

CONSTRUINDO SABERES: a relação docente/discente

Andrei Martin San Pablo Kotchergenko¹

Guilherme de Almeida Américo²

RESUMO

Este texto traz algumas reflexões desenvolvidas ao longo de nossa trajetória no curso de licenciatura e bacharelado em História, e nas diversas discussões acerca de textos sobre a prática de ensino e observações de aulas. Estas reflexões se articulam ao estágio desenvolvido no Colégio de Aplicação (CA), durante a disciplina de Estágio Supervisionado de História II, sob a orientação da professora Clarice Bianchezzi, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Palavras-chave: Estágio. Ensino de História. Estudos Latino-Americanos.

1 INTRODUÇÃO

No período de março a julho do ano de 2010 realizamos a prática de docência no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA), ministrada pela professora Marise da Silveira. Nossas aulas no Colégio, com duração de 50 minutos, duas vezes por semana, foram desenvolvidas na 7ª série C do Ensino Fundamental.

O Colégio de Aplicação da UFSC possui características diferenciadas em relação a outras instituições, não pelo simples fato de estar situado no campus universitário e sim por estar inserido no contexto de discussão e produção acadêmica na área do ensino. A proposta do CA é a de um colégio experimental que visa à apropriação do conhecimento de forma crítica, proporcionando, desta maneira, a formação de cidadãos conscientes e participativos. Além dessa proposta, os alunos do Ensino Fundamental e Médio, têm acesso a todas as bibliotecas da UFSC, salas de informática e ao restaurante universitário. Esses aspectos contribuem

¹ Discente do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: xuliro@hotmail.com

² Discente do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: guiameric@gmail.com

para a diferenciação do Colégio de Aplicação de outros colégios públicos que, muitas vezes, não contam sequer com uma biblioteca. As salas de aula do CA possuem um número máximo de 25 alunos, o que possibilita maior aproximação entre docente e discente. Apesar de as salas de aula contarem apenas com o quadro de giz, os professores têm acesso a outros recursos didáticos, como *Datashow*, retroprojetor, mapas e salas temáticas, como a sala de artes e o laboratório de informática, que facilitam o desenvolvimento das atividades de ensino, oportunizando a construção de conhecimento.

A disciplina de ELA, na qual realizamos o estágio, foi aprovada no ano de 2003 e incorporada ao currículo do CA, ocupando o lugar da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB). A disciplina de ELA passou a ser ministrada em aulas semanais, nas sétimas séries do Ensino Fundamental e nos terceiros anos do Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, o conteúdo ministrado engloba o estudo das Civilizações Pré-colombianas e a Colonização da América Latina. Já para o Ensino Médio o conteúdo abrange o processo de descolonização da América Latina. Dessa forma, a disciplina busca a construção do conhecimento através de uma visão não eurocêntrica, trazendo a análise de novas abordagens e perspectivas que norteiam a história dos países latino-americanos.

2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

Quando pensamos em ensino de História devemos ultrapassar o senso comum que permeia a sociedade desde há muito tempo, pautado por inúmeras situações nas quais o docente é visto como um simples transmissor de conhecimento. Isso se deve a uma formação que não relaciona ensino e pesquisa e não vê o professor como produtor de conhecimento.

Nesse sentido, a instituição educacional pode contribuir para a formação do professor ou funcionar como um empecilho. Isso porque entendemos a 'escola' como portadora de uma dinâmica única e própria, característica advinda de seus valores e credos, saberes, hábitos e

modos de pensar, ou seja, suas intrínsecas estratégias de 'dominação e resistência'. Esses elementos constituem a cultura que se aplicará no interior da escola, tanto para os educadores quanto para os educandos.

O reconhecimento desta dinâmica cultural presente no interior da instituição escolar, assim como a existência de um currículo norteador implica, segundo o entendimento de Sacristán, considerar que:

A escola como instituição surge e funciona como agência de assimilação à cultura predominantemente estabelecida. E as práticas organizativas e metodológicas nos sistemas escolares que compõem uma herança que empõem uma tendência à homogeneização de tratamentos pedagógicos (SACRISTÁN, 1995, p.103).

