

A CRIANÇA, NOVOS TEMPOS, NOVOS ESPAÇOS: A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA NA ESCOLA*

Dulce Maria Pompêo de Camargo**
Ernesta Zamboni**

Introdução do problema

Este artigo decorre de uma enorme inquietação, no que diz respeito ao ensino de História e Geografia, em contraposição ao ensino de Estudos Sociais, nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Até o momento, muitas foram as manifestações que denunciaram a introdução dos Estudos Sociais como disciplina, em todas as séries do 1º grau, após as resoluções da Lei nº 5.692/71, focalizando, principalmente, os seguintes pontos:

- origem dos Estudos Sociais;
- discordância quanto à nomenclatura da disciplina;
- fusão de disciplinas, levando à descaracterização de ciências como a História e a Geografia;
- não inclusão da Sociologia nos Estudos Sociais;
- prejuízos quanto à qualidade do ensino;
- precária formação dos docentes, decorrente, principalmente, das licenciaturas curtas;
- discutível polivalência do professor;
- desvalorização do papel das Ciências Humanas para a formação da consciência crítica e criadora dos alunos.

* Agradecemos a Eloísa de Mattos Höfling a leitura cuidadosa e as sugestões apresentadas.

** Professoras do Departamento de Metodologia do Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E, ainda, muitos outros foram os textos que salientaram a importância da reintrodução da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, enquanto disciplinas autônomas no ensino de 1º e 2º graus. Mas, poucos foram os artigos que trataram a questão relacionada, particularmente, às quatro séries iniciais do 1º grau, onde História e Geografia já deveriam estar explicitamente presentes em seu currículo. Assim, interrogações fundamentais permanecem:

- por que continuam os **Estudos Sociais** de 1ª a 4ª séries, enquanto estes desapareceram nas demais séries?
- por que as diferentes associações e instituições (ANPUH, AGB, APROPUC, USP, UNICAMP, UnB e outras) não abraçaram a luta pela eliminação definitiva dos Estudos Sociais nas primeiras séries do 1º grau?
- por que o professor tem dificuldades em trabalhar Estudos Sociais de 1ª a 4ª série, preferindo, muitas vezes, na prática, não trabalhar com a disciplina?
- qual a importância da disciplina nas séries iniciais do 1º grau?
- qual a posição do professor polivalente frente aos Estudos Sociais?
- que noções e conteúdo devem ser desenvolvidos?

Portanto, não podemos mais permanecer alheios a estas questões, sem dúvida, bastante importantes e relevantes. Assim, neste artigo, que é fruto de reflexões teóricas e da análise da prática cotidiana do professor na escola e na sala de aula, procuraremos esboçar uma perspectiva metodológica de trabalho para as primeiras séries do 1º grau.

Quando a forma e o conteúdo são diferentes

A apreciação do quadro geral do trabalho do professor em sala de aula é um importante ponto de partida para melhor situar as idéias que colocaremos posteriormente.

Temos notado, freqüentemente, a inconsistência metodológica (aqui entendida como a relação teoria-prática, forma-conteúdo) do trabalho desenvolvido pelo professor. Muitas vezes, ele não percebe que essa relação forma-conteúdo apresenta diferentes configurações, dependendo da postura que ele professor apresenta frente à realidade e ao conhecimento e que, para se ter uma postura consistente, firme, é preciso dominar o conteúdo, obter o máximo de informações possíveis, refletir e criticar o conhecimento.

Senão, como pode o professor conseguir do aluno uma postura crítica, reflexiva e interpretativa, se ele próprio não as apresenta?

Neste caso, indubitavelmente, o professor tenderá a transmitir, aos seus alunos, o conhecimento de forma estática e fragmentada, ou seja: não será mais que um mero transmissor de informações. Ele não conseguirá ultrapassar o nível aparente do conteúdo tratado. Limitar-se-á à descrição mecânica dos dados, contribuindo para a passividade do aluno.

Avançando um pouco, é possível afirmar que o conteúdo, até agora desenvolvido em Estudos Sociais (aqui entendido como História e Geografia), foi predominantemente descritivo, linear e factual, o que ocasionou, principalmente, por parte dos meios acadêmicos, um verdadeiro bombardeio crítico, sem que os professores tivessem a oportunidade de acompanhar esse movimento contestador, onde se salientava a necessidade de considerar e trabalhar com o aluno sua concreticidade, no sentido de melhor atender suas necessidades e anseios.

