O ENSINO DE HISTÓRIA E A ESCOLA DE 1º GRAU*

Elza NADAI**

RESUMO: A autora se propõe, inicialmente, a analisar o modo dominante que impregnou, tradicionalmente, o ensino de História, recuperando os seus suportes. Depois, identifica as condições históricas que produziram a mudança de abordagem da disciplina, percebida em alguns dos currículos dos anos oitenta. Por fim, focaliza a problemática em relação às séries iniciais da escola de primeiro grau.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Escola de primeiro grau. Sistema público de ensino. Fato. Objeto. Método. Linguagem.

Eu gostaria de começar, lendo um verso de um autor anônimo, que expressa, no meu modo de entender, muito das preocupações, incertezas e angústias que temos hoje com a escola e com o ensino de História. Diz o seguinte:

A centopéia vivia bem contente
Até que um sapo, por brincadeira,
perguntou-lhe: que perna você move primeiro?
Isso preocupou-a de tal maneira,
e hoje ela passou o dia inteiro pensando em como
andar novamente.

Por que esse verso tem muito a ver com as questões que a história e o ensino de história vivem hoje em dia?

Porque o ensino de História foi marcado de uma maneira intensa por uma forma particular de trabalho que impregnou toda a nossa forma de pensar em História e que vem sendo reproduzida do professor para o aluno, de aluno para aluno. Esta marca está em nossas cabeças, está nas cabeças dos pais, está nos livros e está na indústria cultural e vem sendo veiculada, tradicionalmente, desde

*Conferência pronunciada no Seminário de História na Secretaria Municipal de Curitiba, em 22 de fevereiro de 1988

**Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

que ocorreu a estruturação do ensino público no Brasil. Por isso pode-se afirmar que há, inegavelmente, uma forma hegemônica de ensino de História que define, intrinsecamente, "o movimento das pernas" sem nenhum questionamento, sem nenhuma reflexão, de maneira automática, como o verso anônimo lembra. Assim, nós já estávamos acostumados " a mover as pernas", sem pensar qual delas movíamos primeiro. Isto é, as questões já estavam dadas à priori, sem nenhuma reflexão sobre o que se fazia, ou se deixava de fazer, para que servia e para que não servia etc. Vejamos o depoimento de Alcântara Machado, escrito em 1929, extraído da crônica *Cavaquinho e Saxofone*: "A gente na escola aprendia a gramática de várias línguas desconhecidas: Português, Grego e Latim. Além disso, o nome de todos os cabos da África. E recebia como um discurso no fim do ano o prêmio de aplicação: porque me ufano do meu País. No entanto, a História Pátria era ensinada com os pés. Simples enumeração de datas e feitos heróicos. Crítica nenhuma, datas, nenhuma ligação entre dois fatos. Imbecilidades deprimentes até, isso sim."⁽¹⁾

O trecho acima não é muito diferente do que ocorria nas salas de aula de História de muitas de nossas escolas, no início da década de setenta. O depoimento a seguir registrado em um Relatório de Estágio dos alunos de Prática de Ensino, recolhido ao acaso, revela: "As aulas de história são dadas ao nível de informações desnecessárias. A professora prende-se a discutir detalhes e não a analisar um processo. Falta total da visão do processo histórico. Alunos são incapazes de estabelecer entre fatos ocorridos em uma mesma época"⁽²⁾.

Se perguntarmos aos estudantes de primeiro grau o que é História, afirmarão que "História é passado", evidenciando o fato de que ela está localizada em um espaço delimitado que não os inclui e nem inclui a realidade contemporânea. Além disso, os alunos não expressam, também, o entendimento da História como uma disciplina de caráter científico, com método e objeto determinados.

Todavia se continuarmos com o diálogo e procurarmos inquirir porque precisamos conhecer o passado, a criança responderá que, na **verdade**, "ele não tem serventia nenhuma", "validade alguma " E se formos ainda mais insistentes, com certeza, ela, repetindo mecanicamente, uma vez que isso lhe foi enfatizado também mecanicamente, afirmará que "o conhecimento do passado ajuda a explicar o presente". Portanto, resposta como essa indica que ela recebeu informações com direção de mão única, isto é, do passado para o presente, pois ela não percebe o inverso, ou seja, o presente influenciando e lançando luzes para a compreensão do passado.

Qual é a noção de tempo que perpassa o ensino de História?

Tal qual a própria noção de História, aqui também o que se encontra é uma noção de tempo histórico, de direção única, com duração linear, ritmo uniforme e sucessões regulares, com os mesmos níveis: a mudança em um nível provoca, automaticamente, modificações em outros.

