

A PERMANÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS NO
ENSINO DE HISTÓRIA
THE PERSISTENCE OF TRADITIONAL PEDAGOGICAL PRACTICES IN
THE TEACHING OF HISTORY

César Daniel de Assis Rolim¹

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar os resultados de uma pesquisa de campo realizada em algumas escolas públicas do Ensino Médio, em Porto Alegre. A partir de observações realizadas em aulas de História, ministradas por educadores dessas instituições públicas, o trabalho propõe uma discussão acerca da análise da ação pedagógica do educador e sua conseqüência para a construção do conhecimento por parte dos educandos. A utilização sistemática do livro didático, a constante utilização de aulas expositivas, sem a efetiva participação dos educandos, o apego ao currículo, elaborado sem levar em conta a construção de uma consciência crítica, a simples transmissão de um conhecimento pronto, foram algumas características percebidas durante a observação. Assim, constata-se a permanência de práticas tradicionais na ação pedagógica dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Educadores. Ações pedagógicas tradicionais. Teorias pós-críticas.

ABSTRACT

The current study aims to analyze the results of a field research carried out in some public schools of High School in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. From observations

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

accomplished in History classes, given by teachers of these public institutions, the work is aimed to offer a discussion about the analysis of the pedagogical activity of the teacher and its consequence for student's knowledge building. The systematic utilization of schoolbook, the constant use of expositive classes without the effective participation of the students, the strong attachment to the curriculum, elaborated without taking into account the building of a critical awareness, the mere already prepared knowledge transmission, were a few characteristics noticed during observation. Thereby, it is possible to observe the persistence of traditional practices in pedagogical activities of the teachers.

KEYWORDS: Teachers; Traditional pedagogical practices; Post-critical theories.

O presente trabalho buscar analisar os resultados de uma pesquisa de campo realizada em algumas escolas públicas do Ensino Médio, em Porto Alegre, quais sejam, Colégio Estadual Inácio Montanha, Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Escola Estadual de Ensino Médio Oscar Tolens. A partir de observações realizadas em aulas de História, ministradas por educadores dessas instituições públicas, o trabalho propõe uma discussão acerca da análise da ação pedagógica do educador e sua consequência para a construção do conhecimento por parte dos educandos.

Através da análise das observações das aulas, pode-se identificar algumas peculiaridades presentes em vários encontros. A utilização sistemática do livro didático e o apego ao mesmo, foi uma característica marcante das técnicas utilizadas pelos educadores em sala de aula. Em alguns momentos, contudo, certos educadores utilizavam-se de textos auxiliares e solicitava a análise dos mesmos por parte dos educandos. “Tais textos têm a vantagem de serem específicos sobre o assunto em questão, passíveis de constante atualização e isentos dos erros tradicionais repetidos nos livros didáticos e das visões metodológicas ultrapassadas. Nas séries mais adiantadas, oferecem possibilidades de discussões sobre o posicionamento do autor, desenvolvendo-se a reflexão.” (NEVES, 1986, p. 66) A idéia seria a de proporcionar a reflexão a partir do entendimento da visão do autor sobre determinado assunto. Considera-se que “[...] essa técnica vai permitir ao aluno maior preparo para a vida, a medida que exercita a intimidade com o texto;

prontidão para a leitura das entrelinhas, uma vez que é aí que o autor se posiciona, transmite a sua visão de mundo, representa a sua época.” (NEVES, 1986, p. 66)

A capacidade de ler nas entrelinhas permite ao educando, na perspectiva de que ele constitui-se em um agente histórico, a interpretação de ideologias² que permeiam a sociedade. Essas, ocultadas através de distorções, de manifestações, de dominação e repressão. O Estado utiliza-se dessa ocultação através de aparelhos ideológicos repressivos e aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1985). Estes exercem menos ostensivamente seu papel de ocultação. São eles: a imprensa (rádio, televisão, jornais, revistas, propaganda, etc.), o sistema de partidos, a família, a religião, a escola, o direito, etc. O educando que é instrumentalizado por essa capacidade de interpretar o que está sendo dito (ou imposto) por esses aparelhos, pode legitimar ou contestar o *status quo* permitindo a construção de um pensamento autônomo.

Com isso, “[...] identificamos a tarefa da educação e da filosofia perante a ideologia, como tarefa essencialmente ligada à formação da consciência crítica, à conscientização. [...] Assim, para educar (proporcionar a tomada de consciência) é preciso lutar contra a educação, contra a educação dominante que é a educação do colonizador.” (GADOTTI, 1991, p. 35) Daí a necessidade de uma filosofia crítica da educação “[...] uma filosofia que explore as raízes, os pressupostos, aquilo que está subjacente à educação. [...] Seu interesse a leva a explorar o que está por trás da educação a suspeitar da educação, a suspeitar que além da aparência de uma educação necessária pode ocultar-se a dominação, a reprodução, etc.” (GADOTTI, 1991, p. 46)

A consolidação de uma filosofia crítica pressupõe a noção de que o currículo deve ser confeccionado a partir de teorias críticas diferentemente de teorias tradicionais. Nas aulas observadas constatou-se a construção tradicional do currículo, ou seja, um currículo elaborado sem levar em conta a construção de uma consciência crítica. As teorias tradicionais de currículo, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, “[...] acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão ‘o quê?’

