

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: REFLEXÕES NO PLANO LEGISLATIVO E AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS¹

THE YOUTH AND ADULTS' EDUCATION IN BRAZIL: REFLEXION ABOUT THE LEGISLATIVE PLAN AND CONTRIBUTIONS OF TEACHING HISTORY TO FORMATION OF STUDENT'S HISTORICAL CONSCIOUSNESS

Wilian Junior Bonete²

RESUMO: O artigo faz uma abordagem, em perspectiva histórica, acerca das concepções conferidas à Educação de Jovens e Adultos – EJA – no contexto da Resolução CNE/CEB 01/2000 e do Parecer 11/2000, sendo que este último reafirmou a EJA como um direito público, caracterizado por uma identidade própria a partir de três funções específicas: *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*. No segundo momento, parte dessa discussão para articular as três funções descritas, no Parecer, ao ensino de História. No terceiro momento aborda os conceitos de competência narrativa e literacia histórica, tal como propostos por Jörn Rüsen e Peter Lee, visando o desenvolvimento de um ensino de História com sentido para a vida dos alunos jovens e adultos, e que conseqüentemente, contribua para a formação da consciência histórica.

Palavras-chave: Ensino de História; EJA; Consciência Histórica; Competência Narrativa; Literacia Histórica.

ABSTRACT: This article gives an approach, in historical perspective, about the conceptions conferred on the Youth and Adult's Education, YAE, in the legislative plan – Resolution CNE/CEB 01/2000 and Legal Report 11/2000. This last one reaffirmed the YAE as a public right characterized by an identity from three functions: restorative, equalizer and qualifier. In the second moment, we articulate the three functions described in the Legal Report to teaching History. In the third moment, gives an approach to the narrative competence and historical literacy concepts, as proposed by Jörn Rüsen and Peter Lee, to develop an historical education with meaning to the student's life and, consequently, contributes to formation of historical consciousness.

Key-word: Teaching history; YAE; Historical Consciousness; Narrative Competence; Historical Literacy.

¹ Esse texto é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de História, Consciência histórica e a Educação de Jovens e Adultos”, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHS) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), entre 2011 e 2013. Contou com financiamento integral da CAPES.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista da CAPES.

INTRODUÇÃO

A Educação de Adultos se definiu no cenário da política educacional brasileira, a partir da década de 1940, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com a criação do Serviço de Educação de Adultos – SEA. Este órgão foi criado com o objetivo de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. A educação tinha como finalidade preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, através do voto, e formar, ao mesmo tempo, um contingente de trabalhadores, qualificados, que atendesse aos interesses das elites e também as demandas do processo tardio de industrialização. Nesse contexto foram elaboradas as primeiras campanhas de alfabetização de adultos direcionadas a erradicação do analfabetismo, entendido como a causa do subdesenvolvimento, uma “doença que precisava ser curada” (PAULA, OLIVEIRA, 2011, p.18).

No período entre 1960 e 1980, o analfabetismo deixou de ser interpretado como causa e passou a ser visto como um dos efeitos do atraso econômico e das desigualdades sociais. Uma das experiências de destaque é o Programa Nacional de Alfabetização – PNA – organizado durante o governo de João Goulart em 1964, que tinha por base o “Método Paulo Freire”. Brandão (2009, p. 263), no *Dicionário Paulo Freire*, explicita que a unidade de um grupo de alfabetizandos, de acordo com o “Método Paulo Freire”, não se constituía como uma “turma de alunos” ou como uma “turma de alfabetizandos”. Todos os participantes criavam, com sua presença, a unidade de um círculo de cultura. Num primeiro momento, com a ajuda de uma pessoa alfabetizada e treinada para ser uma acompanhante de grupo, os componentes do círculo de cultura eram instigados a realizarem atividades de conhecimento de suas comunidades, e elaborarem, a partir do universo vocabular e temático, um material para dar continuidade no seu aprendizado. No segundo momento, a equipe do círculo de cultura dava início ao processo de análise do material levantado, procurando identificar as palavras geradoras e do universo temático que se constituía em matéria-prima de um trabalho coletivo de criação de saberes e aprendizagem de “ler palavras e ler o mundo”. Em seguida, reunidos, não de acordo com a geometria das salas de aula tradicionais, mas em círculo, todos eram motivados a iniciarem um livre debate, incentivados por uma série de “fichas de cultura” (desenhos que lançavam imagens, ou ideias, as pessoas). Nesse sentido, os participantes expunham suas palavras, suas ideias e pensamentos a partir da forma em que interpretavam as fichas de cultura, sobretudo, a partir de suas próprias experiências de vida. A alfabetização

propriamente dita começava após esse processo de levantamento de dados e preparação de materiais. Ela prosseguia de forma ativa, procurando entender os desdobramentos de cada uma das palavras geradoras, em seus fonemas. Todos os participantes eram incentivados a procurarem trabalhar o processo de decodificação, formando palavras existentes, “reais” ou não, e procurando integrar palavras em feixes de sentido, isto é, em pequenas frases que iam se tornando mais elaboradas e complexas ao longo do aprendizado.

