

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EJA
HISTÓRIA
Etapas Complementar e Final

SÃO PAULO
2010

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Leny Angela Zolli Juliani (Diretora)

EQUIPE TÉCNICA DE EJA

Gislaine dos Santos Koenig
Leda Maria Silva Nunes
Rosa Maria Laquimia de Souza

EQUIPE DE APOIO

Hebe Moreira de Britto

ASSESSORIA ESPECIALIZADA

João Luiz Maximo da Silva

LEITURA CRÍTICA

Alice da Conceição Alves
Marcelo Campos Tiago

PROJETO GRÁFICO

Ana Rita da Costa
Joseane A. Ferreira

EDITORAÇÃO

Joseane A. Ferreira

CAPA

Ana Rita da Costa
Katia Marinho Hembik

REVISÃO

Sidoni Chamoun

AGRADECIMENTO

Aos professores que participaram dos “Encontros de Reflexão e Aprofundamento das Orientações Curriculares para a EJA”.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Caderno de orientações didáticas para EJA - História: etapas complementar e final – São Paulo : SME / DOT, 2010.

90p. : il.

Bibliografia

1.Educação de Jovens e Adultos 2.História

CDD 374

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.020/10

Caro Professor

Apresentamos a você o ***Caderno de Orientações Didáticas para a Educação de Jovens e Adultos***, que é parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

Trata-se de mais um recurso didático que tem o objetivo de subsidiar o seu trabalho docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

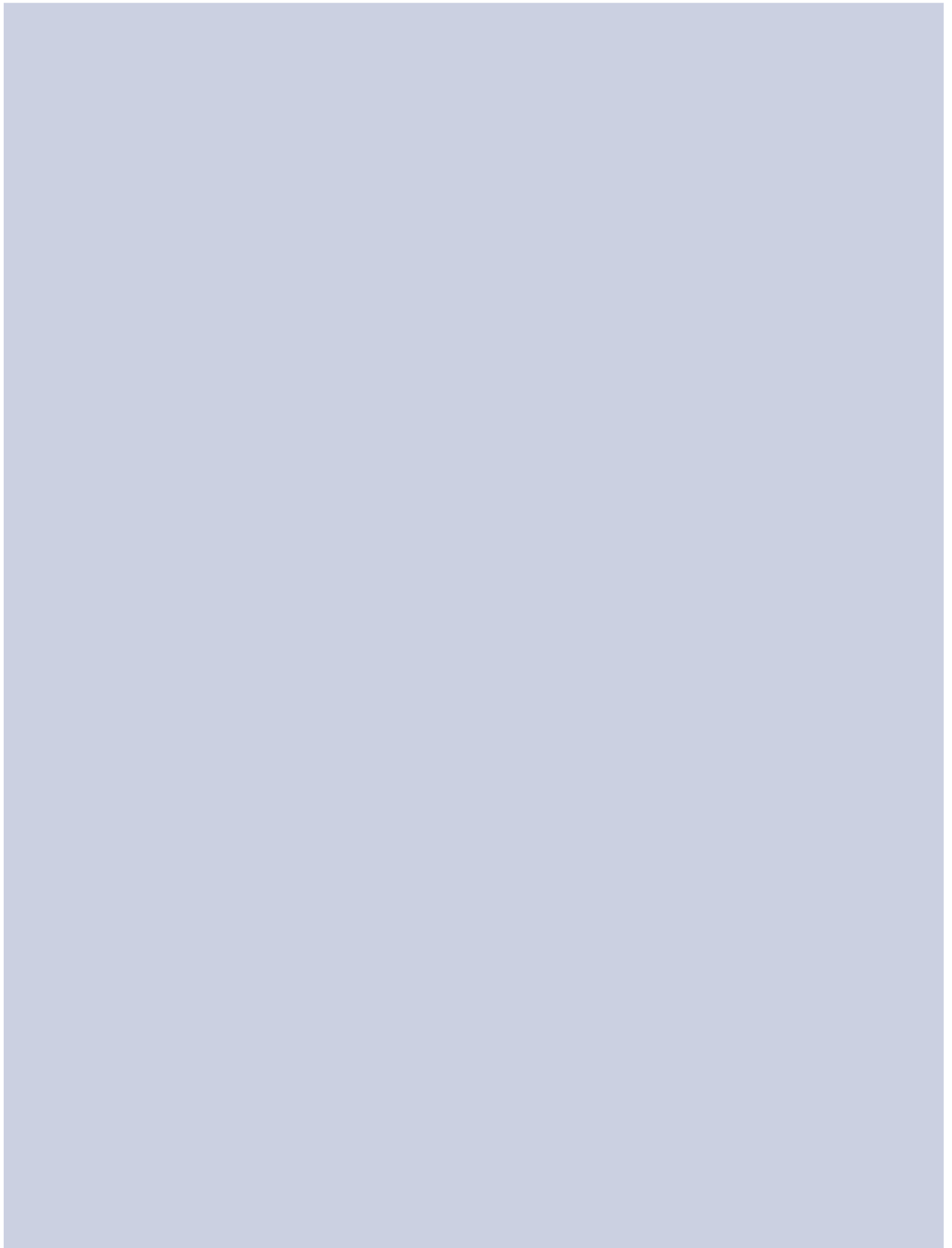
Considerando esse princípio, as expectativas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares foram analisadas, revisadas e ajustadas para oferecer a você um conjunto de indicações para o aprimoramento da prática docente.

Elaborado por Professor especialista e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, o presente documento é também fruto de trabalho realizado com um grupo de professores da EJA que, ao longo do processo, participaram de encontros na Secretaria Municipal de Educação, onde puderam discutir, comentar e sugerir formas de apresentação dos tópicos abordados que pudessem contemplar seus anseios.

O resultado deste trabalho chega agora às mãos de todos os professores da EJA, com a finalidade de fortalecer nosso compromisso de oferecer formação de qualidade para os jovens e os adultos da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação



SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. EJA – Modalidade específica da educação escolar	14
2.1 As funções da EJA	17
2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar	19
2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA	20
3. Fundamentos da área de história para o ensino de jovens e adultos – EJA	24
3.1 Para que serve a História?	24
3.2 História como Ciência	24
3.3 História como disciplina escolar	25
3.3.1 Trajetória da disciplina e visão acadêmica	25
3.3.2 Redemocratização e propostas curriculares	26
3.4 História e EJA: Trabalho, experiência e perspectiva histórica	28
3.5 História e ensino na EJA	29
3.6 Eixos e temas	31
4. Expectativas de Aprendizagem	36
4.1 Etapa Complementar	36
4.2 Etapa Final	37
5. Eixos estruturantes	40
5.1 Cotidiano	41
5.1.1 Cotidiano e EJA	42
5.1.2 Cotidiano e História Local	43
5.2 Identidade	46
5.2.1 Identidade e nação	46
5.2.2 Identidade e diversidade	47

5.2.3 Identidade e EJA	48
5.3 Trabalho	50
5.3.1 Trabalho e história	50
5.3.2 Trabalho e escolarização	52
5.4 Sociedade, política e cultura	54
5.4.1 Sociedade e história	54
5.4.2 Sociedade e política	55
5.4.3 Política e abordagem escolar	56
5.5 Sociedade e cultura	60
5.5.1 Cultura e humanidade	60
5.5.2 História e cultura	61
6. Fundamentos e princípios da avaliação na EJA	66
6.1 Definição e limites da avaliação	67
6.2 Finalidades e objetivos da avaliação	68
6.3 Critérios de avaliação	69
6.4 Fundamentos do processo avaliativo	71
6.5 Imparcialidade e independência	73
7. Referências para trabalho didático e formação	77
7.1 Bibliografia comentada	77
7.2 Coletâneas de textos	81
7.3 Revistas, coleções e anais	82
7.4 Sites	84
7.5 Cinema	88

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

Celi Espasandin Lopes

A resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Salienta que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira que teve negado o direito à educação; possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e buscar uma educação permanente, diversificada e universal.

De acordo com essas diretrizes, a EJA deve pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporção, propondo um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades diante do direito à educação;
- a identificação e o reconhecimento da alteridade, própria e inseparável, dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- a proporcionalidade, com disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Considerando essas proposições, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica – Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos (SME/DOT/EJA), está implementando os *Cadernos de Orientações Didáticas*.

O objetivo é que subsidiem o processo de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica na EJA, considerando o que os estudantes têm o direito de aprender em

cada área do conhecimento e orientando sobre quais práticas docentes podem efetivar essa aprendizagem. Almeja-se construir coletivamente uma proposta curricular que atenda às finalidades e às necessidades da EJA.

A finalidade deste documento é orientar a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, tendo como ponto de partida as Expectativas de Aprendizagem, as quais vêm sendo discutidas com os educadores.

Desses debates, emerge a necessidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos da EJA, considerando as particularidades e as contribuições de cada área do conhecimento para a formação dos estudantes e para o atendimento às potencialidades e dificuldades destes no processo de ensino e aprendizagem.

Busca-se oferecer aos educadores da Educação de Jovens e Adultos subsídios teóricos e metodológicos que os auxiliem nos desafios de seu cotidiano, considerando que essa modalidade de ensino visa superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes de um processo educacional.

Na elaboração desta proposta, optou-se por manter um olhar que segue a lógica disciplinar de organização da educação escolar de Ensino Fundamental, assumindo que, não obstante suas limitações conhecidas, é a forma como os professores e os alunos percebem a organização do conhecimento e a aprendizagem. Contudo, é sempre recomendável que a prática pedagógica avance em direção à proposta de trabalho que busque incorporar conteúdos que estão além de cada disciplina e são importantes à vida do jovem e do adulto, como as questões de identidade e expressão cultural; sociedade, ambiente e desenvolvimento; participação e política; sexualidade, etc.

Ademais, há que considerar, na implantação da proposta e no desenvolvimento dos conteúdos, os saberes, os valores e a forma de relacionar-se com o conhecimento e com a cultura de cada estudante e do grupo como um todo. Toda aprendizagem se faz necessariamente em função da leitura de mundo (isto é, da forma como se experimenta e se pensa a vida objetiva). A desconsideração disso, algo que infelizmente é frequente, é um fator essencial de insucesso.

Assim, estes cadernos marcam o início de uma transformação no processo educacional da EJA na cidade de São Paulo, o que requer o comprometimento dos educadores para que se efetive. Espera-se que este documento seja uma contribuição para o desenvolvimento de uma educação envolvida com os alunos e sua comunidade.

CAPÍTULO 2

2. EJA – MODALIDADE ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Luiz Percival Leme Britto

A educação de adultos vem se realizando no Brasil há pelo menos um século, com ênfase na alfabetização. Nos anos 90 do século passado, introduziu-se o conceito de educação de jovens e adultos, incorporando a reflexão que vinha se fazendo no âmbito da educação popular.

No mais das vezes, contudo, o debate sobre a EJA (principalmente quando se considera a questão da alfabetização) não se prende à educação escolar propriamente dita. Ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita se faça principalmente por meio da escola, a alfabetização de adultos guarda uma relação relativamente vaga com os procedimentos escolares, e se fez e se faz, mais frequentemente, independentemente, por meio de campanhas públicas de iniciativa estatal ou de ações educativas de organizações sociais.

Conforme indicam diversos autores, o núcleo intelectual e político da Educação de Adultos sustentou-se à revelia da escola “regular”, quando muito constituindo programas paralelos, os quais deviam alcançar o estatuto de correspondência aos níveis escolares formalmente estabelecidos.

Do ponto de vista do conteúdo e da metodologia de ensino, em função da crítica aos valores hegemônicos que se afirmavam pela educação escolar, firmou-se a noção de que os conhecimentos adquiridos na vida prática, independentemente, portanto, da eventual experiência escolar, deviam ser considerados e avaliados como tão importantes quanto o saber transmitido pela escola.

Estabeleceu-se, ademais, um consenso (se não na prática, certamente no núcleo teórico da EJA) de que os tempos e os ritmos de aprendizagem do adulto são distintos daqueles que se propõem para crianças e púberes e que, portanto, tanto os conteúdos a serem trabalhados, como os tempos e os métodos de ensino deveriam ter perfis próprios.

A educação escolar de jovens e adultos propriamente (EJA) só viria a consolidar-se recentemente, inicialmente nos anos de 1960 com os exames de madureza, depois com os supletivos e, finalmente, já nos anos de 1990, em função da Nova LDB, com a institucionalização da EJA no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, com a oferta regular dessa modalidade pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, surgiram várias iniciativas de grupos que tradicionalmente atuavam com a EJA, de realizar programas especiais que respondessem às demandas e necessidades específicas da população adulta e jovem de pouca escolaridade.

A realidade de uma EJA especificamente escolar fez com que o Conselho Nacional de Educação, considerando as determinações legais, se visse na obrigação de estabelecer um referencial mais preciso sobre as possibilidades de oferta.

Contudo, apesar de muitos avanços políticos e pedagógicos na forma de compreender e oferecer educação escolar de adultos, verifica-se ainda a forte tendência de reproduzir no âmbito da EJA os modelos de educação característicos da escola de crianças e púberes, ignorando as especificidades do alunado da EJA e as instruções normativas de organização dessa modalidade.

A expansão e o sucesso da EJA como modalidade escolar, no entanto, impõe que, seguindo o que orienta o Conselho Nacional de Educação através do parecer 11/ 2000, de autoria do Conselheiro Jamil Cury, considere-se a EJA não como a simples reprodução resumida e aligeirada, mas como modalidade específica da educação escolar.

Tal decisão não faz mais que seguir as instruções maiores. Determina o CEB/ CNE, pelo parecer nº: 11/2000, que a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma **modalidade da educação básica** nas etapas do **ensino fundamental e médio**, usufrui de **especificidade própria** que, como tal, deveria receber um **tratamento consequente**. (grifos acrescidos)

Isto implica estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade.

Não se trata de negar a referência fundamental da educação escolar. O parecer desde logo adverte que, “sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que **deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB.**” Ademais disso, “no que se refere aos componentes

curriculares dos seus cursos, ela toma para si as **diretrizes curriculares nacionais** destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE”. (grifos acrescidos).

O que se deve é reconhecer que o “caráter lógico **não significa uma igualdade direta** quando pensada à luz da dinâmica sócio–cultural das fases da vida” e que “a **faixa etária**, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma **mediação significativa para a ressignificação** das diretrizes comuns assinaladas”. (grifos acrescidos).

Há que destacar que os fundamentos acima assinalados recorrem evidentemente do reconhecimento de que, independentemente de haver diversas formas de aprender e de ascender ao conhecimento na sociedade moderna, caracterizada pela multiplicidade de instâncias formativas e informativas, a educação escolar é a forma de educação mais organizada e elevada de acesso ao conhecimento e à cultura, sendo sua função precípua a formação geral do cidadão; com ênfase, por um lado, nas letras, na matemática, nas ciências e nas artes e, por outro, na formação política e profissional.

De fato, a educação escolar representa, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida e mais avançada de educação, de maneira que, reconhecendo que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, deve-se assumir que é pela escola e por aquilo que nela se pode aprender que se compreende a educação em geral.

Por isso, há que reafirmar que a aprendizagem, no âmbito da Educação Escolar, implica explicitações do estágio atual de conhecimento e o esforço sistemático de sua superação, pelo reconhecimento de valores, dos modos de ser e das visões de mundo predominantes; e que o que se vive e se aprende na escola não pode ser a simples reprodução do que se vive e se aprende fora dela.

Nessa perspectiva, a finalidade fundante da Educação Escolar é oferecer condições de a pessoa dar conta da complexidade do mundo e de nele intervir, por um lado conhecendo e compreendendo as formas de produção da cultura e do conhecimento (*saber teórico*) e, por outro, relacionando-se com propriedade com as formas de ser contemporâneas (*saber pragmático*).

Enfim, como determina o parecer, a EJA deve ser considerada “um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas se alargaram, exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo”.

2.1 As funções da EJA

O parecer CEB/CNE nº 11/2000 não se limita a reconhecer a especificidade da EJA como modalidade de educação escolar de nível fundamental e médio. O Conselho também, reconhecendo que a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”, indica suas funções, a saber: reparadora, equalizadora, qualificadora.

A *função reparadora* parte do reconhecimento não “só o direito a uma escola de qualidade, mas também da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. Nesse sentido, a educação escolar devidamente estruturada é a oportunidade objetiva de os jovens e adultos participarem da escola desde uma “alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera efetiva atuação das políticas sociais”.

