

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA EM REDE
NACIONAL

Maurício José Adam

**PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ETAPAS 7,8
E 9 DO EJA**

Santa Maria, RS

2016

Maurício José Adam

**PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ETAPAS 7,8 E 9 DO EJA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS
2016

Maurício José Adam

**PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ETAPAS 7,8 E 9 DO EJA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Aprovado em 16 de setembro de 2016:

BANCA AVALIADORA

Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
Presidente/Orientador

José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)

Roberto Radünz, Dr. (UNISC)

Santa Maria, RS

2016

AGRADECIMENTOS

“Vinte e um anos, algumas apólices, um diploma, podes entrar no parlamento, na magistratura, na imprensa, na lavoura, na indústria, no comércio, nas letras ou nas artes. Há infinitas carreiras diante de ti. Vinte e um anos, meu rapaz, formam apenas a primeira sílaba do nosso destino. Os mesmos Pitt e Napoleão, apesar de precoces, não foram tudo aos vinte e um anos. Mas qualquer que seja a profissão da tua escolha, o meu desejo é que te faças grande e ilustre, ou pelo menos notável, que te levantes acima da obscuridade comum. A vida, Janjão, é uma enorme loteria; os prêmios são poucos, os malogrados inúmeros, e com os suspiros de uma geração é que se amassam as esperanças de outra. Isto é a vida; não há planger, nem imprecar, mas aceitar as coisas integralmente, com seus ônus e percalços, glórias e desdouros, e ir por diante”.

Machado de Assis

A todos aqueles que sempre acreditaram na minha caminhada, me impulsionando a galgar em busca de novos objetivos, à minha família pelo carinho e, de forma especial, à minha esposa que contribuiu com seu companheirismo e amor a construção de cada linha desse trabalho, meu muito obrigado!

RESUMO

PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ETAPAS 7,8 E 9 DO EJA

AUTOR: Maurício José Adam
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

O presente trabalho consiste em uma proposta de oficina construída a partir de uma pesquisa entre estudantes das etapas 7,8 e 9 do Ensino de Jovens e Adultos em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. Através desta pesquisa buscou-se analisar o interesse dos estudantes pelo conhecimento da história como componente curricular e as contribuições do conhecimento produzido por esse componente no cotidiano dos estudantes e em suas práticas de orientação no tempo. A partir dessa coleta de informações, foi possível identificar que o interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico é majoritariamente por simples curiosidade, evidenciou-se também que os estudantes não entendem o presente como resultado de eventos passados. Com base nessas constatações tornou-se possível organizar teoricamente uma oficina para professores que contemple os conceitos da pedagogia histórico crítica construídos por Dermeval Saviani e da Educação Histórica de Jörn Rüsen visando a qualificação profissional dos professores através das prerrogativas teóricas anteriormente mencionadas. Essa prática fundamenta-se na possibilidade e relevância de fomentar discussões acerca do conhecimento histórico produzido e divulgado no ambiente escolar, neste caso específico, frequentado por jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação Histórica. Ensino. Oficina.

ABSTRACT

HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY AND HISTORICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE HISTORY TEACHING IN STEPS 7,8 AND 9 OF EJA

AUTHOR: Maurício José Adam
ADVISOR: Jorge Luiz Da Cunha

This work consists of a proposal for a workshop built from a survey among students of stage 7, 8 and 9 of the Youth and Adult Education in a public school of Rio Grande do Sul state. The aim of this research was to analyze the interest of students by the knowledge of history as a curricular component and the contributions of knowledge produced by this component in the daily lives of students and their guidance practices in time. Through the collection of the information, it was possible to identify that the interest of students by historical knowledge is mostly of simple curiosity, also it was showed that students do not understand the present as a result of past events. Based on these results it was possible theoretically organize a workshop for teachers that includes the concepts of historical critical pedagogy built by Dermeval Saviani and Historical Education by Jörn Rüsen aiming the professional training of teachers through the theoretical prerogatives mentioned before. This practice is based on the possibility and relevance to improve discussions about the historical knowledge produced and disseminated in the school environment, in this case, frequented by young people and adults.

Keywords: Historical Education. Teaching. Workshop.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Número de estudantes das etapas 7, 8 e 9 na cidade de Santa Cruz do Sul/RS.....	9
Figura 2 - Passos do desenvolvimento do trabalho.....	21
Figura 3 - Fatores do conhecimento histórico.....	32
Figura 4 - Distribuição dos estudantes por faixa etária.....	37
Figura 5 - Estudantes pesquisados por etapa de ensino.....	37
Figura 6 - Estudante inseridos no mercado de trabalho.....	38

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	8
1.1 Introdução.....	8
CAPÍTULO II	10
2.1 Por que trabalhar com as etapas finais do Ensino de Jovens e Adultos (EJA)?	11
2.2 Metodologia da pesquisa	12
CAPÍTULO III	15
3.1 As especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos	15
CAPÍTULO IV	17
4.1 O professor pesquisador.....	17
4.1.1 A atividade de pesquisa entre o modelo etnográfico e a pesquisa-ação participativa.....	19
4.2 Saviani e a pedagogia histórico-crítica	22
4.3 Rüsen e a Aprendizagem Histórica.....	29
4.3.1 Os cinco fatores do conhecimento histórico para Rüsen e sua utilização no ambiente escolar: carência de orientação, perspectivas heurísticas, procedimentos metódicos, forma narrativa e funções práticas.....	30
4.4 Betancourt e o <i>Taller educativo</i>	32
CAPÍTULO V	34
5.1 Dados coletados e realidade escolar	35
5.2 Análise dos dados	36
5.3 O que é História para o estudante das etapas 7,8 e 9 da EJA?	39
CAPÍTULO VI	41
6.1. A oficina através de Saviani e Rüsen	41
6.1.1 As aproximações teóricas entre a educação histórica e a pedagogia histórico- crítica.....	42
6.1.2 A oficina com professores como forma de qualificação docente.....	48
CAPÍTULO VII	56
7.1 Considerações finais.	56
REFERÊNCIAS	60

CAPÍTULO I

1.1 Introdução

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2013, p. 7).

O saber objetivo, escolar, conforme descrito por Saviani anteriormente, é o saber que os estudantes jovens e adultos vem buscar quando retornam as cadeiras da escola após um período de afastamento ou de reprovações. Esse acesso é garantido por lei, e a qualificação desse serviço prestado a comunidade aparece como ponto essencial do presente trabalho. Entendendo que a qualidade do processo ensino-aprendizagem está diretamente ligada a qualidade do professor, o presente trabalho busca, a partir da coleta de informações com os estudantes, propor uma oficina para qualificação de professores de história que trabalham com jovens e adultos tendo como bases a pedagogia histórico-crítica e a educação histórica.

Desde 1996, a lei nº. 9.394 de dezembro do mesmo ano, define em seu Art. 4º, inciso IV como dever do Estado garantir “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”.¹

No município de Santa Cruz do Sul, sede da escola a qual este estudo se refere, pode-se conhecer através dos dados divulgados pelo Censo Escolar um número de 577 estudantes matriculados na modalidade de Ensino de Jovens Adultos nas Etapas 7,8 e 9 no ano de 2014, distribuídos da seguinte forma: 500 em instituições públicas estaduais e 77 em instituições privadas. Considerando um passado recente, do ano de 2010 a 2014, temos um decréscimo no número de estudantes nessa modalidade de ensino, mas podemos identificar também um avanço na procura por escolas públicas em detrimento das privadas no município. A tabela abaixo (FIGURA 1) visa esclarecer estes dados através do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

¹ Documento digital, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 out. 2015.

Figura 1 - Número de estudantes das etapas 7, 8 e 9 na cidade de Santa Cruz do Sul/RS

Ano base da coleta		2010	2011	2012	2013	2014
Número de estudantes em Instituições	Estaduais	465	395	468	504	500
	Privadas	162	151	114	91	77
	Total	627	546	582	595	577

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 4 out. 2015.

Embora não seja preocupação desta pesquisa quantificar o número de estudantes que acabam evadindo a escola, é sabido que este número é elevado. Muitos estudantes acabam abandonando a instituição, esse fator faz com que um número expressivo dos estudantes que retomam sua trajetória escolar na EJA não a conclui. Na realidade escolar pesquisada, o número de estudantes vai diminuindo conforme as etapas avançam, temos um expressivo número de estudantes na etapa 7, e esse número diminui nas etapas seguintes.

Para dimensionarmos a expressividade da modalidade EJA na esfera nacional, um resumo técnico do Censo da Educação Escolar Básica² no ano de 2013 pode auxiliar.

A educação de jovens e adultos (EJA) apresentou queda de 3,4% (134.207), totalizando 3.772.670 matrículas em 2013. [...]. Desse total, 2.447.792 (64,9%) estão no ensino fundamental (inclui EJA integrado à educação profissional e Projovem Urbano) e 1.324.878 (35,1%) no ensino médio (inclui EJA integrado à educação profissional). Embora a EJA atenda a cerca de 100 mil idosos (60 anos e mais), a faixa etária de 15 a 44 anos responde por 86,1% de suas matrículas. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/IBGE, o número de pessoas sem ensino fundamental completo na faixa de 15 a 44 anos – público que potencialmente pode ser atendido pela EJA – passou de 33,7 milhões em 2007 para 26,7 milhões de pessoas em 2012, representando uma queda de 20,9%. (INEP, 2013, p. 22).

Ao ganhar espaço junto a comunidade escolar da rede pública em Santa Cruz do Sul, o Ensino de Jovens e Adultos necessita também de uma preocupação com a qualidade do serviço que vem sendo prestado aos estudantes. Para que isso seja

² Documento disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 4 out. 2015.

possível, faz-se necessário analisar algo que vá além das práticas pedagógicas e seus resultados imediatos, se mostra importante o entendimento de que maneira a instituição vem colaborando com a formação de pessoas habilitadas a usufruir de sua condição de cidadão e inserir-se no mercado de trabalho. Objetivo, segundo o qual a lei nº. 9394/1996 impõe a educação.

Reconhecendo a dimensão de análise que a presente pesquisa irá produzir através de um olhar quali-quantitativo da realidade de 6 turmas de EJA das etapas 7,8 e 9 este projeto tem como problema norteador: Quais as possíveis contribuições da Educação Histórica e da Pedagogia Histórico-crítica na promoção de estudantes preparados para o mercado de trabalho e conscientes de sua postura cidadã?

Para construção dessa análise foram utilizadas informações concedidas pelos próprios estudantes acerca de seu aprendizado histórico (através de questionários) buscando compará-los com os objetivos propostos para o ensino de História nos documentos publicados pelo governo federal, de forma especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica, despacho datado de 07/06/2000 e publicado no Diário Oficial da União em 09/06/2000. A pesquisa se justifica pela sua intencionalidade de identificar os problemas no processo ensino-aprendizagem da disciplina de História nessa modalidade de ensino e as possibilidades de desenvolvimento de estratégias que possam qualificar este ensino nas etapas estudadas. Para qualificar o ensino, uma oficina de professores é desenvolvida. Para isso relacionam-se além das informações advindas das entrevistas e dos documentos públicos, conceitos atribuídos e descritos nas concepções teóricas da Educação Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica como base bibliográfica.

CAPÍTULO II

2.1 Por que trabalhar com as etapas finais do Ensino de Jovens e Adultos (EJA)?

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1996).³

Democratizar o conhecimento, possibilitar o acesso e o desenvolvimento dos educandos. É com este objetivo que o Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica aprovaram o parecer CNE/CEB 11/2000. Através deste parecer, estipularam a criação da modalidade EJA para reintegração de estudantes à esfera escolar, superando assim o que tinha-se pela nomenclatura de ensino supletivo e buscando atender o objetivo da legislação nacional que aponta para o exercício da cidadania e a qualificação profissional dos egressos das diferentes modalidades de ensino.

O estudante que integra as turmas de jovens e adultos que retorna ao ambiente escolar, tem como característica ser um grupo heterogêneo, diferentes idades, diferentes grupos sociais e diferentes funções no mercado de trabalho, apesar dessas diferenças, muitos têm como objetivo comum continuar estudando após a conclusão do ensino básico. A legislação brasileira ao proporcionar turmas de estudantes jovens e adultos oferece uma nova oportunidade de aprendizagem escolar para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos em idade adequada e buscam novamente a sua formação. O presente trabalho justifica-se pela necessidade de qualificar as práticas pedagógicas existentes no ensino de História nas etapas 7, 8 e 9 do EJA, para que os estudantes ao retornarem ao ambiente escolar tomem partido de um conhecimento adequado a sua realidade social. Como ponto de partida para a análise é tomada uma escola pública estadual de Santa Cruz do Sul-RS, para a partir de então propor o projeto de oficina.

