

Juventude e democracia: o papel da educação histórica.

Márcio Santos de Santana (Universidade Estadual de Londrina)

A História, como ciência argumentativa, cujo objeto de estudo é construído e reconstruído inúmeras vezes no decorrer da pesquisa, impõe ao pesquisador a explicitação das escolhas de tal ou qual objeto. Nesse sentido, indicamos de antemão nosso primeiro recorte. Os critérios geradores para classificação do território historiográfico são variados.

Há três possíveis critérios de classificação historiográfica: as dimensões, as abordagens e os domínios. A *dimensão* diz respeito à instância do real privilegiada pelo historiador, ou seja, em seus estudos o pesquisador pode privilegiar o social, o econômico, o político etc. A *abordagem* está relacionada aos métodos e técnicas de pesquisa, bem como às fontes e aos modos de tratá-las (História Oral, História Quantitativa etc.). Por fim, temos os *domínios*, que podem ser definidos como campos temáticos privilegiados pelos historiadores em suas pesquisas (BARROS, 2004).

O domínio, por conseguinte, pode ser estabelecido tanto pelo ator social (mulher, jovem, proletário etc.) quanto pelo ambiente social (rural, urbano, público-privado), assim como outras tantas possibilidades. Sendo assim, nosso trabalho está inserido na intersecção entre a *História Política* e a *Educação Histórica*.

Nas últimas décadas, a Educação Histórica incorporou o desafio de levar o discente a pensar historicamente, estruturando uma consciência histórica própria. Tal incorporação se deu por intermédio de um diálogo profícuo com o pensamento pedagógico, sobretudo com suas vertentes construtivistas (SCHMITT & CAINELLI, 2009; CARRETERO, 2002). A riqueza desse diálogo deu azo a um novo paradigma no ensino de história, nomeado com propriedade de paradigma da construção do conhecimento histórico escolar.

O tema impõe a superação da problemática da transposição didática, explicitando a impossibilidade desse conceito de responder às complexas relações existentes entre o conhecimento histórico escolar e o acadêmico (CHEVALLARD, 1991). Dos conhecimentos advindos das pesquisas históricas e das inovações

historiográficas, temos que considerar as diretrizes pedagógicas convertidas em políticas públicas, também resultantes de pressões políticas e sociais (ANHORN, 2003).

Nas últimas décadas as pesquisas tem como objeto de estudo primordial a cultura escolar, contemplando, dentre outros aspectos, as análises das práticas, das representações, dos sujeitos e dos valores em circularidade no seu cotidiano. A escola, nessa concepção, é entendida como espaço de produção de conhecimentos (JULIA, 2001).

Novos significados são atribuídos aos conceitos de conhecimento, de sujeito cognoscente ou mesmo de racionalidade. Nessa linha de pesquisa, portanto, o olhar do estudioso é deslocado do polo do ensino para o polo da aprendizagem. Assim sendo, o aluno deve ser considerado como sujeito na relação pedagógica implicando que ele também é produtor de conhecimento (FORQUIN, 1992).

Neste artigo exploraremos algumas das relações possíveis entre a História Política e a Educação Histórica, por meio do estudo da juventude na contemporaneidade. Almejamos, ao final, demonstrar que o ensino de história tem função estratégica no preparo do jovem para a vida pública, reconhecida pela tradição disciplinar e pelo consenso social, mas para isso o processo educacional deve ser conduzido por meio de uma abordagem cujo foco primordial seja o reconhecimento das concepções culturais do jovem, ao contrário das práticas atuais que direcionam seu foco para as representações sobre a juventude.

Juventude e sociedade

O problema da juventude foi tratado por Bourdieu em artigo que se converteu em referência para os estudiosos do tema, tendo, por conseguinte, se tornado objeto de discussões variadas. O argumento central do sociólogo é que este profissional tem o dever de lembrar que “as divisões entre as idades são arbitrárias”. Assim sendo, pondera o autor que “a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades” (BOURDIEU, 1983, p. 112).

As divisões sociais por idade – raciocínio também expansível às divisões por gênero, etnia, classe, nacionalidade ou outros critérios – constroem limites entre os

atores e, por meio de um critério ordenador, geram uma ordem social “em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar”. Natureza e cultura travam relações essencialmente complexas. Sendo assim, “as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas” (BOURDIEU, 1983, p. 112-113).

