

Ensino de História e vida profissional: perspectivas de alunos de EJA¹

FERNANDA MORAES DOS SANTOS²

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que pretende atender uma demanda de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino básico ou não o concluíram na idade própria por diversos motivos. Um dos motivos pelo abandono escolar geralmente é atribuído à inserção, ainda criança ou adolescente, do aluno no mundo do trabalho (seja formal ou informal, em casa, ou fora de casa), para tanto, esta pesquisa tentou contribuir para tal afirmação.

Em geral, deparamo-nos com um alunado de EJA que procura a escola principalmente para conseguir emprego (ou se manter empregado) e se estabelecer no mercado de trabalho. Cabe informar que utilizamos o conceito “trabalho” ao que se refere a toda produção humana para um determinado fim, mas, mais especificamente a esta pesquisa, o relacionaremos ao emprego, à vida profissional, tanto no trabalho formal quanto no informal.

O campo do trabalho humano foi escolhido como um dos focos desta pesquisa, pois ele é uma das relações sociais abordadas pela História e nele está inserida a maior parte dos alunos matriculados em EJA. Dentre os mesmos, vários se encontram empregados no trabalho formal ou informal, ou ainda estão à procura de emprego e pensam que, ao conseguir um diploma, o caminho para o mundo do trabalho remunerado será mais fácil de ser percorrido.

Diante dessa constatação, todavia, como o ensino público da EJA permanece dividido em diversas disciplinas específicas, fica a dúvida sobre qual seria a contribuição da disciplina História, de acordo com a perspectiva do aluno, em sua vida prática, e além, como contribuir para que a ótica de cada um se amplie com relação à realidade social, econômica, científica e cultural. Dessa maneira, pudemos observar o choque que há entre o ensino de História, a educação como direito e formação do cidadão e o mercado de trabalho.

¹ Este trabalho é baseado na monografia de mesmo título apresentada em 2010 ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) para obtenção do título de especialista em Educação de Jovens e Adultos na modalidade PROEJA, sob orientação do Prof. Ms. Fausto Henrique Gomes Nogueira.

² Especialista em EJA (PROEJA) – IFSP – Ministério da Educação.

Esta pesquisa, então, pretendeu investigar como os alunos da EJA encaram a disciplina História e, para responder a essa questão, tivemos como objeto as respostas dos alunos da EJA do Ensino Fundamental II de duas instituições públicas do município de Cotia, região metropolitana de São Paulo, sendo uma escola estadual e outra municipal, ambas com diferentes propostas de ensino de História: a primeira trabalhou conteúdos ligados ao dia a dia do alunado – “trabalho” e “cidadania” – enquanto que a segunda lecionou conteúdos resumidos da história tradicional e linear do ensino regular. Este trabalho buscou demonstrar se os alunos questionados concebem a importância da disciplina História em sua vida profissional e se se consideram participantes e agentes transformadores da história da humanidade, já que as novas teorias da didática da história – em especial a educação histórica –, que relacionam o estudo dos acontecimentos históricos com problemas do presente, afirmam que o estudo da disciplina História pode proporcionar aos alunos a consciência crítica, permitindo que se enxerguem como participantes e agentes modificadores da história. Para isso, coletamos, analisamos e interpretamos as respostas e justificativas dos participantes presentes nos questionários aplicados em dezembro de 2008.

A História como disciplina escolar

Entendemos que História como disciplina escolar é o conjunto das práticas educativas referentes ao conhecimento histórico, que contribui para a formação da identidade dos alunos, formação de cidadãos políticos e críticos, para o desenvolvimento de relacionar o presente e o passado, visando a formação do sujeito histórico que se vê com a possibilidade de atuar na história.

No que compete à realidade escolar, ao proporcionar o estudo sobre as ações humanas ao longo do tempo, a disciplina procura permitir que o aluno consiga compreender-se também como sujeito histórico. Segundo Bittencourt (1997),

O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (p. 20)

Assim, o ensino de História propõe a reflexão sobre a sociedade em que os alunos estão inseridos e como podem solucionar problemas contemporâneos. Segundo

Le Goff, “no domínio da ciência, da ação social ou política, da religião ou da arte – para considerar alguns domínios fundamentais -, esta presença do saber histórico é indispensável” (LE GOFF, 1994, p. 144).

