

Do acaso à intenção em Estudos Sociais

Maria Aparecida Bergamaschi*

O novo dicionário Aurélio define planejamento como “o trabalho de preparação de qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos”. Quem planeja propõe, portanto, elabora um plano, que, ainda segundo o dicionário, é “um projeto com fim determinado”. A partir dessas definições que apontam para uma compreensão inicial do que seja planejar, proponho abordar planejamento em estudos sociais, tratando, nesse trabalho, em especial, o planejamento para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Planejar o ensino de estudos sociais não seria burocratizar demais o fazer pedagógico? Se estudos sociais muitas vezes nem é lembrado nas séries iniciais, não seria uma perda de tempo planejar para essa área de conhecimento? Planejar um trabalho pedagógico que envolva escrita e leitura já não seria suficiente nas séries iniciais? Ao planejar especificamente para esta área não incorreríamos no equívoco de perpetuar a abordagem disciplinar e fragmentada do conhecimento? Essas são perguntas que freqüentemente aparecem quando se fala da necessidade de planejar especificamente para a área de estudos sociais nas séries iniciais. A partir desenvolvo algumas idéias para suscitar a discussão em torno do assunto, provocar novas perguntas, propor algumas ações efetivas de planejamento e compreender como, historicamente, se articulou no currículo da escola fundamental o planejamento em estudos sociais. Parto do pressuposto de que o planejamento é uma forma de conferir maior rigor às ações empreendidas para o ensino, possibilitando que alunos e alunas aprendam conteúdos específicos, relacionados aos conhecimentos sociais, históricos e culturas de seu entorno social. Vejamos no trecho que segue, o que Delia Lerner Zunino e Alicia Palácio de Pizani, (1995, p.50) dizem a respeito do assunto:

O planejamento é um instrumento indispensável para a ação pedagógica, já que outro modo, seria impossível orientar o processo até os propósitos perseguidos – e uma proposta educativa deixa de sê-lo se não tratar de tornar realidade certas finalidades previamente trabalhadas.

As autoras deixam claro que, se temos um propósito ao formular uma proposta de ensino, o planejamento começa a se presentificar. Esse propósito, no meu entendimento, começa a se concretizar nos objetivos estabelecidos diante do que desejamos realizar, objetivos estes que deverão balizar os caminhos a serem percorridos junto ao grupo de alunos e alunas com quem trabalhamos e para quem planejamos. Já começa a ficar evidente que, se desejamos ensinar conhecimentos da área estudos sociais, temos que pensar, sim, em planejar efetivamente esse ensino, não como um roteiro

que antecipa todas as ações, subtraindo os improvisos necessários diante do inusitado, mas como um instrumento impulsionador da prática pedagógica.

Junto aos objetivos que formulamos para um período de trabalho, é, portanto, necessário agregar aqueles objetivos que nos "obrigam" a inserir as especificidades da área, como construir noções de tempo e espaço, relacionar diferentes períodos históricos, identificar as mudanças e as permanências que ocorrem em um determinado tempo e espaço, entre outros. Esses objetivos se desdobram em inúmeras atividades que, no cotidiano da sala de aula, deverão ser implementadas de forma integrada e significativa: o tempo não abordado abstratamente, mas presente no estudo da comunidade onde a escola se insere, em pesquisas apoiadas em documentos (escritos, fotografados, diferentes objetos, como roupas, mobiliários, louças. Etc.) e depoimentos, que indicam um tempo do passado recente, mas também épocas mais antigas e até um passado remoto.

Madalena Freire (1997) enfatiza que, ao planejar, deve-se sonhar e é nesse instrumento chamado planejamento que professores e professoras podem colocar o sonho das aprendizagens que desejam para o grupo de alunos e alunas com que atuam, materializando, no plano de trabalho, suas intenções. Um sonho que joga o olhar para frente, para ações que imagina necessárias, ao vislumbrar situações que precisam ser transformadas pela atuação cidadã dos alunos e alunas.

