

A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentido do passado na educação popular*

The history taught in the teaching of reading for young and adults: national curricula parameters and the sense of past in popular education

Marlene Rosa Cainelli**

RESUMO

Este artigo analisa como as concepções de história aparecem nos currículos destinados a educação de jovens e adultos, utilizando-se como fonte a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais, para educação de jovens e adultos. Aborda, também, questões relativas a produção de parâmetros na educação brasileira e a elaboração pedagógica de seus conteúdos.

Palavras-chave: educação popular, ensino de história, currículo.

ABSTRACT

This article intent analyses how the conception of history appear on the curriculum purpose to the education of juvenile and adult, have as principal font of analysis the Parameters National Curriculum, to as much will

* As reflexões desenvolvidas neste artigo são parte da pesquisa de doutorado intitulada, *História do Brasil história de brasileiros, memória e representação no Brasil contemporâneo*, orientada pela Prof^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Burmester – Departamento de História, UFPR.

** Professora da Universidade Estadual de Londrina-PR. cainelli@uel.com.br

be approach questions relating to production of parameters in the Brazilian education and the pedagogical elaboration of their contents.

Key-words: popular education, teaching history, curriculum.

As teses que demonstram ser a história ensinada nas escolas brasileiras sempre a mesma, independente do local, da região, sendo escola pública ou particular, do ensino fundamental ou médio, teriam como matriz a idéia de que isto acontece devido a repetição dos mesmos conteúdos históricos. Tais hipóteses baseiam-se no fato que os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas escolares eram definidos pelos Estados em currículos específicos ou pelos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e atualmente são definidos pelo governo federal sob a forma de Parâmetros Curriculares Nacionais.

Considerando que as hipóteses acima estejam corretas e a história ensinada no Brasil não apresente diferenças substanciais nos métodos e conteúdos trabalhados no ensino fundamental e médio, pode-se concluir que os debates que fundamentam o exercício do historiador e que no início do terceiro milênio, subverteram variadas concepções e verdades estabelecidas na epistemologia da ciência histórica, continuam reservadas às Universidades, às teses acadêmicas e aos livros.

O conjunto dos métodos de investigação, das teorias e discussões que envolvem atualmente a historiografia, polariza de tal forma o discurso histórico que, mesmo estabelecendo os mesmos conteúdos disciplinares, a história ensinada não consegue explicitar os vários modos como é produzida, permanecendo intacta, confortável e hegemônica.

Alguns pontos são importantes para esta discussão como por exemplo, as mudanças na escrita da história que vêm ocorrendo desde o início dos anos noventa. Do preconizado “fim da história”¹ ao renascimento de uma história com sérios conflitos internos, principalmente com relação a vulnerabilidade de suas “verdades”. O historiador Francisco Falcon afirma:

A história é e será sempre triplamente vulnerável: pelas insuficiências e distorções inerentes às próprias “fontes”, inclusive os fatores que

1 Tema abordado no final dos anos oitenta, por historiadores, entre os trabalhos mais conhecidos no Brasil está o de Francis Fukuyama.

determinam a sua produção, preservação e sobrevivência no presente, pelos pressupostos e condicionamentos inerentes à operação historiográfica que determinam a relação/produção dos “fatos” e sua interpretação, pela própria subjetividade do historiador, a começar pela sua inserção em seu próprio presente. (FALCON, 2000, p. 13).

As incertezas e conflitos que assolam a teoria da história, ampliam o campo do historiador ao mesmo tempo que coloca “velhas” certezas em cheque, envolvendo em sério risco os currículos que pretendem tornar homogêneo o ensinar história. Para levar adiante esta reflexão faz-se necessário abordar como as concepções de história aparecem nos parâmetros curriculares nacionais, analisando o primeiro segmento do ensino fundamental, especificamente a proposta de trabalho com educação de jovens e adultos. Para tanto, em primeiro lugar apresenta-se um breve esboço da problemática da educação de adultos no Brasil, em segundo lugar, discute-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as concepções de história e de adultos analfabetos que apresentam.

Somente na década de 40, do século XX, surgiram no Brasil as primeiras efetivas preocupações do Estado para com a educação de adultos. Quando, então, aparecem atitudes sistemáticas de abordagens do problema, com a 1ª. Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947. Extinta em 1950, esta campanha deixou como saldo a implantação da rede de ensino supletivo no país, que foi posteriormente assumida pelos estados e municípios. Também data deste período os primeiros estudos sobre analfabetismo consolidando estudos na área pedagógica como sustentação teórica de projetos e ações governamentais.