Assim, o professorado acompanhou, como expectador, as críticas, as colocações, as divergências, as novas sugestões, as propostas e publicações, sem, contudo, participar e receber condições de aprimoramento e renovação - requisitos mínimos para qualquer ação no sentido de romper com o programa tradicionalmente desenvolvido.

Frente a estas considerações, uma nova questão se coloca: essas constatações não explicariam o descuido com Estudos Sociais nas séries iniciais do 1º grau?

Parece-nos que o professor, ao perceber o que não deve ser feito metodologicamente (forma e conteúdo) em Estudos Sociais, e não sabendo como agir alternativamente, preferiu não trabalhar com a disciplina a correr o risco de, mais uma vez, ser criticado por não apresentar um trabalho de acordo com as expectativas dos especialistas.

Por outro lado, será suficiente um posicionamento por parte do professor, se ele ainda continuar separando a forma do conteúdo, ao trabalhar, por exemplo, um conteúdo que considera questionador, de uma maneira estática e parcial? Algumas experiências mostraram também, que o professor mais atento, no afã de tornar seus alunos participantes e críticos, transmite a estes apenas o conhecimento já interpretado, sem perceber a importância de lhe transmitir paralelamente o conteúdo pertinente ao tema e de exigir do aluno leituras Complementares. Nesse caso, o professor tem sua interpretação, tem seu posicionamento, sua verdade. Mas, não percebe que se o aluno não tiver acesso às informações, ele não terá sua análise pessoal. Da mesma forma que no procedimento exposto anteriormente, terá uma atitude passiva, de apenas repetir o que lhe foi transmitido pelo professor. Será um aluno sem consistência, pois carece do embasamento teórico que o levaria à reflexão.

Neste caso, o professor, apesar de ter uma posição questionadora frente à realidade, não percebeu a importância do conhecimento histórico e geográfico no ensino de 1º grau.

Então, como trabalhar uma postura metodológica que não separe a teoria da prática, a forma do conteúdo? Como envolver o aluno na dinâmica do processo social? Como conseguir sua identificação, tornando-o sujeito do processo de transformação?

No sentido de contribuir para o debate dessas questões apresentamos, a seguir, uma perspectiva de trabalho, que se, de um lado, não traz em seu bojo novidades significativas, por outro lado, apresenta, a nosso ver, uma orientação metodológica que avança qualitativamente.

Unidade da forma e do conteúdo: novos tempos? Novos espaços?

A criança, ao chegar à escola de 1º grau, traz consigo o referencial do mundo que a rodeia, sabe como se defender, proceder diante do desconhecido, conhece o espaço que a circunda, orienta-se; distingue os períodos do dia, as fases da lua, identifica as estações do ano, um animal do outro, conhece as letras, diferentes meios de transporte e comunicação, conhece os números. Portanto, é errôneo imaginar que a criança ao entrar na escola tudo vai aprender. O seu referencial de conhecimento pode ser diferente do da escola e até ser desconhecido pela professora.

Vivemos em uma sociedade letrada, cheia de símbolos e mensagens, com um código de interpretação próprio das cidades. A criança pode não saber ler, mas não desconhece as letras, os jornais, as revistas. No seu cotidiano, interpreta e introjeta as mensagens veiculadas pelo rádio, tevê e demais meios de comunicação.

Quando a criança é oriunda de segmentos da classe média, conhece os livros, e pode tê-los. Histórias são lidas para ela e, quando não as entende, pergunta. Na multiplicidade de suas vivências intui os princípios que norteiam as relações entre as pessoas. Ela vive a diferença, tem noção da desigualdade **das** e **nas** relações sociais. O seu referencial de mundo, na maioria das vezes, precisa ser escondido, anulado, ignorado na escola. É preciso sobreviver...

Entretanto, se nos colocamos do ponto de vista da instituição, a professora precisa transmitir aos seus alunos um conhecimento pré-determinado, obedecer e cumprir programas, onde não há espaço para o diferente, para a diversidade, para o inusitado.

São dois mundos, um da criança sem lugar na escola e, outro, da instituição, da professora que deve transmitir um conhecimento passivizante, absolutizado, fundamentalmente assentado em noções e informações contidas nos livros didáticos.