Assim como as escolas que oferecem a modalidade regular de ensino devem contemplar as realidades dos estudantes e preocuparem-se constantemente com a qualificação do serviço oferecido aos alunos, o estudante jovem ou adulto também merece receber um ensino de qualidade e adequado a sua faixa etária e realidade.

³ Documento disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 out. 2015.

Como escreve Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. (2015, p. 31). Mesmo reconhecendo os saberes trazidos pelos educandos a escola tem o dever de promover a apropriação crítica dos saberes científicos construídos pela humanidade.

Dermeval Saviani dá muita importância a luta de classes na análise da sociedade, ele constrói sua argumentação acerca da Pedagogia Histórico-Crítica nessa linha de defesa, valorizando o conhecimento que o educador deva ter da sociedade na qual trabalha e a partir de então promover com o estudante a assimilação do conhecimento de forma crítica para que este seja o meio de avançar rumo a mudanças sociais.

A pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de maneira consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa. (SAVIANI, 2015, p.105).

Dessa forma, entende-se que ao qualificar a prática pedagógica dos professores que trabalham com o EJA, através dos preceitos da Educação Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica, estar-se-á oferecendo uma parcela de contribuição importante dentro do processo de formação dos professores e por consequência também dos estudantes, promovendo assim cidadãos responsáveis, mais capacitados para o pleno exercício da cidadania e qualificados para o mercado de trabalho, objetivos estes divulgados pelo governo no que se refere a educação escolar.

2.2 Metodologia da pesquisa

Para compreendermos a realidade do ensino e da aprendizagem na qual se encontram os estudantes da modalidade EJA é importante conhecermos também qual o cotidiano desses estudantes fora do ambiente escolar. A partir de então torna-se possível diagnosticar as percepções que esse estudante tem do ensino de história no ambiente escolar, sua vida escolar egressa e sua realidade social.

De posse dessas informações acena-se uma possibilidade de contribuição que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e que a Educação Histórica podem fornecer a esse público que possui uma realidade bem diferente dos estudantes de

outras modalidades de ensino. E é essa contribuição que a presente oficina pretende proporcionar, partindo do princípio que a qualificação do professor irá permitir uma melhor aprendizagem do estudante.

No que se refere exclusivamente ao método de pesquisa utilizado, o presente trabalho amparou-se nos princípios da pesquisa qualitativa da forma com que Flick a defende, valorizando a pluralidade presente na sociedade, e que se encontra também no ensino de jovens e adultos.

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. As expressões-chave para essa pluralização são “a nova obscuridade” (HABERMAS, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (BECK, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. (FLICK, 2009. p. 21).

Assim como o professor quando escolhe as turmas e modalidades com as quais irá trabalhar, ao escolher a realidade do EJA como objeto de pesquisa, precisa-se conhecer o público com o qual se está convivendo e visando produzir aprendizagens significativas. Ao receber um público com grande amplitude etária, níveis sociais distintos e advindos de identidades religiosas e familiares diferentes, o conhecimento produzido por estes estudantes será ainda mais plural do que entre estudantes que frequentam a modalidade regular de ensino, com os quais a maioria dos profissionais estão acostumados a trabalhar.

Para entender os alunos e a forma com que se apropriam do conhecimento histórico escolar, promoveu-se um questionário no qual os estudantes da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos de uma escola pública da rede estadual localizada em um bairro da cidade de Santa Cruz do Sul foram convidados a participar.

Por ter como finalidade última deste questionário identificar as percepções do aluno sobre o ensino de História e a utilização desse conhecimento em sua orientação nas práticas cotidianas de seu tempo, as questões propostas foram:

- a) Para você, o que é história?
- b) Quais as contribuições que o aprendizado sobre história proporcionou em sua vida?
- c) Você acredita que seja importante estudar história? Justifique.
- d) Quais conteúdos/assuntos que mais lhe chamam atenção em história? Justifique.

- e) De que forma seu professor(a) mais trabalha os conteúdos?
 explicações orais vídeos teatro leitura e exercícios
 cópia de material do quadro atividades práticas: produção de maquetes, mapas e charges Relacionando com o cotidiano outros? Qual?

f) De que maneira você julga que encontra mais facilidade de aprender? Justifique.

Como conhecer a realidade do estudante também é um ponto extremamente importante (especialmente na modalidade EJA) na construção do conhecimento dos estudantes, foram propostas também as seguintes questões:

- a) Idade;
 b) Etapa;
 c) Sexo;
 d) Profissão;
 e) Está trabalhando no momento? sim não
 f) Você pretende continuar estudando após a conclusão do Ensino Médio?
 sim não
 g) Em caso de resposta sim, qual curso deseja realizar?
 técnico Superior

Embora seja reconhecida a incompletude da realidade do estudante a partir dessas questões, elas são importantes para que seja possível identificar questões como o desvio idade/série, profissão a qual exercem e objetivos aos quais os estudantes se propõem a alcançar no que se refere a sua vida estudantil, além, logicamente, da sua percepção da pertinência do saber histórico em sua vida.

A partir dos problemas diagnosticados através dessa coleta, da interpretação de dados e das informações é que se alicerça a oficina de educação histórica e Pedagogia Histórico-Crítica aos professores que trabalham com o componente curricular de História nas etapas 7,8 e 9 do Ensino de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO III

3.1 As especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos

É sabido dos professores envolvidos diretamente com o cotidiano de sala de aula, que as diferenças de personalidade de cada estudante podem acabar interferindo na forma como o mesmo se apropria dos conhecimentos trabalhados nas aulas, porém no que se refere ao estudante da modalidade EJA, essas diferenças ficam ainda mais evidentes, cada um já traz uma carga de conhecimento do ambiente exterior a escola muito grande, e ele varia pela situação profissional do indivíduo, pela situação familiar, pela sua idade entre outros fatores que interferem na construção da personalidade do indivíduo e sua postura diante da sociedade e do conhecimento científico.

Essa experiência pessoal encontrada nos estudantes de EJA é extremamente relevantes e pode (e deve) ser potencializada no ambiente escolar, aproveitando a maturidade a qual os mesmos possuem.

É muito fácil a qualquer indivíduo diagnosticar a falta que faz a um cidadão a ausência do domínio da escrita e da leitura, mas não tão evidente é a falta de acesso ao conhecimento científico em suas demais facetas. A ausência do domínio dos conhecimentos da escola básica (além da alfabetização) impõe ao sujeito uma limitação de interpretação de sua realidade social, com a qual o conhecimento histórico tem o compromisso de contribuir. Essa barreira construída ao saber escolarizado não impede porém que os estudantes deixem de trazer consigo outras bagagens de aprendizado, as quais já foram mencionadas anteriormente e que podem ser definidas como saber sensível e saber cotidiano.

O *saber sensível* diz respeito aquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. Caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo, nos leva à ideia de que existe um conhecimento essencial, acessível a toda a humanidade: uma verdade mais antiga que todas as verdades conquistadas pela ciência, anterior a todas as construções realizadas pela cultura humana. O saber sensível é um saber sustentado pelos cinco sentidos, um saber que todos nós possuímos, mas que valorizamos pouco na vida moderna. É aquele saber que é pouco estimulado numa sala de aula e que muitos professores e professoras atribuem sua exploração apenas às aulas de artes. (MEC, 2006, p. 6).

Por saber cotidiano entende-se que

Por sua própria natureza, ele se configura como um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios éticos, morais já formados, anteriormente, fora da escola. O saber cotidiano possui uma concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, frequentemente, pelo próprio aluno. (MEC, 2006, p. 7).

A lei 9.394 de dezembro de 1996, define em seu Art. 4º, inciso IV como dever do Estado garantir “*acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria*”, e é pensando nesse público que o presente trabalho vê com significativa importância pensar a qualificação do professor, entendendo que a qualidade do profissional é fator fundamental para o crescimento pessoal dos estudantes que possuem um grande conhecimento sensível e cotidiano, mas ainda carecem de algumas etapas de aprendizagem para concluir sua formação escolar.

Outra especificidade de trabalhar com jovens e adultos está na baixa auto estima que rodeia os estudantes. Embora essa causa possa variar de estudante para estudante, acaba sendo um dos motivos geradores de mais um desafio ao professor, tornar sua aula atrativa, incentivar o estudante a permanecer estudando e combater o abandono escolar. Devido a obrigatoriedade de ter no mínimo os 18 anos de idade completos, os estudantes são independentes e podem abandonar a escola a qualquer momento o que gera um elevado índice de evasão escolar. Soma-se a isso o grande número de estudantes que trabalham durante o dia e chegam a escola em uma segunda jornada de compromissos diários.

Para essa pesquisa, 40 estudantes se dispuseram a responder o questionário proposto, e entre estes, apenas 5 disseram não estar trabalhando no momento e 1 estudante deixou a questão em branco. Considerando essa margem de desempregados temos ainda uma maioria feminina que em idade aponta uma variação de 19 a 41 anos de idade. Esses números demonstram uma realidade em que 85% dos estudantes que responderam a pesquisa estão inseridos no mercado de trabalho.

No que se refere a importância do ensino na EJA apresenta-se a descrição do parecer CNE/CEB 11/2000:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos requer uma característica singular quanto a forma de trabalhar, uma metodologia diferenciada das demais modalidades, mas não necessariamente diferentes quanto as concepções curriculares do que deva ser ensinado no transcorrer do semestre letivo. Embora o público possua suas especificidades já antes mencionadas, o objetivo de muitos estudantes é similar aos que cursam o ensino médio regular, ingressar em um curso de ensino superior ou técnico. Mais de 90% dos estudantes consultados desejam prosseguir seus estudos, e isso merece uma atenção dos educadores que precisam também superar as expectativas dos alunos e proporcionar a estes, atividades que os possibilitem conhecer e dominar os conhecimentos cobrados em exames externos ao ambiente escolar e que avalizam o ingresso em cursos universitários e ou técnicos.

CAPÍTULO IV

4.1 O professor pesquisador

Romper com o reprodutivismo mecânico e produzir conhecimento para o ambiente escolar, esse é o grande desafio dos professores que se propõem a questionar a própria prática docente no ambiente da educação básica.

A realidade do professor que trabalha em instituições de ensino público e/ou privada de educação básica muitas vezes acaba se tornando um empecilho a manutenção ou progresso da prática de pesquisa científica. Muitas vezes essa barreira não consegue ser transposta e acaba-se por impedir uma reflexão e produção de conhecimento sobre aquilo que se constrói e produz dentro do próprio ambiente de trabalho.

Uma característica presente na maioria desses profissionais da educação básica é reproduzir modelos construídos na academia por pesquisadores que estão alheios ao ambiente da escola básica, e que embora possam ter construído suas pesquisas de forma séria e comprometida não seriam a solução ideal para professores que trabalham na periferia da cidade “X” e também para aquele que trabalha no centro da metrópole “Y”, embora o avanço das pesquisas acadêmicas sejam de extrema importância, a produção desse conhecimento não necessita de nenhum comprometimento com o ambiente escolar, por isso é que na maioria das vezes deve ser o próprio professor o responsável por organizar a sua metodologia, o seu material e adaptar as produções existentes a sua realidade escolar.

Júlio Emílio Diniz-Pereira (2002) em seu texto *A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente* busca analisar conceitualmente alguns termos que, segundo o próprio autor, são comumente utilizados para caracterizar as pesquisas realizadas por educadores nas escolas. Para isso ele aponta três modelos hegemônicos de pesquisas produzidas por educadores-professores, o baseado na racionalidade técnica, o baseado na racionalidade prática e por fim baseado na racionalidade crítica, todos eles com subdivisões teóricas descritas por Diniz-Pereira. De forma sintética, o autor define assim os modelos:

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema, como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também

concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 26).

Em seu texto Diniz-Pereira apresenta uma trajetória de pesquisas construídas a partir dos professores e para isso ele remete a exemplos de início de século XX. O próprio autor aponta também uma característica contemporânea ao que ele chama de movimento dos educadores-pesquisadores:

[...] é verdade que o movimento dos educadores pesquisadores tem estendido seu alcance por todo o mundo. Com o propósito de entender e transformar sua própria prática, promovendo transformações educacionais e sociais, professores de diferentes partes do mundo têm realizado pesquisa nas escolas. (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 29).

Vale ressaltar que esses modelos apontados pelo autor não são únicos e não podemos nem mesmo considerá-los hegemônicos, mas apontam um dado importante acerca da temática: a relevância que a pesquisa no ambiente escolar vem tomando no tempo presente. Produzir conhecimento a partir de sua prática e para o crescimento da mesma torna-se ao mesmo tempo a análise de um problema real, a busca da solução e a possibilidade de transformação da teoria em prática. Possibilita-se assim a concretude da atividade rompendo com as pesquisas generalizantes de outrem.

