

O ENSINO DE HISTÓRIA NO PROEJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

ADRIANO LARENTES DA SILVA*

INTRODUÇÃO

Em junho de 2005 o governo federal lançou o PROEJA, identificado naquele momento como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O lançamento do PROEJA, apesar de ter sido por meio de decreto presidencial, foi comemorado por diferentes setores da sociedade, em especial aqueles que já vinham trabalhando há décadas no campo da Educação Popular¹ e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pelo decreto 5.478/2005, o PROEJA deveria ser ofertado de forma compulsória, a partir de 2006, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Cerca de um ano após a publicação do decreto 5.478/2005, o governo federal lançou um novo decreto do PROEJA (decreto 5.840/2006), alterando a abrangência do programa também para o ensino fundamental e permitindo que outras instituições de ensino pudessem ofertá-lo. Desde então, iniciou-se um controverso processo de oferta de turmas de PROEJA em todo o Brasil e milhares de jovens e adultos passaram a frequentar cursos integrados de elevação de escolaridade e educação profissional.

O processo de implantação do PROEJA ocorreu em meio a inúmeras mudanças na educação profissional no Brasil, entre as quais, a revogação, em 2004, do Decreto 2.208/1997², a expansão, a partir de 2006, da Rede Federal de Educação Profissional e

* - Doutor em História pela UFSC. Professor de História do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Chapecó-SC.

¹ – No Brasil e em outros países latino-americanos, os movimentos de Educação Popular ganharam força a partir da década de 1950 e se constituíram por meio de processos educativos e de organização política das camadas populares, tendo como perspectiva a transformação social (BRANDÃO, 2006).

² A revogação deste decreto possibilitou o retorno da articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, com a oferta, por exemplo, de cursos de Ensino Médio Integrado para jovens e adultos que

Tecnológica e a transformação, em 2008, dos então CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Neste cenário de mudanças, ampliou-se a necessidade de professores de História para atuar na rede federal, em especial nos locais que passaram a ofertar turmas de PROEJA e de Ensino Médio Integrado.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o ensino de História em cursos vinculados ao PROEJA, mostrando os limites e possibilidades da ação pedagógica com o público jovem e adulto num contexto de integração entre a educação básica e a educação profissional.

Visando subsidiar a reflexão proposta, o presente trabalho toma como objeto de estudo a experiência concreta vivenciada, desde 2009, junto ao Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó. Além da experiência vivenciada, o artigo também usa como referência os projetos de pesquisa PIPCIT/IFSC “Produção e Uso de Materiais Concretos na Educação Profissional”, “Memórias do curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC, Câmpus Chapecó” e “Memórias do PROEJA no IFSC”, realizados entre 2009 e 2013.

O conjunto das fontes utilizadas contribui para mostrar as especificidades do trabalho de professores de História em sua atuação com o público de EJA por meio do PROEJA.

1. O PROEJA e a EJA

concluíram o Ensino Fundamental e desejam fazer um curso técnico ao mesmo tempo em que cursam disciplinas de formação básica.

Apesar de ser um programa governamental, o PROEJA materializa a oferta de uma modalidade de ensino da Educação Básica, a EJA. Assim, o PROEJA insere-se num longo debate no campo da Educação de Jovens e Adultos, nas lutas pelo direito à educação ao longo da vida e nos projetos de construção de práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas.

No Brasil, a ação educativa com jovens e adultos ocorre desde o período colonial e envolve experiências protagonizadas por diferentes atores. Porém, conforme mostraram Haddad e Di Pierro (2000, p.110), o fortalecimento da EJA como política pública aconteceu especialmente a partir da década de 1930, “quando a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional” e passou a receber, pela primeira vez, um tratamento particular. Este reconhecimento da EJA neste período estava associado ao processo de industrialização do país, à necessidade de alfabetização do público adulto e à luta de educadores e da população pelo ensino público e gratuito no Brasil.

Apesar das inúmeras experiências ligadas à EJA e da ampliação de sua oferta a partir da década de 1930, o direito de jovens e adultos ao ensino público e gratuito só foi garantido efetivamente pela Constituição Brasileira de 1988, que definiu que a educação é direito de todos e dever do estado e que esta deveria ser oferecida a todos os que a ela não tiveram acesso na “idade própria” (BRASIL, 1988). Após a Constituição de 1988, a EJA ganhou maior visibilidade, sendo transformada em modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. De acordo com a LDB 9.394/1996, cabe aos sistemas de ensino assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p.15).

