

FORMAÇÃO HISTÓRICA EM ALUNOS DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM EM COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA

HISTORICAL FORMATION AMONG STUDENTS OF YOUTH AND ADULTS EDUCATION: AN APPROACH IN SITUATED HISTORICAL COGNITION

Livia Mauricio SCHEINER*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo problematizar o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, através do paradigma epistemológico denominado *cognição histórica situada*. Este envolve a categoria de formação histórica e seus princípios cognitivos: experiência, interpretação e orientação. Para tanto, apresentamos um estudo de caso feito entre turmas do EJA do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino localizada na cidade do Rio de Janeiro cujas experiências pedagógicas são referência para a Educação no Brasil desde 1837.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino de Jovens e Adultos; Cognição histórica situada; Formação histórica.

Abstract: This article aims to discuss the teaching of History for young people and adults focusing the epistemological paradigm named *situated historical cognition*. It involves the category of historical formation and its cognitive principles: *experience, interpretation and orientation*. To this end, we present a case study done among students of Youth and Adults classes in Colégio Pedro II, a federal school situated in Rio de Janeiro city, whose pedagogical experiences remain as a reference to the Education in Brazil since 1837.

Keywords: Teaching of History; Teaching of Youth and Adults; Historical cognition; Historical formation.

O ensino de jovens e adultos no Brasil: breves considerações iniciais

No Brasil, a chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se, hoje, em uma modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos a nível Fundamental e Médio no tempo regulamentar (infância e adolescência). Este segmento educacional vale-se, atualmente, da concepção ampliada de Educação que não se limita apenas à escolarização, mas também ao reconhecimento de um direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

* Mestre em História – Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Departamento de História do Colégio Pedro II em colaboração técnico-científica com o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campo de São Cristóvão, 177, CEP: 20921-903 – Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: liviascheiner@ig.com.br

Como historiadores, é importante notar que as práticas educacionais voltadas a esse público têm também sua historicidade, entrecortada pelos direcionamentos da própria sociedade em que se insere. No âmbito deste artigo e, de maneira bastante sintética, podemos definir que as políticas voltadas para a educação de jovens e adultos brasileiros estão circunscritas a alguns momentos específicos.

Assim, num primeiro momento, estas se voltavam a assegurar às elites políticas um conjunto de eleitores apto a votar e a se engajar como mão de obra sob a ótica do desenvolvimentismo (entre os anos 1940 e 1950). Posteriormente, (1960-1964) inspirada pela pedagogia de Paulo Freire, surge uma gama de educadores de orientação libertária, objetivando um modelo de educação que gerasse transformação social. Suas experiências são interrompidas pelo período da ditadura (anos 1970), cuja ênfase educacional para os adultos visava basicamente à profissionalização e o direcionamento para o mercado de trabalho, evitando-se proposições críticas à ideologia da segurança nacional. Após 1985 – e, por que não dizer, até os dias de hoje – diante da progressiva consolidação de nossa democracia, a educação de jovens e adultos surge, no campo teórico e político, como um desafio para a conquista da cidadania plena. (COSTA, 2006, pp. 106-112)

Diante da forte influência dos organismos internacionais, enfrenta-se, atualmente, a paradoxal situação de se atender às demandas do mercado globalizado e, paralelamente, contemplar os anseios dos movimentos sociais por ações efetivas de universalização do direito à educação. Isto significa superar a mera transposição de práticas e currículos da educação regular. Envolve, portanto, a elaboração de alternativas para a superação de uma educação bancária e pouco abrangente, que apenas contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais.

O ensino de História para o público da EJA: especificidades

O perfil dos educandos da EJA está diretamente entrelaçado ao mundo do trabalho e seus viesamentos na sociedade brasileira. De fato, está estatisticamente comprovado que os indivíduos que buscam essa modalidade são advindos, em geral, de uma classe economicamente desfavorecida de trabalhadores e assalariados, do mercado formal e do informal, que lutam pela sobrevivência e trazem consigo concepções de mundo já bastante sedimentadas, conferindo ao ambiente escolar uma identidade própria.

São homens, mulheres, negros, brancos, adultos, adolescentes, trabalhadores, trabalhadoras, enfim, estudantes e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos que são afetados por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, contribuindo para a produção de desníveis educativos (HADDAD & DI PIERRO, 2000). A educação de jovens e adultos requer, portanto, uma proposta diferenciada, vinculada a esse contexto.

Tendo em vista tal cenário, cremos que os resultados parciais que aqui apresentamos, baseados em estudo de caso realizado no Colégio Pedro II - RJ, contribuirão para os debates relacionados às novas perspectivas para o ensino de História, tendo em vista o desenvolvimento de competências próprias da disciplina. Tais perspectivas encontram-se alinhadas ao paradigma da cognição histórica situada e tem nas categorias de formação e literacia histórica suas bases de sustentação. No presente artigo, daremos ênfase ao tratamento da categoria formação, tal como é entendida por Jörn Rüsen:

Formação não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente. Essas competências se adquirem na interpretação das experiências do tempo e são utilizadas quando se necessita argumentar historicamente para manejar os problemas da vida prática. (RÜSEN, 2007, p.105)

A pesquisa, circunscrita à área de investigação denominada Educação Histórica, foi realizada no período de 2010 a 2012 entre alunos do assim chamado PROEJA, segmento de educação de jovens e adultos oferecido pelo Governo Federal, do qual o Colégio Pedro II, escola federal de Ensino Básico do Rio de Janeiro, é participante.