Quantos professores não têm a experiência de dirimir uma dúvida, quando há confronto entre o que ele afirma em aula e o que o livro expressa? O aluno, em geral, quer saber, com quem está a verdade, importando pouco os argumentos, os pontos de referência, o olhar sobre a questão etc. Esta é, em geral, uma longa e sofrida aprendizagem.

Há uma anedota narrada a propósito do trabalho do historiador que é pertinente aos problemas que estamos analisando. Diz o seguinte: havia um historiador que vinha se debruçando há muitos anos sobre a grande obra de sua vida, pois pretendia escrever "a história sincera e total" da humanidade em sessenta volumes. Já estava com mais de trinta volumes prontos, quando presenciou, ao sair de sua casa, um desastre. E ficou perplexo, quando cinco minutos depois, já tinha ouvido três versões diferentes sobre o mesmo episódio, que ele próprio tinha também observado. Essa anedota nos leva a refletir sobre, exatamente, qual é o peso dos depoimentos e, portanto, da autoria, em relação às questões, ao discurso, aquilo que permanece. Poder-se-ia indagar: Por que alguns fatos tornam-se "mais verdadeiros", "mais lembrados" do que outros? Porque alguns permanecem, enquanto outros se diluem, se restringem, seja na memória de certos grupos, seja na memória da sociedade?

Vamos tentar compreender quais eram os suportes desse ensino, quais suas bases. Por que a memória do jovem registra alguns fragmentos isolados na sua aprendizagem em História?

O que explica o fato de a criança registrar somente a vinculação da História ao passado, se seu objeto de estudo deve perpassar as três instâncias temporais - passado, presente e futuro? E, acima de tudo, ainda um passado completamente desvinculado das questões que ela vive no presente?

O ensino fundamental tornou-se o espaço privilegiado da memória oficial, institucional, com a afirmação de um ensino baseado em noções singulares e fatos determinados. A História tornou-se, nesse grau escolar, não uma disciplina autônoma, com estudos regulares e sistemáticos, mas identificada e restrita às comemorações cívicas, com destaque para os "feriados nacionais". A Abolição, por exemplo, está identificada à "libertação dos escravos" e à atuação da Princesa Isabel; a Independência, ao "sete de setembro" e à figura de D. Pedro I. Portanto, a força de uma data como dando conta de todas as questões (Abolição,

Independência), que são muito mais abrangentes, superando, inclusive, a própria duração do tempo curto, expresso na "data".

Nós acreditamos que as pessoas mais velhas recordando seus, tempos de escola, irão se lembrar que, outrora, outras datas eram comemoradas, tendo hoje desaparecidas do calendário escolar. Lembramos, só como ilustração, o "Descobrimento do Brasil" e a "Descoberta da América", o "Dia de Caxias" etc. Portanto, no ato de seleção importa, e muito, a leitura que o poder ou a instituição governamental contemporâneos fazem do próprio passado. O mesmo raciocínio é válido para a seleção dos personagens que, aos poucos, compuseram a memória escolar, sendo lembrados nas comemorações escolares. O ato de seleção em si já é um ato de poder e, em geral, obedece a determinações que se situam no tempo da escolha. A figura de Tiradentes, por exemplo, a partir de quando e porque foi selecionada como digna de figurar no calendário das datas cívicas? Se a questão era comemorar a "Inconfidência" ou saudar a desagregação do Sistema Colonial, ou então, afirmar a Independência Nacional, porque a memória institucional não privilegiou os personagens da chamada Inconfidência Baiana? Quantos estudantes ou professores de História têm em sua memória os nomes das lideranças desse movimento?

Respostas a estas questões só podem ser dadas se se buscar o momento da "entronização do herói" e as suas razões. A seleção de Tiradentes, por exemplo, esteve relacionada sobretudo ao movimento da institucionalização da República, nos seus primórdios, da sua afirmação face aos movimentos de contestação ou resistência que lhe moviam os monarquistas e os liberais radicais; representa a afirmação da legitimidade de história da própria República. São problemas como estes que sugerem o fato de que a História nos define muito mais os problemas com os quais o historiador se depara, do que aqueles que pretende investigar.

A História enquanto narrativa ordenada, coerente e fechada (o conteúdo pronto), articulava-se com os métodos pedagógicos e as relações estabelecidas em classe entre o professor e seus alunos, relações essas marcadas, de um lado, pelo forte teor autoritário e centralizador na figura do mestre (o dono do saber) e, de outro, pelo papel passivo e receptivo do aluno. Quantos de nós não têm na memória algum professor que obrigava o aluno a lhe devolver nas provas, exatamente o que havia ensinado, que não aceitava resposta diferente do que havia explicado? Os alunos que possuíam melhor desempenho eram exatamente aqueles que anotavam tudo o que o professor falava, inclusive usando a mesma linguagem professoral?

