
O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: a temática regional*

Selva Guimarães Fonseca^m

Para refletir sobre a História e Geografia nas séries iniciais tomamos como exemplo a forma como tem se dado o ensino da temática Regional e Local na escola de 1º grau. Esta escolha se justifica pelas seguintes razões: em primeiro lugar, a escola de 1º grau constitui-se, em primeira mão, num espaço privilegiado para a difusão de uma História marcada por preconceitos, estereótipos e compromissos políticos extremamente conservadores. Há interesse de já nos primeiros anos de escolaridade desenvolver determinadas atitudes e noções frente à realidade social, tendo em vista que grande parte da população estudantil brasileira não ultrapassa os limites da 5ª série do 1º grau. Finalmente, porque utilizam-se de argumentos regionais como forma de mascarar conflitos e contradições existentes na nossa vivência social. Vejamos, por exemplo, o que significa, hoje, no Brasil, falar em regiões ou regionalismo? O que é ser mineiro, nordestino, alagoano ou gaúcho no nosso país? Como o ensino de História e Geografia trata esta problemática?

Aonde quer que um mineiro, ou um gaúcho, ou um nordestino vá para além das fronteiras de sua região, depara com algumas construções imaginárias que preconceituam sua identidade. Fernando Sabino, depois de muito ouvir e falar sobre mineiridade e mineirismos, sintetiza o que é ser mineiro por este Brasil afora: “é esperar pela cor da fumaça. É dormir no chão para não cair da cama. É plantar verde para colher maduro. É não meter a mão em cumbuca. Não dar passo maior que as pernas. Não amarrar cachorro com lingüiça. Porque mineiro não prega prego sem estopa. Não dá ponto sem nó. Mineiro não perde o trem.

Mas compra bonde. Compra. E vende para paulista”.¹

Os paulistas, por sua vez, retrucam a última definição citada por Sabino e dizem: “Mineiros: são baianos cansados, que vinham do Nordeste e não conseguiram chegar até São Paulo.” Aqui encontramos a imagem unificadora dos nordestinos que se deslocam para o sul: são todos “baianos” para os paulistas ou simplesmente “paraibas” no Rio de Janeiro. Mas dada a distância da República café-com-leite, ou da acidental entronização do maranhense Sarney na Presidência da República, e mesmo do efeito Erundina no comando da maior prefeitura do país, para ironia dos paulistas, hoje um dos verbos mais utilizados nas esferas do poder é tão somente “alagoar”. A imagem da elite que assumiu o poder, cognominada de “República de Alagoas”, assume significados pejorativos, relacionados aos demandas morais, administrativos e políticos do governo Collor, como define, por exemplo, Divaldo Suruagy, preceptor político do atual presidente: “alagoar é roubar”.² Por outro lado, Gerardo Mello Mourão faz questão de resgatar a honrabilidade dos honrados alagoanos e diz: “isso que andam falando por aí não são as Alagoas, as nossas Alagoas são outras”.³

À primeira vista, estas questões podem até parecer “conversa mole” de brasileiro. Na verdade estas “conversas”, as “piadas”, as “disputas” estão presentes no nosso universo mental cotidiano e são parte do movimento de constituição da memória deste país. Através deste processo podemos refletir sobre as experiências vividas no passado e no presente,

organizá-las, reconstruí-las, conceituá-las, de forma que as mesmas não se percam e passem a fazer parte da nossa tradição.

Neste sentido, refletir sobre o ensino da questão regional implica em considerar o peso e a força das idéias e fatos dominantes, uma vez que, como produtos do pensamento e da prática, coisificados, fetichizados, passam a dominar quem os produziu comandando as interpretações posteriores. No nosso trabalho de investigação em Metodologia e Prática de Ensino, constatamos que há uma tendência explícita, especialmente no ensino de 1ª a 6ª série, através dos livros didáticos, de se privilegiar o estudo dos temas ligados à economia, às relações sociais, tradições culturais e práticas políticas a partir dos recortes locais e regionais, segundo o critério adotado no país - a divisão administrativa. Esta divisão se apóia em definições e justificativas de diversos campos do conhecimento, tais como economia e geografia, visando ao atendimento de interesses de grupos dominantes, especialmente das elites regionais.

O objeto de estudo da História e Geografia no ensino de 1ª a 4ª séries preconizado por grande parte dos currículos e livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras é constituído da seguinte ordenação: a família, a escola, o bairro, o município, o estado, a região e, por fim, o país. Este esquema tornou-se “conteúdo universal” do ensino e persiste como um conteúdo pretensamente objetivo, neutro, insubstituível. A partir deste edifício pré-concebido surgem os temas, interpretações e concepções que o preenchem de significado.

