fossem reforçados, mas questionados.

Procedimentos e atitudes

Além da abordagem conceitual, sob a perspectiva histórica, o professor definiu também estratégias e atividades para ensinar procedimentos e incentivar atitudes em relação à questão racial.

Foram priorizados os seguintes procedimentos:

- selecionar fatos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo;
- observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças;
- identificar ritmos e durações temporais;
- reconhecer autoria nas obras e distinguir diferentes abordagens na compreensão da questão racial e suas relações com contextos históricos;
- elaborar trabalhos individuais e coletivos;
- aprender a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas;
- sintetizar estudos, pesquisas e reflexões por meio de trabalhos e apresentações que utilizem diferentes linguagens: corporal, escrita, visual, musical.

Os alunos foram estimulados a desenvolver as seguintes atitudes:

- assumir uma postura ativa diante do conhecimento, tomando iniciativas para realizar estudos, pesquisas e trabalhos sobre a questão racial;
- valorizar a diversidade cultural, adotando critérios éticos fundados no respeito às diferenças;
- valorizar o debate e a exposição coerente de idéias como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo, adotando uma postura colaborativa no grupo, na turma e na relação com o professor, trocando e elaborando coletivamente idéias e informações;

- procurar explicações para os acontecimentos históricos, construindo hipóteses sobre as relações entre estes e os sujeitos históricos.

Origens e desdobramentos do pensamento racalista

As origens do pensamento racalista remontam aos debates filosóficos do final do século 18 e início do 19, quando pensadores europeus influenciados pelo Iluminismo buscavam respostas racionais para a diversidade que caracteriza a população humana, sem romper com os escritos bíblicos. As explicações formuladas por esses pensadores foram se consolidando como pensamento científico, em teses como a do evolucionismo e do darwinismo social, ao longo do século 19.

No mesmo período, consolidava-se o processo de formação do Estado-nação como organização social superior, fundada no tripé povo (raça), território e poder soberano. Um processo no qual esses Estados criaram sua genealogia – a história de suas origens, sua memória nacional –, na qual ressaltavam a formação do povo, a exaltação dos heróis que lutaram em prol da nacionalidade, a conquista e a formação do território, e a consolidação do poder único e soberano do Estado. A noção de raça surge então como um elemento que ajuda a explicar a identidade nacional e o lugar que o país ocupa diante dos demais no “mundo civilizado”.

Como muitos intelectuais da época, dois naturalistas alemães que viajaram pelo país no início do século 19 adotaram o critério da raça para compreender a posição do Brasil no contexto internacional: Johann Baptist von Spix e Carl Friedrich Phillip von Martius. Em seus escritos, eles produziram uma descrição e uma classificação racial do país, defendendo com clareza a superioridade dos brancos sobre as demais raças. Carl von Martius produziu

um texto de referência sobre a especificidade da formação do povo brasileiro, resultado da mescla das três raças, com predomínio do elemento branco “civilizador” – numa clara identificação da raça branca com os valores da chamada “civilização”.

Racialismo no Brasil – No final do século 19, vigorava entre as elites brasileiras o ideário que privilegiava o financiamento da migração europeia para solucionar problemas de escassez de mão-de-obra e considerava “o problema negro” uma “questão da monarquia” – o que, com o advento da República, significava apagar da pauta de preocupações do Estado brasileiro a população negra. Naquela época, o país era considerado inviável devido à “mestiçagem”: muitos intelectuais, como Nina Rodrigues, consideravam o mestiço como biologicamente condenado, em contraposição com as parcelas da população tidas como de “raça pura”.

Com a República, instaurou-se intenso debate público entre intelectuais sobre a relação entre “nação brasileira” e “raça brasileira”, polemizando projetos para o futuro baseados no pensamento racalista. Esse tema se converteu em pano de fundo da produção de muitos pensadores, como Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Manuel Bonfim, Mário de Andrade, Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, entre outros, cujos textos podem ser tomados para uma leitura das diferentes formas de abordagem que o assunto ganhou ao longo da História brasileira.

Atividades interdisciplinares

As atividades realizadas em inter-relação com outras áreas permitiram o desenvolvimento de uma série de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como por exemplo:

- análise de tabelas e estatísticas sobre a discriminação do negro no mercado de trabalho brasileiro, em trabalho conjunto com Matemática;
- discussão sobre temas como genética, darwinismo, conceitos de raça e evolução, com Ciências;
- análises da composição da população brasileira segundo critérios de raça ou etnia e também de migrações, com Geografia
- debates sobre o racismo na Europa atual, em conjunto com Geografia;
- leitura de textos sobre a presença do negro na literatura, discutindo o Romantismo e suas tendências, com Língua Portuguesa e Literatura Brasileira;
- avaliação da influência da cultura africana nas manifestações artísticas, com o professor de Arte.

Histórias de vida e história coletiva

Muitos professores de EJA procuram recuperar as histórias de vida de seus alunos, seja por meio da produção individual de textos, seja por meio da montagem coletiva de álbuns fotográficos, exposições etc. Há também aqueles que propõem pesquisas para conhecer aspectos das histórias de pessoas que moram ou trabalham nas comunidades onde as escolas se localizam. Em qualquer dos casos, o trabalho não pode restringir-se porém ao levantamento de informações.

Uma das contribuições do ensino de História para a formação dos alunos é justamente propiciar que eles estabeleçam relações entre a vida individual e a coletiva, de modo que possam identificar semelhanças, diferenças, identidades, simultaneidades, compreendendo melhor as relações históricas, as interações entre o cotidiano individual e o social, assim como as vivências comuns aos grupos sociais etc. Para tanto, alunos e professores devem identificar e analisar problemas e situações do presente, buscar suas relações com o passado, buscando nele novas dimensões abertas de análise que iluminem uma compreensão mais aprofundada sobre tais temas na atualidade. Na educação de jovens e adultos especialmente, o curso de História deve contribuir ainda para a busca de soluções para os problemas vividos pelos alunos.

A abordagem que parte das histórias de vida, além de propiciar maior conhecimento sobre as identidades de todos os envolvidos, possibilita orientar os alunos sobre o uso de diversos tipos de fonte ou de documento – fotografias, gravuras, filmes, canções, matérias de jornais ou revistas, obras de literatura etc. – para neles ler a história individual ou familiar, assim como a da comunidade, do país e do mundo, procedimentos fundamentais para o conhecimento histórico. Uma das estratégias para estabelecer relações entre as histórias de vida dos alunos e a história coletiva, é ligar as questões em estudo a vários espaços: local, regional, nacional e mundial. Outro atalho possível é propor que eles avaliem o momento de suas vidas com tempos de curta, média e longa duração.

Nas regiões urbanas, por exemplo, a vida dos alunos de EJA pode ser relacionada à “migração”, pois muitos provêm de outras regiões, ou são filhos de migrantes. Se o curso tratar desse tema, deve-se estudar tanto os períodos em que os alunos saíram de sua terra natal quanto em prazos médio e longo, comparando seus “êxodos” entre si e com outros movimentos migratórios – como os do final do século 19, de fora para dentro do Brasil, ou então os da Antiguidade.

A escolha dos assuntos a serem estudados e debatidos após a elaboração dessas histórias de vida precisa ser conjunta. A partir da divulgação e da socialização dos diferentes trabalhos individuais, o professor tem um papel importante de orientar os alunos no sentido de identificar temas e problemáticas que mereçam estudo mais profundo, tanto no curso de História quanto em outras áreas que queiram se integrar num projeto interdisciplinar.

Nos cursos de EJA é freqüente o desenvolvimento de estudos sobre temáticas como:

- recuperação da “história da cidade”;
- “exclusão social” – já que as experiências de vida dos alunos costumam ser marcadas por exclusões, como a do direito de freqüentar a escola entre 7 e 14 anos;
- “pluralidade cultural”, a partir de formas de lazer e manifestações artísticas – tanto do local de moradia quanto do de origem etc.

A seguir, relato de uma experiência de trabalho com histórias de vida dos alunos.