A idade é o resultado da manipulação social sobre a biologia. Não se trata de um dado, mas de uma construção e, portanto, há uma relação de poder. No plano teórico-metodológico o primeiro passo é delimitar as regras do campo, seguindo a proposta bourdiana. Nesse sentido, “para saber como se recortam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta” (Ibidem, p. 113). O cuidado a ser adotado é não “falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente” (Ibidem).

Os dois critérios principais mobilizados para o desenvolvimento das definições da categoria juventude requerem um equacionamento mínimo. De outro modo, tanto o critério etário quanto o sociocultural, isolados ou em conjunto, permanecerão insuficientes para a construção de uma definição mais estruturada. O critério etário, quando usado isoladamente, conduz a uma concepção de juventude como faixa etária ou classe de idade.

Duas tendências bem demarcadas se apresentam nos estudos de sociologia da juventude:

- a) Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida— aspectos que fariam parte de uma «cultura juvenil», específica, portanto, de um geração definida em termos etários;
- b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Nestoutro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum (PAIS, 1990, p. 140).

Da perspectiva esboçada acima tem origem, ao menos, três grupos distintos de críticas. Um primeiro problema seria a generalidade, seguido pelo carácter

ideológico da categoria. Por último, mas não menos importante, o risco de uma abordagem anacrônica.

No entendimento de alguns, a categoria é demasiadamente generalista, carecendo de melhor definição. A imprecisão reduz seu potencial definidor. O termo Juventude, segundo tal definição, “envolve vários grupos e classes sociais entre as faixas etárias da adolescência e os primeiros anos da maturidade, mas sem limites precisos de idade” (RIDENTI, 2000).

Uma categoria ideológica capaz de escamotear tensões sociais assentadas em estruturas de classe seria um segundo problema. A função da categoria juventude seria a de contribuir para a permanência do *status quo*, servindo aos interesses dos donos do poder. O conceito ocultaria realidades construídas por estruturas de classe ou estratificações sociais. Muitas definições elaboradas para a categoria Juventude não permitem um proveitoso avanço na pesquisa empírica, na medida em que se constituem em projeções ideológicas de seus autores, configurando um discurso normativo (GROPPO, 2000).

Por fim, o pesquisador ainda pode incorrer em definição anacrônica, empobrecendo as análises dos processos ou tramas estudadas, bem como potencializando o risco de anacronismo. Nas palavras de Marc Bloch era considerado, “entre todos os pecados, ao olhar de uma ciência do tempo, o mais imperdoável” (BLOCH, 2002, p. 144).

As abordagens realizadas por organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) definem a juventude como sendo a fase do ciclo de vida compreendida entre 15 e 24 anos de idade. Tais abordagens são insuficientes para a pesquisa histórica, não apenas pelo risco de anacronismo, mas também pelo fato de serem forjadas com a finalidade de planejamento e intervenção social, por meio da elaboração de políticas públicas. Temos, então, que o critério etário é insuficiente para explicar o uso da categoria em questão, embora tal discernimento esteja sempre presente.

O questionamento central a ser feito, portanto, é o da relevância de um estudo centrado na discussão sobre o jovem e/ou juventude, bem como sobre a sua condição e/ou situação juvenil. Duas formulações bem distintas dessa mesma linha de crítica foram realizadas. Na primeira, seus autores consideram a história da

juventude como um campo impar de experimentação historiográfica, ao se interrogarem sobre

[...] o que existe nesse contexto que vá além das questões clássicas da história social sobre as diferenciações dos grupos ou das classes na sociedade, ou qual seria, para o historiador, a validade de uma pesquisa conduzida, por exemplo, em termos de 'grupos etários' (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 9).

Formulação mais ampla vem da sociologia. Em estudo importante, centrado na reflexão sobre a construção histórica da categoria juventude, o autor questiona se a juventude seria

[...] um componente realmente importante, de peso, na formação e funcionamento das sociedades modernas? Ou seria apenas um componente por demais secundário para poder sustentar análises qualificadas e relevantes da modernidade (GROPPO, 2000, p. 11).