Por isso, para que a função reparadora se efetive, o parecer considera que “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer** necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. (grifo no original)

A *função equalizadora* considera que “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade”.

Assumindo a possibilidade de um padrão social em que todos disponham das mesmas condições de acesso a conhecimento, a EJA manifesta-se como “uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”, de modo que “adolescentes, jovens, adultos e idosos atualizem conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas regiões do trabalho e da cultura”.

A *função qualificadora* é considerada pelo parecer como o “próprio **sentido** da EJA”. (grifo no original). Seu fundamento está na assunção definitiva do “caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

Nessa perspectiva, a EJA assume, como postulam as reflexões mais atuais sobre

ela realizadas em nível mundial, um caráter de “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”. Daí o imperativo de reconhecer que “os termos *jovens* e *adultos* indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito”.

Ademais, o parecer observa que esta função deve ser percebida como “um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação”.

Não há dúvida de que, em certa medida, as funções identificadas para a EJA também se aplicam à educação escolar de crianças e púberes, principalmente as duas últimas.

Afinal, “caráter incompleto do ser humano” e a decorrente necessidade do ampliar as potências individuais e sociais é fundamento essencial da escola e coincide com a assunção feita acima de que cabe a esta instituição a formação geral do cidadão, desde a mais tenra idade e que a educação para a vida inteira inicia na infância. Isso apenas vem reforçar a forte aliança entre as diferentes modalidades de ensino.

No entanto, as formas como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como se define a relação que se estabelece entre sujeito e escola são completamente distintas. Se a criança “cresce” com e na escola, encontrando nela um lugar fundamental de identidade, manifestando-se uma relação direta entre idade e série escolar.

Já para o jovem e o adulto, não há tal progressão, de modo que o aluno entra em qualquer tempo e no nível que lhe for mais apropriado (o que tem importantes implicações para os programas, metodologias e avaliações). Tampouco há a obrigatoriedade legal de o aluno frequentar a escola, resultando sua adesão do entendimento da importância da escola. Ademais, tanto os conhecimentos de que dispõe como os que lhe são pertinentes são distintos dos das crianças e púberes.

Vejam-se dois exemplos bastante esclarecedores.

A percepção do lugar e de sua presença nele é completamente distinta para uma criança e para um adulto, mesmo que este não tenha escolaridade nenhuma. As

perguntas onde estou? Que lugar é esse? Como ele se articula com outros lugares? são percebidas e respondidas diferentemente por uma pessoa que está a descobrir-se no mundo e na sociedade e por outra que viveu a experiência de localizar-se. Assim, apresentar a uma criança as dimensões da espacialidade e do território no mundo e na história pressupõe um movimento de descoberta de si e da vida e, de alguma forma, já foi realizado pelo adulto. Daí porque os conteúdos e o tratamento dados a ele no que concerne a este objeto devem necessariamente ser distintos.

A mesma e radical diferença se percebe quando se consideram conhecimentos do corpo e da saúde. O adulto e o jovem adulto vivem sua corporeidade, sua saúde e sua sexualidade de forma completamente distinta da criança e têm valores e saberes igualmente diferenciados. Mesmo que muitas vezes recortados por percepções equivocadas ou parciais da saúde e da sexualidade, o fato é que os adultos dispõem de um conhecimento objetivo, de uma experiência e de uma percepção sobre isso, e qualquer programa educativo deve partir dessa realidade. Aliás, a intensidade mesma com que se trata do tema deve ser distinta. O adulto deve saber inclusive da saúde da criança para poder cuidar dela.

Enfim, os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Além disso, têm compromissos e responsabilidades definidos que os ocupam e os movem, bem como modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que novas incorporações devem promover compreensões mais amplas.

2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar

Do que se apresentou até aqui, pode-se assumir com segurança que, “mesmo considerando-a como parte do sistema, deve ter conteúdos e metodologias próprias”. (Parecer CEB n. 11/2000).

Nesse sentido, a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica e reconhecendo os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar as condições de superação do lugar em que se encontram, contribuir para que os estudantes da EJA, na problematização da

vida concreta, adquiram conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isso implica:

- Considerar as diretrizes nacionais, inclusive no que concerne aos componentes curriculares e seus conteúdos.
- Organizar-se segundo suas características e necessidades.
- Buscar as mediações apropriadas.
- Considerar o conhecimento prévio e a experiência adquiridos dos alunos.

Contudo, mesmo reconhecendo que a educação não ocorre no abstrato, independentemente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva, há que cuidar, contudo, para não banalizar o processo educativo, limitando-o a um pragmatismo que submeteria a EJA apenas às demandas de conhecimento imediato em função das necessidades da vida cotidiana.

É necessário ter sempre presente que a “leitura do mundo” – como cunhou Paulo Freire a expressão do saber adquirido na vida vivida – se amplia com a leitura da palavra, à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

Paulo Freire explicitava, sempre, que a educação não ocorre no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. A leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão daquela na sociedade letrada, se ampliam à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores em função de sua interação com novos conhecimentos.

A incorporação desta perspectiva de educação contribuiu para a redefinição da atribuição de responsabilidades e significou importantes rearranjos nas propostas pedagógicas, em função da compreensão dos valores, objetivos e conteúdos constitutivos da educação escolar.

Contudo, a interpretação ingênua da lição de Freire tem contribuído para a supervalorização de saberes e valores característicos do senso comum (entendido como aquilo que é próprio dos indivíduos e de suas experiências, fruto da experiência imediata com o mundo material), implicando a desvalorização – em alguns casos, a negação – do conhecimento formal como elemento essencial de compreensão da realidade.

A educação formadora impõe o diálogo constante com as referências culturais dos alunos, que se realizam por sua interação com saberes e valores constituídos historicamente de modo que o reconhecimento da necessidade do diálogo não significa, em absoluto, que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA

É já sobejamente reconhecido que os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Ademais, têm compromissos e responsabilidades bem definidos que os ocupam e os movem.

Tal assunção, extremamente necessária na concepção e realização da EJA, não permite supor que a pessoa jovem ou adulta aprenda mais rapidamente que as crianças; aprende, sim, diferentemente, em função de seu quadro de referências e formas de se pôr e perceber o mundo.

É absolutamente fundamental o reconhecimento de que os tempos e formas de aprendizagem do jovem e adulto são diferentes dos das crianças e púberes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social.

Isto significa reconhecer que os adultos, em função do já-vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de realizarem.

Disso decorre que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram.

Mais ainda, advirta-se que assumir as limitações e equívocos da educação convencional e dos processos de ensinar e aprender deste modelo não implica postular que a solução esteja em algum modelo que, negando o conhecimento, valorize os processos de simples ajustamento ao sistema produtivo.

Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os alunos, não apenas em sua imediatez, mas também naquilo que implica a superação da condição em que vivem.

O desafio que se põe é o de, reconhecendo os sujeitos que dela participam, bem como a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, criar as condições de superação do lugar em que se encontram.

Trata-se de, pela ação educativa, contribuir para que estes alunos – sujeitos plenos de direito – possam, na problematização da vida concreta, adquirir conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isto se faz pelo deslocamento do lugar em que se costuma estar, para, tomando como estranho o que é familiar, ressignificar o real, entendido não como o absoluto em si, mas sim como o resultado da produção histórica do conhecimento.

Nessa direção, a educação de adultos não pode ser pensada como recuperação de algo não aprendido no momento adequado e, tampouco, deve seguir os critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes.

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca a escola para aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, conhecimentos que lhe permitam “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Parecer CNE 11/2000).

CAPÍTULO 3

3. FUNDAMENTOS DA ÁREA DE HISTÓRIA PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

3.1 Para que serve a História?

Essa é uma pergunta comum em nossa sociedade: para que serve a História?

O senso comum costuma considerar que a função da História é estudar o passado. Conhecer o passado para evitar os erros no presente e no futuro.

Faz parte de nossas vidas fazer comparações entre passado e presente, e aprender com isso é o significado da experiência. Em nossa vida pessoal, as marcas físicas do passado (além da memória) são importantes como formas de recordação e rememoração.

Para o historiador Marc Bloch, o passado não é objeto de ciência. O objeto seria o próprio homem, ou mais precisamente, a História seria a “ciência dos homens no tempo”.

Essa formulação enfoca a questão do tempo (histórico) como conceito fundamental para a área e coloca o homem (a sociedade) no centro das preocupações do historiador. Dessa forma, o passado, além de não ser o principal objeto da análise histórica, também não pode ser considerado como modelo para o presente.

3.2 História como Ciência

Para os historiadores, a História é uma ciência, com seus métodos e objetos de estudo. A realidade deve ser sempre questionada, considerada, ordenada e analisada a partir de determinados procedimentos metodológicos próprios da área.

Esse instrumental metodológico e teórico permite a compreensão racional da realidade, elaborando um conhecimento (em constante reavaliação) que proporciona

a reflexão e ação na vida em sociedade.

Segundo Eric Hobsbawn, o objetivo de estudar a evolução histórica da humanidade não é prever o que acontecerá no futuro, mas descobrir os padrões e mecanismos de mudanças e permanências na sociedade.

Nesse ponto, seria necessário reformular a pergunta inicial. Qual a utilidade da História para a sociedade contemporânea? O que ela pode nos dizer sobre a situação atual e como pode nos ajudar a entender e agir em nossa própria história?

Faz parte da função do historiador articular a experiência e a perspectiva histórica. Se o passado não pode ser reduzido a modelo (positivo ou negativo) para a contemporaneidade, cabe aos historiadores entender e estabelecer as semelhanças e diferenças entre passado e presente.

Trata-se de compreender a sociedade e como ela muda, possibilitando maior participação nesse processo. Nesse sentido, é lícito considerar que o estudo da História tem grande relevância na ação política, mas não esperemos que ela seja mero reflexo da política ou que se manifeste capaz de oferecer respostas imediatas.

Ainda que tentemos entender a “utilidade” da História, podemos concordar com Marc Bloch que uma ciência será incompleta se não nos ajudar a viver melhor. E esse viver melhor não se reduz a questões meramente utilitárias.

Apesar de ser uma ciência, a História tem como uma de suas características (que pode ser sua fraqueza, mas também uma virtude) ser poética, não podendo ser reduzida a abstrações, leis e estruturas.

Essas preocupações também devem estar presentes na transposição e no diálogo da ciência com a escola.

3.3 História como disciplina escolar

3.3.1 Trajetória da disciplina e visão acadêmica

A disciplina de História tem uma longa trajetória no currículo escolar, passando por várias transformações no decorrer do tempo.

Com uma trajetória que remonta ao Decreto das Escolas de Primeiras Letras em 1827, foi apenas nas décadas de 1920 e 1930 que o ensino de História tornou-se obrigatório. Com a organização e centralização do sistema escolar durante o governo de Getúlio Vargas na década de 1930 (principalmente com a criação do Ministério da Educação), o ensino de história passou a privilegiar a memória histórica nacional e o culto aos heróis da pátria.

Nessa trajetória, teve grande impacto à descaracterização das disciplinas de Geografia e História durante o governo militar. O Guia Curricular para o Ensino de Primeiro Grau de São Paulo de 1975 seguia a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 que, entre outras providências, fundia as disciplinas de História e Geografia na nomeada disciplina de Estudos Sociais.

Essa perda de identidade foi observada como parte de um projeto político mais amplo de controle dos alunos e professores em prol da divulgação de valores morais e cívicos identificados com o projeto autoritário.

No campo acadêmico, a visão tradicional da História tem sido questionada há muito tempo. Os debates historiográficos que remontam aos Annales e à Nova História influenciaram as discussões que privilegiavam novas abordagens e temáticas de estudos valorizando a história social, cultural e também aspectos do cotidiano. A Ciência Histórica, dessa forma, não se limitaria a elaborar conhecimentos históricos, mas a questionar a realidade, tendo como premissas novos problemas. Os debates no âmbito acadêmico influenciaram decisivamente as transformações recentes da História como disciplina escolar.

3.3.2 Redemocratização e propostas curriculares

Durante a década de 1980, com a redemocratização do país, equipes das secretarias da educação de alguns estados começaram a desenvolver discussões para a elaboração de currículos para várias disciplinas. Em São Paulo, foi publicada em 1986 a versão preliminar da *Proposta Curricular para o Ensino de História – Primeiro Grau*. Essa proposta se colocava frontalmente contra o guia curricular de 1975, restabelecendo oficialmente a autonomia da disciplina de História. Além disso, o

documento propunha o diálogo com o conhecimento historiográfico mais recente, opondo-se ao chamado “ensino tradicional de história”.

Os debates foram essenciais para a formulação da proposta curricular para o ensino de história na década de 1980.

Na tentativa de abandonar a sequência cronológica que buscava abarcar toda a história da humanidade, optava-se pela intercalação de conteúdos da História Geral e História do Brasil ou o trabalho com temas, que desenvolveu as primeiras experiências com o ensino por eixos temáticos. A proposta de 1986 teria sido influenciada também pela perspectiva da História Social Inglesa, especialmente ao incorporar a temática do trabalho e a importância da experiência.

Durante a década de 1990, foram produzidos pelo governo federal os Parâmetros Curriculares Nacionais, seguindo orientações internacionais ligadas a pressupostos da psicologia de aprendizagem piagetiana e influências do construtivismo.

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de várias disciplinas, inclusive História. Esse documento define o conhecimento histórico como um “campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate”. Apesar da importância do campo acadêmico, o saber histórico escolar seria o resultado do “diálogo entre muitas fontes e interlocutores, sendo permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos” (p. 29).

Presente desde a proposta de 1986, a importância da experiência discente no processo de ensino é tratada nos Parâmetros de 1998. Há a tentativa de manter a importância do discurso científico e da experiência do aluno:

Considera-se, então, que o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive. (Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Secretaria de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 33).

Esse é o panorama no qual se movem os educadores, em particular os professores de História, em sua tarefa de definir objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de história, principalmente no ensino fundamental.

Um dos objetivos do ensino de história na escola é o compromisso de formar indivíduos capazes de desenvolver a compreensão de si mesmos e dos outros desde uma perspectiva temporal e espacial.

Tal compreensão envolve o entendimento da sociedade atual em todas as suas complexidades. O intuito é possibilitar a reflexão crítica de diferentes culturas e sociedades em diferentes locais e tempo.

No ensino fundamental, a preocupação não é diferente. As propostas recentes enfatizam a importância da disciplina no desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania.

Enfatiza-se o aproveitamento dos conceitos, categorias e métodos da História não para a apreensão de conteúdos que deem conta de toda a história da humanidade, mas para a reflexão sobre vários contextos históricos, sócio culturais e a inserção do aluno em tais contextos.

Nesse momento talvez seja necessário discutirmos as especificidades do ensino de jovens e adultos em relação ao ensino de história.

3.4 História e EJA: Trabalho, experiência e perspectiva histórica

Se a História pode articular experiência e perspectiva histórica, fica claro que o ensino de História para jovens e adultos reveste-se de uma importância ainda maior.

Para isso, é necessário avaliar as especificidades do Ensino de Jovens e Adultos nesse panorama de reflexões e discussões sobre o ensino de história.

Com poucos referenciais até 1999, comumente são reproduzidos nessa modalidade os parâmetros utilizados no ensino fundamental para crianças e púberes. Ainda mais grave, a EJA muitas vezes configura-se como versão reduzida e simplificada do currículo do Ensino Fundamental, reproduzindo os problemas e acrescentando desvantagens.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, enfatiza a especificidade dos alunos de EJA, constituído de “trabalhadores maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa

de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência.”

O parecer apresenta dois princípios orientadores para a estruturação da EJA: contextualização e flexibilidade. Esses princípios aumentam a importância da consideração da heterogeneidade do público da EJA. A flexibilidade, por exemplo, tem grande importância na construção do currículo.

Os jovens e adultos trazem uma grande experiência acumulada. A ação educativa tem como um de seus objetivos aproveitar o saber cotidiano, muitas vezes baseado no senso comum, e problematizá-lo, buscando a reflexão crítica e a possibilidade de superação e aquisição de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, a temática do trabalho assume significado extraordinário. Partindo da experiência no mundo do trabalho (ou da expectativa), é possível discutir seu papel na existência humana e na própria constituição da sociedade.