Oficina de História: histórias de vida

Contar a história de uma vida, mergulhar na memória, significa reviver sentimentos e situações talvez há muito tempo intocados. Contar a história de sua vida significa expor-se a um “outro” que a lê ou escuta e cuja reação é imprevisível: pode ser tanto de ironia e escárnio, quanto de descaso ou mesmo de compreensão e solidariedade.

Para iniciar o trabalho com as histórias de vida dos alunos, o professor solicitou que eles reservassem um caderno exclusivo para o registro. Apresentou um roteiro e sugeriu que cada um relatasse os acontecimentos de sua vida em forma de história, e não como respostas a um questionário (já que o roteiro podia ser assim interpretado pelos estudantes). Deixou claro que os tópicos não se esgotam em si mesmos, e podem ser acrescidos de outros que forem lembrados no decorrer da escrita.

O roteiro foi estruturado de forma a evitar relatos apenas com marcos cronológicos como nascimento, primeiro trabalho, casamento etc., procurando envolver o aluno, estimulá-lo a contar sua história. Nesse processo, ele deverá valorizar aspectos que costuma desconsiderar e perceber o que permanece, o que se alterou e o que deixou de existir no lugar em que vive e no conjunto de sua vida.

Roteiro para história de vida

- ✓ Nome e história do nome: quem o escolheu e por quê.
- ✓ Data e local de nascimento.
- ✓ Como era, ou é, a família: número de irmãos vivos ou mortos, por quem foi criado.
- ✓ Em que lugar passou a infância.
- ✓ Quais as características desse lugar: cidade ou campo, relevo, clima e vegetação.
- ✓ A arquitetura do lugar: material de que as casas eram construídas, se havia grandes edifícios.
- ✓ Se havia pavimentação e iluminação nas ruas.
- ✓ Os meios de transporte disponíveis.
- ✓ Educação: se havia escolas no lugar, se frequentou a escola quando lá vivia.
- ✓ Atividades econômicas: principal atividade econômica da população e da família, se trabalhou na infância e que atividade realizou.
- ✓ Condições de vida: da própria família e de outras famílias que conhecia, comparação entre essas condições.

- ✓ Se ainda vive no mesmo lugar em que passou a infância,
 - como é esse lugar atualmente: características das casas e ruas, dos transportes;
 - o que mudou, o que permanece da mesma maneira e o que não existe mais: o relacionamento entre as pessoas, as festas, os velórios, a relação entre pais e filhos, entre amigos e no trabalho;
 - as mudanças nas atividades econômicas: os tipos de trabalho que existem hoje, os que são novos, os que não existem mais, se o trabalho dos pais e avós ainda existe e se a atividade que o aluno realizou na infância (se for o caso) ainda existe, o trabalho que realiza atualmente.
- ✓ Se não vive mais no lugar em que passou a infância,
 - motivos que provocaram a mudança, para onde se mudou, em que época da vida isso aconteceu, se mudou-se com a família ou sozinho;
 - sentimentos que a mudança para outro lugar provocou, do quê sente saudades;
 - características desse outro lugar: relevo, clima, vegetação, arquitetura, transportes, trabalho, festas, brincadeiras entre as crianças, relações entre as pessoas (mais frias ou mais acolhedoras) etc.;
 - semelhanças e diferenças entre o lugar em que vive atualmente e o lugar em que passou a infância;
 - o que mais deixou marcas.
- ✓ Em que trabalha atualmente e que tipos de trabalho já realizou.
- ✓ Se constituiu família.
- ✓ Se pensa em voltar à terra natal.
- ✓ Se avalia que sua vida melhorou com a mudança: como é a vida hoje, o que mudou, o que permaneceu.

A atividade foi enriquecida com a inclusão de fotos, relatos de familiares, bilhetes, objetos, propiciando a organização de uma exposição e a edição de um livro reunindo as histórias de vida dos alunos.

Para que os alunos não se inibissem com a correção gramatical de seus relatos, a estratégia utilizada foi fazer com que uns lessem as histórias de vida dos outros, compartilhando experiências. Ao surgirem dificuldades de compreensão sobre o que o autor do relato queria dizer, o professor orientou para que o texto fosse reescrito, com a ajuda dos colegas, buscando conjuntamente encontrar uma forma de escrever que se tornasse mais compreensível para o leitor.

Uso de documentos no ensino de História

A utilização de documentos como recurso de aprendizagem tem merecido destaque por duas razões básicas: por permitir a superação das dicotomias entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e por estimular reflexões sobre a natureza do método histórico em sala de aula.

O professor precisa ter uma clara concepção sobre documentos históricos e saber utilizá-los no ensino de História, considerando-os como versões, interpretações cujo sentido deve ser buscado na relação do documento com o momento histórico em que foi produzido.

Naturalmente, não se pretende que os alunos de EJA sejam tratados como estudantes de cursos superiores de História. O que se objetiva é que adquiram e exercitem procedimentos que lhes permitam analisar criticamente fontes de informações e idéias – seja as do passado seja aquelas presentes no cotidiano, veiculadas constantemente e em grande volume pelos meios de comunicação (rádio, televisão, jornais, revistas, internet) assim como por músicas, conversas no trabalho e nos momentos de lazer etc. O que implica que o professor tenha clareza de que a análise de documentos produzidos no passado e sobre o passado contribui para que se reflita sobre as fontes que tratam do presente e de perspectivas para o futuro da humanidade.

Outra razão para usar documentos é tornar as aulas mais desafiadoras, rompendo com as práticas de ensino que se restringem a transcrever manuais didáticos no quadro-negro, fazer exposições orais sobre os temas e exigir que os alunos memorizem tudo, para responder “corretamente” nos momentos de avaliação. O professor precisa ter uma clara concepção sobre documentos históricos e saber utilizá-los no ensino de História, considerando-os como versões, interpretações cujo sentido deve ser buscado na relação do documento com o momento histórico em que foi produzido.

Segundo Maria Helena Simões Paes (2000) – que se baseia principalmente nos estudos de Jacques Le Goff, Michel de Certeau e Roger Chartier –, os pesquisadores e as sociedades, em seu momento histórico, criam suas próprias interpretações sobre tempos passados, e simultaneamente criam documentos sobre esse mesmo tempo. Suas interpretações não partem da realidade direta, mas dos documentos a respeito dela, que servem de ponto de partida para outras tantas representações da realidade. Os documentos, sejam quais forem, não dizem a “verdade”: dão a realidade de um determinado lugar social, em uma realidade específica, de determinado grupo, numa dada sociedade, e em um tempo também delimitado.

A mesma autora também chama a atenção para o fato de que, tal como não há unanimidade na interpretação dos acontecimentos históricos, também não existe uma só concepção a respeito dos documentos históricos. Alguns estudiosos consideram que os documentos expressam a verdade, e é assim que os utilizam em suas interpretações. Para outros, somente são fidedignos os documentos escritos – de preferência os de origem oficial.

No início do século 20, essas duas posições passaram a ser contestadas por historiadores franceses. Um deles, Marc Bloch, considerava testemunho da vida de um grupo ou de uma sociedade tudo que fosse feito ou tocado pelo homem; nessa perspectiva, tudo que revelasse modos de vida ou práticas sociais de um grupo poderia ser entendido como documento, abrangendo a infinita gama de objetos, a produção imagética e os espaços socialmente construídos. A partir dos anos 60, também ganharam força documental a memória e a história oral. A tendência atual amplia muito esse conceito de fontes ou registros, admitindo múltiplas linguagens: o texto escrito, incluindo a ficção literária, a iconografia e a filmografia, construções e organizações do espaço urbano, criação musical, dança, modos de falar, gestos, odores etc.

Ao orientar a análise de um documento, o professor precisa considerar o momento histórico em que ele foi produzido, procurando compreendê-lo dentro de seu contexto. Para isso, deve, na medida do possível, levar em conta:

- o tipo de documento (carta, artigo de jornal, legislação, imagem, entrevista, arquitetônico etc.);
- o tempo e o espaço em que foi produzido;
- (as) biografia(s) de seu(s) autor(es);
- o(s) autor(es) no contexto de sua época;
- sua finalidade, ou seja, a quem se destina (às autoridades, ao público em geral, a um núcleo familiar etc.);
- seu conteúdo;
- as conclusões a que a análise permite chegar, considerando o que está expresso, visível no documento;
- as conclusões a que a análise permite chegar, considerando o que está subjacente no documento, pois qualquer documento expressa em seu “silêncio”, nos temas que não enfoca, informações tão importantes quanto as que estão explícitas.

