

## A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA DE CAMPO GRANDE, MS, NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA<sup>i</sup>

Maria Angélica Cardoso<sup>ii</sup>

**RESUMO:** A análise de manuais didáticos, artigos, Parâmetros Curriculares Nacionais e dos conteúdos programáticos para o ensino da História e da Geografia de Campo Grande, bem como um levantamento das teorias e propostas educacionais desenvolvidas em sala de aula e entrevistas com professores e alunos revelaram que os conteúdos desenvolvidos na 3ª série do Ensino Fundamental não atendiam às necessidades dos estudantes, apresentando-se de forma reducionista, não ampliavam os conteúdos postos nos manuais didáticos. O estudo das teorias e métodos apontou para o Método da Prática Social, proposto por Saviani, como capaz de atender às necessidades de alunos e professores. A proposta permitiu que, em sala de aula, a aprendizagem favorecesse a interação entre professor e aluno; sociedade e educação; objeto e sujeito social, histórico, psicológico e cognitivo, sem perder de vista a influência do meio social.

**Palavras-chave:** *Ensino de História e de Geografia; Método da Prática Social; manuais didáticos.*

## THE HISTORY AND GEOGRAPHY OF CAMPO GRANDE – MS – IN VIEW OF THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY.

**ABSTRACT:** The analysis of the didactic manuals, articles, the National Curricular Parameters and other programmed contents in the History and Geography teaching, as well as, the survey of educational theories and proposals developed in the classrooms and interviews with the teachers and the students showed that the contents taught in the third grade of Elementary school did not consider the students' needs, presenting itself in a reductive way, were not amplifying the contents brought by the didactic manuals. The study of this theories and methods pointed to the Social Practice Method, proposed by Saviani, as able to answer to the students' and teachers' needs. The proposal allowed that, in the classroom, the learning favoured the interaction between students and teachers, society and education, object and the social, historical, psychological and cognitive subject, without putting apart the social influence.

**Keywords:** *Teaching of History and Geography; Social Practice Method; didactic manuals.*

### Introdução

Este estudo tem por objeto a História e a Geografia de Campo Grande e sua aplicação no Ensino Fundamental. As salas de aula de duas turmas de 3ª série em uma escola pública e uma de uma particular em Campo Grande, MS, foram os espaços de nosso objeto.

O estudo, inicialmente, foi dirigido a alunos e professores, em entrevistas semi-estruturadas, no intuito de instituir algumas questões problemáticas para o trabalho. Manuais didáticos, artigos e os Parâmetros Curriculares fundaram teoricamente o desenho da pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram tirados do livro *Fica sem resposta o que os livros*

*dizem...* de Cleiza Quadros Afonso e a metodologia de ensino seguiu os passos do livro de Saviani *Escola e Democracia*.

Constatou-se, preliminarmente que o problema nestas disciplinas era a descontextualização dos conteúdos. O estudo encontrou outros problemas, como conteúdos naturalizados e reduzidos apresentados nos manuais<sup>iii</sup> didáticos e repassados aos alunos como fatos a serem simplesmente decorados. Além da prática escolar encontramos o problema registrado também em livros. Assim, Penteado (1994, p.167) escreve: “Um dos sérios problemas do ensino de História e de Geografia é o fato de que tais conhecimentos são apresentados aos alunos como uma série de fatos decorados, totalmente desvinculados da vida e da realidade desses alunos.”

Identificados os problemas buscaram-se os conhecimentos necessários para compreendê-los e encaminhá-los à investigação. Para tanto consideramos que em sua formação os alunos deverão perceber os acontecimentos presentes, não como fatos isolados, mas como conseqüências de acontecimentos passados e que certamente influenciarão e/ou causarão acontecimentos futuros tendo a ação do homem, ser social e histórico, presente em todos esses momentos. É a apreensão desta totalidade que lhes permitirá compreender sua prática social, como afirma Alves (2001, p.249): “Como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social pelo acesso do pensamento à totalidade é a condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo.” Por conseguinte a compreensão de si mesmo é condição para a transformação consciente do homem que identificando outras visões de mundo, será capaz de conscientemente interagir em seu meio se reconhecendo como sujeito da própria história.

## 1. Os conteúdos

Tanto a Geografia quanto a História são disciplinas de extrema importância, porém a transmissão nas escolas, em geral, é feita dentro de uma fórmula sobretudo de decoração, num ensino repetitivo e memorizador. Isso não desperta no aluno o amor pelo estudo da história, e às vezes gera em sua cabeça um tipo de “samba do crioulo doido” (em que se embaralham desarticuladamente nomes, datas, fatos e personagens). (BORGES, 1986, p.76).

Já em 1.786, Kant chamava atenção para a importância do ensino de Geografia ao escrever que o primeiro ensino científico deve relacionar-se principalmente a esta disciplina:

Os primeiros conhecimentos científicos, os mais úteis, têm a ver com a Geografia, tanto matemática, quanto física. Os relatos de viagem, explicados através de gravuras e de mapas conduzem em seguida à Geografia Política. Do estado presente da superfície da Terra caminha-se ao seu estado primitivo e chega-se à Geografia Antiga, à História Antiga, etc. (KANT, 1996, p.70).