As reflexões realizadas sobre as especificidades da EJA são fundamentais para caracterizar a disciplina histórica no campo da aprendizagem de Ensino Fundamental, particularmente no ensino de jovens e adultos.

Se, de forma mais ampla, o ensino de história possibilita a formação de cidadãos conscientes e críticos, no caso da EJA essa função é mais importante. Isso implica rever a visão tradicional de história teleológica, baseada no progresso, eurocentrismo e carente de reflexão.

Partindo do pressuposto que o saber histórico escolar seria o resultado da construção a partir de várias fontes e interlocutores, no caso dos jovens e adultos essa relação adquire maior relevância. Além de trabalhar a realidade pessoal e social dos alunos, a História contribui para que os alunos da EJA pensem sobre suas identidades individuais desde uma perspectiva ampla, inserindo-se (e comparando) em contextos históricos mais complexos e em diferentes temporalidades. Esse é um patamar que permite situar o aluno em contextos mais amplos.

3.5 História e ensino na EJA

A relação entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar é fundamental para pensar as relações de ensino na escola, sobretudo, no caso da EJA. Vários pesquisadores têm ressaltado a complexidade do ato de dar aulas, que envolve, além

da disciplina escolar, uma gama variada de saberes: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Nesse sentido, a abordagem da história do cotidiano é extremamente importante. A associação entre cotidiano e a história de vida dos alunos permite a articulação entre história individual e história coletiva, problematizando essa relação.

Além do cotidiano, o tema do trabalho pode ser considerado central. A maioria dos alunos de EJA está inserida no mercado de trabalho ou busca essa inserção. Esse tema estaria ligado não apenas ao cotidiano dos alunos da EJA, mas também à sua abordagem como uma das principais instâncias da vida em sociedade.

Por outro lado, a maior vivência pode trazer obstáculos. Muitas vezes esse segmento traz idéias arraigadas e visões de mundo consolidadas que precisam ser trabalhadas de forma crítica.

A História não pode ignorar a realidade dos alunos e desprezar qualquer experiência histórica por ele vivida. Por outro lado, deve-se ter cuidado redobrado com o presentismo e idéias equivocadas de experiências de ensino a partir do cotidiano. A relação passado/presente se faz em um jogo entre a importância do passado para compreender o presente e vice-versa.

O presentismo é um risco que atinge não apenas o ensino de jovens e adultos, sendo uma característica da sociedade atual. Eric Hobsbawn chamou a atenção para esse risco, ressaltando o papel do historiador:

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. (HOBSBAWN, Eric. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras: 1995, p. 13).

O reconhecimento da experiência dos alunos é um ponto de partida para permitir maior capacidade analítica e reflexiva destes. Nesse sentido, os conteúdos históricos que deveriam ser memorizados, deixam de ser relevantes.

A compreensão dos processos históricos e a inserção do indivíduo adquirem papel central no aprendizado da disciplina. Valorizar a experiência pessoal e os problemas do presente não significa negligenciar a necessidade de compreensão de diferentes sociedades em tempos diversos.

Os jovens e adultos, com sua experiência, precisam estar equipados com ferramentas analíticas próprias do saber histórico para situar, comparar e analisar acontecimentos em uma multiplicidade de tempos. Nesse sentido, as diferentes concepções de tempos e a discussão sobre o conceito de “tempo histórico” são essenciais.

3.6. Eixos e temas

O ensino de história pressupõe que o professor aproveite essas características dos alunos para definir e aprofundar os temas da disciplina, refletindo sobre a pluralidade de contextos sociais através de várias temporalidades e espaços.

Trabalhar eixos articuladores que partam de temas relacionados à realidade e vivência dos alunos e permitam expandir os conhecimentos históricos pode ser de grande interesse. Para isso, é necessário que alguns conceitos e ferramentas básicas da história como ciência sejam trabalhados com os alunos.

O conceito de **tempo histórico** é essencial para os alunos refletirem e compreenderem os diversos processos históricos em sua dimensão temporal. Não apenas noções de cronologia e marcações de tempo, mas também noções de passado, presente, futuro, e durações (conjuntura, longa duração e acontecimentos breves). A operação de linhas de tempo e mesmo das datas simbólicas têm importância nessa discussão.

Para evitar que os alunos encarem a disciplina histórica como reprodutores de conhecimento já produzido e acabado, é necessária a capacidade de **identificar e analisar diversas fontes históricas**, aprendendo a trabalhar com as informações de diferentes tipos de fontes históricas – registros escritos (livros, jornais, documentos, etc.), visuais (fotografia, cinema, televisão, etc.), orais, entre outros. Dominar **procedimentos básicos de pesquisa e elaboração de textos** para evitar a reprodução de conteúdos dados *a priori*.

Esses instrumentos são essenciais para que o alunos reconheçam a história como uma forma científica de perceber o fenômeno social em sua dimensão temporal.

Os temas e abordagens serão tratados de forma mais detalhada na apresentação das expectativas de aprendizagem e dos eixos articuladores. Nessa introdução, procuramos esboçar possibilidades de trabalho tendo em vista as particularidades do ensino de história para jovens e adultos.

Considerando a experiência de jovens e adultos, a História pode ajudar a estabelecer relações entre o indivíduo e a sociedade. A partir de suas vivências e do grupo social, o aluno pode compreender sua inserção social em várias dimensões: cultural, econômica, social. Pode perceber como sua história pessoal e de seu grupo é parte integrante de histórias coletivas.

A questão da identidade pode ser desenvolvida a partir dessa discussão, contribuindo para a aproximação com as especificidades do público do EJA. Partindo de situações individuais e do grupo local é possível ampliar a discussão sobre as instituições políticas e sociais que organizam a sociedade. A compreensão das relações dos indivíduos e grupos é essencial para o entendimento de outras formas de organização coletiva e dos movimentos sociais.

O conhecimento das várias formas de organização social e política ao longo da história é imprescindível para a capacidade de questionamento da realidade, identificando os problemas e apontando soluções. Possibilita a compreensão do processo histórico e a ampliação de seus horizontes.

O conhecimento de várias culturas e sociedades e a valorização do patrimônio sócio-cultural, além do respeito à diversidade social, são essenciais para a constituição plena do cidadão. A História não se reduz ao acúmulo de informações, implicando, sobretudo, a capacidade de conhecimento, crítica, reflexão e respeito ao outro.

Esses eixos não constituem currículos prontos a serem aplicados nas várias fases do ensino fundamental de jovens e adultos. Mais do que currículos detalhados que pretendam dar conta de toda a história do Brasil ou da humanidade, o objetivo é apresentar possibilidades de articulações que partam da realidade dos alunos, proporcionando a reflexão sobre e a compreensão de realidades amplas e complexas.

Nesse sentido, temas como **trabalho, sociedade e cultura, cotidiano, sociedade e política, e identidade**, podem ser encaminhados para possibilitar o trabalho com conteúdos mais específicos da disciplina histórica.

Procuramos apresentar de que forma a História caracteriza-se como ciência e de que forma as relações entre o saber histórico (ciência) e saber histórico escolar (ensino) podem estar articuladas. Não se trata de transposição didática de um conteúdo erudito para o ambiente escolar. Estamos tratando de relações complexas, que envolvem professores e alunos na produção do saber escolar. Para isso, os alunos devem ser capazes de trabalhar com as ferramentas e conceitos próprios da disciplina como ciência (fontes, tempo, etc.).

O ensino de História contribui na educação de jovens e adultos na medida em que, a partir da vivência dos alunos, possibilite que adquiram o conhecimento de outras realidades e, ao mesmo tempo, reflitam sobre sua própria realidade.

A compreensão das formas pelas quais a disciplina histórica está estruturada possibilita que os alunos não fiquem presos no presente, compreendendo a ação humana ao longo do tempo e projetando criticamente o presente e o futuro da sociedade onde são sujeitos históricos ativos.

FOTO 178

CIEJA FO

Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 4

4. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

4.1 Etapa complementar

O aluno deve iniciar a compreensão do que significa a forma científica de compreender determinado fenômeno, além de iniciar a compreensão de como se dá a aplicação da ciência sob forma de tecnologia. Também se espera que pense o mundo – a História, as formas de vida no espaço físico e social, a cultura e as artes- e analise a atuação dos sujeitos históricos.

1. Perceber criticamente os vínculos entre vida cotidiana e história (COTIDIANO)
2. Compreender o trabalho como atividade humana fundamental (TRABALHO)
3. Analisar as relações entre história de vida e História, compreendendo como sujeito da história. Estabelecer as relações e diferenças entre memória e história. (COTIDIANO)
4. Compreender os processos sociais pelos quais se constituem a “identidade” de pessoas, grupos, nações, etc. (IDENTIDADE)
5. Compreender noções de “tempo histórico”, “fato histórico” e “sujeito histórico”
6. Operar com a linha do tempo para a localização e interpretação de fatos e processos históricos, estabelecendo as correlações
7. Localizar e analisar diferentes fontes históricas, compreendendo sua origem e significado
8. Estabelecer relações entre o presente histórico, os acontecimentos e processos históricos
9. Identificar e avaliar ações humanas em sociedades em diferentes recortes espaciais e temporais, de maneira a estabelecer referenciais que permitam a participação crítica na sociedade. (SOCIEDADE E POLÍTICA)
10. Reconhecer a importância do patrimônio histórico, cultural e artístico na preservação da memória e das identidades socioculturais. (IDENTIDADE/ SOCIEDADE E CULTURA)
11. Examinar as relações entre grupos sociais e classes sociais, analisando as diferentes formas de atuação no processo histórico. (SOCIEDADE E POLÍTICA)
12. Compreender criticamente a constituição das instituições sociais e políticas nos diferentes contextos históricos. (SOCIEDADE E POLÍTICA)

4.2 Etapa final

Consolidar a compreensão de ciência e método científico, além de começar a estabelecer relações mais ampliadas entre ciência, tecnologia e sociedade, bem como perceber os processos históricos mais gerais.

1. Saber examinar e interpretar as diversas fontes históricas
2. Compreender o processo de formação histórica do povo brasileiro e a forma como as diferentes etnias e culturas participam desse processo. (IDENTIDADE/ SOCIEDADE E CULTURA)
3. Problematizar as relações entre a História e a formação do indivíduo. (IDENTIDADE)
4. Organizar referenciais histórico-culturais que permitam a identificação de acontecimentos em tempos diversos, para estabelecer explicações para questões do presente e do passado. (SOCIEDADE E CULTURA)
5. Identificar e analisar os poderes econômicos e institucionais em nível local, nacional e mundial. (SOCIEDADE E POLÍTICA)
6. Identificar e analisar as lutas políticas e sociais em nível local, nacional e mundial, reconhecendo os processos históricos de produção e manutenção de diferenças e privilégios. (SOCIEDADE E POLÍTICA)
7. Identificar e analisar as principais características da economia capitalista e seus efeitos na história. (TRABALHO)
8. Desenvolver uma visão crítica da “identidade cultural” brasileira como possibilidade de construir alternativas para a superação da exclusão, da opressão e dos preconceitos. (IDENTIDADE/ SOCIEDADE E CULTURA)
9. Compreender os efeitos (positivos e negativos) do uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação sobre a organização social e a vida cotidiana nos tempos de hoje e em comparação com épocas anteriores. (SOCIEDADE E CULTURA)
10. Reconhecer criticamente o sentido e a importância do patrimônio histórico, cultural e artístico na preservação da memória e das identidades políticas e sociais. (IDENTIDADE/ SOCIEDADE E CULTURA)
11. Compreender os processos e acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais fundamentais na constituição do mundo contemporâneo.

FOTO 41

EMEF Vicentina Ribeiro da Luz

Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 5

5. EIXOS ESTRUTURANTES

Os eixos estruturantes foram pensados como forma de organizar e problematizar os diversos conteúdos da disciplina tendo em vista as especificidades da EJA como modalidade de ensino.

Com a impossibilidade (e ineficácia) de estudar “toda a história da humanidade”, vista de forma linear e progressiva, os eixos têm a função de proporcionar flexibilidade para a organização da História como disciplina escolar para EJA, possibilitando o domínio de conceitos fundamentais a ser estudados.

Claro que a chamada “história cronológica” ainda tem seu peso na organização da História como disciplina escolar. Mas, se do ponto de vista teórico vem sendo questionada, do ponto de vista prático as dificuldades parecem ser ainda maiores. Isso não significa que os professores devam desprezar a questão cronológica. Mais do que uma sucessão temporal de fatos e datas, trata-se de contextualizar as discussões e temas. Como veremos adiante, não propomos estudo de temas em si, mas a apreensão de conceitos que têm sua historicidade.

Dessa forma, elegemos cinco grandes eixos de trabalho que tratem de temas mais abrangentes (no tempo e no espaço) da área que sirvam para estabelecer e ordenar outros temas e seus desdobramentos que constituirão os conteúdos e abordagens da História como disciplina.

Os eixos escolhidos não podem ser confundidos com a idéia de estudo temático.

O ensino de História por eixos temáticos foi desenvolvido nos anos 1980 e buscava desenvolver uma análise verticalizada dos temas escolhidos para os estudos. O que buscamos é apresentar não um currículo ou programa de trabalho, mas referenciais que contribuam para a definição de conteúdos disciplinares da EJA.

A função dos eixos é permitir o aprofundamento e articulação das expectativas de aprendizagem com a prática pedagógica dos educadores da EJA.

A seguir, faremos a apresentação de cada um dos eixos e as necessárias relações entre eles. Além disso, buscaremos discutir as articulações com as expectativas de aprendizagem da área e orientações didáticas.

5.1 Cotidiano

O tema do Cotidiano tem grande importância na área de História, seja nos estudos acadêmicos, seja em sua abordagem escolar. A temática adquiriu maior relevância no contexto da renovação da História Social. Um dos principais objetivos era redefinir o campo da história, ampliando seu alcance para além dos grandes fatos e personalidades.

Ao contrário da idéia de grandes eventos e arenas políticas, onde a História seria decidida, busca-se a redefinição dos espaços e dos atores políticos, trazendo para a arena política os excluídos e marginalizados.

E o que seria o cotidiano?

Normalmente, entendemos esse conceito como sendo o dia a dia, associado com a idéia de repetição e monotonia. Seria um conceito quase oposto ao de História, associado à ideia de grandes mudanças, acontecimentos e eventos marcantes. Para a maioria das pessoas isso é História, acontecimentos importantes feitos por pessoas importantes.

Mas o cotidiano não é apenas a simples repetição do dia a dia de pessoas comuns. Ele constitui a instância onde as relações sociais se realizam de forma concreta; a dimensão onde as práticas sociais assumem corpo e efeito dando forma aos interesses em jogo.

Nesse ponto de vista, o tema do cotidiano tem abrangência inusitada, colocando o homem no centro do acontecer histórico, como aponta Agnes Heller:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (Agnes Heller. O Cotidiano e História, p. 17)

Vários historiadores perceberam que o cotidiano não era apenas o lugar das pessoas comuns e da monotonia, mas também poderia ser considerado lugar de resistência e mudanças, exercendo papel central no acontecer histórico. O cotidiano

estabelece articulações com as grandes estruturas de poder políticas e econômicas. Seu estudo possibilita que as tensões e lutas do dia possam emergir, dando voz a atores sociais tradicionalmente excluídos e marginalizados, o que permitiria uma maior compreensão das estruturas sociais e suas transformações.

Os estudos sobre o cotidiano, que tomaram força a partir dos anos 1960 com a Nova História, têm como uma de suas marcas a redefinição da política.

Longe de ser apenas história de novos objetos e atores, o tema do cotidiano vincula-se com a redefinição do campo político. Desloca-se o campo do poder institucional para a esfera privada, politizando-se o dia a dia. Nesse movimento, torna-se possível perceber as transformações sociais sob uma nova perspectiva.

Nesse sentido, o *cotidiano* não pode ser entendido isoladamente. Aspectos cotidianos e não cotidianos se interpenetram na realidade social. O objetivo não é tratar de temas da vida cotidiana de forma isolada, mas articulados aos processos históricos gerais.

5.1.1 Cotidiano e EJA

Entre os referenciais proporcionados pelos eixos, o tema do Cotidiano parece ser aquele mais adequado para trabalhar a relação entre experiência pessoal e perspectiva histórica. Existem muitas dificuldades de pensar o cotidiano no ensino de Jovens e Adultos, mas pode ser uma forma atraente de fazer os estudantes sentirem uma história mais humana, mais próxima de sua realidade concreta.

