



Consciência Histórica e jovens em situações de risco: a potencialidade da narrativa no currículo da Educação de Jovens e Adultos

*Isabelle Cristine Góes Costa**
(bellehis@hotmail.com)

Resumo

O interesse dessa investigação consistiu em explorar as articulações entre o conhecimento histórico e o currículo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos). O diálogo se realizou com os conceitos de consciência histórica e vulnerabilidades sociais. A inquietação dessa pesquisa tem como lócus a Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes, localizada em um bairro periférico e violentado, na cidade de Feira de Santana-BA. Este artigo reflete a experiência da utilização de narrativas para a disciplina História no currículo da Educação de Jovens e Adultos com jovens em situação de risco. Esperamos que essa reflexão busque a realização de tentativas mais significativas para o Ensino de História na EJA, contribuindo para o avanço das competências que caracterizam a consciência histórica.

Palavras-chave: Narrativa. Vulnerabilidade. Consciência Histórica. Educação de Jovens e Adultos

Notas Introdutórias

Os anos de docência no eixo V (8º e 9º - Ensino Fundamental II) levou-nos a perceber o elevado índice de alunos muito jovens na EJA e a análise de suas vozes, frequentemente estão associadas a situações de risco e discriminação que refletem comportamentos e condutas no âmbito escolar. Para entender melhor essas situações, utilizaremos o conceito de vulnerabilidade sociais. Aqui ele é entendido partir de referência de autores da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe como ressaltam Castro e Abramoay (2002):

Parte-se do conceito corrente de debilidades, ou fragilidades, para elaborações que fogem do sentido passivo que sugere tal uso. Na elaboração mais conceitual, vulnerabilidade pede recorrência a diversas unidades de análise- indivíduos, domicílios e comunidades – além de recomendar que se identifiquem cenários e contextos (...) Pede-se portanto, diferentemente do conceito de exclusão, olhares para múltiplos planos, e, em particular, para estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades.

*Mestranda em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEB. Órgão Financiador: CAPES

Com o intuito de refletir sobre esse conceito, tentando “compreender, de forma integral, diversidades de situações e diversidade de sentidos para diferentes grupos, indivíduos, tipos de família ou domicílios e comunidades” (Castro e Abramoay , 2002) é que precisamos localizar o bairro Viveiros onde está inserida a única escola do bairro e cujos alunos e alunas fazem parte dessa investigação.

É um bairro antigo, construído nos anos 90, situado em uma região periférica da cidade de Feira de Santana-BA, fora do anel rodoviário. Feira de Santana surgiu dentro desse anel e os bairros que eram construídos nas décadas de 90 e 2000 além dele sempre foram vistos como perigosos e com carências infra estruturais. A imagem em azul demonstra a posição do bairro:



Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Viveiros>

Uma busca rápida em sites de pesquisa encontramos relatos que descrevem o Viveiros como um local muito pobre e com uma população vivendo com poucos serviços essenciais. Nas imagens desses sites frequentemente encontramos cenas de prisões e atos violentos, o que reforçam o estigma de um lugar perigoso.

Violência inclusive que foi acentuada com a duplicação do rodoanel iniciado em 2014, por conta das intervenções realizadas, os moradores que utilizam veículos para se deslocar para essa localidade têm que fazer um retorno distante 7 Km da saída do bairro. O que acabou

por torna-lo ainda mais isolado dificultando o acesso de policiais e rondas, visto que o bairro possui apenas uma única entrada de acesso.

Segundo relatos de moradores, principalmente pais e mães de alunos, essa situação de isolamento reforçou a segregação dos moradores do Viveiros, tornando-os ainda mais vulneráveis aos abusos de poder de forças policiais e de criminosos que disputam áreas de tráfico de drogas.

Dentre as vulnerabilidades percebidas por nós no que tange aos alunos e alunas estão: a baixa escolaridade; empregos informais; preconceito racial; ausência de lazer; discriminação e o estigma de morar na periferia; drogas e violências doméstica e institucional.

Diante dessa realidade percebida em sala de aula, é que o interesse dessa investigação consistiu em explorar as articulações entre o conhecimento histórico e o currículo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O diálogo se realizou com os conceitos de consciência histórica e vulnerabilidades sociais. A inquietação dessa pesquisa tem como lócus a Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes, localizada em um bairro periférico e violentado, o Viveiros, na cidade de Feira de Santana-BA.

