

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ALINE DO CARMO COSTA BARBOSA

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EJA: INVESTIGAÇÕES DA CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS**

GOIÂNIA, 2013

ALINE DO CARMO COSTA BARBOSA

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EJA: INVESTIGAÇÕES DA CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Menezes

GOIÂNIA, 2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

Barbosa, Aline do Carmo Costa.
B238d Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos [manuscrito] / Aline do Carmo Costa Barbosa. - 2013.
xv, 123 f. : il., figs, tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Menezes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2013.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras e gráficos.

1. Consciência histórica – Educação de jovens e adultos (EJA). 2. Ensino de História – Didática. I. Título.

CDU: 930.1:374.7

ALINE DO CARMO COSTA BARBOSA

**Didática da história e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens
e adultos**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em História do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovado em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Marcos Antônio Menezes – UFG
Presidente da Banca

Prof. Dr. Luciano de Azambuja – UFRN
Membro

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira – UFG
Membro

Prof. Dr. Maria da Conceição Silva – UFG
Suplente

*Para Jason, Marcos, João Vesley, Valdir, Jaime,
Francisco, Valme, Claudionicio, Samuel e Inácio:
meus ex-alunos, meus primeiros alunos, e os alunos
que até hoje mais me ensinaram.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Marcos Menezes, por ter me recebido como orientanda com toda a generosidade e paciência.

Ao Carlos Oiti, pelas contribuições indispensáveis na qualificação.

Aos alunos do Colégio Estadual Visconde de Mauá, por terem pacientemente aceitado participar desta pesquisa.

Ao Luiz da Luz pela ajuda com os gráficos e ao Grouxo Marxista pela tradução do resumo!

A Lu, que sempre me lembra a importância de não se deixar corromper, ou, dependendo do ângulo, rs: de corromper.

Aos meus amigos, Marcos, Beto, Tati, Pi, Victor e Manoel pelo carinho de sempre.

Ao Luiz e a Tars, pela amizade, pela força, pela companhia e por todas as cervejas compartilhadas.

A Mari, May, Matia, Ju, Doug e Priscilla: por mesmo diante de toda a minha ausência, me fazerem saber sempre presentes.

A Luanna: minha irmã, que tem estado sempre comigo, e me deixado estar, sempre com ela.

Ao meu pai: dizem os mais próximos que nós dois nos parecemos mais do que queremos reconhecer. Bom, com 63 anos de idade ele resolveu fazer licenciatura em História.

As pessoas do Tarifa Zero Goiânia: se não fosse pelo que nos une, provavelmente teria terminado esta dissertação mais cedo! No entanto, entre todos os descaminhos, compartilhar com as pessoas o anseio por uma vida sem catracas têm sido um grande aprendizado.

A minha vó e a Tia Ana: pelo carinho e pelo cuidado cotidiano.

A Lyanna: se eu fosse agradecê-la por tudo, as páginas desta dissertação ficariam desproporcionais aos agradecimentos, então, e com toda sinceridade e com todo o significado que duas palavras podem carregar: por tudo.

Ao Rafael Saddi: sua presença nesta dissertação não se dá somente por fazer parte da minha bibliografia. A ele eu agradeço por todas as leituras e conversas, muitas vezes cheias de discordâncias, mas que contribuíram fundamentalmente no processo da minha escrita. Mas, a ele, sobretudo, eu agradeço pela amizade, e por inspirar, na academia ou fora dela, sempre o anseio por liberdade e justiça, mantendo uma coerência, rara no ambiente acadêmico, entre as palavras e as atitudes. A ele, por fim, não só toda a minha gratidão, mas também o meu respeito e minha sincera admiração.

Por último e principalmente, a minha mãe: pelo cuidado constante, pelo apoio que sempre me deu, por ter suportado os meus dias de estresse durante esta pesquisa e, sobretudo, por todo o amor que não cabe nas palavras.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar a consciência histórica de alunos matriculados na modalidade básica da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Colégio Estadual Visconde de Mauá, na cidade de Goiânia. Os debates acerca da definição de consciência histórica estão inseridos na área de Didática da História, que neste trabalho é compreendida a partir de concepções e novas definições que surgiram na Alemanha nas décadas de 60 e 70, e que vêm ganhando espaço entre pesquisadores brasileiros, ampliando tanto o seu campo de investigação, quanto a discussão da relação entre o conhecimento histórico e a vida prática dos homens em sociedade. As investigações da consciência histórica foram realizadas a partir da metodologia da Educação Histórica, centrando-se no debate acerca da ideias históricas dos alunos. Os questionários aplicados a estes alunos foram inspirados no projeto *Jovens diante da História*, de Luis Fernando Cerri, que forneceu a nossa pesquisa um importante instrumental para o debate das relações dos alunos da EJA com o conhecimento histórico. Estas investigações, por sua vez, só foram possíveis mediante uma análise do contexto econômico e social em que os alunos jovens e adultos estão inseridos, permitindo reflexões que se pautaram na experiência histórica dos sujeitos participantes e os vínculos desta experiência com as interpretações que fazem em e na história.

Palavras-chave: Consciência Histórica, Didática da História, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research has as its central objective to investigate the historical consciousness of students enrolled in the basic EJA (Education of Younths and Adults) of the Colegio Estadual Visconde de Mauá, in the city of Goiânia. The debates regarding the definition of historical consciousness are placed in the field of History Didadicts, which in this work is understood from the conceptions and new definitions which appeared in Germany in the 60's and the 70's. These conceptions and definitions have been gaining much space among brasilian researchers, broadening their field of research regarding the discussion about the relation between historical knowledge and the practical life of men in society. The research conducted on historical consciousness was carried out based on the methodology of Historical Education, focusing the debate on the matter of the historical ideas of the students. The questionnaires applied to these students were inspired in the Project "Young Men In Face of History", of Luis Fernando Cerri, who supplied to our research an important instrument for the debate about relations of EJA with historical knowledge. On the other hand, this research was possible only through na analysis of the economical and social context in which these youths and adults are in, allowing reflections driven by the historical experience of the participating subjects and the ties of this experience with the interpretations they make of and in history.

Key-words: Historical Consciousness, Didactics of History, Education of Youths and Adults.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quantidade de alunos por turma e Idade dos alunos.....	70
Quadro 2 – Tabela de Profissões.....	71
Figura 1 – O que a religião representa para você? Qual o seu interesse pela política? Sobre a sua participação política.	72
Figura 2 – Assuntos polêmicos.....	73
Figura 3 – Quais as formas em que a história aparece que mais te agradam?.....	83
Figura 4 – O que a história significa para você?.....	90
Figura 5 – Qual a importância dos seguintes objetivos da história?.....	91
Figura 6 – A história como linha do tempo.....	94
Figura 7 – Como era a vida no país há 40 anos? Como será a vida do país daqui a 40 anos?.....	96
Figura 8 – Como será a sua vida daqui a 40 anos?.....	98
Figura 9 – Fatores de mudança na história no passado e no futuro.....	101
Figura 10 – Diferenças entre ricos e pobres.....	104
Gráfico 2 – Diferenças entre ricos e pobres no projeto <i>Jovens diante da História</i>	107

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	18
1.1 – A concepção de Didática da História na virada paradigmática da Alemanha nas décadas de 60 e 70.....	19
1.2 – A Didática da História no Brasil.....	30
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	42
2.1 – Os sujeitos da EJA.....	48
2.2 – Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: concepções e perspectivas.....	51
CAPÍTULO 3 – A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DA EJA.....	61
3.1 - A metodologia da Educação Histórica e o projeto <i>Jovens diante da História</i> ..	62
3.2 - Os sujeitos da pesquisa.....	69
3.3 - Ensino de História, Currículo e Usos públicos: os problemas da didática da histórica.....	79
3.4 - Investigando a Consciência Histórica dos alunos da EJA	
3.4.1 – Passado, presente e futuro: as articulações de sentido na história.....	88
3.4.2 – Fatores de mudanças na história e consciência econômico-social.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXOS.....	120

APRESENTAÇÃO

Nós cronópios não somos propensos às morais, e esta pequena história não terá nenhuma; prefiro pensar um mundo – e lutar por ele – onde encontros como este não sejam mais possíveis. A América Latina paga o preço extorsivo da exploração que o imperialismo faz das suas riquezas próprias; o que nem sempre se vê é o preço que se paga em inteligência natural sufocada pela miséria.¹

Julio Cortázar, em seu texto *Um cronópio no México*, relata um de seus encontros simbólicos que teve com um engraxate durante uma de suas viagens pela América Latina, neste caso, em Veracruz. O autor conta que em suas viagens é frequente encontrar engraxates, e “embora estes encontros não sejam nada históricos” parecem simbólicos. Em um destes encontros com um engraxate, Cortázar narra que foi questionado se a Argentina ficava perto da Guatemala.

Não foi fácil para mim perguntar se ele nunca tinha visto um mapa da América do Sul. Disse que sim, mas um sim cheio de não, um sim cheio de pudor que me levou, mais envergonhado que ele, a explicar com uma espécie de desenho no ar. (CORTÁZAR, p. 177, 2010)

Após a explicação, o engraxate fez a seguinte pergunta: “E quanto saiu o táxi da Argentina até Veracruz?”. Este encontro, que o autor diz não ser nada histórico, relata um desconcerto frente ao que ele chama de inteligência natural sufocada pela miséria. “Meu pequeno engraxate tinha uma curiosidade vigilante dessas que alimentam a inteligência e a tornam visível e ativa; mas nenhuma escola, nenhum quadro negro, nenhum professor orientaram essa força que girava no vazio.” (CORTÁZAR, p. 177, 2010)

O desconcerto de que se trata nesta pequena história assemelha-se ao desconcerto que impulsionou esta pesquisa ao tratar de alunos jovens e adultos que não tiveram *nenhuma escola, nenhum quadro negro e nenhum professor para orientarem “a força que girava no vazio”* quando crianças. Pretende-se, nas páginas que se seguem, refletir sobre as possibilidades de orientação (perspectivada na didática da histórica) dos sujeitos, que, assim como o engraxate da história, não tiveram oportunidade de frequentar a escola quando crianças, mas que iniciaram (ou retomaram) os estudos na modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

¹ Trecho retirado do texto *Um cronópio no México*, do escritor argentino Júlio Cortázar.

As preocupações relacionadas a este universo da EJA iniciaram durante um estágio realizado em 2009, ainda na graduação. A experiência com a Educação de Jovens e Adultos me surpreendeu pelo despreparo, desconhecimento, mas, principalmente, pela riqueza que este universo apresentava. Riqueza de conteúdo, de vida, de experiência, e de vontade dos alunos, nunca a riqueza econômica da qual o sentido neste ambiente frequentemente está distante. O despreparo ao entrar em uma sala de aula com alunos que viveram muito mais do que a própria professora foi marcante na minha formação. Este despreparo em contato com a surpresa e interesse que este ambiente me apresentou conduziu-me a vários caminhos, entre eles esta pesquisa.

Os alunos eram funcionários da empresa Saneago (Empresa de Saneamento de Goiás), tinham entre 45 e 65 anos, e assistiam às aulas no horário de almoço, na própria empresa Saneago. Entre todas as dificuldades iniciais que notei, a primeira foi que não sabia me portar diante de um público mais velho, para quem o ambiente de trabalho faz parte do cotidiano escolar. Essa intersecção entre os ambientes possibilitou a identificação de algumas aparentes contradições: ao mesmo tempo que a vinculação entre trabalho e educação realizava especificamente uma demanda de setores de formação de mão de obra, a experiência das aulas apresentava uma desvinculação entre os dois por parte do aluno. Para estes, o saber foi interrompido pela necessidade do trabalho, em uma oposição originária de um contexto socioeconômico. As aulas também não subsidiavam uma vontade de permanecer na Saneago: o interesse pelas aulas visava, na concepção dos alunos, sanar um déficit que se manifestava em uma vergonha pela ignorância. Esta vergonha manifestava-se na sensação de inferioridade criada por um discurso do conhecimento escolarizado e elitista.

A inclusão em uma lógica discursiva exploradora, que tem em sua base o discurso da necessidade de uma educação que, na prática, é extremamente difícil, dadas a limitação individual dos alunos e as precárias condições de organização de cursos consistentes a sanarem a lacuna do ensino básico, era tão mais incômoda em um ambiente em que a dificuldade de aprendizado e de concentração contrapunha-se à enorme dedicação e vontade de aprendizagem.

Neste tempo de experiência, pude perceber o quão complicado pode ser voltar ou iniciar os estudos quando adulto, e o quão fácil pode ser abandoná-los.² Também foi

² Um dos principais problemas encontrados na EJA é a evasão escolar.

neste período em que as dúvidas e os questionamentos sobre o sentido da educação e do ensino de história foram postas em xeque. Afinal, o que poderia eu, como professora de história, ensinar para estes alunos?

Em 2010, pouco antes de finalizar o curso de licenciatura em História, também tive um gratificante encontro com discussões sobre a Didática da História, sob um novo viés que, se não pôs sentido nas relações entre os historiadores, o ensino de história e o mundo fora da universidade, ao menos tornou explícita sua reivindicação.

As questões e as dúvidas geraram a busca de sentido de um ensino de história que pudesse ser relevante para estes alunos. O estágio foi finalizado assim que me formei, mas as angústias permaneceram, culminando nesta pesquisa em que almejei buscar este e outros sentidos que se buscam quando se pensa em uma educação pautada na relevância pragmática, e não no conhecimento que se pretende obter deslocado da vida dos alunos.

A Didática da História, área em que as investigações desta pesquisa estarão situadas, tornou-se um importante lugar de reflexão acerca deste saber que se pretende em íntima relação com a vida prática. O primeiro capítulo busca uma definição desta área, seus objetos e objetivos que se originaram na virada paradigmática alemã nas décadas de 60 e 70 (RÜSEN, 2006), bem como as apropriações de autores brasileiros que deram início a uma nova concepção de Didática da História tendo como influência principalmente os alemães Jörn Rüsen e Klaus Bergmann.

No interior destas discussões, ganhou espaço o conceito de *consciência histórica*, indispensável para pensarmos o conhecimento histórico e o modo como os homens constituem sentido no tempo. Ao adentrarmos este conceito, explicitamos uma tipologia da consciência histórica proposta por Rüsen que define quatro articulações de sentido temporal que são definidas em tipo tradicional, exemplar, crítico e genético. Esta tipologia forneceu a nossa pesquisa uma maior compreensão das elaborações de sentido histórico que os homens fazem ao articularem passado, presente e futuro.

Neste capítulo, também apresentamos como a consciência histórica, enquanto objeto de investigação da Didática da História, amplia os espaços e reflexões desta disciplina, que acaba por romper com os limites de pesquisas somente focadas no ensino e aprendizagem histórica no campo escolar, abrindo-se para os mais variados lugares em que o conhecimento histórico se faz presente na vida prática dos homens em sociedade.

Estas reflexões constituíram para a didática da história uma virada paradigmática que, na última década, tem influenciado reflexões também no Brasil, principalmente após a tradução de obras de Jörn Rüsen. No segundo tópico deste capítulo a intenção foi de perceber como alguns autores brasileiros formulam suas noções de didática da história e como, ao ampliá-la, algumas concepções distintas têm sido formuladas.

Explicitar as discussões que permeiam as definições desta área tornou-se imprescindível para que realizássemos uma pesquisa inserida na Didática da História que possui, como objetivo central, investigar a consciência histórica de alunos jovens e adultos de uma escola estadual na cidade de Goiânia.

Como quando me formei os alunos da Saneago também se formaram no Ensino Médio, uma pesquisa empírica com estes tornou-se inviável. A escolha de outra escola, no entanto, foi feita mediante o reconhecimento de que as principais especificidades do público de alunos jovens e adultos estão por todas as salas de aula que contém a modalidade EJA. O segundo capítulo deste trabalho procura refletir sobre estas especificidades dos alunos jovens e adultos, bem como compreender o contexto em que surge esta modalidade, almejando fornecer ao leitor como esta estrutura educacional destinada a jovens e adultos tem se estabelecido.

Ao prosseguirmos com estas reflexões foi possível analisar os elementos e o modo como uma educação destinada a jovens e adultos no Brasil vincula-se a estrutura social e econômica bem específica em que os alunos estão inseridos. A compreensão deste vínculo nos traz algumas outras questões, como a presença do trabalho e da evasão escolar como elementos que caracterizam ou marcam tal modalidade.

Estas análises foram imprescindíveis para toda a nossa reflexão que buscou compreender a consciência histórica de 68 alunos matriculados na modalidade EJA em uma escola estadual da cidade Goiânia.

Neste segundo capítulo, também consideramos importante apresentar as concepções teóricas que se consolidaram nesta área, devedoras, sobretudo, das contribuições de Paulo Freire, pesquisador, educador e teórico que desde a década de 60 até os dias de hoje tem sido a principal referência para os educadores e pesquisadores desta modalidade. Estas concepções abrem espaço para tratarmos das aproximações necessárias entre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos na busca por definir os horizontes emancipatórios para a educação.

Após fundamentarmos nosso trabalho na área de Didática da História, e após contextualizarmos o universo da EJA, seguiremos com o terceiro capítulo trazendo para

a nossa pesquisa a voz dos participantes desta pesquisa com o intuito de refletir sobre a consciência histórica destes alunos.

Nesta investigação, nosso referencial metodológico baseou-se no método da Educação Histórica. Esta metodologia foi introduzida no Brasil por Maria Auxiliadora Schmidt³, e tem buscado analisar na sala de aula as relações dos alunos com o conhecimento histórico, através de pesquisas que identificam os níveis de compreensão de ideias históricas destes.

Para acessar as ideias históricas dos alunos baseamos nosso instrumental no questionário do projeto *Os Jovens diante da História*, elaborado por Luis Fernando Cerri, inspirado por sua vez em um projeto desenvolvido com alunos de 33 países da Europa (além de Turquia, Israel e Palestina), denominado *Youth and History*. (AGUIRRE, CERRI, 2011). Este questionário foi adaptado para os objetivos da nossa pesquisa e para o público em questão, sendo eliminadas algumas questões acerca de assuntos que não constituíram nosso interesse de investigação e outras que são destinadas a não-adultos.

Das questões que nos apropriamos, os alunos foram convidados a marcarem posições e concordâncias acerca do significado da história, das relações entre passado, presente e futuro, dos fatores que provocaram mudanças no passado e que provocarão no futuro, do que pensam sobre o desenvolvimento da história, de posições acerca de assuntos polêmicos, de quais formas em que a história aparece que mais lhe agradam e, por fim, como explicam as desigualdades sociais e econômicas no país.

A análise dos resultados permitiram algumas reflexões acerca da vinculação do conhecimento histórico com a vida destes alunos, percepções de mudanças e continuidades no tempo, articulações temporais de sentido que são realizadas por eles, bem como as explicações históricas que dão para os problemas na sociedade.

A metodologia utilizada para apresentar os gráficos da maioria destas respostas foi baseada na Escala Likert, que permite aferir médias a fim de indicar graus de concordância dos alunos com as afirmativas propostas. Com respostas em que os alunos precisaram optar somente por uma alternativa foi utilizada a porcentagem.

Uma primeira reflexão, porém, antes de adentrarmos nas reflexões sobre a consciência histórica, destinou-se a compreender algumas características destes alunos

³ A autora coordena o LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) na UFPR e têm orientando já há alguns anos várias dissertações e teses com pesquisas em Educação Histórica.

que participaram de nossa pesquisa, como idade, profissão, perfil religioso e político, bem como os motivos que os levaram a interromper os estudos em algum momento de suas vidas, indicando para nós os lugares sociais de que falamos nossos alunos.

Uma segunda reflexão buscou explicitar alguns problemas da didática da história e do ensino de história quando estes não problematizam o aprendizado histórico e não levam em conta a experiência dos sujeitos e a relação destes com interpretações, orientações e experiências baseadas na racionalidade do conhecimento histórico.

As outras reflexões que se seguiram nos outros tópicos empreenderam a tarefa central de nosso trabalho: compreender articulações de sentido presentes na consciência histórica dos alunos. Buscou-se, primeiramente, estabelecer as relações dos alunos com as três dimensões temporais: passado, presente e futuro, através de questões que os convidaram a exporem o que pensavam acerca do significado da história, os objetivos de estudá-la, o que pensavam do país no passado e no futuro e o que imaginavam para suas vidas daqui há 40 anos. Estas questões permitiram-nos um debate sobre os aspectos da tipologia da consciência histórica definida por Jörn Rüsen e os elementos que ela pode nos fornecer ao pensarmos a relação complexa dos alunos com o conhecimento histórico.

Em segundo lugar, buscamos identificar nas respostas dos alunos pontos que nos indicassem o que pensavam dos fatores de mudanças na sociedade e também do fato de em nosso país haver ricos e pobres. Deste modo, ao serem convidados a refletirem sobre problemas concretos de nossa sociedade, no caso a desigualdade entre ricos e pobres, também realizamos um debate acerca da consciência econômico-social, que, segundo Pandel (1987), refere-se ao modo como os homens interpretam estas diferenças presentes na vida social.

Este debate permitiu que colocássemos em questão as contribuições da didática da história para a vida prática dos alunos, ao percebermos como a experiência de vida destes alunos recaem sobre interpretações históricas que não devem ser desprezadas, mas sim incorporadas nas discussões que intentam produzir relevância histórica na vida prática dos homens.

CAPÍTULO 1: DIDÁTICA DA HISTÓRIA

O capítulo que inicia esta dissertação tem como principal objetivo refletir sobre as concepções de didática da história e compreender questões fundamentais das orientações que a norteiam atualmente. O que é didática da história? Qual o seu campo de atuação? Qual o seu campo de investigação? Como e em que medida ela pode contribuir para a vida prática dos homens no presente?

Há e houve, no extenso campo da História, divisões que distinguiam a didática da história, relacionada ao ensino de história e ao modo como o conhecimento histórico poderia ser transferido aos ‘não historiadores’, e a ciência histórica, relacionada ao processo de produção do conhecimento histórico científico. Esta divisão pressupôs durante muito tempo que havia uma História a ser ensinada e uma História a ser produzida, e caberia à didática da história trabalhar com os meios de apreensão e reprodução do conhecimento histórico realizado pelos historiadores, tarefa que foi facilmente confundida com a pedagogia. (RÜSEN, 2006, 2007)

Há, porém, hoje, uma ampla discussão que trata da didática da história como uma disciplina que investiga os mais variados modos com que a vida prática está relacionada com o conhecimento histórico, seja ele sistematizado cientificamente ou não, e também como a ciência história se relaciona com a práxis, ou seja: como a didática da história está posicionada em relação à produção do conhecimento histórico.

Esta discussão remete a reflexões originadas na Alemanha, especialmente na década de 70, que se revelaram em um importante processo para uma nova inserção da didática da história nos estudos históricos. No Brasil, há uma nova geração de pesquisadores que entraram em contato com esta discussão e que propõe novas maneiras de pensar tanto a didática quanto o ensino de História.

Neste capítulo o que se pretende é nos situarmos neste debate, apresentando a área de didática da história e o que significou para esta o processo de virada paradigmática alemã. Objetivou-se também situar tais debates e as apropriações brasileiras destas leituras em uma reflexão que possa vir a contribuir para compreendermos como hoje a didática da história se estabelece nas pesquisas históricas brasileiras, uma vez que nosso trabalho está situado no interior do campo de investigação e do campo teórico desta disciplina.

1.1 A concepção de Didática da História na virada paradigmática da Alemanha nas décadas de 60 e 70

Segundo Rüsen, a visão estreita de didática da história enquanto disciplina que trata somente dos processos de ensino e aprendizagem da História sem relações com a produção do conhecimento histórico, foi um processo constituído no século XIX, pois a historiografia, da antiguidade até as últimas décadas do século XVIII, indicava que “a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2006). Esta visão estreita foi absorvida pela comunidade de historiadores no século XIX no processo de tentar garantir a autonomia da ciência histórica. Rüsen chama este processo de “irracionalização” da história (2006). Segundo Rafael Saddi (2010, p. 68),

(...) uma mudança profunda havia ocorrido entre os dois mil anos em que a História foi entendida como uma mestra da vida, dotada de uma essência didática fundamental, escrita para ensinar os homens do presente e do futuro; e o tempo em que nós vivemos, em que o historiador, vestido em seu glamoroso método científico, se tornou incapaz de perceber os elementos didáticos que compõem a sua própria disciplina.

O reconhecimento de elementos didáticos presentes na disciplina de história, bem como as preocupações de que ela pudesse ter relevância pragmática, deram lugar às preocupações metódicas da pesquisa histórica e da reflexão racional. Os historiadores, neste momento, deixaram de perceber os vínculos entre a ciência histórica e a orientação temporal da vida prática dos homens. Estes vínculos, porém, nas décadas de 60 e 70 da Alemanha, tiveram novamente atenção, dessa vez sob uma nova perspectiva.

Como estas novas reflexões foram possíveis é uma pergunta necessária para compreendermos os elementos que contribuem para uma história vinculada à vida prática dos homens. Compreender o processo que culminou em uma nova reorientação das questões didáticas presentes na ciência histórica nos leva a uma análise mais pontual acerca do contexto alemão nas décadas de 60 e 70, época em que um intenso debate ganhou espaços na noção de vínculo prático com as questões históricas.⁴

Em várias partes do mundo, e não só na Alemanha, assistimos uma crise de orientação do presente no período pós-guerra. Muitas percepções em vários âmbitos foram revistos após o holocausto, quando a sociedade, principalmente alemã, sentiu

⁴ A análise deste contexto alemão foi desenvolvida em um artigo de Rafael Saddi ainda não publicado, mas que fundamentou e norteou a análise que se segue.

padrões de comportamento e visões de mundo serem reorganizados. (ELIAS, 1997). As interpretações que davam sentido ao presente haviam perdido boa parte de suas referências. Houve, como desdobramentos dos episódios anteriores as décadas de 60 e 70, o que alguns autores¹ denominaram de conflito de gerações. Esta crise e este conflito, sentidos em diversos espaços, foram muito mais profundos na Alemanha.

Norbert Elias reflete sobre estes conflitos entre a sociedade alemã que assistiu ou permitiu a ascensão do nazismo e a sociedade alemã que buscava livrar-se do peso do passado trágico. Este “conflito de gerações”, descrito pelo autor como um conflito também de experiências, ideias e moralidades, contribuiu decisivamente nas ressignificações da Didática da História. Os jovens do pós-guerra tinham muitos problemas *históricos* a resolver.

Nascidos no final, ou já depois de Hitler, tinham a certeza de que não eram, de forma nenhuma, culpados das atrocidades do regime hitlerista. Mas tinham consciência, talvez com uma certa perplexidade, de que o mundo recriminava o povo alemão pela criação de um regime violento, que foi muito além das formas normalmente suportáveis de desumanidade. (ELIAS, p. 229, 1997)

Segundo Elias, a geração que viveu o regime encarava a questão de dois modos distintos, ou uma questão de culpa, por ter participado ou apoiado as ações do regime, ou uma questão de inocência pessoal, de isenção de culpa por desconhecerem ou se oporem as ações de Hitler. Assim, o problema de “chegar a um acordo com o passado alemão” ficou, para eles, consideravelmente solucionado””. (ELIAS, p. 228, 1997).

Já na geração das décadas de 60 e 70, os jovens, não tendo presenciado Hitler no poder, buscavam, de modo distinto que seus pais ou avós buscaram, resolver a questão refletindo sobre as origens do nazismo, de como tal acontecimento foi possível. Queriam, portanto, resolver ou aliviar de alguma forma o peso do passado e da memória que o a nação alemã carregava consigo no presente. “Para eles, que nasceram mais tarde, era mais claro do que para seus pais que o pesadelo do passado não se deixaria sepultar tão depressa (...)” (ELIAS, p. 229, 1997).

A busca pela resolução destas questões que os jovens alemães encaravam com força de um forte problema social trazia para o presente a necessidade de resolver-se com o passado.

De um modo muito mais formal que antes, essa geração exigia uma resposta para a questão de como uma vitória dos nacionais-socialistas – ou como também os chamavam, dos “fascistas” – podia ter acontecido na Alemanha. Também exigiam a garantia de que o que acontecera nunca mais aconteceria de novo. (ELIAS, p. 229, 1997).

Nesta geração, a desorientação histórica reconfigurou muitas premissas, inclusive, na própria ciência histórica. Era preciso para repensar o presente, antes de qualquer coisa, compreender o passado, digeri-lo. Além disso, temia-se um futuro que trouxesse novamente a opressão, o autoritarismo e a barbárie. Os historiadores desta época, não fugindo aos medos desta geração, participaram de uma crise de legitimidade da história que colocava em xeque o seu papel.

Em uma crise de reorientação que a sociedade enfrentava, a história parecia não ter muito que dizer sobre o presente, e muito menos sobre o temor do futuro. Enquanto isso a experiência do passado complicava muitas referências desta geração. O espaço de experiência, para usarmos o sistema conceitual de Koselleck (2006) estava configurando um horizonte de expectativa que precisava ser repensado.

No interior dessa crise, a história muito pouco poderia servir de orientação. Esta ausência de reflexões que auxiliassem uma sociedade carente de referências foi para a disciplina de história uma grande crise de legitimação. Se esta não pudesse refletir e contribuir para que os homens digerissem e entendessem o passado, então ela nada teria a dizer sobre o mundo prático da sociedade. Era preciso legitimá-la, se os historiadores quisessem responder ao tempo em que viviam. Era, sobretudo, também para estes historiadores, frutos dessa geração, uma necessidade torná-la legítima, tanto para que não se perdessem nas mudanças do tempo quanto para que a tarefa do historiador continuasse de algum modo fazendo sentido. Esta crise serviu como combustível para que novas significações fossem dadas a história e, mais precisamente, para a didática da história.

É esta a geração que formou os principais autores que participaram e formaram novas concepções na didática da história: Karl Esrt Jeismann, Annete Kuhn, Joachim Rolfs, Rols Schöerken, Klaus Bergmann, Hans Jürgen Pandel, Jörn Rüsen, etc. Nesta pesquisa há sem dúvidas um déficit devido à ausência de traduções da maioria destes autores no Brasil, portanto, boa parte de nossas reflexões sobre didática da história alemã giram em torno da obra de Jörn Rüsen. Este autor, porém, não falha em nos dar um amplo arcabouço teórico para se pensar a didática e a ciência histórica, como também nos fornece um panorama acerca das origens de uma nova concepção de didática da história na Alemanha.

As reflexões de Rüsen têm sido fundamentais para problematizarmos a tarefa da história no presente, bem como para definirmos o campo de didática da história que

atuamos. Há algo de muito relevante e inédito na produção deste autor: a elaboração de uma matriz disciplinar que nos permite perceber os vínculos entre os fatores didáticos e o conhecimento histórico científico.

No terceiro livro de sua trilogia publicada no Brasil¹, *História Viva*, Rüsen destina o segundo capítulo *Didática – funções do saber histórico* a uma excelente reflexão sobre estes vínculos. No primeiro parágrafo deste capítulo, o autor anuncia: “A práxis como fator determinante da ciência – eis meu tema.” (RÜSEN, p. 85, 2010)

Ao tratar da *práxis* como fator determinante da ciência, Rüsen reconhece na ciência histórica instâncias de reflexões que não estão, de modo algum, desconexas do mundo prático. O autor parte da defesa de que a produção historiográfica e a pesquisa científica estão impregnadas de fatores essencialmente didáticos quando almejam sanar carências históricas originadas de experiências temporais não resolvidas. E se a ciência histórica vincula-se ao mundo prático, sua desvinculação completa com a didática da história perde o seu sentido, além de representar um sério risco de “se isolar das intenções originais de inserção nas intenções do mundo vivido e perder a capacidade de interpretar os resultados de pesquisa num contexto de problemáticas mais abrangentes” (BERGMANN, p. 33, 1989).

A matriz disciplinar proposta por Rüsen (2001) é necessária para identificarmos este caráter que o conhecimento histórico possui em íntima relação com a *práxis*. Esta matriz disciplinar articula elementos presentes na constituição do conhecimento histórico quando este forma o que denominamos de ciência histórica.

Tais elementos são definidos pelo autor em cinco fatores: *carências de orientação ou interesses, ideias, métodos, formas e funções*. Neste sentido, o ponto de partida para qualquer constituição histórica de sentido são as *carências* de orientação. Carências de orientação são tratadas como a necessidade que temos de nos orientarmos no fluxo do tempo, de buscarmos sentido às mudanças temporais do mundo e que podem referir-se a um “interesse cognitivo pelo passado” (RÜSEN, 2001, p. 30). A necessidade que possuímos de orientar nossas ações no presente incorre, diversas vezes, em buscas pela compreensão do passado. Isto ocorre tanto nas carências cotidianas da vida quanto quando o historiador busca constituir sentido histórico em sua produção científica. “A partir dessa carência é possível constituir a ciência histórica, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação).” (RÜSEN, 2001, p. 30).