Se, por um lado, planejamento nos parece mais uma exigência burocrática, que lembra o tecnicismo** pedagógico de 1970, cabe dizer que acreditamos estar o planejamento atrelado à concepção de conhecimento. Nesse trabalho não estamos falando daquele planejamento fechado, que restringe a ação educativa a um desenrolar de atividades "previstas", destituídas de significado político transformador, mas um planejamento aberto, que carrega em si a possibilidade de um ensino para a formação de cidadania crítica, em que os alunos possam participar de sua aprendizagem e do processo histórico em que estão inseridos. As ações organizadas a partir do planejamento deverão incorporar uma constante reflexão, uma reelaboração quase que diária, a fim de implementar e acompanhar os processos de aprendizagem e, também, de questionamento e intervenção na realidade.

O planejamento em estudos sociais, mais do que em qualquer outra área de conhecimento, deve ser flexível, para incorporar, em seu processo, não apenas o imprevisto daquilo que pode ser encontrado no caminho singular de cada aluno, das perguntas que cada um elabora, das formulações diferenciadas daquilo que havíamos imaginado, já que a diversidade do funcionamento humano está implícita no processo. Mas, esse planejamento deverá ser, por princípio, flexível e aberto, porque deve incorporar a dinâmica sociocultural do processo histórico, da história presente, que se mostra no dia-a-dia, inundando-o de informações, muitas vezes confusas. À escola cabe dar conta de elaborar, de implementar uma leitura crítica, de tornar esse presente mais claro, de instrumentalizar

progressivamente os alunos com ferramentas necessárias para compreender e se posicionar diante dessa complexidade.

Vemos então que, para planejar, deve-se ter intenções. E quais são as intenções para o ensino de estudos sociais? Vale, para tanto, resgatar a história dessa área de conhecimento na escola, que, durante muito tempo, foi ensinada como geografia e história, separadamente.

Estudos sociais no currículo

Estudos de história, no currículo das escolas brasileiras, são registrados ainda na primeira metade do século XIX, mas conforme Elza Nadai (1985), só a partir da 6ª série ginásial, o que excluía a inserção desse campo de conhecimentos nos primeiros anos da escola primária. Essa autora diz que se ensinava predominantemente a história universal e que a história do Brasil apresentava uma visão civilizadora da colonização. Predominava então, nas escolas do Brasil Império, o ensino da história numa perspectiva extremamente europeia, dentro de um entendimento ilustrado do mundo. Deduz-se que tal ensino, naquela época, tinha por objetivo a elaboração de um pensamento ilustrado.

Com o advento da República e uma forte influência do positivismo na área educacional, houve, nas escolas brasileiras, uma grande resistência para implementar o ensino de história, visto a crença de que só os conteúdos comprovadamente científicos, para a ótica positivista, deveriam fazer parte do ensino escolar. E, disputas acirraram-se em torno das definições do currículo, fazendo prevalecer a posição que previa o ensino de história do Brasil com ênfase na cronologia política, considerando uma galeria de heróis nacionais, instituídos naquele período histórico. Estava claramente colocado o objetivo do ensino dessa disciplina: criar um sentimento patriótico, de idealização da Pátria.

A partir de 1930, percebe-se mais intensamente o uso da história para fins nacionalistas e as discussões realizadas no bojo do movimento da Escola Nova introduzem a necessidade de ensinar, considerando também a realidade. Porém, Circe M. F. Bittencourt (1992) denuncia o caráter de obediência e subserviência à Pátria, colocado principalmente nos rituais a que as escolas submetiam seus alunos naquele período, configurando um ensino que explorava a transmissão realizada em sala de aula. As características lineares e épicas, em que os conhecimentos aparecem como eventos a serem decorados pelos alunos, predominaram nas escolas até a segunda metade do século XX. As intenções, nessa proposta de ensino, estão novamente vinculadas à formação de sentimentos patrióticos, agregando em determinadas conjunturas, como durante a Segunda Grande Guerra, componentes curriculares de cunho bélico, destacando positivamente a função da guerra e o orgulho dos países que nela participam para defender os ideais pátrios.