Esse tipo de metodologia permite ainda iniciar os alunos nas regras da construção do discurso: a análise de documentos possibilita investigar as

condições de produção do discurso e o que há de silenciado, desconstruindo versões acabadas e definitivas do passado.

A idéia, muito difundida, de que os documentos são receptáculos de informações verdadeiras ou prova da verdade dos acontecimentos, precisa ser combatida pelo professor, não apenas teoricamente mas na prática, ensinando seus alunos a ler criticamente. Isto significa responsabilizar-se por ensinar aos estudantes um método de leitura que lhes permita adquirir competência para identificar os elementos básicos dos documentos, suas idéias e a articulação entre elas, para que possam se posicionar de modo independente diante dos textos e imagens.

Um pressuposto básico consiste em oferecer aos alunos a oportunidade de ler mais de um documento sobre cada assunto, tendo acesso a distintas versões ou interpretações do mesmo fato, para que possam compará-las, situá-las, identificar as idéias que transmitem e criticá-las. É importante que eles percebam a teia de argumentação dos documentos e construam sua própria versão, seu próprio texto, numa atitude deliberada de conhecimento e autoconhecimento.

Em geral, os jovens e adultos com escolarização defasada têm dificuldades nas aprendizagens que se apóiam apenas na linguagem escrita, inclusive porque seu cotidiano é repleto de imagens, principalmente as televisivas. Portanto, um recurso de ensino valioso é o uso de diferentes linguagens: entre elas, a análise de gravuras é uma atividade muito motivadora e interessante nas salas de EJA. A partir desse estudo os alunos podem começar a refletir criticamente sobre as imagens disponíveis e conhecer outras fontes utilizadas pelos historiadores, além dos documentos escritos.

Imagens do trabalho escravo em Debret e Harro-Harring*

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

* As informações e as análises sobre as pinturas de Paul Harro-Harring usadas na comparação com as de Debret, estão em Kossoy & Tucci, 1994.

No planejamento desta atividade, o professor organizou o trabalho em sete momentos, apresentados a seguir. Os alunos responderam às questões em seus cadernos – tais registros são essenciais para avaliarem a aquisição de novos conhecimentos, no final do trabalho.

Roteiro de questões para analisar as imagens

Esta atividade está dividida em sete partes. Siga as instruções do professor e responda às questões em seu caderno.

Parte 1 – O regresso de um proprietário



Figura 1 - *O regresso de um proprietário*, de Jean Baptiste Debret.

1. Observe este quadro feito pelo pintor Debret e escreva sua opinião:
 - a) Em que época esta cena aconteceu? Justifique.
 - b) Onde ela aconteceu: numa cidade ou no campo?
 - c) Qual o assunto da cena? O que ela revela sobre o trabalho escravo?
2. Ouça a descrição que o pintor Debret fez desta prancha. Não se esqueça de anotar a época e o local em que a cena foi retratada. [O professor lê uma descrição da ilustração]
3. Descreva a cena novamente, usando as informações que ouviu e outras observações que considerar importantes para o entendimento do quadro.

Parte 2 – O mercado da Rua do Valongo

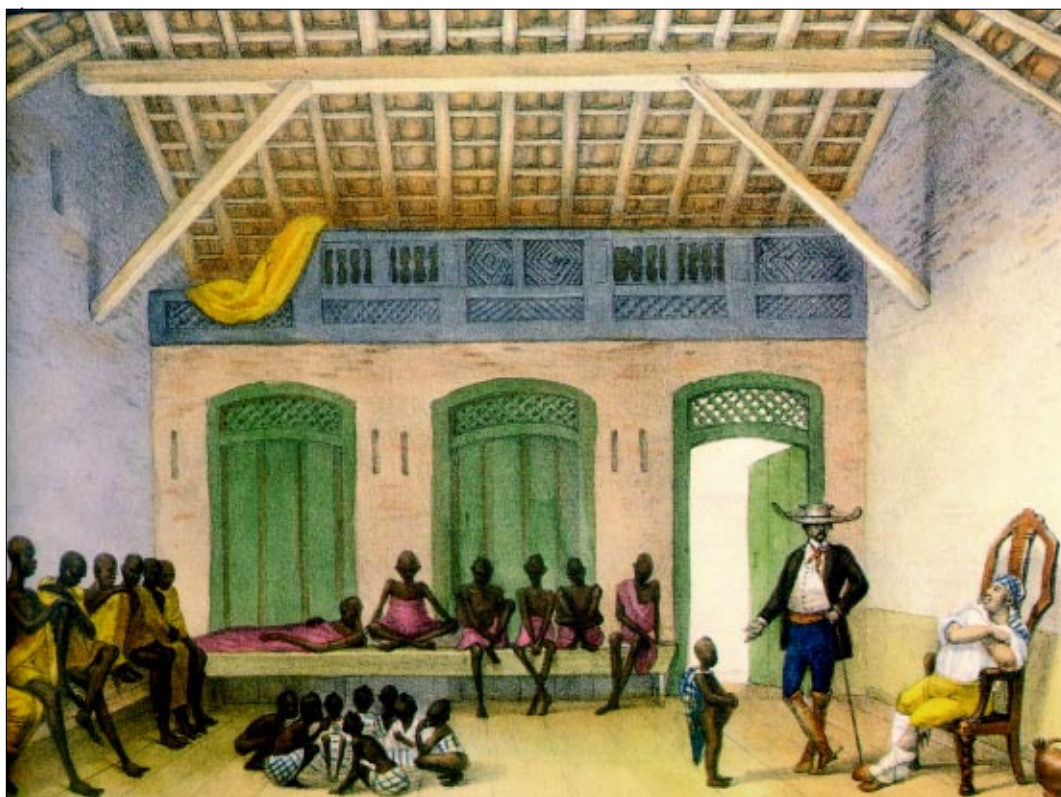


Figura 2 - O mercado da Rua do Valongo, de Jean Baptiste Debret.

1. Observe este quadro feito pelo pintor Debret e escreva sua opinião:
 - a) Em que época esta cena aconteceu? Justifique.
 - b) Onde ela aconteceu?
 - c) Qual o assunto da cena? O que ela revela sobre os escravizados?
2. Ouça a descrição que o pintor Debret fez desta prancha, lida por seu professor. Não se esqueça de anotar a época e o local. [O professor lê uma descrição da ilustração]
3. Descreva a cena novamente, usando as informações ouvidas e outras observações que você considerar importantes para o entendimento do quadro.

Parte 3 – Comparações entre as duas primeiras imagens de Debret

1. Observe novamente as duas últimas pinturas mostradas e responda:
 - a) Que diferença(s) você percebe entre as imagens desses escravos?
 - b) Na sua opinião, por que Debret representou-os de maneira diferente?
 - c) Podemos dizer que Debret representou os costumes da época de maneira realista? Justifique.
2. Pesquise sobre a biografia de Jean Baptiste Debret e a época em que ele esteve no Brasil. Escreva um breve resumo do que achar mais importante.

3. Que relações você consegue fazer entre as informações que obteve em suas pesquisas e as mensagens retratadas nos quadros?
4. Ouça as explicações do professor. Anote as informações que você não tinha e as idéias que não havia percebido.

Parte 4 – Comparações entre os mercados de escravos retratados por Debret e por Paul Harro-Harring

1. Você conhece outros pintores estrangeiros que tenham retratado a escravidão brasileira no século 19? Quais?
2. Na sua opinião, será que todos mostraram a escravidão dos negros no Brasil da mesma maneira? Justifique.
3. Observe agora o quadro *Inspecção de negras recentemente chegadas da África*, do pintor Paul Harro-Harring e escreva sua opinião sobre:
 - a) Em que época esta cena aconteceu? Justifique.
 - b) Onde ela aconteceu?
 - c) Qual o assunto da cena? O que ela revela sobre o trabalho escravo?