O ensino de História deve levar à recapitulação da origem e da evolução da sociedade, procurar explicar o modo de relacionar-se das pessoas que a formam e não ser apresentado como uma seqüência de datas fixas e únicas mesmo porque “dentro da visão de processo, as transformações em história são lentas e é quase impossível marcarem-se datas-limite que indiquem delimitações nítidas, as quais implicariam em transformações súbitas” (BORGES, 1986, p.65). Sabemos que as transformações são lentas e que as datas são simbólicas, porém não é o que se mostra aos alunos.

De Kant aos nossos dias foram-se mais de 200 anos. Os tempos são outros, no entanto ainda não se conseguiu oferecer aos alunos essa visão de totalidade, de criticidade, de historicidade. O conteúdo aplicado nestas disciplinas “mostra em seus textos as alterações ocorridas na natureza simplesmente como um processo natural. Não deixa claro que essas

mudanças, ao atenderem às necessidades do homem social, orientam-se para um produto humano social”. (AFONSO, 1996, p.39)

Apesar de constar na Proposta Curricular do Ensino de Geografia e História das séries iniciais e de estar definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a História e a Geografia local, neste estudo especificamente de Campo Grande e do Mato Grosso do Sul, são abordadas nestas séries de forma superficial. A criança sai da escola conhecendo muito pouco sobre seu Estado e seu município.

Uma pesquisa publicada no dia 25/8/99 no jornal Correio do Estado mostrou que 68% da população campo-grandense desconhece o fundador da cidade. “Ninguém poderia imaginar um índice tão elevado de desinformações dentre 620 mil habitantes”, diz a reportagem e continua mostrando que outra curiosidade relaciona-se à data de aniversário da cidade, 34% não sabia que 26 de agosto é o dia da comemoração. Segundo esta reportagem o povo confunde a data com o dia 13 de maio e também com o dia 14 de julho. Tal confusão deve-se talvez ao fato de estas datas serem nomes das principais ruas da cidade. Entre a população adulta estes enganos são compreensíveis levando-se em conta que grande parte é oriunda de outros estados, mas entre a população jovem, que está dentro das escolas, tal fato é preocupante. Não se considera que personagens e datas explicam a História, mas, como formar cidadãos críticos e conscientes sem oferecer a eles o conhecimento – aparente – mínimo sobre o município onde vivem? Como ir além da aparência se sobre ela os dados apresentados são insuficientes?

Os manuais didáticos desta série até trazem conteúdos relacionados ao município e ao estado, mas por serem editados em âmbito nacional, usam nomes e situações fictícias, deixando perguntas sobre o município e/ou estado natal para serem respondidas pelo aluno em sala. O problema encontrado é que em várias escolas os conteúdos se limitam a estas perguntas e respostas. Vale ressaltar que há escolas – embora em pequeno número – nas quais os professores buscam um aprofundamento destes conteúdos e mesmo diante das dificuldades encontradas como falta de material de consulta, por exemplo, realizam um trabalho mais elaborado embora ainda não ultrapassem a aparência.

### **Os conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**

Para os organizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a história concebida sob um único ponto de vista é uma história morta. Por isso, a proposta é que se trabalhe com várias fontes de informação, buscando meios para desenvolver nos alunos a capacidade de compreender a realidade que o cerca, agindo e interagindo em seu meio social. Para tanto, propõem, para o primeiro ciclo, o estudo da história local e do cotidiano levando os alunos a compreenderem as relações sociais e econômicas existentes em seu próprio tempo, reconhecendo a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. Considerando que para estudar História é fundamental localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos a proposta, para o segundo ciclo, é de que os alunos estudem os deslocamentos populacionais, as organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, as organizações históricas e temporais, pois só é possível entendermos os problemas e os fatos atuais se a história de outros espaços e outros tempos for conhecida.

Os parâmetros apresentam, para a Geografia, uma relação de conteúdos que têm por objetivo oferecer um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes que permitam aos alunos compreender e intervir na realidade social, situando-se historicamente. O problema é que este situar-se historicamente foi reduzido a uma comunidade local e sua vizinhança mais próxima, novamente ocultando o movimento real.

Os novos manuais didáticos são elaborados segundo a proposta dos PCN, os mais antigos são reeditados trazendo na capa a indicação de que também foram reelaborados

segundo os PCN; aos professores e coordenadores são oferecidos cursos de atualização. Porém o que há é um aumento quantitativo de material didático colocado à disposição das escolas, o que não é suficiente para resolver o problema. Para formar os alunos que, ao longo do ensino fundamental, “gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente” (PCN, 1997, p.41) faz-se necessário uma reformulação dos conteúdos e conceitos sob uma perspectiva que permita superar a aparência posta tanto nos novos quanto nos mais antigos manuais didáticos.

### **Nos manuais didáticos**

Para procedermos a uma análise, os manuais didáticos foram divididos em três grupos, segundo sua metodologia: um na perspectiva tradicional, outro segundo a perspectiva construtivista e o terceiro, aqueles formulados segundo os PCN.

