

ENSINAR A SER, CONHECER E CONVIVER: OS TEMAS TRANSVERSAIS “MEIO AMBIENTE” E “DIVERSIDADE CULTURAL” NAS AULAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sonní Lemos Barreto¹
Francisco das Chagas Silva Souza²

Resumo: Diante dos desafios do século XXI, a educação se apresenta como uma oportunidade de construir uma sociedade mais justa e cidadã. A ética, o respeito às culturas, a condição humana e a preservação da vida do planeta são preocupações que devem ser fortalecidas. Esta comunicação visa debater a prática da transversalidade no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consideramos que a adoção de tal postura pelo professor dessa disciplina contribuirá para que os educandos da EJA, geralmente vistos com uma carga de preconceitos, superem os limites impostos pela educação tradicional e ajudem na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social necessárias aos novos tempos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História, Cidadania.

Abstract: With the challenges of the century XXI, the education comes as an opportunity of building a fairer society and citizen. The ethics, the respect to the cultures, the human condition and the preservation of the life of the planet is concerns that should be strengthened. This communication seeks to debate the practice of the transversality in the teaching of History in the Education of Youths and Adults (EJA). We Considered that the adoption of such posture for the teacher of that discipline will contribute so that the students of EJA, usually seen with a load of prejudices, overcome the limits imposed by the traditional education and help in the construction of the peace ideals, of freedom and of necessary social justice at the new times.

Key-Words: The Education of Youths and Adults, Teaching of History, Citizenship.

1 ADEQUANDO-SE AO SÉCULO XXI: A TRANSVERSALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

1.1. Por uma outra educação

O século XXI herdou do anterior problemas das mais variadas ordens: crises, riscos, impasses, desafios, fluidez. Dentro desse cenário, urge que o projeto de reforma na educação – no que diz respeito à formação, prática docente e ao currículo –, debatido ao longo das últimas décadas, seja devidamente efetivado. Entretanto, essa realização não se dá sem

¹ Professora da rede pública de Natal-RN, especialista em Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/IFRN) e mestranda em História (UFRN), na área de concentração História e Espaços.

² Professor do IFRN, mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UERN) e doutorando em Educação (UFRN). Pesquisador do Grupo de Estudos de Complexidade (GRECOM).

contradições, pois, se por um lado, a educação tem o papel de transmitir cada vez mais saberes necessários para a vida no contexto do mundo atual, por outro, assume o desafio de impedir que as pessoas fiquem submergidas num grande volume de informações, muitas das quais passageiras. Seria, portanto, levar em consideração as célebres palavras de Montaigne utilizadas por Edgar Morin para dar o título de uma de suas obras: “Uma cabeça bem feita vale mais que uma cabeça cheia.” (2008)

O desafio que se impõe à educação é “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (DELORS, 1999: 89) Dessa forma, não há mais como pensarmos qualidade na educação apenas a partir de dados quantitativos e informações compartimentadas como temos feito a tanto tempo. É necessário outro modelo de educação. Uma educação inclusiva, que respeite a diversidade humana e que possibilite a convivência entre os indivíduos.

Com base no exposto, o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, coordenada por Jacques Delors, aconselha que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É evidente que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, uma vez que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

O Relatório Jacques Delors alerta para o fato de que, em geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente ou, porque não dizer, exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor medida, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, muitas vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Todavia, note-se que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global conduzida ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Para Gadotti (2000: 07), uma educação voltada para o futuro deverá ser uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, ou seja, uma educação voltada mais para a transformação social do que para a transmissão cultural. Por

isso defende uma *pedagogia da práxis*, transformadora. Ela pode oferecer um referencial mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural.

As propostas para a educação no século XXI, destacadas pelo Relatório Jacques Delors como os “quatro pilares do conhecimento”, permitem abrir uma discussão, ou mesmo uma auto-avaliação, sobre a nossa prática docente como professor de História numa modalidade de ensino eivada de problemas, estereótipos e preconceitos: a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quem são os educandos da EJA? Poderíamos dizer de antemão que são aqueles sujeitos, jovens e adultos, que reingressaram à educação formal. São vistos por muitos como aqueles que sobraram, que não se adequaram, que se perderam no percurso da educação. É óbvio que não podemos traçar um perfil irretocável do público da EJA, pois acreditamos que isso não é possível dada à própria condição humana de sermos todos e iguais e diferentes ao mesmo tempo. Entretanto, consideramos importante evidenciar alguns aspectos das identidades desses educandos, haja vista que isso esclarecerá o porquê da nossa proposta para a prática docente de História nessa modalidade de ensino.

