

Ano I, Nº 02

Coletâneas do Nosso Tempo

GRÁTIS

SEPARATA

DIGITALIZADA

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Departamento de História

Campus de Rondonópolis

1997

Ed. UEMT

Ministério da Educação e do Desporto
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de História

COLETÂNEAS DO NOSSO TEMPO

Coletânea-n. 02 Rondonópolis Mato Grosso-97
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca Central/UFMT

Coletâneas do Nosso Tempo/Departamento de História-Rondonópolis
(do) Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal
de Mato Grosso. EdUFMT, vol. 2, n. 2 (1997) - v.: II.; 16,6 cm.

Anual

I. Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Campus de Rondonópolis

Capa

Luci Léa Lopes Martins Tesoro
João Vilela da Silva.

Revisão

Sueli Ferraz Afonso

Editoração Eletrônica

Lucien Lescano de Souza

Apoio

Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (EdUFMT)

Coordenador

Fernando Tadeu de Miranda Borges

Impressão: Gráfica Universitária/ UFMT

Gerente: José Augusto R. Palma

Endereço para correspondência

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS.

Rodovia Rondonópolis x Guiratinga km. 06.

CEP: 78.735-901 - Rondonópolis/MT - Cx. Postal - 186.

☎ (065) 422-2666 - Ramal 26 - Fax - (065) 422 -1240.

Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Avenida Fernando Corrêa da Costa, s/n - Coxipó.

CEP.: 78.060-900 - Cuiabá/MT - ☎ (065) 615-8322.

Telex: 65-1371/UFMT/ Brasil BR/Fax: (065) 361-1119.

Permuta

Exchange

Cambio

Echange

SUMÁRIO

Parte I - Textos de História

- 01- Impasses e vícios da República 7
Luci Léa Lopes Martins Tesoro
- 02- Breve reflexão sobre Religião e Marxismo 21
Luci Maria Araújo Alves
- 03- Uma experiência de "ensinar" história 39
Paulo Augusto Mário Isaac
- 04- Brasil Colônia: base econômica da riqueza portuguesa nos séculos XVIII e XIX 51
Jovam Vilela da Silva

Parte II - Textos de Educação

- 05- A relação Ação Educativa - Ação Social: o problema da nossa atuação enquanto educadores no Brasil de hoje 121
Carmen Alice Chavarelli da Silva

Parte III - Textos de Geografia

- 06- A produção do Espaço Urbano nas cidades Latino- Americanas 152
Jorge Luiz Gomes Monteiro
- 07- A Dinâmica do capital no complexo da soja..... 159
Júlia Adão Bernardes
- 08- Sistematização do Espaço Urbano e Rural na Bacia do rio Arareau 178
Mauro Kumpfer Werlang
- 09- O processo histórico da ocupação de uma parte do Parque São Jorge 189
Aires José Pereira
- 10- O avanço da fronteira agrícola e a redivisão territorial do sudeste mato-grossense 221
Miriam Terezinha Mendes Demamann
- 11- Implicações na Espacialidade Rondonopolitana 237
Antônia Marília Medeiros Nardes

UMA EXPERIÊNCIA DE “ENSINAR” HISTÓRIA

Paulo Augusto Mário Isaac³⁴

Os métodos enquanto concepção e procedimentos de ensino têm se constituído numa permanente preocupação e num desafio para os professores de História.

Ouvimos constantemente perguntas como: É História uma disciplina decorativa? Ela deve ensinar o aluno a ser crítico sem se preocupar com o factual? Por que a maioria dos alunos não se interessa muito pela disciplina? Qual deve ser a postura política, ideológica e pedagógica do professor de História?

Nossa experiência enquanto Professor de primeiro e segundo graus, durante onze anos, e universitário, nestes últimos 8 anos, mostra-nos que não existem métodos prontos e que eles, quando construídos pelo próprio professor, baseados em experiências já sistematizadas, são o caminho mais apropriado para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Foi convencido da idéia de que o “ensino” desta ciência, enquanto disciplina escolar, exige uma reflexão sistemática, rigorosa e quotidiana, que nos empenhamos na construção de um *método próprio e particular*, porém, não único, fundamentado em nossa experiência.