- Nos manuais do primeiro grupo pode-se observar uma gradação de conteúdos por série, à medida que se passam as séries os textos também vão se tornando maiores. Apresentam uma sequência lógica onde os fatos se sucedem naturalmente como se já programados. Não estabelecem relação entre um conteúdo e outro, apresentando-os desprovidos de historicidade e de significância. A Geografia começa com uma visão geral e rápida dos continentes, situando país, vindo para os estados para afunilar-se no município e aí desenvolver os conteúdos próprios a esta série.
- No segundo grupo os conteúdos são trabalhados utilizando-se vários recursos: leitura de mapas, muitas figuras, textos menores, perguntas cujas respostas dependem de observações e manifestação pessoal, textos diferenciados para comparação, entrevistas, documentos, fotografias, etc. Também incorrem no que já citamos anteriormente: o reducionismo, o situar-se historicamente somente no seu local.
- Terceiro grupo: estes seguem praticamente a mesma perspectiva do segundo grupo, porém nota-se uma ênfase maior nas questões da contradição enquanto motora das transformações e também como no segundo grupo o situar-se historicamente permanece reduzido, não mostrando o movimento maior.

Os manuais didáticos, em sua maioria são organizados de forma a apresentar os conteúdos numa sequência lógica e também se reforçando mutuamente. Para a 3ª série apresentam, em geral, conteúdos relacionados ao município, dando em alguns, pinceladas sobre o Estado e para a 4ª série a unidade básica é o país. Nos conteúdos da 3ª série, como já foi dito, por serem livros editados nacionalmente usam nomes e situações fictícias deixando perguntas sobre o município e/ou Estado natal para serem respondidas em sala.

Há poucos manuais didáticos específicos sobre Campo Grande e o Mato Grosso do Sul. Nestas obras buscou-se um resgate da memória cultural e um conhecimento dos fatos geográficos e históricos, porém a abordagem é superficial, não há historicização, como se os fatos acontecessem de forma natural, não como produtos de condições históricas. Afonso (1996) adverte que essa falsificação da realidade histórica, com a exclusão do movimento contraditório reflete um real estático, acabado, regido por leis imutáveis encobrendo o movimento real resultante das atividades práticas dos homens e suas relações sociais.

Não estamos aqui tecendo críticas à transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e transformados em conteúdos escolares. Eles são necessários e devem ser levados aos alunos. O que questionamos é a forma como esses conhecimentos são transmitidos, pois tanto a Geografia quanto a História devem levar a “ampliar os conhecimentos além da aparência posta nos livros didáticos e desencadear um processo de apropriação da essência, ressaltando-se que a apreensão da aparência ampliada é condição da

apreensão da essência” (AFONSO, op.cit., p.13). Como estão postos não levam a esta superação.

### **Em obras afins, jornais e revistas**

Sendo um dos nossos objetivos levantar dados sobre a História e a Geografia de Campo Grande consultamos também livros, jornais, revistas e monografias.

A monografia apresentada em 2000, por Passos, intitulada *A Guerra do Paraguai* chama-nos a atenção por dois motivos: primeiro porque no material consultado até então, por não fazer a relação singular/universal, não havia citações sobre a guerra do Paraguai como “difusora” da produtividade e da desocupação das terras mato-grossenses; segundo, a presença de um parente de José Antonio Pereira nas tropas mineiras e como sobrevivente retornara a Minas provavelmente levando notícias das possibilidades de prosperidade nestas terras. Mas este fato pede um estudo bem mais aprofundado.

Algumas obras editadas em comemoração ao centenário de Campo Grande têm um cunho essencialmente político, o que não significa que sejam desprovidas de boas informações. *Campo Grande: 100 anos de construção* “é uma coletânea de artigos de renomados escritores” (p.9). Cada um escreveu sobre a sua área de atuação, portanto não encontraremos nela inter-relação entre os artigos mesmo porque dado o caráter da obra não é este seu objetivo. Mas encontramos aqui o que em poucas obras se vê: a presença dos mudanceiros (p.20), depoimentos de imigrantes e um artigo sobre a ferrovia. A ferrovia “que trouxe mudanças profundas para a região, provocando manifestação contra e a favor que chegaram até nossos dias” (MÔNACO, 1999, p.95) e intencionalmente ou não o autor conduz, em seu texto, ao movimento contraditório, próprio das produções históricas e sociais.

O livro *Campo Grande 2000* enfatiza a poesia e a beleza campo-grandenses. É uma obra que contrasta, em fotos e pequenos textos, passado e presente, permanências e transformações, de uma forma bem despreocupada.

Em 1999 a imprensa local publicou várias edições especiais enaltecendo a cidade em seu centenário. É um material que vale a pena ser levado para as salas de aula. Além dessas edições especiais, as edições diárias também deveriam ser usadas sempre como recurso auxiliar no ensino.

A análise de livros e obras afins levou-nos a constatar que não há um material que reúna em si todos os conteúdos necessários às disciplinas de História e Geografia referentes a Campo Grande. O que não implica em inexistência de material. Eles existem, porém poucos chegam até o público, ou não são procurados e tampouco consultados.

### **O aluno e o professor frente ao conteúdo apresentado**

O homem só se torna realmente indivíduo pela participação ativa no mundo produzido pelos homens, pela maneira determinada de apropriar-se deste mundo. (AFONSO, 1996, p. 28).