Os participantes foram alunos jovens e adultos das unidades Centro, Tijuca II, Engenho Novo II e Realengo II, por serem estas as que ofertarem o PROEJA. Estes totalizaram ao longo dos anos da investigação, uma média de 284 alunos.

A proposta, de caráter empírico, descritivo e explicativo, foi desenvolvida mediante uma abordagem qualitativa. Objetivava refletir sobre a produção de aprendizagens significativas no ensino de História na EJA, buscando investigar a relação dos estudantes e professores do citado universo com o conhecimento histórico,

procurando perceber em que medida, ao longo de sua experiência no PROEJA, estes caminham no sentido da construção de uma efetiva *formação histórica*.

A coleta de dados foi realizada tanto em momentos de atividades formais quanto informais da escola: nas aulas, nos intervalos na sala dos professores ou no pátio, buscando uma aproximação das práticas escolares cotidianas. Desta forma, foi possível “olhar para o pequeno com um olhar grande”, evitando-se assim o chamado “abstracionismo pedagógico”. A expressão indica a desconsideração às determinações específicas das situações focalizadas, em favor de leis ou princípios gerais, comuns, segundo o autor, nas pesquisas educacionais brasileiras. (AZANHA, 1992, p. 42)

Buscamos dialogar metodológica e teoricamente com os aportes tanto do campo da Educação quanto da própria História como disciplina. Aqui, apresentaremos apenas parte das conclusões a que chegamos sobre os modos de aprender/apreender História dos alunos em questão, tomando por base suas interações sociais em relação com as mediações feitas pelos professores nas situações escolares observadas.

A pesquisa sobre o ensino de História e a Educação Histórica

Os pesquisadores da chamada Educação Histórica têm defendido que o conhecimento histórico não deve ser encarado menos em termos de acúmulo de informações e mais em termos de progressão desse conhecimento (RÜSEN, 2001; LEE, 2006; PECK, 2004). Esta progressão, por sua vez, está diretamente relacionada à habilidade de ser ou não capaz de construir significados práticos para sua vida cotidiana a partir desses conhecimentos. Daí a defesa, por parte dos pesquisadores deste campo, de que a História ensinada parta dos pressupostos epistemológicos da própria ciência histórica. Mas quais seriam esses pressupostos?

Primeiramente, o fato de que, para se aprender História não seria necessário um nível prévio de maturação psicológica,¹ mas uma metodologia que ative as próprias ideias pertinentes à natureza do conhecimento histórico. Note-se que tal perspectiva distancia-se de critérios generalistas de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, como estabelecido nos estudos de Piaget e de Boom, tomando como base as características das ciências exatas como a Física e a Matemática.

De acordo com Schmidt (2009, p.30), as teorias pautadas na Psicologia não deixam de ter certa importância para entendermos como as crianças e jovens aprendem. Contudo, tais categorias não dão conta dos modos específicos de se aprender História,

que devem ser buscados na própria natureza desse campo específico de conhecimento. Tais ideias motivaram o surgimento do paradigma denominado cognição histórica situada na Ciência da História.

Daí, o segundo pressuposto: existem princípios cognitivos que são próprios da ciência histórica e estes devem ser contemplados na Educação Histórica. Tais princípios poderiam ser resumidos nos conceitos de experiência, interpretação e orientação. Assim, na perspectiva da Educação Histórica, somente um ensino no qual estejam contemplados tais princípios pode possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica. Esta não deve, contudo, ser confundida com uma determinada “identidade social”, tão difundida em práticas educacionais de caráter conservador e muitas vezes caracterizada pelo desenvolvimento do chamado “espírito cívico”.

Parafraseando Isabel Barca (BARCA, 2007, p. 116-117), entende-se por consciência histórica uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada de maneira racional pelo seu conhecimento da História. Não se confunde, portanto, com a adoção de uma única narrativa da História, mas com a percepção do caráter de multiperspectiva da mesma. Assim, considera-se que ter consciência histórica avançada implica adquirir certo sentido (e não um sentido único) do que seja a História como disciplina, dominar determinadas competência historiográficas, construir uma (e não única) narrativa consistente da condição humana – e não apenas do seu país ou do seu grupo sócio profissional – e mostrar condições e motivações de intervir na realidade em consonância com seus esquemas mentais.

Para Jörn Rusen, a experiência, a orientação e a interpretação formam a base sobre a qual se assenta a construção da consciência histórica. A História, na sua forma científica, elabora sentenças históricas por meio de recursos linguísticos denominados conceitos (RÜSEN, 2007, p. 91). Esses princípios podem ser entendidos como as propriedades de uma ciência, às quais todo o seu desenvolvimento posterior deve estar subordinado. Desse modo, levar em conta a experiência, a interpretação e a orientação, não é somente uma tarefa dos professores de História, mas também daqueles que se dedicam à pesquisa histórica. Enfim, a História como ciência está, a eles, subordinada.