Os profissionais da educação, bem como a sociedade em geral, devem desconstruir a visão da escola como um simples instrumento destinado a veicular a cultura dominante, e almejar o acolhimento da diversidade cultural e experiencial de diversos grupos.

A busca pela transmutação do e pelo ensino de História é um fator estratégico no rompimento das práticas acríticas e homogeneizadoras, mas também na criação de novas práticas educacionais. O saber histórico escolar é permeado por inúmeras posições em relação às suas tradições, símbolos, ideias e significados que, por sua vez, incorporam e constituem as diversas experiências históricas.

Discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se nos desenvolvem diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades (FONSECA, 2003, p. 15).

O professor da área de História, quando inserido em determinada conjuntura escolar, constituído de sua própria autenticidade, ou seja, de seus valores e perspectivas de formação pessoal e profissional, transforma, por sua vez, um conjunto de conhecimentos históricos em saberes, que serão construídos e constituídos em conjunto com os valores e perspectivas dos educandos, incorporando esse 'novo saber' a toda a dinâmica educacional.

Nessa perspectiva, assim como Lana Mara de Castro Siman (2004, p. 90), acreditamos que o docente deve se posicionar como mediador no

processo de construção do conhecimento, buscando elementos que auxiliem o ensino de História. A discussão que estamos propondo através deste artigo é justamente abordar a questão dos instrumentos necessários para que o professor possa dialogar com os conhecimentos dos educandos; e a questão de como construir uma relação de saber em conjunto, para que o professor se torne um educador orgânico, para além de um mero transmissor de conhecimentos. Vemos aí a necessidade de o professor se aproximar dos discentes com quem se relaciona, incitando a reflexão sobre os conteúdos, sem desmerecer a ‘bagagem cultural’³ que o educando carrega.

Os estudantes já trazem consigo uma bagagem cultural, constituída de inúmeras crenças, atitudes, comportamentos e significados adquiridos em outros espaços. Esta bagagem cultural influencia a forma como o saber é visto, interpretado e incorporado por eles. Os educadores, ao se depararem com esta realidade, precisam contemplar, em sua proposta de construção do conhecimento, diversificadas fontes de saber histórico, tais como o teatro, o cinema, a televisão, videogames, acontecimentos do dia-a-dia, literatura, entre outros, pois tanto os valores socioculturais e políticos quanto os saberes históricos constitutivos devem ser rediscutidos no ambiente educacional.

3 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS QUESTÕES

Ao utilizar-se de diversas fontes e dinamizar as práticas educativas, o professor proporciona, aos educandos, o acesso ao saber de forma mais democrática, no sentido de possibilitar maior debate, abrangendo inúmeros enfoques e procurando estimular, por sua vez, a incorporação e a busca pela compreensão da complexidade sociocultural presente na sociedade em que a instituição escolar está inserida, bem como a experiência histórica daqueles que compõem determinada comunidade escolar.

³ O termo ‘bagagem cultural’ está, neste contexto, significando todo o conteúdo escolar ou não, que o discente possuía antes de entrar em sala de aula. São aqueles conhecimentos obtidos a partir das relações com os amigos e familiares, em atividades culturais, no convívio social em geral.

A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida (FONSECA, 2003, p. 38).

