

## **O DESAFIO DA MULTIPLICIDADE: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Drando. Daniel Ely Silva Barbosa

Universidade Federal de Pernambuco

historia1211@yahoo.com.br

### Introdução

Na obra “A expansão da História” Barros trata da expansão e da multidiversificação da História ao longo do século XX, quando esta vai conquistando novos espaços e desenvolvendo novas possibilidades para a escrita do historiador. Assim, se o século XIX foi o período da emergência da História acadêmica, e da construção das identidades nacionais, a aceleração e a complexidade dos acontecimentos que marcaram o século XX afetaram a sociedade e, conseqüentemente, os historiadores. As reconfigurações tecnológicas, políticas e as mudanças ambientais requereram um homem mais complexo, mais adaptado às novas realidades. Realidades estas que modificaram a maneira como o historiador passou a avaliar a sociedade. Uma vasta bibliografia atesta que desde a emergência da Escola dos Annales o diálogo com outras disciplinas possibilitou o surgimento de novas dimensões, novas abordagens e novos domínios temáticos (BARROS, 2013).

Alguns historiadores argumentam que desde a década de 1970 seria perceptível uma gradativa redução das explicações globalizantes, e com aspirações a totalidade, e que as novas dinâmicas sociais possibilitaram renovadas interpretações. No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, o Campo da História teria contemplado cada



vez mais novas temáticas (PESAVENTO, 2003). Assim, novos limites são então consagrados por pesquisadores que agora trabalham nas margens.

Mas, além do desafio das novas abordagens, dos novos problemas e dos novos objetos que são contemplados pelo campo da História, algo que também tem chamado a atenção de muitos docentes seriam os desafios para se comunicar estes renovados conteúdos para a multiplicidade e para a diversidade.

Ao ministrarmos a disciplina Estágio Supervisionado II, na Universidade Estadual da Paraíba, nos deparamos com uma situação que precisava de tratamentos diferenciados. Um dos alunos da turma era deficiente visual, e, desta forma, como proceder nas aulas em que iríamos levar fotografias, pinturas, filmes, dentre outros materiais, para debatermos em sala os usos e possibilidades destas linguagens para o ensino de história? Outra questão posta pelo aluno foi a dificuldade que ele teria para estagiar, ministrar aulas de história, em uma das turmas de um dos colégios do Estado.

Quanto ao primeiro problema pudemos contar com a presença de um tutor, que prestava assistência ao referido aluno durante as aulas e em atividades acadêmicas. Assim, além do auxílio na leitura dos textos, este aluno/tutor, que era colega da mesma turma do referido aluno que possui deficiência visual, também fazia comentários para esclarecer ao seu colega o que estava ocorrendo durante a aula.

Logo no início do semestre conversei com este aluno que me informou que enxergava até o início da fase de sua juventude. Quando foi acometido de uma doença que o levou gradativamente a cegueira. A partir de então ele concluiu o ensino médio e foi então aprovado no vestibular para o curso de história. Estas informações me ajudaram a repensar algumas coisas que eu gostaria de por em prática.

Confesso que o fato deste aluno ter enxergado até o início de sua juventude facilitou um pouco mais as coisas, pois o mesmo guardava em sua memória muitos elementos que serviam como referência para compreender as aulas. Cores, dimensões, personagens históricos, lugares, quadros, fotografias, filmes dentre outros eram citados

por este aluno quando eu ministrava as aulas. E, ao passo que a aula ia transcorrendo, eu fazia alguns comentários específicos durante minhas falas. E seu colega, que era o seu tutor, ia fazendo alguns comentários para ele.

Recordo que na aula em que trabalhamos os usos do cinema para o ensino de história o referido aluno fez alusão a vários filmes (ligados a temática que estávamos discutindo) que ele havia assistido no período em que ainda enxergava.