4.1.1 A atividade de pesquisa entre o modelo etnográfico e a pesquisa-ação participativa

Abordar teoricamente o ambiente escolar é sempre um desafio a ser superado por aqueles que visam conhecer o chão onde trabalham a partir de suas fundações, em suas entranhas, enfim, em suas bases estruturais. Um dos desafios do professor que atua na educação básica e se propõe a produzir pesquisas sobre este ambiente, está no fato de desvincular-se de seus possíveis vícios docentes e passar a questionar o seu local de trabalho e as suas práticas.

Para propor a oficina acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Histórica, dois caminhos foram tomados, que nesse caso são julgados como complementares um ao outro.

Em um primeiro momento, o trabalho apresenta uma característica etnográfica pois, conforme descreve Marli André:

Utiliza técnicas tradicionalmente adotadas pela etnografia, como a observação participante e a entrevista não-estruturada. Entretanto, enquanto antropólogos e sociólogos se preocupam com a descrição da “cultura” de grupos e sociedades primitivas ou complexa, o trabalho aqui proposto se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar. (ANDRÉ, 2006, p. 37).

A própria André (2011) complementa

O que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfica é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupo selecionados. Evidentemente deve ficar claro, desde o início da pesquisa, o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada. A intensidade do envolvimento pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especificidade do próprio trabalho de campo. O que parece fundamental é que o pesquisador tenha muito claro em cada momento por que certo grau de participação e não outro está sendo assumido e saiba avaliar prós e contras desta ou daquela opção. (FAZENDA, 2006, p. 38).

Há a necessidade, porém, de uma observação quanto a característica etnográfica acima descrita. Durante o levantamento de dados foi possível o acompanhamento semanal de apenas uma das turmas das etapas 7,8 e 9 existentes na escola, as demais foram apenas questionadas através da ferramenta apresentada nos capítulos anteriores. Além disso nem todos os estudantes se dispuseram a responder ao questionário proposto. Esses elementos apesar de não darem conta da completude da característica etnográfica, de maneira alguma apresentam-se como um impeditivo ao desenvolvimento do estudo. Como a convivência entre os indivíduos que frequentam o ambiente escolar era comum, vale ressaltar o que André aponta como “*experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar*”, entre eles o pesquisador.

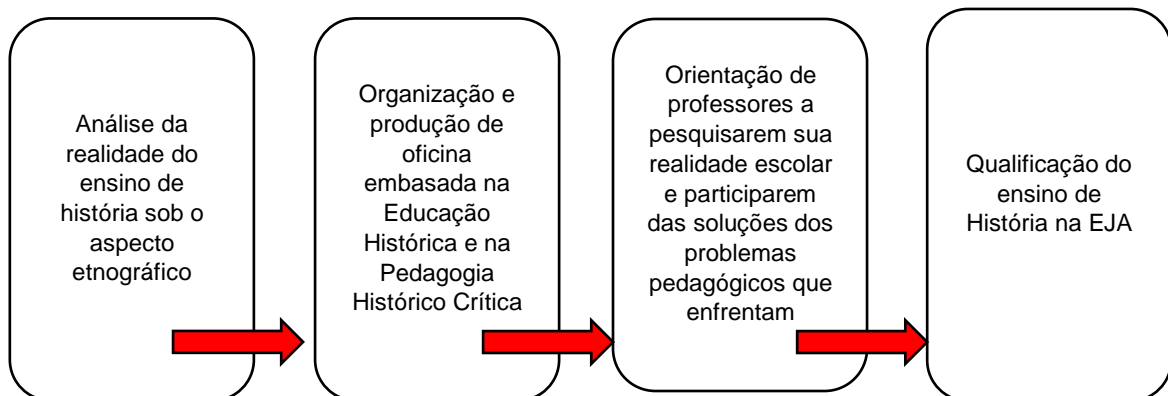
Os dados levantados para a pesquisa sobre os estudantes e sobre a escola deram-se através das características apontadas anteriormente, mas o objetivo do estudo é possibilitar, através de uma oficina, que professores tenham a possibilidade de pensar a sua realidade e tornarem-se protagonistas em suas práticas e que a pedagogia histórico-crítica e a educação histórica consigam, juntas, auxiliar nesse processo de libertação do professor de seus vícios práticos do cotidiano. É neste

momento que apresenta-se uma característica da pesquisa-ação participativa de acordo com a concepção de Kemmis e Wilkinson na qual:

Em termos mais específicos, a pesquisa-ação participativa tenta ajudar orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas. Em educação, a pesquisa-ação participativa pode ser utilizada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho. (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 40).

A proposta da oficina relaciona-se com a concepção etnográfica de pesquisa, com a capacitação de professores e com a pesquisa-ação participativa através do desenvolvimento dos seguintes passos representados na Figura 2.

Figura 2 - Passos do desenvolvimento do trabalho



Fonte: Esquema elaborado pelo autor (2016).

A utilização de princípios da pesquisa como ação participativa e estudo etnográfico, não visa promover com o professor que trabalha na educação de jovens e adultos um relato científico de suas práticas a cada ciclo letivo que se conclui e a cada nova turma que se inicia, mas sim, fazê-lo refletir sobre a realidade de seu estudante e fazê-lo pensar sempre na qualificação de seu trabalho. Se a proposta mantém suas bases na pedagogia histórico-crítica e esta busca promover o conhecimento a partir da prática social, faz-se necessário conhecer a realidade social presente dentro da sala de aula e na comunidade escolar como um todo.

4.2 Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica

Antes de mencionar a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica, as motivações que levaram a escolha dessa concepção teórico-pedagógica e os conceitos produzidos por Saviani, faz-se importante descrever algumas considerações feitas pelo próprio Saviani em suas obras, uma delas *Escola e democracia* (1983).

Dentro dessa obra há uma descrição de algumas concepções pedagógicas pelas quais a escola brasileira passou, considerando posicionamentos não-críticos e crítico-reprodutivistas. De acordo com Saviani (1983), o objetivo da escolarização ao identificar-se como veículo responsável pela construção do conhecimento era tirar o povo da ignorância e por consequência tirá-lo da marginalidade, acreditava-se que aquele que não se integrava de forma adequada à sociedade era por falta de conhecimento, e a escola junto com o professor tinham o dever de *passar* esse legado intelectual construído pelas civilizações que antecederam aos seus alunos. Com as seguintes palavras Saviani descreve a concepção da Pedagogia Tradicional:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1983, p. 6).

Esse pensamento pedagógico porém encontrou em um breve período seus problemas, pois nem todos tinham acesso à educação, conseqüentemente, nem todos conseguiam fugir da marginalidade a partir desse processo educativo. Nesse contexto surge a Escola Nova como um pensamento pedagógico que seria capaz de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, sendo seu grande trunfo perante a pedagogia Tradicional o seu reconhecimento da diferença entre os indivíduos e a consideração pelo fato de nem todos aprenderem da mesma forma. Para Saviani, “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”. (SAVIANI, 1983, p. 9).

O escolanovismo foi muito importante enquanto modelo que propôs um questionamento ao que se tinha até então na concepção escolar tradicional, porém não foi capaz de proporcionar modificações efetivas de características mais amplas.

Isso deveu-se muito a dificuldade de adequação de espaços físicos, de materiais didáticos e de professores que fossem capazes de dar conta dessa teorização que a partir de então propunha em sua prática, um distanciamento da ideia do professor que *passa* a matéria para um modelo onde o professor *media* a construção do conhecimento pelo estudante.

Segundo Saviani,

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional. Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 1983, p. 10-11).

De acordo com o autor, a proposta que havia nascido de uma ideia de valorização e aprimoramento da educação escolar, acaba gerando um distanciamento no caráter democratizante do conhecimento, pois a postura mais aberta aos interesses dos estudantes acabou por distanciar os mesmos do saber erudito. A Escola Nova, segundo Saviani, só foi realmente nova para aqueles que eram membros de uma parcela seleta da sociedade, uma elite, e somente para estes teve um reflexo positivo na aprendizagem.

Aproximadamente na metade do século XX a Escola Nova dava sinais de exaustão e a necessidade de um novo modelo vinha à tona, então surge como fórmula capaz de rearticular a educação, a Pedagogia Tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1983, p.12).

De acordo com Saviani, a partir da Pedagogia Tecnicista

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de junções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 1983, p.13).

A pedagogia tecnicista acabou por produzir um modelo de ensino que prezava pelo aprender a fazer. O conhecimento técnico cultuado nas escolas demonstrava o serviço que a escola vinha prestando a sociedade naquele momento. Com esse modelo educacional consegue-se tirar da margem da sociedade aqueles que são competentes para realizar determinada atividade, e essa característica não é cobrada apenas dos estudantes, mas o professor também adapta-se a esse modelo ao colocar em execução um projeto pedagógico que distancia-se do Tradicional focado na atividade docente e da própria Escola Nova, que visava despertar no estudante o gosto e a competência de aprender. Aqueles que não se enquadram tecnicamente, entram logicamente no rol dos incompetentes.

A pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a pedagogia Tecnicista não levaram em consideração os fatores subjetivos que envolvem o processo educacional, por isso foram consideradas por Dermeval (1983) como concepções não-críticas.

A escola avançou e as teorias sobre educação avançaram para o reconhecimento de que ela estava apresentando uma faceta crítico-reprodutivista, sob esse aspecto, apesar de reconhecerem a subjetividade presente no processo educativo, entenderam que a educação não tem uma característica modificadora da sociedade, mas que está fadada a perpetuar as diferenças presentes na sociedade capitalista, reproduzindo assim as condições sociais vigentes. Nas palavras de Saviani:

Na verdade estas teorias (*crítico-reprodutivistas*) não contém uma proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. (SAVIANI, 1983, p. 32).

Uma das bases teóricas utilizadas por Saviani para alicerçar a característica crítico-reprodutivista da educação escolar ampara-se no que Althusser aponta como Aparelho Ideológico de Estado. Em *Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado* (1970), Louis Althusser afirma que o Estado possui duas estruturas que complementam-se, os Aparelhos Repressores de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), estes últimos aparelhos podem ser religiosos, políticos, familiares, informacionais, culturais, sindicais ou escolares. No capitalismo, “a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas”. (SAVIANI, 2011, p. 398).

Saviani faz questão de esclarecer que:

É preciso, no entanto, considerar que o fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha, trata-se de “teorias sobre educação” e não “teorias da educação”. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa. (SAVIANI, 2011, p. 398).

Esses modelos mencionados anteriormente deram a sua contribuição no desenvolvimento da educação no Brasil, e continuam influenciando a prática dos professores em graus diferentes de intensidade, porém, o desafio é manter a criticidade do ensino e ao mesmo tempo propor modificações capazes de libertar o estudante, torná-lo um cidadão autônomo e consciente de suas ações na sociedade capitalista contemporânea. Para essas modificações se efetivarem faz-se necessário mencionar duas passagens acerca do crescimento da sociedade capitalista e o desenvolvimento da educação.

A passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber. Isso teve como consequência que a educação escolar tenha passado a condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 2012, p. 43).

O desafio está em

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber

produzido pela humanidade.[...] Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não se pode realizar sem a superação do capitalismo, também a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente pelo capitalismo, mas não se pode efetivar inteiramente nele. (DUARTE, 2012, p. 44-45).

Uma das interpretações possíveis para as palavras de Duarte é que a educação escolar foi (e ainda é) ao mesmo tempo solução e problema para a sociedade capitalista. Assim como ela consegue formar pessoas capacitadas, ela mantém uma diferenciação na qualidade do ensino promovido nas diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas. Trazendo essa interpretação de maneira especial ao público do EJA, vale lembrar que muitos desses estudantes já conheceram as desigualdades promovidas pelo capitalismo tanto no ambiente escolar quanto no ambiente de trabalho, e a partir de então estão voltando a escola com o objetivo de se apropriar de um maior nível de conhecimento.

Saviani entende que a escola é o espaço físico destinado a promover o acesso ao conhecimento sistematizado, não o conhecimento popular, espontâneo, fragmentado ou reproduzido no senso comum. Nas suas palavras,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2013, p.14).

Assim como Saviani caracteriza a escola, ele também faz referência também a educação a qual caracteriza como um “trabalho não material”, isso pois

[...] trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2013, p.12).

Quanto a essa característica não material, o autor ainda faz uma diferenciação de modalidade, sendo uma primeira onde se separam produtor e consumo, valendo

como exemplo a produção de livros, e a segunda modalidade, na qual o ensino escolar se insere, quando não é possível separar produção e consumo. Nas palavras de Saviani

Se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2013, p.12).

No entendimento do autor, a educação é a forma de fazer com que o indivíduo se aproprie do conhecimento produzido historicamente pelo próprio homem. Dessa forma,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p.13).