Entender por *carência histórica* ou *interesses* princípios de todo o conhecimento histórico nos permite reconhecer na ciência histórica um fator indiscutivelmente didático, ou seja, vinculado à vida prática dos homens, pois se trata de um fator que determina o que se quer compreender do passado, na tentativa de resolver, através da racionalidade histórica, carências de orientação que surgem no presente.

Além das carências ou interesses, outros dois fatores da ciência histórica, propostos na matriz disciplinar, vinculam-se diretamente à didática da história. Estes fatores são as *formas* e as *funções*, fatores estes sem os quais “o processo científico do conhecimento histórico não pode ser pensado”. É somente através das formas e funções que o saber histórico “toma vida”. Ou seja: “é com elas que se responde às carências de orientação que suscitou”. (RÜSEN, p. 10, 2010).

As formas, postas como fundamento da matriz disciplinar de Rüsen, dizem respeito, portanto, às narrativas que dão formatação historiográfica ao pensamento histórico. Essas narrativas, assim como a pesquisa histórica, vinculam-se à prática e “servem para esclarecer processos temporais em contextos abrangentes de uma apresentação que articula o passado, o presente e o futuro em um construto significativo que funciona como referência prática de orientação no tempo” (RÜSEN, p. 22, 2010).

Já as funções do conhecimento histórico relacionam-se diretamente aos efeitos sobre a vida prática que os historiadores, implicitamente ou explicitamente, almejam produzir.

Com seu trabalho científico, os historiadores podem e querem produzir efeitos. Por vezes escamoteiam esse poder e querer, e aparentam a face ingênua de um interesse “meramente” científico, por outras, relatam expressamente essas intenções. Em ambos os casos, não é clara a relação entre a intenção de produzir efeito e a pretensão de validade científica. Como, por princípio, não existe uma neutralidade valorativa do conhecimento científico, o trabalho do historiador sempre está permeado e determinado pelas relações à prática, essas relações devem ser geridas com consciência, longe da atitude equivocada da neutralidade ou da atitude irrefletida quanto à relação à prática. (RÜSEN, p. 86, 2010).

Se estas relações devem ser geridas com consciência, então refletir sobre tais efeitos é uma tarefa fundamental da didática da história, que intenta compreender, de modo consciente, os efeitos da história na vida prática dos homens. Três, dos cinco fatores da ciência histórica, se relacionam, portanto, à didática da história.

É exatamente neste sentido que esta área tem adquirido novos conceitos e definições. Segundo Rüsen, até a década de 60, a Didática da História estava situada

como disciplina independente da História, e a Ciência Histórica, por sua vez, não estava preocupada com as suas relações com a prática:

Questões referentes ao inter-relacionamento entre a pesquisa histórica e o mundo experiencial (Lebenswelt) do investigador, bem como todas as suas questões referentes à educação histórica foram relegadas a uma disciplina separada, extra-histórica: portanto, a história formal não se dirigia à essência do saber histórico escolar, diretamente. Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência. (RÜSEN, p. 10, 2006).

No processo de virada paradigmática, tais concepções sofreram profundas mudanças. Segundo Rüsen, esta virada foi propiciada pela reorientação cultural que refletimos acima na Alemanha nas décadas de 60 e 70. “Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. Eles responderam a este desafio ampliando o campo da auto-reflexão e do auto-entendimento histórico.” (RÜSEN, p.11, 2006). Ou seja, neste processo, as questões práticas começaram a importar e serem reconhecidas no processo de produção do conhecimento histórico, onde não só o ensino, mas também as formas e funções do conhecimento histórico na vida prática passaram a ser levados em consideração.

A grande contribuição que percebemos nesta virada da didática da história alemã é a constatação de que tanto a ciência da história quanto a didática da história são instâncias vinculadas a problemas práticos de orientação histórica e, portanto, não podem se constituir como áreas inertes e desconectadas do *mundo da vida*.

Que definições esta Didática da História adquiriu nessas reflexões é uma pergunta que deve ser feita. Segundo Rüsen, em 1986, quando publicado o seu artigo, estavam presentes quatro pontos principais nas discussões sobre a Didática da História na Alemanha. O primeiro estava relacionado à *metodologia de instrução na sala de aula*, este elemento perpassava pelas discussões curriculares e pelos processos de ensino e aprendizado definidos pela pedagogia, e quando postos na Didática da História, precisavam ser reavaliados pensando pelos meios próprios da produção de consciência histórica. O segundo elemento dizia respeito à *investigação da consciência histórica produzida pela vida pública*. O terceiro elemento retomava as questões dos *objetivos* da educação em história e de como estes seriam alcançados.⁵ “História como uma matéria a

⁵ Segundo o autor, durante mais de uma década o objetivo mais desejado e discutido era a *emancipação*, porém, devido à amplitude e indefinição desta questão, não se constituiu como o eixo central.

ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida.” Já o quarto elemento colocou em debate a análise da *natureza, função e importância da consciência histórica*, que Rüsen define como “uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro”, e, como esta não diz só respeito ao ensino e aprendizagem, mas também ao agir humano em geral, está presente em todos os outros elementos acima apresentados, tornando a Didática da História *uma disciplina que investiga a consciência histórica*.

Se a didática da história se tornou uma disciplina que tem como objeto de investigação a consciência histórica, uma análise mais contundente do que este conceito representa faz-se necessário como também pode possibilitar compreendermos em que medida o conhecimento histórico está relacionado com o modo com que os homens se orientam, esperam, e interpretam a sua experiência no tempo.

O campo de definição da consciência história no pensamento de Rüsen é amplo, porém, pode ter como base para sua constituição esta relação entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e expectativa de futuro. Segundo o autor, toda consciência histórica está articulada com estes três elementos e, portanto, não pode ser

(...) meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, p, 14, 2006).

A consciência histórica em Rüsen é definida como inerente a todos os homens, pois remete a um complexo de modos com que os seres humanos lidam com as mudanças experienciais orientando-se temporalmente. “São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica.” (RÜSEN, 2001, p. 53).

No momento em que os homens procuram constituir sentido temporal, e todos procuram, estão revelando o modo como operam a consciência histórica. Em Rüsen, a consciência histórica é analisada como:

(...) fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 56-57).

Esta compreensão que estreita as relações entre a história e a vida cotidiana é o eixo no qual se legitimam as reflexões que almejam produzir relevância na vida prática atual dos homens. Pois, partindo do pressuposto de que o ser humano se orienta temporalmente e intencionalmente no mundo através de sua consciência da história, não se pode negar que há no conhecimento histórico elementos que dão arcabouços para os homens realizarem ações. Esta consciência histórica reflete o que Rüsen denomina de articulações de experiências e intenções no tempo, no qual a consciência histórica é o “trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 59).

Tais articulações são expressas, segundo o autor, mediante a narrativa histórica. É através do narrar que podemos perceber como se dão as constituições históricas de sentido. Nas narrativas podemos perceber como

são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens no mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 66-67)

Mediante reflexões sobre a narrativa histórica, Rüsen definiu uma tipologia da consciência histórica na tentativa de compreender os modos com que se operam mentalmente estas articulações entre experiências e intenções. Ou seja, como os homens constituem sentido e, portanto, como objetivam suas ações através das interpretações e de uma constituição de sentido temporal. Dessa forma, a narrativa dá forma ao conhecimento histórico enquanto produtor de orientações para a vida prática.

Esta tipologia define quatro tipos de consciência histórica, que pode nos fornecer melhores percepções de como se estruturam o pensamento histórico nas articulações que produzem estas intenções e ações no tempo. A *Consciência Histórica Tradicional* está baseada nos modelos culturais e tradições que podem servir de eixo norteador para afirmações de ações que estejam moldadas em valores já preestabelecidos, interpretações que diante das mudanças temporais, estabelecem permanências guiadas por memórias comuns de determinados povos. “Se a vida prática se orienta

predominantemente em termos de tradições, a razão que molda os valores se encontra na permanência que a história ajuda a trazer a nossa memória.” (RÜSEN, p. 64 2010).

A *Consciência Histórica Exemplar* baseia-se nas interpretações que retiram do passado os exemplos que podem guiar tanto o presente quanto o futuro. Neste caso, as regras são a base para ações, e não as tradições. (2010). A experiência neste tipo de consciência serve como lição, como aprendizado, e como norma. “O modo de orientação realizado pela consciência histórica neste tipo de exemplo está focado na regra: implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais.” (RÜSEN, p. 65, 2010)

A *Consciência Histórica Crítica* distingue-se das duas formas anteriores por incluir na forma de lidar com o passado a percepção da ruptura. Neste caso há elementos “desorientadores”. “O conceito de uma totalidade temporal abrangente que inclui o passado, o presente e o futuro envolve, deste modo, algo negativo: a noção de uma ruptura na continuidade ainda operativa da consciência.” Neste caso, a relevância histórica pode se concretizar no momento em que “dizemos não às orientações temporais predeterminadas de nossa vida”. (RÜSEN, p. 67, 2010)

Por último, a *Consciência Histórica Genética* adiciona ao modo com que os homens interpretam o passado, a perspectiva de mudança em meio à permanência, em que a orientação se constrói “dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico”. (RÜSEN, 2010, p. 69). Este tipo de consciência histórica de acordo com Schmidt, “anuncia a formação da consciência histórica como um princípio do ensino de História, pautada numa racionalidade baseada num agir humano cuja referência é a dialética da vivência histórica, a partir de experiências individuais e coletivas.” (SCHMIDT, 2011, s/p)

Se o conhecimento histórico pode desempenhar papel relevante na vida prática dos sujeitos, é necessário compreender como e em que medida ele pode fazê-lo positivamente. “Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico.” (RÜSEN, p.87, 2007)

O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torna-la a forma de sua identidade histórica. Em

outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo.” (RÜSEN, 2010, p. 107)

O assenhorar-se de si a partir da história inclui nos homens a capacidade de decisões conscientes e autônomas sobre suas ações no presente, permitindo-lhes libertações de coerções impostas pelo próprio conhecimento histórico antes não refletido. Este aprender a si mesmo, em Rüsen, é alcançado no processo de constituição de sentido na consciência histórica. Este processo precisa ser aprendido, e o é através do que o autor denomina de Formação Histórica.

Neste aprendizado, há três modos de competências históricas que permitem a Formação Histórica. A competência de experiência, em que o sujeito, abrindo-se para a experiência de outros e de si mesmo, distingue qualitativamente o passado do presente, reconhecendo as permanências e as mudanças presentes em seu mundo, “e um sentido desses sempre resulta em benefício da competência dos sujeitos para agir”. (RÜSEN, P. 114, 2010)

A competência interpretativa, em que os sujeitos se abrem para diversas interpretações, alargando a compreensão de determinadas posições e produzindo assim, problematizações sobre o presente e novas formulações sobre o modo em que estão inseridos na História. E por última, a competência de orientação:

No aprendizado histórico, os quadros de orientação da vida prática modificam-se. São historicizados e, por isso, enriquecidos com um “senso de realidade” (Wilhelm von Humboldt). Esse senso pode ser descrito como capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo, e de reconhecer as chances de formação existentes em si e em seu agir. Também essa modificação possui uma determinada qualidade, um direcionamento preciso. Ela leva, da coerção dos dados prévios impostos às posições e à vida, à liberdade de refletir sobre as posições e de escolher as perspectivas historicamente fundamentadas. (RÜSEN, 2010, p. 117)

Estas três dimensões (experiência, interpretação, e orientação), de acordo com Rüsen, estão presentes em toda consciência histórica. E, quando articuladas no aprendizado histórico, podem desempenhar papel positivo na produção de relevância pragmática na vida dos sujeitos.

Se a consciência histórica, definida como a soma de operações mentais com as quais os homens constituem sentido temporal (RÜSEN, 2001), se constroi cotidianamente nos diversos espaços em que a História fornece orientação, então os

espaços em que a didática da história pode atuar como disciplina de análises e investigações também se ampliam.

Porém, para Rüsen, a concepção da didática da história como a disciplina que investiga a consciência histórica carece de especificidades:

A didática da história deveria ter uma estrutura de disciplina própria. Nós deveríamos ser capazes de distingui-la de outras disciplinas correlatas como epistemologia, a sociologia do conhecimento, pedagogia e psicologia. Dado este imperativo, a definição de que a didática da história é a disciplina que investiga a consciência histórica é muito ampla.” (RÜSEN, p.15, 2006).

Segundo o autor, a consciência histórica pode ser vista de muitas maneiras diferentes, e é “insuficiente para justificar uma disciplina especialmente dedicada a ela” (RÜSEN, p. 72, 2012). Em sua definição, a didática da história ganha um status de disciplina própria, autônoma em relação a outras áreas afins, mas, ao invés de definir seu objetivo como investigação da *consciência histórica*, o autor propõe que o objeto seja a investigação do *aprendizado histórico*, que é uma “das dimensões e manifestações da consciência histórica”.

Segundo Rüsen, o aprendizado histórico pode ser compreendido como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as *competências* para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, p. 43, grifo meu, 2010). Nesta definição, ainda assim a concepção da área está para além do espaço escolar, pois as competências para o aprendizado histórico também se realizam não só neste espaço formativo.

Esta definição, porém, não foi a única que se originou dos debates na Alemanha durante a *virada paradigmática*. Existiram diferentes correntes e diferentes divergências entre os teóricos dessa primeira geração da nova didática da história alemã.

A questão do caráter disciplinar da didática da história foi, para citar um só exemplo, questão de discordâncias. Segundo Rafael Saddi (2010),

O caráter disciplinar da Didática da História nunca foi consensual na Alemanha. Em 1978, Rüsen e Bergmann definiam duas posições extremas como determinantes deste debate. Por um lado, a Didática da História era vista como uma “sub-disciplina da Ciência da História”, por outro, era entendida como uma “sub-disciplina das Ciências da Educação”. Segundo estes autores, entre as duas disciplinas existiam “uma escala de transições e posicionamentos”, no qual localizava-se

“a maioria das posições didáticas” da época. (RÜSEN; BERGMANN, 1978, p. 07) (SADDI, p. 72, 2010).

Klaus Bergmann (1989), a exemplo desta discussão, afirma que a Didática da História possui relações estreitas com a ciência histórica *tanto quanto* com as disciplinas de Pedagogia, Psicologia, e Ciências Sociais sistemáticas, sem as quais “o ensino nas escolas e a representação e exposição fora delas não poderiam ser suficiente e cientificamente regulados e compreendidos” (BERGMANN, p. 31, 1989). Estas posições são complexas por pressupor questões relativas não só ao modo como a didática da história pode se relacionar com outras áreas afins, como a pedagogia, e com a ciência histórica, mas também por reformular o objeto de investigação desta disciplina.

Porém, no final da década de 70, “a compreensão de que a didática da história era uma *sub-disciplina* da Ciência Histórica tornou-se a posição predominante. (SCHÖNEMANN, 2009). (SÜSSMUTH, 1980)” (SADDI, p. 72, 2010). Ao ser caracterizada como sub-disciplina, a didática da história é vista como *disciplina-parte* da Ciência Histórica (SADDI, 2010). Isto significa que a Didática da História é inerente à Ciência Histórica, e se relaciona com outras disciplinas naquilo que definir ser pertinente se relacionar. “A didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica” (RÜSEN, 2006), garantindo não uma interdependência com outras áreas afins, mas se garantindo com os métodos e meios próprios das reflexões e da pesquisa da ciência histórica. É, portanto “como subdisciplina da Ciência da História, que ela deve se relacionar com as demais ciências” (SADDI, p. 78, 2010).

Este campo de didática da história tem recentemente ocupado um importante destaque entre alguns pesquisadores brasileiros. Pensar, portanto, como a realidade brasileira insere-se e desenvolve-se nestes debates da didática da história originados na Alemanha é de fundamental relevância para refletirmos sobre como nos apropriarmos destas discussões e, ao mesmo tempo, para que situemos o campo de investigação em que o nosso trabalho se insere.

1.1 A didática da História no Brasil

Dado o contexto e as definições que solidificaram uma didática da história vinculada ao mundo da vida, e reconhecida a relevância desde vínculo e o modo como

esta área se constitui, é preciso pensá-la junto a outros espaços que não presenciaram a mudança de paradigmas que ocorreu na Alemanha nas décadas de 60 e 70.

No Brasil, por exemplo, a concepção predominante do que vem a ser didática da história apresenta algumas reduções problemáticas. (SADDI, 2012). Porém, estas reduções têm sido lentamente repensadas a partir de novas possibilidades que se abriram em muito por influência da produção alemã e que tem fornecido aos historiadores brasileiros novas propostas que vinculam a prática e o saber histórico.

As concepções problemáticas que reduzem esta área no Brasil refletem uma trajetória de pouca clareza e distinção entre o *Ensino de História* e a *Didática da História*. Tentar refletir sobre a didática da história no Brasil, neste sentido, exige-nos uma postura muito mais cuidadosa por se tratar de um campo pouco definido.

Primeiramente, reduz-se a didática da história à metodologia do ensino de história, delegando a esta área somente a tarefa de refletir sobre os métodos com que a história será apreendida na sala de aula, o que, invariavelmente, acaba por limitar esta própria reflexão, uma vez que os métodos, também elaborados ou discutidos sem relação com a ciência histórica, tornam-se diversas vezes recursos didáticos ou meros facilitadores de aprendizagem.

Também se reduz a didática da história quando esta se destina somente ao espaço escolar. Neste caso, não se leva em conta os mais variados espaços em que a História influencia na articulação da consciência histórica dos homens.

Mesmo quando ela volta-se para as questões externas à sala de aula (como a definição dos parâmetros curriculares e a produção dos livros didáticos, por exemplo), o que a preocupa é o modo como tais questões se relacionam com a prática de ensino da história nas escolas. (SADDI, p. 212, 2012)

Se entre o que preocupa a didática da história não estão os elementos que são produzidos fora do ambiente escolar, que se revelam como fundamentais quando, por exemplo, notamos que jornais, revistas, novelas, museus, filmes, etc, produzem concepções acerca do passado quanto emitem interpretações históricas em nossa sociedade, então esta área de investigação acaba por ignorar os mais diversos espaços que fornecem orientação histórica no presente. E ignorar tais espaços torna-se problemático justamente porque não se reconhece a contribuição da racionalidade própria à história como ciência, “em particular na lida prática com o saber histórico”, que, segundo Rüsen, tem que ficar patente nos usos públicos da história, pois este

“patenteamento é o que faz a didática na teoria da história”. (RÜSEN, p. 94, 2010). Trata-se, sobretudo, de não perceber que se pode evitar que a história se torne vazia de racionalidade histórica enquanto é preenchida de discursos meramente retóricos.

Outra redução notável nesta área relaciona-se com o caráter externo que ela possui em relação à Ciência Histórica. “Trata-se, constantemente, de uma didática específica de uma didática geral, que por sua vez, pertence à pedagogia.” (SADDI, p. 2012). À pedagogia ficam destinadas as tarefas de tratar os modos como a história será apreendida. Além disso, legitima-se uma concepção errônea não só onde a ciência histórica nada tem a contribuir com a vida prática, mas também de que as próprias produções surgem desligadas do mundo da vida.

A exemplo destas concepções, podemos notar um Encontro que desde 1989 realiza eventos destinados a pesquisas relacionadas ao ensino de história. O *Encontro Perspectivas de 2003* pode nos dizer algo sobre esta separação entre Didática da História e Ciência Histórica e o fato da primeira estar intimamente vinculada à pedagogia.

Em 2003, este encontro teve como um de seus objetivos “aproximar os “historiadores stricto sensu” dos historiadores e educadores destinados ao ensino de História.”. Na avaliação de Cerri “grande parte dos “historiadores” presentes não foi capaz de desenvolver esse diálogo, e apresentaram seus trabalhos como se não estivessem num encontro destinado ao ensino” (CERRI, s/p, 2002/2003).

Tal dificuldade de diálogo faz sentido ao olharmos para a tradição do ensino de história no Brasil ter sido relegada a tarefas da pedagogia desde muito tempo (CARDOSO, 2008), o que acaba por corroborar em uma ausência de postura didática em relação ao Ensino de História nas concepções historiográficas que pensam esta área. (CERRI, 2009). Em um contexto similar também estão as propostas curriculares e os materiais didáticos quando estes ignoram as contribuições da epistemologia da história nos processos formativos dos alunos, e que, segundo Schmidt, têm “encaminhado os processos de cognição para fora da ciência histórica” (SCHMIDT, p.7, 2009)

A própria separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado na área de história pressupõe uma história a ser pesquisada e uma história a ser ensinada, como se estes dois lados da profissionalização dos historiadores fossem separáveis e autônomos. A exemplo desta constatação, notamos a quantidade de profissionais da pedagogia nos cursos de licenciatura ministrando a maior parte das disciplinas destinadas ao ensino.

Estes problemas demonstram o caráter excludente das produções historiográficas que, por diversas vezes, não estão interessadas, não se destinam e menos ainda se percebem ligadas ao mundo fora das universidades. Ficando restritas ao ambiente acadêmico, as reflexões que a pesquisa histórica realiza se esgotam neste mesmo ambiente. “O fosso que separa as escolas superiores da prática da cultura histórica dentro e fora da escola tornou-se ainda maior. Superá-lo é uma questão vital para a didática.” (RÜSEN, p. 127, 2012).

Por último, ainda outra redução se faz comumente nas investigações brasileiras. Trata-se do caráter disciplinar da didática da história. A didática como disciplina científica, com suas próprias definições a respeito dos objetivos, objetos, métodos e áreas de investigação, raramente é bem definida.

o caráter disciplinar e científico da didática da história não é claro, aparecendo, por vezes, meramente como uma área de formação. Centrada em seu caráter normativo, ela tem dificuldade em fundamentar-se enquanto disciplina científica com procedimentos, conceitos próprios e uma área de investigação definida e peculiar. (SADDI, p. 212/213, 2012).

Na última década, entretanto, podemos notar um processo de mudança paradigmática da didática da história no Brasil (CERRI, 2010) (SADDI, 2012). Tal processo foi potencializado claramente pela influência da historiografia alemã, indicando significativas ampliações. As traduções da obra de Jörn Rüsen e do artigo de Klaus Bergmann⁶ contribuíram para tal processo.

Vimos anteriormente como a didática da história na Alemanha teve seu campo de investigação ampliado ao reconhecer como principal objeto a consciência histórica, que está presente tanto no ensino escolar e nos usos públicos da história quanto na própria produção historiográfica. Além desta ampliação, notamos como tal campo torna-se subdisciplina da ciência histórica, garantindo um novo status enquanto área de investigação e de produção do conhecimento cientificamente regulado.

Para refletirmos sobre estas discussões, listamos alguns autores fundamentais que vêm produzindo novas reflexões no Brasil: Maria Auxiliadora Schmidt, Luis Fernando Cerri, Oldimar Cardoso, Rafael Saddi e Ana Claudia Urban são exemplos que

⁶ BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In: Revista Brasileira de História, São Paulo. V.9. set 1989/fev 1990.

ampliaram suas concepções sob influência da literatura alemã.⁷ A opção por analisar estes autores não significa de modo algum que sejam os únicos a protagonizarem o espaço destes novos debates no Brasil. O recorte foi feito levando em consideração as produções destes no que tange especificamente às definições que envolvem a área da didática da histórica.

Rafael Saddi, no artigo *O paraíso da didática da História*, definiu quatro ampliações na definição de didática da história no Brasil. Tais ampliações se referem ao questionamento desta disciplina como simples metodologia de ensino, ao questionamento da redução do espaço escolar como área de investigação da didática da história, ao questionamento da separação entre didática da história e ciência histórica e por último, ao caráter disciplinar da história. (SADDI, 2012).

Estas ampliações, no entanto, não implicam em uma definição consensual de didática da história no Brasil (ausência de definição justificável, uma vez que são discussões recentes que se originaram principalmente a partir da primeira publicação de Rüsen no Brasil, que data de 2001). Apesar disto, percebem-se ganhos consideráveis que nos permitem olhar hoje para a didática da história no Brasil como uma área extremamente fértil.

A superação de uma noção em que a didática da história está restrita à metodologia de ensino e ao ensino escolar da história são apreensíveis a partir da leitura de Luis Fernando Cerri (2010), Oldimar Cardoso, 2008) e Rafael Saddi (2010). Tais autores se posicionam em suas produções com uma certa semelhança ao admitirem os múltiplos fatores e espaços em que o conhecimento histórico aparece e produz consciência histórica, para além da sala de aula.

Em Cerri, por exemplo, a noção de uma didática da história que extrapole os limites da sala de aula é bastante clara. O autor afirma que, a partir do conceito de consciência histórica, na perspectiva de Rüsen, a didática da história não pode mais ser um conjunto de teorias e métodos voltados para o ensino e, portanto, deve superar o campo da metodologia do ensino. (2010). Em outro texto, Cerri defende a necessidade

⁷ **Maria Auxiliadora Schmidt** (Cognição histórica situada: que aprendizagem história é esta? Ijuí: Unijuí, 2009), **Luis Fernando Cerri** (Os Conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. Revista de História Regional., Inverno 2001)., **Oldimar Cardoso** (Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História, São Paulo, June 2008)., **Rafael Saddi** (Didática da História enquanto sub-disciplina da Ciência Histórica. História & Ensino, Londrina, 2010), e **Ana Claudia Urban** (Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. Tese de Doutorado, UFPR, Curitiba, 2009)

de se atentar para os processos extra-escolares do aprendizado da História, inclusive para a própria metodologia escolar do ensino de História, “principalmente para identificar fatores que determinam, condicionam ou minam os limites de aprendizado e contingenciam a compreensão da História” (CERRI, s/p, 2003). Em seguida, o autor reconhece que admitir estes fatores extra-escolares também ampliaria significativamente o campo de investigação do Ensino de História⁸, o que poderia por consequência significar também um salto quantitativo e qualitativo para área.

A referência e as reflexões balizadas pela perspectiva da consciência histórica contribuem para que a área da didática da história se desloque cada vez mais para além do espaço escolar. Em Oldimar Cardoso também é possível notar esta aproximação:

O que diferencia a pesquisa didático-histórica da pesquisa pedagógica sobre ensino de História é o fato de que esta última pode restringir suas conclusões à História escolar, enquanto a primeira, mesmo quando estuda o cotidiano escolar, visa compreender a cultura e a consciência históricas de uma forma mais ampla. (CARDOSO, s/p. 2008)

Saddi, de modo semelhante, afirma que definir a consciência histórica na sociedade como “o objeto de pesquisa da didática da história implica em descartar a redução do campo de investigação desta disciplina ao ensino escolar da escola”. (SADDI, p. 213, 2012). O ensino e o aprendizado escolar acabam por ser apenas uns dos focos em que a didática da história pode debruçar suas reflexões. Entender as relações entre os homens e a história como relações que estão postas no mundo e para todos os seres humanos retira o protagonismo único do espaço escolar na área da didática da história. Os métodos e recursos para ensinar história, por consequência, também deixam de ser associados ao único significado da “didática da história”.

Ana Claudia Urban e Maria Auxiliadora Schmidt, no entanto, têm tratado a didática da história como um campo de investigação que tem como referência fundamental este espaço escolar. ¹ Em sua tese de doutorado, Urban realizou uma busca na tentativa de delimitar a natureza do código disciplinar da didática da história no Brasil. Segundo a autora, “compreende-se a Didática da História como elemento

⁸ O autor usa o termo Ensino de História para designar Didática da História, ressaltando aí as definições ainda incipientes: “Para Bergmann, o que chama de Didática da História (e que nós estamos chamando, certamente de forma imprópria e incompleta mas arraigada pela força do uso, de ensino de História) vai muito além da discussão sobre métodos e técnicas, e o estudo da formação e da dinâmica da consciência histórica é o móvel cuja investigação constitui a espinha dorsal da área.” (CERRI, s/p, 2003)

pertencente ao campo denominado de disciplinas escolares, todos esses desdobramentos, por sua vez, pertencem à grande área das Ciências Humanas”. (URBAN, p. 18, 2009)

O conceito de código disciplinar é referente à definição de Fernández Cuesta,

Para sustentar a pesquisa que assumiu a Didática da História como objeto, tomou-se como referência o conceito de código disciplinar elaborado por Fernández Cuesta (1998). Após pesquisas realizadas na Espanha, o autor comprovou a existência de uma forma de pensar a História, elaborando assim o conceito de código disciplinar. No entanto, este investigador privilegiou a análise da construção da História como disciplina escolar, não se detendo em investigar como se constituiu e qual o código disciplinar de uma disciplina destinada a “ensinar a ensinar a História”. (URBAN, p. 19, 2009)

Nesta concepção de Urban, a didática da história é compreendida como a disciplina destinada “a ensinar a ensinar história”. A autora, partindo de investigações documentais notou a existência restrita de disciplinas em universidades intituladas como Didática da História, área que no Brasil “apareceu timidamente em 2004” (EVANGELISTA E TRICHES apud URBAN, 2009). Devido a estas limitações é que esta pesquisa, ao investigar um código disciplinar da Didática da História, não se restringiu somente a espaços em que a nomenclatura *Didática da História* fosse oficial. Em sua investigação, esta área foi assumida “com base em um corpo de conhecimentos, inseridos num campo de reflexões, o qual leva em conta a relação *do ensino e da aprendizagem*, tendo na História a ciência de referência principal.” (URBAN, p. 29 grifo meu, 2009)

Nota-se nesta pesquisa o quanto a didática da história no Brasil é ainda uma área de definição nebulosa. No entanto, também percebemos por parte da autora o foco desta área, independente da denominação que ela possui, nas questões relativas somente ao ensino e a aprendizagem. Não se fala, por exemplo, de uma didática que se preocupe com outros espaços em que a formação histórica dos homens ocorre, a não ser que eles tenham relação com o ensino nas escolas ou nas universidades.

De forma semelhante, Schmidt afirma:

Nessa direção, as experiências, reflexões e investigações já realizadas pelo grupo do Laboratório de Investigação em Educação Histórica na UFPR têm enfatizado a pertinência de investigações “em escolas”, as quais têm como objeto o “ensino de” e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico, mas encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional, de cunho

antropológico e sociológico, no âmbito, principalmente, das investigações de ordem qualitativa. Tais investigações podem contribuir, na opinião de Cuesta Fernandez (1997; 1998), para ajudar a compreender a construção do “código disciplinar” da História, apreendido a partir de pesquisas e reflexões acerca de como os “textos visíveis” como currículos e manuais, bem como textos invisíveis”, tais como as práticas culturais de jovens e crianças se concretizam em experiências escolares, tendo como referência o estado atual da ciência em relação com os modos de educar de cada sociedade e suas múltiplas determinações. (Publicação on-line sem referência, no site [histodidactica: www.ub.edu](http://www.histodidactica.com))

A autora, dialogando com a noção de código disciplinar, assim como Urban (2009), procura entender “a construção da Didática da História como disciplina escolar”. No Brasil, “constata-se a existência de uma disciplina específica, cuja constituição, funcionamento, objetos e objetivos têm como pressupostos as experiências, reflexões e investigações acerca do “como ensinar a História””. (SCHMIDT, s/r).

Ao analisar a Didática da História sob a perspectiva de um código disciplinar, que diz respeito à investigação de elementos que estão inseridos nas produções de ensino e aprendizagem, reduz-se a pesquisa didático-histórica somente ao âmbito educacional¹, ausentando-se desta forma, assim como Urban, de fatores relevantes a outros espaços formativos e investigativos de consciência histórica em que elementos não referentes a noção escolar estão em questão.

Este ponto em específico já nos aponta para entendimentos distintos do que vem a ser a didática da história, em que o campo de investigação desta área não está definido de modo semelhante entre os pesquisadores brasileiros analisados. Sobre este campo exato da investigação da didática da história, ainda que Rafael Saddi, Oldimar Cardoso e Luis Fernando Cerri superem esta restrição da didática da história e levem em conta para esta área estes outros fatores que extrapolam o campo escolar, eles também apresentam algumas diferenças. Para Cardoso, por exemplo, a didática da história vai além do campo escolar e se debruça sobre todas as “elaborações da História sem forma científica” situando assim suas pesquisas “no cotidiano de qualquer espaço de expressão da cultura ou da consciência histórica”. (CARDOSO, s/p, 2008).

Porém, se a pesquisa em didática remete a “qualquer espaço” em que a consciência histórica e a cultura se manifestam, também as formas científicas fariam parte do amplo campo de investigação desta área. Isto porque também a pesquisa científica que se apresenta na produção historiográfica constitui elementos

fundamentalmente didáticos, elementos estes que se estabelecem nas *formas* do conhecimento histórico científico de que fala Rüsen, pois “sempre se tem na narrativa histórica uma operação basilar da consciência histórica” (RÜSEN, p. 14, 2010).

Segundo Bergmann a didática da história também é uma didática da própria Ciência Histórica, pois ela “analisa e explicita os fatores didáticos imanentes da própria Ciência Histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social de seu tempo”. (BERGMANN, p. 31). As reflexões de Cerri (2009) convergem para esta análise, ao afirmar que a ciência histórica também apresenta em sua forma discursos e representações sobre a identidade pessoal e social no tempo que precisam ser refletidos.