O cotidiano pode ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação. Perceber o cotidiano como espaço privilegiado das transformações históricas, também possibilita que os alunos percebam a si mesmos como sujeitos da História.

Os estudos do Cotidiano permitem (e exigem) a organização e ordenação de outros temas e seus desdobramentos, estabelecendo os possíveis conteúdos e abordagens da História como disciplina.

5.1.2 Cotidiano e História Local

Entre esses desdobramentos, temos a questão da História Local que possibilitaria a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência.

Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais (e dos grupos), inserindo o aluno em contextos mais amplos. Para isso, é essencial o uso da memória (e também dos lugares da memória), percebendo as relações e diferenças entre memória e história.

Nas relações entre cotidiano e história, é necessário ter cuidado com a abordagem do lado “pitoresco” da História. É preciso tratar do cotidiano em sua íntima relação com as questões culturais, econômicas, sociais e políticas de cada época e sociedade.

Expectativas de aprendizagem

Os eixos têm como uma de suas funções aprofundar as expectativas de aprendizagem e ao mesmo tempo articulá-las com a prática pedagógica dos educadores da EJA. O Cotidiano aparece claramente relacionado com a possibilidade de que os alunos possam perceber como suas vidas fazem parte da História como um todo. Nesse sentido, de acordo com as expectativas de aprendizagem, é necessário “perceber criticamente os vínculos entre história de vida e história”. A percepção é crítica, é essencial para perceber não apenas essa relação, mas entender os processos que estabeleceram as articulações, entendendo sua produção social.

O ponto de partida para perceber esses vínculos é “analisar as relações entre história de vida e história, compreendendo como sujeito da história”. As expectativas estabelecem as articulações entre a vida dos alunos (experiência) e a compreensão de contextos históricos diversos (perspectiva histórica). O eixo *Cotidiano* pode ser importante nesse sentido.

Orientações didáticas

O livro do memorialista Jorge Americano foi publicado em 1957 contendo vários textos que relembram aspectos da cidade de São Paulo entre os anos de 1895 e 1915.

A narrativa memorialista sobre a cidade de São Paulo é bastante diversificada e numerosa. Vários estudos acadêmicos sobre a cidade, principalmente aqueles que enfocam as mudanças na virada do século XIX para o século XX, utilizaram estes trabalhos para compor um painel sobre as transformações urbanas enfrentadas pela pequena vila que cresceu rapidamente e se transformou em uma das maiores metrópoles mundiais. Os relatos memorialistas acabaram por se transformar em fonte privilegiada para os estudos históricos e urbanos sobre a cidade de São Paulo.

Este tipo de narrativa é constituído por relatos que procuram preservar a memória da cidade, buscando o passado em sua essência, caracterizando-se por descrições pormenorizadas, abrangendo detalhes da vida cotidiana. Os autores se colocam como observadores atentos da cidade, procurando descrevê-la em detalhes que escapariam e se perderiam no tempo.

Cheiros que se sentiam

De fumaça de lenha das locomotivas da Sorocabana, e de carvão de pedra, da São Paulo Railway.

De café torrado em casa.

Cheiro acre de detritos de animais, nos estacionamentos de carros de aluguel.

Cheiro de açúcar mascavo e de açúcar preto.

Cheiros vindos dos quiosques de mictórios.

De água de moringa de barro.

De tachadas de marmelada.

Cheiro de suor azedo de imigrante.

De incenso de igreja.

De pólvora dos fogos de São João.

De gente aglomerada. De cachimbo, cigarro e charuto.

De pão fresco. De geléia de mocotó, de feijoada, de cozido, de carne seca.

De bafo de onça no Jardim da Aclimação e de gaiola de macaco, no Jardim da Luz.

De fogareiro a álcool. De querosene das lâmpadas portáteis. Do pavio de vela soprada.

De lisol e creolina.

Da goma dos tecidos ordinários.

Do lacre da correspondência no Correio.
Do bueiro da esquina, das latas e da carroça de lixo.
Do mofo das aberturas dos porões baixos.
Da carrocinha de frutas.
Da carrocinha das verduras.
Dos frangos em jacás. Do bacalhau pendurado na porta da venda.
Dos tabuleiros de peixes.
De castanha assada e pipoca.
De biscoito de polvilho saído do forno.
De curtume.
Cheiro de alcatrão perto do Gasômetro.
De carvão de ferro de passar roupa.
Cheiro de espuma de sabão de lavadeira em roupa exposta ao sol.

AMERICANO, Jorge. *São Paulo naquele tempo (1895-1915)*. São Paulo: Carrenho Editorial/ Narrativa Um/ Carbono 14, 2004, p. 169-171. (primeira edição 1957)

Esse texto (trechos) mobiliza a memória através dos cheiros, proporcionando um painel da cidade de São Paulo no período (1895-1915) em seus mais variados aspectos.

Com questões do cotidiano, o autor fala sobre marcas do crescimento da cidade (imigrantes, trem, lâmpadas, bueiros, Gasômetro, gente aglomerada) e sobre a permanência de antigos hábitos (café torrado em casa, carrocinhas, tachadas de marmelada, etc.).

Esse texto pode ser trabalhado pelo professor para discutir as relações entre memória e história, mostrando a importância do cotidiano para compreender e visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns. Perceber o cotidiano como espaço privilegiado das transformações históricas, também possibilita que os alunos percebam a si mesmos como sujeitos da História.

O texto também permite discutir a questão do progresso. Nas memórias de Jorge Americano convivem os sinais de transformações da cidade com a permanência de hábitos considerados antigos.

O professor pode utilizar essa dualidade para refletir com os alunos sobre essa questão, buscando mobilizar as lembranças dos alunos sobre a cidade onde vivem. A discussão possibilita compreender as relações entre presente e passado. O que desapareceu, o que permaneceu e o que se transformou? Por quê?

O professor pode relacionar esse texto com outras informações sobre a cidade de São Paulo no período, articulando com fotos da época e outras memórias (inclusive dos alunos).

5.2 Identidade

A questão da identidade é fundamental não apenas na área de História, mas também se relaciona com várias áreas do conhecimento: Psicologia, Antropologia, Filosofia, etc.

Do ponto de vista da psicologia, a identidade diz respeito ao sujeito como indivíduo: a construção do “eu” permite que o indivíduo firme sua identidade diferenciando-se do outro.

A identidade pessoal adquire outros contornos na vida em sociedade, constituindo aquilo que chamamos de identidade cultural, quando as pessoas partilham a mesma essência entre vários indivíduos.

A identidade é um conceito que tem sua história, articulando semelhanças e diferenças entre diversos grupos humanos ao longo do tempo.

5.2.1 Identidade e Nação

Um dos principais sentimentos de pertencimento diretamente relacionado com a ideia de identidade é o conceito de Nação. Historicamente, o nacionalismo teria surgido entre os séculos XVIII e XIX, na Europa, quando as grandes nações buscavam uma coesão interna baseada em valores culturais que seriam próprios de cada povo.

Nesse contexto, a língua, religião, símbolos, tradições, lendas, etc. seriam responsáveis por caracterizar o sentimento de pertencimento a uma determinada região.

As pessoas passavam a se identificar com determinados valores, muitas vezes em oposição ao de outros povos. A ideia de nação teria sido constituída a partir da identidade.

Apesar das transformações sociais enfrentadas ao longo da história, mais particularmente nesse início do século XXI, a questão da identidade permanece com força. O tema do nacionalismo têm grande força, ainda que na atual sociedade globalizada outros grupos (e suas identidades) tenham se sobressaído.

Na abordagem dos conteúdos da área de história na escola, o problema da identidade e da nação tem grande importância. Para a compreensão dos Estados Nacionais e seu desenvolvimento ao longo do século XX, é essencial a abordagem do tema da identidade como forma de coesão das nações. Mas não apenas isso.

5.2.2 Identidade e diversidade

No decorrer do século XX, assistimos a uma crise do estado nacional que trouxe a construção de novos valores baseados nas identidades de grupos. Paradoxalmente, a aproximação de culturas e costumes (identidades diferentes) fez com que as identidades aflorassem.

Em um contexto de fragmentação das identidades nacionais e crescimento da importância de outras identidades (grupos, gênero, étnicas, regionais, etc.), percebemos uma sobreposição. Além de discutir questões nacionais, a identidade permite a compreensão da formação (e transformação) das nações e da própria história a partir de outros grupos e questões: raça e etnia, feminismo, problemas regionais, culturas diferentes, etc.

Nesse sentido, a questão da diferença assume importância capital na discussão sobre o problema das identidades. A ideia da diversidade está diretamente ligada ao tema das identidades e das diferenças, sobretudo de tolerância e respeito às diferentes culturas ao longo da história e em todo o mundo. Essa noção implica a recusa à ideia de hierarquia e superioridade culturais.

A questão da alteridade é fundamental na discussão sobre a identidade. As culturas não são fechadas em si mesmas e necessitam de uma compreensão relacional. A constatação da diversidade de culturas no tempo e no espaço não pode levar à relativização total do conceito. Mais do que separar os grupos humanos, a

diversidade deve unir. As culturas e as diferenças se estabelecem como um espaço de trocas e conflitos.

O reconhecimento das várias identidades e culturas não pode significar apenas a simples celebração das diferenças. O principal objetivo da escolha da identidade como um dos eixos articuladores é perceber o processo de construção histórica das identidades e das diferenças. Esse é um dos grandes desafios na discussão sobre a identidade no ambiente escolar:

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. (Tomaz Tadeu da Silva, Identidade e diferença, p. 96)

Dessa forma, devemos considerar que as identidades (de grupo, gênero, nação, etc.) não são essências naturais ou culturais. O processo de construção (e reconstrução) das identidades é social, está relacionado a representações e relações de poder.

Trata-se de compreender como as diferenças são social e historicamente produzidas e quais os mecanismos envolvidos na criação e fixação das identidades.

5.2.3 Identidade e EJA

Os mecanismos de produção das diferenças e identidades são importantes no estudo da história e parte integrante da vida das pessoas, sobretudo de jovens e adultos. A experiência pessoal em grupos diversos (além é claro da Nação) é um ponto de partida para entender historicamente e se situar nesse processo.

Os conteúdos da disciplina abordam frequentemente o problema das identidades, seja na discussão da formação histórica do povo brasileiro (diversas etnias), seja no reconhecimento das diferenças em relação a outros grupos, etnias e nacionalidades ao longo da história.

Um dos principais objetivos da compreensão das identidades é evitar uma visão

superficial e distante das diferentes culturas. As diferenças em relação ao outro não podem ser confundidas com a ideia do exótico e do pitoresco.

As expectativas e aprendizagem para a EJA ressaltam a necessidade de compreensão dos processos sociais de construção da identidade e a necessidade de articulação entre seus vários níveis: pessoal, de grupo, nações, etc. É fundamental a problematização das “relações entre a História e a formação do indivíduo”.

Também é importante ressaltar que esse tema não pode ser pensado de forma isolada dos outros eixos. Como podemos ver nas expectativas, é necessário “reconhecer a importância do patrimônio histórico, cultural e artístico na preservação da memória e das identidades socioculturais”.

A cultura é uma das bases da formação das identidades. E a própria ideia de “identidade cultural brasileira” deve ser pensada de forma crítica, percebendo não apenas como foi formada (mistura de várias culturas no decorrer da história), mas também seus processos de exclusão e marginalização. Sua produção também é uma ação política.

Orientações Didáticas

A letra da música “Paratodos” de Chico Buarque (<http://letras.terra.com.br>) é um bom ponto de partida para o professor discutir com os alunos os conceitos de identidade. A música é um verdadeiro painel da diversidade nacional, tendo como parâmetros a nação (e suas regiões) e a cultura (música).

A primeira estrofe inicia com as identidades regionais a partir dos estados de origem. No fechamento da estrofe, a caracterização da identidade brasileira utilizando um artifício. A referência ao “maestro Antonio Brasileiro” (Tom Jobim) expressa ao mesmo tempo o Brasil e a cultura (música) como eixos definidores da identidade.

Nas estrofes seguintes o compositor segue esse caminho, afirmando a identidade nacional a partir de outros músicos e compositores. E os músicos representariam aspectos regionais da cultura, que juntos formariam a cultura nacional.

Na última estrofe o compositor explicita esse amálgama, definindo-se como um “artista brasileiro”.

Após a leitura em grupo e esclarecimento de palavras desconhecidas, o professor pode discutir sobre as formas pelas quais o compositor trata das várias identidades que compoariam a identidade nacional brasileira.

O professor pode usar a música para discutir as várias formas de definir e discutir a identidade nacional. Na música essa identidade tem como ponto de partida o regional, e teria a cultura (música) como definidora da identidade nacional a partir de expressões regionais.

A letra da música mostra o cruzamento entre identidade pessoal (vida de Chico Buarque), identidade nacional (e também regional) e identidade cultural (música). O professor pode utilizar a música para esclarecer esses cruzamentos, ressaltando a questão da diversidade cultural e as articulações entre as várias identidades.

5.3 Trabalho

O eixo do trabalho trata de um tema de importância fundamental para a História e, sobretudo, para a EJA. Pensando de forma mais ampla, compreendemos o “trabalho como atividade humana fundamental”.

O trabalho é parte integrante do processo de constituição da espécie humana. É nele que o homem se objetiva nos produtos concretos e abstratos, construindo não apenas sua história, mas possibilitando a sobrevivência e transcendência da espécie.

Nesse processo, acontece uma dupla transformação: o homem transforma a natureza e também é transformado. Nessa perspectiva, trabalho é toda a ação de transformação da matéria natural em cultura, englobando toda a ação humana.

Pensado dessa forma, o trabalho fundamenta a própria história humana e está diretamente relacionado a outras instâncias de sua vida em sociedade ao longo do tempo.

Assim como nos casos anteriores, o tema do trabalho está profundamente articulado com outros eixos, principalmente sociedade e cultura.

5.3.1 Trabalho e história

O trabalho tem sua própria historicidade, com diferentes visões e formas ao longo da história de diversas sociedades. Essa especificidade é importante na escolha dos conteúdos da disciplina e na relação com o universo e experiências dos alunos.

Se o trabalho fundamenta a própria história humana, ele passou por transformações ao longo da história, sempre articulado com transformações políticas, sociais e econômicas. Por isso, o tema não pode ser entendido como categoria isolada, devendo estar associado com outros conceitos históricos: servidão, escravismo, domesticidade, ociosidade, etc.

Assim como na questão das identidades, trata-se de compreender como foram produzidas as diferenças (e também as desigualdades) no mundo do trabalho.

Na sociedade moderna, por exemplo, essa categoria tornou-se um “fato social total”. Não se restringe apenas à dimensão econômica, estruturando toda a organização econômica, política e social. O trabalho participa ativamente de nossa relação com o mundo e com a sociedade.

Para entendermos a historicidade do trabalho é necessário uma compreensão cronológica da História, sabendo distinguir suas transformações em diferentes períodos e formas de economia. O trabalho no Feudalismo tinha concepções diferentes daquelas adquiridas na sociedade moderna capitalista.

A ideia de trabalho na sociedade capitalista

Na sociedade capitalista moderna, o trabalho passa a ser essencialmente uma forma de produção de valores para o mercado. Nesse sentido, percebemos uma dissociação entre a ideia de trabalho e emprego:

A especialização de trabalho como emprego remunerado é o resultado do desenvolvimento das relações produtivas capitalistas. Estar empregado ou desempregado era estabelecer uma relação definida com a pessoa que controlava os meios de produção do esforço produtivo para a relação social predominante. É somente nesse sentido que se pode dizer que uma mulher que cuida da casa e cria os filhos não trabalha. (Raymond Williams, Palavras-chave, p. 397)

Outra faceta da questão do trabalho, diretamente relacionada com o desenvolvimento industrial, é o problema da informalidade.

Em São Paulo, com o desenvolvimento urbano e industrial a partir do final do século XIX, o setor informal adquire uma grande importância. O trabalho dos ambulantes estava diretamente ligado ao intenso crescimento urbano e econômico da cidade e também ao problema da escravidão e da imigração. Entender esse processo é uma

das formas de compreendermos os atuais problemas urbanos e econômicos.