Nossa trajetória foi penosa e gratificante, envolvendo colegas da rede estadual de educação do Estado de São Paulo; num processo inacabado e ininterrupto.

³⁴ Professor na Área de Ciências Sociais, no Departamento de História do Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso.

Fomos construindo um *jeito de dar aulas de História* que a cada ano foi se tornando mais completo e, ao mesmo tempo, abria novas lacunas.

Percebemos que o conteúdo deveria articular **teoria - processo e fatos**; que o professor deveria ter uma cultura geral que lhe permitisse trabalhar a interdisciplinaridade; que cada turma escolar tem um modo próprio de ser, o que exige procedimentos adequados e específicos e outras descobertas que nos levavam a fazer novas experiências em busca de alternativas.

Cada novo método que conhecíamos nos instigava mais à reflexão.

Já, na Universidade, conhecemos o método "a comunidade de investigação", proposto por Matthew Lipman, não utilizada em nossa experiência da década de 80, mas o incorporamos neste relato porque ele preenche uma das muitas lacunas que não demos conta de resolver no desenvolvimento do nosso trabalho, enquanto professor dos dois primeiros graus escolares.

Apesar do nosso esforço em ensinar as crianças, parecia que tudo se diluía de um ano para o outro e mesmo de uma aula para outra. "Elas esquecem o folgado", dizíamos.

Lipman mostra-nos que as crianças, nos métodos que ele denomina tradicionais, aprendem por partes, utilizando perguntas-respostas do livro didático e do professor, o que as impede de desenvolver um pensamento dialógico-co-crítico.

As crianças precisam desenvolver a sua criatividade, formando uma consciência crítica, que é uma consciência sistêmica, que distingue e julga, propõe essa corrente. A Comunidade de Investigação tem, neste sentido, uma proposta de ensinar a criança a pensar com criatividade.

Entretanto, ela, assim como as outras tendências pedagógicas propostas na educação escolar, apresenta muitas lacunas.

Não é a *eureka* do nosso enigma, porém, é mais uma contribuição ao ensino.

Finalmente, nosso trabalho tenta mostrar que os métodos não são de um indivíduo, mas que cada professor deve construir um método particular, sem perder de vista o contexto e as experiências acumuladas e sistematizadas por aqueles que pensam a educação escolar há séculos.

Afinal, ensinar é um processo contínuo, permanente, uma experiência e uma aprendizagem infundável.

TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINAR HISTÓRIA

1. Da História factual ao entendimento do processo

Quem descobriu o Brasil?

Se foi, simplesmente, Pedro Álvares Cabral, essa informação em nada modifica a vida dos estudantes, sua maneira de pensar e de se comportar. Eles decoram e pronto! Ou não decoram e "ferro neles"!

Foi contra esse procedimento de ensino, essa forma de ensinar História, que vários professores do Estado de São Paulo começaram a lutar e a partir dele passaram a repensar sua prática pedagógica.

Estava claro para nós que a "História factual" era um método de ensinar que não ajudava a criança na sua

formação. Achávamos que era necessário formar crianças críticas, *agentes de sua própria história* (chavão da época).

Num período de *conquista das liberdades democráticas* (outro chavão), o discurso que predominava era o de ensinar a história dos oprimidos, dos vencidos, para que os alunos pudessem se ver como sujeitos.

A partir dessa mentalidade e após muitas reflexões, percebemos que os alunos precisavam **entender o processo histórico**. Não é possível entender os fatos se eles não tiverem uma compreensão do processo, dizíamos.

As explicações do processo de formação histórica das sociedades ganharam relevância e as salas de aulas viraram um *locus* de debates.

2. Sem teoria o processo não pode ser entendido

Ao abandonarmos a "tradicional" forma de ensinar história, articulando fatos e processos, nos deparamos com uma nova lacuna: os alunos não entendiam o vocabulário historiográfico.