Documento que orienta a EJA em Feira de Santana

Para refletir sobre a proposta curricular, tomamos como referência o documento *Plano Municipal de Educação de Feira de Santana*, lei nº 3326 de 05 de junho de 2012, regulamentada pela resolução nº 004/2002 do Conselho Municipal de Educação. Em suas orientações curriculares, o plano é pautado na pedagogia crítica Freiriana, onde o currículo pensado para essa modalidade deve considerar as experiências próprias de jovens e adultos, visando uma consciência crítico-reflexiva e autônoma.

O documento faz um diagnóstico da EJA nessa cidade, as diretrizes, objetivos e metas, bem como a organização em dois segmentos com cinco estágios, que correspondem as séries do Ensino Fundamental I e II. No que tange ao diagnóstico, esse documento reitera o que professores da Educação de Jovens e Adultos já vivenciam, a saber: a elevada taxa de analfabetismo, de evasão escolar e repetência. O que nos remete ao grande distanciamento

entre a proposta Freiriana de ensino e a realidade encontrada nos diagnósticos da EJA na cidade de Feira de Santana e mais concretamente na Escola Antônio Alves Lopes.

No que se refere, cabe destacar que, apesar das ideias tão difundidas de Paulo Freire e outros teóricos desta área, ainda nos deparamos com metodologias descontextualizadas, sem uma organização didática que privilegie a formação desse sujeito que possui experiência de vida tão relevante a ser considerada nas práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA. (FSA, 2012)

O próprio documento, após a exposição desse diagnóstico, além de recomendar ações voltadas para os professores dessa modalidade de ensino, ainda recomenda “uma adequação do currículo da escola (...), considerando suas especificidades e ações de políticas sociais que garantam a permanência de jovens e adultos na escola” (FSA, 2012).

Mas, ao analisar a proposta curricular da EJA notamos que não há recomendações específicas para a disciplina História, mas ações por áreas de conhecimento. Como então pensar a especificidade do Ensino de História nessa modalidade? E a partir dessa especificidade, como se pode propiciar o lapidar de uma consciência histórica para jovens e jovens que se encontram em situações de vulnerabilidade social?

É na perspectiva de uma proposta curricular, que priorize os educandos e educandas que compõem a EJA, não somente enquanto participantes de uma modalidade diferenciada de educação, mas que se sensibilize com a territorialização desses sujeitos e com as vulnerabilidades impostas e/ou sofridas, que foram possibilitadas a experiência de produção de narrativas.

E por que a narrativa histórica?

Porque estas têm se tornado importantes recursos para se compreender experiências, trajetórias e usos do passado. A potencialidade da narrativa em sala de aula tem-se mostrado relevantes para a construção do saber histórico escolar e contribuído em experiências mais significativas para o Ensino de História e mais contundente na EJA, assim como para o avanço das competências que caracterizam a consciência histórica.

A relação entre a narrativa histórica e a aprendizagem histórica, pode ser entendida no âmbito das discussões de cognição, sendo esta uma abordagem pertencente ao campo da Educação Histórica.

Estudos feitos pelo viés cognitivo afirmam que a narrativa histórica é uma competência desenvolvida no ensino de história, sendo que conceitos como consciência histórica e aprendizagem histórica estão intimamente ligados a “narrativa” (GUIMARÃES; MANHÃES; CARMO; 2016). Além de possibilitar a orientação através do tempo, a narrativa histórica com o seu caráter lacunar, permite desvios e questionamentos. Em outras palavras, a narrativa histórica abre brechas para reflexões e até mesmo novas interpretações feitas pelos alunos e alunas, devolvendo-lhes o papel central da aula, e a participação na construção do seu próprio conhecimento, já que a narrativa propõe uma ruptura com a linearidade. A narrativa histórica é nesse sentido um convite à manifestação dos sujeitos.

O maior objetivo dessa escolha, consistiu em analisar o potencial da narrativa histórica na construção do conhecimento histórico dos alunos e alunas na Educação de Jovens e Adultos que estão em situação de vulnerabilidade. Em seguida, outros objetivos passaram a corporificar as atividades, dentre eles:

- Analisar de que forma a narrativa histórica poderia contribuir para que os alunos e alunas pudessem redimensionar seu conhecimento sobre o passado (pertença/identidade/memória).
- Aprender aspectos da aprendizagem dos alunos e das alunas a partir da produção de narrativas históricas escritas e orais.
- Diagnosticar aspectos da competência narrativa dos alunos e das alunas.
- Possibilitar através das narrativas que alunos e alunas se confrontassem com suas situações socialmente negativas

Metodologia

Optamos por aproveitar o que os documentos que pensam a EJA propõem, ou seja, orientações curriculares pautadas na pedagogia crítica Freiriana, com ênfase para as

competências e estudos da cognição histórica e a aplicação de estratégias didático-pedagógicas que ajudassem no desenvolvimento da competência narrativa dos alunos. Além da aplicação de questionários socioeconômicos e da elaboração de entrevistas semiestruturadas individuais para uma melhor compreensão dos sujeitos que iriam narrar suas histórias.