Essa perspectiva do trabalho foi historicamente produzida, gerando conflitos, e está no centro das preocupações na atualidade, em que as formas de trabalho da sociedade industrial desagregam-se, adquirindo novas características no mundo globalizado. A discussão é essencial para compreender as transformações no mundo do trabalho e inserir o público da EJA nas discussões sobre trabalho e escolarização.

5.3.2 Trabalho e escolarização

As mudanças na estrutura produtiva e nas características do trabalho na sociedade globalizada atingem diretamente a educação formal. Os grandes avanços tecnológicos exigem um trabalhador mais flexível e com capacidade de adaptação e conhecimentos específicos. Para atender a essa demanda, muitos trabalhadores (jovens e adultos) têm procurado na escola soluções para a competitividade e empregabilidade. A necessidade de qualificação está diretamente ligada às necessidades do sistema. A escolaridade possibilita que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema e ao mesmo tempo possa inserir-se no mercado de consumo.

Essas mudanças no universo do trabalho têm de fazer parte das preocupações da escola, sobretudo na modalidade da EJA. De um modo geral, esse público é constituído de pessoas que estão no mercado de trabalho (e necessitam de requalificação) e pessoas com a perspectiva (e necessidade) de ingressar nele.

Assim como nos eixos anteriores, é fundamental a articulação entre experiência pessoal e perspectiva histórica. A educação escolar tem de estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Dessa forma, as questões de empregabilidade e as mudanças na estrutura produtiva da sociedade contemporânea são essenciais na discussão do Trabalho como eixo articulador.

Nesse sentido, mais que estabelecer diferença entre as noções de emprego e trabalho, trata-se de compreender as relações entre esses termos e como se produziram historicamente.

A partir das preocupações e da realidade do aluno, a reflexão deve proporcionar ao aluno a formação mais ampla e sólida. Partindo do mundo estrito do trabalho (emprego), mas garantindo uma visão geral que dê conta da complexidade das relações sociais de produção da sociedade contemporânea e de sua própria existência como sujeito desse processo.

Tratamos de um tema amplo que parte envolve questões de emprego (e desemprego), mas também de conceitos como escravidão, trabalho operário, domesticidade, tempo livre, ociosidade, etc., articulado com o mundo da cultura, da produção da existência humana.

Orientações Didáticas- Trabalho

Filme: Tempos Modernos – direção Charles Chaplin, 1936

<http://www.youtube.com/watch?v=CRDRHDYhk8&feature=related>

Esse foi o último filme mudo de Chaplin, que enfoca a vida urbana nos Estados Unidos nos anos 1930, imediatamente após a crise de 1929, quando a depressão atingiu toda sociedade norte-americana, levando grande parte da população ao desemprego e à fome.

No filme, o personagem Carlitos trabalha em uma grande indústria na linha de montagem. Acaba por transformar-se involuntariamente em líder grevista, conhecendo uma jovem, por quem se apaixona. O tema central do filme é a sociedade industrial caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho.

O professor pode utilizar o filme todo (disponível em DVD) ou apenas a cena que indicamos (disponível no sítio you tube – ver link acima). Nessa cena, o personagem de Chaplin trabalha na linha de montagem da fábrica, tendo como tarefa apertar peças que vêm na esteira. Essa cena exemplifica com perfeição o sistema de trabalho baseado no *Taylorismo*.

Esse sistema estava diretamente relacionado ao desenvolvimento da produção em massa, em especial às linhas de montagem em fábrica, introduzidas por Henry Ford, fabricante americano de automóveis. Consistia em separar os operários uns dos outros e dividir o processo de produção em uma série fragmentada de tarefas que podiam ser controladas com maior facilidade por supervisores e pela administração.

Na cena citada do filme, é possível visualizar (com o humor de Chaplin) o processo de produção na fábrica moderna em linhas de montagem. Além de discutir essa forma de trabalho, o professor pode abordar a questão da alienação do trabalho. Nesse processo, o trabalhador perde o controle sobre o resultado final, executando apenas uma tarefa repetitiva e parcial.

Outra possibilidade é a comparação com as transformações do processo de trabalho na atualidade.

Apesar da existência da linha de montagem nas fábricas, as tarefas repetitivas estão sendo feitas cada vez mais por máquinas. O professor pode refletir com os alunos o processo dessas transformações e a situação do trabalhador nesse modelo.

Sugestões de leitura:

DECCA, Edgar de; MENEGUELLO, Cristina. *Fábricas e homens: a Revolução industrial e o cotidiano dos trabalhadores*. São Paulo: Atual.

RAGO, Margareth; MOREIRA, Eduardo. *O que é taylorismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

5.4 Sociedade, política e cultura

5.4.1 Sociedade e História

Dois eixos articulam os conceitos de cultura e política com o de sociedade. Essa articulação procura dar conta da abrangência dos temas, buscando as aproximações entre a história como ciência e disciplina escolar das discussões sobre a sociedade. Se considerarmos que a história é a ciência dos homens (não o indivíduo, mas a sociedade) no tempo, é necessário reafirmar que toda história é social.

Desde essa perspectiva, não há uma história especificamente econômica, política ou cultural. Ela deve ser ampla o suficiente para pensar a sociedade como um todo. Por isso, é necessário estabelecermos essa articulação entre sociedade e aspectos mais específicos de seu funcionamento como a política e a cultura.

Instituições sociais

Em um sentido mais amplo, sociedade diz respeito às instituições, formas de relação entre as pessoas, formas de organização, normas de convivência, etc. Estamos falando

de um sistema que compõe diversas instituições que visam garantir elementos de uma determinada população, como territorialidade, cultura, organização interna, etc.

Entretanto, quando se fala de sociedade em nossos dias, a última coisa em que se pensa é coesão, integração. Hoje a idéia de sociedade é a da fragmentação, do conflito.

A questão que se coloca para a vivência em sociedade é: como manter laços de interação apesar dos conflitos? Como valorizar as diferenças e ao mesmo tempo combater os processos de exclusão e manutenção das desigualdades e privilégios?

Essas são perguntas importantes, que dizem respeito às transformações das sociedades ao longo da história e o papel ativo dos sujeitos nesse processo.

5.4.2 Sociedade e Política

O termo “política” tem origem na Grécia clássica, mais especificamente na *polis* grega. A atividade política dizia respeito à própria vida social na cidade. Era uma experiência que misturava vida pessoal e interesses coletivos. Essa origem marca de forma perene o conceito de política até os dias atuais.

Claro que, assim como nos temas anteriores, o conceito de política tem sua historicidade. Na Grécia antiga, apenas os cidadãos (parcela da população) tinham direitos políticos. Ao longo da história, a noção de política adquiriu novos contornos, em especial na constituição dos grandes estados nacionais a partir do século XVIII.

Apesar disso, essa origem marcou a trajetória do conceito de política, principalmente no mundo ocidental. Mas se na Grécia a política era entendida como uma experiência que buscava harmonizar vida pessoal e coletiva, em nossa sociedade é entendida como a gestão dos negócios públicos e também como as ações da sociedade civil em busca de suas reivindicações.

Política e Poder

A política moderna (que marcou o surgimento dos estados nacionais) tem como um de seus principais componentes a questão do poder. E não apenas poder do Estado (como detentor do monopólio da força), mas uma idéia de poder disseminado por toda a sociedade, que envolve relações de repressão, persuasão e busca da legitimidade. O pensador Maquiavel (considerado o fundador da Ciência Política) associava o termo com as ações e estratégias para a conquista e manutenção do poder.

Nesse sentido moderno, podemos considerar a política um campo de forças onde acontecem os embates e negociações entre os diversos grupos sociais. E os conflitos ocorrem não apenas no campo institucional (Estado e suas instituições legais), mas também na dimensão cotidiana, por intermédio dos grupos e movimentos sociais.

5.4.3 Política e abordagem escolar

Talvez o maior desafio na escola seja retomar o sentido mais amplo do conceito de política. Em oposição a essa noção da atividade como constituinte da vida em sociedade, há o predomínio da idéia de política como atividade estritamente institucional. Essa perspectiva esvazia os sentidos coletivos da experiência social, associando de forma negativa, política e estado.

Por outro lado, ficou fortemente marcado em determinado tipo de abordagem da disciplina, a associação da política com a história dos grandes eventos e dos grandes personagens, esvaziando a ideia de política mais ampla. Nessa perspectiva, o ensino de história parecia se resumir em memorização de fatos, datas e personagens, perdendo a noção de processo histórico.

Visando à compreensão e resgate desse sentido mais amplo da atividade política, é necessário ressaltar a historicidade do conceito, trabalhando com conteúdos que tratem das diversas formas de organizações sociais e políticas em diferentes contextos históricos.

Para combater a inércia provocada pela ideia de que nada muda (na política), o antídoto é reforçar a noção de que história é essencialmente transformação.

Assim como nos eixos anteriores, é necessário partir de questões e preocupações atuais para proporcionar uma perspectiva histórica mais ampla. Partir de questões mais específicas, como a questão da política partidária e ações locais de reivindicação de direitos, para contextos maiores como a constituição dos estados, funcionamento das instituições, movimentos de transformações (como as revoluções), movimentos sociais, etc.

Expectativas de aprendizagem

Na perspectiva apresentada, podemos perceber nas expectativas de aprendizagem três tipos de preocupação na abordagem da questão da política na sociedade.

A política diz respeito não apenas à dimensão institucional, mas a toda sociedade civil. Dessa forma, trata-se de “identificar e analisar as lutas políticas e sociais em nível local, nacional e mundial, reconhecendo os processos históricos de produção e manutenção de diferenças e privilégios”. Mais do que apenas identificar esse processo, a atividade política diz respeito à ação, a partir da compreensão dos mecanismos produzidos historicamente.

Por outro lado, a questão institucional tem sua importância, na medida em que as sociedades são organizadas formalmente a partir de suas instituições. Para isso, é necessária a compreensão crítica dos diferentes contextos históricos.

Finalmente, a articulação entre as várias formas de organização da sociedade. Como afirmamos, a história é social e é necessário examinarmos as relações entre grupos sociais, classes sociais e instituições. E em seus vários níveis: local, nacional e mundial.

As expectativas de aprendizagem exigem abordagem ampla da noção de política e sua articulação entre sociedade e estado em diferentes contextos históricos. Além disso, privilegiam a compreensão crítica desse processo e a valorização do aluno como sujeito histórico.

Orientações Didáticas - Sociedade e Política - Discussão sobre democracia direta e democracia representativa

Para discutir com os alunos conceitos de política e participação política em uma perspectiva histórica, o debate sobre o conceito de democracia é um bom ponto de partida. Para compreensão do termo e sua historicidade, é interessante refletir sobre as diferenças entre democracia antiga (Grécia) e democracia moderna (mais especificamente, as diferenças entre democracia direta e democracia representativa).

O ponto de partida pode ser entender de que forma a democracia representativa se organiza em nossa sociedade. Por intermédio de pesquisas em livros e na internet é possível instrumentalizar uma discussão sobre como se organiza a democracia representativa (partidos, casas legislativas, etc.). O objetivo é entender como estão organizadas politicamente as sociedades democráticas na atualidade e como se dá a participação política.

A comparação pode ser feita com o conceito de democracia direta, tendo como modelo a sociedade ateniense da Grécia Clássica. Através de textos historiográficos sobre o tema e trechos de documentos de época é possível entender de que forma estava organizada politicamente a sociedade ateniense e como se dava a participação dos cidadãos na polis.

O professor pode fazer um roteiro prévio para os alunos visando à compreensão das diferenças entre as duas formas de participação política (direta e representativa) e as diferenças históricas entre a cidade estado de Atenas e as sociedades modernas. Quais os limites da democracia ateniense? Quais os limites da democracia moderna? Ainda existem formas de participação direta em nossa sociedade? Qual é a importância dos partidos e casas legislativas no funcionamento da democracia? Como se dá a participação política dos cidadãos em nossa sociedade?

Um bom ponto de partida seria utilizar trechos do texto “oração de Péricles aos mortos”. Péricles foi um dos maiores estadistas gregos e governou a cidade de Atenas no século V a.C. O historiador Tucídides transcreveu em sua obra a famosa *Oração fúnebre* de Péricles, que o estadista teria pronunciado durante as cerimônias em homenagem aos atenienses mortos no primeiro ano da Guerra do Peloponeso.

Nesse texto podemos perceber uma defesa da democracia ateniense. O professor pode utilizar esse texto para caracterizar a democracia direta (Atenas) e comparar com a democracia moderna (representativa), além da questão da participação política. Selecionamos trechos do texto:

Vivemos sob uma forma de governo que não se baseia nas instituições de nossos vizinhos; ao contrário, servimos de modelo a alguns ao invés de imitar outros. Seu nome, como tudo depende não de poucos mas da maioria, é democracia. Nela, enquanto no tocante às leis todos são iguais para a solução de suas divergências privadas, quando se trata de escolher (se é preciso distinguir em qualquer setor), não é o fato de pertencer a uma classe, mas o mérito, que dá acesso aos postos mais honrosos, inversamente, a pobreza não é razão para que alguém, sendo capaz de prestar serviços à cidade, seja impedido de fazê-lo pela obscuridade de sua condição. (...) Ver-se-á em uma mesma pessoa ao mesmo tempo o interesse em atividades privadas e públicas, e em outros entre nós que dão atenção principalmente

aos negócios não se verá falta de discernimento em assuntos políticos, pois olhamos o homem alheio às atividades públicas não como alguém que cuida apenas de seus próprios interesses, mas como um inútil... (TUCÍDIDES. História da Guerra do Peloponeso. Brasília: Editora da UnB, 1986, p. 98, 99.)

Temas como vida pública e vida privada; participação política e igualdade, são mencionados no texto. O texto, no entanto, deve ser encaminhado levando em consideração os limites da democracia ateniense (apenas os cidadãos tinham garantida a participação política) e a historicidade da Grécia antiga. A comparação e contextualização podem evitar o risco do anacronismo.

Esse é um exemplo de como utilizar a contextualização histórica no estudo do tema e determinados conceitos. Não se trata de ensinar toda a História da Grécia até os dias atuais, mas estudar aspectos essenciais da Grécia antiga e compreender diferentes sociedades por intermédios de conceitos como a Democracia.

Sobre a democracia ateniense, há uma extensa bibliografia que pode auxiliar o professor. Sugerimos alguns livros que podem ajudar a discutir o tema. Alguns deles também abordam a questão da democracia de uma forma geral:

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINHO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da UnB/ Linha Gráfica, 1991. (Nesse dicionário há uma extensa discussão sobre os vários significados do conceito de democracia, incluindo as modalidades direta e representativa.)

FEIJÓ, Martin Cezar. *A democracia grega*. São Paulo: Ática.

MOSSÉ, Claude. *Atenas: a história de uma democracia*. Brasília, Editora da UnB, 1997.

RIBEIRO, Renato Janine. *A Democracia*. São Paulo: Publifolha, 2001.

ROSENFELD, DENIS LERRER. *O que é democracia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

Além dos livros, vários sítios de pesquisa na internet discutem o tema da democracia direta e indireta:

<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/politica/democracia.htm>

<http://www.historianet.com.br/home>

<http://educacao.uol.com.br/historia/ult1704u69.jhtm>

5.5 Sociedade e cultura

5.5.1 Cultura e humanidade

A abrangência da noção de cultura se relaciona diretamente com a ideia de trabalho como constituinte da humanidade.

No processo de transformação da natureza o homem produz cultura, transformando também sua realidade. Nessa perspectiva mais ampla, cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais do homem, caracterizando tudo aquilo que é produzido pela humanidade no plano concreto ou imaterial.

O sentido social da cultura é fundamental para que possamos refletir sobre sua participação na produção da existência humana. Não devemos considerar a cultura como um nível específico da vida social, mas como uma dimensão referente a todos os níveis, espaços e campos.

A cultura, pensada de forma abrangente, estabelece-se como universo historicamente criado. A cultura não pode ser considerada como uma essência ou seccionada da sociedade. O valor cultural não está nas coisas, mas é produzido no jogo concreto das relações sociais. Dessa forma justificamos o eixo Sociedade e Cultura e sua articulação com os outros eixos.

Usos da cultura

O campo da cultura tem grande importância na sociedade atual. Relacionando-se com questões de identidade e participando ativamente da vida social das nações, estabelece-se como política dos mais diversos governos.