Figura 3 - *Inspecção de negras recém-chegadas da África*, de Paul Harro-Harring.

4. Que semelhanças e diferenças você percebe entre as imagens sobre mercado de escravos de Debret e as de Harro-Harring?
5. Como você explicaria as diferentes mensagens destas duas imagens?
6. Ouça as informações a respeito da biografia de Paul Harro-Harring e da

época em que esteve no Brasil. Anote os dados que não tinha e as idéias que não havia percebido. [O professor lê o texto informativo.]

Parte 5 – Feitores castigando negros e Aplicação do castigo da chibata



Figura 4 - *Feitores castigando negros*, de Jean-Baptiste Debret.

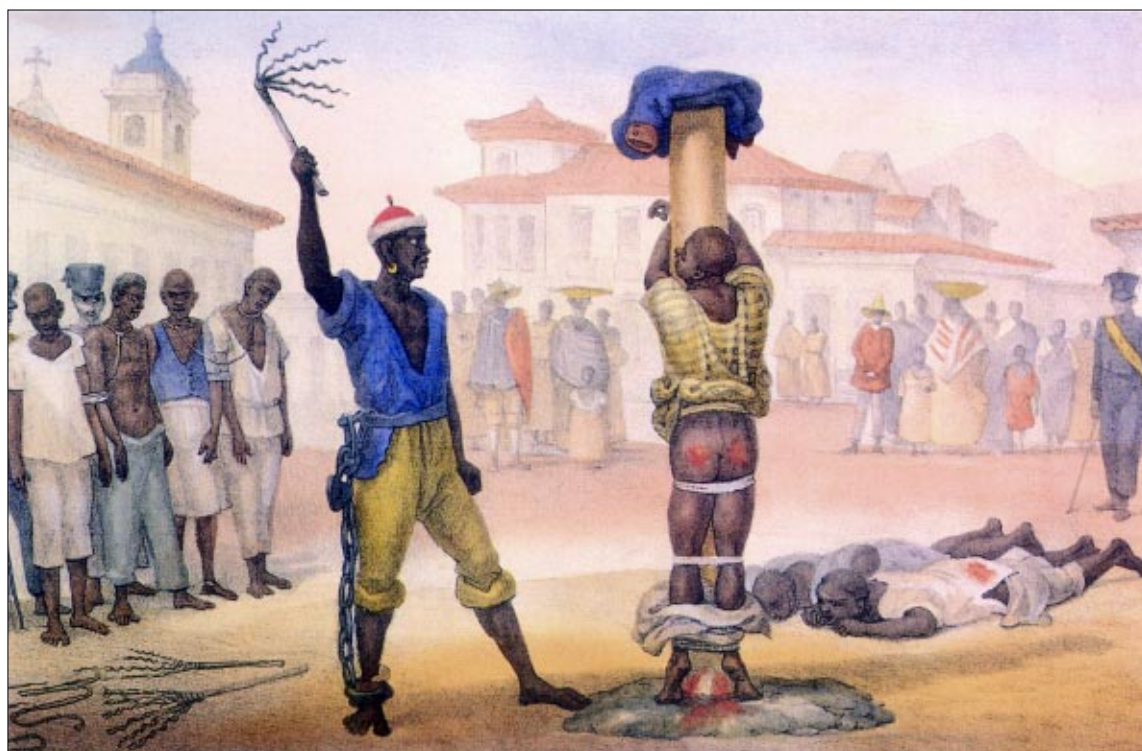


Figura 5 - *Aplicação do castigo da chibata*, de Jean-Baptiste Debret.

1. Ouça a descrição que o pintor Debret fez destas pranchas. A seguir, descreva as pinturas em seu caderno. [O professor lê a descrição das duas ilustrações]
2. Que diferenças você percebe entre os castigos mostrados no primeiro plano destas duas imagens?
3. Você tem algumas hipóteses para explicar essas diferenças?

Parte 6 – Novos desafios

1. Observe e descreva esta imagem de castigo feita por Paul Harro-Harring.



Figura 6 - *Sem título*, de Paul Harro-Harring

2. Compare esta pintura com as duas imagens de Debret que analisou por último. Anote as diferenças e semelhanças que perceber.
3. Você tem algumas hipóteses para explicar as diferenças?
4. Ouça as conclusões de seus colegas e as explicações do professor. Anote as informações que você não tinha e as idéias que não havia percebido.

Parte 7 – Desafios finais

1. Após ter realizado esta atividade, o que você conclui a respeito das imagens que aparecem nos livros de História do Brasil?
2. Que relações podemos fazer entre esta última resposta e o presente? Explique.

Desenvolvimento da atividade

Nas **partes 1 e 2**, o objetivo foi levantar as observações e idéias iniciais dos alunos sobre as imagens e o tema do trabalho escravo. Depois de responderem às questões da Parte 1, foram orientados sobre maneiras de melhorar suas observações tanto em relação à Figura 1 quanto à prancha a ser analisada na Parte 2 do estudo.

Em relação à Figura 2, solicitou-se aos alunos que identificassem os personagens, o que estavam fazendo, seu vestuário, os objetos e animais, o tipo de mobiliário e de construção, o que ocupava o plano principal e o que estava no plano secundário da cena. Pediu-se também que identificassem semelhanças e diferenças entre os personagens e perguntou-se se era possível observar cenas semelhantes no mundo atual. Solicitou-se, ainda, que refletissem sobre o estilo de pintura em Debret.

Na **Parte 3**, foi feita uma nova reflexão sobre as duas imagens analisadas anteriormente. Depois de responderem à primeira questão, os alunos receberam orientação para pesquisar dados da vida de Debret e do momento histórico em que ele viveu. Um dos objetivos era aprofundar os estudos históricos, contextualizando o autor e sua produção.

O professor apresentou um texto didático que abordava a biografia de Debret, as influências artísticas em sua obra e a situação histórica do Brasil e do mundo no início do século 19, ajudando os alunos a ampliar sua compreensão das imagens e responder às próximas perguntas.

Outro objetivo era que os alunos observassem “a escravidão que faz bem”, contrapondo os negros fortes e saudáveis em *O regresso de um proprietário* aos escravos esqueléticos do *Mercado da Rua do Valongo*. O terceiro objetivo era reforçar a compreensão de que as imagens representam versões e interpretações sobre a situação dos cativos, e não a verdade absoluta e inquestionável que muitas interpretações históricas tentam impor.

O professor lembrou aos alunos que Jean Baptiste Debret nasceu em Paris, em 1768, onde estudou com seu primo Louis David, artista famoso na época. Em 1814, muito abalado com a morte de seu único filho, que tinha então 19 anos, resolveu sair da Europa. Assim, em 1816, veio ao Brasil com a Missão Artística Francesa contratada por D. João para registrar a vida no Rio de Janeiro. Ressaltou ainda que Debret é um dos poucos artistas da época a retratar cenas do cotidiano da escravidão e, por isto, avançou em relação ao pensamento dos brasileiros da época e de outros artistas seus contemporâneos.

Na **parte 4**, introduziu uma gravura de outro pintor europeu, Paul Harro-Harring, que esteve no Brasil entre março e agosto de 1840, encaminhando a reflexão a respeito dos diferentes olhares dos dois artistas. Estimulados pelas discussões anteriores, os alunos imediatamente comentaram o fato de as escravas do mercado retratado por Harro-Harring serem fortes, e não esqueléticas como os escravos retratados por Debret no *Mercado do Valongo*. Depois de levantarem hipóteses sobre as razões desta e de outras diferenças e semelhanças entre os pintores, os alunos foram novamente orientados a relacionar a imagem à época histórica e às idéias de seu autor.

O professor informou que Paul Harro-Harring nasceu no ano de 1798 em Ibensdorf, cidade que era dinamarquesa na época, e hoje pertence à Alemanha. Estudou pintura em Dresden e Viena, voltando para a Dinamarca no começo de 1820. Participou depois de vários conflitos mundiais, como os ocorridos na França, em 1830, e a invasão da Savóia por Mazzini. Em 1839, Harro-Harring refugiou-se em Londres, colaborando com o jornal *The African Colonizer*, semanário que se dedicava à causa abolicionista e que o encarregou de visitar o Brasil a fim de pesquisar as condições de vida dos escravos. Permaneceu no Rio de Janeiro e arredores em 1840, onde produziu 24 imagens publicadas mais tarde no livro *Tropical Sketches from Brazil*. Harro-Harring morou nos Estados Unidos e voltou à Europa em 1848, impulsionado a participar dos movimentos revolucionários que se espalhavam por aquele continente. Morreu em 1870, na ilha de Jersey, Inglaterra.