Saddi também segue estes pressupostos ao apontar para uma função *meta teórica* da didática da história, que “consiste em refletir sobre a práxis do historiador visando compreender suas relações com a vida prática, e os tipos de aprendizado histórico que ela possibilita” (SADDI, p. 7, 2011) de modo que as elaborações científicas tornem-se também tarefas de investigação e de reflexão fundamentais para esta área.

Podemos, ainda, notar também tanto ampliações quanto divergências em relação ao caráter disciplinar desta área e à sua vinculação com a ciência histórica. A metodologia da Educação Histórica, introduzida no Brasil por Schmidt desde o início do século XXI, vem defendendo os vínculos entre o ensino de história e a ciência histórica. Partindo de estudos que impulsionam o aprendizado histórico perspectivado na própria ciência de referência, Schmidt propõe que novos modos de ensinar história, partindo de métodos e elementos epistemológicos próprios, sejam produzidos.

Para a autora, as reflexões de Rüsen que identificaram como déficit as transposições dos conteúdos históricos produzidos na academia para a cabeça vazia dos alunos “podem ser consideradas adequadas à realidade brasileira, considerando que, desde a implantação da História como disciplina escolar no Brasil, pode ser observada a ‘pedagogização da didática da história’” (SCHMIDT, 2004).

A autora questiona o excesso de “pedagogização” no ensino de história no Brasil, que sugerem “aprendizagens mais relacionadas com aquisições de competências ou habilidades que não são propriamente históricas” (SCHMIDT, p.7, 2009). Schmidt, ao conceber o aprendizado histórico baseado na *cognição situada*, “cujos princípios e finalidades ancoram-se na própria ciência da História” (SCHMIDT, p.2, 2009) tem contribuído para um processo fundamental na concepção de didática da história no Brasil, influenciando diversos estudos, inclusive de livros didáticos e parâmetros

curriculares, em busca de novas perspectivas em que não mais se atribui à pedagogia a tarefa de refletir sobre os modos como se aprende e ensina a história e os modos como se pensa historicamente.

Esta contribuição aponta para a necessidade de se pensar um aprendizado histórico que não pode se realizar somente por métodos e recursos oriundos da pedagogia, mas sim, e fundamentalmente, a partir da epistemologia da história, de modo que os aprendizes não simplesmente recebam os conteúdos históricos e com isso, aprendam história, mas sim, que adquiram competências que os façam produzir conhecimento histórico a partir do que lhes é disponibilizado. Neste sentido, há também uma significativa ruptura com a tradição de um ensino de história norteado pela ideia de transposição didática, considerada problemática pela maioria dos autores em questão, pois compreendem, mesmo que implicitamente, que a didática da história é concebida como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico (RÜSEN, 2012).

Estas superações são fundamentais, dela podemos ampliar e configurar um horizonte em que a tarefa de pensar historicamente esteja imbuída de racionalidade histórica, e na busca por um contexto de aprendizado em que os alunos e os homens vivendo em sociedade compreendam a historicidade do mundo e de si mesmos.

Porém, esta proposta de desvincular o ensino e aprendizado das tarefas antes atribuídas à pedagogia representa outro ponto de divergência entre os pesquisadores brasileiros, pois coloca em xeque a relação disciplinar da didática da história com outras áreas.

Segundo Cerri “pairando sobre eventuais desencontros, entretanto, está a certeza de que é o diálogo interdisciplinar que constitui o campo da Didática da História” (CERRI, p. 28-29, 2002/2003). Segundo o autor, e em diálogo com Bergmann (1989), a didática da história se desloca da metodologia do ensino para seguir rumo a uma área interdisciplinar, que “sustentada na Teoria da História, articula saberes pedagógicos e sócio-antropológicos para debruçar-se sobre o fenômeno da aprendizagem histórica e da circulação social do conhecimento histórico.” (CERRI, s/p, 2002/2003).

Para o autor, entretanto, a tradição de uma historiografia que não pensa o Ensino de História enquanto uma tarefa que cabe ao historiador, e sim aos professores que recebem dos pedagogos os métodos para transpor o conhecimento histórico, não se sustenta quando ele reivindica o vínculo entre pesquisa e ensino, ou entre teoria e prática, atentando-se para uma Didática da História enquanto uma disciplina que se

constitui enquanto parte da reflexão “sobre procedimentos, fundamentos, resultados e usos e relações do conhecimento histórico da sociedade”. (CERRI, p. 151, 2009)

O autor ressalta, no entanto, o campo fronteiro que esta área possui com a Educação em relação às teorias da aprendizagem e às metodologias do ensino. A didática da história acaba por se constituir como um campo interdisciplinar, que mesmo que tenha a sua especificidade histórica, pode ser definido como um trânsito entre História e Educação, que “reintegra” teorias, saberes e métodos de outras disciplinas. (CERRI, 2009).

De modo distinto, Oldimar Cardoso e Rafael Saddi não admitem esta definição da didática da história como uma área interdisciplinar. Este trânsito de qual Cerri fala não pode ser aceito, pois “o diálogo da pesquisa de campo didático-histórico com outras disciplinas também é limitado pela coerência entre elas e os métodos e conceitos históricos.” (CARDOSO, s/p, 2008).

Neste sentido, a didática da história torna-se subdisciplina ou subárea (CARDOSO, SADDI) da ciência histórica, por constituir-se enquanto um espaço de reflexão que se volta para a própria constituição do pensamento histórico científico, com os pressupostos que garantem para a consciência histórica articulações que se baseiam na epistemologia do conhecimento histórico que, por sua vez, em suas funções, possui um caráter de orientação racional das ações do homem no tempo. O que, portanto, não pode ser feito por outras áreas.

Como sub-disciplina científica, ela aproveita todo o acúmulo sistemático da Ciência Histórica para sua investigação. Descuidar deste vínculo direto com a Ciência da História é, portanto, deixar com que o uso da História na vida pública e nas escolas ocorra sem o acúmulo sistemático alcançado por esta Ciência na especialização de pensar e produzir histórias. (SADDI, p. 76, 2010)

Destes apontamentos notamos que a existência de divergências do que vem a ser a didática da história entre autores brasileiros ocorre em muito devido a um processo recente que tem gerado debates ainda incipientes. No entanto, ainda que no Brasil não haja consenso em relação ao campo e a definição de didática da história, as apropriações feitas da teoria alemã significaram um avanço inquestionável para que novas discussões comprometidas com as orientações históricas dos homens fossem desenvolvidas, assim como para que também as necessárias desvinculações com a pedagogia começassem a se formar.

Comuns a todos estes autores estão rupturas significativas caras para o desenvolvimento de um trabalho nesta área. Por último, pontuamos ainda outra contribuição que aparece, ainda que implicitamente, em todos estes autores, independente de suas posturas em relação à didática da história: a postura de pesquisadores que não se limitam em compreender os alunos somente entre os muros da escola, mesmo quando o espaço escolar é o campo fundamental da didática. Segundo Cerri, “toda formulação que tenta isolar o ensino da História nas escolas das relações com o seu entorno fracassa em entender porque os objetivos educacionais subjugam facilmente as dificuldades e limitações do ensino e da aprendizagem.” (CERRI, p. 150, 2009)

Ao inserirmos nossa pesquisa sobre alunos jovens e adultos na área de didática da história, observamos esta necessidade de compreender as relações dos alunos em sociedade, para além da sala de aula. O nosso segundo capítulo intenta justamente contextualizar os aspectos que envolvem os sujeitos desta modalidade, em alguns âmbitos que os caracteriza, considerando as especificidades essenciais que partilham da estrutura educacional que compõe os sujeitos participantes desta pesquisa, indo além da sala de aula.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Numa análise menos rigorosa, mais simplista, menos crítica, mais tecnicista, dir-se-ia que não é necessário refletir sobre estas questões consideradas sem importância, ou seja, o analfabetismo e a educação de adultos.

Paulo Freire

A história da educação de jovens e adultos é marcada por sua descontinuidade frente às políticas públicas brasileiras, constituindo-se em uma trajetória de difícil definição. Ao longo do período em que Estado esteve em ação nos programas destinados à EJA, notamos a marca das contradições sociais e políticas presentes nesta história da educação. Os programas propostos pelo governo inviabilizaram, desde o início do século XX, que se efetivasse uma política sólida neste campo, corroborando em medidas fragmentadas, interrompidas, ou pouco refletidas que, diversas vezes, se apresentaram pouco consistentes, quando não escamoteadas pelos interesses hegemônicos.

O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), a Fundação Educar, o PAS (Programa Brasil Alfabetizado) e o Programa Recomeço são exemplos de programas oficiais do governo que foram interrompidos ou por suas ineficiências, ou por questões políticas. As produções acadêmicas que realizaram este percurso em geral admitem a marca da descontinuidade da história da EJA.⁹

Não é nossa intenção descrever nem analisar este percurso, mas sim perceber as complexidades que envolvem esta esfera educacional atualmente. Pretendemos, portanto, perceber a modalidade da EJA frente a outras modalidades de ensino, identificando nos documentos oficiais as políticas públicas destinadas a este universo e como ela vem se estabelecendo nos últimos anos (1996-2012).

⁹CASTRO, Maria Helena G. Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro – Balanço e Perspectivas - Texto apresentado no Seminário "Um Modelo de Educação para o Século XXI" - INAE/Fórum Nacional - Rio de Janeiro, ago/1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 4, pp. 26-34. 1997.

HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos (1964/1985). Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1991.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

RUMMERT, VENTURA. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, Educ. n. 29, Curitiba, 2007.

Nos tópicos que se seguirão, *Os sujeitos da EJA e Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Paulo Freire: concepções e perspectivas*, iniciaremos uma reflexão sobre quem é o sujeito da EJA, quais são as especificidades desta modalidade, como é preciso compreendê-la na estrutura social e econômica do país e, por fim, quais são suas principais orientações teóricas.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) só se tornou modalidade básica no Brasil em 1996, quando a LDB foi sancionada. Até este ano, não havia uma definição clara do que seria a EJA, podendo remeter à educação propiciada pelo governo por meios dos programas oficiais, à educação popular realizada por movimentos sociais, à educação profissional de adultos promovida por parcerias entre empresa e estado, a cursos supletivos, a programas educacionais provindos de iniciativas de organizações não-governamentais, etc.

O que modificou este cenário não foi a extinção destes vários modos de se realizar a educação de adultos, mas sim a inserção de uma política que, a partir desta lei, integrou a EJA no sistema básico do ensino ofertado pelo Estado, compondo os segmentos *fundamental e médio*, e “abandonando de vez a perspectiva compensatória da antiga formulação do ensino supletivo, rompendo de vez com essa concepção/nominação” (PAIVA, p. 194, 2005).

Os artigos 37 e 38 da LDB, assim estabeleceram:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.,

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos¹⁰, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

¹⁰ A utilização deste termo gerou alguns debates, uma vez que deveria ser superado a noção de “suplência”. Estes debates culminaram nesta resolução do Parecer de 2000: “No art. 38, a concordância do adjetivo *supletivos*, do ponto de vista gramatical, é ambígua, isto é, pode referir-se tanto a ambos os substantivos – cursos e exames – como pode estar referido somente ao último, ou seja, somente a exames. Se a redação, do ponto de vista gramatical, dá margem à interpretação ambivalente, o novo conceito da EJA sob o novo ordenamento jurídico,

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Além de percebermos a EJA como modalidade básica, notamos o foco nas especificidades que uma esfera educacional como esta exige. No parágrafo 1 do artigo 37 é afirmada a exigência singular deste público, devendo ser considerados “características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. No parágrafo 2 do mesmo artigo, infere-se, também, que o aluno desta modalidade é o aluno trabalhador. O artigo 38, ainda, afirma que os conhecimentos e as habilidades adquiridos informalmente, ou seja, a experiência do educando, deverão ser reconhecidos.

Estes dois artigos, embora breves, representaram na história da EJA uma importante mudança, fruto de um intenso debate travado entre acadêmicos, Estado e demais entidades destinadas a este público. (MACHADO, 2009). A Resolução nº. 01/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, seguiu insistindo neste reconhecimento das especificidades da EJA enquanto modalidade.

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 equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Tanto na LDB de 1996, quanto no CNE de 2000, notamos que as singularidades desta modalidade regem a sua institucionalidade. Porém, os anos que se seguiram desta institucionalização foram bastante controversos e problemáticos. Anterior ao CNE, no mesmo ano em que a LDB foi sancionada, as matrículas da EJA, pelo veto presidencial, não puderam ser consideradas nos recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Ou seja, o

considerando-se o conjunto e contexto da lei, reserva o adjetivo somente para exames.” (Parecer CEB, CNE, p.22, 2000).

Estado, que, segundo a lei de 1996, teria por dever garantir o acesso de jovens e adultos à escola, negava-se a financiar a matrícula destes, o que reverberou na desconcentração das responsabilidades de financiamento por parte do governo federal, dando lugar a uma tendência de municipalização das matrículas na etapa do ensino fundamental. (DI PIERO, 2010).

Também, neste período, não se levou a sério a formação para os educadores da EJA, de modo que pouco mais de 1% dos cursos docentes no país tinha oferta para esta modalidade básica. (DI PIERO, 2010).

Atento a estas questões, o PNE (Plano Nacional de Educação), aprovado em 2001, traçou objetivos para o período de 2001 a 2010. Segundo Di Piero, antes de aprovado, as propostas que chegaram ao congresso pela administração federal e pela sociedade civil para este plano não diferiam quanto “às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiam a perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida” (DI PIERO, p. 942, 2012). O capítulo destinado ao EJA neste PNE enunciou 26 metas, em que se destacaram cinco objetivos:

- 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores. (DI PIERO, p. 944, 2010).

Estes objetivos caminharam no sentido de efetivar a institucionalidade da EJA dada a partir de 1996. Previa-se, para o cumprimento do plano, a cooperação entre as três esferas do governo (federal, estadual e municipal) e a sociedade civil. Porém, este Plano já se constituiu com alguns problemas. No capítulo sobre financiamento os recursos destinados ao ensino fundamental não integraram prioritariamente o FUNDEF, a formação de professores não foi incluída como funções a serem debatidas pelas Instituições de Ensino Federais, e os mecanismos de monitoramento periódico, também previstos no Plano com avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino, jamais foram efetivados pelos governos. (DI PIERO, 2010).

Em balanços feitos em 2010, podemos notar que nenhum destes cinco objetivos foram alcançados. (DI PIERO, 2010). De acordo com os dados do PNAD, por exemplo, notamos que o analfabetismo apresentou a tendência de um recuo bastante lento, (em 2001 o número de analfabetos no Brasil eram de 15.072.313 e em 2008 de 14.247.495).

O programa oficial do governo que contempla a EJA atualmente é o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, também com o objetivo de “erradicar o analfabetismo”. Este programa estabeleceu relações diretas com os Estados e Municípios, diferente do programa anterior, denominado de Programa Alfabetização Solidária, que recebeu inúmeras críticas¹¹. Os recursos, quando criados, foram repassados de acordo com apresentações de projetos feitos pelas universidades, movimentos sindicais e populares e instituições privadas, porém, a partir de 2007, o recurso passou a ser exclusivo das secretarias municipais e estaduais, cabendo a estas repassarem para outras entidades ligadas à educação de jovens e adultos. Porém, em relação a este programa, também as análises não são promissoras:

O reconhecimento da EJA como modalidade de educação básica ganha espaço no plano formal, porém isto não tem sido traduzido no plano político concreto. Embora dados apresentados pelo MEC apontem para a ampliação do atendimento e para o aumento no orçamento do MEC para EJA, a atuação do Governo Federal continua predominantemente centrada nos números grandiosos de um programa como o Brasil Alfabetizado, cujos resultados estão, como vimos, longe do anunciado. Essa constatação aponta para o fato de que não dispomos, até hoje, de políticas que superem ações de governo implementadas a partir de objetivos e critérios discutíveis e se consolidem como políticas de Estado. (RUMMERT, VENTURA, p.41-42, 2007)

No Estado de Goiás o histórico da EJA também apresenta um percurso com várias interrupções seguindo o contexto nacional. É, no entanto, partir do ano de 2005 com a Resolução CEE nº 260/05 que se configura a organização da modalidade básica que vigora até hoje, a qual apresenta três etapas: a primeira etapa de quatro semestres (1º ao 5º ano) e a segunda etapa de 6 semestres (6º ao 9º ano) compõem o Ensino

¹¹ Este programa, implementado em 1996, realizava parcerias com organizações privadas, ONGs, e universidades, entretanto, caracterizou-se pela ausência de debates ao negligenciar mobilizações que vinham sendo feitas para o avanço da EJA. As diretrizes deste programa caminharam em direções opostas em relação ao que vinha sendo proposto no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em Natal no mesmo ano. As diretrizes do PAS propunham parcerias para a realização de uma alfabetização que duraria em torno de cinco meses, caracterizando a superficialidade e a falta de comprometimento com a realidade e com as demandas deste público de alunos.

Fundamental, e a terceira etapa de 4 semestres (1º ao 3º ano) que correspondem ao Ensino Médio, que, segundo os dados¹² de 2010 são oferecidas em 344 unidades escolares estaduais de 153 municípios, e em 202 unidades escolares municipais de 109 municípios.

Além da oferta no sistema regular de ensino, há ainda inúmeros modos de ofertas para jovens e adultos, como o ProJovem Campo: Saberes da Terra (voltado para agricultores familiares) e o Projeto Educando para a Liberdade (voltado para alunos de agências prisionais) que se vinculam a Coedi (Coordenação de Ensino a Distância), órgão responsável pelas ofertas de ensino de jovens e adultos do Estado de Goiás.

Além da atuação do Estado nesta modalidade, em Goiás há também outras variações da educação de jovens e adultos, como o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional) voltado para educação profissionalizante, o EAJA (Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos), que é ofertado pelo município e também os programas do SESI (Serviço Social da Indústria), que atuam em indústrias e empresas dando oportunidade aos trabalhadores assistirem aulas no próprio local de trabalho.

Assim como é preciso identificar os marcos legais que regem esta modalidade de educação e os diferentes locais e modos com que a educação é ofertada para o EJA, é preciso também reconhecer que a atuação da sociedade civil, os movimentos sociais, as ONG's, as universidades, etc, estiveram presente na defesa da educação de jovens e adultos durante as últimas décadas e constituem também elementos fundamentais para a compreensão desta esfera educacional.

Existem atualmente os Fóruns de EJA por todo o país, que resultam, segundo Machado, da mistura de pessoas e instituições que atuam na EJA. Estes Fóruns surgiram em 1996, aglutinando diferentes entidades. Hoje há 26 Fóruns estaduais, 1 Fórum Distrital, e 51 Fóruns Regionais, que incluem entre os membros: Professores, Educandos, Universidades, Sistema “S”, Sindicatos, Movimentos populares, ONGs, Governo – União, Estados, Municípios e Distrito Federal.¹³

As preocupações e questões colocadas nestes fóruns não se limitam aos programas governamentais, mesmo que contem com sua parceria. Em relação à oferta de vagas para os alunos jovens e adultos “não há grandes discordâncias em relação ao fato de que esse é um papel que deve ser assumido por secretarias estaduais e

¹² Diretrizes da educação de jovens e adultos do estado de Goiás (Minuta para discussão), 2010.

¹³ <http://www.forumeja.org.br/>

municipais” (MACHADO, p. 34, 2009), porém questionamentos e preocupações com a realidade deste público, assim como suas carências, fazem dos Fóruns um espaço de discussão que propõe ir além do que o Estado proporcionou ao EJA ao longo do século XX. Segundo Machado, nestes fóruns se questionam, principalmente, “como superar a situação de uma oferta de escola que não é compatível com a realidade e o anseio desses jovens e adultos” (MACHADO, p. 34, 2009).

2.1 Os sujeitos da EJA

Na realidade, é difícil aceitar que uns 40% da população do Brasil, quase 90% do Haiti, 60% da Bolívia, perto de 40% do Peru, mais de 30% do México e Venezuela e cerca de 70% da Guatemala tenham feito a trágica “opção” de sua própria marginalização enquanto analfabetos.

Paulo Freire

A educação de jovens e adultos por si só releva muito mais do que uma simples modalidade de ensino. Revela em sua própria constituição a marca de determinadas estruturas sociais presentes na sociedade brasileira que, em seu processo de desenvolvimento, impossibilitou a vários indivíduos o acesso a instituições escolares edificadas no começo do século XX no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos “tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica” (ARROYO, p. 221, 2005). Segundo Arroyo os lugares ocupados pelos alunos da EJA nestas estruturas sociais têm “condicionado as condições diversas da educação que lhes é oferecida” assim como também “o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais”, ou seja, a história oficial da EJA “se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares”. (ARROYO, p. 221, 2005).

Primeiramente, a EJA vincula-se diretamente à questão do analfabetismo no Brasil. A visão dos analfabetos e dos alunos jovens e adultos como indivíduos *marginalizados* na sociedade é uma questão bastante recorrente. De acordo com Paulo Freire, o homem marginalizado não é um “ser fora de”. É, ao contrário, um ser “no interior de”, em uma estrutura social. Os analfabetos, ou os alunos jovens e adultos, não são homens “à margem de uma estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura”. (FREIRE, p. 74-75, 1980).

A heterogeneidade deste “homem à margem” é resultado de um sistema escolar que inclui todos os alunos que não tiveram acesso à educação em idade normal. Esta

característica evidencia um público que pode conter pessoas das mais diversas faixas etárias, entre jovens, adultos e idosos, com os mais variados níveis de conhecimento e de experiências culturais e sociais. Isto, certamente, é um fator de impedimento para situarmos de forma mais precisa os alunos da EJA no campo geral dos estudantes. Até porque, se antes esta educação era predominantemente de adultos trabalhadores, a situação se modificou nos últimos anos:

O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudo” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular.

(...) A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta. Levantamentos realizados em vários estados comprovam essa tendência. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, p. 64, 2001)

Neste sentido, o público da EJA passou a se constituir por pelo menos três trajetórias distintas: a dos alunos adultos, em geral trabalhadores, que não tiveram acesso ao ensino escolar quando crianças e resolvem iniciar os estudos; a dos adolescentes e jovens que chegaram a ingressar no sistema escolar regular mas abandonaram, na maioria das vezes para ingressar no mercado de trabalho ou por motivos migratórios, e retornaram já no sistema de EJA; e a dos adolescentes que cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam defasagens entre a idade e a série cursada. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001)

Estas três trajetórias distintas revelam o caráter de pluralidade que compõe o cenário dos sujeitos da EJA, e, devido às distinções, também são plurais as capacidades de aprendizado e as carências de orientação dos indivíduos que ingressaram nesta modalidade de ensino. Entretanto, certa homogeneidade é permitida ao tratar deste público como as “não crianças” inseridas em condições culturais, econômicas e sociais específicas.

Nem o adulto, nem o jovem, nem o adolescente se enquadram na história educacional regular do país. O adulto não é “o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização” e o jovem também não é “o vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de

enriquecimento pessoal” (OLIVEIRA, 1999, p. 59). Ao contrário, são alunos fora dos parâmetros educacionais regulares e das modalidades clássicas de ensino.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 60)

Apesar das dificuldades de caracterizar os alunos da EJA, é possível estabelecer algumas singularidades presentes neste universo escolar. Segundo Arroyo, a EJA “nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte”, caracterizando-a pela marca da exclusão social (ARROYO, p. 225, 2005). Para Arroyo, a situação dos educandos jovens e adultos não modificou nas últimas décadas, por mais que tenha incluído novos públicos de alunos (como os adolescentes), pois não só o número de analfabetos aumentou como também o de excluídos, exclusão que não se perdeu nem se superou, mas que, segundo o autor “está aí com a maior brutalidade” (ARROYO, p. 232, 2005).

É pertinente estender a seguinte percepção de Paulo Freire sobre o analfabetismo à educação dos jovens e adultos como um todo: “Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.” (FREIRE, p.15-16, 1981)

Neste sentido, ainda outra especificidade presente neste universo da EJA nos salta aos olhos: a grande evasão escolar como aspecto problemático nas escolas. Por que tantos destes alunos abandonam os estudos?

A oferta deste ensino no período noturno pressupõe uma adequação a um público que em sua grande maioria tenta conciliar trabalho com a escola. Porém, não é difícil compreender como tal tentativa pode vir a fracassar se for preciso escolher entre uma das tarefas. Segundo Maria José Barbosa, os sujeitos da EJA (BARBOSA, p. 37, 2009) “não têm a escola como principal centro de responsabilidade de suas vidas, pois, estão em primeiro lugar, o trabalho, a família ou a situação outra que determina muito de suas decisões, a fazer períodos de interrupções nos estudos”.

Em consequência do trabalho na vida destes alunos, também algumas dificuldades ficam latentes. O sujeito que trabalha durante o dia em geral não dispõe de tempo para estudar em outro lugar que não a escola. Se lhe for exigido tempo fora do

horário em que ele frequenta as aulas, para que ele possa desenvolver-se melhor nas matérias, como realizar tarefas, trabalhos, etc, cria-se outra dificuldade para a continuidade dos estudos.

Por fim, a falta de adequação do ensino (tanto dos professores, quanto dos conteúdos disciplinares) para com as singularidades destes alunos acaba por gerar um sistema que diversas vezes não faz sentido para o aluno. Os conteúdos desconexos de sua realidade e a ausência de metodologias e propostas pedagógicas que trabalhem com as especificidades de um público mais velho são características dos problemas desta modalidade, em que “a idade, vivência social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nas propostas pedagógicas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que freqüentam a escola regular”. (OLIVEIRA apud LIONCIO, p.2, 2007).

É certo que a legislação da EJA (LDB/1996) deixa claro as especificidades destes alunos, reconhecendo a importância de serem consideradas as características específicas deste público, assim como de garantir a permanência do aluno trabalhador na escola. Entretanto, a evasão escolar como marca característica deste sistema de ensino ainda nos aponta para as dificuldades destas conformações entre o aluno e a escola.

A escolarização de jovens e adultos, apesar dos avanços na conformação da área, ainda reproduz e se define como uma escola de parâmetros fortemente restritos ao modelo convencional, regular, ela mesma anacrônica para crianças, e, conseqüentemente, alheia ao tempo-espaço histórico e social da vida de jovens e adultos.(PAIVA, p. 457, 2005)

A caracterização dos sujeitos da EJA, bem como os elementos problemáticos desta modalidade, refere-se novamente a uma situação social e econômica específica. Qualquer tentativa de buscar soluções (ou identificar problemas) deve passar por esta questão, uma vez que é no interior desta situação social de exclusão que muitos aspectos deste universo educacional se constituem. Neste sentido, a EJA se conecta com questões de cunho essencialmente político e social, pois não se trata somente de educar pessoas que não tiveram acesso a escola, mas também de refletir sobre o que é não ter tido acesso a escola em nossa sociedade.

2.2 Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular: concepções e perspectivas

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

Neste tópico o objetivo é compreender nas discussões sobre a EJA as concepções de ensino que orientam esta modalidade específica. Quais são as tradições teóricas quando tratamos deste universo educacional?

Para compreender quais são estas tradições também é preciso ressaltar que o principal teórico da educação de adultos desde a década de 60 tem sido o pensador Paulo Freire. É preciso compreender melhor por que este pensador se faz tão presente em tantos níveis quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos, mesmo que “muitas vezes as formulações e práticas ainda não revelem os efeitos dessa referência” (PAIVA, p. 445, 2005).

Os Fóruns de EJA¹⁴, os movimentos sociais e a Educação Popular se revestem de concepções freirianas. Dificilmente encontramos na bibliografia sobre o tema alguma produção que não o tenha citado. Os currículos e as propostas pedagógicas também incorporaram alguns de seus elementos, no sentido de aproximar o ensino à realidade e à experiência do educando¹⁵. O que significou Paulo Freire para este universo tão peculiar? Quais foram as suas contribuições? Qual é a sua atualidade?

Paulo Freire começou a obter efetivo reconhecimento no Brasil na década de 60. É neste período que as mobilizações relacionadas à educação de adultos ganham alguns contornos mais críticos e começam a se expandir. De acordo com Haddah (2000), os anos de 1959 a 1964 foram “um período de luzes para a Educação de Adultos”, contando com diversos movimentos que resultavam de insatisfações com a ineficiência de ações destinadas a este público nas promessas levantadas sob a bandeira do desenvolvimentismo pós-guerra. (MACHADO, 1997). Pensando neste contexto,

suas ideias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular. (WELFORT, p,12, 2000)

¹⁴ Na página oficial dos Fóruns de EJA no Brasil há um link destinado somente a Paulo Freire.

¹⁵ Embora bastante questionado, cabe como exemplo o programa do Telecurso 2000, com vídeo-aulas que inserem a matéria em algum exemplo prático do cotidiano do trabalhador.

No ano de 1962, Paulo Freire iniciou as primeiras experiências de alfabetização popular no Nordeste, na cidade de Angicos (RN), quando então era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife. Os resultados destas experiências impressionaram a opinião pública: 300 trabalhadores se alfabetizaram em cerca de 45 dias. (WELFORT, 2000).

Esta experiência culminou na formulação de um programa que tinha como base o “Método Paulo Freire”, que consistia em através de uma metodologia investigativa da realidade dos alunos, promover estratégias de alfabetização que mesclavam a linguagem utilizada no cotidiano com a variedade de significados que ela poderia fornecer, constituindo-se em três etapas principais: Investigação, Tematização, e Problematização.¹⁶

A proposta de Freire para alfabetizar adultos estava primordialmente ligada a uma educação que promovesse conhecimentos que auxiliassem os sujeitos a garantirem sua autonomia crítica, “pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade” (FREIRE, p. 112, 2000). Ivan Illich, acompanhando este processo de alfabetização, constatou que os participantes dessas discussões “cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e a escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel.” (ILLICH, p.14, 1985)

Mediante o sucesso das primeiras experiências e da orientação política de João Goulart, então presidente da época, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a implantação de um programa baseado no Método Paulo Freire em todo o território nacional. “O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos que já se encontravam capacitados para atender, durante este ano, a aproximadamente 2 milhões de alfabetizados (30 por círculo, com duração de 3 meses cada curso).” (WERFORT, p. 19, 2000).

Porém, ainda em 1964, com o Golpe Militar, este plano foi abortado. O programa de Paulo Freire foi interrompido por ser um método educativo pautado na defesa de um aprendizado que pressupunha a conscientização das camadas populares, clara ameaça ao governo então recém-instaurado. Segundo Weffort, o golpe de Estado

¹⁶ “A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.” (TORMENA, 2003)

“teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil.” (p. 17, 2000)

Nestes últimos anos, o fantasma do comunismo, que as classes dominantes agitam contra qualquer governo democrático da América Latina, teria alcançado feições reais aos olhos reacionários na presença política das classes populares. O movimento de educação popular, solidário à ascensão democrática das massas, não poderia deixar de ser atingido. (WERFORT, p. 19, 2000).

Após o golpe, Paulo Freire foi preso por cerca de 70 dias e depois seguiu para o exílio, primeiro na Bolívia e posteriormente no Chile, só retornando ao Brasil em 1980, muito embora tenha, neste período de exílio, continuado a influenciar as concepções educacionais no Brasil.

Em 1965, já no Chile, Freire afirmou que seu esforço educativo “foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade”, que implicaria necessariamente em uma opção “por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais” (FREIRE, p. 44, 2000).

Em seu pensamento, Paulo Freire define uma tipologia de consciência dos homens que fundamentam a sua teoria voltada para a prática libertadora. O primeiro estado da consciência dos homens, segundo o autor, é a intransitividade, tomando emprestado o termo gramatical do verbo “intransitivo”: aquele que não deixa passar sua ação ao outro. (FREIRE, 2001). Neste estado de consciência os homens estão distantes da compreensão da realidade, e quando solicitados a responder a algum desafio na vida concreta podem produzir uma consciência mágica, em que superstições explicam a realidade não conhecida. Nesta fase “o homem não age em nível histórico, não se compromete existencialmente através da decisão” (CARVALHO, OLIVEIRA, p.222, 2007).

O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência (FREIRE, 1970, p. 60)

Na passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva, podemos perceber a consciência transitiva ingênua e a consciência transitiva fanática. Na consciência ingênua a superficialidade com que os homens tratam os desafios do mundo revelam um simplismo que não se aprofunda na causalidade dos fatos. Segundo Paulo

Freire (2001), neste estado de consciência os homens tendem a achar que o passado foi melhor, ou muitas das vezes tendem a encarar a realidade como estática e não mutável. “É o homem que não cria a sua identidade, mas vive a que é atribuída pelas forças determinantes da sociedade.” (CARVALHO, OLIVEIRA, p.222, 2007)). Assim como a consciência fanática, caracterizada por um irracionalismo em que o homem “se crê livre, mas é conduzido”.

