

## **A PERMANÊNCIA DO TRADICIONAL: O CONTEÚDO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EJA**

**Diego Firmino Chacon<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Mesmo havendo, desde a década de 1980, debates profícuos sobre a renovação no ensino de História, sabe-se que ainda existe uma distância perceptível entre as discussões no campo teórico, os quais fundamentam as Propostas Curriculares em nível nacional, estaduais e até municipais da disciplina de História e as práticas docentes presentes na sala de aula. No sentido de se perceberem as permanências de conteúdos tradicionais no ensino de História da Educação de Jovens e Adultos se elaborou esse artigo. Para isso, analisou-se os planos anuais de professores de História da EJA, do terceiro e quarto níveis do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública de um município do estado do Rio Grande do Norte, no período do ano de 2007 ao de 2010.

Esses planos anuais foram considerados como fontes, visto que pela sua própria natureza, eles possibilitam uma visão mais global daquilo que o docente está programando como atividade para sua disciplina no decorrer do ano letivo. Estes se constituem como um marco referencial para as ações, direcionada para o alcance dos objetivos, percebendo-se assim os conceitos gerais que norteiam a elaboração de seu trabalho docente.

O interesse pelos conteúdos no ensino de História da Educação de Jovens e Adultos, dos níveis finais do Ensino Fundamental, explicam-se pela centralidade que os conteúdos sempre exerceram no ensino de História, uma vez que se discute como eles podem ser selecionados e colocados em prática de modo a aproximar os alunos do conhecimento histórico, formando cidadãos críticos, que possam no seu cotidiano pensar historicamente.

No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, as observações preliminares sugerem que tais planejamentos não levam em consideração aspectos relacionados às especificidades escolares dos discentes, nem aquelas da modalidade EJA. Isso faz com que os temas desenvolvidos não estabeleçam relações com a realidade dos alunos, constituindo, assim, um dos motivos marcantes para o desinteresse destes com relação a essa área do conhecimento escolar.

A escrita desse trabalho foi sendo norteada, principalmente, pela seguinte indagação: Quais as características presentes nos planos anuais de professores de História

da EJA, que possibilitam perceber a permanência de conteúdos tradicionais no ensino dessa disciplina para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

Primeiramente, nesse texto, realiza-se um panorama histórico dos tipos de conteúdos presentes nos componentes da disciplina de História do ensino básico brasileiro; No segundo, discute-se como as *Propostas curriculares para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento (5ª a 8ª série) – História* (2004) vão se distanciando das concepções tradicionais de conteúdo histórico e, com isso, constroem conteúdos com característica própria a modalidade EJA; No terceiro momento analisa-se que mesmo depois das Propostas Curriculares para Educação de Jovens, existe a predominância dos conteúdos tradicionais de História; para terminar, se propõe algumas alternativas para criação de autonomia na seleção de conteúdos para modalidade EJA.

## **UMA HISTÓRIA DOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

No tocante aos conteúdos presentes na disciplina de História no Brasil, esse texto se limitará a defini-los, no nível secundário de ensino, que predominou de meados do século XIX até o período Ditatorial do país, na década de 1970, onde se transformou no Ensino de Primeiro e Segundo Grau.

O Nível Secundário de ensino brasileiro se confunde com a criação do Colégio Pedro II, em 1838. Essa instituição surgida, durante o Império, integra o projeto de unificação nacional, que se delineia pelos agentes políticos, desde o período da Independência. Então, com o objetivo de contribuir para construção da identidade da recém formada nação, no mesmo ano de fundação do Colégio, coloca-se a História, como disciplina obrigatória, tanto no currículo científico, quanto no humanístico. (...) *cujos conteúdos eram de responsabilidade dos membros do Instituto Histórico e Geográfico* (...) (RAMOS, 2007, p. 103).

Além disso, os conteúdos propostos tinham o objetivo de realizar uma formação moral fundamentado no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas exercidos com exclusividade pela elite. No currículo do colégio Pedro II, predominava a História Geral. A do Brasil, ou da Pátria como era denominada no período, assumia uma condição complementar. Nos conteúdos desta, a genealogia do Estado brasileiro se ligava a História dos povos europeus.