Freire elaborou uma crítica à chamada “Educação Bancária”³ e afirmou que os alunos deveriam ser vistos como sujeitos do conhecimento e não como simples objetos ou recipientes vazios e ignorantes. O homem, que é um ser de relações, deve não apenas estar no mundo, mas agir de forma intencional sobre ele. Ao compreender sua realidade, pode e deve levantar hipóteses sobre essa realidade, procurar soluções e transformá-la. Assim, a educação deveria proporcionar a superação da realidade passiva mediante uma conscientização crítica (FREIRE 1967, 1982).

Romão (2009, p. 135-136) aponta que a educação, na perspectiva de Freire, é também dialógico-dialética, visto que ocorre numa relação entre educando, educador e o mundo no círculo da cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada, a aula. Ao contrário da “Educação Bancária”, o educador não é uma mediação entre o conhecimento e o educando, porque nela, quem faz mediação – no sentido da transformação do imediato ao mediato – é o próprio educando. A educação, para Freire, é ainda práxis, ou seja, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem.

Freire inverteu a lógica das décadas anteriores ao trabalhar com a concepção de que o adulto analfabeto não era a causa do subdesenvolvimento do país, mas sim, sua consequência, vítima de uma sociedade desigual e injusta, de um sistema que buscava, pela educação, reproduzir o poder das elites do país. De igual modo, inverteu a ideia do analfabeto sem cultura, fazendo os sujeitos se reconhecerem como produtores de cultura, a partir de situações cotidianas, na qual a alfabetização viria a ser mais um instrumento de leitura do mundo (SCORTEGAGNA, 2005, p. 5).

Nesse cenário, as ideias Freire ganharam grande visibilidade principalmente pela valorização da educação, da aprendizagem e da cultura popular. Segundo Baquero (2009, p. 137), Freire compreendia a educação como um ato político, de conhecimento e dialógico no descobrimento da razão de ser das coisas. Entretanto, essas ideias foram reprimidas durante a

³ Esta concepção refere-se à educação passiva, que priva a criatividade, o espírito investigativo e a curiosidade. Nesse sentido, a Educação Bancária torna os alunos menos humanos, conduzindo-os à alienação, a dominação, a opressão e a incapacidade de ver o mundo de modo crítico e reflexivo (ROMÃO, 2008, p. 134).

ditadura militar. Na década de 1970, com promulgação da Lei n. 5.692/71⁴, regulamentou-se o Ensino Supletivo, cuja finalidade era suprir a escolarização regular, promover a oferta de educação continuada e preparar uma mão-de-obra qualificada. No entanto, o Ensino Supletivo realizava-se por meio de exames e reproduzia mecanismos seletivos da escola regular. Nesse sentido, prevaleceu uma educação desvinculada das reflexões críticas, destinada a disciplinar a população analfabeta a aceitar, sem questionamentos, as transformações impostas pelo novo governo.

Com o processo de reabertura política, que culminou com a *Constituição Federal* de 1988, o ensino fundamental passou a ser obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade própria. Nesse contexto, diversas ações educativas foram retomadas, outras foram criadas e visaram melhorar as condições de formação e trabalho da população não escolarizada. No final do século XX, uma nova concepção, com objetivos e funções para a educação de adultos foram esboçados na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394/96 – LDB. A gratuidade e o acesso à educação foi afirmada e uma nova denominação foi atribuída: Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No ano de 2000, dois novos documentos foram elaborados no intuito de interpretar a Educação de Jovens e Adultos estabelecida na LDB 9.394/96 e conferir a ela novas concepções e atribuições. Trata-se da Resolução CNE/CEB 01/2000 e do Parecer CNE/CEB 11/2000, sendo este último relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que reafirmou a EJA como um direito público, caracterizado por uma identidade própria a partir de três funções:

- *Função Reparadora*: acesso para aqueles que tiveram a educação negada historicamente;
- *Função Equalizadora*: garantia de permanência e igualdade de oportunidades educacionais;
- *Função Qualificadora*: garantia e acesso a educação contínua e de qualidade.

⁴ O Ensino Supletivo foi regulamentado pela Lei n. 5.692/71, especificamente no capítulo IV, artigos 24 a 28 em que são explicitadas as finalidades, abrangência e formas de operacionalização. Além disso, o Ensino Supletivo era organizado a partir de quatro funções básicas: Suplência, que visava suprir a escolarização de adolescentes e adultos que não haviam concluído em idade própria; Suprimento, que visava oferecer estudos de aperfeiçoamento para os que seguiam o ensino regular em todo, ou em parte; Aprendizagem, que significava a formação metódica no trabalho, a cargo principalmente do SENAI e SENAC; e Qualificação, cujo objetivo era a profissionalização, sem preocupação com educação de modo geral, atendendo prioritariamente a formação de recursos humanos para o trabalho. (HADDAD, 1987, p. 20). A nomenclatura e concepção “Ensino Supletivo” vigorou no Brasil até a promulgação da Lei n. 9.394/96 quando foi conferida uma nova identidade para essa modalidade que passou a ser denominada de Educação de Jovens e Adultos – EJA. (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

A nova concepção conferida a EJA, postulada pelo Parecer, representa um marco nessa modalidade, uma vez que a concebeu como uma dívida não reparada com aqueles que não tiveram acesso a educação, a leitura e a escrita, dentro e fora da escola. Devido a tal importância é que se justifica um olhar mais atento para essa legislação que fundamenta, na atualidade, as ações e movimentações em prol do público jovem e adulto em fase de escolarização.