O estudo do ensino de História, nos últimos anos, vem crescendo e suscitando cada vez mais debates, onde se destaca a educação histórica. Esta admite a pluralidade de interpretações sobre o passado e o presente, partindo do conhecimento prévio dos alunos e, a partir das intervenções com fontes históricas e discussão das mesmas, os alunos poderão ampliar seus conhecimentos, poder de análise e sua consciência crítica (SCHMIDT e GARCIA, 2006).

No entanto, apesar das mudanças teóricas com relação ao ensino de História, ainda há a resistência de muitos professores em conduzir o ensino de maneira diversificada, dada a tradição que permanece dentro do ambiente escolar. Também, com relação às políticas educacionais, poucos são os projetos pedagógicos que visam a construção de propostas ou materiais didáticos específicos para a realidade dos alunos de EJA.

EJA, Trabalho e Ensino de História

A educação de jovens e adultos, na ampla acepção do termo, como observam Di Pierro e Haddad (2000), compreende um amplo conjunto de relações sociais de reprodução da sociedade, portanto seria um grande erro tentar historiá-la a partir de uma perspectiva universal. No entanto, partimos da história da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da educação escolar (de modelo presencial e de ensino propedêutico), discorrendo sobre o processo de inserção dessa modalidade nas políticas públicas brasileiras.

A história da educação, de acordo com Pinto (1982/1997, p. 77), nos mostra que há três “leis” gerais no que se refere à relação entre a educação e o desenvolvimento econômico-cultural de cada fase histórica, ou seja, no que se refere aos objetivos da educação em cada sociedade.

A primeira, e principal – e a que discorremos com maior ênfase em nosso trabalho –, é que a educação é regida conforme interesses da classe dirigente, e varia conforme esta se modifica; a segunda é que o tipo de homem que uma sociedade pretende formar é aquele que desenvolverá as formas econômicas e culturais

pretendidas pela mesma; e a terceira e última “lei” é que, em sua essência, a educação é contraditória, pois ao mesmo tempo em que conserva a sociedade em que está inserida, a modifica, já que as sociedades não são imóveis.

Ao tratarmos de EJA, podemos perceber que a educação está totalmente vinculada ao que o Estado (no caso brasileiro, no interior do modo de produção capitalista) espera alcançar ao disponibilizar e divulgar amplamente o acesso de jovens e adultos ao ensino; ou seja, interessa-se pela ampliação do grau de instrução dessa clientela para que façam parte de uma camada de trabalhadores “mais capazes” para servirem ao mercado. Haja vista que, segundo Moraes (2006), a educação, numa concepção econômica e capitalista, está subordinada aos imperativos do mercado e é também associada à conquista de emprego ou de melhores chances de trabalho.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), a temática trabalho é apresentada pelo eixo “Trabalho e Consumo” e deve ser articulada com as disciplinas do Ensino Fundamental, mas deve ser tratada com mais ênfase por História e Geografia (BRASIL/MEC, PCN’s, p.361). Se há esta importância à educação no ensino regular, quanto mais na EJA, já que a temática “trabalho” é parte constituinte da vida dos alunos.

Nos últimos anos, órgãos governamentais, principalmente o MEC (especificamente pela SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), têm desenvolvido um currículo específico à modalidade EJA, relacionando o conhecimento ensinado à realidade dos jovens e adultos, tendo em vista que, em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovaram o parecer número 11 (CEB/CNE 11/2000), que contém, entre outras coisas, o apontamento da importância de se pensar num modelo pedagógico próprio aos alunos desse segmento, contextualizando a realidade que trazem de fora à escola, dando maior atenção à temática “trabalho”:

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre

qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares. (...)

Neste sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva. (BRASIL/MEC, CEB/CNE 11/2000, IX)

No governo Lula outros materiais didáticos foram desenvolvidos para fins diferentes: para o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competência para Jovens e Adultos – direcionado àqueles estudantes que buscam certificação sem precisarem estar matriculados no ensino regular) em 2006; ou para a EJA escolar, como a “Coleção Cadernos de EJA” em 2007, que tem como foco o ensino escolar público de EJA até a 8ª. Série do Ensino Fundamental, girando em torno do tema trabalho como eixo geral e integrador da coleção.