Na pesquisa inicial realizada com alunos e professores encontramos, em sala de aula, crianças curiosas, a grande maioria - 97% - sedenta de novidades, principalmente sobre Campo Grande. Levantam questões que não encontram respostas nos manuais didáticos. Para eles não é suficiente o que aconteceu e como aconteceu, querem os detalhes, os porquês e estes não se encontram nos textos apresentados. Com relação à Geografia os índices caem um pouco, 88% gostam da disciplina e querem saber mais sobre Campo Grande.

Os dados revelaram que os conteúdos desenvolvidos não atendiam às necessidades e curiosidades dos estudantes, por serem apresentados de forma reducionista, isto é, não se ampliava o conteúdo para além do manual didático e não era submetido a crítica.

O resultado das entrevistas com as professoras mostra a preocupação em realizar um bom trabalho, dentro de suas possibilidades. A falta de material e de tempo para estudar e pesquisar foram citados como as principais barreiras. Também afirmaram que se trabalha pouco a história de Campo Grande, faltando um maior aprofundamento ainda assim, disseram que é um conteúdo bom de trabalhar por despertar grande interesse nos alunos.

O processo de ensino/aprendizagem se dá via transmissão de conhecimentos. As escolas procuram “ampliá-los” levando seus alunos a pontos históricos e de lazer, porém a exploração dessas visitas é trabalhada resumidamente através de um relatório ou algumas perguntas que os alunos respondem, após a visita.

Constatou-se que a superficialidade existente na transmissão dos conteúdos se deve principalmente à não-historicidade e a descontextualização presentes nos textos. É preciso levar aos alunos informações que lhes permitam compreender os porquês dos fatos e apreender o movimento histórico presente neles.

Conteúdos naturalizados levam a uma falsa compreensão da realidade.

Aprende-se História e Geografia porque é importante que se esteja consciente de que, para ser um sujeito ativo, criativo e conseqüente em seu meio, como ser social, e em seu campo de trabalho, como profissional, é preciso estar sensível aos processos históricos em curso no meio em que se vive. (PENTEADO, 1994, p.168)

Contudo só teremos um sujeito ativo, criativo e conseqüente capaz de participar ativamente do seu meio se estes estudos se apresentarem de forma clara, mostrando o processo histórico real. Porque “é pelo processo histórico, oculto nos textos do livro didático, que o homem singulariza-se, desenvolvendo o pensamento, no plano individual, pela apropriação e pela transformação das mudanças ocorridas no âmbito histórico-social”. (AFONSO, 1996, p.40).

## 2. Uma proposta sob a perspectiva histórico-crítica

A teoria histórico-crítica fundamenta-se na concepção da ciência da história. Nessa concepção o homem é um ser biológico ao nascer, mas ao entrar em contato com outros seres torna-se um ser social e isto ocorre logo que nasce; portanto o homem é um ser social e histórico porque vive em um espaço concreto em um tempo determinado e nesse espaço e tempo interage com outros homens ajudando-os a transformar a natureza, a si próprio e a sociedade. É este movimento, histórico e social, oculto nos textos apresentados nos manuais didáticos, que a pedagogia, sob uma perspectiva histórico-crítica, pretende descortinar.

Os manuais didáticos analisados estão organizados de forma a apresentar uma sequência lógica que se reforça mutuamente. Essa sequência de conteúdos com datas fixas e fatos isolados mostra, de forma clara, que a história é apresentada sem contradições, incruenta. Fatos históricos e geográficos são apresentados sob um aspecto naturalizado, como se acontecessem naturalmente e não como produtos de condições históricas. Essa falsificação da realidade histórica, “com a exclusão do movimento contraditório [...] reflete um real estático, acabado, regido por leis imutáveis” (AFONSO, 1996, p.16) e acaba encobrindo o movimento real que é resultante das atividades práticas dos homens e suas relações sociais.

Sabemos como estão colocados os conteúdos e temos uma idéia de como são trabalhados. Mas como poderiam estar e serem trabalhados esses mesmos conteúdos?

Enquanto o método tradicional, centrado no professor, tem por função “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados

logicamente” (SAVIANI, 1983, p.10) a alunos atentos e passivos, os escolanovistas promovem uma “bio-psicologização da sociedade, da educação e da escola” (id. p.12), aqui o professor agiria como um estimulador e orientador cabendo ao aluno o papel principal e a aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente. Duas propostas extremas.

Saviani (1983) formulou um método didático com a clara intenção de superar os métodos tradicional e escolanovista. Este método também chamado de Método da Prática Social mantém presente a vinculação entre a educação e a sociedade. Para ele é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (p.76)

Nas décadas de 80/90 a busca pela superação esteve voltada para a proposta construtivista. Nascida da epistemologia genética de Jean Piaget fundamenta a construção da mente e do conhecimento. Foram descobertas de grande importância para a educação, pois mostraram o que esperar dos alunos nos vários estágios do desenvolvimento intelectual. No entanto, sua principal preocupação não foi com os problemas do ensino, embora a influência de suas idéias sobre os assuntos ligados à educação fosse enorme. O que é perfeitamente compreensível já que o desenvolvimento do pensamento está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem, daí sua importância. Na concepção teórica de Piaget a aquisição do conhecimento está baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento em qualquer meio.