Outro marco na definição da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica foi a publicação do Parecer 11/2000, escrito por Jamil Cury. Neste parecer, Cury rompe com a perspectiva da EJA como ensino supletivo, perspectiva esta que predominou desde a década de 1940 e, especialmente, a partir da LDB 5.692/1971. Baseado nos debates e acúmulos no campo da EJA até então, Jamil Cury propõe uma reflexão sobre a EJA a partir de três

enfoques: 1º) A EJA possui, segundo ele, uma função Reparadora, pois o país tem uma dívida histórica com o público jovem e adulto e precisa “assegurar a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade” (BRASIL, 2000, p.07); 2º) A EJA possui uma função Equalizadora, o que significa possibilitar a jovens e adultos que retornam à escola o direito a uma educação que lhes permita “novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p. 09); 3º) Por fim, segundo o parecer de Jamil Cury, a EJA possui uma função Qualificadora, pois jovens e adultos devem ter o direito de aprender ao longo da vida (BRASIL, 2000).

Uma das grandes contribuições do Parecer 11/2000 foi deixar clara e aprofundar a LDB 9.394/1996, explicitando por que a EJA é uma modalidade da Educação Básica. A EJA, segundo o parecer citado, possui especificidades e necessita de um “modelo pedagógico próprio”, “a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p.09).

Foi a partir das especificidades da EJA como modalidade de ensino, das experiências na perspectiva da Educação Popular, das lutas pelo direito à educação, da realidade e dos modos de aprender do público jovem e adulto, entre outros fatores, que foi instituído, em 2005, e reformulado, em 2006, o PROEJA. Com este programa, equipes de educadores de todo o país foram duplamente desafiadas, já que precisavam considerar as especificidades da modalidade de atuação e, ao mesmo tempo, manter um estreito diálogo entre Educação Básica e Educação Profissional.

De acordo com Machado e Oliveira (2011), a aproximação produzida pelo PROEJA entre a EJA e a Educação Profissional e a obrigatoriedade da oferta a partir de 2006 têm desafiado as instituições de ensino, especialmente as da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a rever sua tradição e seu papel na formação dos trabalhadores brasileiros. Para estas autoras, um dos grandes desafios na oferta do PROEJA na rede federal é pensar o lugar deste programa nas instituições de ensino, considerando os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, que passam a se reinserir então em escolas que,

em muitos casos, se elitizaram ao longo dos anos, tornando-se inacessíveis para estes sujeitos (MACHADO e OLIVEIRA, 2011).

Do ponto de vista pedagógico o PROEJA estimula as equipes a refletir e vivenciar metodologias que considerem a importância da compreensão de saberes advindos de diferentes áreas do conhecimento a partir de uma visão de totalidade. Neste sentido, um dos pilares deste programa é a interdisciplinaridade e a integração curricular. É neste contexto que se insere o ensino de História no PROEJA.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO PROEJA

O ensino de História é um tema cada vez mais presente nos debates acadêmicos da atualidade, o que se reflete também no aumento produções existentes sobre o assunto nas últimas décadas.

No entanto, de acordo com Bonete e Stremel (2011), há ainda uma grande carência de estudos focados no ensino de História para jovens e adultos, estando a maior parte dos trabalhos sobre o tema concentrados nos programas de pós-graduação em Educação.

Como mostraram Silva e Fonseca (2010), após os embates, lutas e debates durante o Regime Militar brasileiro (1964-1985), o ensino da História tornou-se cada vez mais objeto de estudos e pesquisas científicas. Paralelo a esse processo, ocorreu, a partir da década de 1990, uma valorização cada vez maior da “cultura escolar”, dos “saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 14).

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), um dos principais objetivos dos professores de História em sala de aula é o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social em que os educandos estão inseridos. Para tal, é necessária, de acordo com as autoras, uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, que considere as experiências dos educandos como ponto de partida para o trabalho.

O trabalho a partir das experiências dos educandos é fundamental em todas modalidades de ensino, mas é particularmente importante em turmas de EJA e de PROEJA, já que os educandos destas turmas possuem vivências e trajetórias diferenciadas se comparadas aos outros educandos mais jovens. São vivências e trajetórias marcadas em geral pela inserção precoce no mundo trabalho e por trajetórias escolares descontínuas. No trabalho com jovens e adultos, como mostrou Freire (2002), cabe aos professores e à escola respeitar os saberes e experiências com que os educandos chegam à escola e, sobretudo, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2002, p. 33).