No entanto, infelizmente, tanto por pouca divulgação por parte dos governos federal, estaduais e municipais, quanto por pouca iniciativa dos profissionais da educação, a proposta de 2007 não apresenta uma ampla disseminação. Além disso, muitos professores se amparam em livros didáticos voltados ao público de EJA e distribuídos pelas redes públicas de ensino através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, no caso da disciplina História, são pautados na didática de “resumo” do conteúdo do ensino regular a ser ensinado à clientela de EJA, em detrimento de conteúdos voltados à realidade dos alunos.

Perspectiva dos alunos de duas turmas de EJA: estudo de caso

A fim de que seja ouvida a voz de alguns sujeitos históricos, que normalmente não é considerada pelos órgãos de poder, essa etapa da pesquisa foi executada através de questionários com viés etnográfico³. Segundo Mattos (2001, s/p), a etnografia como investigação científica traz contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se relacionam ao estudo das desigualdades e exclusões sociais, ao preocupar-se com uma análise da cultura como um sistema de significados entre as relações sociais e o indivíduo; e introduz, na pesquisa, o indivíduo como participante ativo e dinâmico no processo de mudanças sociais.

³ Cabe informar que o questionário etnográfico utilizado neste projeto inspirou-se no questionário da dissertação de Alves (2006), que pesquisou a consciência histórica em alunos do ensino básico regular de escolas situadas na periferia da cidade de São Paulo.

Dessa maneira, a pesquisa buscou apontar qual a procedência de cada aluno, sua residência, no que trabalham, do que gostam de fazer nas horas de lazer, etc., contribuindo, assim, para uma melhor compreensão do objeto estudado (as respostas dos alunos de EJA, participantes desta pesquisa), e, por conseguinte, do tema estudado: se os alunos se colocam como atores sociais modificadores da história, ou seja, se percebem a importância da aprendizagem de História na vida profissional, pois, o estudo não pode se pautar apenas na díade escola/trabalho. Também aplicamos outro questionário, indagando sobre a vida escolar do aluno e o ensino de História. Ambos foram respondidos pelos alunos durante aulas concedidas pelas instituições e pelas professoras. As perguntas se mesclaram em fechadas (com alternativas determinadas) e abertas (onde o aluno pôde escrever o que quisesse).

Os dados obtidos através da aplicação dos questionários revelaram importantes informações e faremos aqui um resumo do que conseguimos coletar e interpretar, pois nem todos os dados poderão ser colocados, visto que o espaço para formulação deste trabalho é limitado.

Com relação ao gênero presente entre o alunado, pouco mais que a metade é formada por mulheres, sendo, 60% de alunas mulheres e 40% homens. Mais adiante levantaremos as informações dos motivos pelos quais os alunos deixaram de estudar, o que nos permitirá voltar para essa questão de gênero dos alunos questionados.

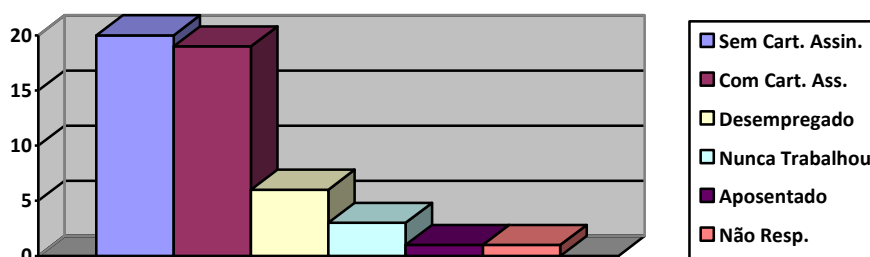
As faixas etárias dos alunos participantes corroboram com muitas pesquisas que revelam a grande quantidade de adolescentes e jovens entre os alunos de EJA no Brasil, sendo, 26% entre 15 e 21 anos, 30% entre 22 e 30 anos (totalizando 76% de jovens, que, com certeza vivenciaram o modelo educacional de progressão continuada), 28% entre 31 e 40 anos, 12% entre 41 e 50 anos e 4% entre 51 e 70 anos.