Já na consciência crítica o simplismo dá lugar à busca e ao aprofundamento ao analisar os desafios e problemas do mundo. As explicações mágicas não bastam mais, como no estado da consciência intransitiva, e a realidade deixa de ser vista como imutável. Neste caso “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.” (FREIRE, p.58, 2001)

A consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue revelar algumas razões que explicam a maneira como os homens estão sendo no mundo; ela conduz o homem à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se; fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora. (CARVALHO, OLIVEIRA, p.223, 2007)

Na consciência crítica, desenvolvida por Paulo Freire, notamos o caráter da história posta em movimento, que não pode ser encarada como estática nem pode romper brutalmente com o passado, mas assimilar o que é válido e o que não é nos desafios do mundo atual, daí infere-se na perspectiva freiriana o seu esforço educativo voltado para tornar a consciência dos educandos uma consciência histórico-crítica.

Este esforço educativo, portanto, foi também um esforço de refletir e lutar por mudanças sociais. Em seu primeiro livro publicado no Brasil (1965), *Educação como prática da liberdade*, Freire demonstrou como uma proposta de alfabetização para adultos poderia estar embutida de objetivos político-emancipatórios.

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos em uma alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção, de reivindicação. (FREIRE, p. 112, 2000)

A Educação Popular no Brasil como um conjunto de concepções teóricas e práticas estabeleceu neste período relações fundamentais com as ideias de Paulo Freire. Segundo Brandão “os anos sessenta são o tempo de referência e, de maneira mais geral, entende-se que tudo o que aconteceu entre então e alguns anos antes de agora, girou ao redor da pessoa e das ideias de Paulo Freire”. (BRANDÃO, p. 139-140, 2002).

Embora o autor não concorde com esta definição, por ignorar tantos outros movimentos anteriores à década de sessenta que tiveram um esforço de educação libertadora, reconhece que foi esta a década do período mais notável da educação popular, em que “o horizonte-Guevara estava sempre diante dos olhos”. Um período “fértil, difuso e de uma intensa militância política através da educação” (BRANDÃO, p. 149, 2002). A concepção do que se refere a educação popular fica clara: uma educação *libertadora*, ou seja, uma educação que tenha como prática a liberdade. (2002)

Porém, quais são as contribuições da Educação Popular para EJA? Como é possível estabelecer as diferenças e as semelhanças entre estas duas esferas educacionais? Segundo Marlene Cainelli

A educação popular caracteriza-se por diversas práticas que, muitas vezes fogem do controle do Estado, tanto administrativamente, como pedagogicamente, estão assumindo este papel, os movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, grupos de mulheres, de jovens, trabalhadores rurais e urbanos, que conduzem o processo de alfabetização de adultos de acordo com suas convicções, com os próprios autores/sujeitos formulando propostas pedagógicas e avaliando seus alunos. (CAINELLI, 2002, P. 191)

Segundo Medeiros (2005), tanto a educação de jovens e adultos quanto a educação popular buscam resgatar o direito de acesso ao saber para as camadas populares. Ocorre que, enquanto a primeira se efetiva como educação formal, a segunda pressupõe uma gama de preocupações principalmente de cunho conscientizador e político, sem que necessariamente estejam vinculadas aos programas formais de educação presentes na sociedade. Arroyo (2005) questiona, entretanto, a possibilidade de incorporá-la no corpo legal e trata-la como modo de ser do ensino fundamental e médio.

A possibilidade de perspectivar a EJA como expressão da educação popular abre caminhos para enfatizarmos o caráter social, econômico, político e cultural que deve ter tal modalidade. Segundo Paulo Freire, “educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância, refletir,

portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios.” (FREIRE, 2011, p. 32)

Ao tentar resgatar as contribuições que a educação popular trouxe para a EJA, Arroyo destaca a forte presença de quatro décadas de engajamento para este público. Segundo o autor, “o legado histórico da concepção de formação humana básica perdido no conceito estreito de ensino foi recuperado pela concepção de educação presente nas experiências populares de EJA.” (ARROYO, 2005, p. 226). Trata-se de conhecer e reconhecer os alunos jovens e adultos para além dos conceitos presentes no ensino formal, imersos em uma estrutura social de dominação que, antes de alunos, são homens e mulheres postos em lugares sociais, culturais e econômicos específicos, e que, por isso, exigem um arcabouço teórico e prático de ensino distinto.

A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória..

(...)

A história nos mostra que as experiências mais radicais de educação de jovens e adultos não aconteceram à margem dos sistemas de ensino pelo anarquismo de grupos de educadores progressistas, mas porque a concepção de jovens e adultos popular e de seus processos educativos, culturais, formadores não cabiam nas clássicas modalidades de ensino. (ARROYO, 2005, p. 226).

As clássicas modalidades de ensino das quais o autor fala não abrangem os sujeitos da EJA por diversos motivos, já as discussões e os acúmulos da Educação Popular, ao contrário, forneceram ricas contribuições que não devem ser perdidas ao analisar esta modalidade específica. A defesa de Arroyo segue, neste sentido, na tentativa de resgatar as propostas e atuações dos movimentos da educação popular, cuja sensibilidade foi “mais pedagógica do que escolar” (ARROYO, 2005, p. 229) .

As reflexões da educação popular confrontam a visão de neutralidade do ensino partindo de uma defesa que intenta conscientizar politicamente os alunos, considerando seu lugar social, e que só pode se realizar se pautada na experiência de vida deles.

Porém, esta, em geral, não foi a visão da educação de jovens e adultos estatal. E, segundo Carlos Alberto Torres, as experiências da educação popular, principalmente na América Latina, ancoradas nas reflexões e nas práticas de Paulo Freire, eram “experiências não-estatais, desenvolviam-se exteriormente ao Estado, e geralmente se confrontavam com as políticas hegemônicas do Estado”. (TORRES, p. 22, 2008).

Entretanto, de acordo com o autor, houve várias etapas no processo de Educação Popular. É preciso lembrar que os processos de lutas educacionais para adultos ganharam força na década de 60, momento de decisão e conflito na sociedade brasileira.

As possibilidades históricas eram, com certeza, diferentes das que pensamos atualmente. No contexto de que fala Paulo Freire, as opções pareciam claras: ou a favor dos oprimidos e de sua libertação, ou a favor dos opressores e de sua dominação. Na década de 80, tendo a sociedade vivenciado anos de um regime autoritário, os movimentos sociais ganharam significativa força defendendo direitos individuais, a cidadania e a democratização do país.

Hoje, as possibilidades históricas não estão prontas, ainda precisamos compreender não só os desdobramentos de mais de vinte anos de um regime autoritário como também os anos que se seguiram de uma reabertura política e de um processo de "redemocratização" que falhou e falha ao alcançar grupos e classes sociais diferenciadamente.

Segundo Danilo R. Streck a educação assumiu, após a queda do Muro de Berlim¹, discursos e práticas que oscilavam entre a sobrevivência e a adaptação, onde a resistência, "historicamente uma marca forte da educação popular, perdeu o seu sentido. Quando muitos acreditavam no renascimento da esperança, vieram novas decepções, dessa vez contando com o protagonismo de forças consideradas progressistas." (STRECK, p. 272, 2006).

De acordo com este autor, os acontecimentos políticos no Brasil marcaram profundamente a Educação Popular, que tinha muitos motivos para comemorar a ascensão do PT em nível nacional ao poder, pois a plataforma do partido incorporava várias pautas de reivindicações produzidas nas práticas da Educação Popular, porém, o que se percebeu foi, paradoxalmente, "um aprofundamento da secular cultura do silêncio denunciada por Paulo Freire já antes da Ditadura Militar. Desta vez não por imposição, mas por decepção." (STRECK, p. 273, 2006).

Em 1996, ainda antes desta decepção da Educação Popular de que fala Streck, em um balanço das tendências e correntes da EJA, Moacir Gadotti analisou as aproximações e as distâncias entre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos no que tange às relações com o Estado. Para o autor, poderiam se dividir tais relações em duas tendências teórico-práticas: a tendência maniqueísta e a tendência integracionista. A primeira contrapõe estado e educação popular, não admitindo parcerias, pois o "Estado visa sempre à manipulação e a cooptação ao passo que a

educação popular visa sempre à participação e à emancipação” (GADOTTI, 2011, p. 45). Já a segunda propõe a colaboração entre estado e sociedade civil.

A série de medidas destinadas à EJA no Brasil denuncia a pertinência de uma tendência maniqueísta, pois podemos perceber que várias das iniciativas quanto à EJA foram guiadas por interesses econômicos e políticos contrários a ideia de emancipação social, como foi o caso do MOBREAL, que pautou-se em uma educação massificada em detrimento de uma educação de qualidade que visasse à formação consciente. Considerando-se, no entanto, a tendência integracionista, o que percebemos no autor é que as razões pelas quais as propostas da educação popular podem colaborar na educação institucional promovida pelo estado relacionam-se justamente à conscientização e à tentativa de impedir as “manipulações” que o estado pode vir a promover. Neste caso, aliar as perspectivas da Educação Popular com a EJA é inserir no próprio lugar da coerção também a possibilidade de libertação.

Com frequência ainda trata-se da Educação Popular como uma educação necessariamente informal e não estatal, não referida ao sistema escolar formal. Esta visão ignora que iniciativas de escolas possam incluir visões críticas, voltadas para a expansão da autonomia dos alunos. Segundo Streck, talvez a definição da educação popular encontra-se no fato de que ela busca alternativas “a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade”, consistindo, portanto, em uma “prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades”. (Idem, 2006),

Também neste sentido, Arroyo reafirma o legado da experiência da educação popular:

Parto do suposto de que a herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspirada no movimento de educação popular não apenas é digna de ser lembrada e incorporada quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de cinquenta e sessenta, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções continua atual. (ARROYO, p. 222, 2005)

Deste modo, o que a Educação Popular tem para contribuir para a EJA, modalidade da qual fazem parte os alunos participantes desta pesquisa, consiste no acúmulo de discussões e práticas pedagógicas que buscam sempre a transformação da

condição social dos estudantes. A emancipação social e política tornam-se com este acúmulo o horizonte das concepções educacionais da EJA.¹⁷

¹⁷ Gostaria de neste ponto colocar uma reflexão: as práticas pedagógicas que visam autonomia dos sujeitos também encontram barreiras, principalmente na educação gerida pelo estado, nas quais se encontram as modalidades da EJA. A escola, no modo como se estrutura, confronta com o modelo de desigualdade e dominação ou o reproduz?

Segundo Moacir Gadotti, “o professor está suportando na escola as contradições existentes na sociedade, que carrega o peso de uma sociedade opressiva” (GADOTTI, p. 82. 1983)

Poderiam estas contradições ser superadas no interior da estrutura da escola que temos atualmente, como propõe Gadotti ao defender a tendência integracionista? De acordo com o próprio autor, um novo projeto social e político não será elaborado nos gabinetes dos burocratas da educação. (1983). Defende, portanto, que este novo projeto seja feito unicamente por professores e acadêmicos conscientes da necessidade de promover autonomia dos alunos? Devemos nos perguntar como isso seria possível mediante as limitações burocráticas e as relações que se dão no interior da própria escola que são postas cotidianamente não só aos alunos, mas também aos professores.

CAPÍTULO 3: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS DA EJA

No capítulo anterior, buscamos compreender as especificidades e as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apresentando-as em seu universo complexo. Neste capítulo, entramos no problema central de nossa pesquisa: como está estruturada a consciência histórica dos alunos da EJA? Antes de adentrarmos neste problema central, algumas outras questões necessárias à discussão foram desenvolvidas em alguns tópicos. Dividimos, assim, este capítulo em quatro tópicos.

O primeiro tópico, *3.1 - A metodologia da Educação Histórica e o projeto Jovens diante da História*, trata da metodologia que orientou a investigação das ideias históricas dos alunos, detalhando também o projeto no qual nos baseamos, fornecendo ao leitor a compreensão de como se deu a elaboração do questionário e suas adaptações bem como a metodologia da Escala Likert, utilizada para realizar as médias das respostas dos alunos.

O segundo tópico, *3.2 – Os sujeitos da pesquisa*, partiu de algumas percepções fornecidas através da aplicação do nosso questionário e da confrontação com a literatura do tema, na busca de mapear em alguns aspectos quem são os alunos que participaram da nossa pesquisa.

Já o tópico *3.3 - Ensino de História, Currículo e Usos Públicos: os problemas da didática da história*, buscou confrontar a restrição da concepção didático-histórica presente na orientação curricular com a importância dada pelos alunos investigados à história produzida pelos meios públicos (filmes, museus, etc), refletindo sobre os problemas do Ensino de História quando este não se pauta na cognição histórica situada, ou seja, quando se busca um aprendizado histórico ausente de discussões e práticas que a ciência histórica fornece ao conhecimento histórico.

O último tópico, por fim, *3.4- Investigando a consciência histórica dos alunos da EJA*, apresenta uma análise da consciência histórica dos alunos investigados, centrando-se em alguns aspectos que foram divididos em dois sub-tópicos. O subtópico *3.4.1* busca a relação entre a história e a vida prática ou a relação entre passado, presente e futuro para os alunos. Pretendeu-se aqui saber até que ponto os alunos atribuem importância à história para as suas vidas e se estes percebem vínculos entre as três categorias temporais: passado, presente e futuro. Neste subtópico, nos interessou, sobretudo, investigar que tipo de vínculo existe, na consciência dos alunos, entre estas

três dimensões temporais, ou seja, que tipo de consciência histórica está presente nas ideias dos alunos.

Já no sub tópico 3.4.2 centramos nossa análise em outro dois aspectos: os fatores das mudanças históricas, em que nos interessou, sobretudo, compreender de que modo os alunos percebem a mudança histórica de acordo com os aspectos fornecidos pelos questionários, em que foi possível refletir se estes alunos apresentam uma visão economicista, atribuindo a mudança sempre a fatores econômicos, culturalista, atribuindo a mudança a fatores culturais, se naturalizam os fatores das mudanças históricas ou, se acreditam que em tempos diferentes, os fatores das mudanças também se transformam. Ao mesmo tempo, também foi possível analisar se acreditam que as mudanças são impulsionadas por indivíduos ou são impulsionadas no âmbito coletivo, como, por exemplo, por movimentos sociais, etc. O outro aspecto forneceu para a nossa pesquisa uma análise da consciência econômico-social dos alunos, uma das dimensões da consciência histórica definidas pelo didático alemão Hans Jugen Pandel. Neste subtópico nos interessou analisar de que modo os alunos explicam as desigualdades sociais, se eles as atribuem a sorte dos que possuem mais riquezas, ao esforço pessoal, ao egoísmo e ganância, ou se conseguem perceber a existência de uma estrutura sócio-econômica que produz desigualdades.

Este último subtópico pretende perceber o modo como a consciência histórica dos alunos da EJA, sujeitos marcados pela condição de trabalhadores, permite ou não a expectativa de transformações sociais na estrutura social-econômica, como transformação necessária para uma mudança de suas condições.

I - A metodologia da Educação Histórica e o projeto Jovens diante da História

Diante de todas as discussões que têm envolvido o ensino de história, a didática da história e a ciência histórica, merece destaque a problemática de uma tradição que manteve a ciência histórica separada do ensino de história, impedindo contribuições mútuas que estas duas áreas poderiam obter, assim como uma ideia de que poderia desvincular-se a teoria da prática, ou a produção do conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico dos homens no mundo.

Este problema acabou por centrar-se também na questão da distância entre a academia e a escola, entre o que é produzido e o que é ensinado, e também ao que é ensinado a ser pensado e aquilo que supostamente é só transmitido. As discussões que

reorientaram e têm reorientado a didática da história, no entanto, como vimos no primeiro capítulo, não deixam dúvidas da necessidade de encurtar essas distâncias.

No interior dessas reorientações, tivemos no Brasil, concomitantemente às mudanças paradigmáticas da didática da história, o destaque de uma metodologia que vai ao encontro dessas novas reivindicações: se não são somente os historiadores cientificamente qualificados que produzem conhecimento histórico, se a consciência histórica é uma operação mental que todos os homens possuem, e se a didática da história pode contribuir para aprofundar e tornar complexa essa consciência histórica, precisamos tentar compreender como os homens pensam historicamente e quais são as suas ideias históricas.

Esta metodologia é denominada de Educação Histórica e surge, segundo Isabel Barca - uma das pesquisadoras pioneiras nesta área - justamente para ligar a teoria à prática, para “contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino de História (e de alguns outros saberes)” (BARCA, p. 37, 2012).

Centrada principalmente na investigação de como pensam historicamente os alunos, a metodologia da educação histórica tem contribuído para encurtar a distância de que falamos acima, ao superar a noção de que os alunos não pensam historicamente.

Esta metodologia se intensificou a partir dos anos 70 partindo da ideia de *cognição histórica*. (BARCA, p. 13, 2001). A *cognição histórica* infere uma aprendizagem histórica que permite analisarmos de que modo os pressupostos do conhecimento histórico se manifestam na compreensão que os sujeitos fazem da história. Segundo Isabel Barca, estas investigações, “como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise das ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da história, através de tarefas concretas.” (Idem)

O início destas investigações teve seu marco em 1978, com Peter Lee e Dickinson, com a publicação de uma pesquisa com alunos de 12 aos 18 anos, em um modelo de análise que questionou certos enquadramentos de desenvolvimento do pensamento, como a noção piagetiana de invariância de estágios, e como a lógica não histórica de pesquisas anteriores (BARCA, 2001).

Seguindo esta linha de investigação, Peter Lee forneceu para estas reflexões a diferenciação entre dois conceitos históricos: os conceitos substantivos (de primeira ordem) e os conceitos epistemológicos (de segunda ordem). Os conceitos substantivos são os conceitos que estão presentes na própria narrativa histórica, tais como nobreza,

burguesia, revolução francesa, feudalismo, etc. Os conceitos epistemológicos são aqueles conceitos que se referem, como o próprio nome diz, diretamente à epistemologia do pensamento histórico: narrativa, evidência, fontes históricas, empatia, compreensão, explicação, etc. (LEE, 2001).

Esta contribuição de Peter Lee tem sido utilizada como referência na maioria das investigações em educação histórica, tanto no Brasil quanto em Portugal, principalmente a partir de 1990, quando começou a ser articulada com a preocupação de se “promover a consciência histórica dos jovens, uma ideia que parte do pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal intrínseca nos seres humanos e que se fundamenta nas reflexões de Jörn Rüsen” (BARCA, p. 40, 2012). Neste sentido, a teoria da história de Rüsen tem fornecido um arcabouço conceitual importante para as pesquisas de educação histórica.

Segundo Barca, a educação histórica se constrói enquanto uma área de investigação onde vários saberes se articulam, definidos em

Princípios educacionais transversais considerados mais adequados na formação para o mundo de hoje, com influência do construtivismo na vertente da aprendizagem situada (DONOVAN; BRANSFORD),

- Reflexão epistemológica atualizada sobre conceitos e metodologias fundamentais para a construção de um conhecimento histórico genuíno,
- Conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas,
- Metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva. (BARCA, p. 39, 2012)

No Brasil, merece destaque o LAPEDUH¹⁸ (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica) coordenado por Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt, que tem empreendido novas reflexões acerca dos processos de aprendizagem histórica e das ideias históricas de alunos e professores e orientado várias pesquisas baseadas nesta metodologia da Educação Histórica. As primeiras produções brasileiras seguindo esta metodologia devem a Schmidt e os demais pesquisadores do Lapeduh que consolidaram e forneceram um amplo campo de investigação nesta área.

Neste referencial metodológico, nos é fornecido para as investigações três passos: a elaboração do instrumental (que se constitui em exercícios de cognição histórica), a aplicação do instrumental, e a classificação das ideias históricas dos alunos.

¹⁸ Neste site há informações e arquivos de teses e dissertações defendidas pelos pesquisadores deste laboratório: <http://www.lapeduh.ufpr.br/>

Segundo Rafael Saddi, este esforço de compreender as ideias históricas dos alunos no método da Educação Histórica é um esforço meta-hermenêutico, pois quando nos colocamos na tarefa de compreender as ideias históricas dos alunos “estamos realizando uma interpretação da interpretação”. (SADDI, p. 122, 2011).

A hermenêutica, portanto, torna-se um elemento comum tanto ao método histórico quanto à metodologia da Educação Histórica. Neste sentido, é preciso diferenciá-los. Enquanto o primeiro objetiva, através do domínio e do uso de procedimentos de pesquisa, produzir histórias empíricas, o segundo objetiva alcançar a compreensão das ideias históricas dos alunos.

(...) há assim uma diferença no resultado da pesquisa de cada uma delas. O resultado do trabalho do historiador empírico é a história empírica, isto é, uma narrativa histórica que apresenta uma reconstrução do passado de forma que oriente o presente. O resultado de uma pesquisa na perspectiva da Cognição Histórica é uma interpretação das ideias históricas dos homens no tempo presente e não uma narrativa histórica. (SADDI, p. 123, 2011)

Nesta interpretação das ideias históricas dos homens no presente, é fundamental para as pesquisas em educação histórica não descuidarem também de uma abordagem analítica, levando em consideração quem são estes sujeitos e em que condições eles estão colocados, uma vez que as interpretações destes alunos estão limitadas pelas condições externas em que estão inseridos.

Para Rafael Saddi, esta abordagem deve ser compreendida de acordo com a discussão que Rüsen realiza acerca da dialética da analítica e da hermenêutica, que nos leva à necessidade de uma análise histórica que se esforce em buscar “tanto os significados subjetivos da ação quanto as condições externas que os tornam possíveis”.

Baseando-se neste esforço interpretativo e analítico das ideias históricas dos homens no presente, os objetivos dos exercícios de cognição nesta pesquisa estarão centrados principalmente na tentativa de perceber, no modo como se opera a consciência histórica dos alunos da EJA, a relação que estabelecem entre a história e as suas próprias vidas (atentando para o modo como relacionam passado, presente e futuro), como explicam as mudanças históricas e as interpretações que fazem da condição social e econômica em que se encontram.

O instrumental que utilizamos para acessar a consciência histórica dos alunos foi apropriado do questionário aplicado no projeto *Jovens diante da História* desenvolvido

por Luis Fernando Cerri, projeto este que por sua vez se inspirou em um projeto desenvolvido na Europa denominado *Youth and History*, iniciado em 1994.

O projeto *Youth and History*, coordenado por Bodo Von Borries e Magne Angvik, constituiu-se na aplicação e na análise de dois questionários (um para alunos, outro para professores), contando com mais de 31.000 estudantes e 12-0 professores participantes de 26 países. Este questionário foi composto por inúmeras questões contendo algumas preocupações didáticas específicas. Segundo Cerri,

Este projeto procurou dar respostas às questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de História, bem como sobre a configuração geral da consciência histórica e atitudes políticas dos jovens europeus, por meio de um levantamento comparativo de amplo alcance. (CERRI, p. 162, 2010).

Em março de 1997, foi publicado os primeiros resultados desta pesquisa, em dois volumes editados por Bodo Von Borries e Magne Angvik. Neles, sob uma perspectiva internacional e multicultural, os autores estabeleceram reflexões acerca da consciência histórica e das atitudes políticas dos jovens dos inúmeros países europeus participantes do projeto. O primeiro volume destinou-se à análise comparativa dos resultados obtidos em sua totalidade e artigos dos coordenadores em cada região sobre as situações específicas de cada país. Já o segundo volume conteve informações estatísticas em tabelas com os resultados combinados, além de um cd-room com dados completos do projeto (DOOREN, DYCKE, 2008).

Destas investigações e destes volumes publicados foi feita a primeira tentativa de uma comparação intercultural da consciência histórica dos jovens em uma descrição empírica e quantitativa, bem como as preocupações didáticas implicadas nos resultados, materializada no artigo de Jos Van Dooren e Henk van Dycke, intitulado *The historical consciousness of european students: Pioneering work by the Youth e History Project* (2008), em que foi apontada a grande importância que estes resultados poderiam fornecer para professores e pesquisadores da área por permitirem reflexões sobre diversos assuntos relacionados ao Ensino de História, por exemplo, os autores indicaram alguns problemas em relação a métodos e objetivos do ensino de história, ao verificarem que predominou entre os jovens europeus um tipo bastante tradicional de instrução histórica.

Em 1999, Luis Fernando Cerri, pesquisador brasileiro, iniciou o projeto *Jovens brasileiros e argentinos diante da História*, inspirado no projeto *Youth and History*,

traduzindo as questões que foram aplicadas no questionário na Europa e fazendo adaptações, reestruturações e a inserção de novas questões necessárias ao contexto latino-americano. Após a incorporação de dados do Uruguai, o projeto passou a se chamar *Jovens diante da História*. (CERRI, 2010)

Foi incluída uma série de questões pertinentes para o contexto sul-americano, não contempladas satisfatoriamente no questionário europeu: os heróis nacionais (canônicos e subversivos), as ditaduras militares, o papel das mulheres. A questão sobre indenizações aos países colonizados foi modificada para indenizações aos descendentes dos povos originários ou africanos, explorados e/ou submetidos a políticas de extermínio no processo de construção das nações latino-americanas. (CERRI, p. 163, 2010)

Este projeto tem sido de extrema importância para compreender a consciência histórica dos jovens latino-americanos. No questionário para os alunos, há 43 questões que abordam vários temas e acessam de distintos modos a consciência histórica dos participantes.

As questões para os alunos envolvem opiniões sobre o significado da história, a importância de seus objetivos, formas de História que mais agradam e em quais mais se confia, importância de religião e política, as práticas de sala de aula, conhecimentos de cronologia sobre processos históricos, interesse em períodos e temas de História, noção de passado e projeções para o futuro (pessoal e coletivo), tópicos importantes do conteúdo escolar da História (Idade Média, Colonização, Revolução Industrial, Adolf Hitler), grau de importância de elementos da vida pessoal e coletiva, sentido da História, interpretação da riqueza e pobreza, compreensão da historicidade, definições de nação, solidariedade social, próceres, Mercosul, democracia, papel da mulher, governos militares e posicionamento quanto a temas polêmicos contemporâneos. (CERRI, p. 163, 2010)

Diante da riqueza que o instrumental deste projeto proporciona, optamos por aplicá-lo também nesta pesquisa, já que o intuito é acessar a consciência histórica dos alunos jovens e adultos. No projeto *Jovens diante da História*, os questionários foram, até agora, aplicados para alunos do Ensino Fundamental, entre 13 e quinze anos. Nesse sentido, aplica-los com alunos do EJA pode nos fornecer também elementos para percebermos semelhanças e diferenças entre a consciência histórica de alunos desta modalidade e alunos do ensino fundamental.

No entanto, também algumas adaptações deste questionário foram necessárias para esta pesquisa, sendo retiradas 20 questões. Uma primeira adaptação justificou-se pelo fato do projeto *Os Jovens Diante da História* tocar em questões que interessam a

compreensão dos estudantes relacionadas ao Mercosul, com alternativas que questionam os alunos acerca da visão que possuem da integração política e econômica dos países latino-americanos, o que não constitui um interesse desta pesquisa. Ainda outras questões foram retiradas tanto por abranger alguns temas históricos que não são pertinentes para a pesquisa neste momento, quanto por algumas perguntas serem direcionadas especificamente para alunos que não são adultos. Deste modo, das 43 questões presentes no questionário, 23 foram mantidas e, além destas questões, também foi questionado aos alunos porque eles pararam de estudar em algum momento da vida.

A metodologia utilizada para obter os resultados das questões apropriadas do projeto de Luis Fernando Cerri, baseou-se na Escala Likert ou Escala de Atitudes, metodologia também utilizada nas análises deste pesquisador. Os dados, através desta escala, foram usados quantitativamente para obtenção de resultados que nos permitiu perceber a predominância de níveis de concordância com diversos assuntos em que os alunos acabam por expressar suas opiniões. Estes níveis de concordância vão de péssimo a ótimo, discordo totalmente a concordo totalmente, etc. Em cada resposta dos alunos é atribuído um valor numérico, em que a resposta mais negativa corresponde a -2, e a mais positiva a 2. As respostas neutras correspondem a 0. (CERRI, 2010). Para obter os resultados foram feitas médias ponderadas entre todas as respostas de cada questão, permitindo perceber em qual dos cinco níveis (-2, -1, 0, 1, 2) as respostas tenderam a se aproximar. (Por exemplo, quando o resultado numérico de uma média é 1,4 os resultados estão entre concordo e concordo totalmente. Quando as médias se aproximam do 0, a maioria das respostas foram neutras).

A escala de Likert ou escala de atitudes é “uma maneira de medir como as pessoas vêem alguma coisa, seja um grupo de pessoas, uma questão social ou uma experiência de vida [...] os pesquisadores elaboram uma escala fazendo aos respondentes certo número de perguntas, todas elas relacionadas com a questão em pauta e que os convida a concordar ou discordar de declarações [...]” (JOHNSON, 1997, p. 87, apud, CERRI, MOLAR, p. 163, 2010)

Além da Escala Likert para analisar as médias das respostas, o resultado de algumas questões foram expressos também em porcentagens, por conterem alternativas em que os alunos só poderiam escolher uma opção e não mais marcarem sobre o nível de concordância que possuíam sobre os assuntos em questão.

Na escola em que aplicamos os questionários a modalidade da EJA contém quatro turmas, divididas em períodos (1º, 2º, 3º e 4º). As respostas expressas em gráficos representam a média ponderada das respostas de cada período. No entanto,

houve uma variedade significativa de quantidade de alunos por turma. No 4º período, por exemplo, a maioria das pessoas que responderam, contabilizaram no total 10 alunos. Pela quantidade mínima, em alguns casos os resultados destoaram de outras turmas expressivamente, isto porque a resposta de apenas uma pessoa poderia alterar os rumos do gráfico.

Como o nosso objetivo nesta pesquisa, devido aos limites que esta dissertação possui, não foi o de fazer uma análise comparativa entre os quatro períodos, mas sim uma reflexão a partir das respostas que mais predominaram entre todos os matriculados da escola analisada, haverá nos gráficos a representação da média ponderada de todos os alunos, independente do período estudado. Em nossas reflexões, nossa atenção se volta justamente para esta média de todos os alunos¹⁹.

Obviamente esta escolha apresenta algumas limitações, uma vez que o aluno do quarto período desenvolveu e refletiu sobre conteúdos que o aluno do primeiro período ainda não viu. No entanto, como as questões não versaram exatamente sobre conteúdos e o público que respondeu as questões é, sobretudo, demasiado heterogêneo, característica da própria modalidade EJA, pensamos ser mais interessante para a pesquisa analisar de modo geral, uma vez que o que os faz os sujeitos participantes desta pesquisa, são mais estarem inseridos nesta modalidade do que o período em que estão matriculados.

A partir dos resultados que foram expressos nos gráficos, não pretendemos, no entanto, realizar afirmativas que atestem de modo fechado e único, através de um argumento empírico, as questões que serão postas aqui relacionadas ao EJA, mas sim contribuir, através de algumas análises de uma amostra bastante pequena de alunos, um estudo de caso, que poderá servir como um impulso para refletirmos questões que consideramos merecer atenção quando tratamos desta modalidade de ensino. Neste sentido, concordamos com Cerri:

A generalização do estudo não se dá pela capacidade de mostrar a realidade, mas de expressar um fragmento específico e irrepetível da mesma, de modo que o sujeito leitor seja o juiz provisório da possibilidade de encontrar elementos comuns em outras situações, na medida em que compara os dados do estudo com os que traz de sua /experiência e conhecimentos. (CERRI, s/p, 2002).

3.2 Os sujeitos da pesquisa:

¹⁹ As médias foram feitas também por períodos, ocultas no gráfico por não terem sido utilizadas nas análises das respostas, podendo, porém, serem disponibilizadas para análises posteriores.

Retomando a importância que uma pesquisa que intente compreender as ideias históricas dos alunos também deve se voltar para uma tarefa analítica de identificar o contexto em que os mesmos estão inseridos, concordamos que

os trabalhos produzidos pela Educação Histórica não devem ser meramente descritivos. Defendemos que sejam, além de compreensivos, explicativos, analíticos, capazes de se debruçarem sobre as condições externas que tornam possíveis tais narrativas.(SADDI, S/p. 2011)

Dito isto, as primeiras questões que nos foram postas na investigação destes alunos é: quem são estes participantes que possuem voz na nossa pesquisa? De onde falam? Os alunos que participaram desta pesquisa estudam no Colégio Estadual Visconde de Mauá²⁰, localizado na cidade de Goiânia, que contém a modalidade EJA. Nesta escola há somente quatro turmas de EJA, (1º período, 2º período, 3º período e 4º período), períodos semestrais que compreendem o Ensino Médio. Foram respondidos, no total, 68 questionários. Na quadro abaixo encontram-se a quantidade de alunos por turma e as idades dos que responderam²¹.

Quadro 1: Quantidade de alunos por turma e Idade dos alunos

Períodos	1º	2º	3º	4º
Quantidade de alunos	14	21	23	10
Idade: até 20 anos	6	5	4	3
Idade: 21 – 30 anos	5	13	12	4
Idade: mais de 30 anos	3	2	5	2

Fontes: dados da pesquisa, 2013.