Paiva (2004) que caracteriza os alunos da EJA como indivíduos que são:

Quase sempre oriundos das classes populares, com trajetórias escolares descontínuas, que incluem reprovações e repetências. Apesar da experiência do trabalho, nem sempre têm emprego, mas freqüentemente o buscam. Nessas experiências, produzem saberes, conhecimentos, com que chegam novamente à escola. Saberes da vida, das práticas sociais em casa, na rua, na igreja, no mundo do trabalho, nas lutas pela sobrevivência. Saberes que nem sempre revelam seus direitos de trabalhadores, nem sua condição de cidadãos. (p. 215)

A definição dada pela autora supracitada se coaduna com o que propõe o *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Esse documento salienta a importância de se perceber tais alunos como produtores de cultura, pois quando retornam à escola já possuem representações sobre esta instituição, como também já se relacionam com o mundo do trabalho e resolvem seus problemas na vida cotidiana. Muitos sujeitos da EJA, dependendo da faixa etária, relacionam-se com o conhecimento, principalmente, de forma empírica, através da observação e da experiência.

Almeida (2004) trata da necessidade de uma urgente re-ligação entre o saber científico e os saberes da tradição. Segundo ela, estes não se excluem, não se negam, ao contrário, convivem nas mesmas temporalidades de forma simultânea. Durante muito tempo o modelo

cartesiano, amparado no racionalismo trazido pela modernidade, tomou para si, de modo arrogante, as prerrogativas do saber, do conhecer; legitimou-se enquanto saber válido, verificável, inquestionável e legítimo. Essa legitimidade pode ser observada ainda hoje nas instituições escolares, quando estas elaboram sua proposta pedagógica de forma isolada. Tal influência também pode ser sentida quando alguns professores executam seus planos de ensino acriticamente ou quando ainda se sentem os guardiões do conhecimento e, que por isso, continuam mantendo uma postura autoritária em sala de aula.

As influências desse modelo têm provocado um abismo gigantesco entre os objetivos propostos pela escola e as expectativas que nutrem os alunos, mormente os sujeitos da EJA. Estes, quase sempre não vêem suas experiências valorizadas como saberes e que por isso, muitas vezes não conseguem estabelecer com a escola uma identidade de pertença.

1.2 A transversalidade nas aulas de História na EJA

Diante do quadro que caracteriza os sujeitos da EJA, como tornar as aulas de História mais ajustadas às exigências do nosso século e às necessidades desses educandos? Como fazer dessas aulas uma via para alcançarmos os quatro pilares do conhecimento propostos pelo Relatório Jacques Delors?

Nosso intuito aqui não será apresentar um programa pronto para ser usado em todas as situações. A complexidade do real, os riscos da ilusão e do erro, faz-nos acreditar que as receitas não existem. Apesar disso, propomos como uma possível alternativa a prática da transversalidade defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1995.

No nosso ponto de vista, se o docente opta por trabalhar os conteúdos de modo linear e fragmentado, privilegiando a memorização, tomando aquele conhecimento como verdade absoluta e inquestionável, estará desenvolvendo nos alunos – mesmo que de forma inconsciente – uma postura passiva e submissa diante do mundo, de aceitação e legitimação das desigualdades sociais e da intolerância, o que se choca diretamente com a proposta de uma educação para a vida.

A transversalidade possibilita o estabelecimento, na prática educativa, de uma nova maneira de aprender conhecimentos teoricamente sistematizados. E uma forma de sistematizar esse trabalho é incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao largo da escolaridade. (PCN, 1997: 30). Mesmo que os temas transversais não constituam algo novo e revolucionário, eles contribuem

para uma transformação no modo de ser dos educandos, nas mudanças de valores e/ou padrões de conduta no grupo envolvido e até mesmo uma transformação nos educadores que terão oportunidade de ultrapassar os limites das salas de aula assumindo uma responsabilidade maior com a formação dos educandos enquanto cidadãos críticos e reflexivos.

Como esclarece Morin (2008: 105):

A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias.