O caráter moralista do ensino de história é revelado pela proposta dos livros didáticos usados na época em que as biografias de uma galeria de heróis ou mesmo vultos nacionais, como eram

considerados os presidentes, desfilavam página após página, sempre antecedidos por enunciados de cunho moral que evidenciavam valores como exemplos a serem seguidos. Vejamos uma mostra disso nos "Manuscritos Brasileiros", obra de Guerreiro Lima, que em 1935 já estava em sua 11ª edição: "A glória é a verdadeira recompensa das grandes ações. Todas as outras vantagens passam, ou são misturadas de amargura; mas a glória resta quando é pura" (p.121). Esta frase anuncia, na referida obra, a biografia de Bento Gonçalves da Silva.

Observa-se também que aportes teóricos da psicologia começam a aparecer no ensino de história e geografia ainda na primeira metade do século XX, porém com uma intensidade menor do que em outras áreas, como a Matemática ou própria Língua escrita. Com a reformulação do ensino proposta pela LDB 5.692/71, foi instituído estudos sociais como globalizador dos conteúdos de história, geografia que, durante o Regime Militar, incluía também, nessa área, estudos de civismo.

Se por um lado podemos detectar, nessa medida, uma preocupação em tornar a aprendizagem mais significativa e menos fragmentada, há também um grande esvaziamento no que tange ao próprio conhecimento que se implementa e estudos sociais. Segundo as leis que regulamentarem a reforma educacional de 1971, o objetivo dos estudos dessa área de conhecimento era a "integração" espaço-temporal dos educandos para a compreensão da realidade e "ajustamento" ao meio social. O que a referida proposta propôs e, até certo ponto, fez implementar nas escolas é diferente e até oposto ao que se propõem hoje os conhecimentos da área. O que se coloca, predominantemente, é a necessidade da elaboração de conhecimentos "transformadores", a formação dos alunos para o exercício da "cidadania" e a "participação e intervenção crítica" no espaço temporal. Ensinar estudos sociais, nessa perspectiva, é planejar situações para que os alunos apreendam conceitos importantes, que lhes permitam compreender e intervir em seus contornos sociais, tais como os conceitos de tempo, espaço, transformações e relações sociais, sugeridos por Heloísa D. Penteado (1992). Mas como pode se configurar um planejamento que contenha tais objetivos?

Partindo dos objetivos mais amplos, o planejamento deve prever situações diárias, em que a busca da realização dessas intenções se materializem em propostas concretas, que não se oponham ao sonho maior. Para tanto, o planejamento deverá partir das experiências e saberes dos alunos, relativos aos conceitos a serem trabalhados, para que se chegue a concretizar aquelas intenções. Para a compreensão de tempo e espaço, por exemplo, conceitos básicos nessa área, é necessário implementar diversas atividades, a fim de que os alunos explicitem o que já sabem, as hipóteses que formularam sobre o tema proposto, como opera com tais conceitos, através de entrevistas com pessoas mais velhas para obter informações de como era o transporte coletivo na cidade antigamente e outras atividades. Ao realizar tal tarefa, as crianças vão explicitando o que para elas significa "pessoas mais velhas" (se pais e mães na faixa de 30/40 anos, se avós ou bisavós), o que pensam

sobre “antigamente” (se o tempo em que predominavam fuscas e brasílias ou se já conseguem pensar como antigo o tempo dos bondes e até das carruagens).

“O planejamento nasce da avaliação”

Essa é uma frase que tomo emprestada de Madalena Freire (1997) e que analiso sob dois aspectos presentes na realização do planejamento: 1) considerar os alunos não como uma turma homogênea, mas a forma singular de aprender de cada um – seus processos, suas hipóteses, as perguntas a partir das suas histórias; 2) considerar o que é importante e significativo para aquela turma. Ter claro onde se quer chegar, que recorte deve ser feito na história para escolher temáticas e que atividades deverão ser implementadas, considerando os interesses do grupo como um todo.