² Ideologia designa um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante. (GADOTTI, 1991, p. 31)

como dada, como óbvia e por isso buscam responder outra questão: ‘como?’. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável) a ser transmitido, qual a melhor forma de transmiti-lo?” (SILVA, 1999, p. 16) Diferentemente das teorias tradicionais, as teorias críticas atuam na concepção do currículo através de outras perspectivas. “As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar ‘o quê?’, mas submetem este ‘quê?’ a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto ‘o quê?’, mas ‘por quê?’ Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?” (SILVA, 1999, p. 16)

A proposta de elaboração de um currículo em essência crítico é necessária para a construção de uma escola crítica. “A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem.” (SILVA, 1990, p. 11) A ênfase passa a ser de outros aspectos como “[...] questões éticas, políticas, sociais, e não só questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas perpassado por compromisso e imbuído de intencionalidade.” (SILVA, 1990, p. 11)

O rompimento com as teorias tradicionais deve-se à crise dos paradigmas da História. “A falência ou a crise dos paradigmas científicos tradicionais deve-se à recusa aos modelos fechados, à ortodoxia e às visões totalizantes: oferece-se, em troca, o pluralismo (para alguns, ecletismo), a fragmentação, o individualismo.” (CAIMI, 2002, p. 56) Essa conjuntura de transformação nos paradigmas que orientavam a ação de educadores é reflexo da crise da modernidade (ou pós-modernidade).

A mudança nos paradigmas, todavia, não atingiu a ação da totalidade dos educadores, assim como a chamada modernidade não atingiu a maioria dos países do Terceiro Mundo. “[...] A modernidade envolve aspectos objetivos e subjetivos, tais como distribuição de renda, da terra, democracia, igualdade social, justiça, liberdade [...] sendo assim, o discurso da pós-modernidade se dá em bases falsas, uma vez que essas condições da modernidade não se efetivaram nos países

do Terceiro Mundo.” (CAIMI, 2002, p. 56) Os educadores, em sua maioria, continuam tendo como embasamento teórico as referências iluministas do positivismo e do marxismo.

Os educadores observados, em sua maioria, seriam exemplos dessa aplicação de teorias modernas tradicionais, pois utilizavam o livro didático de uma forma não-crítica, ou seja, sem a análise e interpretações das informações contidas. O livro didático mostrava uma abordagem positivista ao destacar os fatos sem aprofundamento nas discussões. “O documento escrito, segundo a concepção positivista, é a fonte privilegiada de pesquisa, uma vez que nele a história está dada, ou seja, não se pode interpretar, apenas transcrever as informações que ele oferece.” (CAIMI, 2002, p. 59)

Visando superar essa idéia, a História Nova abre o campo de pesquisa para os historiadores. “[...] Os documentos-fonte se ampliaram. [...] O campo conceitual de documentos utilizados é da História Nova, que substitui a História de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, por uma História baseada numa multiplicidade de documentos; escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc.” (NIKITIUK, 1999, p. 12) Mais do que a ampliação do número de fontes de pesquisa, a História Cultural³ busca a decifração do significado, mais do que a inferência de leis causais de explicação (HUNT, 1992) “A História Cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar no mundo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1982, p. 16)

Verifica-se, além do rompimento com a História tradicional, uma considerável fragmentação. “[...] Há uma visível dispersão temática e uma fragmentação teórico-metodológica nas discussões pedagógicas, não se percebendo a influência hegemônica de um único modelo teórico nas propostas para o ensino de História. O que há, segundo nos parece, são elementos do marxismo, dos Annales, da Nova História e de outras tendências subsidiando o debate atual.” (CAIMI, 2001, p. 20)

³ Terceira fase da Escola dos Annales (BURKE, 1991).

Essa nova concepção de documentos não foi constatada na ação pedagógica dos educadores analisados. Estes, ainda pautados pelos paradigmas da pedagogia tradicional, não utilizam essas possibilidades de novos tipos de documentos em suas aulas. Concentram sua ação na utilização de livro didático, e no currículo construído sem levar em conta os educandos.

A idéia de tempo linear permanece como aspecto permanente na ação dos educadores de História. “A narrativa moderna sobre o tempo legitima e instaura noções que ignoram as multi temporalidades e as intertextualidades, enfatizando a percepção de progresso e evolução como escritura contínua, linear e progressiva, [...] o que permite unificar as diversas temporalidades que caracterizam as culturas num discurso unificado, num discurso nacional.” (SILVA, p. 2) A noção de necessidade de formação de um discurso nacional continua presente no ensino de História.