Mediante a essas reflexões preliminares, esse texto foi construído sob dois objetivos específicos. O primeiro é estabelecer uma abordagem, em perspectiva histórica, da EJA no plano legislativo da Resolução CNE/CEB 01/2000 e do Parecer CNE/CEB 11/2000, procurando verificar os conceitos e a concepção de identidade conferida a esta modalidade da educação brasileira. Para tanto, balizamos a análise em referências específicas da área como Haddad e Di Pierro (2000), Carli (2004), Bernardim (2006) e Rial (2007), Costa (2009) e Di Pierro (2010).

O segundo objetivo é propor uma articulação entre as três funções estabelecidas no Parecer CNE/CEB 11/2000 e o ensino de História na EJA, e em seguida abordar o conceito de competência narrativa e literacia histórica como propostas para o enfrentamento de dilemas no ensino de História para alunos da EJA. Em outras palavras, busca-se responder as seguintes indagações: como a disciplina de História pode ser pensada no âmbito das funções *reparadora, equalizadora e qualificadora*? Como o ensino de História, aliado a essas três funções, pode contribuir para o desenvolvimento de um ensino de História com sentido para a vida dos alunos jovens e adultos, e conseqüentemente, que contribua para a formação da consciência histórica? Nesse sentido, ancoramos as reflexões em autores como Rüsen (2001, 2010a, 2010b), Lee (2006), Dias (2007), Cerri (2010, 2011), Fonseca (2012), dentre outros. O princípio que norteia a linha argumentativa desse texto é o ensino de História pautado no diálogo, na experiência e nas ideias dos alunos, aliado os conceitos competência narrativa e literacia histórica, pode cumprir o seu papel de orientação e formação da consciência histórica.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA RESOLUÇÃO CNE/CEB 01/2000 E DO PARECER CNE/CEB 11/2000

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil representa uma demanda antiga, porém, somente a partir da década de 1940 é que foi sendo reconhecida sua importância por parte da

sociedade civil e dos organismos internacionais e, conseqüentemente, ganhou espaço na agenda dos governos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000; CARLI, 2004; BERNARDIM, 2006).

Com o processo de reabertura política, que culminou com a Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental passou a ser obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade própria. Nesse âmbito, diversas ações educativas foram retomadas, outras foram criadas e visaram melhorar as condições de formação e trabalho da população não escolarizada. Na década de 1990, essa modalidade atingiu novos contornos e uma nova concepção, com objetivos e funções para a educação de adultos foram esboçados na LDB n. 9.394/96. A gratuidade e o acesso à educação foi afirmada e uma nova denominação foi atribuída: Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No ano 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE⁵ – por intermédio da Câmara da Educação Básica – CEB – procurou interpretar os artigos da LDB referentes à EJA e dirimir as dúvidas quanto à complexidade dessa modalidade. Para tanto, expediu a Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Parecer CNE/CEB 11/2000.

A Resolução CNE/CEB 01/2000 apresenta 25 artigos que normatizou em âmbito nacional a EJA em todas as suas formas de organização. A função do documento foi estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – que deveriam ser obrigatoriamente observadas na oferta da EJA tanto no Fundamental quanto no Médio, em instituições públicas ou privadas, considerando o caráter próprio dessa modalidade.

A adaptação das diretrizes, de acordo com a Resolução, deveria seguir os critérios da *eqüidade, diferença e proporcionalidade*:

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de eqüidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à eqüidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, 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;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de

⁵ O Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei n. 9.131/95, é o órgão responsável por interpretar as leis da educação.

Jovens e Adultos com espaços e tempo nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000a, p. 1-2).

Os princípios dispostos na Resolução CNE/CEB 01/2000 serviram de referência para a elaboração do Parecer CNE/CEB 11/2000⁶ relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury que tratou das DCN's para a EJA e a concebeu como:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso 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. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000b, p. 5).

Tal concepção foi elaborada tendo em vista o caráter excludente da educação brasileira que sempre esteve estruturada de modo a privilegiar as elites, negando às classes populares uma educação de qualidade e o direito de exercerem a plena cidadania (CARLI, 2004).

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB 11/2000 enfatizou a necessidade de se fazer reparação corretiva dessa realidade, dívida inscrita na história social brasileira, reafirmando à EJA como um direito, oportunizando assim o reingresso escolar de todos os jovens e adultos que não puderam frequentar ou concluir a educação básica, caracterizada por uma identidade própria a partir de três funções: *Reparadora*, *Equalizadora* e *Qualificadora*.

A função *Reparadora* representa o acesso à educação de qualidade a todos aqueles que tiveram esse direito negado historicamente. É também o reconhecimento do princípio da igualdade ontológica do ser humano quanto à aquisição de um bem real, social e simbolicamente importante. Esta função deve ser vista ao mesmo tempo como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais (BRASIL, 2000, p. 9).