As idades dos alunos são diferentes em todos os períodos, havendo, no entanto, um predomínio de adultos entre 20 e 30 anos. Há também uma quantidade significativa de jovens menores de 20 anos. Confirma-se aí a modalidade vir sendo composta cada vez mais por pessoas mais novas, o que tem chamado a atenção de pesquisadores no que é denominado de juvenilização da EJA. Segundo Carrano, esses jovens que estão ganhando espaço nesta modalidade, provindos de classes populares, encaram as

²⁰ Esta pesquisa iniciou os estudos empíricos no Colégio Estadual Lyceu de Goiânia, com questionários que solicitavam aos alunos elaborarem narrativas escritas acerca de vários assuntos, após analisarmos os questionários, a necessidade de retornar ao colégio e realizar novas perguntas se impôs. Porém, no decorrer deste processo, o colégio tornou-se integral, eliminando a sua oferta da modalidade EJA. Devido a esta interrupção, abandonamos a pesquisa inicial e iniciamos outra com os questionários apropriados do projeto *Jovens diante da História*, no Colégio Estadual Visconde de Mauá.

²¹ Os alunos podiam optar por não responderem as questões que quisessem. Deste modo, alguns alunos não nos indicaram a idade, e outros também não indicaram a profissão.

responsabilidades da vida adulta quanto estão experimentando a juventude, quando “Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens” (CARRANO, p. 2, 2007). Quando a necessidade do trabalho aparece, a alternativa escolar não pode mais ser aquela formal em que os alunos passam grande parte do dia por conta dos estudos. Também desta necessidade, surge uma outra que é a de ter um diploma para modificar o quadro profissional em que se encontram.

Quadro 2: Tabela de Profissões

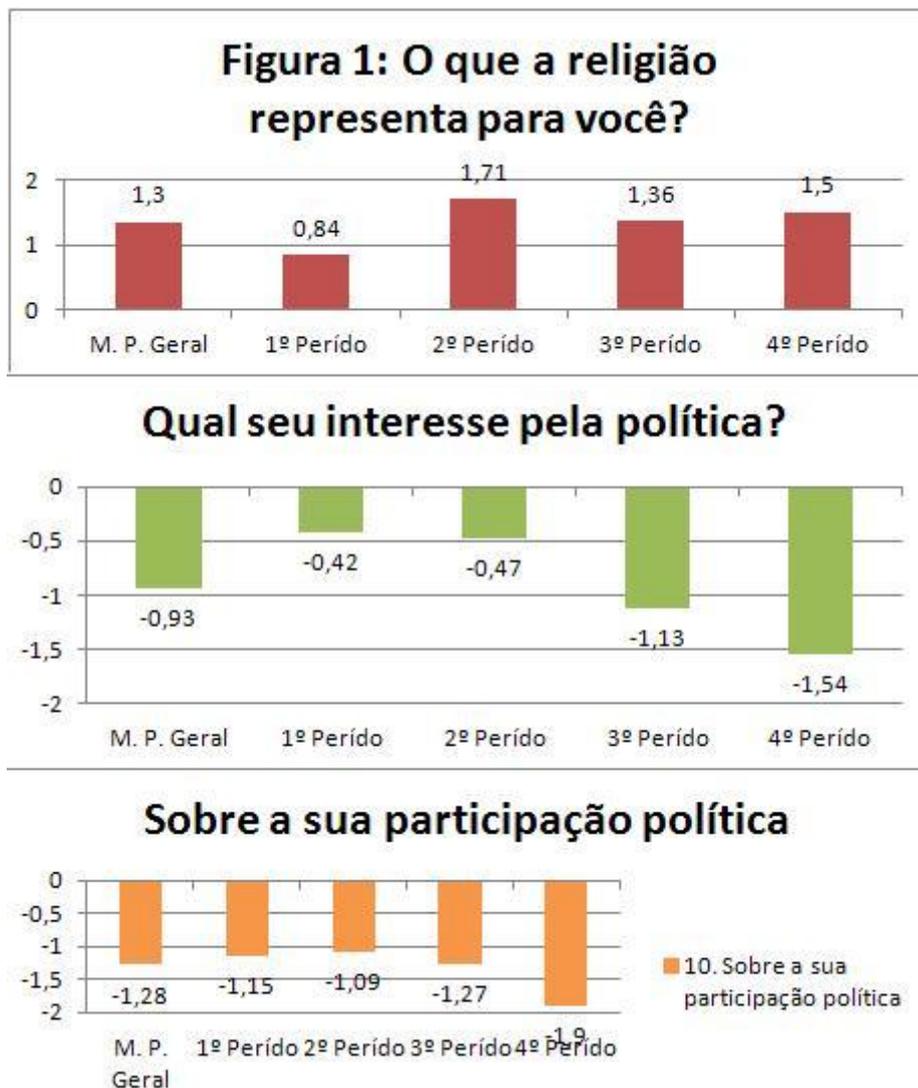
Primeiro Período	Segundo Período	Terceiro Período	Quarto Período
Auxiliar Administrativo	Promotor	Secretária Administrativa	Vendedor
Mestre de Obras	Garçom	Servente	Diarista
Açougueiro	Balconista de Supermercado	Auxiliar de Loja	Músico
Auxiliar de Produção	Pedreiro	Operadora de caixa	Estudante
Auxiliar de Serviços Gerais	Cozinheiro Chefe	Do lar	Estudante
Auxiliar de Produção	Balconista	Costureira	
Auxiliar de obras	Cabelereira	Diarista	
Segurança	Auxiliar de Cozinha	Estudante	
Gerente de Lavajato	Técnico em Informática	Estudante	
Pintor	Vendedor		
Estudante	Frentista		
Estudante	Auxiliar de Natação		
	Estudante		

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Combinando a estas características, nota-se na Quadro 2 também que, dos nossos 68 alunos, apenas sete responderam que somente estudam, sendo a grande maioria, portanto, alunos trabalhadores. As profissões também são diversas, mas com algumas condições comuns calcadas na informalidade, como desenvolve Carrano:

A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população. (CARRANO, p. 5, 2007)

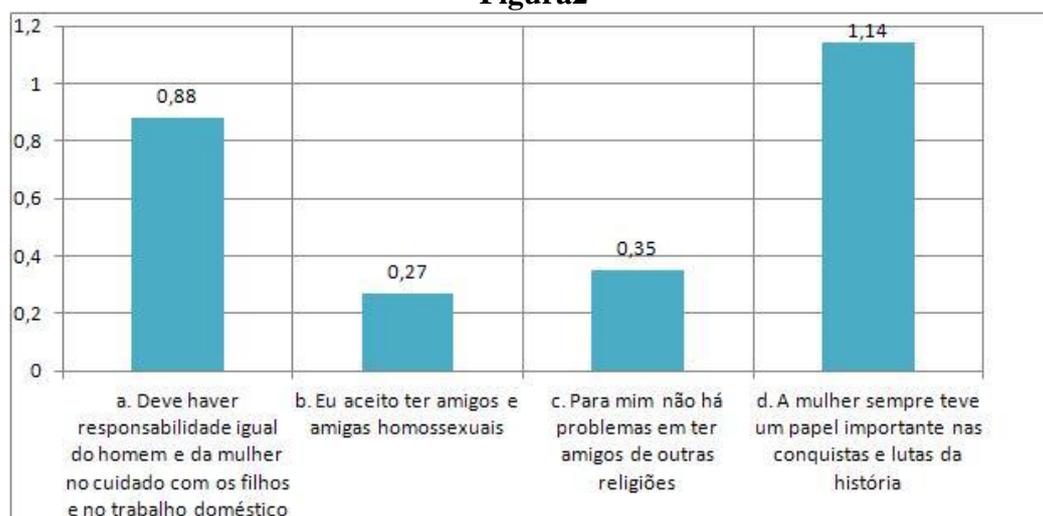
Além da idade e da profissão dos alunos em questão é possível também traçar aspectos relacionados ao perfil político e religioso destes participantes. O vínculo que os participantes possuem com a religião é extremamente forte, sendo a maioria dos estudantes evangélicos, e em segundo lugar, católicos. Quando questionados sobre a relevância da religião, os alunos não titubeiam em expressar concordância com afirmativas que salientam a religião como fator prático importante em suas vidas, o que, de modo inverso, também ocorre quando os alunos afirmam expressamente que não participam, não participaram e não possuem interesse pela política. As duas questões que tocam diretamente estes aspectos foram as em que tivemos resultados mais expressivos, ou seja, em que a grande maioria demonstrou um nível alto de concordância ou discordância em um mesmo ponto.



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Estas concordâncias/discordâncias, por sua base ideológica, parecem corroborar, e isso é ainda mais perceptível no aspecto religioso, em outras posturas dos alunos enquanto sujeitos que vivem em sociedade e formulam interpretações e marcam posições relacionadas à vida prática dos homens. Solicitados a marcarem o grau de concordância com as afirmações abaixo, percebemos que as menores médias são as tocante a afirmativas polemizadas em debates da universalização dos costumes cristãos. Questões sobre a aceitação de amigos e amigas homossexuais ou amigos de outras religiões revelam posturas desvinculadas da experiência imediata, e consubstanciam uma forma de preconceito e negação a situações hipotetizadas baseada em leis morais religiosas, mesmo que não haja vínculo objetivo com a realidade social imediata destes alunos.

Figura2



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

De acordo com os resultados dos gráficos, em relação à política, a apatia é clara. O que é interessante notar é que o desinteresse pela política ocorre com uma parcela da população que não se vê como participante ativa das decisões na sociedade. A grande maioria, inclusive, afirma nunca ter participado de grêmios ou associações, etc. Neste sentido, o desinteresse pode ser sintoma da sensação de não-pertencimento das esferas políticas e das instâncias decisórias que podem promover mudanças na sociedade. Em uma outra questão que será analisada mais adiante (**Figura 8**) também foi interessante notar que estes alunos não esperam, no futuro, participarem ativamente da vida política do país, tampouco terem liberdade política. No entanto, embora a apatia seja clara, isto não nos mostra que os alunos não possuam ou não expressem opiniões e anseios por

mudanças que dizem respeito a questões políticas, como também veremos adiante, pelo contrário, há vontade de mudança: talvez ela só não encontre vias pelos caminhos da burocracia política e administrativa.

Algumas outras considerações acerca da condição dos entrevistados são necessárias e foram possíveis pelo questionamento do porquê de os alunos terem parado de estudar em algum momento de suas vidas. Os motivos que os levaram a interromperem os estudos não deixam dúvidas de que esta modalidade é composta por alunos que tiveram suas escolhas barradas por descaminhos, em geral, marcados pela exclusão ou pela frustração. As respostas que mais predominaram apresentam três eixos.

“Por falta de condições financeiras, pra me manter tive que trabalhar desde a infância para sobreviver”, diz Manoel²², de 23 anos, que atualmente tem a profissão de pedreiro. Assim como Manoel, 60% do total de alunos também responderam que interromperam os estudos porque tiveram que trabalhar. Esta resposta foi comum em diversas idades: Roberto, de 63 anos, que atualmente é músico, parou de estudar para trabalhar, ainda muito jovem, e voltou depois de 40 anos; Maria, de 20 anos, auxiliar de produção, respondeu: *“por conta do trabalho, o horário que eu trabalhava não dava para mim estudar.”*

Este motivo que se destaca já delimita e caracteriza o público de alunos de que estamos tratando: trabalhadores, com profissões e idades distintas, que se depararam com barreiras comuns. Podemos perceber através destas respostas que, para os alunos que tiveram que trabalhar desde cedo, a escola não foi uma opção. A dissertação de Ivonete Maria da Silva em uma pesquisa sobre o trabalho e não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola, traz como título esta característica marcante: *“Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda.”* (2004,). Também partindo de um estudo empírico com alunos da EJA, a autora reflete:

Nem sempre a escola é uma alternativa concreta, às vezes ela está mais no nível ideal. Ao mesmo tempo que a escola é importante, ela não ocupa os primeiros lugares na escala das necessidades básicas do cotidiano dos educandos da EAJA: *“eu não tenho nem roupa pra vestir, ou eu estudo ou morro de fome o quê que aconteceu, ele preferiu parar de estudar né e trabalhar”* (SILVA, p.109, 2004).

A segunda resposta que mais predominou entre os alunos foram as que apontaram motivo de gravidez como empecilho para continuar a estudar. Karina, de 23

²² Todos os nomes utilizados são fictícios.

anos, auxiliar de loja, diz “*eu engravidei com 16 anos e tive que interromper (os estudos)*”, e, assim como Karina, outras 14 alunas expuseram o mesmo motivo.

As estatísticas de gravidez na adolescência estão, em geral, relacionadas ao grau de escolaridade e ao nível social e econômico das mulheres. As pesquisas nesta área associam freqüentemente os números altos de gravidez precoce a problemas sociais.

O tema da gravidez na adolescência vem ganhando espaço como um dos grandes desafios da atualidade, e os argumentos encontrados na literatura, baseados principalmente em investigações junto às camadas populares, enfatizam a desinformação juvenil, as dificuldades de acesso aos métodos contraceptivos e a vulnerabilidade social existente (BRANDÃO; HEILBORN, 2006 apud MOSS, OLIVEIRA, ZANIN, p. 90-91, 2011).

Há, no entanto, também várias reflexões que apontam para os aspectos positivos que a gravidez pode significar para as mulheres que engravidam na adolescência e encaram a maternidade como uma experiência motivada pela busca de preencher algo.

Inversamente as jovens de camadas econômicas menos favorecidas não consideram uma eventual gravidez como perturbação maior, o que não as leva a tentar evitá-la. Diante da ausência de políticas sociais efetivas e de projetos educacionais e profissionais pouco atraentes, essas adolescentes são confrontadas com uma falta de perspectivas para o futuro que aponta para um descaso por suas vidas que não aparecem como valor a ser preservado. Nesse quadro sombrio a maternidade se constitui como um ideal, uma forma de subjetivação possível e privilegiada através da qual procuram obter reconhecimento e valorização social. Ser mãe se torna, então, uma das poucas possibilidades abertas a essas jovens para afirmar a vida e projetar um futuro. (NUNES, p. 6, 2010)

Sob as duas óticas, a condição econômica e social das mulheres, que as coloca em um quadro em que a gravidez está mais suscetível de ocorrer, ou em um quadro em que a gravidez ocorre como a busca de reconhecimento e valorização social, encontramos também características marcantes na EJA. Neste sentido, seja por questão de trabalho, seja por gravidez, os motivos pelos quais os participantes desta pesquisa tiveram que interromper os estudos refletem o lugar em que estão inseridos na sociedade, lugar este em que a escola não é e nem pode ser um espaço privilegiado na prática.

A terceira resposta que mais apareceu entre os alunos foi a falta de interesse. Rafael, cozinheiro, de 35 anos, respondeu que parou de estudar “*por preguiça mesmo, por falta de ânimo.*” Como Rafael, outros nove alunos justificaram como desinteresse o motivo que os fizeram parar de estudar, o que nos leva a questionar o sentido da

educação para alunos enquanto espaço relevante para estas pessoas. As expectativas que essas pessoas possuíam em relação aos estudos precisam ser compreendidas, até porque estes alunos que não se interessavam pelos estudos, assim como os outros que tiveram que interromper por razões necessárias, depois de muito ou pouco tempo, retornaram à escola.

a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, no qual os motivos que os levam à evasão, ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula são informações preciosas para quem lida com a questão. Deixá-los escapar leva à inadequação do serviço oferecido e a um processo de exclusão que, infelizmente, não será o primeiro na vida de muitos desses alunos. (NAIFF, s/p, 2008)

O que chamou a atenção neste aspecto foram as respostas dos alunos ao serem questionados sobre qual o grau de ensino que gostariam de atingir. Duas foram as opções: - *Terminar o Ensino Médio e entrar no mercado de trabalho* e - *Cursar uma universidade*. A situação educacional desta modalidade, bem como a dificuldade de aprendizado que encontramos, por inúmeras razões, não conduzem a maioria ao ingresso em uma universidade. É claro para a maioria dos pesquisadores desta área que as propostas educacionais são falhas e que carregam, ainda, o trabalho fundamental de reparar déficits, e não de prepará-los, já em etapa intermediária, para cursar o ensino superior. No entanto, contrariando esta clareza, 76% dos alunos marcaram que pretendem cursar uma universidade, o que nos leva à constatação de que a expectativa de futuro destes sujeitos, especificamente neste sentido, entra em contradição, em grande medida, com as oportunidades objetivas existentes nesta realidade educacional.

Como compreender uma expectativa de futuro dada a partir de um presente permeado por barreiras dificilmente superadas por estes mesmos alunos que possuem essas expectativas? Na perspectiva da consciência histórica, o agir é um procedimento típico da vida humana, em que os homens realizam ações visando a algum objetivo, uma intenção que, em princípio, “se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento” (RÜSEN, p. 57, 2001). Ou seja, os homens intenciam um futuro que vai sempre além do que é o caso no presente. “Pode-se dizer que o homem, com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência.” (Idem). No entanto, tempo como intenção e tempo como experiência não estão dados de modos opostos, pois mesclam-se na configuração das ações dos homens. O que há em várias situações é o que Rösen denomina de *superávit de intencionalidade*,

que o autor exemplifica, embora como uma situação radical, na imagem do homem que, sabendo que vive em um tempo de ferro, projeta para si uma era de ouro, (2001).

Não obstante, quando a experiência e a intenção no tempo estão articuladas, “o homem organiza as intenções determinantes de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo” (RÜSEN, p. 59, 2001), o que é um trabalho intelectual da consciência histórica dos homens. O superávit de intencionalidade, sendo articulado na consciência histórica de modo que as expectativas de um futuro não pareçam absurdas, não deve, portanto, ser pejorativamente tachado como uma ausência de articulação entre intenção e experiência, uma vez que, se não houvesse este superávit, o futuro de nada se distinguiria do presente e do passado. É justamente quando os homens agem objetivando um futuro diferente do passado e do presente que as transformações tornam-se possíveis. O cuidado necessário, neste caso, é que, mesmo ao objetivar este futuro, é preciso articular as categorias temporais na constituição da consciência histórica.

Esta transformação operada pelo agir humano por meio do superávit de intencionalidade que lhe é característico torna necessária, simultaneamente, a interpretação da consciência histórica. Justamente porque as experiências do tempo e as intenções no tempo são superadas nos processos da vida humana prática, e a orientação no tempo por meio dos conteúdos prévios da tradição não basta, é que a consciência histórica se faz necessária. (RÜSEN, p. 80, 2001)

Esta questão nos leva a refletir sobre como, neste aspecto, estes homens e estas mulheres interpretam e se orientam no presente, e como um horizonte de expectativa se constroi distante do espaço de experiência vivido. Este desafio traz para a pesquisa a necessidade de analisar a consciência histórica destes jovens e adultos, como estes interpretam a realidade que vivem e projetam o futuro, e como, sobretudo, elaboram sentidos históricos nas orientações da vida prática.

Em um estudo também com alunos do EJA, de Duarte e Guimarães, a constatação da expectativa de futuro dos entrevistados foi distinta da que encontramos em nossa pesquisa, uma vez que os entrevistados,

em idade de trabalhar, ou em um lugar incerto entre a vida escolar, o desemprego ou o subemprego, intuem a relação entre o tempo e o poder, quando percebem que as oportunidades objetivas existentes no presente não lhe oferecem possibilidades de investir no futuro (DUARTE, GUIMARÃES, p. 8, 2008).

Porém, para o autor, também notou-se que “o elo entre o presente e o passado parece rompido, e os projetos futuros, descolados do presente”, uma vez que também em relação ao mercado de trabalho os alunos parecem pouco esperançosos, mas afirmam estar na escola para se garantirem neste aspecto. O que se percebe é que as categorias temporais são operadas pelos alunos de modo que as articulações não estão claras. No aprendizado histórico, as intenções e expectativas deveriam ser confrontadas com a experiência de uma história objetiva e, ao mesmo tempo, deveria ser reconhecido o fato de que o horizonte futuro não é determinado por esta mesma história objetiva

O trabalho de interpretação da experiência do passado precisa do impulso que provém do superávit intencional do agir humano para além de seu horizonte experiencial. Está presente, nos critérios determinantes de sentido, com os quais a consciência histórica interpreta a experiência do passado, algo do espírito que igualmente anima a utopia. Também o pensamento histórico encontra-se orientado pelas representações de um ordenamento da vida humana no tempo, que ultrapassa as respectivas condições atuais do agir. Por outro lado, distingui-se ele da utopia por não ficcionalizar a realidade das condições atuais da vida, mas por historicizá-las. (RÜSEN, p. 142. 2010).

Em que o Ensino de História, que lida com estas categorias temporais a fim de promover o aprendizado histórico, ou deveria lidar, no processo formativo dos alunos, pode contribuir para que os alunos historicizem a si mesmos e a realidade em que se encontram?

O que tentamos demonstrar neste tópico é que este público possui um perfil marcadamente religioso, um claro desinteresse pela política, e uma experiência distinta dos alunos das modalidades clássicas de ensino, tendo consigo um passado de dificuldades e interrupções, e carregando em suas expectativas de futuro intenções que não são problematizadas no presente. É preciso refletir sobre estas experiências e sobre os aspectos traçados, se, e como, eles são relevantes para a formação da consciência histórica destes sujeitos, e em que medida eles geram nos alunos percepções distintas da realidade, das mudanças, e das permanências históricas. O tópico que se segue busca compreender, através da relação entre o Ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos, algumas perspectivas acerca do aprendizado em História para alunos desta modalidade, para posteriormente analisarmos como se constituem alguns aspectos da consciência histórica dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.3. Ensino de História, Currículo e Usos públicos: os problemas da didática da história

O Ensino de História, enquanto um campo que lida diretamente com questões temporais e de significado para a vida dos alunos, precisa refletir sobre o modo como pode contribuir com o aprendizado histórico de homens e mulheres que têm uma experiência temporal muito maior e bem distinta das crianças e dos adolescentes. Esta necessidade tem sido discutida nas elaborações de propostas didáticas, pedagógicas e curriculares referentes à Educação de Jovens e Adultos, embora, por vezes, as proposições, ainda que intentem realizar distinções pesando as especificidades desta modalidade, se revelam pouco diferentes das propostas da educação destinada ao público convencional, mesmo quando são explícitas as distâncias entre as realidades escolares. (PAIVA, 2005)

Segundo Rüsen,

o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. (RÜSEN, p.44. 2010)

Por si só, a experiência de estudar depois de adulto já é marcada pelo desconcerto, uma experiência complicada, quando não, para muitos, humilhante. As experiências de ações relevantes no presente, neste sentido, estão sendo postas em andamento no ensino de história destinado a jovens e adultos? Como tem sido pensado o aprendizado histórico nas propostas curriculares que se destinam a esta modalidade?

Há nas propostas de práticas pedagógicas e na legislação referente a EJA o reconhecimento de que esta modalidade é peculiar às demais e portanto, deve ser estruturada de modo específico. Deste reconhecimento, várias ações são distintas das modalidades formais de ensino. No entanto, há ainda uma série de aspectos em que estas distinções não são levadas em consideração nas práticas escolares da EJA, que acaba por respingar nas propostas curriculares do Ensino de História.

No CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovado em 2000, em que foram discutidas as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o texto salientava a necessidade de a EJA ser pensada como um *modelo pedagógico próprio* “a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem

de jovens e adultos” (CNE, p. 38, 2000). Porém, no mesmo documento também foi salientado a necessidade das propostas curriculares seguirem os parâmetros nacionais.

Assim como no CNE, em diversos documentos legais também são ressaltadas as especificidades da EJA, mesmo que sigam uma linha de, veladamente, assumirem posturas que sugerem práticas orientadas pelo ensino formal. No Estado de Goiás, a orientação curricular da disciplina de História vigente para o Ensino Médio, etapa que compreende os sujeitos participantes da pesquisa, é assim explícita na introdução do documento:

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

- A primeira refere-se à posição ocupada por essa modalidade de educação no âmbito das políticas educacionais e no próprio contexto escolar ao longo da história da educação brasileira;
- A segunda exige compreender como, para essa modalidade de educação, construiu-se (ou não) uma especificidade de objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de História, nas relações entre esse ensino, a instituição escolar e a sociedade.²³

No entanto, o documento não aprofunda e não discute estas especificidades de objetivos, conteúdos e métodos para o Ensino de História. No que tange aos objetivos, a autora do documento acaba, inclusive, por apresentar uma contradição, ao inserir como o objetivo de *Reconhecer que o conhecimento histórico é parte do conhecimento interdisciplinar*. Ou seja, a exigência de compreender as especificidades do Ensino de História para os alunos não é claramente posta enquanto objetivo, pelo contrário, há aí uma afirmação implícita que não leva em consideração o caráter específico do conhecimento histórico frente às demais disciplinas, nem para o próprio ensino de história nem para o conhecimento histórico enquanto conhecimento que deve ater-se a elementos particulares no aprendizado dos alunos da EJA.

Em contrapartida, nas orientações metodológicas, aponta-se para a utilização de documentos como recurso de aprendizagem “por permitir a superação das dicotomias entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e por estimular reflexões sobre a natureza do método histórico em sala de aula.”²⁴

²³ Documento de reorientação curricular da EJA no Ensino Médio, disponibilizado pela Superintendência de Educação a Distância e Continuada Gerência Técnico – Pedagógico de EJA. As referências deste documento estão disponíveis no site: <http://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/02/reorientac2bac3bao-curricular-ensino-mc2aedio.pdf>

²⁴ Idem.

Neste documento, os objetivos e os métodos acabam por ressaltar algumas questões que não são resolvidas no próprio documento. Embora seja apresentada uma noção de superação entre pesquisa e ensino, e reconhecida a necessidade de estimular reflexões acerca do método histórico, não se tem como objetivo refletir e aprender de acordo com as particularidades do conhecimento histórico (aspecto fundamental para que os alunos possam pensar e aprender de acordo com métodos históricos em sala de aula).

Em relação aos conteúdos, também não há grandes diferenças entre os currículos tradicionais e os temas presentes em livros didáticos destinados à educação formal. Nos objetivos, porém, é posta a necessidade de vincular as histórias individuais dos alunos com as histórias sociais, demonstrando uma preocupação em aproximar a vida dos alunos com os conteúdos. Esta preocupação acaba por enfatizar as experiências do educando como elementos relevantes para o aprendizado histórico, (mesmo que a sugestão de conteúdos parta de sugestões tradicionais dos cânones da História). Esta ênfase na experiência do aluno, ainda assim, pode apresentar problemas, como já apontava Marlene Cainelli ao tratar dos PCN'S de 1997 para a EJA:

É interessante notar que grande parte da justificativa de escolha das temáticas recai na tentativa de trabalhar com o cotidiano dos alunos e/ou recuperar parte de suas histórias de vida, abrindo espaço para recordações das festas e tradições, do seu local de origem, no entanto há uma homogeneização das festas e tradições, esquecendo-se das principais discussões que envolvem a permanência das festas e manutenção de tradições, não há, por exemplo, referências aos processos que fundam e mantêm determinada tradição. (CAINELLI, p. 195, 2002).

Esta análise de Cainelli reforça a preocupação de problematizar e historicizar os conteúdos ao articulá-los com a experiência dos educandos. No interior destes documentos e destas análises, concomitante a preocupação em modelar currículos e práticas relacionadas à história que façam sentido para a vida dos alunos, destaca-se também um déficit de reflexão e consenso acerca da importância do conhecimento histórico racional e específico nas propostas que se inserem nos aspectos que envolvem o Ensino de História. Não basta utilizar um conteúdo que possibilite ao aluno associar ou comparar com histórias individuais. Esta opção que sugere a maioria das orientações curriculares pode garantir o interesse do aluno pelo tema, mas não garante que o aluno possa articular sua vida problematizando as relações entre indivíduo e sociedade, ou que

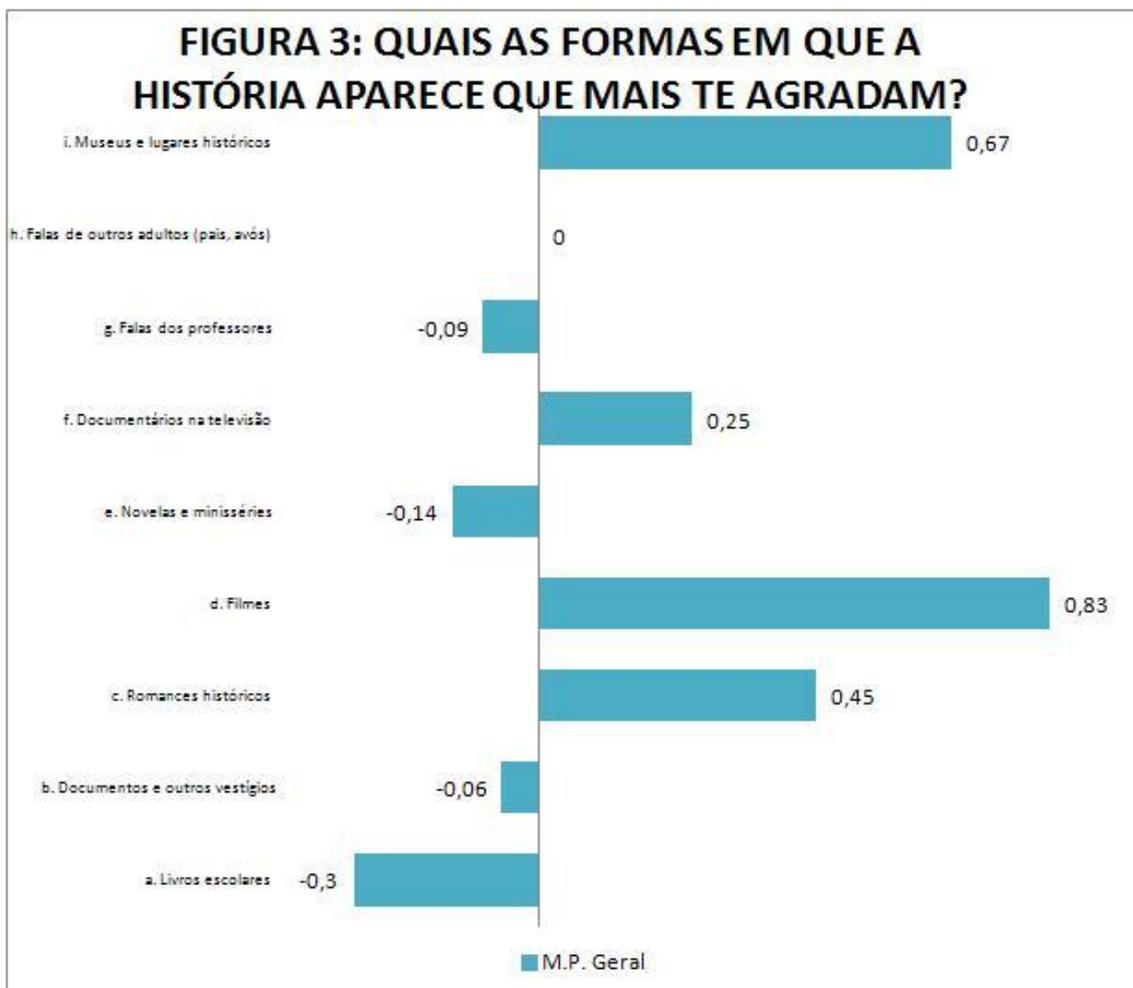
alcance uma orientação histórica “para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico.” (RÜSEN, p. 87, 2007)

Estes déficits apontados geram consequências para o aprendizado histórico. Obviamente que estas orientações curriculares extrapolam a prática educativa, principalmente quando lidamos com alunos jovens e adultos que carregam consigo uma formação histórica provinda de muitas outras experiências vividas que não no âmbito escolar. No entanto, estas orientações e os parâmetros curriculares, por, em geral, ganharem forma nos métodos utilizados em sala de aula, na fala dos professores e nos livros didáticos, precisam ser repensados.

Interessante, sob a luz destas reflexões, analisarmos os resultados dos alunos participantes desta pesquisa quando estes responderam “Quais formas em que a História aparece que mais te agradam?”. As respostas que mais foram rejeitadas pelos alunos foram os livros escolares, a fala dos professores, e documentos e outros vestígios.

Deste modo, os recursos tradicionais presentes no contexto escolar (o livro didático e a fala dos professores) foram rechaçados pelos alunos, além dos documentos históricos, peça fundamental para o desenvolvimento de interpretações racionais da história. Há, nestas respostas, algo de crítico para o nosso Ensino de História, pois lidamos com uma rejeição dos alunos pelas formas elementares em que a História aparece no espaço escolar.

Houve, em contrapartida, uma preferência indiscutível por filmes seguidos por museus e lugares históricos e, em menor escala, por documentários de televisão. Esta é ainda outra questão necessária em nossa reflexão. No documento destinado à proposta de orientação didática de Goiás, os professores são orientados a usarem filmes em sala de aula. Os próprios livros didáticos apresentam várias sugestões de filmes para “dinamizar” o conteúdo. Os filmes, provavelmente, são recursos no cotidiano dos professores. Porém, estas duas principais preferências dos alunos nos exigem outra reflexão que vai para além do filme ou do museu ser tratado como “recurso didático”.