A partir dos entendimentos de Saviani sobre educação e escola, o autor propõe a Pedagogia Histórico-Crítica como uma maneira de superar os modelos pedagógicos tradicionais e escolanovistas, os quais mantinham uma perspectiva, sob o olhar do autor, reprodutivistas. Teorizando a pedagogia de maneira histórica e crítica acredita-se que é possível valorizar o conhecimento e promover a independência dos estudantes envolvidos no processo educacional, pois estes terão acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

A ampliação das atividades no ambiente escolar é vista por Saviani como um aumento das atividades extracurriculares ou também chamadas por ele de secundárias, essas atividades acabam deixando de lado aquilo que ele entende por fim principal da escola, ou clássico, sendo a função clássica da escola entendida como “[...] a assimilação-transmissão do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p.17).

O elemento clássico da escola não pode ser confundido com a ideia de tradicional, porque para o autor,

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas

das críticas que a escola Escola Nova formulou à pedagogia Tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto.[...] Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola. (SAVIANI, 2013, p. 87).

Saviani entende a pedagogia histórico-crítica como “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação”. (SAVIANI, 2013, p. 80).

Se o trabalho do homem possibilitou sua independência e sua adaptação a diferentes realidades biológicas, esse trabalho foi se qualificando através de um processo dialético de construção e reconstrução do conhecimento. Esse conhecimento hoje serve a algumas classes privilegiadas da sociedade capitalista, no momento que for socializado esse conhecimento, possibilita-se a classe trabalhadora um melhor entendimento da realidade construída historicamente pela humanidade.

Numa síntese bastante apertada pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2011, p. 421-422).

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma objetivação para atividade pedagógica com base em conteúdos, mas com a relevância de possibilitar a partir da crítica ao modelo educacional vigente, uma forma de construção do conhecimento a

partir de bases históricas e dialéticas. A ideia não é ensinar o conteúdo clássico por si, mas sim devidamente contextualizado e interagindo com o presente.

4.3 Rüsen e a Aprendizagem Histórica

A categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica é a consciência histórica. A sua definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental de interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal. Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática contemporânea e nas perspectivas de orientação para o futuro. Na Didática da História esta orientação para o futuro deve desempenhar um papel importante uma vez que os estudantes devem apreender a dominar sua vida futura enquanto cidadãos adultos, de acordo com as exigências da cultura histórica de seu país. (RÜSEN, 2015, p. 23).

Ao definir aprendizagem histórica, Jörn Rüsen (2015) se remete ao desenvolvimento de uma consciência histórica, a qual, segundo ele, só é possível através de uma competente interpretação do passado por parte do indivíduo. Na educação básica, isso mostra-se como um desafio a ser superado, e para isso, proporcionar aos estudantes formas de se reconhecerem como agentes históricos é um primeiro e significativo passo. O trabalho do professor junto a um estudante que não se reconhece na História (e talvez em alguns momentos não reconheça a própria historicidade das pessoas mais próximas) é algo muito mais delicado de ser superado.

Desenvolver a consciência histórica passa pelo desenvolvimento da competência narrativa da história. Na realidade atual da república brasileira, a busca pelos direitos de acesso a políticas de ações afirmativas ganhou um espaço significativo nas pautas públicas e ainda repercute entre os diversos segmentos sociais. O desenvolvimento da consciência histórica, a compreensão do passado e a forma com que essa herança repercute no cotidiano dos cidadãos, capacitaria os indivíduos a tomar um posicionamento mais consciente em referência a esse tipo de situação, assim como mediante outras que podem aparecer no dia a dia.

Ao compilar uma narrativa do passado, este torna-se historicizado e elemento legitimador do presente. A narrativa tem a capacidade de proporcionar um entendimento acerca da história da sociedade. É o passado servindo ao presente como uma orientação de futuro. Não cabe a esse texto entrar no mérito da legitimidade de tais políticas afirmativas citadas anteriormente, mas sim exemplificar a importância do desenvolvimento da consciência histórica entre os estudantes da educação básica

para que concluam essa etapa de ensino entendendo a pertinência da História em suas vidas e a competência narrativa da história como elemento que une o “*ontem*” e o “*hoje*”. De acordo com Rüsen:

A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a narração. A partir desta visão as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma história. (RÜSEN, 2014, p. 59).

4.3.1 Os cinco fatores do conhecimento histórico para Rüsen e sua utilização no ambiente escolar: carência de orientação, perspectivas heurísticas, procedimentos metódicos, forma narrativa e funções práticas.

Desenvolver uma cultura de valorização da História entre os estudantes pode não ser uma tarefa de fácil desempenho, porém é necessário que se faça algo que os possa trazer para as discussões em sala de aula e que os motivem a estudar e compreender o presente a partir de uma construção narrativa do passado.

Pensando desta forma, faz-se importante trazer como argumento conceitual os cinco fatores do conhecimento histórico apresentados por Rüsen em *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência* (2015) e trabalha-los no âmbito escolar. Esses passos serão esclarecidos um a um, justificando sua presença na atividade docente do professor da Educação de Jovens e Adultos.

As diferentes situações que enfrentamos em nosso dia a dia podem apresentar-se como motivadoras de repensar nosso posicionamento na história, afinal, as questões feitas ao passado partem do presente. Dessa forma a promoção de questões junto aos estudantes deve nascer da carência de orientação (primeiro fator) no tempo que esses venham a ter, desta forma será possível desenvolver com os mesmos uma valorização da História enquanto disciplina escolar. Na realidade escolar na qual esse trabalho se desenvolve, serve como exemplo o desenvolvimento de uma cultura de origem germânica amplamente difundida no município, porém, ao se desenvolver a memorização de imigrantes, promove-se também o esquecimento daqueles *não* imigrantes. Por que esse exemplo? Como promover em uma escola pública de uma região periférica da cidade de Santa Cruz do Sul a ideia de pertencimento ao passado do município se a maioria dos estudantes não se veem

pertencentes a imigração? Isso é um exemplo claro de carência de orientação no tempo que pode ser desenvolvida com os estudantes.

A partir da identificação da carência e da elaboração da questão, parte-se para a busca de hipóteses possíveis para a solução do problema, ou seja, descobrir os fatos que podem vir a suprir essa carência. Esse será nosso segundo fator, tratado por Rösen (2015) como perspectivas heurísticas.

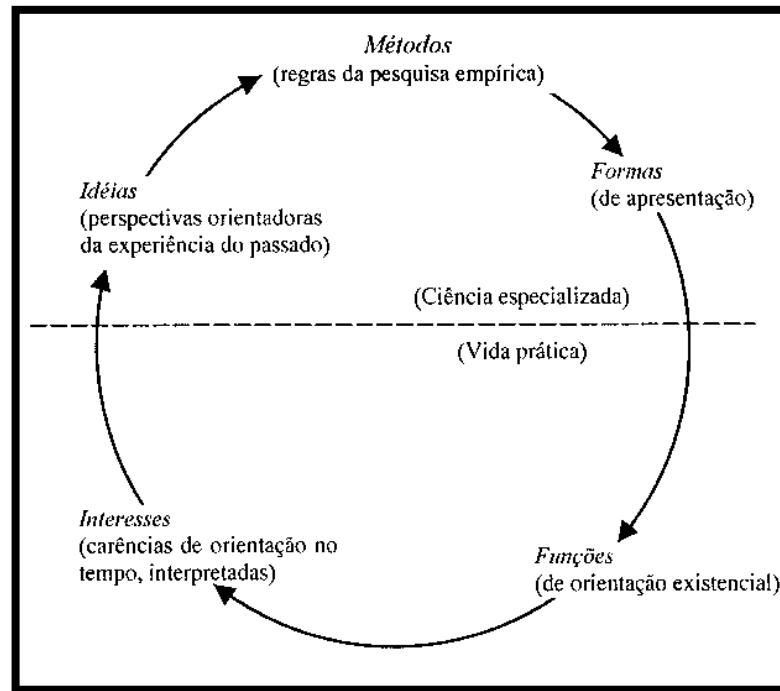
O terceiro fator a ser considerado Rösen (2015) chama de *procedimentos metódicos*, os quais merecem ser tratados com cuidado no ambiente escolar. Dependendo das perspectivas heurísticas apontadas, mudará também o procedimento metodológico escolhido. Como não cabe ao estudante da educação básica ser um historiador, mas sim conseguir orientar-se no tempo, a atividade docente deve conduzir essa atividade de forma a proporcionar um entendimento de como podem ser levantadas as fontes para a solução do seu problema e a forma com que elas podem ser interpretadas. Ao tornar a pesquisa como uma atividade didática, o professor possibilita sanar o problema de orientação e acaba construindo junto ao estudante uma metodologia possível de solucionar novos problemas de orientação que possam aparecer na vida dele.

Todos esses passos devem conduzir o estudante há uma etapa seguinte, o desenvolvimento da sua capacidade narrativa do presente a partir do passado. O fato de contar a história é uma habilidade que requer desenvolvimento, e quando se refere a uma compreensão do cotidiano através da ciência histórica, requer também alguns cuidados. Para Rösen, a forma narrativa (quarto fator) só é histórica “[...] quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro”. (RÖSEN, 2015, p. 81).

Por fim, essa trajetória só se torna válida se ao final do processo o estudante tiver a capacidade de direcionar seu modo de agir e articular suas atividades a partir do conhecimento construído. Utilizando-se do mesmo exemplo mencionado anteriormente, conhecer a trajetória de outros grupos étnicos na cidade de Santa Cruz do Sul pode potencializar o entendimento do aluno acerca do seu sentimento de pertencimento na comunidade em que está inserido, reconhecendo a validade da imigração, mas também reconhecendo sua própria identidade histórica dentro do município. Esse processo final entendemos como funções práticas (quinto fator) do conhecimento histórico.

Os cinco fatores mencionados podem ser sintetizados através da figura 3, abaixo referida e presente na obra *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica* de Rüsen (2015).

Figura 3 – Fatores do conhecimento histórico



Fonte: Imagem retirada de Rüsen (2001, p. 35).

A imagem evidencia as carências de orientação presentes na vida prática, a contribuição da ciência especializada a partir das ideias, métodos e formas e o retorno a vida prática após a construção do saber.

4.4 Betancourt e o *Taller educativo*

A atividade docente é uma atividade que necessita passar constantemente por modificações ou ao menos adequações tanto teóricas quanto metodológicas. Já apontamos anteriormente as concepções educativas por ora criticadas e por ora elogiadas por Saviani, e isso cabe como um importante exemplo do potencial de modificação do ambiente educativo e se reflete diretamente no processo de construção do conhecimento dos estudantes.

A escola contemporânea, nos últimos 100 anos, já assumiu posturas diversas acerca de seus objetivos e funções sociais e pedagógicas, conforme Saviani argumenta, ela já foi tecnicista

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 381).

Utilizando a interpretação do próprio Saviani (2011), esta escola porém, também já fora tradicional, nova, já assumiu uma postura crítica, não crítica ou crítico-reprodutivista. Notamos que a escola muda, os indivíduos que fazem parte dela também mudam, entretanto com velocidades, interesses e objetivos nem sempre similares, ou seja, as expectativas em torno do que a escola pode ou deve oferecer também são diferentes.

A opção de organizar uma oficina para qualificação de professores de História baseado na Educação Histórica e na Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se na ideia de transpor o simples discurso teórico e abordar a possibilidade de discutir as próprias práticas entre os professores participantes da oficina. Para isso toma-se a conceituação de oficina apontada por Betancourt (2007), em *El taller educativo: ¿Que és? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo como evaluarlo* como referência

El taller, en lenguaje corriente, es el lugar donde hace, se construye o se repara algo. Así, se habla de taller de mecânica, taller de carpinteria, taller de reparación de electrodomésticos, etc. Desde hace algunos años la practica ha perfeccionado el concepto de taller, extendiéndolo a la educación. La idea de ser um lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, lugar donde se aprende haciendo junto a todos; há motivado la búsqueda de métodos activos em la enseñanza. (BETANCOURT, 2007, p. 11).

Com esse conceito, entende-se que o material a ser reparado e organizado nesta atividade é o ensino de história e para tal objetivo os professores irão trabalhar juntos em uma oficina.

Betancourt (2007) utiliza-se também de definições de outros teóricos que caminham no mesmo sentido, unindo teoria e prática na construção do conhecimento

El taller o concebimos como una realidad integradora, compleja, reflexiva, em que se unem la teoria y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a uma comunicación constante com la realidad social y como um equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y

estudiantes, em el cual cada uno es um miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. (KISNERMAN apud BETANCOURT, 2007, p. 12).