Inicialmente, buscamos as causas da dificuldade de entendimento na "ditadura que destruiu o senso crítico das pessoas", no "medo criado pela ditadura, o que impedia a criatividade", na "incapacidade cognitiva das crianças frente à complexidade dos processos históricos", na "visão mecanicista e linear dos professores e alunos, que não lhes permitia compreender a relação dialética do processo histórico" e outras hipóteses de menor importância.

Chegamos à conclusão de que faltava **ensinar teoria**.

Faltava dar aos alunos uma fundamentação teórica, pois eles não dominavam nem os conceitos básicos. De

nada adianta falar de mercantilismo se os alunos não sabem o que são capitalismo, feudalismo, modos de produção, colonialismo, ideologia e, inclusive, mercantilismo.

Precisávamos, pois, reformular nossa prática e trabalhar de forma articulada **fatos, processos e teorias**.

A falta de fundamentação teórica estava levando os alunos a se tornarem críticos, mas uma crítica calcada no senso comum e que não levava em conta nem os fatos relacionados ao processo, nem uma preocupação com a realidade. O imediato e o aparente eram as referências para intermináveis discussões onde todo mundo "achava" e ninguém explicava nada com coerência científica.

3. Outras lacunas percebidas

Ensinar história articulando as teorias e concepções historiográficas e das outras ciências sociais com os **processos e os fatos** contextualizados não foi, obviamente, a descoberta do "ovo de Colombo".

Para nós, porém, foi um grande avanço e os resultados trouxeram-nos grande entusiasmo no sentido de continuarmos nossas reflexões em torno de "um jeito melhor de ensinar História".

Apesar dos resultados positivos, apreendidos do desempenho dos alunos em salas de aula, nos vestibulares e na inserção de muitos deles nos movimentos sociais organizados, descobrimos outras lacunas, muitas delas não dependiam só do nosso esforço para saná-las, dentre as quais citamos algumas:

- Os alunos, ao lerem, não conseguem compreender os significados e as idéias do texto, fazem apenas uma decodificação da escrita. Não conseguem fazer uma

leitura crítica do texto, nem conhecem o significado de muitas palavras que compõem o vocabulário mais comum da língua portuguesa. Como podem interpretar a História?

- Muitos professores perderam o senso de autoridade e, para manterem o "controle" das salas de aulas, lançam mão do autoritarismo. É importante salientar que entendemos por autoridade a interiorização de valores comportamentais capazes de distinguir coisas, papéis e de dialogar com respeito e autonomia. Como ensinar História num lugar onde há professores que se colocam como centro de poder e não como mediador do conhecimento?
- Há uma falta de inter-relacionamento entre as disciplinas que compõem o currículo escolar. É sabido que as disciplinas não podem ser trabalhadas isoladamente e que a interdisciplinaridade não é apenas a articulação das diversas disciplinas e ciências que compõem o currículo. Entretanto, nem isso é contemplado na maioria das escolas públicas e privadas de ensino. Como ensinar História se o ensino é fragmentado e cada ciência é trabalhada isoladamente?
- Cada professor deve ter uma cultura geral capaz de dar conta, na sua disciplina, da inter-relação existente entre as ciências. Não achamos que ele deva ser uma enciclopédia ambulante, mas deve ter os conhecimentos fundamentais das ciências básicas e ser bem atualizado. Como ensinar História sem conhecer o objeto das outras ciências e estando desatualizado dos progressos técnico-científicos e dos acontecimentos sociais, políticos e culturais que movimentam o mundo?
- Os alunos carecem de maior conhecimento de si mesmos e da sociedade e não têm a prática de refletir

sobre qualquer assunto. Parece-nos que disciplinas como Sociologia, Psicologia e Filosofia devem compor o currículo escolar desde o primeiro grau. A partir de 1982 iniciou-se um movimento para que essas três disciplinas viessem a fazer parte, pelo menos, do segundo grau. Como ensinar História se alunos e professores não têm a prática de refletir sobre o seu próprio ser no mundo, suas relações sociais e formas de interação?