O professor também leu algumas informações sobre a pintura *Inspeção de negras recém-chegadas da África*:

Harro-Harring [...] imprime ao tema do mercado uma dinâmica que se diferencia da dos outros artistas. Num tom caricaturesco, penetra na essência do fato grotesco, revelando o que provavelmente se passava no interior de um mercado de escravos. A ação é centralizada no vendedor que expõe a “mercadoria” aos seus clientes. Senhoras com ares arrogantes, munidas de sombrinhas, cutucam os quadris das negras, enquanto as mãos intrusas do comprador apalpam o corpo seminu da escrava sob o possível pretexto de verificar a “qualidade do produto”. Harro-Harring põe em evidência a condição de objeto a que o negro foi reduzido, reforçando a teoria da superioridade do homem branco. A cena recupera melancólica particularidade do sistema escravocrata no Brasil.

Kossoy & Tucci, 1994.

Depois, pediu para os alunos sintetizarem o que haviam aprendido ressaltando que, embora tivesse sido criticado por membros da corte portuguesa por ter retratado cenas de violência na escravidão brasileira, Debret não era um abolicionista convicto como Harro-Harring, que utilizava seu desenho como denúncia.

Ao final da observação e da interpretação das cinco imagens analisadas até esta parte do trabalho, os alunos releeram suas primeiras observações sobre cada uma das pinturas. Foi interessante observar como perceberam os avanços obtidos. O professor relacionou esse tipo de análise à reflexão sobre imagens atuais e outros tipos de documento, tornando bastante concreta a idéia de que os documentos históricos, entre os quais as imagens antigas e as mais recentes, constituem versões dos acontecimentos. Os alunos manifestaram curiosidade em relação a alguns pontos, como, por exemplo, saber se os castigos eram aplicados apenas aos homens, ou se as escravas também eram castigadas.

Na **Parte 5**, as observações e reflexões dos alunos mereceram maior aprofundamento. Foi importante ressaltar então a diferença de raça entre os aplicadores dos castigos e os castigados nas pranchas de Debret: no primeiro plano das duas ilustrações aparecem, respectivamente, um branco e um negro. Heloísa Pires Lima (1998) mostra que, nessas imagens, “os negros estão absolutamente dominados, totalmente subjugados por instrumentos materiais ou mentais. E a imobilidade é absoluta. Não há conflito, pois a violência que aparece é unilateral”. Segundo a mesma autora, a gravura *Aplicação do castigo da chibata*,

[...] um ícone da representação da escravidão no Brasil, revela múltiplas nuances para uma análise. A relação de um negro açoitando um outro negro, estando ambos num mesmo plano, coloca na própria raça a culpabilidade pelo sofrimento. A imagem dos negros dominados, amedrontados, passivos e resignados cristaliza a idéia do modo como lidam com sua escravidão. Um negro com nádegas de fora em exposição pública é uma marca de degradação.

Na **Parte 6**, os alunos analisaram uma imagem de castigo produzida por Paul Harro-Harring. Imediatamente perceberam que as mulheres também eram castigadas, respondendo à dúvida levantada por eles anteriormente. A finalidade de comparar esse quadro com as imagens de Debret, especialmente a terceira e a quarta, foi fazer com que os alunos pudessem, uma vez mais, e com maior segurança, estabelecer diferenças e semelhanças entre os dois artistas e refletir sobre isso.

Em nova rodada de discussões sobre as relações entre a posição social e política de um artista e sua produção, os alunos perceberam o conteúdo de crítica da imagem de Harro-Harring, onde se podia perceber tanto a conivência da Igreja com a escravidão quanto o fato de que crianças negras presenciavam o castigo da mulher. Ao relacionar sua produção com a militância política que exercia, foi possível aproximar essas problemáticas da produção artística atual.

A discussão a respeito das idéias liberais dos séculos 18 e 19 e suas influências nos dois artistas, travada a seguir, baseou-se em estudos de Emília Viotti da Costa, que aponta os “limites do liberalismo” no Brasil daquela época. Essa discussão possibilitou a relação entre as contradições do ideário daquela época e a discussão atual sobre a aplicação dos chamados princípios “neoliberais” no país, na América Latina e na África.

Inicialmente, os alunos escreveram sobre as condições de vida e trabalho dos escravos no Brasil do século 19, assim como outras conclusões importantes trazidas pelo estudo. Posteriormente, compararam o trabalho escravo com o assalariado. Vários alunos trouxeram notícias e informações sobre a utilização do trabalho escravo no Brasil atual.

O cinema no ensino de História

A história sempre foi um importante celeiro de assuntos para a indústria cultural. Ultimamente o cinema, e mais recentemente a tevê, têm utilizado amplamente temas históricos com uma inovação: o apuro estético e o cuidado dispensado à reconstituição histórica do período enfocado. Cenários, figurinos, objetos da vida cotidiana assim como explicações sobre acontecimentos históricos que surgem na fala dos personagens denotam a preocupação com um maior grau de fidelidade na descrição das condições de vida do passado. É como se a abordagem e os temas da história das mentalidades, do cotidiano e da história social estivessem informando as novas produções. Como se uma história vista de baixo, a partir do cotidiano das pessoas comuns, conferisse maior verossimilhança à trama.

O professor que pretende fazer uso do cinema precisa estar preparado para estabelecer diversas relações entre a História e o cinema. Isto pode ser feito em três diferentes dimensões:

- obter alguns conhecimentos sobre a história do cinema, sobre a linguagem cinematográfica e as técnicas de filmagem;
- conhecer algumas das possíveis relações entre o cinema e a História, ou como em determinados momentos históricos o cinema respondeu a expectativas da sociedade, atendeu a demandas sociais ou criou-as;
- explorar como os temas propriamente “históricos” foram tratados no cinema ao longo do tempo.

Esse preparo básico exige leitura; e existe uma ampla bibliografia que

pode ser consultada. Um bom caminho é iniciar pela coletânea *Lições com o cinema*, publicada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Mas esse preparo e a busca de informações não se restringem, em absoluto, ao mundo dos livros acadêmicos. Muitas revistas e jornais trazem textos sobre cinema que podem ser utilizados em sala de aula. Além disso, o professor deve estar atento aos filmes do circuito comercial e aos que são exibidos fora dele. Não é preciso ser cinéfilo, mas é preciso estar bem informado. Estas atitudes colaboram para que o professor selecione bem os filmes que vai apresentar aos alunos.

Mas, afinal, que tipos de filme escolher? Uma hipótese é pensar que o professor de História deva passar filmes com temas históricos e documentários, o professor de Literatura recomendar adaptações de obras literárias etc. No caso do professor de História, o pressuposto é que filme histórico é aquele que enfoca um tema histórico. Sem dúvida. Mas, segundo o historiador francês Marc Ferro (1989), “cinema é história, na medida em que aquilo que não aconteceu, aquilo que faz parte do imaginário, é história”. Portanto, um filme de ficção cujo tema nada tenha a ver com um acontecimento do passado, também é histórico.

Todo filme é histórico, pois é produto de uma época, é um documento, um registro do imaginário social. A questão, então, passa a ser de abordagem, de método. É possível passar um filme para simplesmente ilustrar um assunto, porém é mais interessante tratá-lo como documento de uma época. Filmes, por exemplo, sobre invasões de extraterrestres que povoaram as produções do pós-guerra, falam tanto do tema quanto da época em que foram produzidos: o imaginário social elaborado durante a Guerra Fria, a “ameaça comunista ao mundo livre”, a Hollywood do período macarthista. Do mesmo modo, os documentários de tema histórico não devem ser vistos como simples sinônimo de filmes históricos. O fato de possuírem cenas reais, falas de personagens históricos e depoimentos, não os exime de serem uma produção, uma criação de algum diretor e de uma equipe de produção.