A função *Equalizadora* é a permanência e garantia da igualdade de oportunidades educacionais a todos que tiveram sua educação interrompida, permitindo novas reentradas e inserções no mundo no trabalho e em outras esferas da vida social. A EJA representa a busca

⁶ O texto completo do Parecer 11/2000 está dividido em duas partes: I - Relatório e voto do relator; II - a Decisão da Câmara. O Relatório, parte I, está dividido em dez partes: I- Introdução; II- Fundamentos e Funções da EJA: 1. Definições prévias e 2. Conceitos e funções da EJA; III- Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA: 1. Bases legais: histórico e 2. Bases legais vigentes; IV- Educação de Jovens e Adultos Hoje: 1. Cursos da EJA, 2. Exames e 3. Cursos à distância ou no exterior; 4. Plano Nacional de Educação; V- Bases históricas da EJA no Brasil; VI- Iniciativas públicas e privadas; VII- Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA VIII- Formação docente para a EJA; IX- Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e X – O Direito à Educação.

pela efetivação de um caminho para o desenvolvimento de pessoas de todas as idades (BRASIL, 2000b, p. 10-11).

A função *Qualificadora* significa o apelo para uma educação contínua e de qualidade que permita a criação de uma sociedade educada para o universalismo, solidariedade, igualdade, alteridade e a diversidade. Esta função tem como base o caráter incompleto do ser humano capaz de se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam a realização de si e do outro como sujeito. (BRASIL, 2000, p. 11).

No plano do Parecer CNE/CEB 11/2000, a educação foi concebida como uma chave indispensável para o exercício da cidadania e o trabalho na sociedade contemporânea, uma vez que permite os jovens e adultos retomarem o potencial na vida social. A base desse discurso ancora-se na *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos* (1997) em que:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condução para uma plena participação na sociedade. [...] A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura disparidades econômicas (BRASIL, 1997, p. 89).

A rigor, a EJA deve ser pensada no contexto em que ela se desenvolve, isto é, como um modelo pedagógico próprio, a fim suprir suas necessidades básicas e promover a autonomia de seus alunos a fim de que sejam “sujeitos do aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL, 2000b, p. 35).

A esse respeito, o Parecer destaca primeiramente a obrigatoriedade da oferta dos cursos e exames supletivos por parte do poder público, conforme os já citados artigos 37 e 38 da LDB, garantindo os padrões mínimos de qualidade para o reconhecimento dos certificados de conclusão. (BRASIL, 2000b, p.26). Quanto à idade, adverte que mesmo com a redução da idade mínima para prestar exames supletivos, a EJA “não pode servir como um alibi para um caminho negador de obrigatoriedade escolar de oito anos e justificador de um facilitário pedagógico” (BRASIL, 2000b, p. 38).

No que diz respeito à formação docente, enfatiza a necessidade em considerar primeiramente o disposto no artigo 22 da LDB n. 9.394/96:

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

E também atender aos imperativos do artigo 61 da mesma LDB n. 9.394/96:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Desse modo, o preparo de um docente para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para qualquer professor, aquelas relativas à complexidade desta modalidade de ensino considerando às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Deve-se também buscar a profissionalização dos docentes sob a forma de cursos de nível superior ou especialização (BRASIL, 2000b, p. 56-57).

Quanto às DCN's, consta no Parecer que, sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica, deve estar pautada nos mesmos princípios da LDB. Isto é, no que se refere aos componentes curriculares de seus cursos, deve tomar para si as DCN's do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2000, p. 61).

O relator do Parecer enfatiza: “[...] valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino Fundamental e Médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade”. (BRASIL, 2000b, p.61). Por outro lado, esclarece que seguir os referenciais curriculares para o Ensino Fundamental e Médio conforme os Pareceres CEB/CNE 04/98 e 15/98 e as Resoluções CEB/CNE 02/98 e 03/98 não significa uma igualdade direta, sendo necessário uma ressignificação e recontextualização para a idade e características dos jovens e adultos.

Essa ressignificação e recontextualização referem-se à elaboração e execução de propostas pedagógicas no interior das escolas que, em sua autonomia, devem disponibilizar horários diferenciados, especialmente no noturno. Essas propostas devem levar em conta o aproveitamento de conhecimentos e experiências adquiridas em outros âmbitos fora da escola, na utilização de módulos, combinação de momentos presenciais e não-presenciais, a inserção profissional e a busca de melhoria das condições de existência (BRASIL, 2000b, p. 61-62).

A nova concepção de EJA expressa pela mudança do termo *supletivo* para “Educação de Jovens e Adultos” significa “[...] a sua forma de inserção e um caminho a seguir” (BRASIL, 2000b, p. 66), e os pontos até aqui destacados apontam que a EJA deve ser vista como um direito e não mais como algo compensatório. Nesta perspectiva, cabe ressaltar,

segundo Carli, que as DCNs recuperam a “[...] compreensão da EJA no sentido de nomear *quem é o seu sujeito, o que é essa modalidade de ensino, transformando-a não somente em direito, mas explicitando a quem compete essa ação*” (CARLI, 2004, p.102).

Em dezembro de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional 53 que criou um novo financiamento para a educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Partindo do pressuposto de que os recursos abrangeriam todas as modalidades da Educação Básica, criou-se novamente uma expectativa de que os investimentos a EJA seriam reconfigurados e obedeceriam ao critério da equidade (COSTA, 2009).

No entanto, isso não ocorreu, pois, a Lei Federal n. 11.494/2007 que regulamentou o FUNDEB acabou oficializando uma nova discriminação histórica da EJA. Segundo Costa (2009, p.79), o valor aluno/ano destinado a EJA em 2007 era de R\$ 662,40, inferior 42,86% em relação ao aluno do Ensino Fundamental e 71,43% em relação ao aluno do Ensino Médio. O autor explicita que ficou estabelecido por Lei que a apropriação dos recursos do FUNDEB em cada estado para a EJA seria de apenas 15% do total de recursos, o que são visivelmente insuficientes para garantir um ensino de qualidade.