Para considerar os conhecimentos dos alunos é necessário propor situações onde possam mostrar os seus conhecimentos, suas hipóteses durante as atividades implementadas, para que assim forneçam pistas para a continuidade do trabalho e para o planejamento das ações futuras. Essa forma de planejar considera a processualidade da aprendizagem, avanços que se dão a partir de desafios e problematizações. Para tanto, é necessário, além de considerar os conhecimentos prévios, compreender o pensamento dos alunos sobre as questões propostas em sala de aula. Nas pesquisas realizadas por Beatriz Aisenberg (1994), para conhecer o pensamento infantil sobre questões relacionadas aos conhecimentos sociais, constatou-se que uma característica marcante do pensamento das crianças é a de conceberem o mundo social como algo estático e que, portanto, podem apresentar resistência para compreenderem as mudanças e as diferenças sociais em tempos ou espaços diferentes. Diante dessas constatações, ao planejar, esses aspectos devem ser considerados, a fim de que não se reforce o pensamento infantil, mas se ofereçam situações problematizadoras, em que as mudanças sociais mais evidentes possam desequilibrar as hipóteses das crianças. Por exemplo, proporcionar a observação de objetos antigos, que representam a memória individual e/ou coletiva, visitar museus e obras arquitetônicas de diferentes épocas, documentos escritos de outros tempos, fotografias, a fim de que se possa trabalhar com a idéia de mudança/permanência de uma forma mais concreta e evidente e fazer com que as hipóteses iniciais entrem em contradição, para, através do conflito que se instaura, constituir um outro patamar de entendimento.

Na interação com o mundo social, os alunos vão conferindo significados de acordo com sua lógica de pensamento que vão explicitando e, muitas vezes, materializando através de “erros”. Esses erros são importantes, pois representam pistas, indícios, que permitem inferir as suas concepções sobre o mundo social. Também porque, sobre um alicerce, constituído pelos saberes atuais dos alunos, que, sem dúvida, são impulsores de aprendizagens, é possível planejar situações que provoquem

novas aprendizagens, pois todo novo conhecimento se origina a partir dos conhecimentos anteriores, como afirma Beatriz Aisenberg (1994, p.138):

*Os conhecimentos anteriores (as teorias, as noções já construídas) funcionam como marco assimilador, a partir do qual se outorgam significados aos novos objetos do conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados, esse mesmo marco vai se modificando, vai se enriquecendo. É assim, como passamos de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Aqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador, desde o qual os alunos outorgam os conteúdos escolares.****

Apresento aqui uma perspectiva de planejamento em que os conteúdos deixam de ser o centro das atenções e passam a ser instrumentos para que os alunos construam conceitos referentes a objetivos amplos de estudos sociais, em termos de intervenção crítica, transformadora e de cunho democrático no seu contexto social. Esses conceitos são identificados por uma densidade teórico-prática mais abrangente e significativa, a fim de contemplar aprendizagens e competências construídas processualmente, a partir dos saberes e vivências do cotidiano, proporcionando um refinamento e uma complexificação dos instrumentos de análise, compreensão e intervenção no social.

Nesse sentido, considera-se que os conceitos não são fórmulas prontas para serem decoradas, mas construções de cada aluno, processos que exigem também uma complexificação de pensamento. Isso significa que, ao trabalhar com as noções temporais de sucessão, duração e simultaneidade, por exemplo, pode-se e deve-se partir de situações concretas, para que o aluno explicita os conhecimentos já construídos sobre o assunto. Impulsionado Por esse entendimento básico, cabe ao professor planejar outras situações que envolvam tais noções. Os resultados serão muito mais produtivos, pois a base da aprendizagem está na história do próprio aprendiz.

Uma situação que ilustra essas idéias é o estudo dos processos migratórios ocorridos no Rio Grande do Sul na segunda metade do século XX.