Paradoxalmente, uma suposta valorização da cultura levou a distorções, trazendo a ideia de que tratamos de um segmento específico, mesmo que considerado um segmento nobre da vida social.

Universo autônomo, seccionado dos circuitos em que a vida segue seu curso- salvo em ações, momentos e lugares privilegiados- tal cultura gera seu universo próprio, que inclui os produtos e produtores culturais, os consumidores culturais, os equipamentos culturais, os órgãos culturais

e assim por diante mas, acima de tudo, os usos culturais. Tem-se, assim, uma pirâmide sem base (que seria precisamente o universo do trabalho e do cotidiano), apenas como o topo isolado, concentrado fora do alcance dos espaços vitais, que poderiam irrigá-lo. (Ulpiano Meneses, A cidade como bem cultural, p. 38)

Devemos considerar que o campo cultural tem caráter político e está profundamente relacionado com o campo do poder.

De forma mais restrita, cultura também pode ser definida como o conjunto de produções artísticas e intelectuais. Mas esse universo deve estar articulado com a noção mais ampla de cultura. Tratamos não de uma área específica, mas das relações entre cultura e sociedade, que não são imutáveis, mas têm sua historicidade e imbricações nas várias dimensões sociais.

5.5.2 História e cultura

Nos anos 1980, muitos historiadores se aproximaram da antropologia. A Inserção de novos objetos e sujeitos implicou em uma perspectiva sociocultural da história. Essas relações fundamentam algumas propostas curriculares, definindo novos conteúdos para a disciplina.

No decorrer do século XX, vários pesquisadores elaboraram críticas à noção de hierarquias nas culturas. Influenciadas pelo pensamento de Charles Darwin, algumas teorias defendiam a ideia de que todas as culturas passavam pelas mesmas etapas, progredindo do mais primitivo para estágios superiores. Tais teorias fundamentaram o etnocentrismo europeu que considerava outras culturas como inferiores.

Pensadores como Franz Boas defenderam a ideia de diversidade das culturas, afirmando que todas as culturas têm suas especificidades e história própria. A Antropologia e História passaram a estudar as diversas culturas procurando compreender as diferenças e transformações culturais de povos diversos ao longo do tempo.

A história social passou a ser a história da cultura, abrangendo a possibilidade da reflexão e abordagem de múltiplas histórias e múltiplas vozes: dos excluídos, das mulheres, das minorias, etc.

Cultura brasileira

Ao discutirmos, por exemplo, a formação histórica da nação brasileira e as diversas etnias e culturas que participam desse processo, é fundamental trabalhar com essa noção mais ampla de cultura. Essa é uma forma de evitar preconceitos, compreender e respeitar as diferenças e discutir o conceito de diversidade e multiculturalismo.

Essas reflexões não se resumem à constatação de diferenças, pressupondo a compreensão crítica de suas implicações.

Nas expectativas de aprendizagem percebemos claramente a importância de discutir a formação histórica do povo brasileiro e como as diversas etnias e culturas participam desse processo. Não se trata simplesmente de entender a “contribuição” de cada uma, mas compreender (e superar) os processos de exclusão, opressão e preconceitos embutidos na própria ideia de “identidade cultural brasileira”.

Nesse amplo universo da cultura, encontramos ferramentas importantes relacionadas com a produção artística, cultural e intelectual de várias sociedades. A importância do patrimônio histórico, cultural e artístico na preservação e constituição da memória e identidades socioculturais é fundamental.

Mais que resgatar ou preservar o patrimônio cultural, trata-se de compreender de que forma ele participa desse processo e refletir sobre suas implicações sociais e políticas. Devemos lembrar que os valores culturais não estão nas coisas, mas são produzidos concretamente nas relações sociais, envolvendo questões de poder.

Orientações Didáticas - Alimentação

Consideramos a questão da alimentação fundamental na discussão da cultura. Para além do aspecto nutricional, a alimentação implica questões simbólicas, culturais, etc. Dessa forma, temos, por um lado, a necessidade de ingestão de alimentos para manter a vida e, por outro, uma enorme variedade de escolhas nesse processo que implica uma série de significações culturais.

O milho, por exemplo, tem papel fundamental na história brasileira, participando diretamente do processo de formação do país e marcando até os dias de hoje a culinária e a cultura nacional.

Propomos que o professor discuta a questão do milho e seu papel na alimentação

a partir do poema “Oração do milho”, de Cora Coralina (CORALINA, Cora. Poemas dos becos de Goiás e estórias mais. São Paulo: Global, 1985.)

Esse é um ponto de partida para que professores e alunos reflitam sobre as permanências em nossa sociedade e pesquisar a importância do milho em nossa história.

O poema faz associação do milho não apenas com a sociedade brasileira (e do continente americano, de onde é originário), mas também com as pessoas mais pobres e humildes.

O milho foi utilizado pelos colonizadores portugueses, que o conheceram por intermédio dos indígenas. Tornou-se base da alimentação de escravos e também dos imigrantes (os italianos utilizavam para fazer polenta). Teve (e tem) importância fundamental na pecuária, servindo como ração para animais.

O milho e sua farinha tiveram grande importância para os paulistas a partir do século XVI e foi levado para outras áreas do país por onde passaram os bandeirantes e tropeiros: Minas Gerais, Goiás, etc.

O milho é exemplar para entendermos as relações étnicas no Brasil. A alimentação brasileira foi constituída do cruzamento de várias contribuições e aculturações ao longo de sua história. Originário da América (regiões do México e América Central), o milho era consumido por várias tribos indígenas. Foi levado à Europa tornando-se parte integrante de várias culinárias (Portugal, Itália, Espanha, etc.). Os escravos brasileiros integraram o milho à sua culinária, na medida em que fazia parte de sua alimentação diária no cativeiro.

O professor pode relacionar o poema com a culinária atual (com a participação dos alunos) e estabelecer as articulações com a história brasileira. Para isso, sugerimos uma bibliografia sucinta para tratar do tema:

CASCUDO, Luís da Câmara. História da Alimentação no Brasil. São PAULO: Global, 2004.

COSTA, Iraci Del Nero da; MARCONDES, Renato Leite. Nota sobre o uso das farinhas de mandioca e de milho no Brasil antigo. (<http://demoeco.blogspot.com/2005/10/nota-sobre-o-uso-das-farinhas-de.html>)

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. Caminhos e fronteiras. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. (capítulo “Uma civilização do milho”, p. 181-189).

SILVA, Paula Pinto e. Feijão, farinha e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial. São Paulo: Editora Senac, 2005.

EMEF Vicenetina Ribeiro da Luz
Foto: Neila Corsi

CAPÍTULO 6

6. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NA EJA

Celi Espasandin Lopes
Luiz Percival Leme Britto

Para alcançar os objetivos educacionais, é fundamental que se disponha, além de recursos e metodologias apropriadas, de um referencial de avaliação adequado.

A avaliação é instrumento fundamental na organização dos processos educacionais, no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema de ensino. Bem realizada, contribui para a visualização crítica dos resultados das atividades vivenciadas e para a transparência aos envolvidos no processo.

Ela contribui tanto para a identificação dos conhecimentos e das aprendizagens dos estudantes, individualmente e em grupo, e para reajustes nas ações pedagógicas, como para mudanças nos currículos, nos conceitos e práticas formativos, nas formas de gestão e até nas configurações do sistema educativo.

O que se pode aprender pelas experiências permite acréscimos de eficácia e de eficiência a qualquer processo. Nesse sentido, a avaliação tem a ver com as transformações não somente da Educação, mas também da sociedade do presente e do futuro. Ela orienta as escolas na percepção das necessidades técnico-pedagógicas específicas, informando os agentes educativos sobre os níveis de consecução dos objetivos escolares nas escolas, para que atuem a favor da melhoria do ensino.

Conforme Dias Sobrinho (2009),

a avaliação e as transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos. [Além disso], todas as transformações que ocorrem na educação e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento.

Tais contribuições são essenciais, permitindo ampla visão do sucesso das intervenções e a reflexão sobre as práticas. Auxiliam também para que as lições

aprendidas sejam incorporadas às atividades de acompanhamento e propiciam a formulação e a execução de novas intervenções.

As constatações, as recomendações e as lições aprendidas devem ser integradas no processo de tomada de decisões, nos seus diversos níveis, desde o político até o operacional.

6.1 Definição e limites da avaliação

Avaliação pode ser entendida, de forma genérica, como toda prática que, considerando um processo pedagógico, promova questionamentos sobre ele e sirva de base para a reflexão sobre o que se faz. Pode também apresentar um significado mais específico, que indique a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade de um projeto pedagógico, caracterizando-se como a procura sistemática de resposta para as intervenções de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a avaliação é um processo tão sistemático e objetivo quanto possível, consistindo em apreciar um projeto, em desenvolvimento ou concluído, sua concepção, sua execução e seus resultados. Destina-se a determinar a relevância e o nível em que os objetivos foram alcançados, bem como a eficiência, a eficácia, o impacto e a sustentabilidade, em termos de desenvolvimento.

Embora avaliação e acompanhamento sejam tarefas distintas, a ligação entre elas é estreita e complementar. O acompanhamento é uma tarefa importante no ciclo do projeto e fonte de informação para a avaliação. Cabe salientar que as duas funções preenchem objetivos diferentes e não podem ser tratadas como se fossem uma única e mesma coisa.

O acompanhamento implica observar e descrever o que existe, captando o que realmente acontece. É fundamentalmente um processo interno, realizado pelos responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem. Deve ser um processo contínuo de coleta e análise de informação, para responder à gestão imediata das atividades que estão sendo realizadas.

Os indicadores e os métodos para verificar o progresso são normalmente incluídos na fase de concepção, mas, para serem efetivos, devem ser apropriados ao

projeto educacional e compreendidos pelos participantes, de forma que haja dimensionamento apropriado da intervenção.

A avaliação pressupõe a identificação dos efeitos do que foi feito, seguida necessariamente da apreciação do seu valor. Preocupa-se com a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade do que foi feito. Mais esporádica que o acompanhamento, é facilitada pelas informações e pelas análises do acompanhamento, mas utiliza fontes de informação suplementares.

Finalmente, ressalte-se que a avaliação deve promover a clarificação sobre os objetivos, melhorando a comunicação, aumentando o conhecimento e lançando as bases para as atividades de acompanhamento.

6.2 Finalidades e objetivos da avaliação

A avaliação tem os seguintes objetivos centrais:

- Compreender por que determinadas atividades foram mais ou menos bem-sucedidas, de forma a melhorar seu desempenho no futuro.
- Fornecer base objetiva para a prestação de contas aos principais detentores de interesse, ou seja, as pessoas afetadas pelas intervenções.
- Oferecer resultados que contribuam para a determinação dos recursos.
- Contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento de cada pessoa, aumentando o conhecimento sobre suas possibilidades e suas limitações.
- Estabelecer condições propícias para a atividade pedagógica, indicando possibilidades e necessidades.
- Ajustar e redefinir objetivos, metas, conteúdos e estratégias.
- Permitir o autoconhecimento e contribuir para que os envolvidos possam tomar decisões sobre sua aprendizagem.
- Alimentar a crítica e a autocrítica, de forma a permitir que os participantes possam interferir na dinâmica dos acontecimentos.

Essa visão mais ampla sobre os objetivos centrais de avaliação auxilia a pensar os objetivos específicos neste projeto de avaliação da EJA.

6.3 Critérios de avaliação

Os critérios básicos de qualquer avaliação são: relevância, eficácia, eficiência, impacto, comensurabilidade e sustentabilidade.

A **relevância** é a medida segundo a qual os objetivos de uma intervenção, durante o desenvolvimento do projeto, indicam as expectativas dos envolvidos, as necessidades sociais e políticas.

A **eficácia** fornece os objetivos da intervenção durante o desenvolvimento, ou que se espera que sejam alcançados.

A **eficiência** sinaliza sobre como os recursos, ao serem convertidos em resultados, viabilizam maior economia, seja de recursos materiais ou de tempo.

O **impacto** refere-se aos efeitos de longo prazo, positivos e negativos, gerados pela intervenção de desenvolvimento.

A **comensurabilidade** implica a possibilidade de estabelecer comparações de diferentes resultados e de constituir uma série histórica.

A **sustentabilidade** permite a continuação dos benefícios resultantes do processo de intervenção durante o desenvolvimento e após a sua conclusão.

Ao pensar na dimensão educacional da EJA, há que considerar que, nas últimas décadas, a avaliação tem assumido importância crescente. De fato, tem sido apontada por alguns setores da sociedade e por responsáveis pelas políticas públicas como a resposta a problemas das mais diversas ordens.

Contudo, compreendida como panaceia, a avaliação tende a trazer mais problemas que soluções. De fato, ela serve para identificar a origem dos problemas, mas não é sinônimo de resolução destes. Avaliar é importante, mas como meio privilegiado para melhor compreender a situação e poder intervir de forma fundamentada.

A avaliação não se restringe à coleta de informação. Incluindo-a, pressupõe a interpretação desses dados, a ação orientada por essa interpretação e uma produção de valores. Como atividade com múltiplas fases que se inter-relacionam, apresenta um elevado nível de complexidade.

Desenvolver a avaliação a serviço da melhoria daquilo que se busca avaliar é o grande desafio que se coloca, em particular, aos professores. Contudo, a avaliação sempre foi e continua a ser problemática. E isso diz respeito tanto aos jovens professores como àqueles com ampla experiência profissional.

Razões de ordens diversas podem ser apontadas para justificar tal afirmação, nomeadamente decorrentes:

- (I) do âmbito social;
- (II) do âmbito profissional;
- (III) do seu significado; e
- (IV) da sua natureza.

A essas razões, que permanecem ao longo do tempo, pode-se acrescentar outra, de carácter contextual, referente ao período de mudança curricular que atualmente se vive.

A grande visibilidade social que a avaliação tem no campo da educação é um dos aspectos que contribui para a complexidade das práticas avaliativas. Em geral, os estudantes questionam seus resultados escolares, seja por discordarem das notas atribuídas, seja por estranharem os procedimentos avaliativos. No entanto, raramente questionam sobre as metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

As conseqüências de ordem social criam nos professores angústias e indecisões. Os resultados escolares dos alunos podem influenciar de forma determinante seu futuro, quer no prosseguimento de estudos, quer na sua vida cotidiana ou profissional.

Tendo plena consciência de que a avaliação é uma prática humana cujos resultados não são independentes de um conjunto de variáveis, no qual se inclui necessariamente o grupo ao qual pertence o aluno, decidir com segurança entre uma nota ou outra é, certamente, muito angustiante para o professor. A ausência de sentido da quantificação das aprendizagens, atribuindo certo valor em uma dada escala, associada à importância que tal decisão pode acarretar na vida do aluno é, sem sombra de dúvida, tarefa ingrata para o professor.

Considerando o papel social que a EJA tem tido nos últimos anos, destacando-se como a área do saber primordialmente usada como elemento de seleção, o que se expôs toma maior importância e significado.

O entendimento e o significado da avaliação constituem um campo gerador de dificuldades. Tradicionalmente, no passado, o indivíduo e o contexto eram vistos como entidades separadas. Acreditava-se, seguindo o paradigma positivista, ser possível criar procedimentos tecnicamente rigorosos que dariam origem a juízos objetivos. Atualmente, a avaliação é vista como processo de comunicação social, por meio do qual se atendem às diversas inter-relações presentes em cada ato avaliador.

O insucesso em uma tarefa não significa necessariamente falta de conhecimentos, mas, algumas vezes, dificuldades na comunicação. Quando o professor propõe uma

tarefa ao aluno, este tem de ser capaz de interpretar o que o professor pretende e como quer vê-la respondida. O professor não é neutro, é um mediador entre a tarefa e o aluno. A tarefa é, assim, a expressão de uma perspectiva. Para ir ao encontro do que foi pedido, o aluno tem de ser capaz de descobrir o significado e o propósito da tarefa.

Perante este quadro de referência, cabe ao professor interpretar o significado da resposta do aluno. Caso esta não seja satisfatória, caberia indagar por que não: por ausência de conhecimentos? De habilidades? Por uma interpretação desviada do significado proposto pelo professor?