O construtivismo sócio-histórico vem inserir a dimensão cultural ao objeto e histórico ao sujeito. O objeto é cultural e se apresenta na sociedade, o sujeito é formado historicamente. Propõe “uma teoria do conhecimento que engloba numa só estrutura os dois pólos, o sujeito histórico e o objeto cultural, em interação recíproca”. (MATUI<sup>iv</sup>, 1996, p.46). Tanto em Wallon quanto em Vygotsky as relações entre sujeito e meio são de transformação mútua.

É consenso que a relação sujeito/meio é importante e precisa estar presente nas relações de aprendizagem. No entanto essa relação é reducionista e o quadro que se apresenta, hoje, é o de uma indefinição teórica que leva ao esvaziamento dos conteúdos. Mas não há uma proposta que busque uma análise histórica dos conteúdos? Que busque compreender o indivíduo partindo dos seus determinantes sociais?

Embora seja difícil de ser institucionalizado numa sociedade capitalista, o que não quer dizer que não possa ser aplicado, o Método da Prática Social considerando a interação social e histórica do sujeito com o meio propõe uma prática que permitirá ao aluno sair do senso comum apreendendo nesse processo a totalidade, aqui entendida como movimento da sociedade capitalista. Seu método favorecerá o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levará em conta os interesses do aluno, o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos de processos de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1983,p.72/73).

Esta proposta “não vê a necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade [...] também não vê a necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico”. (Id.,p.68)

Segundo Matui (1996) Piaget, Vygotsky e Wallon apresentam três teorias distintas fundamentando práticas pedagógicas diferentes, abordando cada aspecto isoladamente. Cada autor se especializou em um aspecto do desenvolvimento humano: na teoria proposta por Piaget a interação sujeito/objeto foi estudada sob o aspecto cognitivo, em Vygotsky a ênfase foi dada ao aspecto sócio-histórico e Wallon trabalhou a afetividade e a personalidade.

Saviani não constrói uma teoria, mas formula um método, fundamentado na concepção da ciência da história, passível de aplicação na prática pedagógica. Sua preocupação ao tentar superar o método tradicional e o escolanovista, que se extremizam, foi a de favorecer a interação entre aluno e professor; sociedade e educação; objeto e sujeito em sua totalidade social, histórico, psicológico e cognitivo sem perder de vista a influência do meio.

Assim apresentou o método seguindo cinco passos:

- O ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos pelo professor ou professora (tradicional) nem a atividade que é iniciativa dos alunos (escola nova). O ponto de partida seria a prática social que é comum a professores e alunos, no entanto, mesmo esta prática sendo comum, professores e alunos apresentam pontos de vistas diferentes: primeiro porque a prática social do aluno é a sua comunidade ou grupo social, e a dos professores é a da sua classe profissional. Segundo porque os professores e os alunos encontram-se em níveis diferentes de compreensão desta prática. O professor apresenta uma compreensão que Saviani chama de síntese precária, por outro lado os alunos trazem uma compreensão sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que tenham sobre sua prática social não tem, ainda possibilidades de articular essa prática com experiência pedagógica;
- Segundo passo: a problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e em consequência, que conhecimentos são necessários para dominá-las.
- O terceiro passo trata da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução dos problemas detectados. É a instrumentalização. Sendo estes instrumentos produzidos socialmente e preservados historicamente, cabe ao professor, direta ou indiretamente transmiti-los aos alunos. Indiretamente quando o professor indica os meios pelos quais a transmissão do conhecimento acumulado venha a se efetivar e diretamente quando o próprio professor oferece os meios.

Até aqui o método propôs o levantamento e a troca de experiências sobre a prática social do professor e dos alunos. Detectou os problemas existentes, evidenciou os conhecimentos necessários para entendê-los e direta ou indiretamente forneceu os meios para a aquisição desses conhecimentos que uma vez apreendidos permitem a passagem para o passo seguinte:

- O quarto passo será a catarse, termo gramsciano que significa “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Adquiridos os conhecimentos, ainda que parcialmente, este é o momento em que são incorporados e transformados em elementos ativos que permitam aos alunos e também aos professores compreender os problemas levantados no 2º passo.
- Finalmente, o quinto passo, o ponto de chegada: a prática social. O aluno retorna à prática social em que vive não mais com o saber sincrético, mas com o saber concreto, elevado ao nível sintético. Agora ele será capaz de articular o conhecimento pedagógico com prática social como consequência “manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor”. (SAVIANI, op.cit.p.75)

Saviani organizou o método em passos que mais para frente preferiu chamar de momentos, conceito dialético buscado em Hegel e Marx:

Em lugar de passos que se ordenam numa seqüência cronológica é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irá variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (id.p.78)

Por esse método o aluno interage com o objeto do conhecimento, identifica as contradições sociais e é instrumentalizado para a solução dos problemas encontrados na prática social. A compreensão desta prática se dá de forma qualitativa. Isto porque ao partir da prática social (1º passo) e retornar a ela mesma (5º passo) o modo como os alunos se colocarão diante dela não será a mesma e ainda que, sua condição de criança, não lhe permita agir concretamente sobre a resolução de determinado problema, estaremos provocando transformações e desenvolvendo nos alunos a capacidade de apropriar-se do seu meio e futuramente participar e interagir com ele. Estaremos conduzindo-os a perceber que podem criar novas relações sociais, que podem incorporar-se na história e assim transformar a natureza a sua volta consciente de que enquanto o faz sofre influências desse meio e modifica-se a si mesmo.