Para realizar tal estudo, que envolva uma complexidade de conceitos e tempos e espaços diferentes, nada melhor do que partir da própria vida dos alunos e seus familiares: propor uma pesquisa com o propósito de investigar se todos nasceram no município onde moram hoje, inclusive os pais e mães, avós e outros familiares. Com os dados colhidos pelos alunos, pode-se trabalhar com mapas, apontando os diversos lugares de origem das pessoas que compõem a sala de aula, inclusive a professora: se houve migrações, em que época ocorreram e buscar conhecer quais os motivos. Construir também linhas de tempo, registrando em décadas e anos os possíveis movimentos. Essas são situações que oportunizam ao professor conhecer as hipóteses presentes em sala de aula e intervir para que alunos avancem e construam outros patamares de entendimento sobre essa temática.

Planejar considerando a realidade

Se o planejamento em estudos sociais se concentrar apenas nos conteúdos como, por exemplo, em descrições históricas, ou mesmo, em temáticas de realidade social, sem uma preocupação com a aprendizagem de conceitos históricos necessários para a compreensão dessa realidade, estaremos favorecendo uma repetição mecânica e não uma construção de conhecimentos. Porém, escolher uma temática para planejar atividades pedagógicas em torno dela, implica um trabalho muito cuidadoso para não ficar no senso comum, naquilo que os alunos já sabem, sem ampliar suas possibilidades para além daquilo que vivenciam em seu dia-a-dia. Nem tampouco se pode propor uma temática demasiado complexa, que de antemão provocaria um desinteresse geral pela impossibilidade de os alunos relacionarem o que já sabem, de fazerem perguntas sobre o que desperta curiosidade naquele momento. Para melhor escolher um tema é importante ler atentamente as manifestações dos alunos em relação às questões sociais, estudar aquilo que dizem e fazem. Também cabe ao professor propor assuntos que são necessários para alcançar os objetivos propostos no currículo, pois, sem abordar experiências humanas diversificadas, não é possível constituir posicionamentos atuantes e democráticos junto aos alunos.

Embora, como já vimos, não ser a escolha da temática a garantia de aprendizagem, nem o trabalho com situações da realidade a garantia de estar formando para a cidadania e espírito democrático, é de suma importância trabalhar com assuntos do contexto social em que se inserem os alunos. Temáticas que envolvam o cotidiano são muito mais ricas e oferecem maiores possibilidades de engajamento e de envolvimento em projetos de estudos, bem como constituem referências para estudar outros tempos e outros espaços sociais. A escolha da temática também denota um compromisso político com situações que historicamente foram silenciadas e apagadas dentro da escola, como, por exemplo, dos movimentos sociais dos sem terra, dos sem teto, dos sem escola, dos grupos étnicos que em geral são excluídos, como etnias negras e indígenas. Planejar a partir de uma temática denota uma preocupação em não fragmentar os conhecimentos, como historicamente a escola tem feito.

No livro "Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas", Fernando Seffner defende a temática expressa no título do livro e a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, e fazendo a seguinte afirmação:

Uma leitura chama o uso de outras fontes de informação, de outras leituras, possibilitando a articulação de todas as áreas da escola. Uma leitura remete a diferentes fontes de conhecimento, da história à matemática. (...) Os conhecimentos históricos podem servir de apoio à leitura de qualquer outra modalidade de texto, em qualquer outra área, na medida que todo o texto é datado historicamente, vinculado à determinada visão de mundo ou conjuntura. (1998, p.117)

Portanto, planejar um trabalho que tenha como eixo integrador uma temática de estudos sociais pode representar a possibilidade de trabalhar com conhecimentos de ciências naturais, de linguagem e de matemática. Um projeto de trabalho com a intenção de constituir situações para aprendizagem de conceitos como tempo, espaço, transformações (mudanças e permanências) e relações sociais, pode situar-se numa temática como “minha cidade”. Para tal estudo, pode-se planejar um passeio por uma das ruas mais antigas da cidade (ou do bairro da escola ou próximo dela), elaborar anteriormente um roteiro dos lugares onde irão passar; ao observar os prédios, pode-se propor aos alunos fazerem algumas estimativas: há quantos anos esse prédio foi construído? Qual deles é o mais antigo? Quais os elementos (marcas) que mostram a “idade” do prédio? Essas estimativas devem depois passar por um estudo mais sistemático, confrontado com dados documentados. Conhecer textos sobre a cidade, escritos por diversos autores, como os poemas de Mário Quintana ou as crônicas de Luís Fernando Veríssimo sobre Porto Alegre, descrições históricas variadas, guias turísticos, cartas, propagandas, entre outros.