Com relação à procedência dos participantes, foi identificado que a maior parte dos alunos é de outros estados do Brasil (54%), enquanto que 38% são oriundos de São Paulo e 8% não responderam a esta questão. Constatamos que 30% são de estados do Nordeste, entretanto, o estado de Minas Gerais teve também grande representatividade (16%), visto que há uma grande comunidade de migrantes mineiros no bairro da escola estadual, um bairro industrial.

Entre os cinquenta alunos participantes apenas um alternou entre escolas públicas e particulares, um não respondeu e 48 responderam que sempre estudaram em

escolas públicas. O que pode nos dar elementos para que possamos compreender o nível social dos alunos matriculados, assim como outros dados, sobre residência, renda familiar, número de moradores em sua residência, etc.

Já sobre a vida profissional dos alunos participantes, o levantamento dos dados nos mostrou o seguinte, conforme o gráfico:



Podemos perceber que entre as opções oferecidas aos questionados, o item “emprego sem carteira assinada” teve um pouco mais de assinalações. Tais dados corroboram com a discussão presente neste trabalho, onde muitos alunos de EJA estão em subemprego ou desempregados.

As questões abertas tiveram como foco os motivos pelos quais os alunos deixaram de estudar em algum momento de suas vidas e depois voltaram a estudar e quais suas percepções sobre o estudo de História no curso de EJA. Entre as questões, perguntamos quanto tempo ficou sem estudar e tivemos como respostas que 14% dos alunos nunca pararam, entre estes há aqueles que eram analfabetos e depois de jovens ou adultos decidiram se matricular na escola e seguiram os estudos sem parar, mas também há respostas de alunos com deficiência auditiva matriculados na escola municipal que desde que tiveram a oportunidade de estudar, não deixaram a escola (em Cotia há um programa municipal em que uma educadora especialista na linguagem de libras acompanha esses alunos durante as aulas).

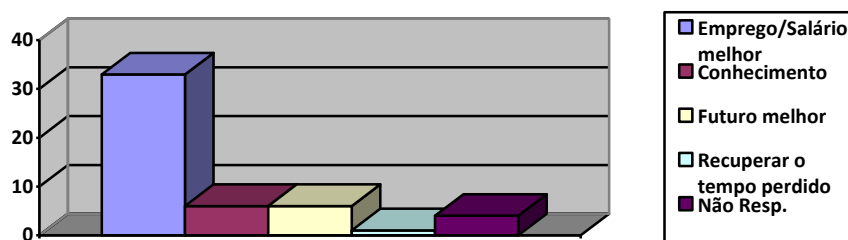
Dentre os que deixaram a escola por um determinado tempo, 44% estavam de 1 a 12 anos fora da escola, ou seja, deixaram a escola justamente durante o período em que a progressão continuada fora aprovada. Já 24% dos alunos estavam de 13 a 23 anos fora da escola, período da redemocratização política e democratização do ensino – maior acesso à escola, em comparação ao período anterior a 1985. Entre os alunos que deixaram de estudar a 24 anos ou mais estavam 14% dos entrevistados, isto é, uma minoria. Todos os alunos questionados que ficaram fora da escola por algum tempo,

responderam que voltaram a estudar de 2004 a 2008 (este, ano da aplicação do questionário).

Os motivos pelos quais deixaram a escola se pautam principalmente no trabalho (40%), depois vem a família (24%), na maior parte das vezes mulheres que acabam tendo filhos, o que nos permite atribuir uma maior quantidade de mulheres entre as turmas que escolhemos para esta pesquisa, assim também como a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho. Corroborando com os estudos recentes e nossa afirmação, o trabalho vem a ser o principal motivo por que deixaram de estudar.

Dos alunos participantes, 52% responderam claramente que seus estudos têm ligação direta com o trabalho. Seja com relação às exigências do lugar em que trabalham, seja para conseguir um emprego melhor, ou ficar empregado, já que “o mercado de trabalho exige”, como apontou um participante. Alguns desejam se satisfazer aprendendo mais (10%), mas também obtivemos respostas vagas, que não nos auxiliaram na interpretação dos dados, como “senti falta”, “precisa”, “se atualizar”, “para um futuro melhor”, que não nos permitem saber exatamente se é com relação à vida profissional.