Nesse período, legitima-se uma concepção do adulto analfabeto como incapaz, devendo ser tratado como uma criança. No artigo “Fundamentos e metodologia do ensino supletivo”, uma professora encarregada de formar educadores, assim referia-se aos analfabetos:

Dependente do contacto face a face para o enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente [...] [...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes a vida adulta, [...] ele tem que ser posto a margem como elemento sem

significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomadas.”(PCNS, 1997, p. 20)

As iniciativas de alfabetização de adultos, escoravam-se em uma visão do alfabetizando como uma “criança grande”. O primeiro guia de leitura distribuído pelo Ministério da Educação orientava a aprendizagem pelo método silábico, com palavras chaves, organizadas segundo suas características fonéticas, como recurso metodológico a memorização das sílabas, o mesmo método utilizado nas escolas infantis.

A superação desta visão criança do adulto ocorreu na década de 60, com o educador pernambucano Paulo Freire, que revolucionou a concepção educacional do ensino-aprendizagem, na alfabetização de jovens e adultos. Também, nesse período, a responsabilidade sobre a educação dos adultos deixa de ser exclusivamente do Estado. Com igrejas, sindicatos e movimentos populares, passando a atuar também na alfabetização de jovens e adultos.

Pode-se afirmar que os métodos pedagógicos e políticos que norteiam a educação de adultos no Brasil sofrem até hoje forte influência do método elaborado por Paulo Freire. Como por exemplo, relacionar as problemáticas pedagógicas com as sociais, pensar o adulto dentro de sua cultura, como um ser produtivo, entender a educação como meio de inclusão social, podem ser considerados como princípios norteadores, das propostas curriculares de alfabetização de jovens e adultos em vigor atualmente no Brasil.

A conscientização do trabalhador e o “desenvolvimento do espírito crítico”, visando a qualificação para o trabalho, foram idéias que nortearam as educação popular desde a implantação do método Paulo Freire, nos anos 60. Atualmente, as organizações que trabalham e pensam a educação popular estão revendo estes conceitos, diante da instituição de novos paradigmas contemporâneos, “Estado, empresa e sindicato operário são parceiros nos programas de capacitação do trabalhador para assumir as novas tarefas que impõe a reestruturação produtiva, conscientes de que a inserção é restritiva.” (NASCIMENTO, 1998, p. 243).

O desafio está em reunir, antes tão distantes parceiros, em uma atividade comum. Desde a década de 70, quando o mobral passou a servir de parâmetro para a educação de adultos, que os sindicatos, os movimentos de cultura popular, de educação de base, Ongs, e o Estado, não aparecem conjuntamente em uma proposta para educação popular. A aproximação política

que havia sido rompida pelo golpe militar em 1964, emerge agora diante de novas concepções em educação de adultos tendo a lei n 9.394/96² como referência para o que está sendo chamado revolução da educação escolar no país, inspirada no *Documento da Conferência Mundial de Educação para todos*.

Dentro destas metas financiadas pelo Banco Mundial,³ sem negar que muitas das reivindicações dos educadores populares foram reconhecidas, os pressupostos destes mecanismos de financiamento globalizados tendem a homogeneizar as propostas educacionais onde estas instituições atuam, como afirma uma estudiosa da educação popular:

... neste caso, tornar igual é o mesmo que borrar a identidade, apagar as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificados como outros portadores de vários “déficits”, entre eles, o de racionalidade”(VORRABER, 1998, p. 9).

Pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram desta tentativa de tornar igual, com a justificativa de superar diferenças. A educação popular no Brasil, caracteriza-se por várias práticas que, muitas vezes fogem do controle do Estado, tanto administrativamente, como pedagogicamente, estão assumindo este papel, os movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos, grupos de mulheres, de jovens, de trabalhadores rurais e urbanos, que conduzem o processo de alfabetização de adultos de acordo com suas convicções, com os próprios autores/ sujeitos formulando propostas pedagógicas e avaliando seus alunos.

As sugestões gerais de conteúdos e metodologias para a educação de adultos, e também para outros níveis de ensino como o fundamental, médio e superior, cristalizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram alvo de tensões nos meios educacionais no Brasil. Várias críticas foram feitas: à ausência de discussões, a desqualificação de um conjunto de práticas que vinham sendo desenvolvidas pelo país,

2 A Lei 9.394/96 que me refiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1996, depois de anos de discussão no Congresso Nacional.