É com base nesse ponto de vista que esse pensador francês preconiza a necessidade de reformar o pensamento para reformar o ensino para reformar o pensamento. Tais reformas permitirão uma nova organização do conhecimento que permita uma religação de saberes, até então fragmentados pela especialização operada pelo paradigma cartesiano. Em lugar de uma cabeça bem cheia, teríamos uma educação preocupada com a condição humana, menos arrogante e mais cidadã. (2006; 2008)

Os temas transversais são campos férteis para a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade em concordância com as áreas do conhecimento, pois ao usar a criatividade de maneira a preservar os conteúdos programáticos vinculam-se aos contextos, que podem ter evidência prática na vida real, social e comunitária do aluno. Convém ressaltar que a diversidade cultural, a ética, o meio ambiente e a cidadania são temas que devem ser inseridos em todas as disciplinas, de maneira interdisciplinar e transdisciplinar contribuindo para a qualidade da construção de saberes e valores cognitivos, afetivos e sociais.

Após esse vôo pela transversalidade como possibilidade pedagógica, como uma proposta que visa articular e construir saberes, debateremos a seguir as implicações que os temas transversais *meio ambiente* e *diversidade cultural* poderão trazer para as aulas de História na EJA.

O ensino da História pode tornar-se um abrigo seguro para os temas transversais dado o caráter formativo dessa disciplina, bem como a amplitude dos temas que ela aborda. Os conteúdos históricos ou historiográficos definidos para compor o currículo oficial dessa disciplina permitem ao professor, ou melhor, imputa-lhe a necessidade de focar questões relacionadas ao meio ambiente. Este não deve ser compreendido como espaço físico-natural

apartado do homem, mas como espaço modelado pelos indivíduos em que os sujeitos se definem.

Tentativas no sentido de ampliar os objetivos da História já existem e cada vez mais se concretizam através da História Ambiental, a qual, para o Donald Worster,

[...] rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e ‘super-natural’, de que as conseqüências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas. A velha história não poderia negar que vivemos neste planeta há muito tempo, por desconsiderar quase sempre esse fato, portou-se como se não tivéssemos sido e não fôssemos realmente parte do planeta. Os historiadores ambientais, por outro lado, perceberam que não podemos mais nos dar o luxo de sermos tão inocentes. (1991:199)

Nesse sentido, essa vertente da História entra em choque com o pensamento positivista e reducionista. Ela representa uma possibilidade de se entender o meio ambiente ligando-o à história, e, a história, a ele. Pensar a partir de tais premissas seria assumirmos o desafio de fazermos história da natureza contada pelos homens e, porque não dizer, uma história dos homens contada pela natureza, sendo que ambas se complementam.

O espaço, e não apenas o tempo, é uma categoria a ser trabalhada pelo professor de História, haja vista que os alunos estão construindo e definindo cotidianamente suas espacialidades. A relação que o homem estabelece com o meio não deve ser desconsiderada nas aulas de História, pois é partir do espaço que podemos enxergar o tempo como materialidade. A relação dos indivíduos com o espaço é mediada pela memória e esta, se sedimenta ao identificar os espaços e lugares como dimensão da atividade humana.

Assim como o meio ambiente ou os espaços devem figurar como preocupação para o professor de História, o olhar para a *diversidade cultural* também deve estar atento, principalmente na EJA, onde tais diferenças mais se evidenciam. Trabalhar as diferenças como produto cultural torna-se fundamental para desenvolver nos alunos o respeito ao outro – uma postura tão carente e tão necessária nos dias de hoje – a tolerância, a paz e a solidariedade. A diversidade deve ser explicitada, valorizada em todos os seus matizes, pois são as diferenças que ao nos separar, nos aproxima e nos define, forja, portanto, nossas identidades. Nas aulas de História tais abordagens tornam-se imprescindíveis, principalmente, se uma parte ou a totalidade do público são vítimas de preconceitos e têm a auto-estima rebaixada.

Não há mais como pensarmos o ensino apenas pelo seu caráter funcional, onde o professor é um mero funcionário do Estado ou de uma empresa privada. Esse caráter profissional do ensino leva a considerar o docente um simples especialista. Assim, diante de uma época de fluidez, de intolerâncias, de acirramento dos preconceitos contra classes sociais e culturas, de crises e riscos, não há como discordar das palavras de Morin, Ciurata e Motta (2007: 98):

O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida. A transmissão necessita, evidentemente, da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte.