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

Quando há uma defesa de uma didática da história que também deve lidar com os usos públicos fora da sala de aula e fora do que é produzido pelos historiadores profissionais (CERRI, SADDI; 2012, CARDOSO; 2008), coloca-se como questão principal outras formas em que os discursos e as interpretações históricas aparecem que não os meios tradicionais, pois estas formas também produzem consciência histórica na vida dos homens em sociedade. Estas formas estão por toda a parte: nas igrejas, nos museus, nos filmes, nas revistas, nas telenovelas, nos discursos políticos, nas redes sociais, etc. Ou seja, na vida em sociedade, as interpretações históricas estão postas a todo o momento nos mais diversos lugares.

Neste sentido,

Uma didática dos meios públicos pergunta pelos temas históricos mais tratados na vida pública contemporânea, pelo modo como eles são abordados pelos diferentes atores e veículos, pelos interesses que movimentam essas temáticas e essas narrativas, pelas idéias interpretativas utilizadas para a produção dessas afirmações históricas, pelo vínculo que elas apresentam com a experiência, pela relação

dessas narrativas com o acúmulo racional da produção do conhecimento científico e pelo modo como elas produzem uma autocompreensão do presente. (SADDI, p. 217, 2012).

Assim, até mesmo a própria sala de aula está repleta de outras reflexões, certezas, ou interpretações históricas que não foram somente produzidas pelos livros escolares ou pelas concepções acadêmicas que se materializam nas falas dos professores. Esta consciência histórica produzida nos meios públicos, no entanto, não pode ser vista como homogênea, por mais que discursos históricos apareçam em espaços dominantes. (SADDI, 2012). É preciso compreendermos os diversos atores e espaços que estão inseridos na sociedade e como, de modo distinto, a consciência histórica, por também lidar com as experiências dos homens em sociedade, é concebida em diferentes níveis e por expectativas de futuro que não são homogêneas.

Se “podemos dizer que as estruturas sociais, bem como as ações políticas e individuais, estão constantemente ancoradas em argumentos históricos” (SADDI, P, 217, 2012), podemos também perceber como os alunos jovens e adultos, inseridos em um contexto social e econômico distinto das demais modalidades de ensino, lidam e se ancoram em determinados argumentos históricos.

É incontestável o peso dos usos públicos e extraescolares na formação da consciência histórica. O que, no entanto, devemos nos preocupar quando partimos deste reconhecimento? Para dar continuidade a este debate, convém analisarmos um exemplo de como os usos públicos, a princípio, podem produzir uma consciência histórica distinta e por vezes mais acessada por alunos, para em seguida apontarmos para os problemas que envolvem esta questão.

Cerri (2012), a partir de questionários aplicados com jovens brasileiros, argentinos e uruguaios, fez uma análise sobre o modo como os governos militares são compreendidos pelos jovens. As alternativas em que os alunos marcaram grau de concordância se referiram àquelas que indicavam pontos positivos e negativos da ditadura nos países participantes da pesquisa. Os resultados apontaram para uma memória histórica sintomática no Brasil. O autor constatou que os argentinos e uruguaios foram incisivos ao rejeitarem os regimes ditatoriais, enquanto os brasileiros titubearam nas certezas de qualificar pejorativamente as práticas políticas dos ditadores. O que não ocorreu, entretanto, entre os professores brasileiros, que marcaram, de modo distinto dos alunos, em maior grau, discordâncias, por exemplo, das alternativas que afirmaram que os ditadores “mantiveram a ordem social e promoveram o

desenvolvimento econômico” ou que “foram importantes para a defesa da soberania nacional”.

Ainda que as médias sejam abstrações, é possível perceber que a posição que predomina entre os jovens brasileiros, no final das contas, oscila entre a indiferença e uma avaliação – tênue – de que a ditadura teve aspectos negativos, mas também positivos. Nisso se diferenciam de seus colegas argentinos e uruguaios, cujas médias e modas são mais incisivas na rejeição às respectivas ditaduras, bem como de seus próprios professores brasileiros, que também rejeitam categoricamente os discursos e heranças destes tempos. (CERRI e DUARTE p. 249, 2012)

No Brasil, fica evidente a ausência de um trabalho consistente de memória histórica em relação à ditadura militar brasileira, cujo conhecimento é permeado por déficits de interpretações tanto dos mais jovens quanto dos mais velhos que vivenciaram o regime. É comum encontrarmos interpretações que chamem o golpe de revolução ou que apontem para o progresso econômico do período sem problematizar os vinte e um anos de repressão das liberdades individuais. Por trás do esquecimento, do consentimento, ou do perdão sem julgamentos, esteve o trabalho e o esforço do Estado e dos poderes dominantes de elaborarem um passado de modo que ele não tivesse razão de estar em debate, e em que a construção de uma memória coletiva “levou a uma conciliação silenciada entre Estado e a sociedade” (2010, p. 520, SILVA).

Está aí a incerteza dos alunos representando a noção desta conciliação silenciada. Não obstante, mais sintomático ainda que a incerteza dos alunos é constatar o abismo interpretativo do passado entre eles e a certeza dos professores que, como dito acima, rejeitaram categoricamente os discursos e as heranças da ditadura.

O que é claro para os professores historiadores é nebuloso ainda para a maioria dos alunos, o que torna latente a necessidade da didática da história de, para além de compreender os usos públicos da história, questionar o modo como os alunos estão desenvolvendo na sala de aula as competências históricas de interpretação, orientação e experiência. Isto porque estas discrepâncias entre professores e alunos brasileiros nos indicam não só atenção aos usos públicos em detrimento dos aspectos tradicionais em que o ensino de história pode se realizar, mas também a ausência de um trabalho voltado para o desenvolvimento de uma cognição histórica que torne os alunos capazes de problematizar o passado e o presente nos mais diversos conteúdos.

Destas considerações, há uma questão essencial: independente do modo como o conhecimento histórico aparece, se nos livros escolares, na fala dos professores, ou nos filmes e demais usos públicos da história, o acúmulo da ciência histórica deve estar

presente, pois, no modo como se dá hoje o Ensino de História na maioria dos espaços formativos, pesa um conhecimento histórico, que exclui na sua constituição o acúmulo racional, metodológico e empírico da ciência histórica.

Dessas considerações, retomamos a importância das reflexões que reivindicam para a área de didática da história sua ampliação, pois esta área precisa garantir, no espaço escolar e fora dele, a contribuição da racionalidade histórica para o desenvolvimento do pensamento histórico. Não basta, por fim, que as orientações curriculares e as propostas pedagógicas explicitem as particularidades da EJA e a necessidade de relacionar o conteúdo de história com a vivência destes sujeitos, se a experiência histórica não for confrontada e compreendida de acordo com as interpretações históricas racionais.

Segundo Marlene Cainelli,

Apesar de imbuídos da preocupação em valorizar conhecimentos históricos e preservar patrimônios culturais da humanidade, a estrutura didática selecionada pelos autores dos parâmetros para educação de jovens e adultos, não prioriza a disciplina de história como autônoma. Seus conhecimentos e procedimentos metodológicos específicos, são pulverizados dentro de uma área temática intitulada Estudos da Sociedade e da natureza que mesmo tendo a responsabilidade de concentrar conhecimentos de diversas disciplinas, como geografia, ciências e história, não ganha procedimentos específicos, tornando-se uma “colcha de retalhos”, nos moldes do antigo Estudos Sociais. (CAINELLI, p.193, 2002)

Ao identificar os prejuízos de um currículo que não prioriza a disciplina de História, a autora está também explicitando a ausência de um currículo que almeje incentivar os alunos a pensarem historicamente. Se não levamos em consideração as especificidades da disciplina de História, o aprendizado histórico fica comprometido. Segundo Oliveira, “é preciso ter conteúdo para utilizar competências e ter competências para que os conteúdos ganhem significado.” (OLIVEIRA, p. 5, 2011). Daí surge a necessidade de um Ensino de História que se preocupe fundamentalmente em não apenas transmitir conteúdos aos alunos, mas incentivá-los a pensar de forma complexa estes conteúdos de acordo com a própria epistemologia da ciência histórica, de modo que desenvolvam uma *cognição histórica situada*.

Quando tratamos do aprendizado histórico, estamos sugerindo que o aluno aprenda, através do que chamamos desta *cognição histórica situada* (SCHMIDT), a realizar operações mentais que problematizem o passado, o presente e o futuro, que o aluno experiencie o aprender histórico no desenvolvimento de competências enraizadas

no próprio conhecimento histórico científico. Este aprendizado está intimamente ligado aos elementos constituintes da racionalidade da ciência histórica, em que os homens, ao lidarem com situações complexas no presente, ao interpretarem o passado, e se orientarem para um futuro, podem desenvolver uma “competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente.” (RÜSEN, p.45, 2010).

um aluno competente nos estudos Históricos é capaz de compreender a História como uma ciência particular, que admite a existência de múltiplas explicações ou narrativas sobre o passado, contudo, sem aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas, pelo contrário entender a objetividade dos processos históricos. (BARBOSA, GERMINARI, p. 748, 2012)

É importante salientar, porém, que não é só no nível cognitivo que o aprendizado histórico ocorre, a racionalidade deve ser fundamental para as interpretações que os homens fazem de si e do mundo, no entanto, outros fatores, estéticos, políticos, religiosos e morais são substantivos para todo e qualquer pensamento histórico.

O postulado de abrir a referência científica dos livros didáticos a dimensões não-cognitivas da consciência histórica no processo de aprendizagem não restringe esta referência. Ele serve muito mais para fazer com que a ciência se torne efetiva também nos locais em que a consciência histórica é mais do que pensamento e saber. (...) Não é como se a ciência estivesse sempre suficientemente aberta para os fatores, procedimentos e funções meta-cognitivos e pré-cognitivos do aprendizado pelos quais é requerida. Como ciência, ela deve se diferenciar deles e afirmar o valor próprio de sua lógica de racionalidade própria metódica e em relação a outras formas de convívio com a experiência e a interpretações históricas e, naturalmente, também em relação às práticas culturais da orientação histórica que são encontradas na vida social e para as quais o ensino deve preparar as alunas e alunos. O aprendizado histórico deve atravessar esta diferenciação entre ciência e vida. (RÜSEN, p. 176, 2012)

As reflexões acerca da cognição histórica situada e das contribuições de Rüsen a respeito do aprendizado histórico, assim como as análises das respostas dos alunos da EJA acerca de determinadas questões, incorrem em uma compreensão de que as práticas didáticas, pedagógicas e curriculares têm ainda muito que aprofundar para garantir os objetivos de aproximar e desenvolver nos alunos um conhecimento histórico relevante em suas vidas práticas.

Sob a luz dessas reflexões, perguntamos: em que os currículos, que prezam por aproximar os conteúdos à vida dos alunos, contribuíram e contribuem, para que estes

distingam qualitativamente sua percepção temporal e histórica? Qual é a importância dada aos usos públicos ao pensarmos os processos educativos desta modalidade? E, mais ainda, estão os alunos inseridos em um Ensino de História que os incentive a pensar de acordo com métodos e interpretações históricas racionais?

Estas perguntas precisam ser feitas ao partirmos para análises empíricas na tentativa de compreender como se estrutura a consciência histórica dos alunos, pois são estas análises que nos possibilitam entender como os alunos apresentam suas ideias históricas e como articulam sentido temporal nas situações práticas em que são confrontados.

3.4 Investigando a Consciência Histórica dos alunos da EJA

3.4.1 Passado, presente e futuro: as articulações de sentido na História

Baseada nas reflexões de Jörn Rüsen, a consciência histórica indica para nós o modo como os homens interpretam o passado, se orientam no presente, e produzem expectativas no futuro. Indica também como os homens relacionam-se com a história, e como produzem sentidos temporais. Ou seja, nesta perspectiva, é possível também investigar qual é a relação dos alunos com as três dimensões temporais: passado, presente e futuro.

Ao nos propormos a esta investigação, alguns apontamentos são necessários. Segundo Rüsen, os modos como os homens processam e dão unidade à consciência histórica “difícilmente podem ser decifrados empiricamente, determinados normativamente e organizados pragmaticamente” (RÜSEN, p. 45, 2010). Porém, através da tipologia proposta por Rüsen, podemos obter um instrumento ideal típico que intenta esboçar e analisar a interpretação de processos concretos do aprendizado histórico. (RÜSEN, 2010).

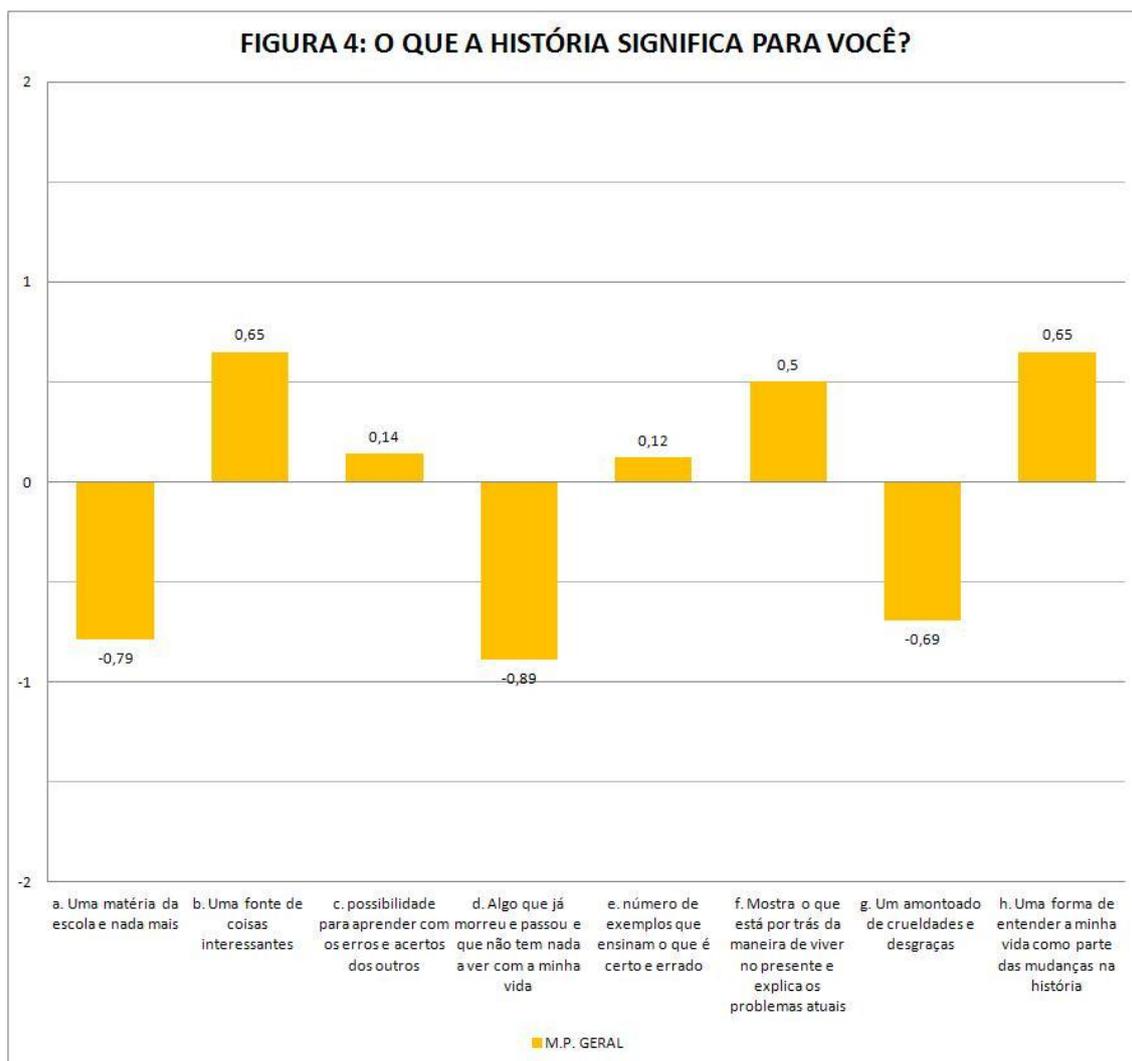
Esta tipologia refere-se a quatro modos de articulação de sentido temporal propostos por Rüsen e explicitados no primeiro capítulo: tradicional, exemplar, crítico e genético. Primeiro, cabe salientar que estes elementos dos quatro tipos da consciência histórica estão intrincados em sua complexidade e “operativamente mesclados no processo que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo” (RÜSEN, p. 71, 2010), sendo as suas diferenciações um objetivo que pode conferir à didática da história um efetivo modo de acessar as formas de aprendizagem histórica. Porém, isto implica em por à prova a teoria, o que só pode ser feito mediante muita evidência empírica e

muito trabalho de investigação, o que não é o caso da didática da história até agora. (RÜSEN, 2010).

Em segundo lugar, por mais que se mesquem, estes tipos podem apontar para um desenvolvimento estrutural da consciência histórica, e os elementos que se referem a eles podem nos auxiliar a identificar e desenvolver as competências (de interpretação, orientação e experiência) que estão envolvidos em cada tipo. O aprendizado histórico, neste sentido, aparece como um processo mental específico situado nas particularidades do conhecimento histórico que garantem estas competências.

No questionário aplicado, os alunos responderam a várias perguntas que nos permitem compreender alguns elementos relacionados à consciência histórica e se há nestes elementos aspectos que indicam articulações genéticas, críticas, tradicionais ou exemplares de sentido histórico.

A primeira questão que analisamos perguntava aos alunos: “O que a História significa pra você?”. Através da resposta dos alunos, foi possível perceber três questões. Primeiro, se conseguiram perceber a relação da história com o presente, segundo, que tipo de relação é essa e, terceiro, que tipo de consciência histórica (exemplar, tradicional, crítica ou genética), os alunos tenderam a se aproximar.



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

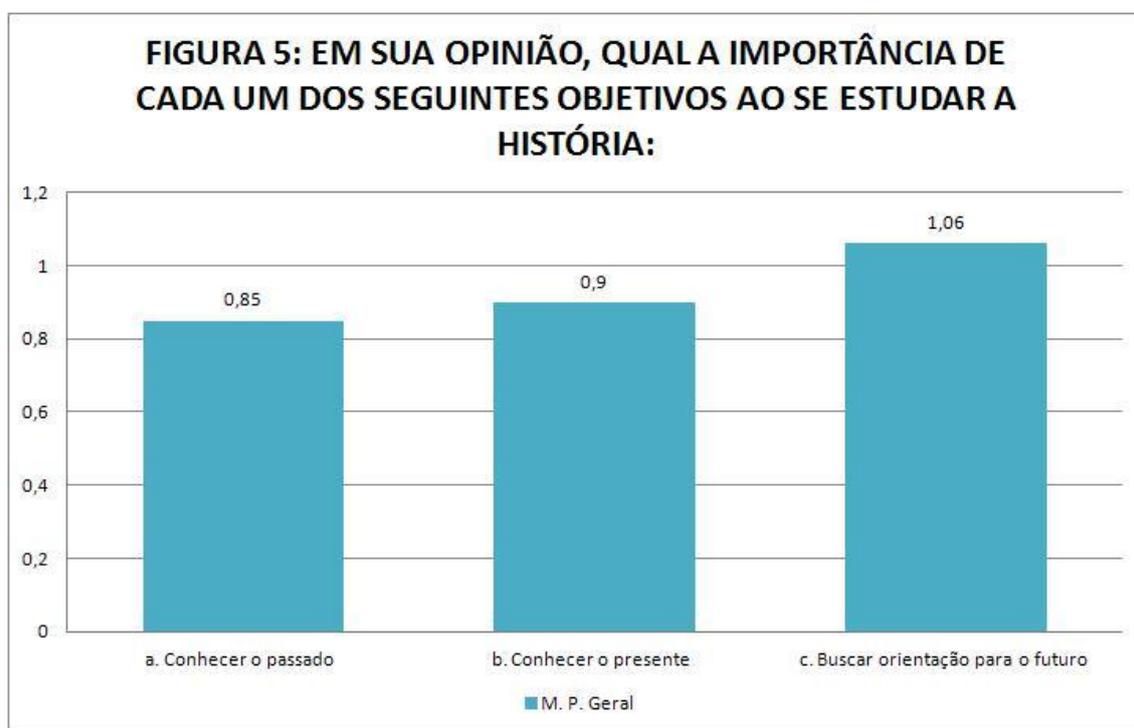
Com relação ao primeiro elemento, podemos dizer que houve, na média geral, uma concordância dos alunos com as afirmações que, de alguma forma, implicavam na defesa de uma relação da história com o presente e uma recusa de todas as afirmações que implicavam em ver a história como algo desvinculado de suas vidas e do presente.

Na **figura 4** podemos perceber que os dois itens com que os alunos mais discordaram foram as afirmativas que a “história é uma matéria da escola e nada mais” e que é “algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida”.

Os itens com que os alunos mais concordaram, por outro lado, foram que a “história é uma fonte de coisas interessantes que estimula a minha imaginação” e de que “é uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças da história”, seguida em terceiro lugar da concordância de que ela “mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais”. A concordância com estes três itens

confirmam o fato de que os alunos consideram que existe um vínculo da história com as suas próprias vidas.

Isto pode ser reforçado ainda na análise de uma outra questão. Ao ser questionado sobre “a importância dos seguintes objetivos ao se estudar história: a) conhecer o passado, b) conhecer o presente e c) buscar orientação para o futuro” (**Figura 5**), a maior parte dos alunos concordaram com todos os três itens, tendo, porém, marcado com mais expressividade a concordância com a afirmação “c”. Nesse sentido, os alunos tendem a concordar que existe uma relação da história não só com o presente, mas também com a orientação para o futuro.



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

Aqui entramos no tipo de relação que a história tem com o presente e com o futuro. A concordância maior com a afirmação de que a história “é uma fonte de coisas interessantes que estimula a minha imaginação” deve ser diferenciada das outras duas afirmações com as quais também concordaram na **Figura 4**. Isto porque, neste item, embora seja reconhecido o vínculo entre a história e o presente, ela não é necessariamente importante para o entendimento ou a compreensão do presente. Ela, a história, é simplesmente interessante, pois estimula a imaginação. Se por imaginação supormos que ainda se compreenda algo próximo ao que Kant definiu, isto é, imaginação como “a faculdade de representar na intuição um objeto que não está presente”, então teremos que os alunos entendem que a história estimula neles a

representação de objetos, coisas, ou enredos, que não estão presentes em seus cotidianos. Ao entrarem em contato com a história, imaginam, no presente, personagens, eventos e situações do passado. Não há aqui, ainda, uma relação da história com a orientação existencial do agir no presente. Dizer que a história é interessante, pois ela estimula a imaginação, não é dizer que ela seja também importante porque interfira no modo como se entende o presente e atua-se na minha vida prática.

A concordância dos alunos com o segundo item e o terceiro item, que afirmam, respectivamente, que a História “é uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças da história” ou que ela “mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais”, nos apresenta algo mais. Ela, para além do caráter “interessante”, curioso, é tomada pelo aluno em relação a uma forma de “entendimento”. Estudar história não é visto somente como algo limitado a criar e estimular um imaginário sobre o que não mais é: é um meio de fazer entender a própria vida inserida em um contexto específico, e de perceber o que está “por trás” do modo de vivenciar e experienciar este presente.

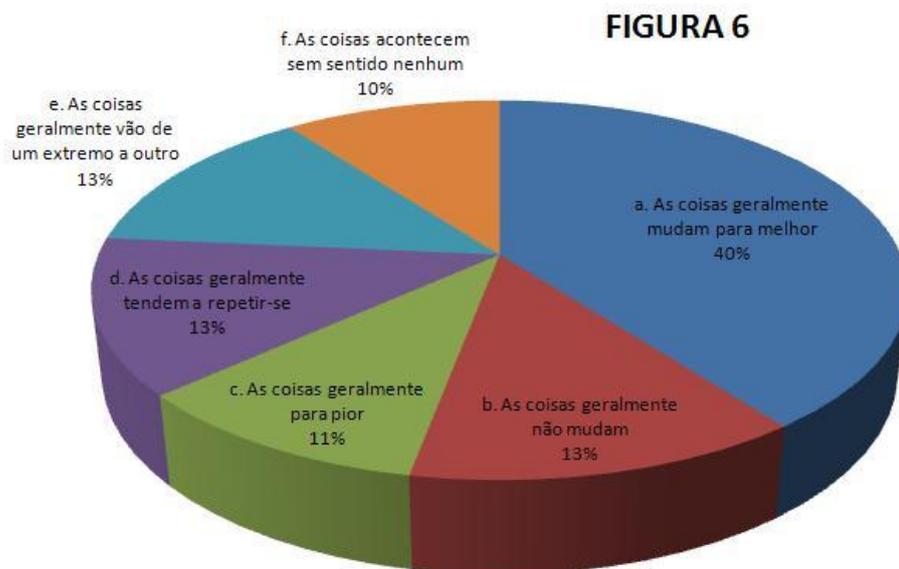
Isto nos leva à terceira questão: ao tipo de consciência histórica dos alunos. Estes concordaram tanto com as afirmações que diziam respeito a uma consciência histórica exemplar, como a afirmações que remetiam a uma consciência histórica genética, discordando das afirmações que evidenciariam elementos de uma consciência histórica crítica.

Por exemplo, os alunos concordaram com as afirmações de que a história significa “possibilidade para aprender com os erros e os acertos dos outros”, e também “número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado”. Estas afirmações, bastante características da consciência histórica exemplar, que é didática, produtora de saber empíricos, entretanto, não foram as que tiveram o maior número de concordâncias. Ao contrário, a maior parte das afirmações são referentes a uma consciência histórica genética. Ao concordarem que a história “é uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças da história”, os alunos apontam tanto para a compreensão da mudança na história como para a noção de permanência, posto que sua vida é compreendida como parte destas mudanças. Nesse sentido, os alunos tenderam a discordar de forma expressiva das afirmações que são características de uma história crítica, isto é, de uma consciência histórica que nega o passado como algo que deve ser deixado para trás. Mais especificamente, discordaram tanto da afirmação de que a história é “um amontoado de erros e de desgraças” quanto de que a história é “algo que

já morreu e já passou”. Nesse sentido, os alunos tendem a concordar que a história é algo interessante, que estimula a imaginação e, ao mesmo tempo, é importante para a compreensão do presente. Também que ela serve de exemplo que nos ensina, mas, principalmente, que a vida que possuem hoje faz parte das mudanças da história. Deste modo, apontamos de início para um tipo genético apresentado pelos alunos, porque é neste tipo de interpretação temporal, que, no quadro da consciência histórica, os homens compreendem sua identidade no movimento da história, ou seja, se percebem enquanto parte da história, e também identificam no tempo presente permanências do passado e ao mesmo tempo mudanças. (RÜSEN, 2010). Estas respostas que predominaram na **Figura 4** apontam para estas características.

No entanto, só esta questão não foi suficiente para percebermos que os alunos realmente possuem uma consciência histórica do tipo genético, pois, ao serem convidados, em outras questões, a articularem sentido histórico em situações práticas da vida, os alunos demonstraram percepções de outros tipos de consciência histórica que não o modo genético.

Na **figura 6** do questionário, o enunciado afirma que “muitas vezes se olha a história como uma linha do tempo”. E pergunta aos alunos: “qual das seguintes linhas você pensa que descreve melhor o desenvolvimento da história?: a) as coisas geralmente mudam pra melhor; b) as coisas geralmente não mudam; c) as coisas geralmente mudam pra pior; d) as coisas geralmente tendem a se repetir; e) as coisas geralmente vão de um extremo ao outro; f) as coisas acontecem sem sentido nenhum.”. Nesta questão, os alunos só poderiam marcar uma alternativa e não graus de concordância com cada item.



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

Esta questão nos permite perceber vários elementos da consciência histórica dos alunos. Em primeiro lugar, é possível através dela perceber se os alunos acreditam realmente que existam mudanças na história. A segunda alternativa “b”, ao contrário, implica em uma negação da existência de mudanças e, portanto, em uma consciência histórica tradicional, que vê o presente como um “ontem eterno”. A alternativa “d” remete a uma percepção cíclica da história, que pode ser comum a uma consciência histórica exemplar, na qual as situações do passado se repetem, sendo possível aprender com os erros e os acertos de outros tempos. As alternativas, “a” e c”, duas sentenças opostas, e a alternativa “e”, uma combinação das duas, apresentam algo em comum: a compreensão de que há um sentido para a história. Sentido aqui deve ser entendido de acordo com a filosofia da história e não enquanto sentido de orientação, como afirma Rüsen. Isto quer dizer que pode-se afirmar de ante-mão para onde tende a história, como um telos, uma escatologia. De modo contrário, a alternativa “f” reconhece que não há um sentido para o qual a história tende, posto que o sentido é fornecido pela própria narrativa histórica, história enquanto *Historie*, e não pela história como processo, isto é, história como *Geschichte*.

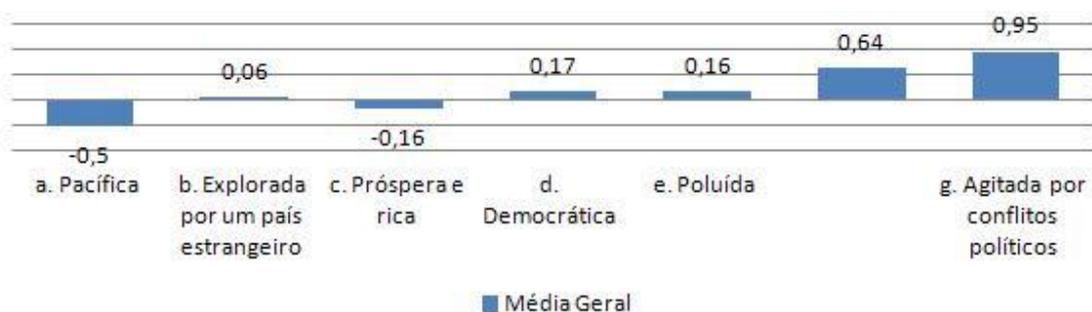
Ao contrário, portanto, do que se espera de uma consciência histórica genética, a maior parte dos alunos concordaram com a alternativa “a”, entendendo que as coisas geralmente tendem a mudar para melhor. Embora os que marcaram esta alternativa se distanciem da história tradicional e da história exemplar, apresentam um otimismo bastante comum à filosofia da história, devedora, sobretudo, da ideia de “progresso”.

Apenas 10% dos alunos marcaram a alternativa “f”, que seria a mais próxima de uma consciência histórica genética. Aqui deve-se ponderar que não é possível saber, devido ao caráter não qualitativo da pesquisa, o que os alunos compreendem pela afirmação “as coisas acontecem sem sentido nenhum”. É possível que compreendam que as coisas aconteçam por acaso e não sem um sentido teleológico. De todo modo, a predominância da escolha da alternativa “a” também apresenta uma contradição com respostas a outras questões.

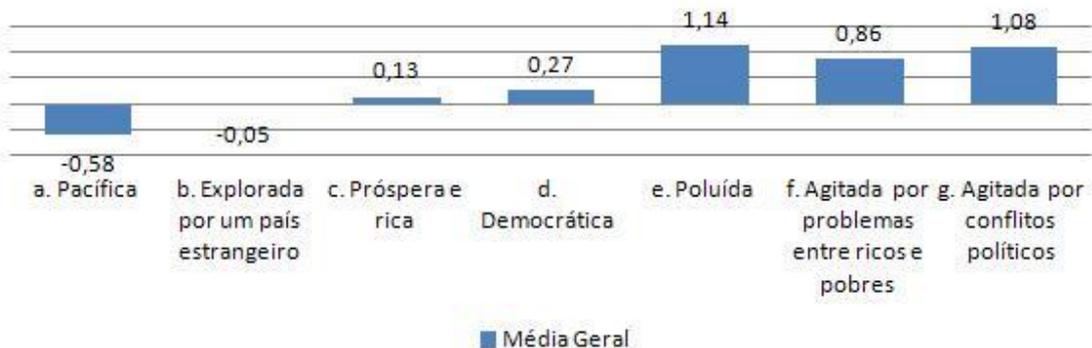
A **figura 7**, por exemplo, nos mostra duas questões que convidam os alunos a refletirem sobre o passado e o futuro. Elas perguntavam aos alunos: “Como você pensa que era a vida no seu país há 40 anos?” e “Como você pensa que será a vida no seu país daqui a 40 anos?”. As alternativas eram as mesmas tanto para o passado quanto para o futuro. Os alunos concordaram de forma expressiva com a ideia de que o passado era “agitado por conflitos políticos” e “por conflitos entre pobres e ricos”. Também concordaram que havia, embora aqui a concordância não tenha sido quantitativamente tão alta, que havia poluição e democracia. Ao mesmo tempo, para os alunos, a vida no passado do país não era pacífica, próspera e rica. Com relação ao futuro, os alunos tiveram a tendência a concordar com as mesmas alternativas, especialmente com a noção de que a vida no futuro será “agitada por conflitos políticos” e “por conflitos entre ricos e pobres”. Porém, duas alternativas se modificaram. A concordância de que, no futuro, haverá poluição aumentou consideravelmente, sendo a segunda alternativa mais marcada. Ao mesmo tempo, houve um aumento pouco expressivo da ideia de que no futuro a vida no país será próspera e rica.