Nas primeiras décadas do XX, houve depois das duras críticas ao modelo do currículo humanístico, a junção, nas escolas públicas, das disciplinas, consideradas científicas daquelas tidas como clássicas. Os estudos históricos se integraram nesse novo modelo de organização curricular sem muitos problemas, uma vez que se evidenciava sua importância na formação política dessa elite, que se voltava para o capitalismo. A partir daí, a História da Civilização, se desligava totalmente da História Sagrada e sua organização de conteúdo se dava, por meio da divisão em quatro períodos, baseados nos padrões europeus, considerando-se os estudos da História brasileira, dentro dessa lógica eurocêntrica. Assim, *a História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica.* (BITTENCOURT, 2004, p.84)

Na década de 1940, sob o ministério de Gustavo de Capanema, o conteúdo de História do Brasil e da América ocupou maior espaço no ensino Secundário. As medidas levaram em consideração o aumento da carga horária da disciplina e a dedicação de um ano letivo específico para os assuntos relacionados à História da América. Nesse momento, percebe-se que a disciplina se ligava a formação de uma cultura erudita. E apesar das proposições de mudanças metodológicas apresentadas por autores de programas de ensino de História da época, continuou sendo considerado fundamental o domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico

No período da Ditadura Militar no Brasil, a partir do ano de 1971, o ensino Secundário sofreu transformações profundas em sua organização, passando a ser dividido em dois níveis distintos: O primeiro Grau, de duração de oito anos; e o Segundo Grau, com três anos. Nesse contexto, a disciplina de História deveria ser substituída pelos Estudos Sociais, em todo o Primeiro Grau, mas, essa medida, só foi colocada em prática integralmente de 1ª a 4ª séries. Esta modificação teve como intuítos norteadores, principalmente, diminuir o número de docentes e sintetizar o ensino sobre a sociedade. Rocha (2002, p. 41) define as duas questões citadas acima, como fatores de caráter estrutural e conjuntural:

O primeiro, estrutural: a persistente procura do capitalismo em encontrar alternativas de redução de custos como forma de se aumentar os lucros, daí a formação de um profissional polivalente e o aligeiramento da formação. O segundo, conjuntural: o uso político do ensino como parte da estratégia de sustentação política da ditadura. Buscava-se, como já foi dito, subtrair as características críticas presentes nos conteúdos das Ciências Sociais.

Em decorrência do método ativo, incentivado nos Estudos Sociais, desenvolveu-se uma proposta de conteúdo cujo princípio de seleção era dos círculos concêntricos. As comemorações ou rememorações da descoberta e da independência do Brasil, da abolição dos escravos e da proclamação da República tornaram-se sinônimo de ensino de História.

A partir das discussões estabelecidas desde o início dos anos de 1980, entre os estudiosos do ensino de História, entendem-se como pontos principais na seleção dos conteúdos dessa disciplina escolar o domínio da produção historiográfica e do processo de reconstrução e apropriação desse conhecimento em uma circunstância escolar que invariavelmente tem de estar ligada aos objetivos pedagógicos e às especificidades das condições de ensino-aprendizagem.

Com relação aos conteúdos das Propostas Curriculares Atuais do país, percebe-se um cenário diversificado, que vai desde a predominância de conteúdos tradicionais, baseados em círculos concêntricos, até na presença de idéias inovadoras, como as dos Eixos Temáticos e Temas geradores, que exigem do docente e dos outros envolvidos no espaço escolar critérios mais complexos para escolha dos assuntos a serem desenvolvidos nas aulas de História.

## **OS CONTEÚDOS NA PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA EJA (SEGUNDO SEGMENTO)**

Com referência as *Propostas curriculares para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento (5ª a 8ª série) – História (2004)*, a qual serve de parâmetro para o desenvolvimento das idéias do ensino de História na EJA, fica evidente a preocupação em se criar uma especificidade na construção dos diversos momentos constituidores do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade. Esse pensamento é compartilhado na contemporaneidade no Brasil por variados estudiosos da área, que tecem críticas a formação de currículos nessa modalidade, cujos princípios se baseiam em reproduzir modelos dos outros níveis de ensino. Barcelos (2010, p.34) assim escreve:

(...) é o fato de quando pensamos o currículo na Educação de Jovens e Adultos acabamos seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que nos

levaram aos modelos atuais de currículo nas demais modalidades ditas regulares de educação – Educação Infantil, educação nos anos iniciais, anos finais, Ensino Médio e, como não poderia deixar de ser, na formação inicial de professores (as) no ensino universitário.