Quanto ao segundo ponto, às aulas que ele iria ministrar, a “regência”, ele fez a proposta de estagiar no Instituto dos Cegos da cidade de Campina Grande-PB. Uma vez que esse era o universo dele. Creio que esta experiência foi muito válida tanto para ele, quanto para mim. Para ele era mais fácil interagir, responder questões, e se relacionar com pessoas que eram, além de tudo, seus colegas. Já para mim, esta experiência me proporcionou um novo olhar no que diz respeito ao ensino de história.

Conforme as normas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o professor de história que ministra aulas nas turmas de Estágio Supervisionado deve acompanhar e observar as aulas de seus alunos, sobretudo quando é o Estágio de Regência, uma vez que também há o Estágio de Observação.

As aulas foram ministradas por este aluno no Instituto dos Cegos, fundado em 1952, e que atualmente se chama Instituição e Assistência aos Cegos do Nordeste, e localiza-se na Rua João Quirino, N: 33, Bairro do Catolé, Campina Grande – PB. Este instituto objetiva emancipar socialmente pessoas que possuam deficiência visual. A biblioteca possui um acervo com vários livros e materiais didático-pedagógicos a exemplo de livros em áudio, livros em braile, jogos lógicos, materiais em braile e escrita ampliada, dentre outros.

A avaliação que fiz do referido aluno teve por base as suas participações em sala durante as aulas presenciais que ocorreram na UEPB, as atividades e avaliações que ocorreram no semestre, as aulas que ele ministrou no Instituto dos Cegos, e o Relatório Final (relativo ao Estágio) que ele entregou ao final do semestre.

No que diz respeito a elaboração das aulas, cabe mencionar que planejar é elaborar uma visão política dentro de um espaço de luta social e cultural, levando-se em conta sua produção das formas de subjetivação. E este planejamento é, em grande medida, reflexo da epistemologia do professor (CORAZZA, 1997).

No processo de construção do conhecimento acreditamos que o aluno não deve interiorizar de forma decorativa o conhecimento, de uma forma conteudística e mnemônica, mas, deve apropriar-se, numa relação significativa com o objeto, levando-se em conta as suas concepções prévias, para que possam analisar os novos conceitos. A palavra de ordem seria: resignificar suas representações, o que não significa trabalhar individualmente com cada concepção de aluno, mas, colher algumas concepções para saber como pensa a maioria, utilizando-se desta para trabalhar em sala de aula. O importante seria organizar estratégias que identifiquem as concepções prévias dos alunos, para que a partir destas estratégias se estabeleça o ensino, numa interação entre sujeito, objeto e mediador (MORETTO, 2003).

Acreditamos que o conceito de teoria vai depender da forma como ele é encarado ou definido pelos diversos autores. Neste sentido a questão é: o que deve ser ensinado? Que conhecimentos são de fato importantes ou úteis para fazer parte do currículo? Entendo que toda seleção é um processo de escolhas, que visam formar um determinado modelo de indivíduo que se é considerado enquanto ideal para a sociedade. Atualmente este sujeito é balizado pelas necessidades do vigente sistema capitalista, que visa “produzir” pessoas que estejam aptas as necessidades do nosso atual mercado de trabalho. Toda teoria implicaria também em relações de poder (SILVA, 1999).

Outro ponto a ser focado é “o quê” está sendo transmitido, “como”? O que está sendo ensinado atende a conexões entre saber, identidade e poder? A partir de seus conceitos, a teoria concebe a realidade, organizando-a e estruturando-a, tornando-a perceptível. As teorias tradicionais tenderiam ao *status quo*, centrando-se mais em questões técnicas, as teorias críticas e pós-críticas deslocam questões como ensino e



aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. Deste modo a cultura e os saberes escolares funcionariam como um “Capital Cultural”. O pós-estruturalismo, por sua vez, enfatiza o conceito de discurso, em detrimento ao conceito de ideologia. Para os autores que trabalham com esta perspectiva o currículo também é uma questão de poder, que seleciona, privilegia e destaca identidades e subjetividades (SILVA, 1999).