Em relação à vida no país ser ou ter sido democrática, os alunos não expressam muitas opiniões, embora haja levemente uma inclinação para pensarem que no passado houve democracia (0,17) e no futuro também haverá (0,27). Há dificuldades destes alunos, portanto, em perceberem que há 40 anos estávamos em um regime ditatorial e, portanto, não havia democracia.

FIGURA 7: Como você pensa que era a vida no seu país há 40 anos?



Como você acha que SERÁ a vida no seu país daqui a 40 anos?



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

De modo geral, os resultados apontaram, exceto na questão do meio ambiente, para poucas mudanças em relação ao passado e ao futuro, assim como revelaram uma expectativa de futuro para a sociedade bastante negativa. A única afirmativa em que notamos uma diferença significativa em relação ao futuro para os alunos foi relacionada à poluição, pois a vida daqui a 40 anos será expressivamente mais poluída. (0,16 para 1,14). Estes resultados se assemelham também aos resultados de alunos participantes do projeto *Jovens diante da História*, na faixa etária de quinze anos, que responderam esta mesma questão, em que

Em termos gerais, a avaliação dos jovens sobre o futuro é pessimista, estabelecendo-se então quase uma continuidade direta com a questões problemáticas do passado, projetando sua manutenção ou aprofundamento. (DUARTE e CERRI, p. 242, 2012)

A expectativa de um futuro que não será pacífico, e continuará agitado por conflitos políticos e por problemas entre ricos e pobres não condiz, portanto, com a afirmativa mais marcada pelos alunos na **Figura 6**, ao optarem por uma linha do tempo

que melhor descreveria o desenvolvimento da história em uma visão de progresso: “as coisas geralmente mudam para melhor”.

Desta forma, deve-se questionar que, se as coisas geralmente tendem a melhorar, como afirmaram nos resultados da **Figura 6**, por que acham que justamente as questões econômicas e a questão da violência não serão resolvidas? Pode-se supor que tanto a violência quanto a existência de exploração e de desigualdades sociais são constantemente naturalizadas, de modo que não se acredita que isto possa deixar de existir. Ou então, isto pode ser fruto mesmo da análise de que as mudanças ocorridas no país não estão levando à superação destas desigualdades econômicas e do problema da violência. É bem provável que os alunos avaliem sua perspectiva de futuro a partir de suas interpretações sobre o presente e no discurso da grande mídia, assim como na experiência social vivida, questões como a violência urbana e a desigualdade social entram como pautas importantes.

Neste aspecto em específico é necessária uma observação importante sobre a semana em que estes alunos responderam este questionário. A cidade de Goiânia estava, há um mês, vivenciando manifestações constantes contra o aumento da tarifa de ônibus da capital e, cinco dias antes da aplicação dos questionários, no dia 28 de maio de 2013, houve uma manifestação com muita violência e os jornais locais deram muita ênfase ao atos de vandalismo dos manifestantes, de queima de ônibus e depredações, sendo assunto de capa de jornal e atenção especial nos jornais de televisão. Isto pode explicar, por exemplo, também a resposta dos alunos sobre o que eles pensam dos jovens do país, em que a alternativa mais marcada foi a opção de violentos, seguida de individualistas.²⁵

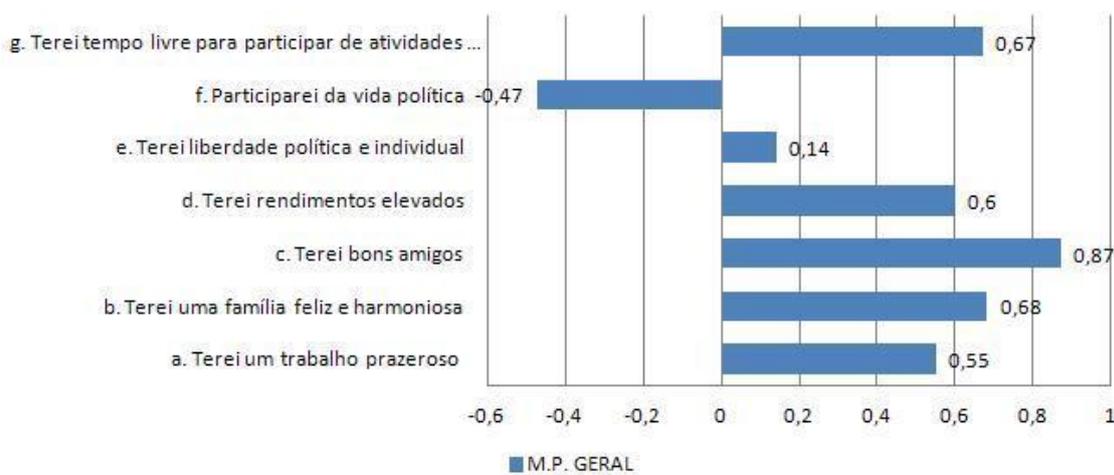
O mesmo pode-se dizer do fato de que os alunos consideraram com grande acentuação, que a vida no futuro será poluída. O discurso ambiental, bastante forte em diferentes meios sociais, projeta um futuro bastante preocupante quanto às questões ecológicas. Tais discursos, provavelmente, influenciam as expectativas de futuro dos alunos.

A partir destas análises, convém ainda apontarmos para uma outra questão (**Figura 8**), em que foi questionado aos alunos “Como você acha que será A SUA vida daqui a 40 anos?”. Por serem em sua maioria adultos entre 20 e 30 anos, os alunos provavelmente se imaginaram no fim de suas vidas. As afirmativas mais marcadas

²⁵ **Manifestação, Mídia e Repressão:** neste texto está uma análise feita sobre as representações da mídia sobre a manifestação do dia 28/05/2013. Disponível em: <http://tarifazerogoiania.wordpress.com/2013/05/31/manifestacao-midia-e-repressao/>

apontaram para um futuro bastante prazeroso, os alunos em sua maioria concordaram que provavelmente terão uma família feliz e harmoniosa, bons amigos, rendimentos elevados e tempo livre para participar de atividades interessantes. Em contrapartida, a média da afirmativa de que terão liberdade política e individual se aproximou do 0, marcando aí a incerteza. De um modo geral, também marcaram que dificilmente participarão da vida política do país.

FIGURA 8: Como você acha que será A SUA VIDA daqui a 40 anos?



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

Destas questões, quando problematizadas, surgem algumas contradições e ambigüidades. Enquanto imaginam um futuro pouco positivo para o país, pensam suas vidas pessoais bastante agradáveis. Enquanto pensam que o desenvolvimento da história acontece de modo que geralmente as coisas mudam para melhor, apontam categoricamente para um país mais poluído e com problemas sociais.

Deste modo, o aluno parece não se pensar inserido nos problemas e na história do país, e confunde-se ao pensar que as coisas caminham para melhor com o que pensa do futuro do país. Assim, retomamos à primeira questão, em que os alunos demonstram saber que a história é feita de mudanças e permanências, e em que foi apontado para elementos que apontam para uma consciência histórica genética: ao serem questionados com questões práticas em que eles poderiam ter articulado estes elementos e produzirem um sentido histórico de modo genético, os alunos não o fizeram. Os alunos, deste modo, demonstram saber o sentido que a história pode fornecer, mas não sabem como articular isso ao pensar os problemas da sociedade e de si, ao menos nestas questões.

Concomitante a estas contradições, no entanto, os resultados também nos permitem algumas outras análises relacionadas as formulações e interpretações de sentido que indicam algumas reflexões acerca da vida prática destes sujeitos e de suas interpretações históricas relacionadas a sociedade, que merecem destaque quando levamos em consideração o público da EJA e o lugar de onde estes alunos falam. Estas outras questões serão desenvolvidas no tópico seguinte para, posteriormente, pensarmos a possibilidade de uma didática da histórica que esteja vinculada à ideia de emancipação social dos homens, ideia reivindicada por muitos pensadores da Educação de Jovens e Adultos.

3.4.2 – Fatores das mudanças na história e consciência econômico-social

A matemática da vida lhe dá o que a escola deixou de ensinar: uma lógica irrefutável. Se havia fome e, na marmita oito bolinhos, dois lhe saciariam a fome e seis a dos clientes; se quatro, um a três; se dois, um a um. *Adoniran Barbosa*

Os eixos que nortearam a análise dos instrumentais partiram de diálogos não só com o conceito de Rüsen acerca da consciência histórica, mas também com outro autor alemão contemporâneo, Hans-Jürgen Pandel, que define sete dimensões da consciência histórica.

Para este autor a consciência histórica de um indivíduo particular é uma estrutura mental que tem como base as seguintes categorias-dupla: consciência de tempo (ex: hoje/amanhã), consciência da realidade (real/imaginário), consciência de historicidade (estática/mutável), consciência de identidade (nós, ele/ela), consciência política (em cima, embaixo), consciência econômico-social (pobres/ricos), e consciência moral (correto/incorreto). Aqui nos interessa em específico a consciência de historicidade e a consciência econômico-social.

De acordo com Pandel, consciência de historicidade “Refere-se ao conhecimento da mudança que as pessoas, coisas e eventos sofrem no tempo, mas também ao conhecimento de que certas coisas e eventos não podem mudar – aparentemente, são imutáveis no curto espaço de tempo de suas próprias vidas.” (PANDEL,1987). Já a consciência econômico-social se refere às explicações históricas que os homens formulam para dar sentido as diferenças econômicas e sociais presentes na sociedade.

Nesta reflexão é preciso deixar claro que a escolha por utilizar Pandel não contradiz o conceito de Rüsen acerca da consciência histórica. Para Rüsen a consciência histórica pode ser definida como a soma de operações mentais com as quais os homens interpretam o passado para orientarem-se temporalmente. (2010). Pandel, ao reduzir a relação de passado, presente e futuro a uma das sete dimensões da consciência histórica (consciência de tempo: hoje/amanhã) ignora que o que é peculiar à consciência histórica é justamente a temporalidade, que se expressa na unidade das três dimensões temporais.

Ao pensarmos a consciência histórica a partir da definição de Rüsen, não ignoramos, porém, que, nesta interpretação do passado para a compreensão do presente e projeção de futuro, o homem produz consciência de historicidade, elaborando uma percepção das mudanças e das permanências, e também produz consciência econômico-social, elaborando explicações e categorias sobre o desenvolvimento das diferenças econômico-sociais (ricos-pobres, burgueses-proletários, senhores-escravos, etc.) na experiência humana no tempo.

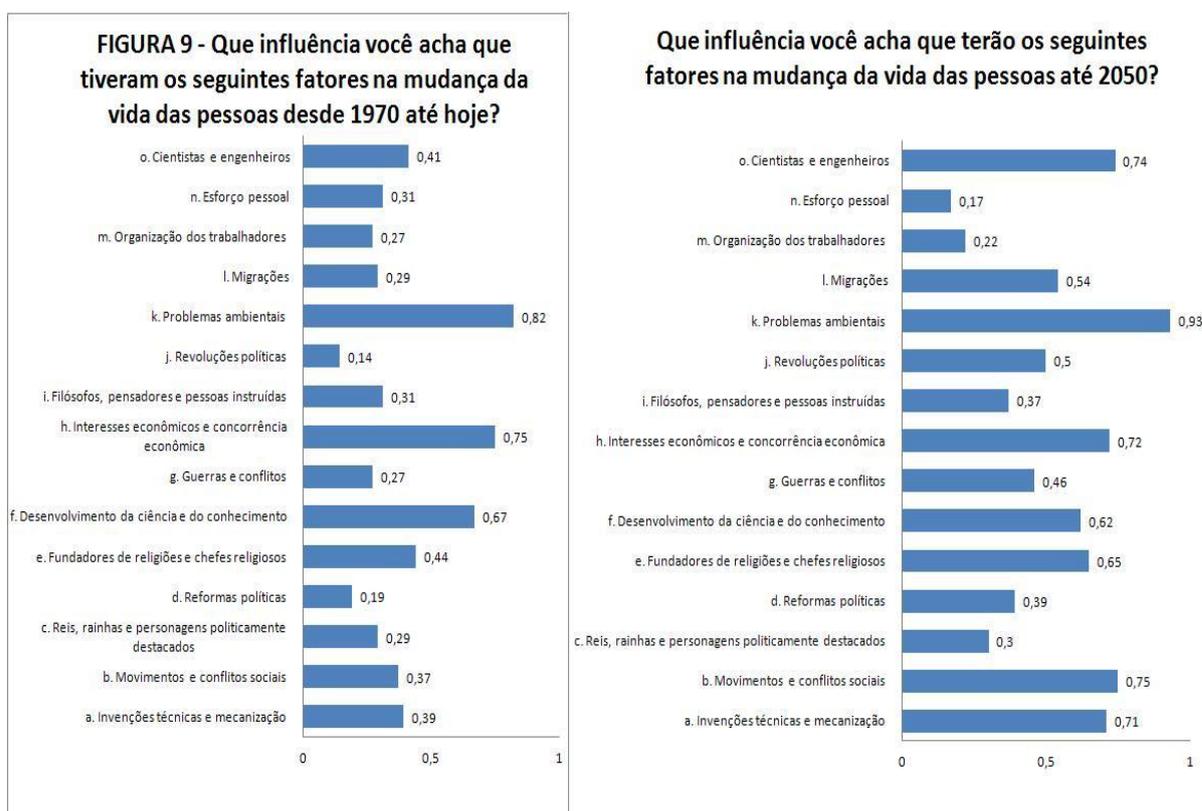
Quando refletimos sobre a questão de historicidade, é possível inferir que, se um aluno, por exemplo, percebe a história como imutável, reduz suas esperanças e expectativas. E suas ações, por consequência, podem se constituir como incapazes de modificar o presente.

No tópico anterior, vimos que os alunos da EJA apresentaram a noção de que as coisas geralmente mudam pra melhor. Mas, ao mesmo tempo, nutrem, através de uma certa continuidade entre passado e presente, um pessimismo com o futuro do país, além de separarem deste mesmo futuro o futuro de suas vidas pessoais. Parece-nos importante agora pensar, no interior desta consciência de que as coisas podem ou não serem modificadas, quais fatores de mudanças na história influenciam na percepção dos alunos.

As questões da **Figura 9** perguntavam, respectivamente, “Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1970 até hoje?” e “Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas até 2050?”. Aqui, o que nos interessou foi compreender o modo como os alunos explicam as mudanças e que fatores consideram mais importantes. Foram explorados nos itens tanto fatores individuais, quanto culturais, econômicos e políticos. Interessou-nos, sobretudo, perceber, se os alunos apresentavam uma percepção determinista da história, seja só valorizando os fatores econômicos (economicismo) ou somente os fatores culturais (culturalismo). Ao mesmo tempo, buscamos entender se há,

para os alunos, uma transformação entre os fatores que selecionaram como responsáveis pelas mudanças do passado e os fatores que imaginaram que serão responsáveis pelas mudanças do futuro. Nesse caso, nos interessou, sobretudo, perceber se existe algum risco de naturalização de determinados fatores da história, isto é, se para os alunos, independente do momento histórico específico, tal ou qual fator sempre será determinante.

A análise das respostas dos alunos nos possibilitou perceber que, em primeiro lugar, nenhum fator foi desconsiderado como não importante para as mudanças tanto no passado quanto no futuro. Assim, não percebemos nenhum tipo de determinismo. Os fatores individuais, culturais, econômicos e políticos foram todos considerados importantes, não havendo nenhuma média com o valor negativo (ou seja, em que houve predomínio de discordâncias).



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

Porém, alguns fatores foram marcados como mais importantes do que outros. Destacou-se, sobretudo, tanto para as mudanças do passado quanto para as mudanças que ocorrerão no futuro o item “k”, “Problemas ambientais”. Assim, os alunos consideraram que os problemas ambientais foram e serão os fatores que mais influenciaram e influenciarão as mudanças na vida das pessoas.

Desse modo, percebe-se a influência que preocupações do presente são projetadas no passado, que passa a ser interpretado a partir de discursos atuais. Dessa forma, os discursos ecológicos contemporâneos projetam para o passado a relevância dos problemas ambientais como fatores de mudança na vida das pessoas.

Ao mesmo tempo, precisamos nos perguntar se o fato dos alunos colocarem os problemas ambientais como fatores mais importantes não implica em uma não percepção de que estes problemas são gerados no interior das relações sociais. Ou seja, a relação do homem com a natureza é também uma relação social, mediada tanto pelo trabalho (alteração da natureza para a produção) quanto pela consciência (percepção que o homem estabelece dos outros homens, de si e da própria natureza). Assim, é significativo pensar que outros fatores culturais e econômicos foram colocados como menos importante que os problemas ambientais.

Outra questão que nos chama a atenção é o fato de que os movimentos e conflitos sociais, que ocuparam pouca importância na primeira questão (isto é, como fatores das mudanças do passado), passam a se tornar, depois dos problemas ambientais, o segundo fator mais importante para as mudanças na vida das pessoas do futuro. Da mesma forma, cresceu bastante, na expectativa de futuro dos alunos, a importância dada às reformas políticas. Isto ocorre do mesmo modo em que o fator “esforço pessoal”, que era considerado mais importante do que as revoluções, na percepção do passado, torna-se, na projeção de futuro, menos importante.

Dessa forma, os nossos alunos aparentam esperar que, no futuro, os movimentos sociais, conflitos e reformas políticas tenham mais importância do que o esforço pessoal. Os fatores de mudanças que os alunos apontam ser relevantes no futuro, portanto, estão situados de modo bem mais acentuado em aspectos coletivos do que propriamente individuais. A mesma questão aplicada para o projeto Jovens diante da História, em alunos de quinze anos, novamente, forneceu respostas diferentes:

desenvolvimento da ciência e do conhecimento”, “invenções técnicas e mecanização”, com um peso menor a fatores como “guerras”, “revoluções”, “movimentos sociais e políticos”, “organização de trabalhadores”, “migrações” etc. De forma geral, a estes últimos fatores é conferida maior importância no passado menos recente do que no presente ou como perspectiva de futuro. (CERRI, DUARTE, p. 247, 2012)

Estes apontamentos, nos levam, por fim, a uma última e fundamental questão.

Ao longo de nosso texto, apresentamos ao leitor um público de alunos inserido em situações econômicas e sociais particulares, bem como a necessidade de um Ensino de

História que reflita sobre estas condições. Os fatores de mudança que os alunos apontaram na questão da **Figura 9**, distintos de alunos de 15 anos, ao apontarem para aspectos coletivos em detrimento de aspectos individuais em suas expectativas de mudanças no futuro, também nos convidam a refletir sobre a interpretação que fazem no presente, das questões econômicas e sociais presentes na sociedade, ou seja: da consciência econômica e social expressa pelos alunos nos resultados dos questionários.

Para Pandel, como dito no começo do tópico, a consciência econômico-social se refere ao modo como as distinções econômicas e sociais aparecem nas concepções históricas dos indivíduos:

Wacker relatou que os alunos queriam explicar com um “modelo explicativo incongruente” as causas dos pobres e ricos. “Enquanto a pobreza é vista como causada em grande parte por influência das circunstâncias...a riqueza, essencialmente, é fruto de esforços individuais”. (WACKER 1976: 76). Pobre é uma característica que vem de fora (externa) da pessoa. Riqueza é uma característica desenvolvida graças (atribuição causal externa e interna) à própria capacidade da pessoa (talento, trabalho duro...). Parece que as aulas de história não estão inteiramente desvinculadas destas noções. Nossos livros didáticos reforçam estas explicações incongruentes. (PANDEL, 1987)²⁶

Paulo Freire, importante defensor da Educação de Jovens e Adultos, confronta com estas explicações incongruentes. Para o autor “se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero.” (FREIRE, 1987). E a luta pela humanização somente é possível “porque a desumanização, mesmo que um fato concreto da história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta” (1987).

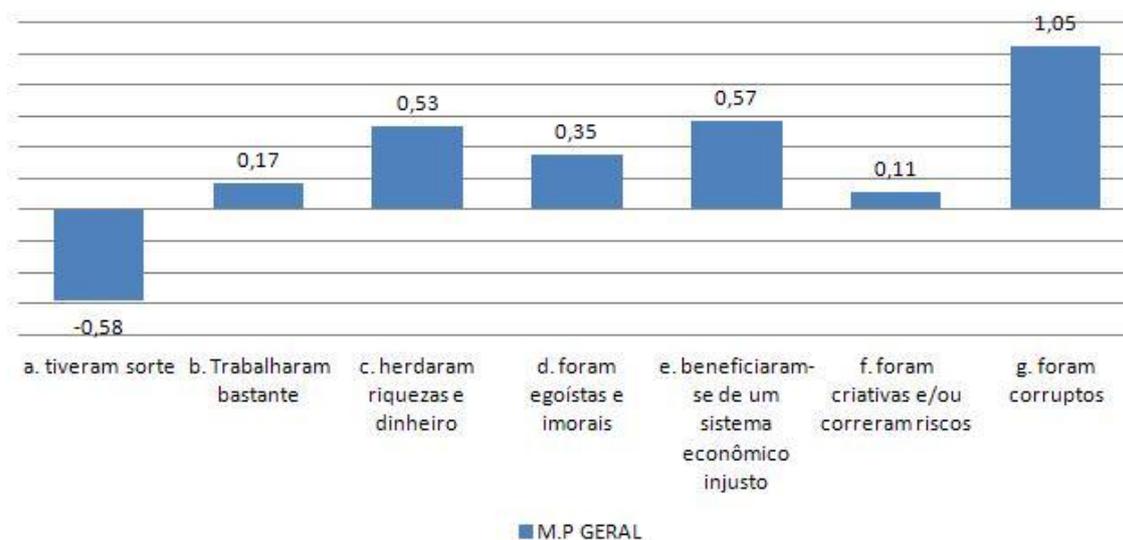
Analisar e compreender, portanto, como se estruturam essas consciências nos alunos jovens e adultos pode nos auxiliar a aproximarmos de questões fundamentais nas vidas práticas destes sujeitos, uma vez que estão na margem das distinções de categorias sociais e econômicas, e podem nutrir tanto esperanças quanto desilusões no que se refere às mudanças e expectativas de futuro. Até porque, apesar de apontarem para fatores coletivos de mudanças históricas, os alunos demonstrarem de início, perspectivarem uma vida bastante positiva, com rendimentos elevados e tempo livre para lazes.

²⁶ Tradução de Rafael Saddi e Elke Seiwert. Não publicado.

A partir da definição de Pandel, a intenção é de compreender quais categorias os alunos utilizam para explicar as desigualdades econômico-sociais. Dessa forma, torna-se fundamental nos perguntarmos até que ponto os alunos reproduzem o modelo incongruente, atribuindo as desigualdades sociais a fatores puramente mágicos (a sorte) ou pessoais (o esforço individual, a atitude moralmente incorreta), ignorando desta forma a existência de um sistema sócio-econômico que produz desigualdades.

Na nossa análise, utilizamos uma questão fundamental que norteou nossas reflexões. Nesta questão, afirmou-se aos alunos que “Algumas pessoas do nosso país são ricas, e outras pobres”. Em seguida lhes foi questionado: “Por que existem pessoas mais ricas que as outras?”. Os alunos precisavam marcar o grau de concordância com várias alternativas, que correspondem “a grosso modo, as teorias sociais e categorias de posicionamento político-social mais comuns” (CERRI, DUARTE, p. 245, 2012).

FIGURA 10: ALGUMAS PESSOAS DO NOSSO PAÍS SÃO RICAS E OUTRAS POBRES. POR QUE EXISTEM PESSOAS MAIS RICAS QUE OUTRAS?



Fonte: dados de pesquisa, 2013.

Destas alternativas, podemos supor algumas interpretações. A concordância exclusiva com um conjunto de alternativas “a”, “b”, e “e” implicaria na compreensão de que os alunos não são capazes de perceber a existência de uma estrutura sócio-econômica que gera desigualdades. Ao contrário, a desigualdade seria causada por questões estritamente mágicas ou pessoais.

A alternativa que aponta para ricos serem ricos por questão de *sorte*, por exemplo, supõe uma percepção mágica da desigualdade social. Já as alternativas “b” e

“f” pressupõem a desigualdade como fruto de um esforço pessoal dos ricos, não havendo uma estrutura sócio-econômica que produz desigualdade: *trabalharam bastante e foram criativas e/ou correram riscos*. De outro modo, mas também não apontando para a existência de uma estrutura sócia econômica que corrobora para a desigualdade, se encaixam a questões “d” e “g”, pois sua concordância implicaria somente em atribuir a causa das injustiças sociais a um valor negativo ao ato de ser mais rico. Ou seja, a riqueza seria gerada por uma atitude moralmente incorreta, de forma que a concordância com estas respostas implicaria em uma responsabilização moral dos ricos: *foram egoístas e imorais e/ou foram corruptos*. De alguma forma, a concordância com estas alternativas também implicaria em uma percepção de que o ganho de riquezas não é dado pelo esforço pessoal, mas por atitudes incorretas.

Já outras duas questões (“c” e “e”) tendem à percepção da existência de uma estrutura econômica e social. Isto é, não é somente o puro esforço pessoal, a sorte ou a atitude moralmente incorreta que produz a desigualdade social. Trata-se antes, da percepção de que existem condições externas ao próprio agente, que lhes possibilita ser rico. São elas: “c. *herdaram riquezas e dinheiro*”. Essa resposta ainda não é capaz de encontrar a estrutura social, mas já vê a existência de condições externas ao agir. Até porque nem todo mundo que é rico herdou riqueza. E “e. *beneficiaram-se de um sistema econômico injusto*”, aqui sim atenta-se para uma estrutura sócio-econômica que produz a desigualdade.

Os resultados desta questão indicam que os alunos oscilaram entre as afirmações que apontam para uma compreensão da riqueza como uma atitude moralmente incorreta dos ricos e aquelas que reconhecem a existência de condições externas ao agir, apontando para a existência de um sistema sócio-econômico que gera desigualdades.

A afirmação que alcançou, de forma expressiva, a maior concordância dos alunos foi a alternativa g), na qual os mais ricos são mais ricos porque “*foram corruptos*”. A concordância com esta afirmação implica em um domínio do senso comum nas explicações socioeconômicas dos alunos. O ter sido corrupto pode significar um ato imoral, não levando necessariamente a uma crítica do sistema sócio-econômico. Dessa forma, a consequência política desta afirmação é justamente a moralização das atitudes. Se acabarmos com a corrupção, acabamos com a desigualdade social, sem precisar transformar as estruturas sócio-econômicas.

Porém, seguidas desta afirmação, a alternativa que os alunos mais concordaram foram as alternativas que apontam para a existência de condições externas que

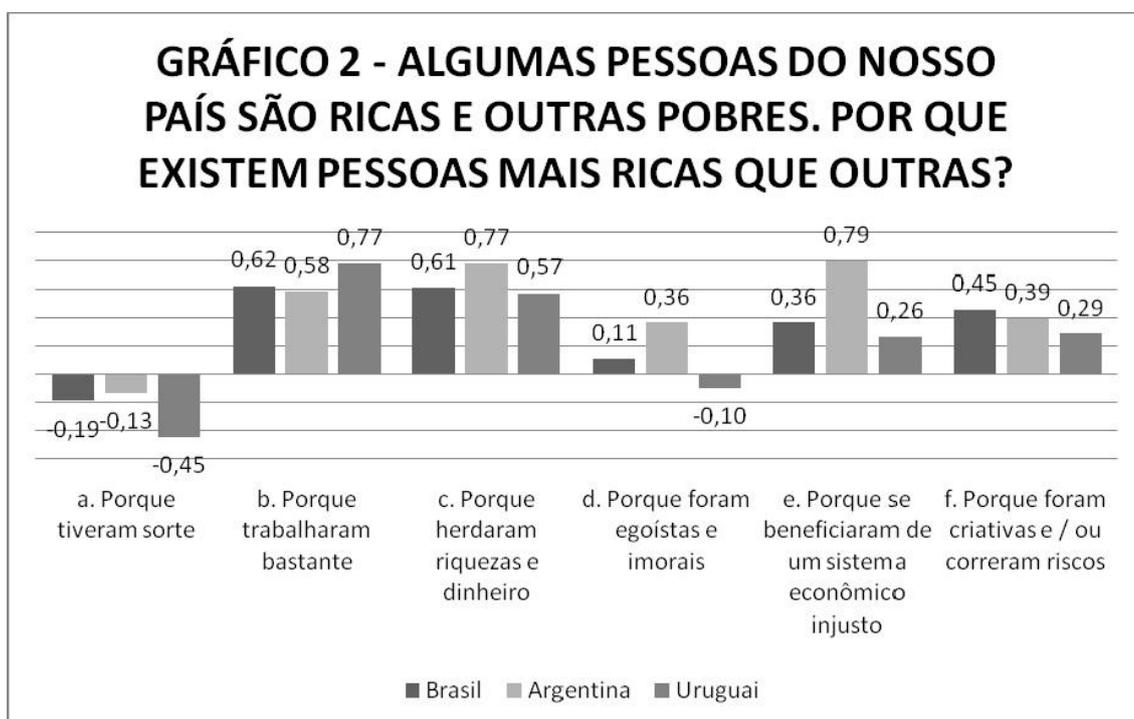
possibilitam o fato de tornarem algumas pessoas mais ricas do que as outras, tanto porque se beneficiaram de um sistema econômico injusto, quanto porque herdaram riquezas. Dessa forma, é possível pensar que os alunos atribuem as causas das desigualdades sociais tanto à estrutura sócio-econômica que reproduz esta desigualdade, quanto à corrupção. Aqui é possível levantar a seguinte questão: se os alunos concordaram com estas alternativas, não estariam eles enxergando a corrupção não como mera atitude moralmente incorreta, mas como algo inerente ao sistema econômico e social? Uma resposta a esta questão não é possível ser dada, mas torna-se importante aprofundá-la em uma futura pesquisa qualitativa, principalmente porque os alunos demonstraram negar o ponto de vista clássico do liberalismo.

Por um lado, os alunos discordaram, expressivamente, da afirmação “a”, que explica a desigualdade a partir da sorte. Isto é bastante significativo, uma vez que remete a um processo de desencantamento do mundo. A riqueza não é fruto da sorte, mas da ação dos homens e das estruturas sociais. A moedinha número 1 do Tio Patinhas perdeu aqui o seu poder mágico.

Por outro lado, a concordância com as afirmações tipicamente liberais, de que a riqueza é fruto do esforço pessoal, tendeu a zero. Os alunos também parecem apresentar dúvidas se o esforço do trabalho ajuda na constituição da riqueza dos homens, dúvida esta significativa em uma sociedade em que o discurso liberal está cada vez mais recorrente. Em um artigo em que se analisa também esta questão com dados do projeto *Jovens diante da História*, os autores apontam para as reflexões fundamentais que são possíveis a partir desta pergunta,

A questão que se refere às origens das diferenças de riqueza no país é importante, entre outros motivos, porque coloca em questão o pensamento estruturante das relações sociais, que vai desde uma perspectiva liberal, que explica e justifica as desigualdades pela distribuição desigual de talentos e habilidades entre as pessoas por obra da natureza, até uma postura socialista, que tende a rejeição das causas naturais e legítimas das desigualdades e à proposição de sua superação como fórmula para a felicidade coletiva. Essa questão é importante porque solicita que se opte por uma explicação e não apenas que se concorde ou não. É claramente uma forma de explicitar elementos da consciência histórica porque sintetiza em uma frase a concepção de indivíduo sobre como se constitui a realidade atual de desigualdade social. Além disso, a resposta a essa questão tende a expor o padrão da cultura política, uma vez que o posicionamento político passa pelo diagnóstico e estratégia de ação quanto às diferenças sociais. (CERRI, FERREIRA, PACIEVITCH, p. 32, 2012)

Ao compararmos as respostas dos alunos do EJA às respostas de alunos brasileiros, argentinos e uruguaios de quinze anos, esta questão expressa ainda mais a sua importância. Nos resultados do projeto *Jovens Diante da História*, os autores notaram que houve uma tendência nas respostas de discordarem das afirmações que diziam ser a riqueza um fato gerado por sorte ou por atitudes egoístas e imorais, porém, as respostas deram um peso significativo à afirmativa de que os ricos são ricos porque “trabalharam bastante” e porque “herdaram riquezas e dinheiro”.



Fonte: dados do projeto Jovens e a História. Disponível em: CERRI, L.F, FERREIRA, A.R, PACIEVITCH, C. Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. Revista Cultura Histórica e Patrimônio. V.1, N.1. UNIFAL-MG, 2012.

A perspectiva geral é a predominância da visão liberal na explicação das diferenças sociais (esforço pessoal, criatividade e disposição pessoal para o risco), mas seguida de perto pela concepção socialista, pela qual a riqueza não se relaciona com os méritos individuais, mas com condições econômicas e sociais injustas (opções D e E). No Gráfico 2, é possível perceber as pequenas variações de país para país, **com destaque para jovens argentinos**, os mais fortemente indicam argumentos de viés socialista. (CERRI, FERREIRA, PACIEVITCH, grifo meu, p. 33, 2012)

Comparando as respostas dos alunos brasileiros com a resposta de nossos alunos, apontamos algumas diferenças de resultados fundamentais. O item b.

trabalharam bastante não é significativo para nossos alunos, tampouco mais marcado que o fator *e. beneficiaram de um sistema econômico injusto*. Pelo contrário, no **GRÁFICO 2** notamos que entre os brasileiros, a afirmativa mais marcada é justamente a de que trabalharam bastante.²⁷ A figura (CERRI) também nos mostra uma diferença importante no item “*se beneficiaram de um sistema injusto*”, em que a média dos alunos de 15 anos é de 0,36 e dos alunos do EJA é de 0,57.