Em sala de aula esse método é realmente passivo de aplicação? Ao concluir sua pesquisa, nesta área, Afonso (1996, p. 94) nos dá a resposta: “O que podemos concluir é que os conteúdos foram ampliados e a compreensão/apropriação manifesta das crianças também se ampliou na perspectiva de passarem da apreensão da aparência a alguns aspectos da essência.” Sabemos que a aprendizagem escolar exerce um papel decisivo na formação do indivíduo e que dela depende, em grande parte, a passividade ou atividade desse indivíduo perante seu meio. Sabemos também que tanto essa passividade quanto essa atividade dependem do nível de conhecimento que temos de uma determinada situação. Recorremos a Saviani (1986, p.14) que nos mostra a importância desses conhecimentos ao explicar o currículo básico do ensino de 1º grau, hoje o Ensino Fundamental:

Esse currículo consiste nos elementos básicos das ciências naturais, das ciências sociais e das ciências da linguagem, da comunicação. Por que é preciso conhecer as leis que regem a natureza? Porque os homens, em função de suas necessidades, precisam agir sobre a natureza para transformá-la? Precisam, portanto, saber como está constituída a natureza, como se comporta, quais são as leis que a regem. [...]. O ensino de 1º grau difunde os elementos básicos desses conhecimentos das ciências naturais, para que o homem possa usá-los em seu relacionamento com a natureza.

O autor explica que no caso das ciências sociais, trata-se de conhecer como se dão as relações entre os homens, como se organizam, quais as regras de convivência que estabelecem, quais vão implicar na definição dos direitos e dos deveres. É preciso conhecer mais a fundo essas relações porque o homem não produz sozinho, individualmente, suas condições de existência. Essa produção acontece de forma organizada e são decorrentes do grau de desenvolvimento dos meios de produção da existência humana.

O aluno só chegará a esse conhecimento quando os conteúdos transmitidos lhes oferecerem dados historicizados, contextualizados e conseqüentemente se tornaram significativos, então os conhecimentos serão elevados do nível sincrético ao sintético.

### 3. Em busca da essência

Dissemos anteriormente que o homem e as transformações provocadas por ele são sociais e históricas, que não podemos fugir deste fato, mas encontramos meios de mascarar-lo.

A descontextualização, a naturalização, a apresentação de conteúdos a-históricos, a memorização isolada da compreensão foram os principais elementos encontrados como meios para ocultá-lo.

A acentuação que se dá a fatos e personagens isolados como se a História pudesse ser entendida através dos “pulos” de um personagem importante a outro personagem de peso leva-nos ao falso entendimento de que a história é linear. Neto afirma: “Privilegiando os sujeitos fazedores da história, tem-se: D. Pedro resolveu tornar independente, Marechal Deodoro da Fonseca mudou o governo e o senador Vergueiro introduziu imigrantes...” (NETO, 1995, p. 104). Brecht ironiza este pensamento quando escreve: “O jovem Alexandre conquistou a Índia. Ele sozinho? César bateu os gauleses. Não tinha pelo menos um cozinheiro consigo? Felipe de Espanha chorou quando sua Armada naufragou. Ninguém mais chorou?” (BRECHT. Ap. ALENCAR, 1979, p.5). O caráter conservador se estabelece no ensino quando os conteúdos são apresentados sem a história de lutas, violências, embates, combates e acordos.

Também a questão da memorização, à qual se referem tanto Penteado quanto Borges, não pode simplesmente ser afastada. As aulas no Curso de Pedagogia advertiram que decorar sem conhecer é altamente condenável; mas, decorar, depois de se ter apreendido todos os pormenores do tema, é altamente louvável. A memorização isolada da compreensão tem sérias conseqüências: o ensino repetitivo e memorizador não despertam o interesse do aluno pela História nem pela Geografia, além de gerar um “samba do crioulo doido”, desarticulando fatos, nomes, personagens e datas. Tem-se aqui uma possibilidade de se explicar o porquê dos habitantes de Campo Grande se confundirem tanto com relação à data de fundação/aniversário da cidade.

Como estão apresentados nos manuais didáticos, os conteúdos não atendem às necessidades dos alunos que não conseguem superar a aparência posta, não conseguem apreender a essência.

Afinal, qual é a condição para se apreender essa essência? Como primeiro passo podemos dizer que precisamos de uma proposta que seja desenvolvida tendo por base o mesmo princípio – de que toda forma de conhecimento é social e histórica. Social, porque o conhecimento é fruto do trabalho humano, despendido coletivamente em condições sociais determinadas; histórico, porque não é definido, não está acabado ou, em outras palavras, é um processo contínuo, dinâmico que se renova a cada momento pela ação do homem. Cabe à escola não só transmitir esse conhecimento historicamente acumulado, mas saber mediá-lo com vistas à construção, pelo aluno, de seu ser social.