Há escolas que possuem clientela distintas, assim como há, no interior das classes, alunos diferenciados entre si. Em Belo Horizonte, foi feito

um estudo comparativo com turmas de 5ª série de uma escola, com alunos de alto poder aquisitivo e, outra, com uma clientela de baixo poder aquisitivo. Constatou-se que a visão de mundo dos alunos das duas escolas são diferentes: os alunos da primeira escola citada demonstraram uma visão cosmopolita em contraposição com uma visão de mundo mais restrita da segunda escola.¹

Empiricamente, notamos que alunos de 1ª a 4ª série que têm possibilidades de assistir, à tevê, filmes, onde vêem imagens das guerras da Nicarágua, dos conflitos entre o Líbano e Israel, Irã-Iraque, das eleições de deputados, saídas de ministros, etc. apresentam um referencial de mundo, de localização, mais amplo que outros alunos sem os mesmos recursos. Através de fotografias e vivências identificam as estações do ano e sabem que quando é frio aqui (hemisfério sul) é calor lá (hemisfério norte).

Por outro lado, o aluno que não tem acesso àqueles meios de comunicação, utiliza o transporte coletivo, anda muito pela rua, tem um conhecimento vivido do espaço que ocupa, tem noções de distância e tempo relacionados com a idéia de movimento. Este aluno pode não saber onde se localiza a Itália, mas, com certeza, tem um conhecimento empírico da natureza, do lugar em que mora, e, para sua própria sobrevivência, domina o espaço em que vive.

Ao mencionar estas diferenças chamamos a atenção para a não homogeneidade da escola e para o fato de que não há, nela, alunos que tudo ignoram.

Hoje, com maior facilidade de acesso às fotografias, o aluno vê fotos do passado, do casamento de seus pais, de quando era pequeno. E, ao observar tais fotografias, identifica diferentes períodos da vida das pessoas, percebe as mudanças e permanências, e naturalmente está adquirindo a noção de temporalidade.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. Apuros de um professor recém-formado em história no 1º grau. **Revista do Departamento de História**, Belo Horizonte (4):137, jun. 1987.

No seu cotidiano, vivendo em uma sociedade cujo modo de produção é capitalista (**o tempo é dinheiro**), na qual as relações de trabalho são regidas pelo taylorismo - postura esta que se estende também para as relações sociais -, a criança vive condicionada pela hora, pelo relógio, pelo compromisso, pelo tempo. Ela pode não entender o que significam oito horas, mas sabe ler as horas, sabe que é hora de dormir ou do Jornal Nacional, etc.

Essas afirmações nos remetem a pensar na fragilidade da existência de programas pré-determinados e na publicação, a nível nacional, de um mesmo material didático.

Quais seriam os papéis da História e da Geografia nas séries iniciais?

Pelos trabalhos que temos orientado nas primeiras séries e pelas reflexões teóricas, pensamos que a História e a Geografia no currículo devem **sistematizar** o conhecimento do aluno a nível familiar, da própria História, da cidade e do cotidiano. Esta sistematização se inicia quando a criança explica, verbaliza e desenha o que já conhece.

No processo de explicitação e exploração do cotidiano infantil, o adulto identifica e conhece o mundo da criança. Ao contar, verbalizar seus sonhos e desejos ela explicita seu referencial valorativo, embutido de elementos culturais e sociais. Notamos entre os alunos de uma determinada classe diferentes hábitos e costumes no seu dia-a-dia. Esses hábitos, não raras vezes, expressam sua origem étnica como também o grupo social a que pertencem.

Ao trabalhar com o cotidiano dos alunos o professor lida também com o individual e o coletivo. Nesse entrelaçamento do individual com o coletivo aparece a ação da sistematização. Esta não se dá sobre um fato isolado e em uma única disciplina. A nosso ver, a sistematização do conhecimento é feita através de todas as disciplinas que compõem o 1º grau. E a interdisciplinaridade. Durante o processo de sistematização ocorre a introdução de novos conhecimentos que enriquecem o campo de conhecimento dos alunos. Esse procedimento só pode existir se houver a preocupação em fazê-lo através da reflexão. **Na para** a reflexão está, tam-

bém, embutido um referencial valorativo. Esse expressa a ideologia do professor, da escola e do próprio ato de educar. Podemos trabalhar melhor com História e Geografia quanto mais claro for o nosso referencial de análise.

Isso só será possível depois de garantido o domínio do conteúdo e o posicionamento do professor frente a ele, e se garantir a mesma coisa para os nossos alunos.