Entre as maiores dificuldades encontradas pelos educadores, principalmente por aqueles que se encontram ainda em seu processo de formação inicial, destaca-se a construção e a utilização dos materiais e livros didáticos. Tais dificuldades decorrem do pouco tempo que um educador possui para produzir material didático próprio e de qualidade. Uma carga horária que, muitas vezes, ultrapassa quarenta horas semanais, obriga o professor a adequar-se aos livros didáticos que a escola dispõe. Não estamos querendo dizer que a utilização dessas publicações é uma prática condenável, porém, deveriam ser utilizados como 'suportes didáticos', de modo a contribuir com a atividade docente, e não como manuais a serem seguidos à risca. O educador deveria analisar criticamente esse material, pois além do fato de muitas dessas produções estarem desatualizadas, ainda há o problema de que o livro didático pode não se adequar à realidade da escola. Se em determinada escola do município de Florianópolis está sendo utilizado um livro didático produzido no Rio de Janeiro, é claro que os exemplos inseridos no livro são referentes a uma realidade espacial muito diferente daquela dos educandos de Santa Catarina, por exemplo.

Dentre os instrumentos utilizados pelos educadores como suporte pedagógico, o livro didático continua sendo uma forte referência e um dos principais materiais, apresentando os conhecimentos sistematizados de maior divulgação entre a grande maioria das instituições escolares. Nessa conjuntura histórica, na qual a educação nacional está inserida, a preocupação principal da sociedade e do Estado é construir e constituir a chamada 'educação básica de qualidade', aprimorando a Política Nacional do Livro Didático. O Ministério da Educação busca manter uma política de avaliação permanente da qualidade de diversas coleções e obras, a fim de possibilitar que os educadores e as instituições educacionais tenham a possibilidade de escolher o material didático que

julguem ser mais condizente com a sua realidade. Porém, a realidade de diversas escolas não se encontra contemplada nos livros didáticos.

Considerando a perspectiva apresentada, como o professor deverá se aproximar dos educandos se o próprio livro didático não tende a buscar a especificidade da comunidade escolar em que ele leciona? Há que se lembrar, no entanto, que é impossível, na atual conjuntura do ensino escolar brasileiro, produzir um livro didático específico para a realidade de cada escola e região.

Apesar de esta discussão chegar a extremos que abdicam da utilização do livro didático nas aulas destinadas ao ensino de História, acreditamos que a restrição total do uso do livro didático é inviável, visto que conduzir o ensino da disciplina sem o apoio de ao menos textos básicos, como fonte e ferramenta do ensino-aprendizagem, é impraticável.

Não buscamos consagrar a utilização do livro didático como única fonte de consulta a ser utilizada, seja pelo educador seja pelo educando, pois essa visão, na maioria das vezes, acaba se apresentando de modo unilateral, simplificando o currículo e, principalmente, a construção do conhecimento realizada em sala de aula. Além disso, acaba por enquadrar o ensino somente no que o livro tem a oferecer, sem uma problematização do texto ou uma contraposição ao que ele apresenta em suas páginas. “Essa postura metodológica acaba formando nos alunos uma concepção autoexcludente da história, e uma concepção de ‘história como verdade absoluta’, e de livro didático como a fonte do conhecimento inesgotável.” (FONSECA, 2003, p. 55).

Tendo em vista essa perspectiva, devemos desenvolver estratégias que busquem complementar o conteúdo do livro didático, assim como inserir novas fontes e perspectivas historiográficas, como textos produzidos pelo educador, notícias, imagens, músicas, literatura e outros elementos paradidáticos em sala de aula. Dessa maneira, a utilização destes ‘novos’ materiais didáticos não restringe a utilização do livro didático no ensino, mas sim o complementa, tratando-o como instrumento didático, como uma fonte de conhecimento histórico embebida de historicidade que deve ser questionada. Esse é o caminho que

procuramos traçar enquanto educadores em busca da valorização da bagagem cultural do educando, promovendo a aproximação discente/docente.

O ensino da História se tornou uma prática de notória complexidade, pois está implicada em diversos campos de disputas, sendo elas políticas, sociais e principalmente econômicas, bem como as lutas das empresas editoriais. Cabe, portanto, ao educador de História um papel importante no desenvolvimento e constituição de um ensino, visando contribuir para a formação de um pensamento reflexivo e, sobretudo, crítico, por parte dos educandos.