Levando isso em conta, o tipo de abordagem é decisivo. Explorar, por exemplo, o filme *O que é isso, companheiro?* como retrato de uma época, é de certo modo correr o risco de aceitar a versão do filme como verdadeira, é concordar, por exemplo, com a idéia de que hoje se vive numa democracia, como o filme proclama. Procede-se, assim, a uma espécie de “canonização da imagem”, como se ela fosse uma representação do passado tal como ele ocorreu.

A abordagem do filme como documento permite explorar suas múltiplas dimensões:

- suas relações com a história da época retratada;
- o diálogo com as outras obras cinematográficas que abordaram o assunto;
- as conexões com o momento de produção do filme.

Elias Tomé Saliba, tal como outros autores, afirma que o professor de História pode desempenhar importante papel na desmistificação das imagens, em particular das imagens canônicas, daquelas que, impostas coercitivamente, se incorporam inconscientemente no imaginário da sociedade. Mas ele alerta para o risco de trabalhar com uma grande quantidade de filmes, que pode implicar na repetição, no âmbito escolar, da intoxicação de imagens que o aluno sofre na sociedade: a sobrecarga de imagens acaba por diluir a atenção discriminatória, que é fundamental para qualquer aprendizagem. Convém que o professor introduza novos pontos de referência e outras grades de leitura, nesse oceano de imagens não-hierarquizadas.

O professor precisa mostrar aos alunos que as imagens, projetadas numa tela ou reproduzidas num monitor, foram filmadas e editadas por alguém, segundo determinados procedimentos de produção fílmica. E fornecer dados a respeito da linguagem cinematográfica, ou do contexto de produção – roteiro, movimentos de câmera, enquadramentos, trucagens, montagens – salientando especialmente os aspectos técnicos que permitirem compreender melhor o conteúdo.

Para Saliba não existem critérios objetivos para escolher os filmes, porque a relação das pessoas com as imagens em movimento é emocional, subjetiva. Mas é indispensável que o professor leve em conta o que pretende ensinar; nessa perspectiva, pode adotar vários critérios de seleção. Um dos pontos de partida mais interessantes parece ser: o que os alunos gostam de assistir? Por quê? Os critérios de escolha e as preferências devem ser explicitados, tornando-se objeto de debate na sala de aula. A discussão pode fluir de forma espontânea após a exibição de um filme e, posteriormente, ser enriquecida pela leitura de artigos de críticos de cinema.

Os alunos também podem ser convidados a assistir às versões modernas e clássicas de um mesmo tema, uma vez que inúmeras produções são refilmagens ou baseiam-se em um filme “marco”, criador de um gênero. Isto possibilita criar uma referência para comparações e debates na sala de aula. Como explicar as diferenças? Qual a melhor versão? Estas e muitas outras questões podem incitar boas discussões.

Por exemplo, para discutir o tema Segunda Guerra, o professor pode explorar um pequeno conjunto de filmes que tratem do tema, comparando diferentes produções – inclusive algumas mais recentes com outras, mais antigas:

- *O resgate do soldado Ryan* (1998) versus *O mais longo dos dias* (1962);
- *Além da linha vermelha* (1998) versus *Heróis para a eternidade* (1951);
- *A vida é bela* (1998) versus *A lista de Schindler* (1996).

Um exercício como este permite o encaminhamento da discussão do filme em suas dimensões de:

- objeto: produzido em um dado contexto, envolvendo um tipo de técnica, uma equipe de produção;
- conteúdo: abordando um tema com uma visão específica sobre esse tema, envolvendo recursos da linguagem (luz, enquadramentos, música etc.) e contendo uma versão organizada numa narrativa;
- sujeito: como um documento que dialoga com seu tempo, com a sociedade, com outras versões, outros filmes.

Sob outra perspectiva, é possível explorar as relações entre as dimensões social, econômica, política e cultural no cinema:

- como os filmes abordam o fato histórico, ou seja, como a história é representada no cinema;
- como os filmes procuram interferir na história, em sua própria época: por exemplo, a produção hollywoodiana durante a guerra, os filmes destinados à propaganda, a satanizar inimigos, a fabricar aliados;
- como o cinema tem sua própria história: as diferenças e semelhanças entre os filmes do ponto de vista da técnica cinematográfica, os recursos tecnológicos.

Uma boa idéia consiste em organizar com a classe um **Caderno de cinema**, incluindo textos que contenham:

- ficha técnica: com as informações das caixas dos vídeos;
- resumo do enredo: um resumo sintético, como o que é publicados na imprensa;
- referências cinematográficas: pequenos textos com informações curtas sobre

diretor, atores, produtores, prêmios, bilheteria, reações em torno do filme, extraídas de jornais e revistas;

- críticas e debates sobre o filme: artigos e entrevistas com atores e diretores, extraídos de jornais e revistas;
- textos historiográficos e documentos de época sobre o tema abordado no filme;
- críticas e resenhas produzidas pelos próprios alunos.

O texto de análise pode ser escrito pelo próprio professor, como uma primeira aproximação à obra, identificando seus temas e momentos significativos, bem como os recursos de linguagem cinematográfica utilizados. A polêmica pode ser alimentada também por outro filme, com outra versão dos fatos, ou então por textos – por exemplo, documentos historiográficos que atestem, contraditem, aprofundem ou contextualizem os eventos do filme de gênero histórico.

Outro tipo de informação que existe hoje disponível a respeito de muitos filmes são os *making of*, documentando aspectos da produção, técnicas utilizadas, o trabalho de direção etc. Os filmes em formato DVD sempre vêm acompanhados desse tipo de documentário, que também é exibido com frequência na tevê, em programas dedicados a artes e espetáculos.

O uso do cinema no ensino de História pode ensinar um conjunto de atividades que se inicia com a apreciação do filme e se desenvolve com a montagem de um caderno de cinema, com ciclos de exibição, organização de cineclubes etc. Mas esse uso é sobretudo uma invenção, da qual o professor é protagonista.

Por fim, recomenda-se transformar esse pequeno universo de experiências pedagógicas em objeto de reflexão e prazer, trocando experiências com outros professores. Esse processo desencadeia um importante caminho para a autoformação continuada. Todos sabem que se aprende muito ensinando, mas é preciso registrar as experiências da sala de aula, divulgá-las e debatê-las.

Trabalho com o filme *Guerra de Canudos*

A exibição do filme *Guerra de Canudos*, dirigido por Sérgio Resende, foi um dos momentos do desenvolvimento do eixo temático “Conflitos sociais no Brasil e no mundo desde o final do século 19 até o início do século 21”. Um dos objetivos, naquele semestre, era estudar as diferentes maneiras de os trabalhadores e outros setores sociais organizarem-se na defesa de seus interesses e de um mundo mais humano e igualitário.

O filme reúne qualidades visuais e de conteúdo histórico, conseguindo motivar os alunos para o estudo do tema; em sua linguagem cinematográfica, utiliza elementos muito valorizados nos meios de comunicação de massa: ação, sexo, violência e emoção. Por seu conteúdo, está relacionado aos conflitos no campo, subtema do curso, possibilitando a relação entre a *Guerra de Canudos* e os conflitos político-sociais mais recentes, como o Movimento dos Sem-Terra, a repressão durante a ditadura militar e a tradição das elites brasileiras de considerar as reivindicações populares como “caso de polícia”.

Os principais objetivos da atividade foram:

- fornecer informações e idéias sobre Canudos, usando o filme e textos didáticos;
- orientar os alunos para que registrassem suas observações e reflexões por escrito;
- debater diferentes versões sobre o conflito;
- analisar o filme como documento histórico, orientando-os sobre procedimentos de análise que poderão usar ao assistir a outros filmes ou produções da televisão, produções com imagens em movimento.