Com relação ao porque estudam em EJA, perguntamos o que o participante esperava obter com um melhor grau de escolaridade, as respostas foram diversas, no entanto, conseguimos agrupá-las entre cinco critérios, conforme a gráfico abaixo:



Cruzando os dados dos dois gráficos apresentados até o momento, podemos concluir que parte dos alunos que tem emprego com carteira assinada pretende conseguir um emprego ou salário melhor através de um maior grau de escolaridade, haja vista que 66% responderam que buscam emprego/salário melhor, quantidade maior que o número de alunos com carteira assinada (38%).

Em nosso questionário, também constaram questões sobre o ensino de História. No entanto, 38% dos alunos ligam história apenas ao passado, mencionando essa palavra em suas respostas: “aprender sobre o passado”, sendo que uma das participantes

respondeu: “voltar ao passado”, o que pode mostrar uma ligação mais pessoal com a disciplina. Dois alunos (4%) ligaram história com seu dia a dia: um escreveu que significa “ter uma visão melhor das coisas”; outro, “é importante saber o que está ao nosso redor”. Pouquíssimos alunos fizeram a ligação “passado-presente” em suas respostas sobre o significado de aprender história na escola, totalizando 78% os que relacionam aprender história somente ao estudo do passado ou à aquisição de conhecimento. Apenas dois mostraram um significado real da história em suas vidas.

Com relação à importância do estudo de história para sua formação, a esmagadora maioria (92%) respondeu que considera a disciplina história importante, apenas três alunos responderam negativamente e um não respondeu. Quanto à justificativa à pergunta, 52% dos participantes se concentraram em respostas sobre a importância do conhecimento do passado e do conhecimento geral. Apenas 14% mencionaram que é importante porque a história trabalha o passado e o presente, inclusive observamos respostas como “a história ajuda a entender o agora”. Os três participantes que não consideram estudar história importante mencionaram que ou “não entende nada”, ou “não irá estudar nada [depois de sair da EJA] envolvendo história” ou que “não acrescenta nada aos dias de hoje”. Esta última resposta nos confirma a ligação, para diversos alunos, de história apenas ao passado, sem sentido na vida prática.

Agora, na indagação que estava no cerne de nosso trabalho: “Você considera que aprender história é importante para sua vida profissional? Por quê?”, 76% responderam que sim, enquanto que 12% que não, 4% consideram que talvez possa ser importante e 8% não responderam. Entretanto, oito (16%) dos cinquenta participantes não justificaram suas respostas.

Entre os seis participantes que responderam que não é importante aprender história para sua vida prática, uma resposta se sobressaiu: “porque não aprende inglês”, provavelmente considerando que se deve dar importância à exigência do idioma inglês para diversas funções quando as pessoas vão procurar emprego, e, aquele mesmo participante que comentou que história “não acrescenta nada nos dias de hoje” quando questionado sobre a importância para sua formação, continuou com a mesma resposta com relação à importância de história para sua vida profissional.

Entre as respostas, algumas nos chamaram atenção quanto à visão utilitarista em se aprender história, pois obtivemos respostas como: “pode cair algo de história em

concurso” ou “caso solicitem numa entrevista uma redação sobre o passado”, enfim, consideram importante o aprendizado de história, relacionando-o com o presente, mas com claras intenções para o mercado de trabalho.

Entretanto, os participantes que produziram respostas relacionando história ao presente (10%), nenhum elaborou resposta muito clara. Alguns responderam que é importante para o dia a dia, para compreender o presente, ou que “sem história não vemos as coisas como são”; dentre eles, apenas uma participante comentou sobre aprender sobre “direitos e deveres”, ligando à sua vida profissional.