Portanto, a prática pedagógica era marcada pelo "ponto"; e o desempenho do professor em classe, sua "mise-en-scène" era feita no sentido de colaborar mais uma vez, com a idéia da História enquanto narrativa acabada e pronta: o professor, no início da aula definia qual "o ponto" do dia. Uma imagem que se mantém é a do professor carregando uma mala (um baú) repleto de coisas (velhas) e, na aula; abre essa mala e vai tirando dali os objetos (a explicação do ponto). Muitas vezes tira um objeto que tem semelhança com outro: a maioria, entretanto, não tem relação alguma, aflora isolado um do outro.

Esta maneira de tratar a História na escola manteve, de um lado, uma coerência com a população que freqüentava a escola -classe média em busca de ascensão social e esperando ser cooptada pela burguesia: Os alunos que não se enquadravam, recebiam, como prêmios, a exclusão e a justificativa do fracasso recaía em seus próprios ombros. É o aluno que não acompanhava o ensino ou apresentava deficiências. De outro lado, a disciplina escolar apresentava-se como a **concepção** de História, e não **uma concepção** que foi elaborada no interior da instituição do liberalismo, e juntamente com a institucionalização do sistema público de ensino.

Assim, a noção de **ciência** que subjaz a esta **noção de História**, bem como as noções de **fato**, de **objeto histórico**, de metodologia e posição do historiador que lhe são decorrentes, filiam-se a uma corrente teórica, e foram até há pouco aceitas, como sinônimos de "verdades científicas", portanto, inquestionáveis.

Na escola pública de 1º e 2º graus, a entrada maciça de contingentes provenientes dos setores populares, funcionou como uma bomba de efeito retardado. A resistência imposta por alunos a um conteúdo histórico alienante e desestimulador era uma presença inquiridora do trabalho do docente e funciona, de maneira estimulante e desafiadora, para o professor, na sua busca de novos caminhos e novas alternativas. Esse processo acabou tendo a colaboração da própria historiografia, que, desde o Pós-Guerra e, sobretudo nos anos sessenta na Europa e nos setenta no Brasil, tem pesquisado novos temas e elaborado novas abordagens.

Esta revisão historiográfica que recolocou novos agentes sociais no cenário e questões como as noções de objeto/sujeito históricos, de fato histórico e de método do historiador, determinaram o surgimento de um novo estatuto da história com grandes repercussões no ensino.

Ensinar História hoje é também ensinar o método do historiador. Reconheceu-se sobretudo que História é elaboração científica e discurso produzido, além de representação da realidade que não deve se confundir, com a própria realidade. Nesta perspectiva, emergiram outros atores em busca de sua

identidade e de sua história que não se encontravam representados na História Institucional.

A emergência de novos atores à condição de agentes históricos impôs a necessidade de se organizar novas leituras do social e do uso de documentação diversificada que não se limitasse, exclusivamente, aos denominados documentos oficiais: cinema, música, paisagem, objetos materiais, memória oral passaram a ser valorizados como registros, paralelamente, ao documento escrito, demonstrando uma preocupação na obtenção de testemunhos de setores sociais mais amplos do que até então.

Este trabalho, entretanto, tem exigido um aprofundamento da metodologia histórica, com ênfase para a abordagem dos documentos, além de uma reflexão teórica sobre a História, seus agentes sociais e a própria noção de tempo, com sua periodização e marcos definidores do lugar onde a História está sendo produzida.

Esta nova maneira de se conceber o lugar da História e do seu ensino constituem-se, atualmente, um campo de pesquisa que se aproxima mais do social vivenciado pelos alunos, por professores, na luta cotidiana que enfrentam, tornando-se, portanto, necessário que o professor tenha um domínio maior sobre essas novas fontes e que possa refletir sobre as possibilidades de sua utilização em sala de aula, sem considerá-las simplesmente como formas de motivação ou ilustração de textos didáticos.

Os primeiros anos de escolaridade e o ensino de História.

O que estas questões têm a ver com o ensino nas séries iniciais do primeiro grau, onde os conteúdos de História estão metamorfoseados em Integração Social?

Há, na literatura especializada, uma corrente que defende a idéia de que História não deve ser ensinada autonomamente nas séries iniciais, por ser abstração de difícil compreensão pelas crianças que se encontram na fase de raciocínio concreto, portanto, da manipulação dos objetos, com vistas à aprendizagem. A corporificação disso, foram os currículos da década de setenta, baseados em atividades e numa progressão, que partia do conhecido, do concreto e do mais próximo à criança, para atingir o desconhecido, o abstrato e o distante.

Entretanto, compreendeu-se a proximidade, no sentido espacial, e os currículos foram estruturados, hierarquicamente segundo alguns conceitos que

superpunham, mas que na verdade se mantinham isolados: a Escola, a Família, a Comunidade (o Município e o Bairro), o Estado, o País e o Mundo.