E ainda, quanto a sua valorização:

Me gusta, agrega, la expresión que explica el taller como lugar de manufactura y mentefactura. Em el taller, a través del interjuego de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento sentimiento y acción. El taller, em síntesis, puede convertirse em el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y concimientos. (GONZALES apud BETANCOURT, 2007).

As demandas que envolvem o professor da escola básica transbordam muito o ambiente escolar o que impossibilita muitas vezes a qualificação desse profissional em cursos, seminários ou congressos, ao propor a oficina como recurso de qualificação da prática docente, pretende-se a partir de um embasamento teórico trabalhado de forma comum com diferentes grupos de professores, proporcionar a estes também um momento em que possam pensar e teorizar acerca das necessidades de seus alunos, de sua escola e também de sua singularidade enquanto profissional. A oficina se ancora no pressuposto que trabalhando com os professores conceitos idênticos aos defendidos por Rösen (2001) e Saviani (2011) seja possível fazê-los pensar nas próprias necessidades de reparo que o processo experienciado nos seus ambientes trabalho proporcionam.

CAPÍTULO V

5.1 Dados coletados e realidade escolar

O presente trabalho foi construído a partir de informações coletadas junto a estudantes das etapas 7, 8 e 9 da educação de jovens e adultos em uma escola pública estadual da cidade de Santa Cruz do Sul-RS, distante aproximadamente 150 km da capital do estado, Porto Alegre.

O educandário conta com turmas de educação básica regular e a modalidade para jovens e adultos, sendo que com esta última, a partir do ano de 2015, iniciou-se um processo de extinção das etapas 3,4,5 e 6 respectivamente, semestralmente. A escola se organizou para possibilitar que os estudantes que estavam cursando a etapa 3 pudessem seguir sua caminhada estudantil no estabelecimento mas que não se formassem a partir de então novas turmas. Diante disso vale também ressaltar que a instituição passa por um processo de valorização das etapas 7, 8 e 9 da EJA, visando focar suas atenções neste nível, assim sendo, o presente trabalho de pesquisa realizado junto aos estudantes, visa possibilitar a qualificação de professores da instituição e das demais escolas que oferecem o ensino de EJA, pois a pauta apresenta-se de suma importância para a construção de debates que visem a qualificação das práticas pedagógicas no que se refere ao ensino de História.

Nas etapas de ensino pesquisadas foram respondidos 40 questionários. Para o baixo número de estudantes que responderam as questões, deve-se levar em consideração o elevado número de estudantes que desistem, abandonam e aqueles que não cursam o componente curricular História, devido ao fato de já terem sido aprovados em algum outro tipo de exame externo, geralmente ENEM. O número de alunos, porém, não interfere nos objetivos do trabalho, haja visto que a percepção destes estudantes que colaboraram são relevantes balizadores, pois representam aqueles que realmente possuem frequência na escola.

Estudar as motivações que levaram os demais indivíduos matriculados a desistirem ou abandonarem também poderia ser um fator importante considerado na formulação e teorização deste trabalho pois hipoteticamente, aulas mais atrativas manteriam um maior número de estudantes vinculados a escola, mas optou-se por não aplicar nenhum tipo de questionário a estes indivíduos que distanciaram-se do

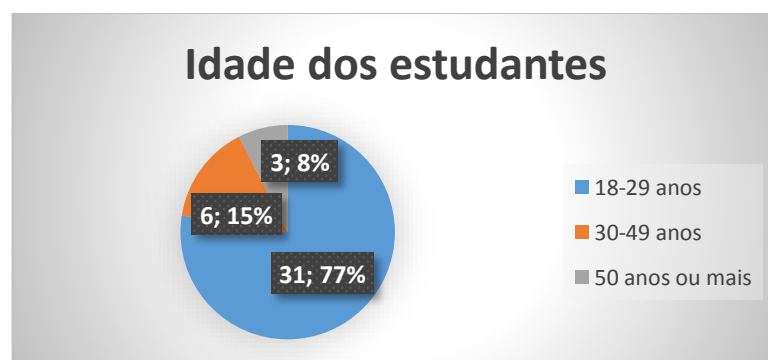
ambiente escolar devido (também) as dificuldades inerentes ao processo de contatá-los.

5.2 Análise dos dados

Com base nas informações coletadas a partir do questionário apresentado no capítulo 2 foi possível chegar a algumas informações sobre o perfil do estudante jovem e adulto que frequenta o educandário alvo dessa pesquisa.

Em um primeiro momento vale apresentar a idade desses estudantes, os quais foram divididos em três grupos (conforme figura 4) um primeiro e mais numeroso, com alunos de 18 a 29 anos, os quais de acordo com a lei nº. 12.852 de agosto de 2013 a qual institui o Estatuto da Juventude, compõe o público jovem da EJA. Muitos deles são oriundos da própria escola, os quais após algumas reprovações desistiram de cursar o ensino regular e optaram pela EJA. Grupo este que, no que se refere ao gênero, apresenta 18 homens e 13 mulheres. Um segundo grupo composto por estudantes com idade entre 30 e 49 anos, neste grupo temos quatro mulheres e dois homens, estando eles distribuídos nas três etapas estudadas. Relevante ressaltar que nesse recorte de idade, todos responderam que desejam permanecer estudando após a conclusão da escola básica. O terceiro e último grupo, composto por três estudantes, revela-se totalmente integrado por mulheres e ao serem indagadas sobre o desejo de continuar estudando, todas manifestam interesse em frequentar o ensino superior após a conclusão do nível básico. As breves informações apresentadas sobre cada recorte analítico feito sobre os questionários visa construir uma breve identidade geracional ao estudante da EJA na escola pesquisada.

Figura 4 - Distribuição dos estudantes por faixa etária



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

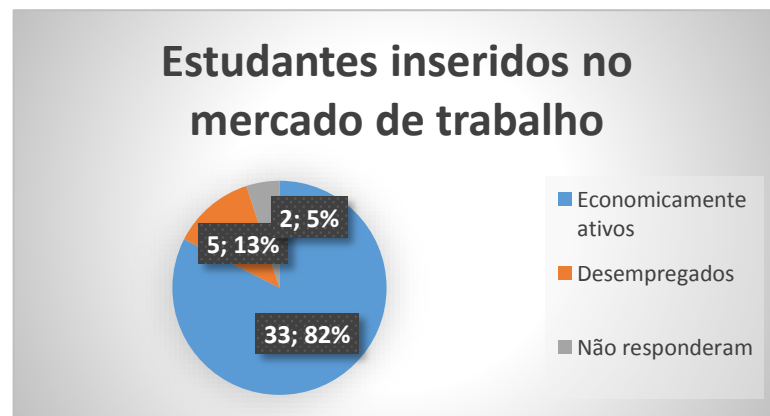
Outro recorte necessário para análise que auxilia no entendimento do perfil do grupo de estudantes pesquisados é o que se refere a etapa de ensino que frequentam e o fato de estarem inseridos ou não no mercado de trabalho. Na Figura 5 temos uma representação dos estudantes por etapa de ensino e a Figura 6 retrata o volume de estudantes que trabalham, de maneira formal ou não.

Figura 5 - Estudantes pesquisados por etapa de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Figura 6 - Estudante inseridos no mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Os dados nos levam a um apontamento relevante quanto a esses estudantes, eles estão em sua maioria nas etapas 7 e 8, poucos chegando ao final do ciclo. Em sua maioria já estão inseridos no mercado de trabalho nas mais diferentes funções, babás, microempresários, recepcionistas, etc. Isso acaba demonstrando, de certa

maneira, o perfil das turmas formadas predominantemente de trabalhadores e ao mesmo tempo revela que as dificuldades decorrentes dessa organização de dupla jornada diária (escola e trabalho) podem ser um dos fatores que levam ao baixo número de estudantes que chegam ao último semestre de estudos.

No que se refere à História, ao serem questionados sobre a relevância de estudá-la, apenas um estudante respondeu que não via importância na disciplina. O que torna-se interessante a partir da análise de algumas respostas é que apesar de a grande maioria julgar relevante o ensino, alguns não sabem justificar como entendem essa importância. Uma jovem de 19 anos, estudante da etapa 8, acredita ser importante para “ter conhecimento”, outro exemplo é um jovem de 18 anos, também da etapa 8 que nem mesmo escreveu sua justificativa. Em meio aos estudantes que conseguiram justificar de forma mais elaborada, nota-se uma interpretação da História como uma disciplina capaz de promover uma orientação do indivíduo no tempo. Um estudante de 25 anos da etapa 8 argumenta que *“é importante estudar História para saber que não vivemos no mundo só para nascer, crescer, reproduzir e morrer, temos que saber sobre a história para que não aconteçam os erros que aconteceram no passado, que temos que procurar ser melhores a cada dia, que tudo que já aconteceu de certo sirva como motivo de orgulho e o que houve de errado sirva de aprendizado”*.⁴ Uma comerciante de 54 anos, estudante da etapa 7, justifica da seguinte forma a importância do ensino de História: *“Se você não aprende o que se passou, nos milhares de anos, como você vai ter sabedoria para lidar com o que vive? Por isso a história é importante para a vida das pessoas, como referência, muitas vezes nos deparamos com fatos hoje, acontecidos no passado.”*

Outro fator que chama a atenção é o fato de muitos estudantes da etapa 9, etapa essa de conclusão da educação básica e período em que teoricamente haveria a necessidade de um maior discernimento acerca da relevância do ensino de História, as respostas serem breves e de frágil argumentação. Um jovem de 19 anos respondeu: *“porque aprendemos como foi nossos entes passados, como viveram”*, já para outro de 18 anos é *“para que saibamos como era a vida antigamente”*, e para um microempresário de 38 anos *“a história está em todos os lugares. Nas nossas vidas, a História é sabedoria na nossa vida”*.

⁴ Para melhor identificar as falas dos sujeitos da pesquisa, elas serão apresentadas entre aspas e em itálico.

5.3. O que é História para o estudante das etapas 7,8 e 9 da EJA?

Quando tentamos responder à pergunta “Que é história?” nossa resposta, consciente ou inconscientemente reflete nossa própria posição no tempo, e faz parte da nossa resposta a uma pergunta mais ampla: que visão nós temos da sociedade em que vivemos? (CARR, 2011, p. 37).

A novidade está no fato de que o conjunto do emaranhado de relações político-sociais deste mundo, em todas as suas dimensões temporais, deva ser entendido como “História”. Em todos os sentidos em que antigamente se podia evocar justiça ou castigo, violência, poder, providência ou acaso, Deus ou o destino, se podia recorrer, desde o final do século XVIII, à História. (KOSELLECK, 2013, p. 38).

A função da história, desde o seu início, foi a de fornecer à sociedade uma explicação sobre ela mesma. A história se coloca hoje em dia cada vez mais próxima às outras áreas do conhecimento que estudam o homem (a sociologia, a antropologia, a economia, a geografia, a psicologia, a demografia, etc.), procurando explicar a dimensão que o homem teve e tem em sociedade. (BORGES, 1993, p.49-50).

“História”, reconhecidamente, tem um duplo sentido. O conceito cobre tanto o acontecimento passado quanto sua representação no presente. (RÜSEN, 2015, p. 80).

O entendimento acerca do que é História pode ser múltiplo, dependendo do referencial ao qual pretendemos nos amparar. Assim como as visões de Carr (2011), Koselleck (2013), Borges (1993) e Rüsen (2015), anteriormente mencionadas, poderíamos também apontar a visão de Hayden White (1995), que em *Meta-História* destoa de muitos por colocar a disciplina em um campo meramente poético, narrativo e literário categorizando-a inclusive em diferentes tipos de discurso. Não diferente é a pluralidade de entendimento dos estudantes acerca do que é História.

Ao propor a questão aos alunos, a possibilidade de respostas também tornou-se muito ampla, dada a diferente experiência que cada um tem e a múltipla caminhada escolar que os estudantes construíram até o momento da pesquisa. Embora algumas respostas tenham procurado elaborar ideias mais complexas acerca do que é História, muitos repetiram as seguintes respostas: “*história do passado*” e “*estudo do passado*”, 8 estudantes apresentaram essas respostas. Uma estudante de 18 anos da etapa 8 introduziu um complemento significativo, respondendo, “*estudo do passado e suas contribuições para o presente*”. Não que as respostas sejam de todo equivocadas, mas carecem de complemento, nem todo passado é História, mas pode vir a ser de acordo com as perguntas que a sociedade vir a propor no presente. Utilizando as palavras de Rüsen:

Nem tudo o que tem a ver com o homem e com o seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração. [...] O passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele. (RÜSEN, 2001, p. 68).