Podemos perceber que, para os autores da cognição histórica situada, na relação de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental que o professor de História domine e acesse em suas aulas as ferramentas inerentes ao fazer histórico, utilizando-as como facilitadores da aprendizagem. Tais reflexões nos levam a pensar que a formação do professor de História deve privilegiar o desenvolvimento de um repertório de

habilidades ligadas à produção do conhecimento histórico, entre as quais encontramos o domínio da construção de conceitos.

Para os objetivos deste trabalho, não nos propomos a aprofundar tais reflexões. Basta, por ora, destacarmos que, para a cognição histórica situada, os conceitos históricos são importantes ferramentas para a vida prática, uma vez que, ao apontarem a qualidade temporal de estados de coisas, podem ser acessados pelos sujeitos como chaves de entendimento de outros tempos e situações. Podem, em outras palavras, apontar a

[...] qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro. Os conceitos não são históricos porque se referem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. (RUSEN, 2007, p. 92)

Assim, os princípios cognitivos da História – a *experiência*, a *interpretação*, a *orientação* – são as ferramentas por meio das quais os sujeitos tornam-se capazes de construir conhecimentos de fato significativos em História. Estas são acessadas sempre que o indivíduo constrói ou reformula seus conceitos históricos. Vejamos:

- a) por meio da *experiência*, o educando busca o seu significado em determinado contexto;
- b) por meio da *interpretação*, este estabelece a relação entre a experiência naquele contexto e as experiências contemporâneas, reduzindo-se, conforme Gevaerd (2009, p.142), as “diferenças entre passado, presente e futuro”.
- c) por meio da *orientação*, torna-se capaz de utilizar a experiência interpretada para agir num tempo futuro.

Resta-nos observar mais de perto como os sujeitos investigados operam com o conhecimento histórico em situações concretas de aprendizagem e mediação pedagógica. Vamos apenas a alguns exemplos.

Considerando que a maioria dos alunos analisados na investigação teve sua relação com a escola marcada pela irregularidade, suas concepções sobre a aprendizagem acabam balizadas também por esta inconstância. Ademais, é importante levar em conta a diversidade de experiências de aprendizagem que a vida fora da escola lhes proporcionou. Dessa forma, considerou-se necessário perguntar onde adquiriram o seu conhecimento histórico, onde tomaram contato com a História.

Segundo dados do questionário aplicado,² os alunos conferem grande peso ao papel da escola para o seu conhecimento histórico, não excluindo os meios de comunicação, especialmente a TV. Dos 314 alunos que responderam ao questionário, 55% apontaram a escola, e 23%, a TV. Juntas, televisão e escola somam 78% das respostas, sendo elas locais privilegiados para o conhecimento histórico dos alunos, conforme exposto abaixo:

Pergunta 18: Onde você costuma tomar contato com a história?

Algumas respostas:

“Na televisão tem vários programas que mostram história: filmes, novelas etc...”

“Na escola, é claro, e na televisão. Adoro as novelas de época.”

“Nos filmes da TV: Piratas do Caribe, Coração de Cavaleiro, e nas novelas.”

“Através da escola. Adoro as aulas de História. Sempre gostei.”

“Na escola e nos jornais. No jornal, a gente vê história o tempo todo.”

“Na escola e nos filmes. Às vezes a gente não entende alguma coisa da TV e pergunta ao professor de História.”

A respeito da importância da escola para o conhecimento histórico, Chaves (2006, p.16 e 127) cita as conclusões de duas pesquisas americanas, nas quais os adolescentes, ao contrário dos alunos da EJA investigados, não tinham a escola como um lugar fundamental para o seu conhecimento histórico, indicando como muito importantes os meios de comunicação, a cultura popular, a igreja e a própria casa. A pesquisa desenvolvida pela autora, com alunos brasileiros e portugueses, também ressaltou a importância das vivências extraescolares para os mesmos.

O que se pode encaminhar na análise das respostas é que a escola é considerada, para estes alunos, o local onde se encontra o conhecimento histórico, ainda que a mesma não seja a única agência de divulgação do conhecimento. Contudo, a maior parte

reconhece que é a partir da vivência escolar que esse conhecimento cotidiano é reelaborado e ganha significado.

Refletindo sobre este cenário, procuramos na pergunta 18 aferir qual a relação entre a vida prática desses sujeitos e o conhecimento histórico construído a partir da escola. Para tanto propusemos uma pergunta semiestruturada em três padrões de resposta, com possibilidade de justificativa. O resultado está expresso no quadro abaixo:

Quadro 1: Qual afirmativa melhor resume sua experiência com os aspectos da História estudada na escola? (respostas à pergunta 18)

Respostas	%
Não consigo ver a relação entre o que eu estudei sobre a história e a minha vida diária.	9
Consigo ver alguma relação entre a história e a minha vida diária, mas isto não modifica minha maneira de viver, nem muda minhas opiniões.	15
A história estudada na escola tem relação com minha vida diária e me ajuda a tomar decisões e a formar opiniões.	76

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Como é possível visualizar, a grande maioria dos alunos consegue perceber que a História escolar tem relação direta com sua vida prática, influenciado tanto seu modo de vida quanto a construção de sua cultura e sistema de valores. Para além dos conteúdos substantivos da História, construídos a partir da experiência escolar, estes dados apontam que os alunos pesquisados conseguem chegar a uma elaboração formal de sua presença no mundo como sujeitos da História, atribuindo significados pessoais aos seus temas. Isto fica ainda mais patente quando percorremos as justificativas registradas para essas respostas. Aqui vão algumas:

Justifique a sua resposta:

“Consigo ver que tudo o que fazemos hoje é por causa do que aconteceu no passado. Por exemplo, meus pais quando saíram do Ceará para trabalhar, estavam fazendo parte da História”.