Consistiu também na produção de narrativas históricas escritas e orais realizadas em sala de aula, por uma turma de alunos e alunas do Eixo V (8º e 9º ano do Ensino Fundamental II) da EJA, a partir de estratégias e atividades desenvolvidas. Para que a ideia de narrativa fosse compreendida, iniciamos com a apresentação de um episódio da série “Cidade dos Homens” (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RP77PkL5TMg>) onde o personagem Acerola (re) conta a derrota de Napoleão Bonaparte.

A ideia era que os alunos e alunas fizessem o mesmo com os conteúdos que estávamos estudando a cada aula, com exposições orais e imagéticas. Posteriormente a análise dessas narrativas foi realizada de acordo com as três categorias de constituição narrativa de sentido, empreendidos por Barca e Gago (2004), a ‘compreensão fragmentada’, inicialmente a mais encontrada pois se caracteriza por “falhas na compreensão e na reformulação ou expressão escrita da mensagem veiculada” (Id). A ‘compreensão restrita’, onde muitos estudantes não conseguiam exprimir uma narrativa própria “mostrando uma tentativa de reformular a informação(...) utilizando, inclusive, expressões presentes nas narrativas propostas” (Id).

Por último a “compreensão global”, mais difícil de ser encontrada nas narrativas, pois nelas os alunos deviam exprimir “um entendimento global da mensagem veiculada, identificando diferenças ou uma dimensão central distintiva das narrativas apresentadas. (Id), visto que foram apresentadas em sua maioria mensagens discordantes de conteúdo.

Narrativas Autobiográficas – EJA/ Eixo V

Sem dúvida, a atividade mais significativa foi a produção de narrativas autobiográficas. Jorn Rüsen conceitua a narrativa histórica como “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica [...] A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p.95). No momento em

que narra que os sujeitos atribuem sentido a sua experiência e pode dessa forma orientar o seu agir.

No início da no letivo, com a Introdução aos Estudos Históricos, mais especificamente no estudo da categoria de temporalidade, foi solicitado aos educandos/as que relatassem suas histórias de vida, mas que, localizassem fatos significativos que correspondessem as três temporalidades. O objetivo era identificar as funções da narrativa histórica segundo as qualidades que Rüsen atribuiu a ela. De acordo com ele:

A narração histórica tem como função geral geralmente orientar a vida prática no tempo pela mobilização da memória da experiência temporal, pelo desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. (RÜSEN, 2011).

Trechos das narrativas autobiográficas produzidas por alunos e alunas evidenciam estas funções com muita clareza e aqui as vulnerabilidades já diagnosticadas, mostraram-se mais evidentes:

“Eu vim para o Viveiros porque matei um cara em Salvador e aí fiquei jurado, mas isso foi no passado, no ano passado. Daqui pra frente eu não quero mais essa vida não” (Aluno A, 17 anos).

“No presente o que aconteceu de mais importante foi eu me separar. Mas, tinha que ser né? Meu marido começou a traficar e eu não queria apanhar da polícia de novo que nem foi com o meu primeiro marido. No passado eu apanhei da polícia porque estavam procurando meu primeiro marido. E eu tava grávida e até perdi o neném por causa da surra. E a não vou passar por isso de novo, por isso larguei ele” (Aluna B, 18 anos)

Em ambas narrativas percebemos o que Rüsen (2011) fala sobre a narrativa histórica estar atrelada a memória, mas também de um futuro que promova expectativas.

Segundo o autor, uma outra qualidade da narrativa é organização das três dimensões de tempo através do conceito de continuidade, o que pode ser percebido na narrativa a seguir:

“Porque quando os cara chega aqui no viveiros já quer dá uns ‘baculejo’ só porque nós é preto. E isso não tem negócio de tempo não. É todo dia” (Aluno C, 16 anos)

E com os exemplos abaixo percebemos como a narrativa histórica, segundo Rüsen, contribui para o estabelecimento de uma identidade:

“A coisa mais importante do passado e do presente é meu filho. Mas eu me arrependo porque casei muito cedo, eu quero que no futuro ele estude mais do que eu” (Aluna D, 15 anos)

“A única coisa boa que aconteceu no presente foi que eu conheci Jesus. Porque eu era muito cheio de ódio nos tempos passados. Mas agora, passou. E meu futuro tá nas mãos do Senhor” (Aluno E, 18 anos).