Além do trabalho com saberes e experiências, outra dimensão da ação pedagógica dos professores de História no PROEJA é a de problematização da Técnica e da Tecnologia como produção humana. Isto implica um diálogo estreito com as áreas de formação profissional dos educandos, sem que com isso a História se torne uma unidade curricular meramente instrumental, a serviço apenas da formação técnica. Realizar esta tarefa pode significar rever ou reorganizar as sequências clássicas que fazem parte do Ensino de História, fugindo de uma perspectiva linear dos acontecimentos.

É importante salientar que no ensino de História no PROEJA é preciso um diálogo constante com as demais áreas que fazem parte do currículo dos cursos, o que implica também maiores parcelas de tempo destinadas ao planejamento coletivo das atividades.

Para compreender um pouco mais sobre as dimensões do ensino de História no PROEJA, tomaremos a seguir a experiência realizada no Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Chapecó.

2.1 – As relações entre História e Eletromecânica

De acordo com o decreto 5.840/2006, os cursos de PROEJA devem considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio.

A carga horária para cursos de ensino fundamental é de 1400 horas, sendo 1200 para a formação básica e 200 para a formação profissional. Já os cursos técnicos de nível médio deverão ter carga horária mínima de 2400 horas, sendo 1200 para a formação básica mais a carga horária específica para cada habilitação. Segundo este mesmo decreto, os cursos de PROEJA deverão ser oferecidos a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, o que significa que as unidades curriculares da formação básica deverão ser trabalhadas simultaneamente e de maneira integrada com as unidades curriculares da formação técnica.

Entre os diversos cursos técnicos para jovens e adultos existentes no Brasil está o Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica, ofertado pelo IFSC, Câmpus Chapecó (PROEJA em Eletromecânica), na cidade de Chapecó, Santa Catarina. Neste câmpus, a carga horária total do curso é de 2450 horas, distribuídas entre a formação básica, a formação técnica e a parte diversificada, que compreende unidades curriculares comuns à formação profissional e básica.

Um exemplo de unidade curricular da parte diversificada são os chamados Projetos Integradores, os quais têm a presença também dos professores de História e de outras áreas. Trata-se de uma unidade curricular interdisciplinar ou integradora, prevista no projeto do curso para materialização da integração curricular proposta para o PROEJA.

A carga horária total da unidade curricular de História neste curso é de 120 horas-aula de 50 minutos, distribuídas em três semestres. Um dos semestres em que o ensino de História está presente é o primeiro semestre do curso, onde os assuntos estudados relacionam-se à Pré-História, História do Brasil e de Santa Catarina. Neste curso atuavam em 2013 dois professores de História, os quais se dividiam entre o PROEJA e outro curso de Ensino Médio Integrado em Informática.

No curso de PROEJA em Eletromecânica, os professores de História participam de reuniões semanais com todos os educadores que atuam no curso e contribuem com aulas e na coordenação dos Projetos Integradores. Conforme mostrado em artigo publicado recentemente (SILVA e COSER, 2012), a presença do ensino de História nos Projetos Integradores do curso de PROEJA em Eletromecânica ocorre desde fevereiro de 2009, quando iniciou a primeira turma do curso. Esta participação faz com que o trabalho dos professores de História em cursos como o mencionado vá muito além de um trabalho na área específica. Ou seja, os conteúdos trabalhados em História compõe uma totalidade de formação que implica um diálogo direto com a formação técnica em Eletromecânica. Neste contexto, pesquisa realizada entre 2009 e 2010, por meio do projeto intitulado “Produção e Uso de Materiais Didáticos sobre a História da Técnica”, mostrou a importância de novas metodologias e materiais didáticos em turmas de PROEJA. Nesta pesquisa, um dos pontos de aproximação entre História e Eletromecânica foi a História das Técnicas, tomando-se como exemplo, a utilização do fogo, do vapor e das rodas d’água ao longo da História.

No projeto acima mencionado (SILVA, 2010), entre os materiais produzidos para uso nas aulas de História, está um protótipo com acionamento elétrico do fogo a partir da simulação de um raio e a movimentação elétrica de um boneco simulando a produção do fogo durante o Paleolítico. Desde o primeiro semestre de 2011, além da utilização deste protótipo como material concreto, educandos e educandas do PROEJA também têm sido estimulados pelos professores de História e Química a produzirem o fogo tal como no Paleolítico, por meio do uso de madeira e fragmento de rochas (SILVA e SILVA, 2011). Com isso, procura-se trabalhar com o saber sensível, ou seja, com todos sentidos dos educandos, estimulando-os a sentir-se em outro tempo histórico, participando do processo do fazer, do construir a História, como sugere Schmidt (2013).