Não cabe ao professor de sala de aula fazer do estudante da educação básica um “pequeno” historiador, mas as construções de alguns conceitos tornam-se importantes para possibilitar a independência desse mesmo indivíduo de verdades promovidas pelo senso comum e perpetuadas na sociedade. Uma senhora de 54 anos, estudante da etapa 7, respondeu que “*história é fatos acontecidos e registrados, para que um dia alguém possa resgatar e contar estes fatos e tentar entender como se passaram os acontecimentos passados*”. Um estudante da etapa 9 coloca “*é uma ciência que fez a compreensão do passado, o entendimento do presente e projeções para o futuro*”. Nota-se através da resposta desse último estudante uma ideia de que a História proporciona uma capacidade de orientação do indivíduo no tempo e a valorização das experiências como uma forma de posicionamento individual para o futuro, resposta muito parecida com a que fora mencionada por outro estudante quando se referia a importância de estudar História.

Uma ação significativa que poderia auxiliar na construção de uma análise mais detalhada do processo de aprendizagem conceitual e escolarizada de História com os estudantes, seria a aplicação de um questionário ou entrevista com os professores que trabalharam com as turmas, porém esse elemento não foi alvo da pesquisa, a qual busca apenas identificar a aprendizagem que os estudantes vem tendo acerca da disciplina e como os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Histórica podem contribuir nesse processo.

A forma como os estudantes se apropriam do conhecimento histórico e da importância desse na organização de sua vida está ligado diretamente a atividade docente, a qual através do cotidiano em sala de aula, deve ter a capacidade de relacionar os objetos de estudo da história com a vida do estudante. Quando questionados sobre a forma que seus professores mais trabalham em sala de aula, poucos estudantes percebem uma relação do conhecimento histórico com sua vida, a grande maioria menciona que o professor trabalha através de explicações orais e materiais passados no quadro para cópia dos estudantes sem estabelecer esse tipo

de ligação, esta resposta está presente nas diferentes etapas da EJA. Para Miceli (2011), o cotidiano do estudante assume papel importante no processo de aprendizagem e o professor deve aproveitar-se disso. Conforme o autor,

Para desempenhar, de modo satisfatório, sua *missão*, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhe permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino de História, que parecem valorizar, principalmente, o sentimento de pertencer (para servir) a uma grande nação [...]. (MICELI, 2011, p. 37).

Ao não identificar a interferência, ou presença da História na sua trajetória de vida os estudantes acabam por, muitas vezes, não compreender o significado desse conhecimento para a orientação do seu presente. É compreensível que os estudantes não vejam o conhecimento produzido pela ciência histórica como algo indispensável para sua vida, porém se levarmos em consideração os objetivos presentes na legislação brasileira, como a promoção da cidadania aos estudantes concluintes da educação básica, esse conhecimento passa a ser relevante pois ser cidadão implica reconhecer e gozar de seus direitos civis, políticos e sociais e esse processo de reconhecimento passa por uma contribuição dos componentes curriculares presentes nas Ciências Humanas no ambiente escolar, entre os quais está incluída a História.

CAPÍTULO VI

6.1 A oficina através de Saviani e Rüsen

Antes de esclarecer os procedimentos teóricos e metodológicos os quais norteiam a prática da oficina, faz-se necessário esclarecer as aproximações pertinentes a natureza do conhecimento histórico entendido por Rüsen e a prática pedagógica na concepção Histórico-Crítica.

6.1.1 As aproximações teóricas entre a educação histórica e a pedagogia histórico-crítica

Após considerar as produções de Jörn Rüsen acerca da natureza do conhecimento histórico e também as ideias de Dermeval Saviani acerca da Pedagogia histórico-crítica faz-se necessário expor a maneira através da qual podem ser sintonizadas essas matrizes teóricas e de que forma as mesmas podem contribuir para a qualificação da atividade docente na educação básica de jovens e adultos das etapas 7, 8 e 9.

As diferentes percepções de mundo dos estudantes que frequentam a EJA, faz a natureza da atividade docente com esses alunos ser também diferenciada. Os desafios da escolarização na modalidade regular são constantes e não de maneira diferente é com a EJA. A busca pela qualificação do ensino para esse público é uma forma de expressar a valorização do estudante que está retornando a escola.

Como o presente trabalho visa qualificar o ensino de História com o público da EJA, vale manifestar Rüsen sobre a concepção de História: “História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro”. (RUSEN, 2001, p. 74).

Seria impossível e errôneo afirmar que o homem não consegue “*ir a frente*” sem conhecer a História, mas a forma com a qual o indivíduo se posiciona nesse ato de se projetar ao futuro assim como a qualidade dessa projeção está estritamente ligada ao seu conhecimento histórico. Conhecer a história é apropriar-se do legado cultural construído pela humanidade. Dessa maneira, torna-se válido, explicitar que é importante ao educador conhecer o seu estudante pois assim é possível qualificar a

aprendizagem do mesmo. Ao pensar a oficina, o primeiro ponto a ser esclarecido é que a aprendizagem só se tornará histórica e crítica se a atividade do professor der conta de conhecer seu estudante e, através dos instrumentos que venham a ser escolhidos por ele, possibilitar ao estudante tomar posse de sua herança cultural e do seu pertencimento histórico.

Ao retornar a escola, o jovem e o adulto buscam completar a educação básica e muitos deles desejam continuar estudando e assim alçar carreiras nas diferentes áreas profissionais. A partir dos dados levantados na pesquisa, foi possível constatar que a ampla maioria deseja seguir estudando, seja em curso de nível técnico ou mesmo superior. Esse desejo dos estudantes traz uma característica importante para a análise do professor, possivelmente estes indivíduos deram-se conta que o saber escolarizado é importante na sociedade contemporânea. Através das informações adquiridas não é possível identificar o que leva eles a desejarem continuar estudando, mas é possível saber que eles manifestam esse interesse pelo saber institucionalizado.

O saber sensível trazido pelo estudante do EJA deve ser ponto de partida para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa para o aluno, a partir de então trabalhar-se-ia com conteúdos necessários para construção do conhecimento histórico. O saber sensível servirá para o professor identificar no estudante as carências de orientação no tempo, e a partir dessa análise, relacioná-los com o conteúdo programático do nível no qual o aluno está frequentando.

Chamo a atenção para a ideia de *construção do conhecimento histórico*, isso pois, o estudante já possui alguns saberes sensíveis, mas a partir do que ele tem, o professor precisa possibilitar que o contato do estudante com o conhecimento histórico se dê de forma sistematizada, a partir de então esse conhecimento passa por um processo de transformação, assimilação e ressignificação. Vislumbra-se que nessa ressignificação será possível identificar um novo posicionamento do aluno quanto ao seu ser e agir em sociedade, entendendo processos de ruptura e permanência da ação humana em diferentes contextos históricos.

Em 2002, Suze Scalcon, escreve *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica* baseado no entendimento acerca da obra de Saviani ela diz

O método de ensino preconizado pela pedagogia histórico-crítica, considerado um meio de apropriação do conhecimento, inspira-se na concepção dialética da ciência e assume a forma de uma trajetória a ser percorrida, um caminho cujos momentos particulares são vistos como passos dinamizadores de um movimento único e orgânico, pois funda-se na dialeticidade da realidade e mantém permanentemente o vínculo entre educação e sociedade, realçando a necessidade da educação de ter objetivamente um ponto de partida e um ponto de chegada. (SCALCON, 2002, p. 123).

E a autora complementa: “Baseado nesse entendimento é que Saviani definiu cinco passos fundamentais dos métodos preconizados pela pedagogia histórico-crítica, [...] prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social”. (SCALCON, 2002, p. 123).

A partir desses 5 passos é que encontramos a maior sintonia entre a pedagogia histórico-crítica e os cinco fatores de construção do pensamento histórico teorizados por Rüsen. Assim como Saviani, Rüsen também tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo de construção do conhecimento. Enquanto o primeiro utiliza-se dos meios da *problematização, instrumentalização e catarse*, o segundo chama de *ideias, métodos e formas* para concluir seu processo de aprendizagem, conforme a figura 3, anteriormente mencionada.

Scalcon (2002) descreve assim o ponto de partida de Saviani, o qual, comparado com Rüsen, evidenciam sua semelhança. “Prática social como ponto de partida do ensino diz respeito à prática comum dos professores e de alunos, os quais são vistos como agentes sociais”. (SCALCON, 2002, p. 123).

Para Rüsen,

O primeiro fator da matriz disciplinar da ciência da história é formado, por conseguinte, pelas carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo, que reclamam o pensamento histórico; carências de orientação que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado. A expressão “interesses” designa, assim, o ponto de partida que o pensamento histórico toma, na vida prática do cotidiano, ainda antes de se constituir como ciência. Enquanto tais, todavia, esses interesses ainda não são conhecimento histórico. (RUSEN, 2001, p. 30).

Para Rüsen (2001), o conhecimento histórico deve partir do cotidiano. Na pedagogia Histórico-Crítica chama-se esse ponto de partida de prática social, momento em que se apresentam as carências de orientação no tempo. Passa-se então ao passo seguinte, a *problematização* de Saviani e as *ideias* de Rüsen.

Scalcon assim entende a problematização na pedagogia histórico-crítica:

Como um momento de identificação dos principais problemas da realidade social vivida, envolve a atividade de questionamento, de análise crítica, de avaliação e de busca de soluções práticas. Dessas atividades emerge a evidência da falta de elementos explicativos, a necessidade de encontro de soluções através de maiores e melhores explicações e o domínio de certos conhecimentos que encaminhem para a resolução dos problemas levantados. (SCALCON, 2002, p. 124).

No pensamento de Rüsen, o próximo passo é a produção e organização de ideias:

Se as carências de orientação no tempo são dirigidas ao pensamento sobre o passado, então são requeridos critérios de sentido. São estes que regulam o trato reflexivo dos homens com seu mundo e consigo mesmos. Eles decidem como deve ser interpretada a mudança do homem e de seu mundo, a fim de que se deem orientações práticas da vida humana no tempo que tenham “sentido”, sem o que as carências de orientação não poderiam vir a ser satisfeitas. Gostaria de empregar, para designar esses pontos de vista supraordenados acerca do passado, no âmbito dos quais este se constitui e é reconhecido como “história”, o termo *ideias*. [...] Ideias são os referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão. Elas servem à transformação de carências motivadoras em interesses (claramente identificáveis) em agir. [...] Como critérios orientadores de sentido, tais ideias são fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico. (RUSEN, 2001, p. 31-32).

Ao identificarem-se as carências de orientação, são simultaneamente construídos problemas de orientação, uma vez que, solucionar esses problemas será entendido como construir ideias de reorganização na vida cotidiana através do conhecimento do passado.

No passo seguinte,

A instrumentalização, entendida como a apropriação por parte dos alunos das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos), envolve um encaminhamento pedagógico capaz de, direta ou indiretamente, indicar aos alunos estratégias para a sua apropriação. (SCALCON, 2002, p. 124).

Conforme Rüsen,

Os métodos da pesquisa empírica constituem o terceiro fator dos fundamentos da ciência da história. Como regulação do pensamento histórico, que lhe possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir o caráter de pesquisa, eles por certo influenciam o modo pelo qual as perspectivas (ideias) são concebidas, uma vez que é mediante elas que o passado deve ser tornado cognoscível pela história como ciência particular. (Nem toda ideia é compatível com os requisitos metódicos de sua efetivação como conhecimento empírico). (RUSEN, 2001, p. 33).

Neste momento vale uma ressalva quanto a peculiaridade do ensino escolar de História, dado que, tanto no momento de formulação dos problemas/ideias quanto na escolha dos instrumentos/métodos a realidade encontrada pelo professor no cotidiano escolar é extremamente significativo, pois uma escolha equivocada pode ocasionar a perda do processo educativo por falta ou ausência de materiais compatíveis a solução do problema e formulação de ideias capazes de suprir as carências observadas no início do processo.

Uma vez instrumentalizado, passa-se à catarse,

É um momento em que ocorre a assimilação subjetiva da estrutura do real e como tal é um passo do método de ensino que constitui um momento de autoconsciência. É o ponto culminante do processo educativo. É nesse momento que ocorre a passagem da síncrese à síntese. (SCALCON, 2002, p. 124).

De acordo com os fatores do conhecimento histórico, as formas de apresentação do conhecimento produzido tornar-se-ão historiografia. No que se refere ao ensino escolar, não há a necessidade e nem mesmo é objetivo da escola promover obras historiográficas, mas uma possibilidade é produzir com os alunos narrativas que deem conta de localizá-los historicamente. Nesse momento há uma apropriação dos passos de Rüsen para o cotidiano escolar. Para ele

Com as formas de apresentação, o pensamento histórico remete, por princípio, às carências de orientação de que se originou. Ele se exprime, como resultado cognoscitivo, sob a forma de historiografia, com a qual volta ao contexto da orientação prática da vida no tempo. Com a historiografia, o pensamento histórico usa uma linguagem que deve ser entendida como resposta a uma pergunta. Originada em carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática, a ciência da história - com os resultados de seu trabalho cognoscitivo expressos historiograficamente - assume funções de orientação existencial que têm de ser consideradas como um fator próprio (quinto e último) de seus fundamentos, na medida em que se quer saber por que é racional fazer história como ciência e em que consiste essa racionalidade. (RUSEN, 2001. p.34)

Quando se alcançam e se definem as formas de apresentação do pensamento histórico, supera-se o campo teórico, no trabalho da ciência especializada e retorna-se a vida prática, alcançando assim as funções desse conhecimento para a vida do estudante.