Podemos concluir a partir dessa análise, que a grande maioria não compreende que o saber histórico é importante para sua vida prática, o que vai contra o que se busca as atuais perspectivas do ensino de história, como em educação histórica. Segundo Rüsen (2001), é a partir de problemas relacionados ao presente que se desenvolve o pensamento histórico, pois tal pensamento proporcionaria orientação aos cidadãos e assim, uma melhor forma de solucionar seus problemas. No entanto, apesar de ter sido trabalhada por um ano a história relacionada aos problemas reais por uma professora das turmas estudadas, mal houve, por parte dos alunos, o desenvolvimento do pensamento histórico, o que mostra que tal veemente afirmação do conceito da educação histórica, assim como de outras vertentes da didática da história, nem sempre dão resultados positivos. Ou então, tais resultados vêm, mas não acontecem com dinamismo. Talvez pela própria história da educação brasileira, em que ainda se encontram resquícios da educação aplicada durante o regime ditatorial.

A imensa maioria (86%) atribui grande contribuição do ensino de história para a compreensão de questões atuais como debates políticos, questões raciais, entre outros. Dois participantes acreditam que não, um não soube responder e quatro não responderam. Apesar de muitas vezes os conteúdos de história chocar-se com a visão de mundo de muitos alunos de EJA, a disciplina, de acordo com as respostas, pode contribuir para a compreensão de diversas questões polêmicas.

Quanto à dificuldade no aprendizado de história, obtivemos um equilíbrio quanto às respostas: metade (50%) afirma não possuir dificuldade, enquanto que 38% possuem, e 6% têm dificuldade às vezes; um participante disse ter um pouco e dois não responderam. É interessante mencionar que na escola estadual, no bairro industrial, a maior parte dos alunos (18 dos 25 participantes) não tem dificuldade no aprendizado, de

acordo com as respostas dos alunos. É importante salientar que os conteúdos escolhidos pela professora foram voltados ao tema “trabalho”, e num segundo momento, ao tema “cidadania”, a partir dos conteúdos sugeridos pelo *site* do MEC. Enquanto que na escola municipal, onde a professora trabalha com o resumo do conteúdo de história do currículo regular, de 50, apenas sete participantes dizem não ter dificuldade em aprender história.

No entanto, mesmo com tais diferenças de conteúdos, pudemos reparar que as duas turmas participantes têm muita dificuldade em estabelecer a relação passado/presente e em perceberem a importância de aprender história para sua formação e para a vida prática. Em ambas as turmas, houve um equilíbrio quanto às respostas, pois observamos respostas sem nexo entre as duas turmas, assim como respostas mais elaboradas e até críticas.

Finalmente, perguntamos aos alunos, se se consideram participantes e agentes transformadores da história atual e pedimos que justificassem. Percentualmente, a maior parte dos alunos (66%) se considera participante e agente transformador da história, no entanto, as justificativas foram variadas e houve a presença de diversas frases feitas e amplamente corriqueiras, como “nossa vida é uma história” ou “somos o que aprendemos”, muitas delas não respondendo realmente o que foi perguntado. Para analisarmos as justificativas, também optamos por separá-las por critérios. Assim, entre os alunos que não se consideram participantes e agentes da história (18%), alguns justificaram porque “ainda tem muita coisa para aprender” ou que “não muda nada na história atual”, por exemplo. Deixaram sem justificar 20% dos participantes e os que não souberam ou não conseguiram responder o que foi perguntado (não entenderam a pergunta, provavelmente) 28%, o que nos chamou atenção para a gravidade do fato.

Alguns participantes responderam que participam da história, mas não a transformam (8%), outros ligaram sua participação à sua atuação como cidadão que exerce seus direitos e deveres e que pode ajudar ao próximo (8%); também houve respostas sobre a participação e transformação da história através de sua influência na vida e opinião de outros (como na educação dos filhos ou quando tenta mostrar aos colegas de trabalho seu conhecimento) somando 4%. Para nossa pesquisa, as respostas descritas neste parágrafo e demonstradas numa pequena porcentagem (totalizando 20%) nos pareceram mais conscientes que a grande maioria.

Segundo Rüsen (2001), o ensino de História e, mais especificamente, a educação histórica, pode proporcionar a consciência crítica dos alunos, não enxergando o ensino histórico como algo alheio a eles, assim como é tratado no ensino de História que privilegia a memorização dos fatos, no ensino que aborda acontecimentos sem a devida problematização com a realidade dos alunos, no ensino da história dos vencedores, escolhidos arbitrariamente pela elite vigente e tão disseminados no ensino da “história oficial” e ultrapassada.