Roteiro de questões para cada aluno observar, responder e debater com os colegas e o professor:

1. Como o diretor do filme retrata:
 - os camponeses nordestinos;
 - Antônio Conselheiro;
 - os coronéis (latifundiários);
 - os militares;
 - os intelectuais (jornalista-fotógrafo).
2. De acordo com o filme, por que os camponeses foram morar em Canudos?
3. Como era a vida em Belo Monte antes de sua destruição?
4. O diretor do filme posiciona-se a favor de alguma das partes envolvidas no conflito? Explique.
5. Lembre-se de que esse filme foi lançado comercialmente em 1997, ano em que se relebravam os cem anos da destruição de Canudos. Agora responda:
 - É possível perceber no filme influências de problemáticas da década de 1990? Justifique com exemplos.
 - É possível perceber no filme influências de problemáticas de outras épocas da História do Brasil? Justifique com exemplos.

Explicitado o roteiro, a classe foi dividida em cinco grupos, para que cada um observasse e respondesse a apenas um dos itens da primeira questão e às quatro perguntas seguintes.

O professor pretendia mostrar problemáticas do presente que estão embutidas na narrativa cinematográfica, mas já havia diagnosticado que poucos jovens e adultos entendiam esse procedimento metodológico. Por isso, fez pausas no início da exibição e interpretou a imagem da foice e do facão dos sertanejos seguidores de Antônio Conselheiro, lutando contra os fuzis da polícia militar baiana, apontando algumas idéias que essa cena poderia simbolizar, como as disputas entre socialistas e capitalistas no século 20 e os atuais conflitos envolvendo o MST e forças militares governamentais. Aproveitou também para relacionar este último aspecto com os estudos realizados no começo do curso. Por fim, solicitou que os alunos ficassem atentos para perceber outros momentos em que o filme estabelecia relações entre o passado e o presente.

Os alunos gostaram do filme, apesar de uma parcela deles ter se assustado com a extrema violência. Manifestaram prazer ao estudar o tema dessa forma – observação fundamental, porque os professores devem resgatar no cotidiano escolar o prazer pelo conhecimento.

Ao longo da exibição, foram feitas outras interrupções, a fim de esclarecer dúvidas. No final, o professor distribuiu uma sinopse escrita pelos realizadores de *Guerra de Canudos*, solicitando aos alunos que respondessem ao roteiro em casa, individualmente. Na aula seguinte, as respostas e os comentários foram debatidos coletivamente. Muitos conseguiram apontar detalhes que não haviam sido percebidos por todos. Os alunos também tiveram facilidade para perceber que, ao retratar Canudos e outros conflitos no campo, o diretor se posicionava a favor dos sertanejos, e não dos latifundiários, ou dos governos estadual e federal.

O professor selecionou e reprisou alguns trechos do filme, para ajudar a esclarecer dúvidas, e estabeleceu relações com outros momentos da história brasileira: por exemplo, a censura imposta ao jornalista pelo general Artur Costa, comandante da quarta e última expedição contra Canudos, faz lembrar a censura à imprensa exercida no período de 1968 a 1979, durante a ditadura militar. Explicou também que seria feito, mais tarde, um aprofundamento dos conflitos da época da ditadura.

Uma das últimas imagens do filme mereceu uma análise mais cuidadosa, suscitando discussão e comentários: um close da camponesa Luísa. Os alunos receberam informações para que pudessem avaliar o objetivo do diretor ao utilizar esse recurso, refletindo sobre o significado simbólico dessa imagem. Alguns perceberam a semelhança entre o close da camponesa e alguns closes de Antônio Conselheiro, ou gravuras que representam Jesus Cristo. Com isto abriu-se espaço para informar-lhes sobre a influência da religiosidade entre os seguidores do beato Conselheiro e outros camponeses nordestinos da época, associando-a com as relações da religiosidade, e da Igreja Católica, com membros do MST, bem como

sua influência na formação e nos valores do povo brasileiro.

As informações do filme foram ainda comparadas com as de um texto didático sobre o movimento de Canudos: os alunos observaram as convergências e as divergências entre as idéias e informações desses dois documentos, evidenciando mais uma vez que tanto o filme quanto o texto constituem versões do mesmo acontecimento.

Em seguida, foi abordada a polêmica historiográfica a respeito das características socialistas ou comunitárias da experiência de Canudos, utilizando para isso entrevistas apresentadas no vídeo *Paixão e guerra no sertão de Canudos*, dirigido por Antônio Olavo em 1993, com o patrocínio da Universidade do Estado da Bahia e do Ministério da Cultura. Tais entrevistas orientaram uma comparação da linguagem do vídeo com a do filme *Guerra de Canudos*.

O professor não pôde aprofundar as reflexões sobre as técnicas da linguagem cinematográfica, como pretendia; propôs então que se desenvolvesse, no semestre subsequente, uma atividade integrada com a área de Educação Artística.

Por fim, os alunos leram matérias por eles selecionadas em jornais e revistas sobre as recentes descobertas arqueológicas em Canudos. Escreveram um texto comparando o conflito de Canudos com os conflitos que envolvem o MST e enfrentaram o seguinte desafio:

Leia o trecho do cordel abaixo, escrito pelo soldado João Melchíades Ferreira da Silva, que participou da quarta expedição de combate a Canudos (extraído de Mark Curran, *História do Brasil em cordel*).

Ergue-se contra a República

O bandido mais cruel

Iludindo um grande povo

Com a doutrina infiel

Seu nome era Antônio

Vicente Mendes Maciel. [...]

Para iludir ao povo

Ignorante do sertão

Inventou fazer milagre

Dizia em seu sermão

Que virava a água em leite

Convertia as pedras em pão.

Em seguida, escreva sobre:

- a visão do soldado a respeito de Antônio Conselheiro e seus seguidores,
- as relações que podem explicar essa visão.

Trabalho com fotografias

As fotografias são documentos valiosos para recuperar, ainda que de modo fragmentário, os registros de uma época. Delas pode-se extrair informações acerca das diferentes formas de viver, pensar, trabalhar e conviver em sociedade, a exemplo do que é feito com documentos escritos.

A fotografia pode ser um recurso de reflexão para os alunos, possibilitando “ver” aquilo que, lendo, talvez não pudessem concretizar. Para os mais novos, por vezes prevalece a impressão de que o mundo “já nasceu assim”. Portanto, mostrar quantas mudanças ocorreram – do cotidiano aos grandes acontecimentos – significa demonstrar quanto ainda é possível mudar no futuro. Para os mais velhos, por outro lado, as fotografias podem estar associadas a lembranças de sua infância ou juventude, acontecimentos, modos de vida e hábitos do passado.

Para desenvolver esse trabalho, o professor pode recorrer a fotos de exposições (em museus, por exemplo), de revistas antigas, de livros didáticos ou de “acervos” pessoais (seu, dos alunos ou de familiares).

Em princípio, qualquer foto pode ser aproveitada, desde que se tenha clareza quanto aos objetivos da atividade, para que se possa elaborar critérios de seleção e organização do material em função do tema e do período, assim como orientar os procedimentos de análise da fotografia como documento – por meio de exercícios que estabeleçam semelhanças e diferenças, permanências e transformações, e que contextualizem a própria fotografia, seu autor, sua intenção, profissão, as técnicas empregadas, etc. Sugere-se, por isso, que o professor selecione preferencialmente as fotografias mais ricas em informações, que apresentem situações comuns do cotidiano ou que expressem contradições e movimento.

Para que a leitura do material seja mais proveitosa, sugere-se um breve roteiro de perguntas para iniciar a exploração das informações contidas em uma imagem fotográfica, cujos detalhes nem sempre são observados nas exposições em museus ou em revistas:

- O que está acontecendo em cada uma das fotos?
- Que tipo de lugares são esses?
- Vocês acham que as pessoas que aparecem nas fotos têm coisas em comum? O quê?
- O que seria mais importante para quem fez essas fotos: o lugar ou as pessoas que aparecem nelas? Por quê?
- Com que objetivo vocês acham que essas fotos foram tiradas? O que o fotógrafo gostaria de transmitir a quem visse essas fotos?
- O que está registrado nas fotos aconteceu realmente? Se você não tem certeza, como faria para tentar confirmar?
- [Se as fotos forem antigas] Estas fotos têm... anos, e muita coisa mudou desde essa época. Faça uma lista dessas mudanças e responda: Por que será que essas mudanças aconteceram?