É necessário reforçar a importância da componente formativa da avaliação, preconizando o recurso a instrumentos alternativos de coleta de informação, propondo objetivos de aprendizagem de diversas áreas. Isso requer não apenas novas práticas avaliativas, mas, acima de tudo, o desenvolvimento de outro conceito de avaliação. Em outras palavras, requer uma nova cultura de avaliação.

Ressalte-se que, não obstante a avaliação, nos últimos tempos, tenha vindo a ganhar visibilidade, traduzindo o reconhecimento da importância desta área no processo de ensino e aprendizagem, ela segue sendo complexa e gerando muitos problemas aos professores e aos estudantes.

As mudanças não se fazem de uma só vez, mas por avanços e recuos. Todos os que passaram pela escola viveram a experiência de ser avaliados em contexto escolar, mesmo que em um passado longínquo, cuja realidade em nada é comparável com o presente, dadas suas diferenças marcantes.

6.4 Fundamentos do processo avaliativo

As avaliações devem ser úteis e reunir a informação necessária para todos os envolvidos no processo. Por isso, devem ser precisas e rigorosas:

- identificando e transmitindo informações válidas sobre o essencial do objeto que está a ser avaliado;
- refletindo os diferentes interesses e necessidades das partes envolvidas;
- apresentando, de forma clara e concisa, resultados relevantes e úteis para redimensionar o processo de ensino e aprendizagem;

- formulando recomendações úteis e pragmáticas e apresentando as lições aprendidas decorrentes do processo de avaliação;

Mais que estudos científicos, as avaliações precisam ser estudos orientados para a prática. Neste sentido, devem

- estar previstas em um cronograma e realizar-se no momento oportuno para o processo de tomada de decisões;
- identificar e transmitir informação válida e segura sobre os fatos que determinam o valor e o mérito do objeto que está sendo avaliado, fornecendo clareza sobre os objetivos e as prioridades de intervenção;
- ser conduzidas de forma legal, ética e justa, velando pelo bem-estar e pelos direitos de todos os envolvidos no processo, bem como pelos que são afetados pelos seus resultados.

O objeto da avaliação não se limita ao conhecimento adquirido ou demonstrado por um aluno ou um conjunto de alunos. Para poder compreender o quanto e como uma pessoa ou um grupo de pessoas *sabe* determinadas coisas, há que indagar sobre as condições de possibilidade desse saber, bem como sobre o valor e a importância dos conteúdos sobre os quais se indaga.

Nesse sentido, são objetos necessários à avaliação de pessoas ou de sistema: as condições materiais de realização pedagógica; a densidade da formação docente; a dinâmica dos processos de ensino; os recursos didáticos; as formas de organização e administração da escola e dos sistemas escolares. Isso porque o saber demonstrado, se for o alvo imediato de uma avaliação, só se concretiza a partir das possibilidades de aprendizagem e de ensino que se manifestam no ambiente pedagógico, constituído pelos fatores assinalados.

A avaliação no percurso ocorre durante todo o processo pedagógico, mesmo quando elege momentos privilegiados para atividades dirigidas com esse fim específico. A avaliação de resultado se faz em momentos determinados, podendo ou não repetir-se em intervalos fixos.

O valor da avaliação está relacionado com a qualidade dos seus resultados. A qualidade da avaliação mede-se não apenas pelas suas conclusões, pelas lições aprendidas e pelas recomendações, mas também pela forma como o avaliador chegou a elas. A qualidade depende da produção de resultados confiáveis e comensuráveis, adaptando procedimentos adequados às circunstâncias, aprofundando a análise dos fatos e aplicando métodos e técnicas rigorosas.

A avaliação pode ser uma boa contribuição para a tomada de decisões em relação ao ensino e à aprendizagem, na medida em que detentores de interesse (que não são apenas os que promovem a avaliação, mas também, e principalmente, os sujeitos afetados pelo processo) se percebem e se reveem nos resultados da avaliação. Se sua participação em todas as fases da avaliação for grande, as recomendações e as lições apreendidas serão frutíferas.

6.5 Imparcialidade e independência

A avaliação deve ser imparcial e independente do processo de tomada de decisões no nível político, nas instâncias de financiamento e de gestão. A imparcialidade e a objetividade contribuem para dar crédito à avaliação e a seus resultados e são conseguidas pelo respeito permanente dos princípios de independência, neutralidade, transparência e justiça durante todo o processo de avaliação.

A independência dá legitimidade à avaliação e reduz o potencial de conflitos de interesses que podem surgir, no nível tanto das decisões políticas quanto dos gestores.

A imparcialidade e a independência são conseguidas, separando, das atividades de planejamento, a função da avaliação, o que pode ser conseguido pela criação de um serviço responsável por esta.

A credibilidade da avaliação depende da formação, da experiência e da independência dos avaliadores, bem como do grau de transparência e abrangência do processo de avaliação. A credibilidade requer que a avaliação relate tanto os sucessos quanto as dificuldades.

A transparência do processo de avaliação é crucial para sua credibilidade e legitimidade. Para assegurar a transparência, o processo de avaliação deve ser o mais aberto possível, com ampla difusão dos resultados.

CAPÍTULO 7

7. REFERÊNCIAS PARA TRABALHO DIDÁTICO E FORMAÇÃO

Procuramos selecionar livros que abordem questões relacionadas aos eixos propostos e algumas discussões teóricas e práticas relacionadas ao ensino de história.

Além de discussões sobre ferramentas utilizadas pelos professores em sala de aula (cinema, televisão, museu, etc.) selecionamos algumas coletâneas de textos diversas (escravidão, história do Brasil, entre outros).

A bibliografia não é exaustiva, apresentando obras que podem auxiliar o professor no aprofundamento dos temas. Além da bibliografia, selecionamos algumas coletâneas de textos, revistas, anais e coleções.

Em seguida, selecionamos e comentamos alguns sítios eletrônicos relacionados com a área de História que podem ser úteis no trabalho em sala de aula e, finalmente, apresentamos um comentário sobre as relações entre cinema e história com algumas indicações de filmes.

7.1 Bibliografia comentada

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

Obra paradigmática que busca definir o conceito de trabalho e discutir as várias visões e formas ao longo da história. Concisa e com linguagem simples é uma forma de primeira aproximação com o tema, incluindo sugestões de leitura.

ALMEIDA, Adriana M.; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

Na perspectiva do livro organizado por Circe Bittencourt, os autores abordam as possibilidades de os professores usarem o museu como fonte para suas aulas, especialmente dos objetos históricos.

AMERICANO, Jorge. *São Paulo naquele tempo (1895-1915)*. São Paulo: Carrenho Editorial/ Narrativa Um/ Carbono 14, 2004, p. 169-171. (primeira edição 1957)

Clássico da crônica histórica de São Paulo, que traz memórias da infância e da juventude do jornalista Jorge Americano sobre a vida em São Paulo na virada do século XIX para o século XX. Em crônicas leves e bem humoradas, o autor fala sobre o cotidiano da cidade em processo de transformação. Os grandes acontecimentos históricos se misturam aos pequenos fatos do cotidiano.

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e História do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1988.

Esse livro paradigmático que trata de questões teóricas que envolvem a relação entre cinema e história. Além do problema da ficção e do documentário, os autores enfocam especificamente o tema da Inconfidência Mineira no cinema. No final, há um guia didático de filmes organizados por tema. O guia apresenta uma ficha técnica e resumo da história de cada um deles.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

Esse livro proporciona um amplo panorama das questões de ensino e aprendizagem de história. Além das questões teóricas, aborda vários aspectos das práticas em sala de aula. No final de cada capítulo, há sugestões de atividades, com trechos de textos selecionados.

BLOCH, MARC. *Apologia da História*. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

Marc Bloch foi um dos fundadores da revista *Annales*, que renovou a historiografia. Esse livro foi deixado inacabado pelo autor que foi fuzilado pelos alemães em 1944. Em textos curtos e saborosos, o historiador formula definições para a ciência histórica, tratando de práticas e objetivos do historiador.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINHO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da UnB/ Linha Gráfica, 1991.

Obra clássica sobre as várias dimensões da política na sociedade moderna e ao longo da história. Por intermédio dos verbetes é possível uma visão clara sobre a questão da política em sua articulação com a sociedade.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Trabalha com as relações entre memória cognitiva e memória social, por intermédio

de recordações de pessoas idosas. Além da discussão sobre o papel da memória, o livro oferece relatos que podem ser utilizados para discutir a história da cidade de São Paulo. Questões como trabalho, política e cotidiano emergem das lembranças de São Paulo nas primeiras décadas do século XX.

CABRINI, Conceição et. al. *O ensino de História* (revisão urgente). São Paulo: Brasiliense, 1986.

O livro é um dos marcos das discussões sobre o ensino de História no contexto da redemocratização do país e das discussões das propostas curriculares nos anos 1980. Em linguagem simples e direta, as autoras (professoras de história da rede estadual e PUC-SP) definem a fundamentação teórica de uma proposta de trabalho com história para a antiga 5ª série. Na terceira parte, há o relato dessa experiência com sugestões de leitura.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A Invenção do cotidiano* (2 vols.). Petrópolis: Vozes, 1986.

Discussão teórica sobre o conceito de cotidiano, com três volumes voltados para temas específicos: Artes de fazer; Morar, cozinhar. O cotidiano aqui é visto como possibilidade de pessoas comuns elaborarem práticas no dia a dia para elaborar o mundo e forjar microrresistências e microliberdades que se opõem às estruturas de dominação dos poderes e das instituições.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter (Eds.). *Teoria cultural de A a Z*. Conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

De forma didática, esse dicionário procura mapear conceitos-chaves da cultura de forma multidisciplinar. Conceitos como trabalho, política, cotidiano, identidade, entre outros, são tratados em uma perspectiva dos estudos culturais.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Livro clássico sobre o conceito de cotidiano.

Para Agnes Heller, a vida cotidiana está no centro do acontecer histórico e ela seria a própria substância histórica. Nessa perspectiva, os estudos do cotidiano seriam essenciais para fazer emergir as tensões e lutas do dia a dia. O livro trabalha com o redimensionamento da visão política na esfera do privado e do cotidiano.

HOBBSBAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O historiador Eric Hobsbawn trata de vários assuntos importantes para os professores de história: tempo histórico, identidades nacionais, sentido da história para a sociedade

atual, etc. É leitura obrigatória para os profissionais da área repensarem suas práticas e as transformações do mundo atual.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de História e seu currículo* – Teoria e método. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

Trabalhando na perspectiva do currículo, os autores abordam questões relacionadas com o ensino de história, tendo como uma das plataformas o tema do trabalho. Partindo de um panorama das teorias críticas, os autores buscam discutir as metodologias de história (e a prática de ensino) e finalizam com as possibilidades do uso da História Local.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*, um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

Livro que aborda as relações entre o conceito de cultura e a Antropologia que influenciou decisivamente as renovações desse conceito na área da História a partir da História Cultural. Discute o papel da cultura no processo de hominização e as relações entre natureza e cultura.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obra paradigmática com linguagem simples e fluente que, de forma resumida, trata das principais questões em torno do tema da política. No final, algumas sugestões de leitura.

MARTINS, Maria Helena P. *Somos todos diferentes! Convivendo com a diversidade do mundo*. São Paulo: Moderna (Desafios).

Livro paradigmático que trata do tema da identidade e multiculturalismo com linguagem simples, acessível aos alunos.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *A cidade como bem cultural*. Práticas, métodos, políticas. São Paulo (CONDEPHAAT), n. 1, 2003. Texto importante para situar as discussões sobre a questão da preservação do patrimônio cultural, especialmente nas cidades. Aborda as relações entre patrimônio, cultura e cidade e as práticas institucionais do CONDEPHAAT na preservação.

MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Editora Contexto, 1988.

A questão dos heróis no ensino de história é extremamente importante na abordagem em sala de aula. Além do problema da construção e fixação de uma identidade nacional a partir dos mitos, a reflexão sobre o tema é importante para tratar das periodizações e comemorações tradicionais da história nacional. Esse livro, em tom didático, trata de três momentos da história brasileira (Sete de Setembro, Tiradentes e Duque de

Caxias) procurando desmistificar a idéia de herói nacional.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

Vários historiadores tratam das possibilidades de uso de documentos diversos em sala de aula. Nesse caso, o autor trata da televisão como documento para as aulas de história.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

Obra de apoio ao professor com reflexões sobre o cinema, procedimentos de análise de filmes, sugestões de títulos e atividades práticas.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

Discussão importante que relaciona a busca de uma identidade nacional e questões da cultura brasileira. Nesse processo, conceitos como memória, cultura popular, raça, etc. são abordados tendo em vista a idéia de construção de uma identidade nacional e as relações com o Estado.

PRIORE, Mary Del. *Histórias do Cotidiano*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

Livro que aborda várias questões do cotidiano com linguagem simples e agradável, fazendo um passeio através de temas ligados ao cotidiano e História das Mentalidades.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

Obra com reflexões e orientações para os professores sobre o ensino de História. Além da análise de conceitos e metodologias da área, traz também sugestões ao trabalho docente.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

Dicionário que aborda vários conceitos a partir da perspectiva histórica. Além de relacionar os conceitos segundo várias teorias, os autores situam historicamente, além de discutir rapidamente, possíveis abordagens no campo do ensino.

SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.

Esse livro, assim como o livro organizado por Conceição Cabrini, também marcou as discussões de professores de história nos anos 1980. Além de questões teóricas

sobre várias questões da área, o livro traz vários relatos de experiências de professores. Todos os autores tinham experiência na rede estadual de ensino e no ensino superior.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Tendo como perspectiva os estudos culturais, os textos enfocam a articulação entre a identidade e a diferença. Além de reflexões teóricas sobre o tema, discute-se a produção social da identidade e da diferença, afastando a idéia de que identidade tem uma essência natural ou cultural e seria imutável.

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa (3 vols.). Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

Obra clássica da escola da História Social Inglesa que aborda a questão do trabalho. Apesar de tratar especificamente da Inglaterra (como informa o subtítulo), a obra proporciona um importante painel sobre o desenvolvimento do trabalho na era industrial.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave*. Um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo, Boitempo, 2007.

Dicionário crítico com conceitos importantes nas ciências humanas, particularmente na História. O autor trata de temas como sociedade, cultura, etc., que constituem os eixos propostos. O autor preocupa-se não apenas em decifrar os conceitos, mas também em perceber sua historicidade.

7.2 Coletâneas de textos

As coletâneas de textos são importantes referências para o trabalho dos professores. Divididas por temas e recortes temporais e espaciais, ajudam o professor a trabalhar com fontes primárias (trechos selecionados), tratando de aspectos e processos específicos e também o uso de documentos.

FENELON, Dea Ribeiro (org.). *50 textos de História do Brasil*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. Documentos sobre a escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto.

PRIORE, Mary Del et. al. Documentos de História do Brasil: de Cabral aos anos 90. São Paulo: Scipione, 1997.

7.3 Revistas, coleções e anais

COLEÇÃO HISTÓRIA DOS BAIRROS DE SÃO PAULO – 29 vols.

Promovida pela Prefeitura da Cidade de São Paulo, a coleção de história dos bairros retrata aspectos históricos de vários bairros da cidade. Além de informações, os textos trazem fotografias e análises sobre a evolução desses bairros e as transformações da própria cidade de São Paulo ao longo do século XX. É uma ferramenta interessante para o professor trabalhar o entorno dos alunos, possibilitando uma perspectiva histórica mais ampla.

A coleção enfoca os seguintes bairros: Penha, Pinheiros, Jardim da Saúde, Santana, São Miguel Paulista, Vila Mariana, Bom Retiro, Sé, Consolação, Higienópolis, Ibirapuera, Luz, Nossa Senhora do Ó, Ipiranga, Bela Vista, Liberdade, Aclimação, Jardim América, Santa Ifigênia, Itaquera, Vila Clementino, Itaim Bibi, Luz, Barra Funda, Santa Cecília, Perdizes, Santo Amaro, Vila Nova Savóia, Lapa.

MENESES, Ulpiano (org.). Como explorar um museu histórico. São Paulo, Museu Paulista/USP, 1992.

O Museu Paulista publicou essa revista em 1992 com o objetivo de discutir as possibilidades de exploração do museu histórico (caso do Museu Paulista da USP) através de objetos materiais e a própria ideia do museu como monumento. Em sete artigos, especialistas do museu analisam o acervo do museu: armas, móveis, pintura histórica, liteiras e o salão nobre do museu. Os textos curtos são uma excelente ferramenta para o trabalho do professor nas aproximações entre história e objetos históricos do museu.