A partir desse pensamento, busca-se mostrar nesse documento curricular que os conteúdos da disciplina de História devem ser organizados com flexibilidade, levando em consideração as realidades sociais, econômicas e culturais dos alunos jovens e adultos.

Então cabe ao professor de História selecionar e organizar os conteúdos significativos para esses alunos jovens e adultos, reconhecendo a impossibilidade de ensinar toda a história da humanidade. E não apenas isso, mas as Propostas Curriculares criticam o conteúdo organizado de modo linear e baseado numa organização temporal cronológica, argumentando que ela (...) *transmite, portanto, uma concepção de saber definido, pronto e acabado, cabendo ao aluno apenas aprendê-lo e ao professor simplesmente transmiti-lo.* (BRASILb, 2004, p. 123)

Para aproximar o conteúdo da realidade dos discentes, esse documento propõe que os trabalhos sejam realizados em Eixos Temáticos, pois estes estabelecem uma ruptura com os conteúdos tradicionais prescritos apenas pelo docente e abre possibilidade da realização de um trabalho, mais dinâmico, partindo da interação dos diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso proporciona (...) *a superação da passividade diante do conhecimento histórico e do próprio mundo social.* (BRASILb, 2004, p.123)

## **LINEARIDADE, CRONOLOGIA E TOTALIDADE NOS PLANOS ANUAIS DE HISTÓRIA DA EJA**

Os Planos Anuais dos professores são documentos curriculares importantes para se delinear as ações que os agentes do processo de ensino-aprendizagem buscam desenvolver em sala de aula. Neles estão contidos, explicações gerais sobre o desenvolvimento da disciplina no ano letivo, os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações que são programadas e dirigirão suas práticas docentes.

Como fonte de pesquisa no ensino de História, esses planos abrem um leque de possibilidades de respostas para o pesquisador de acordo com as perguntas que lhe são

feitas, no transcorrer de sua análise. Compartilha-se aqui da concepção de fonte proposta pelos novos paradigmas da historiografia, principalmente, depois da Escola do Annales, que concebe o documento como (...), *todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criação humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo*. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 491) Dessa maneira, fica evidente que as explicações tecidas nesse item não são a verdade absoluta, mas são uma maneira de observar um determinado ponto em um processo tão complexo que envolve uma realidade social num determinado tempo: a educação de jovens e adultos.

Quanto se iniciou a análise dessas fontes ficou perceptível, que a preocupação principal dos professores estava relacionada à descrição dos conteúdos conceituais a serem trabalhados com seus alunos jovens e adultos, pois em todos os planos havia uma listagem longa dos temas e, posteriormente, sua definição de acordo com cada bimestre. Esses conteúdos estavam, na maioria dos planos, organizados de modo linear e enfatizando um estudo baseado na temporalidade cronológica dos eventos. Segundo a Proposta Curricular atual para a EJA esses modos de organizar são – inadequados (...) *à complexidade do mundo globalizado e multicultural. Elas são responsabilizadas ainda pelo completo distanciamento entre ensino de História e o âmbito da experiência cotidiana dos alunos*. (BRASILb, 2004, p. 121) Como se pode observar a seguir o conteúdo de História para o 3º Nível de 2009 e para o 4º Nível, no ano de 2010, respectivamente:

4º Bimestre: A Guerra de Secessão nos Estados Unidos; Neocolonialismo e 1º Guerra Mundial; Crise de 1929 e Totalitarismo; a 2ª Guerra Mundial; A Guerra Fria; 1º Bimestre: A República Oligárquica; O Declínio da República Oligárquica; a Era Vargas (1930-1945); A República Populista (1946-1964); O Autoritarismo do Estado (1964); A Nova República.

Alem disso, pode-se perceber, também, que os temas estão ligados a uma produção historiográfica de predominância de temas políticos, demonstrando a permanência de uma visão historicista, no ensino de História Escolar da EJA. Segundo Circe Bittencourt (2004) a presença ainda muito forte de características do positivismo histórico se dá entre outros aspectos pelo caráter secundário, dedicado aos diálogos, que visam estabelecer a relação entre as recentes produções historiográficas e o ensino de História. E, além desse ponto, precisa-se também auxiliar a apropriação desse debate pelos

professores dessa disciplina, por meio de formações contínuas, pois assim, os profissionais da docência poderão situar com segurança os novos referenciais teóricos para seleção dos seus conteúdos escolares.