De acordo Di Pierro (2010, p. 954), para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade, é fundamental uma ampliação dos financiamentos da EJA, bem como os recursos do FUNDEB, a fim de que se possa reverter, dentre outras necessidades, a situação do despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam.

Esta modalidade necessita de políticas públicas preocupadas com a formação humana e a cidadania e não apenas com a preparação da mão-de-obra para atender as demandas do sistema capitalista (COSTA, 2009). É necessário uma EJA que promova a inclusão social, que atribua aos alunos o papel de sujeitos ativos no processo da construção do conhecimento e não apenas como objetos do mesmo.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DO PARECER CNE/CEB 11/2000

Entender o contexto em que a EJA se desenvolve – alunos, professores, concepções, políticas e legislações – é essencial para se pensar um ensino de História que conduza os alunos a refletirem, de maneira crítica, a realidade vivida, bem com as relações que se estabelecem entre os seres humanos nas diferentes sociedades.

Nessa direção, retomam-se, nesse momento, as três funções da EJA estabelecidas no Parecer CNE/CEB 11/2000, isto é, a “função reparadora, equalizadora e qualificadora”, no intuito de buscar uma interlocução com questões relativas o ensino de História, consciência histórica, competência narrativa e literacia histórica. Todavia, ressalto que em nenhum momento será buscado criar fórmulas ou modelos para o ensino de História na EJA. O objetivo é apontar caminhos e possibilidades, que por meio de reflexões, possam potencializar a constituição de um ensino e aprendizagem com vistas a superar um ensino sem sentido para os alunos jovens e adultos.

Assim, observando a primeira função destacada no Parecer CNE/CEB 11/2000, função *reparadora*, nota-se grande ênfase dada à leitura e escrita como bens relevantes para a formação humana e o exercício da cidadania. Para o relator Jamil Cury, negar o acesso aos saberes e aos meios de obtê-los implica em sérias divisões na sociedade (BRASIL, 2000b).

Sabe-se que no mundo contemporâneo, as novas competências exigidas pelas transformações políticas, econômicas e sociais, bem como a presença dos meios de comunicação, pautados em novas tecnologias, requerem dos indivíduos múltiplos saberes sem os quais tornam difícil novas formas de inserções e adaptações na vida cotidiana. No entanto, não somente a leitura e a escrita são importantes, mas também o conhecimento histórico, pois, uma vez que está imbuído de um caráter reflexivo e transformador, fornece auxílio na percepção do conjunto de movimentos que ocorrem na sociedade.

Pensar o ensino de História, no contexto da EJA, requer tomar por base as experiências dos alunos como ponto de partida para que eles se identifiquem como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico (RIAL, 2007). É necessário considerar que eles são pessoas inseridas no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente da criança e do adolescente, carregam consigo uma trajetória de vida mais longa e de complexas experiências e conhecimentos acumulados sobre o mundo, sobre si e os outros. (OLIVEIRA, 2001).

Desenvolver um trabalho com base nessas experiências, segundo Adriane Rial (2007, p. 66), remete à compreensão de que uma das funções do ensino de História consiste justamente na possibilidade de alunos e professores intervirem na realidade em que vivem a partir de diálogos estabelecidos entre o presente e o passado. Torna-se imperativo compreender a sala de aula como um espaço propício para o compartilhamento de conhecimentos, ou segundo Schmidt (2002, p. 57) como um espaço onde “uma relação de interlocutores constroem sentidos”.

No âmbito do Parecer CNE/CEB 11/2000, a função reparadora representa uma oportunidade concreta de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável mediante as suas especificidades sócio-culturais. (BRASIL, 2000b, p.9). O espaço escolar deve possibilitar à ampliação das relações sociais e a construção de conhecimentos, adequando-se às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.

É necessário, desse modo, buscar nas características dos alunos os elementos para debates e reflexões acerca de questões históricas que visem superar a simples reprodução do conhecimento. Com isso, professores e alunos podem construir no espaço escolar um local que possibilite o entendimento da realidade, e também, de acordo com Cerri (2011, p. 126), da compreensão da diferença, da alteridade, tanto para ensinar a convivência nas sociedades quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social vivido.

A segunda função descrita no Parecer, função *equalizadora*, caracteriza-se pela igualdade de oportunidades, isto é, a possibilidade de novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nos diversos espaços de trocas e exercícios de cidadania (BRASIL, 2000b).

Por essa função, que concebe a educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania, argumenta-se que é possível o jovem e o adulto retomar seu potencial nos diversos âmbitos da vida, adquirir novos conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso novas dimensões do trabalho e da cultura. (BRASIL, 2000b, p. 10). Essa tarefa de proporcionar a todos os jovens e adultos, antes excluídos da escola, a atualização de conhecimentos por toda a vida, articula-se com a terceira função da EJA, a função *qualificadora*.

Essa terceira função pauta-se pela incompletude do ser humano que possui pleno potencial de se qualificar, requalificar e descobrir novos campos de experiência e atuação como realização de si. Nessa linha de raciocínio, o relator do Parecer afirma 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 (BRASIL, 2000b, p. 12).