MIRANDA, Danilo Santos de (org.). *Memória e cultura*. A importância da memória na formação cultural humana. São Paulo: Edições SESC SP, 2007.

Essa publicação é fruto de um seminário internacional ocorrido no SESC, em 2006, com o objetivo de discutir os vários aspectos da memória na cultura contemporânea. As conferências e debates (de pesquisadores de várias áreas) foram transformados em artigos que discutem abordagens diversas: suportes da memória, memória e

história, memória e cultura imaterial, etc. Na segunda parte, são apresentados relatos de experiência com história oral, acervos pessoais, memórias de comunidades, etc. Importante panorama para conhecer as possibilidades de estudo da história e suas relações com a memória.

Revista de História da Biblioteca Nacional

Revista mensal publicada pela Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O foco da publicação é a divulgação de temas de História do Brasil a partir de pesquisas acadêmicas. As edições mensais são temáticas, abordando aspectos da história brasileira e assuntos referentes ao trabalho do pesquisador e professor de história.

Revista História Viva

Revista voltada para divulgação de temas da História brasileira e mundial. Além de artigos sobre vários aspectos históricos, a revista também apresenta números temáticos e cadernos especiais voltados para determinados assuntos.

SALGADO, Sebastião. *Trabalhadores- uma arqueologia da era industrial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

A fotografia é um excelente recurso para o professor em sala de aula. Entre tantas possibilidades, destacamos a obra do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, especialmente a exposição intitulada “Trabalhadores” que foi publicada em 1997. Salgado retrata a permanência de práticas produtivas inalteradas há séculos, que sobreviveram ao progresso em várias regiões do planeta. É uma homenagem ao trabalho manual em confronto com as mudanças no universo do trabalho na virada do século XX para o século XXI.

São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania/DPH*. São Paulo: DPH, 1992.

Publicação de parte do material apresentado e discutido no Congresso Internacional Patrimônio Histórico e Cidadania, promovido pelo Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo em 1991, com profissionais de várias áreas do conhecimento. O resultado é um painel multifacetado sobre as relações entre memória e patrimônio. Os artigos trazem experiências pontuais e também discussões teóricas sobre o assunto.

SETÚBAL, Maria Alice. *Terra Paulista. Histórias, artes, costumes*. São Paulo: Cenpec/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. (3 vols.).

Coleção de três livros que traçam amplo panorama da formação cultural do interior de

São Paulo ao longo da história. Com enfoque na multiplicidade da identidade cultural paulista, os autores utilizam temas relacionados ao patrimônio cultural material e imaterial do povo paulista. A coleção é dividida em três volumes enfocando os seguintes temas: A formação do Estado de São Paulo, seus habitantes e os usos da terra; Modos de vida dos paulistas: identidades, famílias e espaços domésticos; Manifestações artísticas e celebrações populares no Estado de São Paulo.

SILVA, Marco Antonio da (org.). História em quadro-negro. Escola, ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n. 19, set. 1989/ set. 1990.

Edição da Revista Brasileira de História dedicada à discussão sobre as relações entre ensino e aprendizagem na disciplina histórica. Com visões distintas, os pesquisadores abordam questões relacionadas a materiais didáticos, narrativas de experiências de ensino e questões teóricas.

Trabalhadores. Publicação mensal do Fundo de Assistência à Cultura. Prefeitura Municipal de Campinas, 1989.

A coleção *Trabalhadores* foi lançada em fascículos semanais dedicados a discutir a história do trabalho no Brasil. Os textos, escritos por professores da Unicamp, apresentam perspectivas diversas do tema, com ilustrações de época. Abordando diferentes temáticas e temporalidades, os fascículos são divididos em quatro partes: Escravos, Trajetória do Movimento Operário, Imigrantes, Fábrica e Cidade.

7.4 Sites

<http://www.museudacidade.sp.gov.br>

O *Museu da Cidade de São Paulo* é uma rede de casas históricas administradas pelo Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo (DPH). No sítio é possível acessar o acervo fotográfico, bens móveis, arqueológico, etnográfico, história oral, referentes à história da cidade de São Paulo.

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo_historico/publicacoes/

O informativo Arquivo Histórico Municipal é um boletim eletrônico lançado em maio de 2005 (bimestral). São 22 edições temáticas (2005-2009) que tratam, principalmente,

de aspectos da vida cotidiana em São Paulo (morte, enchentes, alimentação etc.). Os boletins utilizam basicamente documentos do próprio arquivo, buscando valorizar o patrimônio arquivístico da cidade.

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/>

O sítio do Arquivo do Estado de São Paulo é uma forma de conhecer e acessar o acervo que é o segundo maior do país. Além de pesquisa do acervo, é possível pesquisar a Revista eletrônica de história, e ter acesso às exposições virtuais.

<http://www.historianet.com.br/home/>

(Historia Net – A nossa história)

Sítio especializado em História do Brasil voltado para pesquisadores, professores e estudantes. Além de temas da história (Brasil e mundial), vários artigos tratam de história da arte, cinema, teatro.

<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/>

Sítio da Revista de História da Biblioteca Nacional. Além da revista impressa, é possível acessar artigos de pesquisadores sobre vários temas da História do Brasil. O tom dos artigos é de divulgação, abordando temas diversos, fruto de pesquisas acadêmicas, que são disponibilizados para um público mais amplo.

<http://www2.uol.com.br/historiaviva/>

Sítio da revista História Viva, também disponível em publicação impressa. Além de artigos de divulgação da área de História do Brasil, a revista também apresenta artigos de História mundial e números temáticos, ricamente ilustrados.

<http://www.itaucultural.org.br>

O Instituto Itaú Cultural disponibiliza em seu sítio acesso às enciclopédias de Artes Visuais, Teatro, Literatura Brasileira e Arte e Tecnologia. A *Enciclopédia de Artes Visuais*, conta com mais de 3 mil verbetes, que incluem biografias e depoimentos de artistas, imagens de obras, dados sobre instituições e análises sobre eventos, movimentos e grupos. A *Enciclopédia de Teatro*, por sua vez, aborda espetáculos, companhias e personalidades do teatro do Rio de Janeiro e de São Paulo, desde 1938. Vídeos com depoimentos de escritores e leituras de obras estão entre os materiais disponíveis na *Enciclopédia de Literatura Brasileira*, que oferece ainda biografias de autores e de críticos, ensaios e trechos de obras. A midiateca do Instituto Itaú Cultural também pode ser utilizada por professores que podem retirar livros e DVDs.

<http://www.brasiliana.usp.br/>

A BRASILIANA USP é um projeto da Universidade de São Paulo que permitirá o acesso para a pesquisa e para o ensino a maior Brasiliana (coleção de livros e documentos de e sobre o Brasil), doada por José Mindlin, tornando-a disponível na internet. No momento estão disponíveis dois dicionários raros da língua portuguesa, obras de Machado de Assis e o Correio Braziliense (primeiro jornal brasileiro).

<http://www.ibge.gov.br>

O sítio do IBGE é uma importante ferramenta para o professor pesquisar dados sobre a população brasileira, economia e indicadores sociais.

<http://www.dominiopublico.gov.br>

Esse portal, mantido pelo Ministério da Educação, pretende compartilhar o conhecimento colocando à disposição uma biblioteca virtual para consulta na internet. O acervo é constituído, em sua maioria, de obras que se encontram em domínio público. No portal é possível encontrar obras da literatura brasileira e mundial, além de vídeos e músicas.

<http://www.museudapessoa.net>

O Museu da Pessoa é um museu virtual que coleta histórias de vida. Além de depoimentos que privilegiam o cotidiano de pessoas comuns, o sítio também disponibiliza fotos para consulta virtual. O Museu da Pessoa utiliza a metodologia da História Oral para coletar histórias e trabalhar com a memória.

<http://cienciahoje.uol.com.br>

O sítio da Ciência Hoje é ligado ao Instituto Ciência Hoje da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Disponibiliza acesso a artigos de divulgação científica de várias áreas do conhecimento, inclusive de História. Tem espaços dedicados às crianças e também para professores.

<http://www.scielo.org/php/index.php>

O Scielo (Scientific Electronic Libray Online) é uma biblioteca eletrônica que permite o acesso e *download* de artigos das principais revistas científicas brasileiras e de vários países. Também é possível ter acesso a revistas de divulgação científica.

<http://revistapesquisa.fapesp.br>

A Revista Pesquisa FAPESP é editada pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). O objetivo é difundir os resultados da produção científica e tecnológica brasileira. O sítio traz a íntegra dos textos da revista além de notícias sobre ciência e tecnologia. É possível ter acesso ao arquivo de áudio do programa de rádio *Pesquisa Brasil*, uma co-produção da revista e da Eldorado AM de São Paulo.

<http://www.jangadabrasil.com.br>

Jangada Brasil é uma revista eletrônica voltada para temas do folclore e da cultura popular brasileira. No sítio é possível ter acesso a textos e imagens abordando os mais variados aspectos da cultura brasileira: alimentação, festas, costumes, cancionero, folclore, lendas, etc. O sítio também disponibiliza canções, textos e documentos para baixar.

Algumas universidades mantêm em seus sítios bibliotecas digitais onde é possível acessar parte da produção acadêmica:

Biblioteca Digital UFMG (<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>)

Biblioteca Digital PUC São Paulo (<http://biblio.pucsp.br>)

Biblioteca Digital PUC Rio (<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>)

Biblioteca Digital - UFRJ (<http://www.sibi.ufrj.br>)

Biblioteca Digital - USP (<http://www.teses.usp.br>)

Biblioteca Digital - UNICAMP (<http://libdigi.unicamp.br>)

Muitos museus também disponibilizam em seus sítios informações e imagens de seus acervos, além de exposições virtuais:

MAM- Museu de Arte Moderna de São Paulo (<http://www.mam.org.br>)

MASP- Museu de Arte de São Paulo (<http://www.masp.art.br/>)

Museu Histórico Nacional (<http://www.museuhistoriconacional.com.br>)

MAE- Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (<http://www.mae.usp.br>)

Museu Afro Brasil (<http://www.museuafrobrasil.com.br>)

Museu da Casa Brasileira (<http://www.mcb.sp.gov.br>)

7.5 Cinema

O uso do cinema no ensino de História tem crescido muito nas últimas décadas. Algumas publicações tratam especificamente de aspectos teóricos das relações entre cinema e história. Na bibliografia indicamos duas obras que tratam dessas relações. Há uma lista muito extensa de filmes de ficção e documentários que podem ser trabalhados pelos professores em sala de aula, enfocando os mais variados temas e períodos históricos.

Em “Cinema e História do Brasil” de Jean Claude Bernardet e Alcides Ramos (ver bibliografia) há um guia didático de filmes dividido por temas contendo ficha técnica e resumo dos filmes.

No livro “Cinema e política”, os autores Furhammar e Isaksson estudam os vínculos entre cinema e política nos momentos-chaves da história do século XX. Analisam o cinema nazista, o cinema soviético na época de Lenin e Stalin, o cinema dos Aliados durante a Segunda Guerra Mundial, o neo-realismo italiano após a guerra, o cinema norte-americano durante a guerra fria, o cinema cubano e o cinema novo brasileiro.

Outras listas estão disponíveis tanto na internet quanto em livros.

Na coleção O Brasil Republicano (organizada por Jorge Ferreira e Lucília de Almeida Neves Delgado e dividida em três volumes que cobrem toda a história da república brasileira ao longo do século XX) há no final de cada volume uma lista de filmes relacionados com o período focado.

Algumas coleções têm fins didáticos, agrupando determinados filmes e documentários produzidos de forma institucional. É o caso da coleção Panorama Histórico Brasileiro do Instituto Itaú Cultural. O intuito da coleção é refletir sobre a identidade nacional brasileira.

São quinze programas dirigidos por diversos cineastas, abordando os mais variados aspectos da cultura e da história brasileira: Século XVII: a colônia dourada; Independência; Os Reinados; A Arte no auge do Império; Nasce a República; Século XX: primeiros tempos; Modernismo: os anos 20; Anos 30: entre duas guerras, entre duas artes; No tempo da Segunda Guerra; Novos rumos: o pós-guerra; A Era JK; Pós-modernidade; Sobre os anos 60; Anos 70: trajetórias; O Brasil da Virada.

A coleção é acompanhada de material de apoio ao professor com informações sobre os filmes. Foi distribuída para escolas públicas e também está disponível no Instituto Itaú Cultural.

Outra coleção importante é a de DVDs de histórias dos bairros de São Paulo. Produzidas para serem distribuídas como material didático nas escolas públicas, foram veiculadas na TV Cultura. Enfocam aspectos da história de vários bairros da cidade: Barra Funda, Bom Retiro, Brás, Brasilândia, Campos Elíseos, Capão Redondo, Capela do Socorro, Cidade Tiradentes, Freguesia do Ó, Higienópolis, Itaim Paulista, Jabaquara, Jardim Felicidade, Jardim São Paulo, Liberdade, Luz, Mooca, Pacaembu, Perus, Pirituba, São Miguel, Vila Madalena, Vila Maria, Vila Matilde e Vila Prudente.

A série DOC TV faz parte do Programa de Fomento à Produção e Teledifusão do Documentário Brasileiro, parceria entre as tevês públicas e o Ministério da Cultura. Foram produzidos documentários em todo o Brasil, abordando os mais variados aspectos da cultura brasileira (ver o sítio <http://doctv.cultura.gov.br>).

Apresentamos a seguir algumas indicações de filmes que se relacionam diretamente ao tema do trabalho com questões do cotidiano, identidade e política. Não é uma lista exaustiva, mas apenas sugestões que podem ser enriquecidas a partir das coleções apresentadas anteriormente.

***Garotas do ABC*, Direção de Carlos Reichenbach, Brasil, 2003,**

O cotidiano, os sonhos e as desilusões de um grupo de operárias da indústria têxtil na região do grande ABC, em São Paulo.

***Peões*. Direção de Eduardo Coutinho Brasil, 2004.**

As grandes greves do ABC paulista em 1979/1980, a partir de depoimentos de personagens que participaram do movimento, vários deles colegas e amigos de Lula, hoje presidente do país.

***São Paulo S. A.*, direção de Luiz Sérgio Person, Brasil, 1964.**

A ascensão social de um homem de classe média, que trabalha numa fábrica de carros em São Paulo. Retrato implacável do processo de industrialização da maior cidade da América Latina.

***O Homem que Virou Suco*, direção de João Batista de Andrade, Brasil, 1980.**

Poeta popular nordestino recém chegado a São Paulo é confundido com operário de uma multinacional que matou o patrão. Clássico do cinema brasileiro, que revela o drama dos trabalhadores migrantes na cidade grande.

***Domésticas – O Filme*, direção de Nando Olival e Fernando Meirelles, Brasil, 2001.**

Bem humorado retrato sobre o cotidiano e as dificuldades de um grupo de empregadas domésticas na cidade de São Paulo.

ABC da Greve, direção de Leon Hirszman, Brasil, 1979/1990.

Documentário clássico, com imagens raras, sobre as greves do ABC paulista que mudaram a história do movimento sindical brasileiro.

Eles Não Usam Black-Tie, direção de Leon Hirszman, Brasil, 1981.

Greve em fábrica coloca pai e filho em lados opostos, provocando uma crise familiar. Obra prima do cinema brasileiro, inspirada na peça de Gianfrancesco Guarnieri retratando o cotidiano e as lutas de uma família de operários.

Os 12 Trabalhos, direção de Ricardo Elias –Brasil, 2006.

Um dia na vida de um jovem que precisa cumprir várias tarefas para conseguir um emprego de motoboy na grande São Paulo.

Narradores de Javé, Direção de Eliana Caffé, Brasil, 2003.

O Filme conta a história dos moradores de uma cidade que está ameaçada de ser inundada para a construção de uma hidrelétrica. A única salvação é o registro de suas histórias pelo único morador alfabetizado capaz de escrevê-las. É uma forma interessante de discutir a questão da memória e da oralidade em confronto com o progresso e a tecnologia no mundo contemporâneo.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider
Secretário

Célia Regina Guidon Falótico
Secretária Adjunta de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Assessoria Técnica e de Planejamento

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki
Diretora