“Se usarmos esse conhecimento histórico, podemos escolher melhor os políticos hoje.”

“Marquei este porque acho que a história da vida das pessoas, está ligada aos acontecimentos e à nossa maneira de pensar. Você pode mudar seu pensamento, pode mudar o seu jeito de ver o mundo.”

“Pode ser que não no momento que você aprende, esse conhecimento pode ser que não tenha muita serventia agora, mas a longo prazo alguma coisa vai te servir, não só pra escola, mas pra sua vida mesmo.”

“História engloba o jeito que as pessoas viviam no lugar em que ocorreu, acho que isso é legal você saber. Eu acho muito interessante você saber as culturas de antes, até pra poder avaliar as de antes com as de hoje, comparar o que tem de melhor, o que tem de ruim, o que mudou o que não mudou.”

“Eu imagino, porque o que a gente aprende agora, vamos supor, sobre história, no colégio pode ser que daqui a anos, filhos, netos, sei que encontrarão tudo diferente, a história mostra essas mudanças.”

“A minha última pesquisa foi sobre as revoluções, eu acho interessante estudar sobre o passado. Se você não entende a história do passado, você não entenderá o futuro.”

De acordo com a abordagem da cognição histórica situada, podemos perceber nas respostas obtidas e nos depoimentos, indícios de que estes alunos, de maneira progressiva, conferem significado ao conhecimento elaborado a partir das aulas de História. As justificativas parecem indicar a presença dos três componentes básicos da cognição em História. Podemos perceber que a *experiência* histórica desses sujeitos é *interpretada* de forma que possa *orientar* suas escolhas e visões de mundo o que confere sentido à História estudada.

Durante as aulas observadas, percebemos que alguns alunos demonstravam certo entusiasmo, traduzido pelo termo *viagem*, como se a História fosse capaz de transportá-los, da sua realidade para outras, em outros tempos. Por sua vez, o termo “viagem”, traduzido do vocabulário jovem utilizado pelos alunos, apontava ainda para a necessidade de fuga de sua realidade, de sua esfera de compreensão do mundo, para o entendimento das experiências sociais de outras épocas, outros grupos, conforme o tema trabalhado nas aulas. Vejamos algumas anotações aleatórias no diário de campo.

Durante a aula, um grupo conversava em voz baixa, no fundo da sala, sobre o que consideravam uma “doideira”: uma pessoa negra que, uma vez alforriada, comprava escravos. Um dos rapazes diz: “Cara, que viagem! Como é que pode? O cara foi escravo, sabe o que sofreu e ainda compra um irmão seu? Outras falas no grupo: “É... não é porque era escravo que era tudo irmão não, né?” “Isso aí. Os caras queriam era ser diferente... igual a hoje, cê [sic] compra um carro pra dizer que subiu na vida...” (Diário de campo, 18.10.2011)

* * * *

Saindo da sala, diálogo entre duas alunas: “Gostei da aula hoje. Deu pra viajar legal... e olha que eu nem curto tanto assim História.” “Ah, eu acho legal estudar Vargas, carteira de trabalho, esses negócios. Olha quanta coisa ainda tem hoje desse tempo!” (Diário de campo, 12.8.2011).

É pertinente indagar sobre essa disposição dos alunos para um movimento de transpor a sua própria realidade ou, em outras palavras, *desidentificar-se*. E parecem fazê-lo, primeiramente, por meio da vida de pessoas de outros tempos, para, talvez, depois, reciclar o passado, de forma que ele possa tomar parte nas suas vidas. Este parece ser também um forte indício de subjetivação da História.

Sensíveis a essa questão, os professores investigados deixaram também importantes referências a respeito de como eles vêm percebendo esse processo de subjetivação, que muitas vezes passa despercebido às avaliações formais da escola. As transcrições a seguir são significativas a esse respeito:

Pesquisadora: Você acredita que seus alunos aprendem o que você ensinou? Como você consegue perceber isso?

Professor E: Ah, sim, acredito! É até engraçado eu dizer isso porque se você for pegar as notas das provas, elas vão dizer que não, que eles aprendem só um pouco. Mas a nota da prova não é nada perto da riqueza de um debate na sala de aula. Ali sim, é que o professor vê quem é o aluno que aprende e o quanto ele aprende de fato... Eu vejo claramente que a maioria deles sai do Proeja com outra visão da vida, do mundo, do seu papel na sociedade... Eles até fazem relações entre os assuntos históricos e a sua vida, seu dia-a-dia. Perguntam coisas sobre outras épocas, começam a trazer para a aula as conversas com os parentes mais velhos. Sim, porque eles dizem que levam para a casa o que estudaram em sala, pra saber como os mais velhos sentiram, determinada época, como eles viveram aqueles temas que estudamos. Isso pra mim é aprender História. Não adianta ter na sala aquele aluno que faz “coleção de datas e fatos” (gestos mostrando a expressão entre aspas) e sai falando, achando que é melhor que os outros (risos). Não adianta, se ele não sabe, de verdade, pra que serve toda aquela “História” (gestos, mostrando novamente as aspas). (Professor E, Unidade W. entrevista em 17.11.2011)