Temos a convicção de que todo o conhecimento que educador e educando constroem vai muito além das proposições apresentadas nos livros e materiais didáticos, nos currículos e nos projetos pedagógicos. Portanto, ressaltamos o valor de um permanente diálogo crítico entre os sujeitos da aprendizagem para a construção consciente dos saberes históricos nos inúmeros espaços destinados ou não a práticas educativas.

4 O PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Antes da preparação e da prática docente em sala de aula, a ação pedagógica propriamente dita, tivemos que realizar um exercício delimitador. Determinamos qual seriam os temas abordados em cada aula, as problemáticas que seriam construídas, os objetivos gerais e específicos que buscaríamos lograr, as justificativas, o cronograma de ação e principalmente a metodologia histórica e pedagógica que seguiríamos para realizarmos a construção dos saberes em conjunto com os educandos.

Determinamos, também, quais seriam os melhores meios para trabalhar as temáticas escolhidas, como as fontes, bibliografias e recursos materiais e humanos que seriam 'possivelmente' utilizados. Essa preparação foi feita pensando nos educandos com os quais realizaríamos o estágio. O mesmo planejamento pode não se adequar a outros discentes inseridos em contextos diferentes. Construímos então a especificidade que tanto tentamos ressaltar ao longo deste texto.

Destacamos a importância do termo 'possível' para determinar as ações e aplicações dos passos escolhidos pelo professor em sua preparação e nas decisões tomadas durante a trajetória das aulas, pois o educador nunca deve se restringir apenas ao programado e determinado, ele deve estar consciente das possíveis alterações que deverão ser feitas no decorrer das aulas. Essas alterações se devem às inúmeras possibilidades que podem surgir, seja pela participação dos educandos seja ainda por técnicas e estratégias que não se efetivem por razões diversos.

Dessa forma, uma das mais importantes virtudes que o educador deve constantemente desenvolver e aprimorar é a técnica da observação. Apesar de o conceito parecer simples, é de fundamental importância que o educador esteja em constante reflexão sobre os momentos e os posicionamentos da turma, pois essa prática contribui para redimensionar a ação e ressignificar a interação entre educador/educando.

É claro que, nas primeiras aulas de um docente em uma turma, essa tarefa se torna mais árdua, visto que o professor não tem a clareza da especificidade da turma. Neste primeiro momento não se sabe se a turma é curiosa (pergunta muito), passiva (pergunta pouco), interessada ou desinteressada, entre outras características que podem surgir, dependendo do contexto daqueles discentes que compõem a 'turma'.

Devemos ter em mente que todas essas características mencionadas não são estáticas e que estamos tratando de pessoas, sendo assim, o comportamento da sala pode mudar de uma hora para a outra. Podemos observar que o comportamento dos discentes se modifica em função de vários fatores, que ultrapassam a postura do professor durante a aula. Por exemplo, em um dia de calor intenso, observamos que os discentes ficam muito mais agitados do que em um dia frio e se a aula estiver monótona o desagrado da turma aumenta. Outra característica interessante é que em determinado horário esse comportamento também se altera: os discentes ficam muito mais agitados e dispersos quando se aproxima o fim da última aula, ou o início do intervalo. Nesse caso, é muito mais proveitoso realizar uma reflexão sobre a aula, de modo a fixar o conteúdo trabalhado, do que tentar começar

uma nova atividade com novos conteúdos, visto que os educandos já não estão com a mesma concentração do início da aula. O docente deve estar atento a esses fatores, mudando de postura sempre que necessário para que o conteúdo não seja 'perdido no ar'.

Outro fator que é importante destacar, em relação a uma melhor interação docente/discente, diz respeito à definição em conjunto dos possíveis objetivos que determinada atividade ou processo desejam alcançar. Este posicionamento é importante, pois na maioria dos casos, os valores e perspectivas dos educadores apresentam aspectos diferentes daqueles dos discentes. Quando a construção dos objetivos de uma atividade é realizada em conjunto, permitimos que os educandos tenham clareza quanto aos rumos e metas dos trabalhos, de maneira que possa ocorrer um melhor desenvolvimento das atividades. Assim, serão valorizados igualmente os saberes experienciais de ambos, enriquecendo a cadeia relacional da troca de saberes.