Considerações Finais

De um modo geral, a produção de narrativas alcançou os objetivos desejados avançando significativamente na consciência histórica, pois segundo Rüsen:

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 da recordação da realidade passada (RÜSEN, 2010)

Ao narrar suas histórias, os estudantes puderam identificar as dimensões temporais, alcançando o objetivo de uma compreensão temporal, diferenciando passado, presente e projetando o futuro, lapidando assim sua consciência histórica.

Mas, e quando se observa um presente corrompido, não se tem muitas esperanças de futuro? No que tange as vulnerabilidades encontradas nas narrativas, vários autores atribuem uma positividade a condição vulnerável. Esse conceito:

Seria subsidiário dos debates de Bourdieu sobre capital cultural, social e simbólico, ou seja, o que se adquire por relações de comunicação, tomando consciência de violências simbólicas, do que aparece como arbitrário. É quando as

vulnerabilidades vividas trazem a semente positiva de ‘um poder simbólico de subversão’ (Castro e Abramovay ,2002)

As narrativas abaixo, comprovam essa ‘vulnerabilidade positiva’, em um processo dialético de enfrentamento de condições negativas, “haveria portanto uma vulnerabilidade positiva, quando se aprende pelo vivido, a tecer formas de resistência, formas de lidar com os riscos e obstáculos de modo criativo” (Castro e Abramovay ,2002)

“Mas eu não me importo com isso porque um dia nós ‘toma o baculejo’ e no outro eles tomam né? Nada demais não, só pra saberem que nós não é besta” (Aluno C, 16 anos)

“eu não vou é denunciar ele, porque mesmo sendo errado o que ele faz, ele ajuda a família dele, e a polícia também faz coisa muito mais errada” (Aluna B, 18 anos)

“se ele estudar (o filho) eu já fico feliz porque aí vai ser homem trabalhador e direito. Eu trago ele para escola para ele ver que só tem futuro se estudar, só assim vira gente respeitada” (Aluna D, 15 anos)

É com esperança, que acreditamos que o refletir das condições negativas no processo de execução das narrativas de alunos e alunas do eixo V da Escola Antônio Alves Lopes, possa ter colaborado para que sentimentos de desilusão, ansiedade, descrença e incapacidade de vislumbrar um futuro melhor, muito constantes em suas ‘falas’ possam ser redirecionadas para um engajamento de transição, onde o bairro Viveiros possa ser um espaço de conquista de um novo futuro e novas identidades.

Entendemos afinal, que a trajetória de construção de narrativas não fará com que a escola sozinha tenha responsabilidade de transformação social, mas continuamos a compreender que ela é fundamental no processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANHORN, Maria Teresa Gabriel. Teoria da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v 32, nº 64, p 187-210, 2012.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Usos da narrativa em história. p.29-39. 2004.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp.143-176. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007>

CORRÊA, Bianca Rodrigues. Ensino de história e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: [s. n.], 2011, 141p.

GUARESCHI, Neuza M. F, et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, v.7 nº 1, p 20-30, 2007

GUIMARÃES, Tatiane Carvalho Peçanha et al. A narrativa no ensino de História: um olhar sobre a aprendizagem. *Círculo fluminense de estudos filológicos e linguísticos*. *Revista Philologus*, Ano 22, Nº 66, Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2016.

MALERBA, Jurandir (org). *História e Narrativa. A ciência e a arte da escrita histórica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

MOLINA, Daniela. A narrativa e a construção do conhecimento histórico. Dissertação de Mestrado. São Paulo: s. n., 2014. 121p.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de história. IN: MONTEIRO, Ana Maria et al. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Mauad X: FAPERJ, 2007

Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, lei nº 3326 de 05 de junho de 2012

PEREIRA, Nilton Mullet. TORELLY, Gabriel. O retorno da aula expositiva no ensino de história: notas para uma prática fabulatória. Espaço pedagógico. V.21, n.2, Passo Fundo, p.288-303, jul./dez. 2014.

RICOEUR, P. (1997) Tempo e Narrativa. Campinas, Papirus, 3vol.

RÜSEN, Jorn. "Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão", In: Jorn Rüsen e o ensino de história, org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. História & Ensino, Londrina, v.15, p.09-22 ago. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. Tempos Históricos. Volume 12. 1º semestre 2008 • p. 81-96.