A metodologia de ensino, nestes termos, pode contribuir na medida em que garante uma dinâmica no trabalho, se for desenvolvida com o intuito de possibilitar uma inter-relação entre as partes, se permitir a percepção das contradições existentes, se for trabalhada numa visão multilinear.

Reforçamos, ainda, novamente, a importância da relação forma-conteúdo. A metodologia usada pelo professor precisa garantir o desenvolvimento do conhecimento ensinado situado num determinado contexto histórico (tempo) e num determinado espaço social. Em síntese, para permitir e facilitar o pensamento crítico do aluno, enquanto sujeito, é fundamental que o posicionamento do professor esteja bem definido. Não existe a neutralidade. A **ausência** de posição já é em si uma postura. O professor não conseguirá expressar sua visão de mundo sem uma teoria que o oriente. A postura frente à realidade é também uma postura metodológica.

É preciso lembrar que as várias teorias não são equivalentes entre si, têm pressupostos diferentes, não são formas distintas para se atingir o mesmo resultado e, muito menos, não são Complementares, não podendo, por isso, ser aplicadas simultaneamente.

Nesse procedimento não buscamos uma História e uma Geografia imparciais. Elas não o são. O campo de conhecimento dessas ciências é crítico, construído e transformado dia após dia, passo a passo.

Na explicitação dos critérios que norteiam esta análise, evidenciam-se a ideologia educacional e o referencial teórico que norteia a interpretação histórica e geográfica.

Como foi afirmado anteriormente, durante o processo de reflexão há a introdução de novos conhecimentos que vão permitir ampliar horizontal e verticalmente as informações, como também aprofundá-los, evitando estudar o cotidiano, o momento presente, apenas nos seus aspectos formais e aparentes. Esse mergulho vai nos possibilitar uma visão globalizante e não podemos prescindir do conteúdo, dos conhecimentos já produzidos, sistematizados e elaborados. A partir dessa postura o professor auxilia o aluno a ser o sujeito do seu próprio conhecimento e perceber o processo histórico. Para a construção do conhecimento histórico e geográfico o professor trabalha com um objeto específico e usa a metodologia da construção.

Essa postura se opõe à visão tradicional de História e Geografia, que é a lembrança do passado, uma postura passiva do historiador diante do fato ocorrido e, como afirma Pierre Nora², "deixa-se de falar do absoluto, de Deus, do progresso, da luta de classes".

Nesse procedimento, o professor e o pesquisador da História e Geografia têm um lugar comum - são produtores do conhecimento, com metodologias específicas de trabalho. Michel Certeau afirma que "há uma proliferação metodológica na historiografia científica e total ausência dela nos manuais didáticos".³

É realmente uma postura desafiante. E mais desafiante, ainda, se levarmos em conta a especificidade destas áreas. Somos um ser social (objeto) e desenvolvemos um conhecimento do mundo real do qual participamos (sujeito). Portanto, tanto o professor como o aluno são sujeitos e objetos do conhecimento. Devem juntos estar constantemente repensando o conhecimento, apreendendo seu movimento de evolução e, consequentemente, alargando o espaço enquanto campo de ação.

É também um desafio porque exige uma preocupação constante em encontrar e viabilizar condições para o estudo e a produção, evitando a re-

2 NORA, Pierre. A história: uma nova paixão, In: LE GOFF, Jacques A nova história. Porto, Edições 70," s.d. p.9.

3 CERTEAU, Michel. A história: uma nova paixão, In: LE GOFF, Jacques. Op.cit. p. 13.

petição. Portanto, é necessário refletir com mais seriedade sobre o significado deste **partir do concreto** do aluno, uma vez que, geralmente, o conteúdo desenvolvido está muito distante, tanto da realidade e necessidade do aluno, como da do professor, não conseguindo satisfazer nem mesmo idealmente esses anseios. O distanciamento do conteúdo trabalhado é tão grande que o conhecimento apresentado, que não é real nem ideal, não é nada. O tempo é só passado e o espaço é só exterior e estático, não criando, portanto, necessidades.

Então, como trabalhar o concreto do aluno, o seu cotidiano? Como? Se o professor não consegue estabelecer uma relação de diálogo, de troca com os alunos? Se ele não consegue se aproximar dos seus anseios mais simples? Se não ouve, não exige, não interroga, apenas transmite um conhecimento pronto, uma verdade que não é nada para ele e muito menos para o aluno? Entre a realidade do cotidiano e o que lhe é apresentado há uma distância imensa.