Uma das características marcantes nesta forma de ensino é a fragmentação. Há uma fragmentação grotesca na seleção de conteúdos de uma série para outra. Na delimitação de temas e subtemas para a mesma série, a

fragmentação em compartimentos estanques é levada às últimas conseqüências. Pressupõe-se o ensino partindo dos espaços mais próximos da criança: a família, a escola, ampliando-se no decorrer das séries para os outros espaços mais afastados: bairro, município, região, estado. Estes espaços aparecem como unidades estanques, pois não se leva em conta a noção de totalidade. Da mesma forma, são estudados em seus vários aspectos social/político/econômico/cultural como se não fossem espaços e dimensões constitutivas da mesma realidade. Esta fragmentação traz algumas implicações. A primeira é a dificuldade em se pensar as relações concretas entre os vários níveis, espaços, agentes e sujeitos que interagem no social. Não se considera que o aluno, ao estudar as relações sociais no seu bairro, na sua cidade, estuda problemas, situações e experiências próprias da sociedade brasileira.

A segunda implicação é que, não estabelecendo relações entre os vários níveis, o aluno, assim como o consumidor dos meios de comunicação de massa, não chega a refletir criticamente sobre as experiências históricas, uma vez que as informações isoladas aparecem como a-históricas e atemporais. Os homens não surgem como construtores da história e não se considera integralmente o seu modo de vida, mas apenas as dimensões consideradas chaves para a explicação dos aspectos mais relevantes.

Uma segunda característica desta forma de ensinar a questão Regional ou Local é a naturalização e ideologização do estudo da vida social e política. Os homens - aspectos humanos - são tratados ora em termos de população, “elemento” da paisagem cuja atuação traz conseqüências para o ambiente, ora como membros da comunidade. As relações sociais são apontadas, muitas vezes, como

relações humanas e os problemas sociais e as transformações, como independentes da ação e da vontade de grupos sociais. Exemplo disso, o problema social no Nordeste e no Norte de Minas é encarado como mera decorrência dos problemas climáticos da região - concepção esta filha direta do determinismo geográfico.

O conceito de comunidade é fartamente utilizado na reflexão das experiências vivenciadas a nível local, com uma função precisa - mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder e dominação existentes entre os grupos mais próximos. A "vida em comunidade", seja na escola, na família, no bairro ou município difunde harmonia, cortesia, reciprocidade, respeito e cooperação entre os seus membros. Aqui a operação é clara, trata-se de negar a diversidade social, as especificidades dos grupos e projetos através da homogeneização e unificação da linguagem e da imagem da sociedade como um todo. O fato "ser mineiro", ou "ser nordestino", ou "ser gaúcho" é um dos mecanismos homogeneizadores, quando sabemos, na verdade, que tanto no Nordeste, como em Minas Gerais, como no Rio Grande do Sul e nas diversas micro-regiões as pessoas desenvolvem diferentes estratégias de sobrevivência, de organizações sindicais, religiosas e culturais; enfim, desenvolvem diferentes formas de convivência.

O conteúdo veiculado pelo livro didático impõe tanto aos professores como aos alunos um conhecimento exterior, pretensamente universal, completamente desvinculado de suas experiências imediatas. Assim, por exemplo, o conceito de bairro vale tanto para a Favela da Rocinha como para os Jardins em São Paulo.

Em terceiro lugar, é interessante analisar o espaço reservado aos chamados aspectos político-históricos e o tratamento recebido pelos

mesmos no ensino de História e Geografia nas séries iniciais. Subordinados pelas "determinações objetivas", estes aspectos aparecem como sub-itens nos planejamentos e livros didáticos, quando então se propõe o estudo da "origem e da evolução do município e do Estado", ressaltando os "vultos que contribuíram para o progresso" dos mesmos. Aqui se consideram como essência da História as noções de progresso e desenvolvimento tentando dificultar a percepção da historicidade como complexo e tenso fazer. Segundo Chauí, "a noção de progresso tem em sua base o pressuposto de um desdobramento temporal de algo que já existira desde o início como germe, ou larva, de tal modo que a história não é transformação e criação, mas explicitação de algo idêntico que vai apenas crescendo com o correr do tempo. A noção de desenvolvimento pressupõe um ponto fixo, idêntico e perfeito, que é o ponto terminal de alguma realidade e ao qual ela deverá chegar normativamente." (CHAUI, 1984).