Com base nessas reflexões, passaremos a apresentar alguns relatos de nossa experiência como docentes no estágio supervisionado.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

No início de uma aula, procurávamos realizar uma breve contextualização geral do assunto tratado. Era uma aula introdutória sobre a civilização Asteca e apresentávamos aspectos referentes à sociedade, organização política, economia e religião. Esse conteúdo tinha como apoio um texto e cada parágrafo, lido pelos alunos, era seguido de reflexões e debate. A aula não se baseava em uma metodologia expositiva, e sim de troca de saberes. A questão da religião foi reforçada por imagens que visavam dar aos alunos uma maior contextualização do tema, além de trabalhar a leitura das representações dos deuses. O conteúdo foi acompanhado de exemplos que aproximavam o conteúdo da aula da realidade dos alunos, como a relação dos vários deuses astecas com os rituais e as festas religiosas cristãs no Brasil. Desse modo, além de facilitar a compreensão dos estudantes, instigava-se a curiosidade e a vontade de estudar História.

Podemos exemplificar a aproximação docente/discente a partir de outro relato de nossa experiência do estágio. Em uma aula sobre a civilização Olmeca, iniciamos um debate a partir de textos, utilizando a mesma metodologia do relato anterior: a cada parágrafo lido eram feitos alguns questionamentos acerca do conteúdo, de modo a incitar os estudantes à novas reflexões. Após a leitura do texto, foram feitas algumas provocações aos alunos referentes ao trabalho do arqueólogo para o estudo das populações antigas, como a Olmeca, e assim surgiram algumas questões: como sabemos tanto sobre povos que deixaram de existir há tanto tempo? É possível saber com exatidão sobre a vida desses povos? A partir das questões levantadas, passamos a refletir sobre a importância do arqueólogo que, partindo de interpretações dos vestígios materiais encontrados, consegue estabelecer relações para construir uma interpretação sobre a sociedade estudada.

Feita essa reflexão, realizamos outro exercício que colocava os discentes na posição do arqueólogo: projetávamos uma imagem de algum artefato Olmeca e os alunos deveriam tentar interpretar o significado do objeto apresentado, após essa discussão era exposto a eles a interpretação que a arqueologia dava para aquele artefato. Essa atividade obteve uma grande participação dos alunos, e acredito que foi muito valiosa para a compreensão do assunto abordado e do pensamento historiográfico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as conclusões que tiramos, a partir das discussões levantadas por este breve texto, encaminham-se no sentido de buscar a aproximação docente/discente, procurando, em primeiro lugar, conhecer a especificidade dos discentes para valorizar seus conhecimentos prévios. Mesmo quando o educador estiver trabalhando com um instrumento como o livro didático, deverá buscar a valorização desses conhecimentos e do cotidiano dos educandos. No entanto, para possibilitar o funcionamento desta metodologia não podemos deixar de realizar uma preparação prévia da aula que tenha em vista essa aproximação/valorização dos discentes.

Muito embora as reflexões feitas neste texto resultem de nossa breve experiência docente, consideramos que esta experiência foi de fundamental importância para que conseguíssemos sistematizar estas reflexões sobre o ensino de História e almejamos que elas possam motivar outros professores em formação inicial, além de fomentar a discussão sobre o ensinar história.

REFERÊNCIAS

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2003.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Territórios Contestados: currículo e novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTAN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Territórios Contestados: currículo e novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SOUZA, I. da S.; VERÍSSIMO, M. **Proposta de inclusão da disciplina de Estudos Latino-Americanos para o Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: CA/CED, 2001.

SIMAN, L. M. de C. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, P. A. et al (Org). **Ensino de história e educação**. Ijuí: Unijuí: 2004. p. 81-107.

Recebido em 15/08/2011

Aprovado em 20/10/2011