[...] engraçado você me perguntar se eu acredito que eles aprenderam o que eu ensinei. Hoje mesmo estava pensando sobre isso... Parece que a gente trabalha um assunto, acha que aquilo é muito difícil pro aluno entender e sai meio frustrado, achando que a aula não valeu de nada. Aí, no corredor, o cara vem, para, te mostra o jornal e diz assim: “Aí, professor, aquele negócio que o senhor falou sobre os partidos no Brasil, nenhum deles hoje defende uma ideia própria, aquele negócio de *ideologia*, que a gente viu na aula. Agora mermo (sic) tão querendo criar mais um monte de partido, tudo parecido, só porque ano que vem tem eleição...” Aí, você cai na real e vê que, do jeito dele, ele captou, que sua aula não foi em vão. [...] (Professor C, Unidade W, entrevistado em 24.11.2011).

Essa pequena amostra do material coletado nos leva a considerar que, de fato, os alunos tomados como sujeitos desta pesquisa foram capazes de caminhar progressivamente no sentido da construção de uma consciência histórica que lhes permite movimentarem-se com autonomia no seu meio social, utilizando as competências inerentes ao saber histórico. Tal conclusão nos leva a afirmar que o processo de ensino e aprendizagem da História no PROEJA-CP II envolve mais do que a mera transposição de conhecimentos e informações. Podemos falar que este ensino, de fato, atinge a formação histórica de boa parte dos sujeitos envolvidos.

A categoria formação nos leva a considerar que pensar historicamente é estar aberto para outros pontos de vista, porque ela “abre o olhar histórico para uma amplitude temporal em que o presente e a história inserida nele são relativizados em contraste com outras histórias. Essas outras histórias mostram ser possível existirem outros homens diversos do sujeito particular”. (RÜSEN, 2007b, p.110)

Contudo, para nós, investigadores do conhecimento humano, há que se considerar o fato de que nem sempre esta elaboração dos sujeitos estará presente nos depoimentos de forma clara, conforme a concebemos teoricamente. Há que notar as interferências características de uma linguagem atravessada por experiências de letramento ainda incipientes, se comparadas à erudição dos livros e materiais pedagógicos de história, ou ainda do conhecimento histórico acadêmico. Uma elaboração menos complexa – mas não menos rica – da linguagem não obscurece o fato de que os conhecimentos históricos prévios dos educandos, em contato com a história ensinada, de fato aprofundam-se em direção a níveis mais elaborados.

Assim, é possível que aconteça a subjetivação do conhecimento, ainda que de forma marginal ao olhar ou à linguagem acadêmica, ou mesmo aos instrumentos tradicionais de avaliação. Quando a aluna Sandra diz “você vai querer saber como era, era outro jeito, outra cultura, o modo que as pessoas viviam era outro, o que acontecia com uma pessoa dessas”, pode significar desde a curiosidade (o que já é um primeiro passo para a elaboração de novos construtos conceituais) até a possibilidade de desenvolvimento da consciência histórica. Assim, também, quando a aluna Andreza menciona o estudo das revoluções, propomos o mesmo entendimento. Os depoimentos parecem indicar que a *experiência histórica* pode ser *interpretada* de forma a *orientar* possíveis escolhas e, assim, a História não se torna mais, para tais sujeitos, simplesmente objeto de uma curiosidade ingênua.

Resta-nos refletir sobre em que medida tais concepções evidenciam progressão dos conhecimentos históricos dos sujeitos pesquisados. Em outros termos, como os raciocínios históricos aqui demonstrados podem conter indícios de níveis de elaboração mais profundos do conhecimento histórico.

Tais conclusões problematizam o conceito de progressão de ideias em História e a necessidade de um novo olhar sobre o tema, diante da coincidência de níveis de raciocínio entre sujeitos de diferentes idades e graus de escolaridade.

Formação e consciência histórica: em que medida o aluno de fato está aprendendo História?

Para Rüsen, autor de referência para os pesquisadores da Educação Histórica, a Teoria da História é, para a Ciência da História, a especialidade que trata do enraizamento dessa ciência na vida prática e da sua função nela. A teoria da História assume, então, uma função didática de orientação, abrindo-se aos processos os quais o autor denomina formação histórica. Formação é uma categoria que trata da aprendizagem histórica, que não a vivida pelos historiadores, na academia ou no cotidiano de pesquisa, mas pelas outras pessoas, nas escolas ou nos dos meios de comunicação de massa, por exemplo. (RUSEN, 2001, pp. 48, 49). Nesse campo, a teoria é uma didática, uma ciência do aprendizado, sendo que, para o autor,

Aprender é um processo dinâmico no qual o sujeito passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo; um entendimento, uma capacidade, ou um misto dos dois. No aprendizado

histórico dá-se a apropriação da “história”, um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado torna-se uma realidade da consciência, tornando-se subjetivo. Passa assim a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. (RUSEN, 2007b, p. 106)

Formação é um modo de recepcionar o saber histórico, de lidar com ele, em um nível cognitivo que não é o dos historiadores, mas que está relacionado com o grau de transparência do saber produzido pelos historiadores. Formação não significa poder dispor de saberes, mas de formas de saber. Entretanto, essa competência cognitiva precisa estar preenchida com os conteúdos do saber, a experiência da diferença e da mudança no tempo (RUSEN, 2007b, pp.101 e 112). Desta forma, a maneira de se conceber os conteúdos históricos também ganha nova perspectiva.