A apresentação dos objetivos para o aluno, no início, durante e no final da aula deve ser uma das atitudes do professor, para que o aluno possa estruturar melhor o seu pensamento. Outra coisa que o professor deve ter em mente é que nem tudo que é visto em sala de aula precisa ser avaliado, existem pontos que não são necessariamente basilares para a avaliação. O mediador deve observar cada contexto social e psicológico, para então usar adequadas estratégias para o público alvo, respeitando as capacidades cognitivas de cada série (MORETTO, 2003).

A questão da avaliação é mais uma problemática que o professor deve estar atento. Questões mal elaboradas, sem critérios definidos, que possibilitem uma resposta muito curta, ou que vise à mera transcrição das informações do livro para a prova devem ser evitadas. Temos que ter em mente que um professor que passa muita matéria, ou que reprova muitos alunos não quer dizer que é um professor preparado, que sabe muito e por isso só um grupo seletivo consegue passar.

As perguntas devem ser elaboradas de forma que provoquem respostas amplas, claras e precisas. Levando-se em conta a construção que o aluno fez, tentando compreender os seus significados, o seu contexto, a sua linguagem, o seu repertório discursivo. O conhecimento a ser construído não pode ter por base a acumulação de informações, pois assim o aluno não estabelece relações significativas com este universo simbólico. Na apropriação dos conhecimentos é tarefa do mediador possibilitar ao aluno deve atribuir significados aos conteúdos e conceitos que ele aprende, de forma que desta forma ele se aproprie do conhecimento (MORETTO, 2003).

## Metodologia

Durante as aulas que ministramos para a turma de Estágio na Universidade Estadual da Paraíba, realizamos aulas expositivas, discussões dos conteúdos a partir da leitura crítica dos textos-bases selecionados sobre o ensino de história em seu caráter multifacetado, para assim realizarmos uma análise diferenciada com o olhar voltado para as suas múltiplas contradições no contexto do ensino. E realização do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Nossa avaliação teve como propósito pensar o amadurecimento e exercício da capacidade reflexiva, argumentativa e escrita dos alunos das questões gerais discutidas sobre as contradições e desafios da formação do profissional em história no contexto do ensino fundamental II. A avaliação foi realizada com base nas seguintes atividades: fichamento de textos, provas de caráter dissertativo, planos de aulas, seminários em sala de aula e a realização de um portfólio com os registros de suas experiências referentes ao período de observação (o Relatório final relativo ao Estágio).

Durante as aulas que ministrou no Instituto dos Cegos o aluno que observamos se utilizou, enquanto metodologia de trabalho, da exposição e discussão dos conteúdos ministrados. Levou também alguns recursos para facilitar a compreensão do conteúdo, a exemplo de músicas e materiais didáticos confeccionados em braile e escrita ampliada para distribuir com os demais alunos.

No transcorrer das aulas, além da discussão da periodicidade que estava abordando, o aluno também fez correlações com situações do tempo presente. Visando problematizar as diferenças e aproximações do período em que vivemos em relação ao distante de nós no tempo. Durante as aulas alguns alunos me fizeram perguntas relacionadas a temática, de modo que houve um interação e participação mutua na relação ensino/aprendizagem.



## Análise dos resultados

Alguns estudos entendem que a teoria “descobre o real”, havendo-se uma correspondência entre “teoria” e “realidade”, sendo a teoria um reflexo do real. Nesse sentido o currículo precederia a teoria, para assim descobri-lo, descrevê-lo. Na perspectiva pós-estruturalista, em sua análise social e cultural, a descrição simbólica e lingüística seriam indissociáveis da realidade (SILVA, 1999).

A teoria estaria irremediavelmente ligada à produção, já que a teoria inventa o objeto, sendo este produto de sua criação. O discurso por sua vez passa a dar existência ao objeto a partir de seus aparatos lingüísticos. Neste momento de teorização e formulação do discurso, o processo de elaboração dá legitimação, uma vez que a descrição seria a própria criação. Num processo circular em que a teoria descreve e descobre algo que ela mesma criou.