A presença do professor como mediador do ensino é essencial: como superar conteúdos limitados e reduzidos, encontrados nas práticas e nos manuais escolares, viabilizando a apropriação de conteúdos críticos e sociais? Para dar conta de sua tarefa em sala de aula, o professor deverá trabalhar com atividades nucleares essenciais, que possibilitem ao aluno apropriar-se do saber acumulado e sistematizado, incluindo-se o saber popular. (...) Ele deve organizar processos, descobrir formas adequadas, selecionar métodos que permitam o “acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. (AFONSO, 1996, p. 30).

Para um melhor entendimento de como, pela mediação do professor, podemos levar os alunos a apreensão da essência tomaremos como exemplo a história de Campo Grande, MS.

O espaço de nosso objeto – a sala de aula – complementa-se com outro espaço que limita a área à qual se refere o conhecimento a ser transmitido: o município de Campo Grande. Nesse meio, os homens fizeram história e singularizaram-se como indivíduos através do processo de sua atividade laborativa. Nele, produziram sua vida, a reproduziram, transformando a natureza em objetos úteis e necessários; nele, também desenvolveram o pensamento e produziram idéias. Esse conjunto de objetivações de idéias enuncia,

conseqüentemente, o conjunto de conhecimentos produzidos sobre eles. Dessa maneira, o espaço criado pela atividade dos homens – município de Campo Grande – também deve ser reproduzido em sala de aula de forma historicizado. A realidade histórica do processo de origem e crescimento de Campo Grande necessita vir à tona, sob pena de o ensino ser especulativo e não histórico.

O caminho que se deve seguir é entender a totalidade em que aparece o processo da colonização como uma abertura à fronteira agrícola. Há que se verificar que a produção manufatureira em nível hegemônica havia sido superada pela modernização da indústria no pós Guerra do Paraguai. Essa superação exigia também a expansão da fronteira agrícola e conseqüente produção de excedentes (Ver CORRÊA e SALSA, 1985, p. 23ss).

Dessa maneira, a vinda do pioneiro às terras localizadas na atual Campo Grande trazia o objetivo da produção em grande escala no campo; para isso, o fazendeiro trouxe trabalhadores. A notícia de que um sobrinho do pioneiro participou da Guerra do Paraguai, fazia parte da Retirada de Laguna e, portanto, conhecia as terras devolutas desabitadas é um dado importante na superação das limitações e do reducionismo contidos nos manuais escolares: Campo Grande “nasceu com o sinete do capital”.

A apropriação de terras tem a ver com o movimento do capital. O selo da industrialização e da produção agrícola em grande escala no país - a exigir produtos agrícolas excedentes - marca o endereço e a direção do pioneiro; marca assim o singular – fundação de Campo Grande – no movimento universal do capital. Pela mediação do professor este saber deverá ser socializado e particularizado. A especificidade da localização do pioneiro em terras foi dada pela própria especificidade do capital, pois “são especificidades determinadas pelo capital [...] São essencialmente universais.” (ALVES, 2003, p.26)

O reducionismo dos manuais didáticos relaciona-se ao senso comum: algumas particularidades abstratas, isoladas, neles tratadas, fazem-se passar pela totalidade social a que se referem. Podem tornar-se um pensamento trivial, e, em alguns casos, uma idéia preconceituosa quando se considera, por exemplo, que o pioneiro foi um homem extraordinário porque teve coragem, visão e enfrentou o que os outros não conseguiram, esquecendo-se dos fatos históricos como a apropriação de terras e a busca de trabalhadores para fazê-la render. A mediação do professor deverá desempenhar um papel relevante para fazer ver o universal no singular. No processo da construção do conhecimento por parte dos alunos, isso significa ir além do reducionismo, das limitações, do senso comum; e muito além dos manuais didáticos. Significa, enfim, apreender a essência.

### Considerações finais

Ao privilegiar a categoria singular é preciso ir além de uma análise puramente regionalista. A apropriação e a expropriação de terras, a industrialização, a produção de excedentes têm a ver com o movimento do capital, não são exclusividades de uma região. Desenvolvem-se segundo as particularidades de cada região marcando assim o singular, mas a todo o momento iluminado pelo universal. Isolar estes aspectos “tem-se revelado extremamente prejudicial porque, ao buscar o entendimento do que somos, ao buscar a nossa especificidade, tem se enfatizado exclusivamente o que nos diferencia. Assim, o universal deixa de ser parâmetro.”(ALVES, 2003, p. 19).

É na integração dessas categorias, aplicando um método que nos permite passar do senso comum para o conhecimento científico, que levaremos os alunos a “ampliar os conhecimentos além da aparência posta nos livros didáticos e desencadear um processo de apropriação da essência, ressaltando-se que a apreensão da aparência ampliada é condição da apreensão da essência” (AFONSO, 1996, p.13).

Conclusão idêntica segue com respeito aos manuais didáticos. Além de não darem conta da historicidade dos conteúdos, apresentam-se, ainda, como obstáculos à organização do ensino. Há neles uma pesada e detalhada materialidade que impede uma relação didática entre o professor e o aluno e uma formação mais ampla dos conteúdos da área de conhecimento por parte do professor, visto que ele se atém aos conteúdos do manual.