O que questionamos é a maneira de trabalhar este concreto, não sendo garantia de um bom trabalho o fato de se partir do cotidiano do aluno. O que precisamos, sim, é trabalhá-lo sob outra perspectiva, oferecendo-lhe condições para a transformação social.

A exclusão definitiva dos Estudos Sociais não é apenas uma questão metodológica

Na tentativa de tomar mais claras algumas interrogações apresentadas no início e no decorrer deste artigo, gostaríamos de reforçar a idéia de que, para superarmos a questão dos Estudos Sociais nas séries iniciais, não basta apenas **ser proposto** o desenvolvimento de atividades relacionadas a tempo, espaço e relações sociais, cujas noções, indiscutivelmente, são fundamentais para a área. Isto porque essas noções (quando não estão ausentes) são trabalhadas de forma diferenciadas, uma vez que o professor geralmente não tem consciência da dimensão com que trabalha ou não trabalha essas noções espaço-temporais. Estas, apesar de inseparáveis, acabam sendo tratadas separadamente. A questão agrava-se quando se constata que, muitas vezes, o trabalho com essas

noções - quando não são ignoradas - não tem a continuidade e o aprofundamento necessário no desenvolvimento do conteúdo referente ao período da 5ª à 8ª série, 2º grau e mesmo 3º grau (tanto nos cursos de bacharelado como de licenciatura).

Então, como pretender que o professor polivalente domine o conteúdo e saiba operacionalizar essas noções propostas? A quem ele deve procurar, se mesmo na universidade uma pequena parcela de docentes se preocupa com essas questões, e muitos deles ainda em fase de iniciação? Serão suficientes os esporádicos cursos de 30 horas oferecidos ao cansado professor no seu período de férias? Será que essas interações explicam, ainda que em parte, porque os Estudos Sociais permanecem nas séries iniciais? Ou mesmo, porque a disciplina é, na prática, ignorada pelos professores?

Talvez, somente depois de analisadas essas questões, sejamos capazes de dar mais atenção e de valorizarmos mais o ensino de História e Geografia nas primeiras séries do 1º grau, reformulando inclusive suas metodologias de trabalho.

Quando essas questões estiverem mais claras, tanto para a universidade como para os professores do 1º grau, será possível repensarmos objetivamente estas séries, encampando inclusive a luta pela eliminação definitiva dos Estudos Sociais.

E ainda, num plano mais amplo, somente através das reflexões e mudanças metodológicas ocorridas no campo de cada uma das disciplinas que compõem o currículo da escola de 1º e 2º graus, será possível transformarmos a escola, criando, nela, um espaço mais coerente com as transformações sociais decorrentes da maior participação popular e com as mudanças tecnológicas que ocorrem no mundo contemporâneo, e que modificam os hábitos do nosso dia-a-dia.

Bibliografia

- BETTAMIN, Tonino. **Espaço e ciências humanas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. Apuros de um professor recém-formado em história no 1º grau. **Revista do Departamento de História**, Belo Horizonte (4):134-42, jun. 1987.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- HUBER, Michel. **L'histoire indiscipline nouvelle**. Paris, GFEN, Syros, 1984.
- LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história**. Porto, Edições 70, s.d. ——— et alii. **A nova história**. Porto, Edições 70, s.d.
- LEME, Dulce M.P. Camargo et alii. **O ensino de estudos sociais no 1º grau**. São Paulo, Atual, 1987.
- MORAES, A.C.R. & COSTA, W.M. da. **A valorização do espaço**. São Paulo, HUCITEC, 1984.
- MOREIRA, R., org. **Geografia: teoria e crítica; o saber posto em questão**. Petrópolis, Vozes, 1982.
- RESENDE, Márcia S. **A geografia do aluno trabalhador** caminhos para uma prática de ensino. São Paulo, Loyola, 1986.
- SANTOS, Irineu R. Teoria do conhecimento e pesquisa social. **Temas IMESC**, São Paulo, 1(2):119-26, 1984.
- SILVA, Marcos A. da, org. **Repensando a história**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.
- THIOLLENT, Michel. **Ensino e pesquisa em ciências sociais; textos**. Rio de Janeiro, 1982. mimeo
- ZAMBONI, Ernesta. Sociedade e trabalho e os primeiros anos de escolaridade; introdução das noções básicas para a formação de um conceito: trabalho. **Revista Brasileira de História**, Rio de Janeiro (11):117-26, 1986.