- O professor deve ser um mediador do conhecimento. Num momento de efervescência política, deixar de fazer da sala de aula um púlpito para nossas pregações e dos alunos a nossa platéia submissa não foi tarefa simples. Ser mediador do conhecimento exige uma nova postura e uma nova maneira de *ser professor*.
- Diariamente os meios de comunicação repassam informações numa velocidade que os professores não podem perder de vista. A Escola deixou de ser o centro de conhecimento e informação, no entanto ela deve saber utilizar os meios de comunicação como aliados do processo de ensino-aprendizagem. Como integrar recursos tecnológicos e de comunicação de massa com a educação escolar se os professores não sabem como utilizá-los com fins pedagógicos e se muitos têm resistência em aceitá-los?

Esses foram alguns problemas com os quais nos deparamos e que exigiram a formulação de estratégias para enfrentá-los a contento, de modo a garantir aos nossos alunos uma aprendizagem que lhes servisse para a vida.

4. Novos métodos, novas contribuições

Acreditamos que é preciso não nos impressionarmos com os novos modismos que, vez por outra, aparecem

nos ditando regras e propondo o fim do "tradicional", como se este fosse o mal que deveria ser extirpado para salvar a educação escolar.

Esses modismos levam muitos a interpretar mal as próprias novas tendências pedagógicas.

Foi assim que a proposta de tornar o aluno crítico justificou a transformação da sala de aula em um *locus* para pregações políticas, menosprezando totalmente o caráter científico das disciplinas escolares. Confundi-se o fato da escola ser um espaço político de apropriação do conhecimento e de reflexão crítica sobre a realidade, e muitos transformaram-na num "palanque" de discursos panfletários. Pessoas que dominavam mal o conteúdo das disciplinas que trabalhavam tornaram-se porta-vozes do que chamavam criticidade.

Muitas tendências das chamadas "pedagogias progressistas" também geraram, e ainda geram, distorções enormes.

Assim como os intitulados "tradicionalistas" se apegaram a métodos que consideram eficientes para justificar a adaptação do aluno, enquanto indivíduo, para o desempenho de papéis sociais determinados pelo poder dominante e aos valores e às normas vigentes da sociedade de classes.

Em que pese a crítica que podemos fazer à "Pedagogia Liberal" e à "Pedagogia Progressista", temos que conhecê-las e compreendê-las, para extrairmos delas os aspectos que julgarmos interessantes para a construção da nossa *metodologia própria e particular*.

Ensinar é um processo de aprendizagem e não há métodos totalmente ineficientes e outros totalmente eficientes.

Aliás o discurso da eficiência é mais um modismo para tentar sedimentar valores liberais, tanto na economia quanto na cultura.

Por isso, construir um método é um processo ininterrupto e infindável e toda contribuição é valiosa.

Por exemplo, ao conhecer o método da *Comunidade de Investigação* de Matthew Lipman, constatamos que nele há possibilidade de suprir uma de nossas lacunas: a necessidade do ensino da filosofia já no primeiro grau.

Pensamos que também a sociologia e a psicologia devam compor o currículo do primeiro grau, embora Lipman proponha só a filosofia e se fundamente de modo satisfatório em relação às nossas preocupações.

Ao contrário da prática pedagógica autoritária em que o professor é dono do conhecimento, também na *Comunidade de Investigação*, concebe-se que a criança deva pensar por si mesma, que a escola deva ser um espaço alegre, um ambiente lúdico e favorável à felicidade.

Ao instrumentalizar a criança para um pensar reflexivo, de uma realidade dinâmica, através do diálogo que rompe com as verdades absolutas e centradas na própria criança e seu grupo, o ensino da filosofia, já a partir da pré-escola, permite que as crianças dialoguem sustentadas em uma visão de sistemas abertos, abrindo o leque de possibilidades e dúvidas e preparando-as de fato para a vida.