Os autores da Educação Histórica se referem ao que denominam conceitos substantivos, ou conteúdos específicos da História, e conceitos estruturais, ou ideias de segunda ordem, como os elementos por meio dos quais o aprendizado deve acontecer, se o objetivo for o aprofundamento dos níveis de consciência histórica. Os conceitos substantivos,

[...] tais como Renascimento, Revolução Industrial Inglesa, e os conceitos de segunda ordem, [...] estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem estão as categorias temporais, que designam contextos temporais gerais de estados de coisas que, conforme Rösen (2007b, p.93) `não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época.´ Incluem-se, também como conceitos de segunda ordem, aqueles relacionados às formas de compreensão ou pensamento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica. (SCHMIDT, 2009, p. 37)

Pautada nessas reflexões, nossa investigação direcionou-se para entender, a partir dos depoimentos formais e informais e das respostas aos questionários aplicados, em que medida nossos sujeitos passaram a pensar *narrativisticamente*, a partir da história ensinada. Em outras palavras, procuramos apreender nos discursos analisados em que medida os educandos do PROEJA-CP II refinaram, ao longo de sua escolaridade média, suas percepções da História, a partir da elaboração dos conceitos substantivos em interação com os conceitos de segunda ordem.

Nas falas apresentadas é possível perceber uma mudança na maneira como esses educandos se percebem como sujeitos sociais, relacionando esta experiência às suas expectativas e projeções para o futuro. Demonstram, portanto, dominarem contingência e diferença no tempo, uma vez que, interpretando essa experiência, retiram dela orientação e motivação para agir na perspectiva do tempo. E, se assim o fazem, operam no domínio da consciência histórica, pois, “constituem sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática”. (RÜSEN, 2007, p.105)

Para o autor, essa competência de constituir sentido é aprendida, e o é no próprio processo de constituição de sentido. Aprender, genericamente, é “elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida”. (RÜSEN, 2007b, p.104). Desse modo, aprendizado é *formação* quando acontece a subjetivação do conhecimento histórico, é quando o aprendiz fica sensibilizado para os processos temporais. Quando *o passado encontra o seu lugar nas circunstâncias da própria vida*. (RUSEN, 2007, p.108)

O olhar histórico formado, voltado para a alteridade do passado, pode sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente. Ele pode aprofundar a consciência de que os dias de hoje se passam de outra forma do que no passado, porque as condições da vida prática de cada um são historicamente específicas. (RUSEN, 2007b, p. 113)

A consciência histórica é objeto central nas pesquisas em Educação Histórica porque perceber, interpretar, orientar-se, motivar-se na perspectiva do tempo é a razão de ser da História. Melhor dizer, da narrativa histórica. Segundo Rüsen, pensar historicamente é pensar *narrativisticamente*, uma vez que o pensamento histórico - qualquer um, não apenas o dos historiadores - obedece a uma lógica, à lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na Teoria da História, como o paradigma narrativista. (RÜSEN, 2001, p.149) Para esse autor, são fatores determinantes e mutuamente condicionados da narrativa histórica:

[...] carências de orientação da vida humana prática, decorrentes das experiências da contingência na evolução temporal do mundo humano; diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado se baseiam na memória e assumem a forma de teorias, perspectivas, categorias implícitas e explícitas; métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes de

interpretação, mediante o que estas se concretizam e se modificam; formas de representação da experiência incorporadas à diretriz de interpretação; funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano e na forma de concepções da identidade histórica. (RÜSEN, 2001, p. 162)

Para que *o passado encontre o seu lugar no presente* (RÜSEN, 2001, p. 111), deve acontecer a articulação entre objetividade e subjetividade, sendo esta a característica da história como ciência, e pressuposto do processo formativo do aprendizado histórico. Aprender história, no nível da *formação*, é apropriar-se da história objetiva, podendo dispor dos dados históricos e, por meio do seu conteúdo experiencial, flexibilizar as situações da vida presente e os próprios pontos de vista, possibilitando uma amplidão temporal, em que o presente é relativizado no contraste com outras histórias. (RÜSEN, 2007b, pp. 107 e 109). Percebemos, portanto, entre os sujeitos investigados que, em sua maioria, estes conseguem realizar as três operações do aprendizado histórico como formação, quais sejam, *experiência, interpretação e orientação*.