Ainda dentro dessa temática é possível entrevistar pessoas mais velhas. Faço uma ressalva para enfatizar como essas atividades possibilitam enxergar os conhecimentos prévios dos alunos, pois se pode, a partir de algumas perguntas, obter respostas reveladoras sobre o que pensam da idade dos pais e das mães, ou avôs e avós, bisavôs e bisavós. Precede a entrevista elencar assuntos para serem abordados com os entrevistados, bem como a elaboração de um roteiro para tanto. Seguindo esse plano de trabalho, é importante visitar museus ou arquivos históricos, para observarem e interagirem com objetos da memória, pesquisar em jornais antigos acontecimentos daquela época que está sendo estudada. Na escola, também existem documentos que nem sempre são objetos de estudo, como fotos, jornais, livros antigos, cadernos, placas. Boletins, medalhas, mobiliários antigos, fichas de matrículas, registros de reuniões e visitas, etc. A partir desse material é possível estudar mudanças de vida, de comportamento, de formas de se vestir, se alimentar, a relação com a natureza, entre outros aspectos importantes que exemplificam as experiências humanas em diferentes tempos e que, se desejamos, podemos abordar também em diferentes espaços.

Propomos uma postura investigativa para o ensino de estudos sociais, através de um planejamento apurado e integrado com as demais áreas do conhecimento presentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Fazer transitar em sala de aula muitas informações sobre a realidade social, para que os alunos perguntem sobre essa realidade e a partir desses “interrogantes do presente”, relacionados a fatos e processos comprometidos com valores como justiça social, dignidade, respeito às diferenças, solidariedade, entre outros, se envolvam em projetos de trabalho que permitam a elaboração de conceitos e o avanço em um processo de compreensão e intervenção na realidade social.

Assim colocado, o planejamento em estudos sociais, longe de ser um elemento burocratizador da prática pedagógica, passa a ser um instrumento que explica as intenções para balizar caminhos, que confere maior rigor e consistência para um trabalho que deseja formar para a cidadania. Com certeza, o planejamento é o instrumento que contempla o sonho, o sonho que se transforma em ação concreta, assim que vai sendo executado.

Notas:

* Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faced / UFRGS. Agradeço à Russel pela leitura atenta deste texto e as conversas realizadas em torno do assunto, que muito contribuíram com o que aqui apresento.

** Tecnicismo, conforme Louro, Guacira Lopes (1986) refere-se a uma corrente pedagógica de ampla utilização de tecnologia educacional, amparada na teoria geral de sistema e teorias comportamentalistas em que técnicas de planejamento são usadas na busca de maior controle, racionalização e produtividade.

*** Tradução do espanhol para o português, desse trecho citado, realizado por mim.

Referências Bibliográficas

AISENBERG, Beatriz e ALDEROQUI, Sílvia (Comps). Buenos Aires: Paidós, 1994. AISENBERG, Beatriz. Para que y como trabajar em el aula com los conocimientos prévios de los alumnos: um aporte de la psicología didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: Didáctica de la Ciencias Sociales: aportes e reflexiones.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As "tradições" nacionais e o ritual das festas cívicas. In: O ensino de história e a criação do fato. PINSKI, Jaime (Org.). São Paulo: Contexto, 1988.

CARRETERO, Mário. Construir e ensinar as Ciências Sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, Madalena et al. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1977.

LIMA, A. Guerreiro. Manuscritos brasileiros, 11ª edição. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935.

LOURO, Guacira Lopes. História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Faced / UFRGS, Educação & Realidade, 1986.

NADAI, Elza. O ensino de história e a escola de 1º grau. In: Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v 15, nº 2. p 152-160.

NEVES, Iara C. Bittencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al (Org.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Da Universidade / UFRGS, 1998.