Para noção de “discurso” não existiria um currículo a ser descoberto, pois a partir do momento em que um currículo é pensado, ele já se torna realidade, é a sua idealização que lhe confere existência (SILVA, 1999).

Poderíamos aplicar o mesmo raciocínio para a relação ensino/aprendizagem, pois a própria seleção dos conteúdos ou a escolha de procedimentos para a comunicação destes já constrói, em certa medida, a realidade como ela deveria ser, ou seja, já produz efeitos na realidade. O mesmo ocorre com o exame, que transmite um saber, enuncia um poder, além de fazer um levantamento sobre o saber que estes alunos estão se apropriando, ou pelo menos explicitando nas provas. A prova está neste sentido para homogeneizar comportamentos e desempenhos, para inserir o educando numa esfera comparativa de inclusão/exclusão, demonstrando não só a norma, mas o “outro” da mesma. Enquadramento disciplinar de heroificação dos modelos, da norma, e repressão, punição e exclusão a diferença (FOUCAULT, 2002).

E aqui cabe salientar que, se até um determinado momento de nossa História Ocidental não existiam muitas políticas públicas para atenderem aos dilemas da multiplicidade. Mas, atualmente, vivemos um momento em que são pensados, e por vezes contemplados, muitos dilemas das ditas “diferenças”.

Ao longo de nossa experiência no referido semestre em que além das aulas presenciais na UEPB, vivenciamos também o cotidiano das aulas que observamos e participamos no Instituto dos Cegos, pudemos perceber que se certos recursos didáticos não surtiriam os efeitos desejados (a exemplo de fotos, pinturas, etc.), outros recursos a exemplo de canções, ou textos em áudio podem ser utilizados em sala de aula. E que a apreensão de um conteúdo vai depender de um conjunto de fatores.

### Conclusão

Ao longo do presente artigo procuramos não só relatar, mas também teorizar algumas questões relativas ao ensino de história no que tange a questão da multiplicidade, das diferenças. E aqui nos perguntamos: que caminhos trilhar? Pergunta esta que está ligada a uma questão que problematizamos, que seria: que escolhas fazer? Pois, existiriam maneiras ideais de proceder?

Durante o transcorrer do século XX vários autores chamaram a atenção para o fato de que as sociedades foram pensadas e produzidas historicamente. O mesmo ocorreu com a educação, que foi e continua sendo gestada para atender a interesses. Muitos teóricos alegam que cada projeto educacional serviu para formar um determinado público, quer seja para as chamadas “posições de comando”, ou para ocupar as ditas “funções subordinadas”.

No que diz respeito as pessoas que eram portadoras de problemas de locomoção, visão, audição, dentre outros, cabe lembrar que várias políticas públicas foram adotadas para possibilitarem uma maior autonomia para estas pessoas.



Reconhecemos que ainda faltam muitas coisas a serem discutidas e alcançadas, mas, mesmo que lentas, algumas mudanças ocorreram.

Algo que precisa ser destacado é que na relação ensino/aprendizagem vários fatores vão facilitar ou dificultar a aprendizagem por parte de uma determinada pessoa. O contexto cultural, ideologias, problemas pelos quais esta pessoa passou, etc., afetam o processo de aprendizagem de maneira significativa. Mas, cabe destacar que não devemos pensar o “outro” na condição de vítima, de incapacitado. Uma vez que este, dependendo das condições que lhes são oferecidas, pode conquistar o seu espaço na sociedade. E aqui recordamos uma frase de Michel de Certeau: “*é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas*” (CERTEAU, 2003, 273).

#### Referências Bibliográficas

- BARROS, José D’Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de fazer. 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CORAZZA, Sandra Maria. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. IN: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) Currículo: Questões atuais. SP. PAPIROS. 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26 ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado – não um acerto de contas**. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.