Outros exemplos de trabalho com História no PROEJA são a produção de memoriais, árvores genealógicas, debates e encenações, reprodução de tecnologias do passado, como o robô feito por Heron de Alexandria no século I e que se movimentava com cordas e sementes (SILVA, 2011).

Exemplos do que tem sido feito no curso de PROEJA em Eletromecânica mostram a riqueza do trabalho com jovens e adultos no contexto da educação profissional. No entanto, é preciso considerar que este trabalho exige um grande esforço por parte dos professores de História, já que muitos professores saem das universidades desconhecendo completamente as especificidades da EJA e do PROEJA. Este desconhecimento faz, por vezes, com que o ensino de História para jovens e adultos se torne pouco significativo, seja por não dialogar com suas trajetórias e experiências de vida, seja por desconsiderar suas expectativas, as quais estão por vezes mais voltadas inicialmente à conclusão do ensino profissional do que inseridas num contexto de continuidade dos estudos por meio da graduação.

É a partir dessa realidade que os professores de História têm como uma de suas tarefas mostrar a importância do estudo da História na formação dos futuros técnicos. O fato de muitos educandos chegarem com expectativas ligadas mais ao cotidiano e à sobrevivência imediata não significa que o ensino de História deva se limitar a isso. Ao contrário, é a partir de reflexões e estudos sobre os processos históricos e suas implicações no presente que os educandos do PROEJA podem construir novas expectativas e projetos de vida e ir muito além da dimensão técnica. Até porque, conforme mostrou Freire (2002, p.37), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou refletir sobre o ensino da História no PROEJA, identificando as especificidades deste programa.

Tal programa, ainda está em fase de implantação em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que faz com que ainda existam poucos trabalhos abordando esta temática. Neste contexto, é importante salientar que o PROEJA e o trabalho integrando formação básica e formação técnica ainda é muito novo para professores de todas as áreas do conhecimento, o que têm exigido um grande esforço de todos os envolvidos.

Assim como ocorre com muitos outros trabalhadores e com os próprios educadores, tem sido na prática cotidiana que os professores e professoras do PROEJA vão realizando seus processos formativos e reflexivos. Para tal, como mostrou Tardif (2012), usam seus diferentes saberes, os quais são advindos de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Apesar das inúmeras dificuldades que o PROEJA enfrenta em todo o Brasil, há atualmente diversas experiências exitosas espalhadas pelo país. O trabalho no PROEJA envolve educandos do campo e da cidade, educadores de diversas formações e a busca de uma escola inclusiva, capaz de tornar realidade os sonhos de milhares de jovens e adultos do presente e do passado.

É neste contexto que inserem-se hoje dezenas de professores de História, os quais têm um papel fundamental para a construção de novos conhecimentos e para a garantia ao público do PROEJA do direito à escola pública, gratuita e integrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONETE, Wilian J. e STREMEL, Marion R.. O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em Guarapuava: reflexões sobre as práticas docentes. (2006-2009). **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Brasília, Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em mar. 2013.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Brasília, Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acesso em mar. 2013.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Brasília, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: CNE/MEC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

MACHADO, Maria Margarida e OLIVEIRA, Edna Castro. **O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0143.pdf>. Acesso em set.2012.

SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

SCHMIDT, Maria A. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Adriano L. e COSER, Joni. A experiência do Projeto Integrador I no curso de PROEJA em Eletromecânica do IF-SC Campus Chapecó. **Revista Técnico-Científica,** Florianópolis, nº 3, v. 1, p. 9-19, 2012.

SILVA, Adriano L. Produção e uso de materiais concretos no ensino de História. In: **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia,** 2011, Chapecó. Anais da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Chapecó: IFSC, 2011. v. 1.

SILVA, Adriano L. **Uso de materiais concretos no curso de PROEJA Eletromecânica**. Florianópolis: IFSC, 2010.

SILVA, Adriano L. e SILVA, Ângela. A História e a Química do Fogo. In: **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia**, 2011, Chapecó. Anais da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Chapecó: IFSC, 2011.

SILVA, Marcos A. e FONSECA, Selva G. **Ensino de História hoje**: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 - 2010

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.