Ao estabelecerem uma distinção qualitativa entre passado e presente, o passado em contraste com o presente, num movimento de apreensão das diferenças, operam com a categoria da experiência. Para tanto, é necessário que o passado permaneça, de alguma forma, presente. Além disso, na dimensão da experiência, para que o aprendizado histórico aconteça como formação, a busca pelo saber histórico deve ter origem no próprio aprendiz. (RÜSEN, 2007b, pp.111 a 112)

O aumento da competência interpretativa, tal como a segunda operação, é, também, resultado do aprendizado histórico como formação. Nessa dimensão, os tipos de consciência histórica sofrem alterações qualitativas, dos tradicionais para os exemplares, destes para os críticos e dos críticos para os genéticos. De acordo com Schmidt (2009, p. 36),

[...] os tipos de consciência histórica são: tradicional, em que a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado; exemplar, em que as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana; crítica, que permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições; e genética, em que diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda a sua complexidade. A perspectiva crítica e

genética se aproxima do que o educador Paulo Freire define como a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. [...] esse processo não implica em que o educador e o educando, em determinado estágio de aprendizado, entendam todo o significado das palavras e conceitos, mas que tenham possibilidades de explicitar as mudanças em sua compreensão do mundo.

A terceira operação do aprendizado histórico seria o aumento da competência de orientação, qual seja, “a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura”. (GEVAERD, 2009, p. 142).

Por meio da categoria *formação*, o aprendizado histórico surge em toda a sua complexidade, indicando as relações que precisam ser estabelecidas entre o conhecimento histórico e os sujeitos que desejam ou precisam dele apropriar-se; lançando luz sobre os vários elementos que devem compor a apresentação desse conhecimento para além da academia, se o horizonte for um Ensino de História com alguma consequência.

Considerações finais

Em diversos países do mundo, especialmente pela Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, as investigações que seguem o paradigma da *cognição histórica situada* vêm avançando. Desta forma, são unânimes em acentuar a necessidade de se praticar um ensino de História mais próximo às questões da vida prática. Isto porque, nessa perspectiva, para que o conhecimento possa ter significado, é preciso levar em conta o presente, inserindo a temporalidade no ensino, no sentido de buscar a correlação entre passado, presente e futuro, permitindo assim o desenvolvimento da consciência histórica.

Segundo Barca (2007), buscar um ensino de História que mantenha relação com a vida prática, não significa tomar o passado como significado prático, isto é, a partir de uma visão utilitária, que persiga determinados fins ou interesses como, por exemplo, os projetos políticos e ideológicos. Essa relação pressupõe uma ida ao passado a partir de questões e problematizações do presente, tornando-o histórico, isto é, fundamentado em evidências e argumentações historicamente científicas. Tal postura contribui para que o passado deixe de ser encarado como algo morto, isto é, destituído de sentidos e significados na formação histórica dos sujeitos.

Aqui, o conceito de *consciência histórica* nos parece fundamental para entendermos como os educandos operam com os conteúdos substantivos da História de modo a construir a partir destes saberes de fato significativos. Como vimos, a consciência histórica é o ponto de partida da História como *Ciência* e da História como *Aprendizado*, ainda que ambas sigam direções diferentes. Do debate a respeito do desenvolvimento da consciência histórica, emerge o conceito de *literacia histórica* tal como define Barca (BARCA, 2006, p.95). Para a autora, adquirir literacia significa compreender a própria natureza do conhecimento histórico, algo que vai além de dominar conteúdos e informações da história substantiva. Esta discussão, por sua vez, nos leva, como multiplicadores da história ensinada, a refletir a respeito do que deve ser, de fato, privilegiado no ensino de História.

Neste sentido, nos aproximamos das concepções de Lee. O autor enfatiza os estudos que mostram ser possível a progressão do conhecimento histórico dos alunos, quando os professores estabelecem situações didáticas que levam em conta os princípios da Educação Histórica. Defende ainda que esta deveria fornecer aos alunos uma ferramenta de orientação, que ele denomina *UHF*, sigla em inglês para o termo *Estrutura Histórica Utilizável* que, em suas próprias palavras,

[...] deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. (LEE, 2006, p. 147)

Outro consenso em meio às discussões da *Cognição Histórica Situada* é a própria natureza multiperspectivada da História. Para Barca (2007, p.5), a necessidade de se compreender a natureza do conhecimento histórico a partir da ideia de múltiplas perspectivas torna-se cada vez mais aceita. E, sendo assim, compreender essa característica da História é de fundamental importância na sociedade atual, carregada de informações múltiplas, na qual as pessoas são a todo o momento confrontadas visões de mundo diversas.

A mesma autora (BARCA, 2006, p. 95) afirma que aprender História é ler o passado a partir de variadas interpretações, uma vez que o conhecimento histórico não trata de certezas. Desta forma, é necessário levar o aluno a entender que não há um

passado fixo esperando ser descoberto pelos historiadores, mas variados enfoques sobre temas que se relacionam, resultando em construções historiográficas diferentes. No entanto, Barca acentua que essa característica não implica aceitação de qualquer versão do passado, uma vez que há, para a própria ciência histórica, um conjunto de critérios para validar o conhecimento do passado.

Em síntese, o que se depreende até aqui é que, para os pesquisadores da cognição histórica situada, o ensino de História deve estar fundamentado, por um lado, na perspectiva da metacognição, que leve em conta a vida prática, relacionando passado, presente e futuro. E por outro lado, este deve partir de uma concepção epistemológica que considere as diversas perspectivas do conhecimento histórico, ideia que acompanha o debate atual sobre a História como ciência.