3 Os documentos do Banco Mundial analisados por vários autores, entre eles FONSECA (1995), afirmam que as metas de financiamento do Banco nos anos 90, consideram a educação como fator direto de crescimento econômico, especialmente do ensino fundamental e médio.

[...] assistimos a uma imposição, por parte dos poderes constituídos de um projeto político, que do ponto de vista educacional se materializaria nos atuais parâmetros curriculares nacionais que apontam para uma pulverização da História enquanto conhecimento construído, em nome do pretense respeito às individualidades, à formação da cidadania, aos processos históricos culturais, anulando assim contradições e diferenças dentro de uma ordem social cada vez mais autoritária e desigual. (REIS, 1999, p. 163-164)

No entanto, as críticas não foram suficientes para impedir a formalização dos parâmetros como algo concreto. Propostas foram surgindo, dando voz a outros parâmetros, outros conjuntos de conteúdos e sugestões, agora legitimados por outros autores, que ressignificaram a idéia de que os parâmetros eram necessários, apenas modificando-se quem os determinaria. Transferiu-se a tarefa de indicar os sujeitos encarregados da produção dos conteúdos e sugestões do Estado para os representantes das associações científicas e sindicatos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados para a Educação de Adultos, justifica-se logo no início de seu texto, legitimando seus sujeitos ao indicar que foram produzidos pela organização não governamental “Ação Educativa, reiterando que a ação educativa constituiu uma equipe com experiência na educação de jovens e adultos e na formação de educadores.” (PCNs, 1997, p. 7)

Buscando fixar-se como referencial e legitimar a idéia de uniformização das práticas educativas na educação de jovens e adultos os autores dos Pcn., apresentam o documento como um “subsídio a elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidas por organizações não governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas”. (PCNs, 1997, p. 1). No entanto, entram em contradição nas argumentações durante o texto ao afirmar que *as orientações curriculares* “[...] apresentadas referem-se à alfabetização e a pós- alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde às quatro primeiras séries do 1º. grau.” [grifos meus] (PCNs, 1997, p. 14). Ainda na mesma página, ao referir-se a legislação educacional brasileira como bastante aberta, quanto a carga horária, duração e os componentes curriculares dos diversos cursos de alfabetização espalhados pelo país, pondera: “Considerando positiva essa flexibilidade, optou-se por uma *proposta curricular* [grifos meus] que avança no detalhamento de conteúdos e objetivos educativos, mas que permite uma variedade grande de combinações, ênfases, supressões e formas de concretizações.” (PCNs, 1997, p. 14-15).

Em suma, há uma crise de identidade aparente no documento, que não consegue ser resolvida, apresentando em toda sua organização uma retórica voltada para a idéia de sugestões informais e um corpo estruturado como currículo, para ser usado e cobrado pelos órgãos governamentais posteriormente, seja nas avaliações, ou nos financiamentos.

Na estruturação de sua grade curricular os PCNs abordam uma questão fundamental que gera a impossibilidade de sua existência efetiva no mundo da educação popular,

Propor parâmetros para a sequenciação do ensino é uma tarefa particularmente complicada em se tratando de educação de jovens e adultos, pois os programas podem variar bastante quanto à duração, à carga horária, aos critérios de organização das turmas e seriação. É comum a existência de turmas multisseriadas, reunindo pessoas com diferentes níveis de domínio da escrita... (PCNs, 1997, p. 17)

Levando-se em consideração a afirmação acima, é possível argumentar que no caso da educação de adultos a estrutura dos próprios cursos, com especificidades impossíveis de serem mapeadas, torna difícil a elaboração de orientações gerais para todos os cursos.

A estrutura pedagógica dos parâmetros para educação de adultos tem no conceito de valorização a base de sua construção, como aparece em seus principais objetivos;

Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo fomentando atitudes de não discriminação... Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade. (PCNs, 1997, p. 48).

Apesar de imbuídos da preocupação em valorizar conhecimentos históricos e preservar patrimônios culturais da humanidade, a estrutura didática selecionada pelos autores dos parâmetros para educação de jovens e adultos, não prioriza a disciplina de história como autônoma. Seus conhecimentos e

procedimentos metodológicos específicos, são pulverizados dentro de uma área temática intitulada *Estudos da Sociedade e da natureza* que mesmo tendo a responsabilidade de concentrar conhecimentos de diversas disciplinas, como geografia, ciências e história, não ganha procedimentos específicos, tornando-se uma “colcha de retalhos”, nos moldes do antigo Estudos Sociais.⁴ Nos fundamentos e objetivos da área de estudos da sociedade e da natureza aparece a justificativa do encaminhamento de conteúdos:

...não é fácil definir o que é ciência, mas podemos identificar o espírito crítico como característica básica tanto das ciências sociais como naturais, ou seja, a busca de explicações não dogmáticas sobre os fenômenos, explicações que podem ser confrontadas com a observação e experimentação, com a análise de documentos ou explicações alternativas. Neste sentido, mais do que a memorização de datas e nomes, o objetivo prioritário desta área de estudo deverá ser o desenvolvimento do espírito investigativo e do interesse pelo debate de idéias (PCNs, 1997, p. 164).