Hoff (2003) ao analisar o manual didático “O ensino Prático de Aritmética” para as escolas alemãs no Brasil e compará-lo com os manuais de Matemática atuais apresenta algumas conclusões aplicáveis também aos manuais de Geografia e História: são manuais volumosos, resultantes de um processo abstrato, a-histórico e objetivo. Diante desse fato resta investigar: Como se dá a relação dos conteúdos do manual didático com a vivência da criança? Como favorecer o diálogo quando o instrumento de trabalho é tão volumoso? Como se relaciona a fragmentação – consequência da descontextualização – do manual com a instrução de todas as ciências?

A busca por estas respostas não é um trabalho fácil, tampouco solitário. Tem-se na proposta metodológica de Saviani um caminho. Um caminho que nos permitirá despertar nos estudantes a consciência de que transformações são possíveis e juntos – alunos e professores – podem, tendo o universal como parâmetro, traçar hoje a Campo Grande do futuro, como fez o urbanista que anos atrás traçou as ruas campo-grandenses:

Mas o melhor de Campo Grande não é o que ela já é e sim o que pode vir a ser. Reunem-se nela todas as condições favoráveis para ser uma das grandes futuras cidades do Brasil. Subirá a 50 mil, a 100 mil, a 200 mil habitantes – e parece que o urbanista que lhe traçou as ruas e praças teve perfeita consciência disso... (LOBATO. 1951. p.246).

Mais complexo que o caminho são as buscas pelos meios. Estas dependem de contínuos estudos, muitas pesquisas, esforços conjuntos. É nesta perspectiva que tanto Alves (2001) quanto Hoff (2003) apontam para a superação do manual didático e a busca por outros meios. No uso de recursos como os meios de comunicação de massa, a internet, a volta aos livros clássicos, uma nova forma de relacionamento entre professor e aluno e mudanças na formação dos educadores estão alicerçadas as bases para uma nova didática.

Se a proposta de Comenius respondeu a uma necessidade social emergente, mobilizando para superá-la os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais avançados para saná-las. Trata-se então, frisando, de construir uma nova didática a didática exigida pelo novo tempo. (ALVES, 2001. p. 246)

A construção de nova didática esta intimamente ligada ao conhecimento da sociedade da qual somos autores e atores, à compreensão das funções que a escola e os conteúdos nela transmitidos, entre eles os de História e de Geografia, exercem atualmente. É a partir desse conhecimento e dessa compreensão que poderemos participar e promover as mudanças, ainda que inicialmente pequenas, que levarão à construção dessa nova didática preconizada por Alves.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, C. Q. *Fica sem resposta o que os livros dizem...* Campinas/SP: Papirus, 1996.

- ALENCAR, F. e outros. *História da Sociedade Brasileira*. Rio: Ao Livro Técnico, 1979.
- ALVES, G. Luiz. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campo Grande: Autores Associados/Editora UFMS, 2001.
- ALVES, G. Luiz. *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande, Ed. UNIDERP, 2003.
- BORGES, V. Pacheco. *O que é História?* 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARDOSO, M. A. *O ensino da História e da Geografia de Campo Grande na 3ª série do Ensino Fundamental*. Monografia de Conclusão de Curso/Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2000.
- CORRÊA V.B. e CORRÊA L.S. *História e Historiografia de uma região*. Campo Grande, 1985.
- HOFF, S. CARDOSO, M. A. PAMPOLHA, L. A. *O Universal contido no Manual “O Ensino de Aritmética”*. Cd-rom Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Aracaju, “História, Sociedade e Educação” 2003.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.
- LOBATO, M. *Mundo da Lua e Miscelania*. São Paulo: Ed. Brasiliense Ltda, 1951.
- MATUI, Jaron. *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórico aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, vol. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MÔNACO, M. C. *Campo Grande: 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.
- NETO, J. Batista. *A problemática do ensino da História nos textos e nas imagens dos Livros didáticos*. Revista Tópicos Educacionais. Recife: Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, vol. 13, nº 1/2, p. 97-120, 1995.
- PASSOS, Joaquim. *A Guerra do Paraguai*. Monografia de Conclusão de Curso/Pedagogia Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2000.
- PENTEADO, H. Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. *Campo Grande 2000*. Campo Grande: Ed. Saber, 2000.
- SAVIANI, D. *O nó do ensino de 2º grau*. In BiMestre, revista do Segundo Grau. Distrito Federal: MEC/ INEP-CENAFOR, outubro/1986.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

---

<sup>i</sup> Apresentado no IV Congresso do HISTEDBR, na Universidade Estadual de Maringá, em julho de 2004 e não publicado nos Anais do Evento por problemas técnicos.

<sup>ii</sup> Mestrado em Educação/UFMS

<sup>iii</sup> Entende-se o manual didático como sendo a sistematização do saber científico de uma determinada disciplina transpondo-o para o saber escolar e orientando a ação pedagógica, diferenciado-se de um livro, obra literária ou científica, auxiliar da ação pedagógica.

<sup>iv</sup> Nos utilizamos da obra de Jaron Matui pela ótima análise que o autor faz sobre as teorias elaboradas por Piaget, Vygotsky e Wallon. No entanto não partilhamos de suas idéias principalmente quando se refere ao Método da Prática Social como sendo um método sem teoria.