Na análise de Scalcon,

A prática social é o ponto de chegada, compreendida agora em termos sintéticos pelos educandos. [...] Um momento em que, pela problematização da prática, foram procurados meios e instrumentos (culturais, científicos e psicológicos) capazes de serem utilizados na busca da compreensão da realidade e de sua conseqüente transformação. (SCALCON, 2002, p. 125).

No ambiente escolar, o propósito ao retornar a vida prática é proporcionar ao estudante o que Rüsen entende por consciência histórica: “A consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica”. (RÜSEN, 2014, p. 58).

Uma forma possível de avaliar a construção e assimilação da consciência histórica, como entendida por Rüsen, é a partir de análises de narrativas históricas produzidas pelos estudantes. Conforme o próprio autor,

A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração. A partir desta visão, as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma história. Uma vez explicadas a forma narrativa dos procedimentos da consciência histórica e sua função como meio de orientação temporal, é possível caracterizar a competência específica e essencial da consciência histórica como competência narrativa. Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio de recordação da realidade passada. (RÜSEN, 2014, p. 59).

Desta forma, resgatando o processo como um todo, parte-se da vida cotidiana, das práticas sociais, levantam-se problemas oriundos de lacunas de orientação no tempo e segue-se para o estudo na ciência histórica, acompanhado pelo professor na construção de um segundo momento onde, a partir do desenvolvimento da competência narrativa, seja possível retornar a prática social orientando suas atitudes através de uma nova forma de conhecer o presente.

Esse movimento de conhecimento do presente e orientação histórica, ocorre de duas formas, uma interna e outra externa alterando assim a consciência do indivíduo. Para Rüsen “*orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico.*” (RÜSEN, 2007.p. 87). Ao referir o termo *para dentro*, podemos interpretar que o autor se propõe a dizer que o indivíduo irá entender melhor a si mesmo no tempo presente, relacionando a sua existência a questões identitárias e de pertencimento cultural,

quando se refere à *práxis*, fala das atitudes as quais serão tomadas a partir de então, justamente por tomar propriedade de elementos do passado que o auxiliam a entender o presente e se projetar no futuro.

6.1.2 A oficina com professores como forma de qualificação docente

Conforme anteriormente mencionado no capítulo 4, a oficina é um local de manutenção, qualificação e/ou aprimoramento de algo ou alguma coisa (BETANCOURT, 2007), no caso da proposta desse trabalho, visa-se trabalhar com a qualificação de professores que estão já inseridos nas escolas e trabalhando com o público de EJA e para que ao fim da oficina e no retorno a sala de aula o profissional possa qualificar a aprendizagem do seu estudante. A ideia principal é promover junto aos educadores a possibilidade de além de lecionar, entender a realidade em que estão inseridos, pesquisar sobre ela e qualificar suas práticas cotidianas em sala de aula, proporcionando aos estudantes uma relação mais significativa entre conhecimento histórico e vida cotidiana.

Embora a pesquisa e proposta de trabalho sejam destinadas aos professores de História que trabalham com as etapas 7,8 e 9 da EJA não há oposição entre a realidade encontrada por professores que trabalham com alunos da educação regular, mas dada a ênfase no saber sensível trazido pelos estudantes jovens e adultos, o seu desenvolvimento encontra maior pertinência para o trabalho com este público. Ressalta-se também que a proposta visa qualificar a atividade de professores, para que estes a partir de então, possam conhecer e desenvolver técnicas com as ideias da Educação Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica para trabalhar com seus estudantes. O fato de desenvolver essa proposta de formação continuada através de uma oficina não remete ao compromisso dos professores desenvolverem com seus estudantes também oficinas, até porque em nenhum momento Rüsen ou Saviani propõe a oficina como metodologia obrigatória para o desenvolvimento da prática docente.

A proposta de oficina se desenvolve utilizando os passos de construção do conhecimento histórico entendidos por Rusen e a etapas propostas a partir da análise da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, ou seja, os passos que orientam a oficina visam promover com os professores o entendimento das prerrogativas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Histórica a partir da própria teoria.

O primeiro passo a ser desenvolvido com os professores é o seu conhecimento acerca das prerrogativas da educação histórica e da pedagogia histórico-crítica. Sabe-se, porém, que uma realidade que ainda apresenta-se em muitos locais é o trabalho de professores que não são formados em História, mas ministram aulas da disciplina no ambiente escolar. Embora isso possa acontecer e os níveis de conhecimento acerca da natureza do conhecimento da ciência histórica, assim como os conteúdos pertinentes a esta ciência, sejam diversos, parte-se do princípio que professores que trabalham com a disciplina dominem esse campo do conhecimento, e que seja necessário apenas desenvolver com estes profissionais formas de ensino que possam potencializar a aprendizagem de seus estudantes. A oficina não tem o intuito de ensinar História aos participantes, mas sim qualificar formas de ensinar História a partir das ideias de Rüsen e Saviani.

Admitindo a natureza coletiva do trabalho em oficina, três questões foram tomadas como norteadoras para o seu desenvolvimento. 1- Quem é o professor “x”? 2 - Onde trabalha o professor “x”? 3- *Quando* o professor “x” vive? Entendendo “x” como o professor que participa da oficina e *quando* enquanto momento histórico do qual este é contemporâneo.

Por que essas três questões? Se a ideia é pensar na forma com que o estudante da EJA seja capaz de orientar-se no tempo através do desenvolvimento da consciência histórica a qual em último estágio resulta em um movimento interno (identidade) e externo (práxis) de orientação no presente, faz-se necessário promover junto ao professor “x” uma estratégia que o faça compreender a proposta de desenvolvimento dessa capacidade através de sua própria experiência. O aluno que terá aula com o professor “x” não precisa necessariamente passar pelos mesmos passos que serão desenvolvidos nessa oficina, mas devem ser construídas atividades que proporcionem ao estudante chegar ao mesmo fim, que é o seu retorno a prática social e sua (re)orientação no presente.

Propor ao profissional que ele diga quem é, é fazer com que o mesmo busque referências identitárias que possam o remeter a família, ao local de nascimento, local onde mora, características afetivas, profissionais, etc. O pedido de identificação tem o propósito de fazer o profissional descrever-se propondo assim que se identifique em uma realidade social na qual está inserido e uma história de vida da qual ele compartilhe sem, nesse momento, nenhum compromisso com a construção do conhecimento da ciência histórica.

Ao propor a questão 2- *Onde trabalha o professor “x”?* Tem-se como objetivo coletar com ele o local onde trabalha, a comunidade na qual sua escola está inserida, número de alunos, estrutura física das instalações, etc. tentar fazer com que ele descreva o máximo de características desse local instigando-o a expor sua visão do local. Ao propor essa questão a meta é inserir o sujeito descrito na pergunta 1 no ambiente 2, olhando com o pensamento compartilhado por quem participa da oficina e assim entender qual a sua percepção dos demais colegas quando o sujeito “x” entra no local 2, afinal ali que se desenvolve a sua prática pedagógica cotidiana. O trabalho do professor é comumente solitário em sua produção e planejamento de aulas, o olhar de colegas, o trabalho em equipe (pressuposto da oficina) possibilita a discussão coletiva das diferentes realidades. Aos professores que trabalham em mais de uma instituição, algo muito comum no tempo presente, a descrição deve optar por um dos espaços, para ter este como ponto de análise do início ao fim da oficina. É válido mencionar que este modelo pode alcançar êxito em grupo de 3 a 4 professores por grupo de trabalho, sendo em grupos de mais professores corre-se o risco da quantidade de realidades expostas demandar um tempo demasiado e o desenvolvimento de uma discussão superficial acerca de cada realidade.

A terceira e última questão remete a ideia de temporalidade de ação do professor, (quando este professor está dando aula? Desde quando ele trabalha?) e cabe a estes mencionar a realidade com a qual trabalham, o tempo em que estão em sala de aula e sua trajetória como professor. Logicamente a diversidade de experiências entre os participantes é um fator definidor quanto a potencialidade da discussão, mas ela deve prezar pela referência a políticas públicas destinadas a educação no tempo em que trabalham, o lugar da escola na comunidade local enquanto espaço valorizado e/ou desvalorizado pela mantenedora até mesmo pela própria comunidade escolar como um todo.

Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Educação Histórica, tem como princípios, respectivamente, a prática social como início e fim da construção do conhecimento e a vida prática como início e fim do conhecimento histórico. Essa realidade construída pelos professores foi construída historicamente, e não se isola com seus problemas e virtudes no tempo presente. Os professores que participam da oficina devem propor problematizações que os levem ao conhecimento do passado da realidade escolar e que os possibilitem a partir de então uma nova forma de agir no presente. No caso específico com o qual a oficina trabalha, a hipótese mais

provável é que os professores irão se debruçar sobre a história do ensino no Brasil, diferentes momentos históricos do próprio ensino de História, valorização dos professores em diferentes momentos, políticas públicas desenvolvidas para qualificação profissional, etc. As hipóteses formuladas pelos professores para suprir as carências de orientação no tempo presente podem ser múltiplas, mas o fato é, eles estão saindo da *prática social* e da vida prática através de seus *interesses* para entrar no campo da *problematização* e das *ideias*. Para avançar no sentido do encontro de respostas aos problemas faz-se necessário possibilitar a *instrumentalização* e os *métodos* possíveis para esse avanço. Como a oficina se desenvolve com professores que já tem uma formação pedagógica, é possível utilizar a natureza de seu próprio conhecimento sobre história da educação e história do ensino de História para chegarmos ao passo seguinte, que é a *catarse* ou as *formas* como esse conhecimento pode se apresentar. Nessa oficina a forma escolhida é a *narrativa*, pois esta já se apresenta em sintonia com o pensamento de Rüsen.

A partir desse momento é possível aos professores distanciarem-se de um raciocínio inicial, baseado em problemas que careciam de soluções, à promoção de uma narrativa que legitime o tempo presente através de métodos desenvolvidos em grupo e baseados nas experiências e conhecimentos do grupo. O último passo da oficina trata-se do retorno à *prática social* e o encontro das *funções* daquilo que fora construído.

Ao conhecer a escola, a atividade do professor e a educação no presente a partir de uma atitude reflexiva com raízes no passado, será possível ao grupo adquirir uma nova forma de sentir-se professor (identidade) e agir como professor (práxis). Esta mesma mecânica utilizada no desenvolvimento da oficina deve ser levado em consideração no momento em que os profissionais irão desenvolver suas práticas em sala de aula, construir as problemáticas do tempo presente a partir do cotidiano e desenvolver o raciocínio lógico do estudante através dos métodos e instrumentos fornecidos pela história enquanto ciência para ao fim proporcionar uma reorientação do seu aluno no tempo, fazendo com que este entenda a função do conhecimento desenvolvido. Isso tudo sem deixar de lado aquilo que Saviani entende como clássico no desenvolvimento dos conteúdos com os estudantes.

Neste momento cabe mencionar que o presente trabalho utiliza-se dos próprios fatores de construção do conhecimento histórico e da educação histórico-crítica para desenvolver a oficina, mas a atividade do professor em sala de aula deve buscar a

sintonia com os conteúdos presentes nas matrizes curriculares propostas pela instituição de ensino na qual trabalham.

Apontar a atividade humana na construção do conhecimento é importante para todas as disciplinas, mas dentro da história ela merece um maior destaque pois é preciso estabelecer as relações com as quais o conhecimento fôra construído. Usando as palavras de Cortella,

[...] uma das questões cruciais para as nossas práticas pedagógicas é a concepção sobre o conhecimento dentro da sala de aula; no mais das vezes, o conhecimento é entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica. É comum também observarmos o conhecimento ser tratado como uma coisa mágica, transcendental, que “cai dos céus” e não é raro encontrarmos educadores que passam para seus alunos e alunas uma visão estática e extática do conhecimento. (CORTELLA, 2008, p. 85).

Ao entendermos a importância de tirar a produção do conhecimento do campo sobrenatural, colocando-o como decorrente da produção humana no tempo e no espaço, Saviani propõe a base teórica da pedagogia histórico-crítica no materialismo histórico. Dessa forma,

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. (SAVIANI, 2011, p. 422).