As críticas realizadas ao uso da categoria juventude têm origem nessa tensão mal resolvida. As categorias sociais formadas a partir do processo de institucionalização do curso da vida são acompanhadas pelo critério etário, objetivo, naturalista e não-relativista. Os cuidados metodológicos deveriam nos conduzir à pluralização da categoria? Deveríamos nos referir a Juventudes? Penso que não.

A contraposição elaborada no âmbito das ciências humanas remete aos tipos ideais weberianos. De todo modo, a caracterização de uma e de outra juventude é tão "ideal", que numa pesquisa de campo teríamos problemas em categorizar boa parte dos sujeitos da pesquisa por não encontrar correspondência nas categorias teóricas.

Nação e narração

A Nação tem sido objeto perene de uma pluralidade de discursos dos mais diversos matizes: positivista, romântico, naturalista, modernista, integralista, comunista, populista etc.

Os diversos discursos que aparecem sobre a Nação sempre se apresentam como discursos da Nação, o discurso único e exclusivo que contém toda a configuração da nacionalidade de um povo (CHAUÍ, 1986).

Dois elementos estão presentes nas definições de nação presentes nessas reflexões: (a) a construção e gerenciamento de um imaginário social comum à coletividade por meio, inclusive, do controle sobre a memória social; (b) o protagonismo do Estado como o grande gestor do processo.

Uma nação somente alcança a condição de realidade social, política e cultural no momento em que estruturar um discurso legitimador que lhe dê uma configuração. Nesse sentido, a Nação é pensada como um enunciado linguístico.

As nações, nessa perspectiva, são tomadas por narrativas, e o imaginário nacional é tido como fruto do poder de criar ou articular narrativas ou mesmo impedir que narrativas concorrentes apareçam. A nação deve ser entendida como um artefato, construído e reconstruído de tempos em tempos, por atores sociais diversos (BHABHA, 1990).

Ernest Renan é o autor de uma das mais clássicas discussões sobre o tema. Em seu entendimento, a nação é uma “consciência moral”, resultado de um “plebiscito de todos os dias”, no qual os membros desse corpo ponderam o “rico legado de lembranças” compartilhadas por todos, juntamente com a reafirmação da “vontade [de] continuar a fazer valer a herança que receberam esses indivíduos” (RENAN, 2006, p. 18-20).

Em suma, Renan considera que “a essência de uma nação é que os indivíduos tenham muitas coisas em comum e também que todos tenham esquecido muitas coisas” (Ibidem, p. 6). O compartilhamento de experiências, positivas ou não, geraria essas *coisas em comum*, além dos sentimentos de identificação e unidade capazes de vincular pessoas diferentes para uma convivência em comunidade.

O nacionalismo é um fenômeno associado à gênese da sociedade industrial, sendo o fator gerador das nações. A dinâmica jurídica do século XX marca a concepção de nacionalismo de Ernest Gellner, sendo entendido como

uma teoria da legitimidade política que exige que as fronteiras étnicas não atravessem as fronteiras da legitimidade política e, especialmente, que as fronteiras étnicas dentro de um mesmo Estado (...) não separem os detentores do poder do resto da população (GELLNER, 1993, p. 12).

O nacionalismo faria uso de maneira seletiva das culturas pré-existentes, muitas vezes alterando-as radicalmente. Isso não significa, contudo, que o

nacionalismo seja uma ideologia, reconhecendo a existência de um verdadeiro nacionalismo. Como prática constitui-se na imposição de uma cultura erudita sobre uma sociedade, porém, como discurso prega realizações em nome de uma cultura comum a todos os membros da nação (GELLNER, 1993, p. 89s.).

A nação também deve ser concebida como uma comunidade política imaginada, limitada e soberana, conforme formulação corrente, segundo a qual os três paradoxos apresentados na sequência conduzem os teóricos à perplexidade:

1. A modernidade objetiva das nações aos olhos do historiador vs. sua antiguidade subjetiva aos olhos dos nacionalistas. 2. A universalidade formal da nacionalidade como conceito sociocultural — no mundo moderno, todo mundo pode e deve "ter", e "terá" uma nacionalidade, tanto quanto terá um sexo — vs. a particularidade irremediável de suas manifestações concretas, tal que, por definição, a nacionalidade "grega" é *sui generis*. 3. O poder "político" dos nacionalismos vs. sua pobreza, e até mesmo incoerência, filosófica. Em outras palavras, diversamente da maioria dos outros "ismos", o nacionalismo jamais produziu grandes pensadores próprios: nem Hobbes, nem Tocquevilles, nem Marxs, nem Webers. Facilmente, esse 'vazio' desperta, entre intelectuais cosmopolitas e políglotas, um certo ar de superioridade (ANDERSON, 1989, p. 13).