A cautela apresentada pelos autores, para definição do que se entende por ciência, recai na velha e conhecida crítica que se faz ao ensino de história, que tem na memorização seu suporte metodológico. No entanto, isto não justifica o desaparecimento da disciplina e a transferência de seus conteúdos, para uma outra disciplina sem trajetória definida, distribuindo-se os conteúdos de forma estanque, pelos tópicos de conteúdos das diversas áreas. Perde-se, com isto, a possibilidade de discussão do conhecimento histórico como disciplina autônoma, com unidade epistemológica e procedimentos metodológicos específicos, o conhecimento histórico passa então a ser um apêndice para outras temáticas aparecendo como opção metodológica, ou como definem os parâmetros – objetivos didáticos –, como o exemplo do tópico de conteúdo: identidade do educando:

4 A disciplina Estudos Sociais que faço referência é a instituída pela Lei 5692/71 que substituiu História e Geografia no ensino fundamental. Durante o período de vigência do regime militar o conhecimento histórico perdeu sua autonomia enquanto disciplina, aparecendo como conteúdo na disciplina de Estudos Sociais, Organização Social dos Problemas Brasileiros e Educação Moral e Cívica. Só a partir dos anos oitenta e o fim da Ditadura Militar é que a disciplina de História voltou ao currículo do ensino fundamental e médio, com a emergência de várias propostas curriculares em muitos Estados brasileiros.

Recuperar a história pessoal por meio de relatos orais, escritos, desenhos ou dramatizações valorizando positivamente sua experiência de vida. (PCNs, 1997, p. 179)

Identificar, descrever e recuperar as origens das principais festividades e outras tradições culturais da região

Observar mudanças ocorridas na região recuperando seu passado por meio de relatos orais de moradores antigos ou fontes documentais (fotos, jornais, livros etc.) (Ibid., p. 179).

Há em todas as temáticas sugeridas pelos autores dos parâmetros inserções de conteúdos históricos, no entanto, desaparecem as discussões historiográficas, as fontes, os procedimentos metodológicos específicos da disciplina de história. Observa-se no entanto, que as escolhas temáticas dos conhecimentos históricos recaem em uma história tradicional com recortes em grandes temas consagrados pelos livros didáticos, sempre recorrentes em qualquer manual didático para o ensino fundamental e médio.⁵

É interessante notar que grande parte da justificativa de escolha das temáticas recai na tentativa de trabalhar com o cotidiano dos alunos e/ou recuperar parte de suas histórias de vida, abrindo espaço para recordações das festas e tradições, do seu local de origem, no entanto há uma homogeneização das festas e tradições, esquecendo-se das principais discussões que envolvem a permanência das festas e manutenção de tradições, não há, por exemplo, referências aos processos que fundam e mantêm determinada tradição.

Há um entendimento compartimentado dos conceitos, como cultura, espaço, economia, que surgem pelo texto separados como se fosse possível discutir cultura separadamente de economia e da política. Como a ciência de referência onde são pensados estes conceitos não existe nos parâmetros, o local de gestação e discussão dos temas está fragmentado, perdendo força para as relações que envolvem o senso comum ou para o conhecimento vulgarizado pelos manuais didáticos.

⁵ Tal preocupação com a perda das características específicas do conhecimento histórico, tanto na sua produção quanto na sua transmissão dentro do sistema escolar, não se limita ao Brasil, como podemos ver no documento formulado pela Academia de La História de Espanha, intitulado *Informe sobre los textos y cursos de historia em los centros de Enseñaza media*, Madri, 2000. Mimeog.

No caso da área temática dedicada ao conhecimento histórico, o principal problema é a total ausência de discussões historiográficas, sendo que, o conhecimento histórico, aparece como fato histórico, verdade histórica, as divergências da historiografia sobre os fatos elencados e os conceitos apresentados não existem. A versão da construção da história do Brasil é a mesma já consagrada na maioria dos livros didáticos onde a formação da sociedade brasileira aparece estática no determinismo histórico, das relações dos índios, negros, brancos (representados pelos imigrantes), uma relação sem conflitos, apenas nas temáticas óbvias, grupos étnicos, traços culturais, influências culturais.