A seleção dos assuntos está baseada nas propostas delimitadas pelos livros didáticos para o Ensino Básico, havendo assim pouca adaptação e transformação para a modalidade da EJA. Isso faz com que se perceba um descompasso entre a seleção dos conteúdos conceituais pelos docentes de História e as Propostas Curriculares para essa modalidade, uma vez que esta afirma a necessidade de não se copiar os conteúdos curriculares de outros níveis para o dos Jovens e Adultos. Além do mais, fica evidente o quanto os professores de História dos níveis de ensino Básico são dependentes dos manuais didáticos, mostrando assim sua falta de autonomia com relação a um dos *métier*, fundamentais do trabalho docente: a seleção, organização e transposição de conteúdos significativos para atender a diversidade atual da clientela estudantil.

Outro aspecto a ser discutido, se refere que os docentes de História ainda permanecem apegados a idéia de que os conteúdos tanto de História do Brasil quanto Geral têm de ser estudados de modo a perceber um processo, que abarque toda a História da humanidade. Os planos nos quais isso fica mais perceptível são o do 4<sup>a</sup> Nível de 2009 e do 3<sup>o</sup> Nível de 2010: o primeiro elenca como tema para os quatro bimestres, os quatro períodos da História Geral; e o segundo as três divisões clássicas da História do Brasil:

4<sup>o</sup> Nível – 1<sup>o</sup> Bimestre – Mesopotâmia; 2<sup>o</sup> Bimestre – O Império bizantino e Islâmico; 3<sup>o</sup> Bimestre – A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; 4<sup>o</sup> Bimestre – A Crise de 1929 e o totalitarismo.

3<sup>o</sup> Nível – 1<sup>o</sup> Bimestre – A Economia Açucareira; 2<sup>o</sup> Bimestre – As Rebeliões Separatistas; 3<sup>o</sup> Bimestre – O Brasil no Império de dom Pedro I; 4<sup>o</sup> Bimestre – O Brasil na Primeira República.<sup>2</sup>

Ao priorizar a seleção dos conteúdos desse modo tradicional faz-se uso, nas aulas, de uma narrativa exaustiva por parte do professor. Esse tipo de narrativa descritiva tem o objetivo de relatar, de maneira seqüenciada, os fatos do passado, construindo a idéia de uma sucessão de eventos históricos. Ela assume pouca significação para os alunos, uma vez que estes não assumem vínculos com a realidade que se estabelece a sua volta, mas se



limita a descrever acontecimentos, personagens, conjunturas, datas que se esgotam no passado.

Além disso, no domínio pedagógico, a descrição desses relatos exige que o professor continue realizando um método bancário de ensino, pois este tem de despejar nos alunos todas aquelas informações afim de que eles estudem para uma prova, fazendo com que o discente se torne um paciente na sala, pronto a decorar acriticamente todas as informações da aula. Traz também à tona uma noção do ensino de História, predominante, no início do século XX, cuja preocupação continua *sendo (...) o domínio de conteúdo, de tipo enciclopédico*. (BITTENCOURT, 2004, p. 88)

No que se refere aos alunos, não possibilita o desenvolvimento da criticidade, visto que a formulação de novas interpretações, fundamentadas no conhecimento histórico, não é estimulada pelos docentes. Os assuntos são despejados em sala de aula como uma única verdade, sem discussão do processo dinâmico de construção e reconstrução constante do conhecimento. Isso faz com que esses conteúdos ao serem trabalhados em sala de aula como verdades totalmente elaboradas, não adquiram significado no presente, principalmente, para os discentes, uma vez que eles só reforçam o sentido de que a História é uma disciplina, dissociada da realidade atual e que o seu estudo só serve para decorar as informações para realizar as avaliações prescritas pela escola.

### **ESCUTA, EXPERIÊNCIA E DIÁLOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EJA**

Nesse item se discute a possibilidade dos professores de História levarem em consideração na construção de sua autonomia na seleção de conteúdos, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, três conceitos propostos por Barcelos (2009; 2010), que são: *a Escuta, a Experiência e o Diálogo*. Para esse autor, Escuta não se resume ao ato de ouvir outra pessoa, tendo seu discurso como isolado de uma realidade, ou como mais um na multidão, mas se refere ao disponibilizar todos os seus sentidos para buscar compreender o outro em sua complexidade. Isso exige que estejamos alertas e dispostos para outro, vendo, admirando e sentido o seu mundo. No seu raciocínio *o trabalho com EJA exige escutadores e escutadoras* (BARCELOS, 2009, p. 85).