Um integrante da nação não conhece todos os demais membros e, nem mesmo numa comunidade pequena, jamais chegará a conhecer. Por conta disso a nação é imaginada, mas é também limitada, pois todas têm fronteiras definidas, ainda que elásticas, além do que nenhuma comunidade identifica-se com a humanidade como um todo.

A nação é ainda soberana, uma vez que a soberania é “o penhor e o símbolo” da liberdade buscada pelo Iluminismo e a Revolução que destruíam a legitimidade do reino dinástico instituído pelo divino. A Nação é imaginada como comunidade porque “é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal”, malgrado as possíveis diferenças e os possíveis desníveis existentes (Ibidem, p. 16).

Educação histórica e socialização democrática

A democratização do acesso foi um problema relativamente bem combatido pelo poder público, salvo alguns pontos específicos do país. Contudo, persiste o

entreve da melhoria da qualidade do ensino. Assim sendo, esse dois problemas, considerados elementares, ainda são sensíveis para a escola brasileira.

A variedade de projetos e reformas educacionais implementadas, bem como as teorias pedagógicas testadas, potencializam a prática de constante reinício do trabalho administrativo-pedagógico, tal como se fosse possível revolucionar a educação apenas pela vontade. A ausência de continuidade nas políticas públicas tem sido uma constante na história brasileira.

A educação e as instituições escolares estão intimamente sintonizadas com a sua época, uma vez que atendem as demandas da sociedade na qual estão inseridas. Nesse sentido, na conjuntura histórica atual, inegavelmente marcada por fenômenos como a globalização econômica, cuja ação alterou significativamente a vida das pessoas, o papel de trabalhador do homem é sobrevalorizado. Todas as outras dimensões de sua existência ficam em segundo plano.

No “admirável mundo novo” (Cf. HUXLEY, 2001) a escola tem sido responsabilizada tanto pelo *Estado* quanto pela *Sociedade* por suprir o *Mercado* com trabalhadores qualificados. Existe, portanto, consenso quanto à incumbência da escola em atender essa pressão do mercado. A escola deveria formar pessoas com um perfil específico: competitivas, proativas, adaptáveis, líderes, autônomas, críticas, dentre outras exigências (KUENZER, 2000).

Naturalmente nem sempre foi assim. Na época pré-moderna, por assim dizer, a cultura erudita era dominada pela escolástica e suas demandas eclesiásticas. A educação era voltada à transmissão de informações, sobretudo em virtude dos atores sociais envolvidos estarem preocupados mais com a contemplação do que com a ação. O mundo era predominantemente oral, sendo a cultura letrada restrita a uma diminuta elite.

O foco era outro na era moderna. A Revolução Industrial é um marco na questão econômica, assim como as Revoluções Inglesa e Francesa no plano político. A estrutura econômica, a estrutura do Estado, a relação Governo-Sociedade, estão entre as transformações produzidas por estes eventos. A prática educacional também foi alterada (SANCHEZ, 1992).

Na era pós-moderna a dinâmica social seria marcada pela fluidez nas relações sociais, assim como pela rápida obsolescência de bens e pelo lançamento

de novos serviços. Nesses novos tempos haveria a necessidade de reorganização constante das instituições educacionais, responsáveis pela formação dos profissionais para a nova sociedade. Essas transformações teriam como cenário a supremacia do setor de serviços no âmbito econômico (LYOTARD, 2008).

O regime democrático pressupõe que os governantes sejam escolhidos por decisão popular através de eleições legítimas, ou seja, organizadas por regras pactuadas e rigorosamente publicizadas. Uma democracia plenamente amadurecida não pressupõe outros meios de indicação do governante que não aqueles previstos na constituição da sociedade.