Ao trabalhar com o tema *meio ambiente*, o professor deverá refletir sobre os objetivos atitudinais em seu planejamento, pois esse tema possibilita uma mudança de postura dos alunos frente ao uso desordenado e irracional dos recursos naturais, o que traz modificações para o espaço praticado pelos sujeitos em sua vida cotidiana.

É importante destacar que em todos os conteúdos de História o tema *meio ambiente* pode ser trabalhado, uma vez que os homens estão construindo a História a partir de sua relação com meio, por assim dizer, com os espaços. Dessa forma, não se pode dissociar a história dos homens do meio ambiente, pois estes, em períodos históricos diferentes admitiam formas de se relacionar com a natureza, seja preservando-a, seja explorando-a. Faz-se necessário, portanto, que o professor problematize esses usos identificando suas conseqüências positivas e/ou negativas.

Ao estabelecer um diálogo com a natureza, a História apresenta-se sintonizada com seu tempo e torna-se um saber não apenas válido, mas essencial para compreendermos a nossa época e atuarmos na construção do nosso futuro. Como afirma Duarte (2005:34), a compreensão da historicidade das relações entre a sociedade e a natureza fornece-nos instrumentos para assumir uma postura mais crítica frente aos debates sobre o ambiente. Para ela, a História, ao se voltar para esse tema, cumpre um importante papel, o de “servir prioritariamente à vida e, mais que à sua mera conservação, poderá constituir-se em prol da afirmação de sua abundância. Daí, a história poderá honrar, mais uma vez, a sua disposição de ligar-se à vida presente e aos homens presentes.”

Mais uma vez alertamos para a necessidade de pensarmos a História como uma disciplina do presente, que cumpre uma função social: a de fornecer aos sujeitos, mormente os da EJA, condições de pensar sobre sua realidade, sobre sua condição de humano e de se

perceber como agente da história. Se, como já foi visto, não podemos ensinar uma história dos homens apartada do espaço, tampouco podemos desconsiderar os conflitos sobre a diferença na história. Todos os conteúdos de história possibilitam uma discussão sobre a diversidade, sobre a diferença, pois as sociedades se organizam em classes sociais e estas se alicerçam em códigos culturais que formam suas identidades. Os sujeitos constroem a história de forma dinâmica a partir de seus interesses, que podem ser econômicos, mas podem ser também religiosos e sentimentais e essa construção é formada pelas semelhanças e diferenças.

A educação deve fortalecer o respeito pelas culturas, as quais devem ser vistas não de forma romântica, mas com suas diversas imperfeições, à imagem do ser humano. Todas as culturas constituem uma miscelânea de superstições, ficções, fixações, saberes acumulados e não criticados, erros grosseiros, verdades profundas. A nossa é um exemplo disso. Não somos melhores nem piores. No entanto, como alerta Morin, Ciurata e Motta (2007, p.105), é preciso estar atento para não classificarmos como superstições saberes milenares, pois algumas práticas sociais e culturais que podemos considerar “irracionais” numa cultura pode responder a uma racionalidade vital.

Reconhecemos, portanto, que o trato pedagógico da diversidade não é algo fácil de ser empreendido na prática docente, ao contrário, apresenta-se como um desafio repleto de complexidade. Ele exige de nós o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a idéia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação, principalmente a Educação de Jovens e Adultos, para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e que nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e representações sobre o outro, principalmente aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade que, em certa medida, fazem parte os sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição X. de. **Ciência e tradição: a régua e o compasso.** In: MOREY, B. (Org.). Anais do II Congresso Brasileiro de Etnomatemática. Natal, UFRN, 2004, p. 129-135.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série.** Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.** 2007. Documento Base.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** V. 08: Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIMI, Flávia H. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: Editora da UPF, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília-DF: UNESCO/MEC; São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Regina H. **História & natureza.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva.** V.14, n. 02, São Paulo, abr./ jun. 2000. p.03-11.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2006.

_____.; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl D. **Educar na era planetária.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2007.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PAIVA, J. Concepção curricular para o Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos: experiências como fundamento In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, 2004.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. **Estudos históricos.** Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1991, p. 198-215.