Retomando o que diz Rüsen (2001), a consciência histórica pressupõe um tipo de racionalidade histórica, isto é, uma relação presente e passado que não vê o passado como um passado morto (encerrado em si mesmo), nem como um passado prático (manipulado com fins utilitários), mas um passado histórico. Nesse sentido, a apropriação progressiva de conhecimentos históricos é fundamental para que os sujeitos não sejam historicamente ignorantes.

De acordo com Lee (2006), além de compreender o que é o conhecimento histórico, a partir de conceitos estruturais ou de segunda ordem, é necessário que a História escolar continue também possibilitando aos alunos desenvolver uma estrutura substantiva, a partir dos conceitos históricos substantivos. Contudo, só isso não basta. Para o autor, é preciso incorporar novas indagações aos resultados já alcançados pelas pesquisas, rompendo a dicotomia entre história substantiva e compreensão disciplinar, pois “um conceito de *literacia* histórica demanda ir além disso, ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação.” (LEE, 2006, p. 148)

Nesse sentido, entre as questões presentes nas investigações e reflexões no âmbito da Educação Histórica, duas, especialmente, precisam ser problematizadas na EJA. Uma está relacionada à *aprendizagem*. O público da EJA está fora da faixa etária sobre a qual incide a discussão sobre a maturação psicológica e situa-se no contexto das reflexões acerca das experiências acumuladas por esses sujeitos.

De acordo com Chaves (2006, p. 9), a investigação tem consensualmente constatado que as compreensões históricas variam de aluno para aluno e que “as formas interpretativas e valores dos alunos não só resultam das experiências vividas na escola,

como também são provenientes da família, de filmes históricos da ficção televisiva e de comemorações.” (SEIXAS, 1997 *apud* CHAVES, 2006, p.9).

A outra questão está relacionada ao *Ensino* de História, numa perspectiva de progressão, o que pressupõe um tempo de experiência com o conhecimento histórico escolarizado, um tempo maior do que dispõem os sujeitos da EJA. Os cursos de EJA tem uma carga horária diferenciada, e a menor duração dos cursos é um fator de atração para esses sujeitos, que buscam concluir a escolarização básica rapidamente. (HAMMEL, 2009, p. 3-4).

Pensar o ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica, na EJA, significa considerar que as classes de EJA são frequentadas por pessoas com pouco tempo de vida escolar e/ou com uma história escolar que pode ser considerada irregular. Além do mais, isso é assim não apenas em termos de tempo vivido, mas de perspectiva também, uma vez que estar estudando (mesmo que o mercado de trabalho reivindique o “aprender sempre”) não pode ser considerado tão certo quanto estar trabalhando, ou procurando trabalhar. Em síntese, os alunos investigados são trabalhadores desde muito cedo.

Dessa forma, torna-se fundamental pensar um ensino de História que, considerando essas características, não abra mão do desenvolvimento da consciência histórica, nem do compromisso com o processo de desenvolver a racionalidade histórica, com sujeitos jovens e adultos, de modo que a História possa ser uma orientação para a vida. Essas preocupações precisam continuar a ser pensadas em contextos investigativos.

Referências

- AZANHA, I.M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. *Educar em revista*, Curitiba, v. 164, 2006.
- _____. Marcos de consciência histórica em jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v.7, n.1, pp. 115-126, Jan/Jun 2007.
- CHAVES, F. R. C. *A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2006.
- COSTA, A. C. M. Reflexões sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Interface*, Porto Nacional, v. 3, n. 3, p. 105-117, 2006.

GEVAERD, R. T. F. Narrar: uma maneira de aprender História na sala de aula. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (org.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009 (Coleção cultura, escola e ensino).

HADDAD, S.; DI PIERO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/jun./ jul. 2000

HAMMEL, M. *Itinerários Ejandos: no mundo globalizado da educação e do trabalho*. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/sc/?q=node/65>>. Acesso em: 01 maio 2010.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar*, Curitiba, 2006. (Dossiê Educação Histórica).

RÜSEN, J. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Reconstrução do Passado: Teoria da História II – Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007a.

_____. *História Viva: Teoria da História III – Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

SEIXAS, P.; PECK, C. Teaching historical thinking. In: SEARS, A; WRIGHT, I. (eds). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

_____. Mapping the terrain of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, Maryland, v. 61, n. 1, p. 22-27, 1997.

SCHMIDT, M.A. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (org.). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Ed Unijuí, 2009.

Notas

¹ Referência à categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, conforme estudos de Piaget e Boom (BARCA, 2006, p. 14), segundo a qual os sujeitos estariam aptos a compreender conceitos históricos por volta do final da adolescência. As investigações em Educação Histórica têm contestado a importância da maturação psicológica, enfatizada de maneira genérica a partir de estudos sobre desenvolvimento cognitivo pautados pelas teorias de Bruner e Piaget.

² Para manter o anonimato dos sujeitos e locais da pesquisa, deste ponto em diante do relato optamos por trocar os nomes dos alunos por nomes fictícios ou mesmo omiti-los, quando possível. Quanto aos professores, vamos denominá-los de Professores A, B, C, D, E ou F. O mesmo faremos com os campi do CP II, denominando-os de W, X, Y e Z. Todos os entrevistados assinaram termo de consentimento para o uso de suas respostas em pesquisa de caráter científico.

Artigo recebido em: 25/10/2014. Aprovado em: 01/12/2014.