A consciência histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica, valorizam assim a utilização do saber sensível e do saber cotidiano para a construção de um novo saber com base na vida prática mas construído com o apoio da ciência histórica. Haja visto que a grande maioria dos estudantes das etapas 7,8 e 9 da EJA que foram pesquisados pretendem prosseguir seus estudos, não se pode perder de vista os objetivos pedagógicos presentes no currículo escolar, os quais, na relação com as prerrogativas de Saviani e Rüsen, encontram maior pertinência para os estudantes. Desenvolver com os alunos a aprendizagem histórica através de sua relação com o materialismo proposto por Saviani, é uma via de desenvolver com estes um conhecimento da sua realidade de classe trabalhadora e sua forma de inserção na sociedade capitalista presente, a qual foi construída pela atividade humana.

Saviani defende a valorização do conteúdo clássico na Pedagogia Histórico-Crítica, pois utilizando do exemplo do próprio autor (SAVIANI, 2013), não é possível visualizar uma escola que não alfabetize, pois alfabetizar é um conhecimento clássico desenvolvido no ambiente escolar. Assim como a alfabetização, outros conhecimentos de matemática, história, geografia, entre outros componentes curriculares, tem seu caráter clássico que precisam ser desenvolvidos pela escola.

Saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2013, p. 54).

Utilizando-me ainda das palavras de Saviani acerca da posição da escola e da educação no tempo presente:

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação. [...] procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2013, p. 88).

Em posse dos dados coletados e dos passos a serem desenvolvidos na oficina, em forma de síntese, segue o modelo com que ela está organizada, quanto as questões de carga horária e conteúdo: A oficina está projetada sob uma carga horária de 12 horas, sendo estas distribuídas em três turnos para um público de até 30 professores. Destas 12 horas, duas estão destinadas a uma abordagem teórica inicial desenvolvida de forma didática, visando esclarecer as prerrogativas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Histórica, assim como a indicação de leituras complementares que podem auxiliar os professores cursistas que tiverem interesse em se aperfeiçoar sobre a temática e continuar suas leituras e ampliar suas práticas.

Com essa introdução teórica os professores participantes são convidados a unirem-se em pequenos grupos de até quatro integrantes para discutirem a sua realidade dentro da comunidade escolar com a qual convivem, orientados pelas seguintes questões:

- 1- Quem eu sou como professor?
- 2- Onde estou trabalhando como professor?
- 3- *Quando* estou trabalhando como professor?

Após duas horas destinadas a esse compartilhamento de experiências, é possível avançar para um próximo passo. Já conhecedores das particularidades, similaridades e (o ponto de partida do conhecimento histórico de Rösen-2001) dos *interesses* que permeiam sua atividade docente, os grupos a partir de então tem seu trabalho orientado a desenvolver-se a partir dos passos de Rösen: perspectivas heurísticas (*ideias*), procedimentos metódicos (*métodos*), forma narrativa (*formas*) e em seu último momento às funções práticas (*funções*), passos esses esclarecidos durante as horas iniciais da oficina e os quais possuem similaridade entre a concepção de educação de Saviani. A essas etapas são destinadas outras quatro horas da oficina.

As últimas quatro horas estão destinadas a sistematização do conhecimento construído assim como o compartilhamento das ideias com demais grupos de trabalho formados. Dessa maneira acredita-se que os professores estarão pensando sua realidade, valorizando o conhecimento escolarizado de cunho científico, vivenciando os passos para construção do conhecimento propostos por Rösen e reparando as necessidades de capacitação e reflexão sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que os próprios professores estarão refletindo sobre a sua realidade e não a partir de um campo hipotético sem fundamentação no seu público cotidiano da escola.

Embora não citado diretamente na organização da oficina é importante mencionar que toda ela está inserida na ideia de valorização do conhecimento científico e sua promoção por via da escolarização, ideia fundamental para motivar a independência e a prática da cidadania entre os estudantes.

Enfim, ao desenvolver a oficina a partir de três questões iniciais buscou-se utilizar dos saberes sensíveis e cotidianos dos professores, demonstrando assim os passos importantes para o desenvolvimento de um novo saber, uma nova forma de orientação da vida no presente. Com os estudantes, os professores deverão, (se

quiserem utilizar-se da proposta da oficina), propor atividades que respeitem semelhantes etapas, que proporcionem a eles (professores) conhecerem as carências de saber trazidas por seus estudantes e a partir de então possibilitar a estes últimos o encontro com as funções do novo saber construído no ambiente escolar para a sua vida prática.

Desta forma a Educação Histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica podem contribuir com a promoção de cidadãos conscientes de sua postura na sociedade, mais preparados para o mercado de trabalho (conforme a legislação brasileira deseja), mas também cientes da realidade histórica que os trouxe até o presente.

CAPÍTULO VII

7.1 Considerações finais

[...] Quem me dera, ao menos uma vez,
Explicar o que ninguém consegue entender:
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente.

Quem me dera, ao menos uma vez,
Provar que quem tem mais do que precisa ter
Quase sempre se convence que não tem o bastante
E fala demais por não ter nada a dizer
(Índios, Legião Urbana).

[...]Yeh, some folks inherit star spangled eyes
ooh, they send you down to war, Lord
And when you ask them, how much should we give
oh, they only answer, more, more, more, yoh
(Fortunate Son, Creedence Clearwater Revival)

En la mañana desayuno las dudas que sobran de la noche anterior
Luego salgo a ganarme la vida temprano, haga frío o calor
Porque no hay tiempo de amargarse ni llorar por un pasar mejor
La prioridad es el plato en la mesa y como sea hay que ganárselo
Entonces, veo que la cosa se pone muy brava y cada día mas
Si mi esposa va tirando del carro conmigo, juntos a la par
Y como no hay un peso para mandar a los chicos a estudiar
También los llevamos a cartonear
Sino con quien lo vamos a dejar??
(Cartonero, Ataque 77)

Eric Hobsbawm (1995), ao introduzir *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*, conta um pouco de sua história como indivíduo que viveu grande parte das transformações as quais o século XX havia sofrido e acompanhado o desenrolar violento dos grandes acontecimentos do período não somente sob a ótica do historiador. Compara ele, o mundo na década de 1910, mais precisamente a partir da Primeira Guerra Mundial, e o início dos anos 1990. O mundo, segundo Hobsbawm, na eminência da chegada do século XXI é um lugar com mais oferta de comida, com mais tecnologia e com uma economia que rompeu divisas políticas, com a vitória do capitalismo sobre o projeto da URSS. Porém ao final ele deixa subentendido uma pergunta: que mundo esperamos que se apresente ao século XXI? Escrevendo ainda no século XX ele diz:

No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu

papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos, nossa viagem. É a essa situação que uma parte da humanidade já deve acomodar-se no final do século; no novo milênio, outras deverão fazê-lo. Porém então, quem sabe, já seja possível ver melhor para onde vai a humanidade. Olhando para trás, vemos a estrada que nos trouxe até aqui; [...] Não sabemos o que moldará o futuro, embora eu não tenha resistido a tentação de refletir sobre parte desses problemas, na medida em que eles surgem dos escombros do período que acaba de chegar ao fim. Esperemos que seja um mundo melhor, mais justo e mais viável. (HOBSBAWM, 1995, p. 25-26).

Sabemos nesse início de século XXI, que *o futuro não é mais como era antigamente*, sabemos que poucos *herdam olhos com brilho das estrelas* e sabemos também que, embora a educação seja direito de todos, para muitos, *no hay un peso para mandar a los chicos a estudiar* e quando o há, a educação, infelizmente, não vem fazendo sentido na vida de todos, assim como a História.

O público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, voltou aos bancos escolares por necessidade de se reposicionar no mundo do trabalho, aprenderam que na ausência de um olhar com “brilho de estrelas”, ou de um *berço de estrelas*, que o futuro necessitava de um novo cidadão, pois o mundo capitalista é individualista e, usando as palavras de Baumann (2001), é líquido. Alguns retornaram aos bancos escolares após muitos anos, como uma senhora de 54 anos que frequenta a etapa 7, como outros tantos meninos e meninas de 18 e 19 anos que ingressaram na EJA após algumas reprovações que os fizeram atrasar em algum tempo sua saída da educação básica, alguns outros deixaram de estudar devido ao dinheiro que falou mais alto que os estudos em algum momento de suas vidas.

Acolher estes estudantes, mais do que um dever da escola, é uma função social do próprio professor, e tal como as Ciências Humanas e em especial a História podem dar grande contribuição. O *breve século XX* nem mesmo foi vivido pelo estudante jovem do EJA, mas ele está presente em seu cotidiano na economia, na política, nos direitos sociais e civis, historicamente ele precisa conhecer esse passado para agir de forma responsável na sociedade do presente, construir sua identidade e orientar sua *práxis*. Para conhecer esse passado, ele precisa do professor (não somente dele, é claro) para que este o auxilie no contato com o conhecimento que Saviani chama de clássico, para que assim saibam como a teoria apresenta-se a eles na vida prática, que o capitalismo não prevaleceu por vontade divina, que as mulheres não buscam igualdade de direitos só porque tivemos uma presidente mulher, que o MST não busca

reforma agrária porque é preguiçoso e não quer pagar pela propriedade, que as favelas não se formaram por mera vontade do povo, que vacinas não foram produzidas por pessoas escolhidas por Deus ou por qualquer outra entidade metafísica, que a modernidade não é líquida por acaso.

A educação e a escola, ou melhor, a educação escolar é um dos pilares que ainda permanece presente nesse mundo contemporâneo mas não nas mesmas formas que outrora. A liquidez a qual Baumann (2001) faz referência está presente em tudo, inclusive na educação. As ferramentas disponíveis ao trabalho do professor nunca foram tão diversas, a tecnologia traz à realidade da sala de aula o mundo em alguns cliques. O estudante de hoje, não é o estudante do século passado, talvez nem mesmo o da década passada, embora alguns adultos sejam parecidos.

Embora as ferramentas de pesquisa tenham se tornado mais dinâmicas, convivemos com jovens e adultos carentes de uma pertinência ao presente, muitos dos alunos que responderam a pesquisa não conseguem ver contribuições que o conhecimento histórico pode trazer ao seu cotidiano. Essa informação evidencia a necessidade de repensar a posição e a apresentação do conhecimento histórico no currículo escolar, o professor não deve se limitar a apresentar eventos do passado descolados de um reflexo no cotidiano do estudante, esse passado perdido muitas vezes no tempo e no espaço irá também se perder da prática social do aluno, sem gerar nenhum tipo de reflexão ou ressignificação do conhecimento.

A forma de ver o conhecimento histórico proposto por Rüsen, traz este como ferramenta para uma orientação do presente, é um passado que faça sentido ao estudante, de forma semelhante Saviani vê a presença da escolarização na vida do estudante, este deve conhecer as ferramentas do saber que construíram o presente e que empoderaram aqueles que detêm conhecimento científico e marginalizam aqueles que não os tem, refletindo em um pertencimento de classe no seu início e no seu fim. Início, devido a debilidade de muitas escolas públicas quando comparadas as privadas, e em seu fim pois, a debilidade do ensino público acaba mantendo uma disparidade social ao fim da educação básica.

Por fim, a especificidade do público que frequenta a EJA requer um olhar dedicado e delicado. O presente trabalho não busca apresentar soluções que sejam milagrosas e a oficina proposta não é a salvação para o trabalho dos professores de História, e sim uma possibilidade de construção do conhecimento histórico com os estudantes. A proposta visa motivar o professor a pensar a sua realidade de sala de

aula, o público com o qual trabalha e quais contribuições ele realmente pode trazer para seus estudantes. O professor precisa ser um pesquisador, nem mesmo que seja apenas da sua própria comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ATTAQUE 77. *Karmagedon*. Argentina: Sony BMG Music Entertainment, 2007. 1CD: digital.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BETANCOURT, Arnobio Maya. *El taller educativo: ¿Qué es? fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9.394/96. 11. ed. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília, 2000.
- BRASIL. *Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 07 jan. 2015.
- CARR, Edward Hallett. *Que é história?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CREEDENCE. *Clearwater Revival Revisited*. Santa Monica: Hip-O Records, 1998. 2CD: digital.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAZENDA, Ivani. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2006.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KEMMIS, Stephen; WILLKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-59.

KOSELLECK, Reinhart et al. (Orgs.) *O conceito de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo técnico*. Brasília: O instituto, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.

MEC. *Alunas e alunos da EJA: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da história? In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 37-52.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: Trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, v.13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5).

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História do tempo e tempo da História: estudos de historiografia e história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCALCON, Suze. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al. (Orgs.). *Humanismo e didática da história: Jorn Rüsen*. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

WHITE, Hayden V. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1995.