E, normativamente, o bairro, o município, o Estado e a Região, ou a comunidade têm um destino linear, evolutivo, de acordo com a lógica dos vultos e heróis que fizeram o progresso da região. Evidentemente esta história exclui a ação histórica das diferentes classes, as experiências e os projetos diferenciados, tornando sujeitos históricos aqueles que "invariável" e "naturalmente" conduzem os destinos da comunidade. Assim, por exemplo, no Brasil, a história, logo o progresso de determinados locais, aparece sempre associada a algumas poucas figuras políticas pertencentes às elites regionais. O "progresso" de Uberlândia por exemplo, aparece sempre associado a imagem de dois prefeitos que se alternam no poder nas duas últimas décadas.

Esta forma de ensinar traz consigo algumas conseqüências na formação dos

jovens. Destaco uma das mais comuns, porém das mais graves: a posição auto-excludente da história. A escola reforça nos alunos a interiorização da idéia de que não somos sujeitos. Quantas vezes ouvimos dos nossos alunos afirmações do tipo “não fazemos parte da História”, ou “História e Geografia não servem para nada”, “O importante é apenas estudar Português e Matemática” e por aí afora. Aliás, estas concepções são compartilhadas muitas vezes pelos nossos colegas professores e pais. Daí questionarmos hoje: por que nós brasileiros não nos sentimos cidadãos?

A passividade de alunos e professores frente ao conhecimento da realidade difundido pelo livro didático retira do processo de ensino de História toda e qualquer dimensão de polêmica, debate entre correntes interpretativas, reflexões sobre valores e idéias presentes no nosso universo mental, reduzindo o ato de ensinar a um processo mecânico de “repetição de definições e conceitos reproduzidos pela cadeia hierárquica do saber: professor/livro didático/autores especializados/documentos até chegar aos ‘fatos’ irredutíveis produzidos no social”. Ao aluno, último elo da cadeia de transferências, cabe reproduzir os mitos e estereótipos que povoam a história brasileira (VESENTINI, 1982).

O professor, ao colocar em prática esta concepção de ensino/aprendizagem que separa rigidamente a transmissão de informações da reflexão, da descoberta e da elaboração, inibe o processo de compreensão de como o conhecimento é elaborado e a possibilidade de permanente reconstrução do saber. Assim o professor acaba por cristalizar fatos, idéias e valores como verdades inquestionáveis, dificultando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do aluno. Além disso, esta postura do professor acaba legitimando uma dada memória, ao mesmo tempo que dificulta a

efetivação de experiências que rompem com a forma tradicional de se ensinar História.

Em contraposição a esta prática tão questionada nos últimos anos, há, hoje, uma clara compreensão de que a escola constitui um espaço complexo de debates de diferentes propostas de saber e poder, logo um espaço de tensões teóricas e políticas no qual diversas possibilidades de ensinar estão presentes. Neste sentido algumas dimensões observadas no atual ensino de História e Geografia apontam a construção de uma nova configuração da forma de se ensinar estas disciplinas. Seguindo o exemplo da História Regional ou Local podemos pontuar as seguintes considerações:

1. a exclusão dos diversos sujeitos e ações históricas operada pelos livros didáticos e pelo professor no trabalho com o ensino tende a ser superada através da ampliação dos temas e das fontes. Assim, por exemplo, a família e o bairro tendem a ser trabalhados em sala de aula a partir de questões relativas à vivência do aluno hoje, pois sabemos que o conceito burguês de família veiculado pelo livro didático não corresponde à experiência de vida familiar da maioria dos nossos alunos. O bairro passa a ser estudado a partir de diversas estratégias e materiais que possibilitam uma articulação com o social vivido por nós;

2. a fragmentação pode ser evitada na medida em que o estudo de qualquer tema possibilita o resgate da totalidade, ou seja, das várias dimensões do objeto analisado, não se confundindo com globalidade. O trabalho pedagógico na sala de aula não pode desconhecer ou desconsiderar a forma como a TV, o rádio, os jornais e a imprensa em geral transformam a nossa relação espaço-temporal com os acontecimentos através do deslocamento constante de imagens e significados. Exemplo disso, a TV: qualquer

aluno de periferia seria capaz de chegar à sala de aula e relatar o início da guerra no Golfo Pérsico com bastante precisão. Portanto, o ensino do Regional de forma estanque e fragmentada se coloca fora do atual momento histórico vivido por nós;

3. a História única, globalizante e ideologizante que privilegia os vieses heróicos das vozes dominantes na região ou a nível nacional está sendo combatida a favor de uma prática de ensino que possibilite ao aluno entender a História como uma construção possível de múltiplas leituras e interpretações. Neste sentido, não há espaço para imposições de preconceitos sobre a família, a escola, as associações e grupos que fazem parte da realidade da criança;