- Apesar de essas fotos serem antigas, repare que algumas das coisas retratadas nelas ainda permanecem iguais. Faça uma lista com essas coisas e responda: por que será que elas não mudaram, mesmo depois de tanto tempo?

É interessante que o exercício inicial seja feito de modo exploratório pelo aluno, para que ele revele parte do repertório de informações que, por ventura, já domina. Nessa fase, o professor deve permitir uma exploração livre, estimulando os jovens e adultos com perguntas sobre aspectos que possam observar nas fotos. Ainda não é necessário apresentar informações sobre o autor e época em que a fotografia foi produzida, pois os alunos podem obter tais informações na própria imagem, numa leitura interna. Posteriormente, o professor pode solicitar aos alunos que pesquisem sobre o autor ou pode fornecer-lhes uma sinopse sobre a história da fotografia e do contexto retratado.

A leitura da imagem deve preceder a leitura de textos sobre a imagem: as legendas, por exemplo, *a priori* conduzem o olhar e definem o tema da foto, tornando-se dispensáveis logo no início da atividade. O texto pode ser incluído a seguir, como elemento que informa, confirma ou contradiz as hipóteses levantadas pelos alunos. Pode-se até mesmo solicitar que, a partir de suas observações iniciais, os alunos elaborem um pequeno texto, produzam legendas curtas ou atribuam à foto um título que sintetize o tema enfocado.

Em seguida, divididos em grupos de três alunos, eles poderão analisar as fotos com base nas questões propostas. O professor poderá indicar perguntas diferentes para cada grupo, antes que iniciem a investigação. No final, cada grupo apresenta suas conclusões. Assim como o professor, os próprios alunos provavelmente formularão perguntas diferentes daquelas propostas e observarão outros detalhes.

A foto deve ser entendida como uma leitura parcial da realidade. Como muitos podem pensar que ela revela a “verdade”, é preciso ressaltar que a foto é apenas o registro de um momento e que esse registro pode ser direcionado para o objetivo de quem faz – ou de quem utiliza – a foto. Trata-se de um documento que revela tanto o objeto retratado como um pouco do retratante, de sua perspectiva, de sua ideologia, de suas preocupações sociais, de seus valores culturais, além de revelar também aspectos da história da técnica fotográfica. Dependendo dos recursos de que o professor dispõe no curso de EJA, ele poderá dar continuidade à atividade explorando um ou todos esses aspectos.

Bibliografia

- BENEVIDES, Maria Victória de M.S. *A cidadania ativa*. São Paulo, Ática, 1991.
- BERTOLLI FILHO, Cláudio. *História da saúde pública no Brasil*. São Paulo, Ática, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo, Loyola, 1990.
- _____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1993. Tese de doutorado em História.
- _____. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1997.
- _____. "Propostas curriculares de História: continuidades e transformações". In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas/São Paulo, Autores Associados-Fundação Carlos Chagas, 1998.
- _____. "Currículos: pesquisas em debate". In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, Faculdade de Educação/Unicamp, 1999.
- BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa, Presença, 1986.
- CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História – Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- _____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A História cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand do Brasil, s.d.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores*. São Paulo, Ática, 1995.
- COSTA, Emília Viotti da. "Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil". In: *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo, Editora da Unesp, 1998.
- CURRAN, Mark. *História do Brasil em cordel*. São Paulo, Edusp, 2001.
- DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, v. 1. São Paulo, Livraria Martins Editora, 1949.
- DE DECCA, Edgar S. *O nascimento das fábricas*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- DIAS, Maria Odila L. Silva. *Quotidiano e poder: a vida das mulheres em São Paulo no século 19*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DUARTE, Geni Rosa. *O jornal na sala de aula*. São Paulo, 7º Congresso de Educação para o Desenvolvimento, maio de 1998. Mimeo.
- FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1991.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a História, repensar o seu ensino*. Porto, Porto Editora, 1994.
- FERRO, Marc. "Há uma visão fílmica da História?". In: *Uma lição de História de Fernand Braudel – Châteauevallon – Jornada Fernand Braudel*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1989.
- _____. *Cinema e História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Lições com o cinema*. São Paulo, FDE/Secretaria de Estado da Educação, 1993-1996. 4 v.
- GUARRINELLO, Noberto Luiz. "Memória coletiva e História científica". In: *Revista Brasileira de História*, v. 14, n. 28. Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). São Paulo, Editora Marco Zero-MCT-CNPq-Finep, 1994.
- HARRO-HARRING, Paul. *Esboços tropicais do Brasil*. São Paulo, Instituto Moreira Salles, 1996.
- JANOTTI, Maria de Lourdes M., MESGRAVIS, Laima & LIMA, Eneliza de. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Secretaria de Estado da Educação, 1985.
- KOSSOY, Boris. "Análise e interpretação do documento fotográfico: novas abordagens". In: *Anais do Seminário Perspectiva do ensino de História*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.
- _____. & CARNEIRO, Maria Luíza Tucci. *O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século 19*. São Paulo, Edusp, 1994.
- LE GOFF, Jacques. "Documento/Monumento". In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. v. 1, Memória-História.

- _____. *História e memória*. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.
- _____. & NORA, Pierre. *História, novos problemas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1995.
- LEUTRAT, Jean-Louis. "Uma relação de diversos andares: Cinema & História". In: *Imagem* (5). Campinas, Editora Unicamp, ago.-dez. 1995.
- LIMA, Heloísa Pires. "Negros debretianos". In: *Anais do Seminário da Escola de Belas Artes - 180 anos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.
- _____. *Histórias da preta*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- MARGAIRAZ, D. *A utilização de documentos na aprendizagem de História e de Geografia*. Paris, nº 85, out.-nov.-dez. 1988. Texto traduzido e adaptado para o curso de Prática de Ensino de História por Circe F. Bittencourt. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, maio, 1991. Mimeo
- MELLO, Paulo. *Texto escrito e imagem*. São Paulo, Programa de Educação Continuada da Universidade de Mogi das Cruzes, 1997. Mimeo.
- MONIQUE, A. Pedro & PROENÇA, M. Cândida. *Didática da História: patrimônio e História local*. Lisboa, Texto, 1994.
- MUNAKATA, Kazumi. *História: Jornal do Telecurso de 1º grau*. Rio de Janeiro, Rio Gráfica Editora, 1987.
- NADAI, Elza. "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático". In: *Revista Brasileira de História*, nº. 11, v. 6. São Paulo, Marco Zero-ANPUH, set. 1985-fev. 1986.
- NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1996.
- PAES, Maria Helena Simões. *A década de 60*. São Paulo, Editora Ática, 1993.
- _____. "O documento no ensino de História". In: *Bolando aula de História*, ano 3, nº. 27, Santos, nov.-dez., 2000.
- PRIMO, Antônio Aparecido. "Imagens sobre o trabalho escravo em Debret". In: *Bolando aula de História*, ano 3, nº. 27, Santos, nov.-dez., 2000.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo, Editora Alfa-Ômega, 1977.
- RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira. Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo, EDUSP, 1995.
- SALIBA, Elias Thomé. "A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica". In: *Lições com o cinema*, nº. 1. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação/Seesp, 1993.
- _____. "História e cinema: a narrativa utópica no mundo contemporâneo". In: *Lições com o cinema*, nº. 2. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação/Seesp, 1994.
- _____. "Historiografia e novas tendências da História". In: *Revista Catarinense de História*, nº. 4, Florianópolis, 1996.
- _____. "As imagens canônicas e o ensino de História". In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.) *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1830-1930*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª série*. São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Seesp, 1985.
- SEGAL, André. *Por uma didática da duração*. Mimeo. Texto traduzido e adaptado para o curso de Prática de Ensino de História por Circe F. Bittencourt. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, s.d.
- TERRA, Antônia. "As lavadeiras do Rio Acaraú". In: *Bolando aula de História*, ano 3, nº. 19. Santos, 2000.
- THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América - A questão do outro*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- TUFANO, Douglas. *Jean Baptiste Debret*. São Paulo, Moderna, 2000.
- VILLA, Marco Antonio. *Canudos: o campo em chamas*. São Paulo, Brasiliense, 1992.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1987.