De acordo com Álvaro Vieira Pinto (1997), o trabalho individual se incorpora ao trabalho social geral, que constrói a sociedade vigente, porém, à maneira que a classe dirigente conduz, pois, o trabalhador só pode fazer seu trabalho nas condições oferecidas pela sociedade em que participa. Nesse sentido, segundo Pinto, a educação de adultos torna-se necessária, pois,

a sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica. (1997, p. 81)

Para Pinto, porém, o ensino de jovens e adultos, para a formação de indivíduos conscientes, deve contemplar elementos da realidade do educando, seu trabalho, suas relações sociais, crenças, valores, artes, gírias etc. De encontro a esta idéia está a educação histórica, que visa à consciência crítica do aluno, pois prioriza o estudo do passado e do presente, sempre os relacionando com a realidade, o contexto do aluno. No entanto, mesmo sabendo que os conteúdos das duas turmas analisadas foram diferentes entre si, um caso, trabalhando com a história temática e com temas relacionados à vida prática dos alunos e, em outro caso, trabalhando com o resumo do conteúdo do ensino regular, observamos a grande maioria não se enxerga como pertencentes à história e agentes modificadores da mesma.

Ainda com relação à formação da consciência crítica dos alunos, Schmidt e Garcia (2005) afirmam que autores como Paulo Freire e seus seguidores julgam necessário que a injustiça seja claramente percebida para que os sujeitos sintam-se inseridos no processo histórico, e assim, possam buscar a transformação do *status quo*. Ou seja, a partir do momento que o sujeito consegue enxergar-se como ‘ser histórico’ que ele mudará algo na história, e isso só será permitido a partir da educação histórica.

De acordo com nossa pesquisa, parece que alguns percebem a injustiça, mas em nossa sociedade individualista e repleta de mão-de-obra excedente, fica complicado agirem, ou seja, há o engessamento do ser humano, nesse sentido.

Percebemos, através da análise do material coletado, que a maior parte dos alunos que participou das aulas (naquele ano de 2008) de acordo com sua realidade não pareceu consciente de sua participação no processo de transformação da sociedade. O que nos permite inferir que a formação de alunos a partir da história tradicional – que muitas vezes não relaciona o passado com o presente e nem trata os alunos como agentes modificadores da sociedade – acaba engessando por algum tempo o ensino de história, nos levando a acreditar que precisaria de mais tempo (e não apenas um ano, como foi trabalhado pela professora da escola estadual) para que os alunos realmente sintam-se participantes e agentes da história. Também é cabível mencionar a falta de vontade em aprender, o desinteresse, de alguns alunos, já que como demonstramos, muitos estão matriculados em EJA por conta das exigências do trabalho ou do mercado de trabalho, e muitas vezes em sala de aula não prestam atenção nas aulas ou faltam (por cansaço ou outros motivos). É imprescindível levar em conta, quando desenvolvemos pesquisa relacionada à educação, que a dinâmica da sala de aula é bem diferente da sala “ideal” demonstrada por muitos teóricos.

Enfim, a partir da análise e interpretação das respostas dos alunos de oitavas séries dos campos pesquisados, pudemos compreender a realidade na qual parte dos estudantes de EJA está inserida. Observamos, pelo estudo de caso, que o trabalho para a construção da consciência crítica e histórica dos alunos é árduo e lento, e que o ideal pensado pelos teóricos da educação ainda não acontece na realidade pesquisada.

Conclusão

Entre as repostas, observamos que a maior parte dos alunos é mulher. Constatou-se, também, que grande número de alunos é formado por adolescentes e jovens (até 30 anos).

Alguns pouquíssimos alunos não deixaram de estudar desde que se matricularam em EJA, no entanto, a imensa maioria começou seus estudos na idade adequada, mas tiveram que deixar de estudar por causa de, principalmente, “trabalho” e “família”. No caso de nossos participantes, o motivo “trabalho” alcançou a porcentagem de 40% e

“família” 24%, o que ratificou nossa afirmação anterior ao estudo de caso. Também o motivo “trabalho” os condicionou a voltarem a estudar, na busca de um emprego ou salários melhor.