Já no que diz respeito à concepção de Experiência, para Barcelos (2010, p. 94) *ela não é apenas informação ou simplesmente aquilo que nos acontece, mas sim aquilo que*



*fazemos com aquilo que nos acontece. A experiência vista como aquilo que nos toca.* Ela, então, experiência não é uma realidade apenas subjetiva, mas está ligada a uma série de implicações, que estão relacionadas a aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Por fim, a concepção de Diálogo se relaciona a idéia de se criar ambientes de ensino-aprendizagem, cujas práticas dialógicas desenvolvam atitudes de acolhimento, cuidado, tolerância, amorosidade, (...) *enfim, do reconhecimento de que o outro não é um inimigo em potencial, mas, sim, um possível parceiro.* (BARCELOS, 2010, p. 43)

Na seleção dos conteúdos no ensino de História para modalidade da Educação de Jovens e Adultos, os docentes podem se utilizar desses referenciais conceituais. A sala de aula pode ser um espaço para a construção dos diálogos constantes, entre professores-alunos e alunos-alunos, numa perspectiva de Escuta das Experiências desses diversos jovens.

O professor de História antes de organizar sistematicamente os conteúdos, vendo a sala de aula como lugar de *diálogo*, planejaria em algumas aulas momento para motivar a fala dos alunos da EJA. Assim, ao mesmo tempo em que os discentes relatam suas histórias de vida e os fatos que foram marcando sua história educacional se construiria também um ambiente fluído para o conhecimento, por parte do docente, das realidades, sociais, econômicas, políticas e culturais em que esses estudantes se encontram envolvidos.

Por conseguinte, essa seleção e organização dos conteúdos, que levam em consideração *o diálogo, a Experiência e a Escuta* estabelece uma relação mais profícua entre os diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e sua finalidade fundamental é levar o discente da EJA a pensar criticamente sobre temas que tem relação com os valores e práticas cotidianas, que contribuem para construção das identidades individuais e coletivas, na qual esse indivíduo está inserido. Também colabora para perceber que o conhecimento histórico escolar não é imóvel, mas passa, constantemente, por modificações, levando em consideração diversos aspectos, entre eles, a realidade dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como intuito principal analisar as permanências dos conteúdos tradicionais no ensino de História escolar da EJA. Para alcançá-lo foram construídos

caminhos que mostraram ao leitor que a seleção dos conteúdos na disciplina de História se ligou a interesses distintos, desde o Império, no século XIX, até as discussões, no final do século XX. Primeiramente, estava ligada a constituição de uma identidade nacional e a formação de uma elite política; e, atualmente, a formação de uma cidadania crítica numa sociedade multicultural.

Para a Educação de Jovens e Adultos, a seleção de conteúdos enfatizada nas Propostas Curriculares para essa modalidade incentiva os professores a criarem sua própria autonomia para assim colaborar na formação de conhecimentos históricos próprios para EJA, sem que haja a reprodução dos modelos adotados pelos níveis de ensino, tidos como regulares.

Já na análise dos planos anuais percebe-se, principalmente, que os docentes ainda reproduzem, sem discriminação, em seus planejamentos os conteúdos de outras modalidades para a da EJA. Ligado a isso, são predominantes na seleção, os temas de abordagem política; e na organização são perseverantes os critérios da linearidade; da cronologia, e da totalidade da História da Humanidade.

Para terminar, propõem-se a seleção e organização dos conteúdos histórico, fundamentados nos conceitos de *Escuta, Diálogo e Experiência* (BARCELOS, 2009; 2010), que leva em consideração que no ensino de História se criem espaços de diálogo em que os alunos possam falar sua experiências, sendo os professores os escutadores, que selecionam pontos desses relatos para servirem de Temas Geradores ou Eixos Temáticos na construção de suas aulas.

## NOTAS

<sup>1</sup> Graduado em História (Licenciatura plena) pela UFRN e mestrando em Educação no PPGED-UFRN, tendo como orientador o Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade.

<sup>2</sup> Foram selecionados um tema de cada bimestre para realização da análise nesse texto.

## REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para educação de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASILa. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – Introdução. Brasília: MEC, 2002.

BRASILb. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – História. Brasília: MEC, 2002.

RAMOS, Márcia. O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Ensino de história e educação.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.