4. o estudo das problemáticas locais e regionais nas séries iniciais tende a se tornar mais significativo (isto tem sido demonstrado em várias experiências já publicadas) a partir do redimensionamento das relações passado/presente. O estudo do bairro ou da cidade a partir da realidade presente vivida por professores e alunos possibilita o resgate do passado, nas diversas épocas, rompendo com a lógica do progresso associada ao "bem" e ao desenvolvimento que ainda permeia a ação pedagógica principalmente do professor de 1ª a 4ª séries;

5. o trabalho interdisciplinar, tendo a História e a Geografia como elos de ligação, ganha novas dimensões na tentativa de romper com a integração identificada com fusão de conteúdos conforme preconizavam os Estudos Sociais, e também devido aos novos caminhos e à busca de significado por parte da Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

Este movimento expressa o significado da construção e reconstrução de uma proposta

pedagógica capaz de estabelecer uma relação crítica com as concepções dominantes e a realidade social. Este processo de construção exige de nós um trabalho de reflexão sobre o sentido da interdisciplinaridade no trabalho do educador e o papel do ensino de História e Geografia nesta perspectiva. Em primeiro lugar, o ensino de História e Geografia deve ser encarado como capaz de formar determinada consciência histórica, ao mesmo tempo que revela a consciência predominante. Em segundo lugar, a investigação do ensino de História e Geografia deve abarcar as noções transmitidas no processo de socialização, o significado e importância do mundo vivido fora da escola para a formação da consciência histórica. Hoje é consenso entre especialistas em ensino que a formação desta consciência se inicia na socialização anterior à etapa escolar e prossegue também no interior dos diferentes espaços de convivência dos quais os alunos fazem parte. Logo, devemos considerar como objetos do ensino de História e Geografia todos os veículos e materiais que contribuem com a difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico na nossa sociedade. Exemplo disto, os meios de comunicação de massa, rádio, TV, imprensa em geral, literatura, cinema, a tradição oral, os monumentos, museus, livros didáticos e paradidáticos, etc...

Incorporar estas diferentes linguagens assumindo os objetivos mais amplos do ensino de História e Geografia significa não só reconhecer a estreita ligação entre as várias disciplinas do currículo escolar mas também a necessidade de (re)construirmos o nosso conceito de interdisciplinaridade. Isto implica em rompermos com a interdisciplinaridade no sentido positivista, que mistura resultados de diferentes saberes, mantendo-os, todavia, isolados por princípio. Significa pensarmos a apreensão das disciplinas como fazeres em

aberto, cujas identidades não cabem nos limites rígidos de isolamentos ou cooperações entre práticas externas uma às outras. (SILVA, 1990).

A prática pedagógica pensada nesta perspectiva enfrenta alguns desafios. O primeiro deles é pensar os limites do trabalho interdisciplinar, uma vez que a fragmentação do saber, assim como a do processo produtivo, torna o trabalho cotidiano com a disciplina muitas vezes estanque, fragmentado ou às vezes a integração é entendida como mera fusão, conforme aconteceu com a História e a Geografia sob a forma de Estudos Sociais. Além disso, não podemos perder de vista a especificidade do objeto das diversas disciplinas, mas isto não pode representar um obstáculo para a compreensão de que as mesmas são dimensões constitutivas de um único processo, isto é, a formação da sociedade num dado contexto.

A meu ver, trabalhar o ensino de forma interdisciplinar passa por assumir uma determinada opção político-pedagógica na qual a formação da consciência histórica dos indivíduos e grupos sociais seja pensada como um processo geral em que diversas instâncias, diversos campos do saber se entrelaçam, intervindo, transmitindo, enfim, construindo o pensamento. Mais do que isso, passa por assumir a nossa intervenção responsável na formação da cidadania e na construção de uma sociedade democrática, onde, antes de sermos "mineiros, paulistas ou nordestinos", sejamos verdadeiramente cidadãos.

Bibliografia:

- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo, Moderna, 1984.
- FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo, USP, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a História*. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1984.
- _____. *Notas sobre História Regional*. São Paulo, USP, 1990. Mimeo.
- VESENTINI, Carlos A. *A Teia do Fato*. São Paulo, USP, 1982. (Tese de Doutorado).

Notas

1. Revista Veja. Minas Gerais. Ano 24, n° 17, 24/04/91, p.11.
2. Revista Veja. Minas Gerais. Ano 24, n° 27, 03/07/91, p.222.
3. Gerardo Mello Mourão. *República das Alagoas*. Folha de São Paulo, 07/10/91, p.13.

*Trabalho apresentado em dezembro de 1991, no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e I Encontro de Educadores do Cone Sul.

**Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, Mestra e Doutoranda pela Universidade de São Paulo.