Nota-se a preocupação do relator em referenciar a EJA como um local de formação humana que permite novas oportunidades aos indivíduos a adquirirem competências para o mundo do trabalho, a vida social e principalmente a cidadania. Tais considerações levam-nos a questionar: É possível estabelecer uma relação entre a função *equalizadora*, a função *qualificadora* e o ensino de História?

Argumenta-se que o possível entrelaçamento entre o ensino de História e as funções acima destacadas reside para além do aspecto formativo que visa o trabalho ou cidadania. É mais do que isso. O conhecimento histórico, segundo Cerri (2011, p. 112) possibilita o alargamento de horizontes e a ascensão de formas mais complexas de pensamento, isto é, fornece auxílio para que os indivíduos não sejam suscetíveis aos diversos tipos de manipulações. Fonseca (2012, p. 151) corrobora essa apreensão afirmando que somente um ensino de História que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade é que pode conceber alunos e professores como sujeitos da História. Esses indivíduos, os sujeitos históricos, são aqueles atuam do cotidiano, nos diversos espaços de convivência, de lutas relutas e trocas de experiência.

Nessa perspectiva, é fundamental pensar um ensino de História que considere não apenas as experiências de vida dos alunos, mas também seu pensamento histórico, ou seja, suas ideias, conceitos e saberes sobre a História. A respeito disso, Cerri enfatiza:

[...] o ensino escolar de historia, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual os saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos e modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa. (CERRI, 2011, p. 69).

Para o enfrentamento de tais dilemas na educação básica, e em especial, na EJA, apresenta-se, nesse momento, uma possibilidade reflexiva a partir das elaborações de Rüsen (2010a; 2010b) e Lee (2006) acerca da *consciência histórica, competência narrativa, literacia histórica* e suas perspectivas para o ensino e aprendizagem de História.

Rüsen (2001) concebe a consciência histórica como uma constante antropológica, um fenômeno pelo qual o ser humano interpreta suas experiências no tempo em função de suas intenções e objetivos. Trata-se de uma forma de articulação das dimensões temporais (passado, presente e futuro) que proporciona aos seres humanos, mediante o ato reflexivo, orientações para a vida cotidiana. Ter consciência histórica não é um privilégio de poucos indivíduos dotados de uma capacidade analítica superior, mas algo inerente a própria historicidade humana. Pais (1999) afirma que na consciência histórica estão presentes múltiplas representações e, no final, são elas que conferem sentido à História.

Rüsen (2010a) postula que há uma competência específica primordial da consciência histórica: a “competência narrativa”. Essa competência, segundo o autor, pode ser definida como “[...] a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão

sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 2010a, p. 59).

Sendo a consciência histórica uma operação mental de atribuição de sentido ao tempo, a competência narrativa pode ser definida de acordo com três elementos que constituem uma narrativa histórica: *conteúdo, forma e função*. O conteúdo pode ser entendido como “competência para experiência histórica”, a forma como “competência para interpretação histórica” e a função como “competência para orientação histórica”. Na visão de Rüsen (2010b) essas três competências representam as três dimensões da aprendizagem histórica, sendo que sua especial importância não é o desenvolvimento de uma competência, mas sim, a relação harmoniosa entre elas.

A *competência de experiência* representa a capacidade de se olhar para o passado e diferenciá-lo do presente. Segundo Rüsen (2010b), a aprendizagem por meio das operações narrativas da consciência histórica aumenta o conhecimento quando se desvela o que aconteceu no passado. Entretanto, é necessário que esse passado tenha significado para o presente de modo a auxiliar na orientação da vida prática das pessoas. O autor faz a seguinte ressalva:

[...] Nada é histórico simplesmente porque tem um passado. O caráter histórico de algo existente está em uma qualidade específica do tempo: a experiência, assim, é a diferença qualitativa entre o passado e o presente. A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. (RÜSEN, 2010b, p. 85).

A *competência de interpretação* supõe a habilidade de se reduzir as diferenças de tempo entre passado, presente e futuro, através de uma concepção e atribuição de significado ao todo temporal. Rüsen (2010b) afirma que nessa dimensão da aprendizagem ocorre um aumento do conhecimento que por sua vez, é transformado numa mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Esses modelos atribuem significado histórico aos fatos e estabelecem as diferenciações de acordo com pontos de vista acerca do que é importante.

Estes modelos de interpretação decidem quais são os elementos da experiência histórica e do conhecimento histórico que são especificamente “históricos”, os quais estabelecem o seu *status* específico no tempo que fazem parte dos conteúdos da história (RÜSEN, 2010b, p. 86).

A *competência para orientação* representa a capacidade de utilização do todo temporal, com seu conteúdo de experiência, cuja finalidade é a orientação da vida prática.

Implica em guiar as ações por meio da articulação entre identidade humana e conhecimento histórico. Essa competência volta suas preocupações para a função prática da experiência histórica significativa, ou seja, o uso do conhecimento histórico utilizado pelas pessoas em seu cotidiano. Rüsen destaca a importância da apreensão da orientação interna (identidade) e externa (alteridade):

A natureza e a arte da orientação interna e externa de acordo com o seu próprio ser no tempo devem ser apreendidas. Isso já deve ser levado em conta na aquisição de um modelo para a interpretação, uma vez que este modelo deve conter as categorias ensináveis para a interpretação do curso do tempo – isto é, a para o passado, o presente e o futuro. A competência para orientação de si, historicamente, é a habilidade em aplicar este modelo, o qual é preenchido pelo conhecimento e pela experiência, para situações da vida e para formular, assim, como refletir, sobre seu próprio ponto de vista na vida presente (RÜSEN, 2010b, p. 86-87. Grifos meus).