Enquanto a introdução da Filosofia, Sociologia e Psicologia no currículo de primeiro e segundo graus não acontece oficialmente, o que podemos fazer?

Os professores não podem perder a perspectiva de que construir o conhecimento escolar é uma ação conjunta, pensada, planejada e executada por todos os agentes escolares.

Cada professor, do pré-primário à terceira série do segundo grau, pode "ensinar" com base nessa relação dialógica, desenvolvendo a capacidade reflexiva, crítica e holística do aluno, para que ele possa pensar, interpretar, perceber significados, reproduzir e produzir conhecimentos, para viver num mundo em mudança.

Conclusão

À primeira vista pode parecer arrogante e pretensioso propor que cada professor construa um método *próprio* ou *particular* de ensinar História; pode parecer, inclusive, uma atitude individualista, reducionista e equivocada, do ponto de vista didático-pedagógico.

Mas, no fundo, é o que todo professor tenta fazer ao longo de sua carreira.

Nossa experiência de dezessete anos de magistério tem nos colocado frente a frente com colegas que buscam incessantemente "um jeito de ensinar que faça o aluno aprender efetivamente".

A bibliografia sobre metodologia é vasta, as correntes pedagógicas se multiplicam e a cada época novas tendências são testadas e aplicadas com verdadeiro sentido de modismo.

Modismo à parte, toda a produção neste campo pode e deve ser considerada, e os professores devem conhecê-la e compreendê-la.

Os técnicos da educação escolar também querem dar uniformidade aos procedimentos dos professores nas escolas e mesmo nos Estados.

Sem contar que a própria ideologia do Estado permeia os currículos propostos.

Nada disso pode e deve ser desconsiderado.

O que pretendemos acrescentar é que o professor, enquanto pessoa, tem que construir um método *próprio* e *particular*, levando em conta seu embasamento teórico calcado na produção científica existente, nos planejamentos do Estado e da escola, como, também, na sua personalidade, na sua concepção de mundo, no seu jeito de ser e de se relacionar com os outros, sobretudo com os estudantes.

É o seu jeito de ser, o seu modo de ser no mundo, que deve balizar a sua ação pedagógica.

Assim, relatamos como fomos construindo e como ainda refletimos um método, enquanto concepção e procedimento de ensino, que leve em conta o *ser professor* e o *ser aluno*, na prática do dia-a-dia da sala de aula, dentro e fora do espaço escolar.

Construir um método *próprio* e *particular* não é isolar-se, fragmentar-se do processo, mesmo porque não implica em excluir os métodos propostos pelas correntes pedagógicas.

Pelo contrário, todos devem ser conhecidos, e algum deles, certamente, servirá de âncora para a nossa elaboração particular.

No nosso caso, na década de 80, nossa referência era a "pedagogia como prática da liberdade".

Cada professor, ao tentar formular um método *próprio* e *particular*, estará fazendo um esforço para conciliar e articular as partes do todo, levando em conta a pessoa como elemento essencial do coletivo. O termo pessoa utilizado neste trabalho não é concebido como indivíduo, mas como sujeito relacionado com os outros, integrado e interagido.

Esperamos que a nossa experiência possa contribuir para aqueles que pensam a Educação como um processo contínuo, dialógico, permanente, articulado, não conclusivo e infindável.

Referências Bibliográficas

- CRUDO, Matilde Araki. *História na Escola de Primeiro e Segundo Graus: Transmissão ou Produção de Conhecimento? Uma Análise dos Relatos de Experiências de Ensino na Década de 1980*. São Paulo. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação, PUC-SP, 1991.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 10 Ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 11 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- HUBERMAN, A.M. *Como se Realizam as Mudanças em Educação - Subsídios para o Estudo da Inovação*. S. Paulo, Cultrix, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 9. Ed. São Paulo, Loyola, 1990.
- LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo, Summus, 1990.
- _____. & OSCANYAN, Sharp. *Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo. Nova Alexandrina, 1994.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 23 Ed. São Paulo, Cortez, 1991.