A teoria política contemporânea demonstra que a democracia demanda também algum grau de universalismo, malgrado as limitações deste elemento, conforme constatamos em trabalho precedente focado na cultura política do Quênia e do Zimbábue no Tempo Presente:

A democracia não prospera em sociedades incapazes de superar o particularismo e a ação em benefício apenas de pequenos grupos políticos. Tal regime demanda uma cultura centrada no respeito e consequente cumprimento de legislação universalista, separação das esferas pública e privada, bem como numa visão nacional da sociedade, desprezando assim, qualquer concepção estreita fundamentada em noções como patrimonialismo, personalismo, etnia, raça, tribos etc. (SANTANA, 2008, p. 19-20).

Na contemporaneidade as instituições escolares no geral e a educação histórica no particular são consideradas responsáveis pela socialização democrática dos estudantes. A juventude, alvo central de nossa reflexão, seria introduzida no universo democrático pela intervenção do processo de escolarização. Nesse ínterim, a educação histórica é vista como estratégica para a consecução de tais objetivos. Toda a legislação recente, bem como um exame das obras dos principais pensadores e dirigentes envolvidos na educação vai comprovar tal tese.

Considerações finais

As representações sobre a juventude oscilam entre dois tipos ideais, sendo ora vista como fonte de problemas (polo negativo), ora como o demiurgo do admirável mundo novo (polo positivo). Tais representações podem ser detectadas

nos discursos de intelectuais, cientistas, políticos, jornalistas, educadores ou alunos. Escusado dizer que entre esses dois extremos encontramos diferenças de grau, bem como também encontramos representações de outra natureza, sendo essas as mais comuns.

As discussões padecem de um problema crucial, qual seja, a busca de uma definição ideal de juventude. Tal operação intelectual é a fonte de certo obscurantismo que obstrui nossa vivência cotidiana: ao focarmos nossa atenção no plano da categoria coletiva (a juventude), nos tornamos menos competentes para compreender o sujeito (o jovem). Eis um dos maiores dilemas que assola a contemporaneidade: apesar do aumento inegável de conhecimento científico sobre o tema, temos a sensação generalizada de que nos tornamos menos capazes de lidar com os jovens.

Sobretudo, esse novo profissional deve estar sempre pronto para aceitar mudanças, sejam elas quais forem. Esse mundo requer um profissional dotado de uma nova visão, dizem os entusiastas do modelo, um profissional qualificado para a vida numa sociedade muito dinâmica, promotora de constantes transformações, mesmo quando apenas aparentes, ou seja, mudanças apenas no plano da retórica ou das relações interpessoais cotidianas.

Sendo assim, o estudante deve aprender não apenas o conteúdo, mas também por que tal conteúdo é importante e como se deu o processo de aprendizagem. Para outro grupo, a escola também deve formar o cidadão, pois essa instituição é estratégica para isso, na medida em que trabalha com pessoas não iniciadas na vida adulta. Considera-se mais eficiente uma educação e socialização dada nos anos que antecedem a vida adulta.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANHORN, Carmen T. Gabriel. *Um objeto de ensino chamado História; A disciplina de História nas tramas da didatização*. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2003.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BHABHA, Homi K.. *Nation and Narration*. Londres, Nova York: Routledge, p. 1-7.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARRETERO, Mario. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHEVALLARD, Yves. *La didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 5, p. 28-49, 1992.

GELLNER, Ernest. *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, 1993.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, p. 15-39, Abril/00.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. Introdução. In: _____. *História dos jovens: da antiguidade à era moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v.1.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, Portugal, vol. XXV, 1990.

RENAN, Ernest. O que é uma nação. *Revista Aulas*, Campinas, nº 1, Ago./Nov. 2006.

RIDENTI, Marcelo. Juventude. In: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos; MEDEIROS, Sabrina Evangelista e VIANNA, Alexander Martins. *Dicionário Crítico*

do Pensamento da Direita: Ideias, Instituições e Personagens. Rio de Janeiro: Tempo/FAPERJ/Mauad, 2000.

SANCHEZ, Pierre. Modernidade e Pós-Modernidade. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2/3, maio/dez. 1992.

SANTANA, Márcio Santos de. As crises do Quênia e do Zimbábue e a intervenção internacional. *Meridiano 47* (UnB), Brasília, v. 94, p. 19-20, 2008.

SCHMITT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.