Ao verificar na análise dos resultados do projeto Jovens Diante da História a predominância da perspectiva liberal, os autores ainda perguntaram se os resultados seriam diferentes entre alunos de escola pública e de escola particular, considerando as supostas diferenças sociais dos públicos em questão, porém, estas diferenças de resultados foram matematicamente desprezíveis. O que indicou para os autores a “eficiência dos sistemas de reprodução das perspectivas dominantes sobre o mundo e a sociedade”. (CERRI, FERREIRA, PACIEVITCH, p. 34, 2012).

Apesar da nossa amostra nesta pesquisa ser infinitamente menor, esta diferença de respostas pode nos indicar algo. Por que, nas interpretações que fazem da sociedade, se distanciam os alunos da EJA até mesmo dos alunos oriundos de escola pública no Brasil, que possuem experiências semelhantes ao serem marcados na sociedade pela posição econômica e social desfavorecida? Por que esta eficiência do sistema capitalista, de reproduzir perspectivas dominantes sobre o mundo, falha em alcançar nossos alunos e não falha em alunos de escola pública? Distingui-los somente pela idade não nos parece bastar.

O que parece ser mais pertinente nesta distinção é uma outra experiência dos alunos da EJA que os alunos de 15 anos de escolas públicas ainda não possuem: a condição destes primeiros serem também, e sobretudo, *trabalhadores*. Se nossos alunos concordassem expressamente que há ricos porque estes trabalharam bastante, haveria nas respostas uma contradição que, ao menos neste quesito, os alunos superaram: a maioria trabalhadora e estudante, que se esforça em meio a dificuldades sociais: nenhum destes alunos é rico.

Enio Serra dos Santos, docente da Faculdade de Educação UFRJ, que atualmente desenvolve e coordena uma pesquisa ligada as relações entre a disciplina de geografia e a EJA, ao refletir sobre as relações de trabalho neste ambiente, afirma:

²⁷ O item “porque foram corruptos” não aparece no **Gráfico 2**, não sendo possível avaliar portanto se este item seria mais marcado pelos alunos do projeto Jovens diante da História.

Quando afirmamos que o público da EJA é formado essencialmente por trabalhadores consideramos que o corte de classe é fundamental para compreendermos a própria existência da EJA enquanto modalidade de ensino. Em países como o Brasil, onde os benefícios do Estado de Bem-Estar Social não alcançaram a totalidade da população, não podemos confundir a EJA com a educação de qualquer adulto, com qualquer educação. Estamos aqui nos referindo ao processo de escolarização da classe trabalhadora, utilizando o conceito ampliado e atualizado de classe trabalhadora, porque a ela foi negada a possibilidade da educação escolar na infância e na adolescência. (SANTOS, s/p, 2012)

Destas considerações, pensamos que há algo extremamente valioso para pensarmos no interior da área de didática da história. Se esperamos que o conhecimento histórico seja capaz de contribuir para a vida prática dos alunos da EJA, a condição destes alunos como *trabalhadores* deve ser profundamente refletida sobre a luz das interpretações históricas que estes são capazes de realizar.

Por mais que os nossos alunos tenham expressado ambigüidades e dificuldades em articularem as dimensões temporais em outras questões e apesar de terem projetado para si um futuro prazeroso e desarticulado do presente, quando foram convidados a responderem sobre os problemas da sociedade que os tocam diretamente, demonstraram compreender a necessidade de mudança estrutural, compreensão que decorre da experiência do trabalho, que envolve um rol vastíssimo de percepções, das quais a maioria se silencia nas obrigações, na falta de escolha e no discurso enraizado socialmente da dignificação do trabalho. Esse rol inclui noção de exploração e de desvinculação do produto do trabalho, noção de que horas de distintos serviços sofrem grandes diferenças de remuneração, e uma série de fatores intrincados à lógica capitalista. Que o trabalhador não tenha uma noção discursiva-teórica-histórica desse campo de lutas de classes, a sensação de que esse ambiente não é justo ou igual e de que ele não concede as mesmas chances a todos os envolvidos no processo de produção pode ter sido o fator da diferença verificada nas respostas do EJA e do alunos mais novos.

Esta discussão também abre espaço para pensarmos as contribuições e os limites da didática da história para lidar com sujeitos trabalhadores, bem como seu papel de refletir sobre e teorizar uma autonomia dos sujeitos que vá além de libertações individuais e lhe propicie um campo maior de elaboração histórica dentro das redes de relações e dos contextos em que vivem. Se os alunos nos indicam essa compreensão, como é possível que a didática da história potencialize esta consciência histórica dos

alunos a fim de contribuir para a emancipação social, objetivo tão aclamado pelos educadores, principalmente dos que pensam a EJA?

Em 1986, Rüsen explicou como a emancipação não se tornou objetivo principal da Didática da História:

Por mais de uma década, o mais desejado e discutido objetivo do ensino de história era definido como “emancipação”. Era esperado que através do saber histórico, os alunos poderiam obter a habilidade de autodeterminação, que eles poderiam participar ativamente das decisões políticas que influenciaram sua vida diária. Este objetivo, no entanto, não era uma simples discussão histórica; ele estava muito ligado a outras ciências sociais e à educação política em geral.” (RÜSEN, 2006, p.14)

Para este autor, o indivíduo que adquire a forma mais elaborada de consciência histórica, *a forma genética*, pode a partir daí garantir sua autonomia de pensar historicamente, reconhecendo os limites e as possibilidades presentes em seu tempo, porém, não há em sua teoria elementos que apontem para uma emancipação social a partir do aprendizado histórico. Porém, se para Rüsen, o conhecimento histórico pode garantir a autonomia dos homens, como isto pode ser feito sem que as condições concretas que limitam esta autonomia sejam superadas?

A necessidade da Didática da História pensar estas questões é para nós imprescindível, pois, se ela visa uma práxis autônoma nos indivíduos, ela precisa levar em conta as discussões e o conceito sobre emancipação social. Este conceito é amplamente discutido no que Rüsen chama de *educação política em geral*, principalmente pelos teóricos da educação popular. E como no próprio trecho é dito, não é uma discussão simples de ser feita. O que não significa, no entanto, que ela possa ser ignorada por uma disciplina que visa contribuir com a práxis dos homens que vivem em sociedade, tampouco quando ela se debruça sobre um público de alunos que estão limitados por poderes dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, quando se iniciou, como dito na apresentação partiu de algumas angústias durante minha primeira experiência docente com alunos adultos. Partiu, por conseguinte, do questionamento de um ambiente teórico que não conseguia vincular-se a prática, ou, se conseguia, não apontava alguma contribuição para ela. Ao tentar compreender as relações entre estes dois universos, o mundo da vida e o mundo da teoria, a nova concepção de didática da história estabeleceu os elos necessários para que eu pudesse empreender uma pesquisa na área do ensino de história.

Durante o percurso da pesquisa, comecei a dar aulas para crianças e adolescentes de colégios públicos e particulares, também pela primeira vez, não voltando mais a ter contato cotidiano com o ambiente da EJA. Muitas das angústias em sala de aula também surgiram durante estas novas experiências docentes com outros públicos. No entanto, aqueles desafios que apareceram no espaço que compartilhei com adultos continuaram sendo bem específicos. Nos desdobramentos deste trabalho estes desafios, porém, foram sendo melhor assimilados.

Não que a pesquisa tenha dado soluções para os grandes problemas que a educação de jovens e adultos apresenta, no entanto, pude compreendê-los melhor e, perceber como tais problemas estão inseridos em questões muito maiores do que eu, somente com a minha experiência, poderia entender.

Ao retornar ao ambiente da EJA como pesquisadora pensava, no entanto, saber as respostas que estava buscando, que conseguiria extrair dos resultados que eles me dariam, o que Paulo Freire veio a chamar de consciência oprimida, em que “não é possível uma visão estrutural da realidade” ou que não se vê que “os fatos históricos são produtos humanos e não materialização da vontade divina, das forças do destino ou de outras forças superiores ao homem”. (CARVALHO, OLIVEIRA, p.225, 2007)

Porém, as pesquisas não estão prontas e podem nos levar a caminhos que não supomos. Ao finalizar este trabalho, ainda repleto de dúvidas, penso ser nestes caminhos que estão os sentidos de se continuar a pesquisar, pois as respostas dos alunos não só demonstraram meu grande equívoco como também me levaram a novos questionamentos.

Os alunos, ao terem nos resultados apontado para uma consciência histórica que articula sentido de acordo com uma visão estrutural da sociedade, no que se refere a desigualdade econômica e social, distanciando de concepções liberais, demonstraram

que, em suas experiências enquanto trabalhadores podem ter adquirido aquilo que Cortázar denominou de *força que girava no vazio*.

Se estes alunos distanciam-se de uma visão dominante em nossa sociedade, empreender uma tarefa que se debruce sobre este aspecto a fim de potencializá-lo, ou seja, a fim de orientar esta força que tem girado no vazio, pode ser crucial para que a didática da história efetive as contribuições e as relações entre conhecimento histórico e vida prática.

É, portanto, a partir destes primeiros apontamentos, que novos questionamentos surgem no horizonte, e por isso também, que ocupo a parte deste texto destinado a *considerações finais* com *considerações iniciais*, que se traduzem na proposta de que, partindo do conceito de consciência histórica em Jörn Rüsen, possamos refletir sobre a necessidade de incluir em nosso horizonte de expectativa a noção de *emancipação social*, tal como incluíram os teóricos da educação popular em suas concepções de educação.

A defesa de uma educação que objetiva a emancipação social, e a defesa de uma didática da história pautada na ampliação da consciência histórica dos indivíduos, não apresenta propostas de *como* efetivamente tal emancipação se realizaria. Tal ausência pode recair em uma defesa incoerente e, portanto, exige uma última reflexão acerca do conhecimento histórico e de seu objetivo emancipatório.

É preciso ressaltar que "Ciência e Ensino não constroem barricadas e são incapazes de "expulsar todas as relações em que o homem é um ser perverso, escravo, abandonado, desprezível". (Marx 1843. 1844)". (BERGMANN, EMANZIPATION, 1979). Porém, são capazes de refletir sobre tais relações, e ampliar as perspectivas de futuro, ou as possibilidades de mudanças no presente.

Se os alunos, limitados econômica e politicamente por um contexto social ditado por poderes dominantes, compreenderem o modo como estas relações estão postas, poderiam eles mesmos ampliar suas perspectivas de mudança pautadas no reconhecimento de que, assim como foram construídas, tais relações poderiam também ser modificadas, pois eles já demonstram saber que algumas relações não são fruto da sorte ou de um destino dado.

Os jovens e adultos trabalhadores apontam para uma compreensão significativa, que pode ser, também significativamente, posta em andamento no aprendizado histórico. Neste sentido, à ciência e ao ensino caberiam, portanto, as tarefas

tanto de clarear tais relações quanto de refletir sobre possibilidades para a emancipação social,

a ciência não pode sair da esfera das abstrações. (...) A única missão da ciência é iluminar a vida, e não governa-la. (...) Tudo o que dela podemos exigir é que nos indique, com mão firme e fiel, as causas gerais dos sofrimentos individuais (...) e que ao mesmo tempo nos mostre as condições gerais necessárias para a emancipação real dos indivíduos vivendo em sociedade. Eis sua missão, eis também os seus limites (...) para além deles começam as pretensões doutrinárias e governamentais dos seus representantes autorizados, dos seus sacerdotes.” (Bakunin apud Bernado 19777, v.1, p. 130, apud SANTOS, 1992)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In.: Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. 2 ed. Brasília:2005

ASHBY, Roselyn. Desenvolvendo um conceito de evidência: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In Educar. Curitiba. Ed. UFPR, 2006.

AGUIRRE, M. C., CERRI, L.F. Jovens sujeitos da História. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre. 2011.

BARBOSA, Maria José. Reflexões de educadoras/e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. Recife: Gráfica J. Luis Vasconcelos, 2009.

BARBOSA, Marcos Roberto. GERMINARI, Geyso D. A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino. Revista Antíteses, vol.5, 2012.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Et. Ali. Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal, Ed. UFRN, 2008

BARCA, I. GAGO, M. Usos da narrativa em História. In: MELLO, M. C. /LOPES, J.M. Narrativas Históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos. Braga: Univeridade de Minho, 2004.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In Revista da Faculdade de Letras, Porto, III Sério, Vol. 2, 2001.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. Hist. R. Goiânia, v.17, n.1, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Editora Vozes. Petrópolis, 2002,

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In: Revista Brasileira de História, São Paulo. V.9. set 1989/fev 1990.

(BERGMANN, 1979, p. 188). Nas Referências Bibliográficas: BERGMANN, Klaus. EMANZIPATION. In: BERGMANN, KUHN, RÜSEN e SCHNEIDER (Hrsg). Handbuch der Geschichtsdidaktik. Band 1. Schwann Handbuch, Düsseldorf, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jun.2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001.

- CAINELLI, Marlene Rosa. A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular. Educar, Curitiba, Editora UFPR, 2002.
- CARDOSO, O. Para uma definição de didática da história. Revista Brasileira de História, v. 28, n. 55, *online version*. 2008.
- CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.
- CARVALHO, Patricia de. OLIVEIRA, Paulo Cesar de. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.17 no.37 Ribeirão Preto May/Aug. 2007.
- CERRI, L. F. Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de História Regional, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.
- CERRI, L. F. MOLAR, J. O. Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.5. n.2, 2010.
- CERRI, L. F, DUARTE, G.R. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. Diálogos (Maringá Online), v. 16, 2012.
- CERRI, L.F, FERREIRA, A.R, PACIEVITCH, C. Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. Revista Cultura Histórica e Patrimônio. V.1, N.1. UNIFAL-MG, 2012.
- CERRI, L.F. Ensino de História e Nação na Propaganda do “Milagre Econômico”. Rev. Bras. Hist. Vol.22, São Paulo, 2002.
- CERRI, L.F. Didática da História: uma Geografia do saber histórico nas sociedades. Mesa Redonda no ENPEH – Encontro Nacional do Ensino de História, Londrina, 2003.
- CERRI, L. F. Didática da História no Brasil: um panorama. Dossier: Temas sobre la historia de Brasil. FaCHE. Trabajos y Comunicaciones. 2002/2003.
- CERRI, L.F. Ensino de História e Concepções Historiográficas. Espaço Plural. Ano X. nº 20. 2009.
- CORTÁZAR, J. O jogo da amarelinha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- COSTA, Beatriz. Educação Popular – Sempre um debate. In: Tempo e Presença, ano 22, 2000.
- DI PIERO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas Educ. Soc. vol.31 no.112 Campinas July/Sept. 2010

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. VISÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE GOIÁS (Minuta para discussão). Governo do Estado de Goiás, 2010.

DOOREN, Jos Van, DYCKE Henk Van. *The historical consciousness of european students: Pioneering work by the Youth e History Project*. Opus bibliothek. Date of publication online: 2008.

DOMINICE, P. OLIVEIRA, R. *Pedagogia dos oprimidos: opressão da pedagogia. O debate pedagógico*. In *Leitura Critica de Paulo Freire*, TORRES. ED. Loyola. São Paulo. 1981.

DUARTE, A. J. GUIMARÃES, M. T. Jovens da educação de jovens e adultos (EJA): Escola e o trabalho na mediação entre presente e futuro. Anped. GT 18. 2008.

ELIAS, Norbert. Os Alemães. Ed. Zahar. 1997.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. Ed. Cortez e Editora, São Paulo, 1983.

GADOTTI e ROMÃO (orgs). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. 10ª edição. P. 19-27. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Senado Federal. Brasil: Brasília, 1996.

HADDAD, Sérgio. Estado e educação de adultos (1964/1985). Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1991.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*: trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

FEITOZA, Ronney da Silva. *Educação Popular e Emancipação Humana: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade*. Filosofia e Educação (Online), Revista Digital do Paideia. Vol, 2. Nº1. Abril/Setembro de 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 24º Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2001

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE. Ação cultural para a Liberdade. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 15-16.

FREIRE, Paulo. A Pedagogia do Oprimido. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 1987.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In. BARCA, Isabel (Org). Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais da Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.

LIONCIO, Mayra de Paula. Principais motivadores da evasão escolar no Ensino Médio EJA Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De São Paulo, 2009.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MEDEIROS, Maria das Neves de. A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

MOSS, OLIVEIRA, ZANIN, Representação social da gravidez na percepção de adolescentes gestantes de baixa renda. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, 2011.

NAIFF, L. A. NAIFF, D.G. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. Psicologia e Sociedade. On-line version. Florianópolis, 2008.

NUNES, Silva Alexim. Problematizando a gravidez na adolescência. Revista Epos. V.1. Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, Thiago August Divardim de. Perspectivas de aprendizagem histórica: um estudo a partir de professores e sua relação com conceitos históricos de manuais didáticos. Anais Eletrônicos do IX ENPEH. Florianópolis, 2011.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos /. Tese de doutorado. USP, 2005.

PANDEL, Hans-Jürgen. Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. 1987.

CNE/CEB Parecer 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 2000. Diário Oficial da União de 9/6/2000.

RUMMERT, VENTURA. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, Educ. n. 29, Curitiba, 2007.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão in Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do Passado – Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Rüsen e o Ensino de História. Curitiba. Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem Histórica – Fundamentos e Paradigmas. W.A Editores. Curitiba, 2012.

SADDI, Rafael. Didática da História enquanto sub-disciplina da Ciência Histórica. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SADDI, Rafael. Educação Histórica como Meta-Hermenêutica. In: Isabel Barca. (Org.). Educação Histórica na Era da Globalização.. Braga, Portugal: CIED, Universidade do Minho, 2011, v. , p. 121-136.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da histórica: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada In: Acta Scientiarum. Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SANTOS, Oder Jose do. Pedagogia dos Conflitos Sociais. Ed. Papyrus. Campinas, 1992.

SANTOS, Enio Serra. Geografia do Trabalho e escolarização de jovens e adultos: notas sobre educação geográfica do trabalhador. Anais da XIII Jornada do Trabalho. Universidade Estadual Paulista, 2012.

SCHMIDT, M. A. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

SCHMIDT, M. A. Estado e construção do código disciplinar da didática da história. Perspectiva, v. 24, n. 2, p. 687-706, 2006.

SCHMIDT, M. A. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, v. 14, n. 1, p. 203-213, 2009.

SCHMIDT, M. A. *Cognição histórica situada: que aprendizagem história é esta?* Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, M.A.M.S. *Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros*. *Revista Educar em Revista*, n. 42. Curitiba, Oct/Dec, 2011.

SILVA, Ivonete Maria da. “Ou trabalha e come ou fica com come e estuda:” o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. Dissertação de Mestrado. UFG, Goiânia, 2004

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? In: *Rev. Bras. Educ.* vol.11 no.32 Rio de Janeiro May/Aug. 2006.

TORRES, C. A. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papyrus, 1997.

URBAN, A. C. Didática da história: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. 246f. Tese (Doutorado em Educação)-Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. EDIPUCRS, Porto Alegre.

WERFORT, Francisco C. Prefácio: Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: *Educação como prática da liberdade*. Ed. Paz e Terra, ao Paulo, 2000.

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de Questionário

Jovens e Adultos e a História

1. Durante o preenchimento do questionário, não se preocupe com as respostas dos seus vizinhos de carteira. Concentre nas SUAS opiniões e não na maneira como os outros acham que você deveria responder.
 2. Algumas perguntas serão mais fáceis para você e mais difíceis para outros. Não há resposta certa ou errada, por isso responda sinceramente. Se você não souber responder alguma questão, deixa-a em branco e passe às questões seguintes.
 3. Se alguma pergunta não estiver clara para você, peça ajuda ao coordenador da atividade, mas de maneira que não desconcentre seus colegas.
 4. O professor não terá conhecimento das suas respostas, e suas informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas da pesquisa.
- Muito obrigado por sua valiosa participação nesse projeto!

Aline do Carmo Costa Barbosa – UFG

Nome: _____
 Idade: _____ Profissão: _____

Você já interrompeu em algum momento da sua vida os estudos? Por quê?

1. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?

	Discordo totalmente	Discordo	Mais ou menos	Concordo	Concordo totalmente
a. Uma matéria da escola e nada mais	<input type="checkbox"/>				
b. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação	<input type="checkbox"/>				
c. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	<input type="checkbox"/>				
d. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida	<input type="checkbox"/>				
e. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau	<input type="checkbox"/>				
f. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais	<input type="checkbox"/>				
g. Um amontoado de crueldades e desgraças	<input type="checkbox"/>				
h. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na história	<input type="checkbox"/>				

2. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE MAIS TE AGRADAM?

	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito muito
a. Livros escolares	<input type="checkbox"/>				
b. Documentos e outros vestígios	<input type="checkbox"/>				
c. Romances históricos	<input type="checkbox"/>				
d. Filmes	<input type="checkbox"/>				
e. Novelas e minisséries	<input type="checkbox"/>				
f. Documentários na televisão	<input type="checkbox"/>				
g. Falas dos professores	<input type="checkbox"/>				
h. Falas de outros adultos (pais, avós)	<input type="checkbox"/>				
i. Museus e lugares históricos	<input type="checkbox"/>				

7. Qual é a sua religião? (marcar uma alternativa)

- a. Católica
 b. Evangélica
 c. Judaica
 d. Islâmica
 e. Outra
 f. Nenhuma

8. O que a religião representa para você?

- Muito pouco
 Pouco
 Alguma coisa
 Importante
 Muito importante

9. Qual seu interesse pela política?

- Nenhum
 Pequeno
 Médio
 Grande
 Muito grande

10. Sobre sua participação política (Inclui grêmios estudantis, campanhas políticas, ambientais, partidos políticos, associação de moradores, movimentos sociais, etc.)

- Nunca participei
 Participo pouco
 Participo algumas vezes
 Participo muitas vezes
 Participo sempre

4. EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DE CADA UM DOS SEGUINTES OBJETIVOS AO SE ESTUDAR A HISTÓRIA:

- a. Conhecer o passado
 b. Compreender o presente
 c. Buscar orientação para o futuro

- Muito pouca
 Pouca
 Alguma
 Importante
 Muito importante

14. Todos sabem que é difícil prever o futuro, mas qual o grau de ensino que você gostaria de atingir? (marcar uma alternativa)

- a. Terminar o Ensino Médio e entrar no mercado de trabalho
 b. Cursar uma universidade / curso superior

Anexo 2 – Modelo de Questionário

Como você pensa que era a vida no seu país há 40 anos?

	Muito dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito provavelmente
a. Pacífica	<input type="checkbox"/>				
b. Explorada por um país estrangeiro	<input type="checkbox"/>				
c. Próspera e rica	<input type="checkbox"/>				
d. Democrática	<input type="checkbox"/>				
e. Poluída	<input type="checkbox"/>				
f. Agitada por problemas entre ricos e pobres	<input type="checkbox"/>				
g. Agitada por conflitos políticos	<input type="checkbox"/>				

Como você acha que será a vida no seu país daqui a 40 anos?

	Muito dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito provavelmente
a. Pacífica	<input type="checkbox"/>				
b. Explorada por um país estrangeiro	<input type="checkbox"/>				
c. Próspera e rica	<input type="checkbox"/>				
d. Democrática	<input type="checkbox"/>				
e. Poluída	<input type="checkbox"/>				
f. Agitada por problemas entre ricos e pobres	<input type="checkbox"/>				
g. Agitada por conflitos políticos	<input type="checkbox"/>				

Como você acha que será A SUA VIDA daqui a 40 anos?

	Muito dificilmente	Dificilmente	Talvez	Provavelmente	Muito provavelmente
a. Terei um trabalho prazeroso	<input type="checkbox"/>				
b. Terei uma família feliz e harmoniosa	<input type="checkbox"/>				
c. Terei bons amigos	<input type="checkbox"/>				
d. Terei rendimentos elevados	<input type="checkbox"/>				
e. Terei liberdade política e individual	<input type="checkbox"/>				
f. Participarei da vida política	<input type="checkbox"/>				
g. Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer	<input type="checkbox"/>				

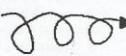
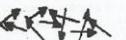
EM NOSSO PAÍS HÁ GRANDE DIFERENÇA ENTRE RICOS E POBRES. Os ricos se tornaram ricos por que...

	Em pouquíssimos casos	Em poucos casos	Em alguns casos	Em muitos casos	Na maioria dos casos
a. tiveram sorte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. trabalharam bastante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. herdaram riquezas e dinheiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. foram egoístas e imorais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. beneficiaram-se de um sistema econômico injusto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. foram criativas e / ou correram riscos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. foram corruptos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Que importância tem para você o seguinte:

	Muito pouca importância	Pouca importância	Importância média	Grande importância	Importância muito grande
a. Família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Passatempos / meus interesses pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. O meu país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. A minha origem étnica (africana, europeia, indígena, ou outra)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Dinheiro e riqueza que possa adquirir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. A minha fé religiosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Democracia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Liberdade de opinião para todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Paz a qualquer custo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Solidariedade com os pobres do meu país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Solidariedade com os pobres de outros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Bem-estar e segurança social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Proteção do meio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muitas vezes se olha a história como uma linha do tempo. Qual das seguintes linhas você pensa que descreve melhor o desenvolvimento da história. Assinale uma opção.

- a. As coisas geralmente mudam para melhor. 
- b. As coisas geralmente não mudam. 
- c. As coisas geralmente mudam para pior. 
- d. As coisas geralmente tendem a se repetir. 
- e. As coisas geralmente vão de um extremo ao outro. 
- f. As coisas acontecem sem nenhum sentido. 

OS TEMAS A SEGUIR SÃO POLÊMICOS. EM QUE VOCÊ VOTARIA A FAVOR OU CONTRA?

	Votaria contra	Indeciso	Votaria a favor
a. Maior controle sobre o trânsito de veículos para diminuir os acidentes e preservar o meio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Intervenção do governo na economia para garantir emprego para todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Plena igualdade entre homens e mulheres no trabalho, na administração da casa e na política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Distribuição de terra para os mais pobres, mesmo que signifique diminuir as propriedades dos mais ricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Ações para que, no futuro, a América Latina seja um único país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Integração econômica do MERCOSUL, incluindo uma moeda comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Preservação do meio ambiente, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento econômico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Marque apenas uma alternativa, a que você considerar mais importante: em sua opinião, a juventude deve:

- a. Lutar por suas ideias/ ideais
- b. Divertir-se e curtir a vida
- c. Formar-se para o futuro
- d. Assumir responsabilidades trabalhando
- e. Definir objetivos de vida para si

Anexo 3 – Modelo de Questionário

Qual seu interesse pelos seguintes temas da história:

	Nenhum	Pouco	Médio	Grande Interesse	Interesse total
a. A vida cotidiana das pessoas comuns	<input type="checkbox"/>				
b. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	<input type="checkbox"/>				
c. Aventuroiros e grandes descobridores	<input type="checkbox"/>				
d. Guerras e ditaduras	<input type="checkbox"/>				
e. Culturas de países distantes	<input type="checkbox"/>				
f. A formação das nações	<input type="checkbox"/>				
g. O desenvolvimento da democracia	<input type="checkbox"/>				
h. A interferência do homem no meio ambiente	<input type="checkbox"/>				
i. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	<input type="checkbox"/>				
j. A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da igreja, da música, etc.)	<input type="checkbox"/>				
k. A história da sua família	<input type="checkbox"/>				

Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1970 até hoje?

	Muito pouca	Pouca	Médica	Grande	Muito grande
a. Invenções técnicas e mecanização	<input type="checkbox"/>				
b. Movimentos e conflitos sociais	<input type="checkbox"/>				
c. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	<input type="checkbox"/>				
d. Reformas políticas	<input type="checkbox"/>				
e. Fundadores de religiões e chefes religiosos	<input type="checkbox"/>				
f. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	<input type="checkbox"/>				
g. Guerras e conflitos	<input type="checkbox"/>				
h. Interesses econômicos e concorrência econômica	<input type="checkbox"/>				
i. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	<input type="checkbox"/>				
j. Revoluções políticas	<input type="checkbox"/>				
k. Problemas ambientais	<input type="checkbox"/>				
l. Migrações	<input type="checkbox"/>				
m. Organização dos trabalhadores	<input type="checkbox"/>				
n. Esforço pessoal	<input type="checkbox"/>				
o. Cientistas e engenheiros	<input type="checkbox"/>				

Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2.050?

	Muito pouca	Pouca	Médica	Grande	Muito grande
a. Invenções técnicas e mecanização	<input type="checkbox"/>				
b. Movimentos e conflitos sociais	<input type="checkbox"/>				
c. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	<input type="checkbox"/>				
d. Reformas políticas	<input type="checkbox"/>				
e. Fundadores de religiões e chefes religiosos	<input type="checkbox"/>				
f. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	<input type="checkbox"/>				
g. Guerras e conflitos	<input type="checkbox"/>				
h. Interesses econômicos e concorrência econômica	<input type="checkbox"/>				
i. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	<input type="checkbox"/>				
j. Revoluções políticas	<input type="checkbox"/>				
k. Problemas ambientais	<input type="checkbox"/>				
l. Migrações	<input type="checkbox"/>				
m. Organização dos trabalhadores	<input type="checkbox"/>				
n. Esforço pessoal	<input type="checkbox"/>				
o. Cientistas e engenheiros	<input type="checkbox"/>				

O que você pensa da democracia?

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo totalmente
a. É o governo do povo, para o povo e pelo povo	<input type="checkbox"/>				
b. É a melhor herança da Grécia Antiga	<input type="checkbox"/>				
c. É o resultado de um longo processo de experiências e erros ao longo dos tempos	<input type="checkbox"/>				
d. Não passa da aclamação de alguns líderes partidários em eleições	<input type="checkbox"/>				
e. É governar em obediência da lei e da justiça, e em proteção das minorias	<input type="checkbox"/>				
f. Deveria incluir a proteção aos mais pobres e a garantia de emprego	<input type="checkbox"/>				
g. É um sistema de governo fraco que não serve em tempos de crise	<input type="checkbox"/>				
h. É uma falsa aparência que encobre o fato de sempre serem os ricos que vencem na história	<input type="checkbox"/>				
i. Não é autêntica enquanto homens e mulheres não tiverem direitos iguais em todas as situações	<input type="checkbox"/>				

Como são os jovens de nosso país? Marque apenas uma alternativa, a que você considerar mais importante.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a. Irresponsáveis | <input type="checkbox"/> e. Criativos |
| <input type="checkbox"/> b. Trabalhadores | <input type="checkbox"/> f. Comprometidos |
| <input type="checkbox"/> c. Participativos | <input type="checkbox"/> g. Individualistas |
| <input type="checkbox"/> d. Violentos | <input type="checkbox"/> h. Solidários |

Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar? (marcar uma alternativa)

- a. O governo com os impostos pagos por todos.
- b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.
- c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.
- d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.

Imagine que você é um homem / mulher do século XVII. Seu pai manda que você se case com a filha / filho de um agricultor mais rico da cidade vizinha. Imagine que você não ama e nem conhece seu futuro esposo / esposa. O que você faria SE ESTIVESSE NESTA ÉPOCA? (Marcar uma alternativa)

- a. Recusaria porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a se casar com quem não se ama de verdade.
- b. Obedeceria, porque o interesse econômico é mais importante do que o amor apaixonado entre mulher e marido.
- c. Iria para um convento ou mosteiro porque a vida religiosa é mais digna do que a vida na sociedade comum.
- d. Aceitaria, porque quase todos os jovens se casam de acordo com a vontade dos pais.
- e. Não aceitaria, porque é um direito natural do indivíduo se casar por amor.
- f. Obedeceria, porque desobedecer aos pais é o mesmo que desobedecer a lei de Deus.

Marque o seu grau de concordância com as afirmações abaixo.

	Muito pouca importância	Pouca importância	Importância média	Grande importância	Importância muito grande
a. Deve haver responsabilidade igual do homem e da mulher no cuidado com os filhos e no trabalho doméstico	<input type="checkbox"/>				
b. Eu aceito ter amigos e amigas homossexuais	<input type="checkbox"/>				
c. Para mim não há problemas em ter amigos de outras religiões	<input type="checkbox"/>				
d. A mulher sempre teve um papel importante nas conquistas e lutas da história	<input type="checkbox"/>				

Anexo 4: Termo de Anuência da Escola Visconde de Mauá

Termo de Anuência:

Eu Janete Alcantara M. Amorim autorizo a realização da pesquisa
"Didática da História e Educação de Jovens e Adultos: investigações da
consciência histórica dos alunos", com os alunos desta instituição.

Data: 03 / 06 / 2013


Assinatura