A memória e a importância desta para a produção da pesquisa identificam a preservação da história. Segundo Clarisse Nunes (2003), a memória não é um recipiente passivo de impressões. É um processo ativo de busca de significados que reestrutura os elementos a serem lembrados de forma a conservá-los, reordená-los ou excluí-los. Esta afirmação nos proporcionou um questionamento sobre a abordagem dos conteúdos e idéias nas aulas analisadas. A simples transmissão de um conhecimento pronto, reflete um grave problema das escolas e educadores brasileiros que utilizam-se de aulas expositivas sem a efetiva participação dos educandos.

Verificou-se a falta de sensibilidade dos educadores, no sentido de mostrarem aos educandos que a história é real e não está meramente escrita em livro didático. Constitui-se, todavia, em um conjunto de fontes, documentos e experiências que proporcionam a construção do passado e do presente.

É necessário reforçar essa noção, pois o educador de História deve levar em consideração “[...] que o conteúdo de História não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstituir seus processos e comparar suas evoluções.” (NIKITIUK, 1999, p. 17)

A memória torna-se importante para a formação da nossa própria identidade. Para Nora (1993, p. 9), a memória é a vida sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações. Enquanto que a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais. Embora se alimentem mutuamente, a evocação do passado feito à história, como disciplina do campo científico, presta um serviço de registro e estudo documental da memória que, como construção coletiva de uma comunidade, se ocupa da afirmação de sua identidade.

A partir da evolução das sociedades na segunda metade do século XX surge a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Segundo Le Goff (1994, p. 475), exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e a aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção.

A história como campo disciplinar particular chama para si a responsabilidade de construir um conhecimento sobre o passado sustentado em métodos que lhe confirmam veracidade, ao passo que a memória social, como lembrança que as comunidades mantêm sobre o seu passado, dá suporte às identidades, tanto individuais quanto coletivas, enquanto História e memória articulam representações socialmente aceitas sobre o real vivido (POLLACK, 1989). Assim, a memória é matéria-prima para quem trabalha com a História, tanto no ensino como na pesquisa. “É como matéria-prima e não como produto final que a memória deve ser trabalhada. Sendo material delicado sobre o qual se debruça o historiador, deve ser, antes de mais nada, compreendido em suas determinações.” (GIRON, 2000)

A noção de que a História seria uma ciência de memorização de fatos e grandes personagens do passado, característica da perspectiva positivista, ainda tem sua permanência na ação pedagógica de muitos educadores. Isso reflete uma debilidade na formação dos mesmos. As

lacunas no processo de formação de educadores é consequência do predomínio de políticas neoliberais.

A proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor, com uma nova roupagem. O instrumento estratégico utilizado parece ser a avaliação, tanto no caso das Instituições de Ensino Superior, como no caso das escolas de ensino fundamental e médio. (CORSETTI, 2002, p. 343)

Diante dessas dificuldades em sua formação, o educador deve assumir uma postura ativa. “Afim, se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro.” (PINSKY, 2004, p. 23) Nesse sentido, o papel do educador é o de construir a noção de o educando é um ser social, alguém que vive em determinada época, num determinado lugar, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. No entender de Pinsky (2004, p. 28), quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica.

Os educadores devem romper com os paradigmas de uma ação pedagógica tradicional. Apesar de uma conjuntura de dificuldades (financeiras, infra-estruturais, de formação, etc.) que envolve os profissionais da educação, estes não devem reproduzir atitudes ultrapassadas. A busca de novas problematizações dos conteúdos, novas abordagens, novas fontes de pesquisa e ações pedagógicas problematizadoras, deve ser constante. Soma-se a isso, a construção de currículos através de teorias críticas ou pós-críticas deve sobrepujar a construção tradicional do currículo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa na historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

_____. O livro didático: algumas questões. In: CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita;

DIEHL, Astor. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1982.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloísa. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. In: **Ciências & Letras**. N. 32. Porto Alegre: FAPA, 2002. p. 339-350.

FRISON, Lourdes; SCHWARTZ, Susana. Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica. In: **Ciências & Letras**. N. 32. Porto Alegre: FAPA, 2002. p. 117-131.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a história. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino da História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

MATTOS, Paulo André Passos de. Entre a História, a vida e a ficção. In: **Educação & Realidade**. V. 28. N. 2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2003.

NEVES, Maria Aparecida. **Ensinando e aprendendo História**. São Paulo: EPU, 1986.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: _____. **Repensando o ensino de História**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo (org.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro. Vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação intercultural, narrativas identitárias e alteridade: problematizações**.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.