Quanto ao campo profissional, em 2008, percebemos certo equilíbrio quanto ao trabalho formal e informal, mas somando os alunos com trabalho informal ao número de desempregados, a maior parte dos alunos participantes desta pesquisa possuía uma vida profissional precária.

Também observamos que a maioria dos alunos não é do estado de São Paulo, mas de outros estados brasileiros, com predomínio de estados do Nordeste do país. O que nos mostra que ainda recebemos em São Paulo muitos migrantes que, em geral, vêm em busca de trabalho, fixando-se e buscando novos caminhos para suas vidas através dos estudos.

Com relação ao estudo de história, observamos que para a maior parte dos alunos o significado do aprendizado de história na escola está relacionado à aquisição de conhecimentos e o estudo do passado. Também percebemos que, no tocante à vida profissional, a maioria denota importância ao estudo de história e considera-se participante e agente transformador da história. No entanto, as justificativas dos participantes nos mostraram como os alunos da EJA têm dificuldade em elaborar respostas que possuem linha de raciocínio e argumentação de acordo com o que foi perguntado, utilizando-se, muitas vezes, de frases “feitas” e vazias. A dificuldade de atribuir sentido do estudo de história em sua vida prática, nos demonstrou quão engessada com a história tradicional – baseada em fatos e personagens históricos sem qualquer relação com o presente – ainda está o ensino de História no Brasil, de acordo com este estudo de caso.

Mesmo sendo trabalhados por um ano assuntos relacionados ao dia a dia dos alunos por uma das professoras, pouquíssimas foram as repostas argumentativas sobre a importância do conhecimento histórico na formação pessoal e na vida prática dos alunos. Inclusive, a quantidade de respostas similares entre as duas turmas foi proporcionalmente a mesma.

Assim, percebemos que é preciso continuar na tentativa de fazer com que os alunos consigam relacionar história ao presente. Acreditamos que as tendências da didática da história que acreditam nessa perspectiva têm razão – precisamos trazer

problemas atuais para a sala de aula e relacioná-los ao passado, para que o aluno desenvolva um raciocínio e argumentação, com apoio do professor, afim de que desenvolva consciência histórica e crítica, enxergando-se como participante e agente transformador da história –, entretanto, infelizmente, na prática, de acordo com o presente estudo de caso, pudemos perceber que os resultados favoráveis não vêm rapidamente.

A educação brasileira, apesar de diversas mudanças curriculares, de avanços teóricos acerca do ensino de História, da atitude de profissionais da área na tentativa de aproximarem o conhecimento histórico do cotidiano dos alunos e trabalharem conteúdos de sua realidade, ainda colhe maus frutos do período ditatorial e conservador, misturado à situação da contemporaneidade, em que o desemprego ou subemprego se fazem presentes a todo o tempo, onde a educação pública, mais do que nunca, se tornou classista e não é garantia, também, mais do que nos tempos da ditadura, de empregabilidade. Resta-nos aguardar para que mais pesquisas sobre a EJA sejam feitas para que possamos compreender se este processo será lento realmente e se a mudança, para melhor, irá acontecer.

Referências bibliográficas

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 133 p. Dissertação (Mestrado), FE – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

BITTENCOURT, Circe. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”, in BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação – MEC**. PCN’s, Coleção Cadernos de EJA, Parecer nº 11/2000. <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 10 de fevereiro de 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1132-1159, 2005.

_____; RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos do CEDES, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª. ed. rev., São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. “O plantador do futuro”. In: COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA, nº. 4, **Paulo Freire: a utopia do saber**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005, p. 06-15.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001. (Revista Espaço nº16 – julho/dezembro 2001). Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm> Acesso em 08 de fevereiro de 2008.

MORAES, Carmen Sylva Vidigal. **Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4., p. 395-416, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga. **Educação Histórica**. **Jornal O Povo**, Fortaleza-Ceará, 23 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/opovo/vidaarte/614728.html>> Acesso em 05 de agosto de 2008.

_____. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de historia**. Cadernos CEDES, Campinas-SP, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.