Acredito que a análise até aqui realizada evidencia o fato de que somos nós que fazemos da História uma abstração para as crianças, ressaltando um caráter alienante e excludente que não lhe é peculiar.

Experiências são conduzidas, em muitas de nossas escolas, começando por situar as pessoas nas histórias que vivem e contam, ao mesmo tempo em que as vinculam com a realidade social que as envolve. É a história, sendo ensinada, a partir das representações que os alunos constroem juntamente com o professor, resgatando o seu cotidiano, não isolado das relações sociais e das relações do homem com a natureza, mas no que ele tem de singular e de universal.

A Pedagogia Freinet, por exemplo, propõe simultaneamente o estudo desde o início da escolarização, da História e da Geografia a partir do vivido de cada um, sem, no entanto, perpassar estas etapas isoladas e individualizadas. É preciso, na perspectiva desta orientação, reconciliar ação e conhecimento num mesmo processo global: "a história e a geografia devem ser ação, experimentação a partir do vivido de cada um. Este contato vivo e espontâneo com o tempo e espaço se faz em três níveis: a classe, o meio social, o passado e os espaços mais distantes".(3)

Uma outra questão, sempre lembrada como impeditivo dos estudos de História pelos professores das séries iniciais é o fato de a criança não dominar ainda o código escrito e, por conseguinte, não ter acesso às informações que compõem o discurso histórico.

O uso de argumentos semelhantes a este revela uma compreensão muito parcial e instrumental, tanto do processo de alfabetização, quanto da própria história.

Temos insistido na necessidade de se trabalhar com acervo documental variado, uma vez que o ponto de partida situado nas representações construídas pelos alunos (ou pela classe), ou seja, pelo "aluno em relação", todas as formas pelas quais esta representação é obtida deve ser valorizada: desenho, conversas, encenações, imagens, leituras, objetos materiais, observações, etc. Então, a aquisição da linguagem verbal, pelo código escrito, é sem dúvida alguma, um dos caminhos importantes, mas não necessariamente o único. Paulo Freire, em um de seus textos, enfatiza a abrangência do significado da leitura: "Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do

educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real..."(4)

Iniciar o aluno na leitura do real, interpretá-lo utilizando as linguagens que estão ao alcance do professor, pelas suas condições de trabalho e pelas limitações do meio social no qual se situa a escola e vivem os alunos, é condição sine qua non, do trabalho do professor que pretenda se colocar à serviço dos seus alunos na afirmação de sua personalidade e de sua atuação no mundo. Não distinguir, portanto, o conteúdo histórico do método que lhe é inerente, mas trabalhá-lo junto.

Por fim, gostaríamos de registrar o fato de que uma das grandes limitações da condução da História na perspectiva apontada, reside nas limitações impostas pela formação do professor que atua nos anos iniciais da escola de 1º grau.

As reformas de ensino executadas pelos governos militares, na década de setenta, conduziram ao empobrecimento cultural na formação do professor que, aliadas à degradação das suas condições de trabalho e de remuneração, determinaram uma prática que precisa ser superada. Na maioria dos casos, só para ilustrar, o professor, formado em segundo grau, tem em seu currículo as disciplinas de História ou de Geografia somente nas séries comuns do curso. E a prática tem demonstrado que, além de insuficientes, não são direcionadas para a formação do professor.

Não se trata de responsabilizar o professor por esta situação, pois temos consciência dos interesses político-ideológicos que estão na base das disputas que perpassam a educação pública em nosso país. O que se pretende, isso sim, é somar esforços para a superação dessa situação caótica, que faz com que um aluno, após oito anos de escolaridade, ou, na maioria das vezes, após quatro anos, só tenha na memória uma porção de nomes, de datas e de fatos isolados e sem sentido, e que deva sua cultura histórica muito mais à ação da produção cultural, sobretudo a TV, do que à escola. Precisamos acompanhar Paulinho da Viola, em uma de suas músicas, quando diz: "As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender".

NOTAS:

1. Machado, Alcântara - Cavaquinho e Saxofone, p. 332,333.
2. Relatório de Estágio Supervisionado de História de 1972.FEUSP
3. I.C.E.M. Histoire partout, géographie tout le temps. Pédagogie Freinet, Paris, Ed. Syros, p. 34
4. Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 1985, p. 34.

SUMMARY: The author, initially, aims at analysing the dominate part of the content of History courses traditionally given in Brazil, reconstructing their bases. Later on, the historical conditions that led to the changes in courses content observed during the 80's are examined. Finally, the focus is placed on the issue with respect to the first grade of primary school (M.A.C.C.)

KEYS-WORDS: Teaching of History. First grade schools. Public educational system. Fact. Object. Method. Language.

(Recebido para publicação em 11.06.89 e liberado em 16.07.89).