As três operações da consciência histórica, juntamente com as dimensões da aprendizagem histórica se relacionam mutuamente. Não há como pensar a experiência histórica sem significado, tampouco orientação histórica sem experiência. Todos se relacionam ao mesmo tempo, o que demonstra a complexidade da aprendizagem histórica, que possui dois pólos: o da aquisição da experiência e a descoberta de si mesmo nos movimentos da consciência histórica (RÜSEN, 2010b).

Dias (2007, p. 47) indaga que a aprendizagem é considerada como específica dos procedimentos mentais da consciência histórica, a quantidade dos conhecimentos que as pessoas possuem não é um critério adequado para avaliar o seu desenvolvimento. Por outro lado, quando o sujeito aprende História a fim de utilizá-la para analisar determinados aspectos de sua vida prática cotidiana, é possível inferir que houve aprendizagem.

A perspectiva da consciência histórica propõe, como objetivo para o ensino de História, o desenvolvimento das três dimensões da aprendizagem histórica – experiência, forma e função – instigando os alunos a refletirem sobre o passado como uma possibilidade de orientação no tempo, trazendo passado, presente e futuro para uma estreita relação que forneça subsídios para que vivam suas vidas como seres de forma ativa e reflexiva (DIAS, 2007).

É importante destacar que o potencial da narrativa enquanto instrumento de pensamento e expressão da consciência histórica, ganha sentido em um contexto em que o ensino de História tenha por finalidade o desenvolvimento das competências narrativas.

Com base nesses argumentos, alguns questionamentos podem ser levantados: como promover um ensino que desenvolva as operações mentais da consciência histórica e as habilidades da competência narrativa? Quais as perspectivas que o conceito de consciência histórica lança sobre o ensino de História?

A noção de “literacia histórica” desenvolvida por Lee (2006), pautado no conceito de consciência histórica de Rüsen, é fundamental nesse processo. Essa noção parte do princípio de que a História não é apenas o acúmulo do passado, mas sim, um conhecimento que possibilita os sujeitos agirem de forma intencionada e orientada no mundo.

De acordo com Lee (2006, p. 136) a literacia exige que os alunos entendam que à História é um compromisso de indagação com suas próprias marcas de identificação; exijam também algumas ideias e características organizadas e um vocabulário de expressões especializadas como passado, presente, organização, evento, acontecimento, situação, dentre outras. Tendo isso em vista, os alunos devem entender que o conhecimento histórico é possível; que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais; as explicações de determinadas ações requerem reconstruções de crenças do agente sobre situações, valores e intenções relevantes e por fim, que o conhecimento histórico não é mera cópia do passado, mas pode ser avaliado e questionado.

Nesse sentido, o trabalho com bases em narrativas históricas pode ser tomado como uma referência no que diz respeito a literacia histórica. Por meio das narrativas nas aulas de História, torna-se possível tratar de ideias mais abstratas a respeito de suposições ou crenças dos diversos grupos e sociedades do passado, a forma como trabalharam ou fracassaram e ainda vislumbrar indícios de suas relações pessoais (GEVAERD 2009, p. 66-67).

Para Gevaerd, a utilização de narrativas é uma forma de relatar o passado e, por conseguinte, interpretá-lo. Por esse fato, as narrativas representam um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta essencial no ensino e aprendizagem de História. Entretanto, a mesma autora, com base em Husbands (2005), ressalta que as narrativas não podem ser “um fim em si mesmas”, isto é, devem ser utilizadas para a produção de uma compreensão sobre o passado ou a compreensão histórica.

A esse respeito, Lee afirma:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os

pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história (LEE, 2006, p. 136).

Com base nessas considerações é possível caracterizar a literacia histórica como a capacidade dos alunos de construir uma imagem da História que os leve a se orientarem no tempo. No entanto, isso exige certo domínio de conteúdos históricos, um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de ideias substantivas⁷ e ideias de segunda ordem⁸ que auxiliem na organização do passado, tornando-o assim passível de conhecimento (LEE, 2006).

Segundo Lee (2006, p.145), se os alunos forem capazes de se orientar no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, e ao mesmo tempo capazes de utilizar esse conhecimento em sua vida cotidiana, então é possível dizer que estes alunos são historicamente letrados.

Nessa direção, Alves (2011, p. 57) afirma que o enlace entre conhecimento e pensamento é a chave para o desenvolvimento da consciência histórica. Em outros termos, desenvolver uma literacia histórica para o exercício da práxis no presente com vistas a projetar o futuro, significa conhecer, interpretar e trazer a memória o passado histórico de modo que este seja utilizado como base analítica o enfrentamento das diversas situações e contextos.

Cerri, em análise de alguns aspectos da literacia histórica proposta por Lee, afirma:

A perspectiva de uma literacia histórica –, ou, no uso mais comum no português brasileiro – um letramento histórico é um marco decisivo, pois supera a idéia de ensino de História como transmissão, rumo á idéia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura de mundo (CERRI, 2010, p. 270).