Alguns problemas surgem como fruto do desaparecimento da disciplina, evidenciando a falta de rigor com o conhecimento histórico que aparece na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para educação de jovens e adultos, por exemplo: o desconhecimento dos estudos dos historiadores, a ausência de explicação das concepções de história que sustentam separação da cultura dos aspectos econômicos e políticos, ou a escolha de temáticas como escravidão, imigração, sem que haja questionamento de como foram historicamente construídas estas e ainda, a inexistência de temporalidades que indiquem as rupturas e permanências dos conceitos trabalhados. Como também o desconhecimento dos debates da historiografia moderna, que desde o século XIX vem elaborando uma série de métodos e técnicas relativos a produção do conhecimento histórico “sobre uma realidade genericamente definida como passado” (FALCON, 2000, p. 12).

Salientando-se que as discussões que envolvem a disciplina de história e o conhecimento histórico a ser ensinado datam do início do século XX, sendo parte da historiografia moderna. Francisco Falcon, abordando a temática da construção do conhecimento histórico dentro da perspectiva da historiografia moderna, salienta:

A condição de possibilidade deste conhecimento está fundamentado nos pressupostos teóricos metodológicos da produção do discurso histórico. Tais pressupostos apresentam-se em termos de relações entre sujeito e objeto do conhecimento materializadas no próprio discurso ou texto de história. Essas relações tem sido descritas e analisadas de variadas formas – positivista, historicista/ historista, marxista/dialética, entre outras. (FALCON, 1997, p. 12).

Apesar dessas discussões sobre o conhecimento histórico datarem do início do século XX, ainda hoje, quando são elaborados currículos para o ensino fundamental e médio, elas não aparecem, o discurso histórico não existe, o que aparece é a História, como chegou a ser – a História – não é indicado para os alunos, pois as discussões teóricas metodológicas que envolvem o trabalho do historiador ainda são desconsideradas. Isto significa que o ensino de história é pensado sobre um conhecimento histórico dado como único e verdadeiro, desconhecendo-se os debates que são travados pelos historiadores contemporâneos sobre a verdade histórica, como afirma José Murilo de Carvalho:

O campo do historiador ampliou-se enormemente, assim como suas fontes e abordagens; a ênfase no objeto do conhecimento histórico perdeu terreno para a preocupação com o sujeito conhecedor e com os instrumentos do conhecimento, sobretudo a linguagem. As posições se radicalizaram a ponto de se negar a validade da noção de verdade histórica, sustentáculo da atividade do historiador desde Ranke. (CARVALHO, 1999, p. 445).

A negação do debate historiográfico na formulação da proposta apresentada nos parâmetros, bem como o desaparecimento da disciplina, implicam na efetiva exclusão do indivíduo que terá acesso a educação de adultos, aos debates contemporâneos sobre o conhecimento histórico, tendo apenas acesso a informações sobre sua história e de seu país, através de uma história oficializada, pelos manuais didáticos. As propostas de reformulações curriculares acabam por sustentar a mesma história, os mesmos heróis, as mesmas datas, negando aos alunos, o conhecimento sobre os mecanismos de produção e divulgação do conhecimento histórico produzido pelos historiadores. A história ensinada permanece, como sempre, a mesma: imutável, determinada e verdadeira.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. M. *Pontos e bordados, escritos de história e política*. Belo Horizonte: Humanitas, 1999.

COSTA, E. V. A dialética invertida: 1960-1990. *Revista Brasileira de História*, Anpuh, Marco Zero, p. 09-26, 1994.

FALCON, F. História e representação. In: SEMINÁRIO DA LINHA CULTURA E PODER, 1., 2000, Maringá. *Anais...* Maringá: mimeo, Programa de Mestrado UEL/UEM, 2000.

FERREIRA, A. C. A história fast food (ou alguns problemas da teoria e da narrativa histórica neste final de século. In: SILVA, Z. L. (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Edunesp, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Educação de jovens e adultos – proposta curricular para o I segmento do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1998.

REIS, C. E. Ensino de história e pulverização da História enquanto conhecimento construído. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 1999, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Humanitas, 1999. p.163-177.

SHARPE, J. A História vista de baixo. In: Burke, P. *A escrita da História*. São Paulo: Edunesp, 1992.

VORRABER, M. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.

Texto recebido em 10 mar. 2001

Texto aprovado em 10 nov. 2001