Com isso, é possível considerar que o ensino de História é capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, refletir, definir e atribuir sentido a sua experiência do tempo. Com base no princípio de que a consciência histórica é um fenômeno social composta por diversos elementos, o papel do ensino de História é ser um fator interveniente nesse fenômeno (CERRI, 2010).

Cerri (2010, 2011) ainda argumenta que o conceito de consciência histórica reforça o princípio de que o trabalho didático da História não está resumido apenas ao ensino do

⁷ Ideias ou conceitos substantivos podem ser entendidos como: agricultor, impostos, datas, eventos etc.

⁸ Ideias ou conceitos de segunda ordem podem ser entendidos como: narrativa, relato, explicação, evidência etc.

passado, mas sim na articulação entre passado, presente e futuro. Mediante o conceito de consciência histórica, entende-se que o valor educativo principal da História é a formação da competência narrativa, uma vez que ela exige revisão dos conteúdos e programações do ensino de História.

O quadro apresentado ao longo desse texto sugere uma alternativa para o enfrentamento das dificuldades que existem no campo do ensino e aprendizagem em História na EJA. Segundo Caimi (2009, p. 79) é importante valorizar o conhecimento que os alunos já possuem e a maneira como eles mobilizam esses conhecimentos para estabelecer processos construtivos próprios, apropriando-se de ferramentas que lhes permitam pensar historicamente e dar sentido a sua experiência no tempo no contexto social em que vivem. Em suma, o ensino de História, no âmbito das três funções da EJA, só terá sentido quando estiver pautado no diálogo e no respeito às experiências dos alunos, bem como em suas ideias e pensamentos sobre a História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto, lançou-se um olhar sobre a Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Parecer CNE/CEB 11/2000 no intuito de verificar o lugar ocupado pela EJA nesses documentos oficiais do governo e quais concepções e conceitos foram atribuídos a essa modalidade de ensino. Merece destaque a concepção da EJA como um direito imperativo para todos que não puderem ter acesso à escolarização. Desse modo, a EJA passou a ser caracterizada por uma nova identidade conferida pelas funções de *reparadora, equalizadora e qualificadora*.

Nessa direção, procurou-se abordar as possibilidades de articulação do ensino de História junto as três funções da EJA estabelecidas no Parecer 11/2000. A análise nos conduziu a pensar na importância de se conhecer a história da EJA, em perspectiva histórica, e também, conforme Caimi (2009, p. 79), a valorizar a experiência de vida dos alunos e seus conhecimentos, ideias sobre a História e o modo como mobilizam esses conhecimentos em função de sua vida prática no cotidiano. Conhecer o aluno com quem se trabalha, seja ele criança, jovem ou adulto, é fundamental para que o trabalho docente obtenha sucesso.

Por último foi proposto uma abordagem do ensino de História, na EJA, articulado aos conceitos de consciência histórica, competência narrativa e literacia histórica, cuja reflexão nos mostrou que um ensino que visa dar voz às ideias dos alunos, valoriza os seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida, certamente contribui decisivamente para a

formação da consciência histórica, abrindo assim, novas perspectivas de leitura, não apenas de textos escritos, mas sim do mundo.

Em suma, trabalhar com o ensino de História, na EJA, tendo em vista a formação da consciência histórica, remete-nos à compreensão de que uma das funções do ensino de História consiste justamente na possibilidade de alunos e professores intervirem na realidade em que vivem a partir de diálogos estabelecidos entre o presente e o passado. Torna-se, pois, necessário compreender a sala de aula como um espaço propício para o compartilhamento de conhecimentos, significados, memórias, experiências, expectativas e porque não, esperanças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo 2011.
- BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 136-139.
- BERNARDIM, Marcio. *Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições da EJA em Guarapuava – PR*. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2006.
- BONETE, Wilian Junior. *Ensino de História, Consciência Histórica e a Educação de Jovens e Adultos*. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em História. Londrina, 2013.
- BRANDÃO, Carlos. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 263-264.
- BRASIL. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.01, de 05 de out. 2000a.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 10.05.2000b. Relator Prof. Carlos R. Jamil Cury. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. MEC/SEF, 2002.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHAES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (orgs.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 65-80.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. *Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional*. 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2004.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 15, p. 264-278, 2010.

_____. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

COSTA, Antonio Claudio Moreira. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, v. 4, p. 64-82, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul/set. 2010.

DIAS, Maria Aparecida Lima. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*. 2007. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GEVAERD, Rosi Terezinha. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. 2009. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

_____. *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: INEP, 1987.

HUSBANDS, C. R. *What is history teaching? language, ideas, and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open Press University Press, 2005.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*. Curitiba, Número Especial, p. 131-150, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PAIS, José Machado. *A consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta: 1999.

PAULA, Claudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. *Educação de jovens e adultos ao longo da vida*. Curitiba: IBPEX, 2011.

RIAL, Adriane Cristina Pires. *Avaliação de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - Práticas correntes no Ensino Médio, em História*. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de Santos. Programa de Pós-graduação em Educação. Santos, 2007.

ROMÃO, José. Educação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 133-136.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: EdUnB, 2001.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010b, p. 79-91.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010a, p. 51-77.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. Análise Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Anais online da VI Jornada do HISTEDBR*. Campinas, FE/UNICAMP, 2005.

RECEBIDO EM: 09/08/2015

APROVADO EM: 26/11/2015