

Dialogar historicamente: a aprendizagem em História dos futuros professores no Programa de Iniciação à Docência

Raquel da Silva Alves

Doutoranda em História Social- UFC

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo investigar as possibilidades e propostas de intervenções na aprendizagem histórica dos alunos no curso de ensino médio através do Programa de Iniciação à Docência – Pibid, que está vinculado à licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará. Inserida nesse projeto, a perspectiva da educação histórica compõe de forma relevante a compreensão do processo de aprendizagem em história, no que diz respeito à formação da consciência histórica (RÜSEN, 2007). Além disso, o projeto ainda prevê a ampliação das discussões sobre o espaço que a graduação apresenta para compor a prática docente dos professores/ historiadores. As intervenções dos alunos da graduação junto aos discentes do ensino básico, em específico o ensino médio, apresentou-se como principal objetivo para pensar como as dificuldades presentes no ensino dessa disciplina, no tocante ao modo como os objetivos da ciência histórica são revistos e quais as alternativas para a produção do conhecimento histórico em sala de aula. Buscou-se, dessa forma, a partir da justificativa do projeto analisar como os alunos lidam com as noções de temporalidade (HARTOG, 2003), historicidade e razão histórica na elaboração de sentidos explicativos para determinados temas de estudo, considerados importantes na vivência escolar. Outro aspecto contemplado é a formação teórica e intelectual dos futuros professores através de discussões sobre o diálogo entre teoria da história e a prática docente. Percebe-se, nesse sentido, uma série de incongruências entre a proposta da educação histórica e a cultura escolar presente nas escolas selecionadas para se vincularem ao programa. No entanto, esse fato não visto como aspecto contrário, mas como oportunidade de problematizar o ensino de história e a subjetividade desse processo.

Incluso como etapa do projeto original destaco o subprojeto “Amor” cuja proposta seria analisar as apropriações feitas pelos alunos sobre as noções de temporalidade no ensino de História, partindo de uma análise interdisciplinar. Objetivou-se, nessa proposta apreender como os homens pensavam, registravam e viviam o amor em diferentes épocas. Além disso, o subprojeto apresentou atividades que buscavam ampliar a produção do conhecimento

histórico na escola como forma de dialogar com a cultura escolar e pensar no aluno como produtor de conhecimento (BRASIL, 1998). A produção partiu do desenvolvimento de raciocínios históricos com vias a levá-los a discorrer segundo questões do seu cotidiano e da sua vivência com fim de alcançar uma interpretação histórica (LEE, 2006). Com a perspectiva de perceber a noção de historicidade a partir do objeto do “amor romântico” utilizou-se como metodologia o uso de documentos, imagens, filmes, fontes escritas e orais, ora pensando a concepção do objeto de estudo, ora analisando o ofício do historiador a partir dos procedimentos utilizados para realizar a pesquisa histórica.

DIALOGAR HISTORICAMENTE: a aprendizagem em História dos futuros professores no Programa de Iniciação à Docência

Introdução

O Programa de Iniciação à Docência – PIBID, surgiu como possibilidade de intervenção das universidades públicas, caso específico das licenciaturas, na formação dos estudantes nas escolas de ensino básico. Os principais argumentos para a implantação desse programa seriam o baixo nível de desenvolvimento escolar e a ausência de licenciados em número suficiente para preencher as vagas de professor nas escolas públicas. Com esse propósito, a graduação em História passou a compor como uma das licenciaturas participantes desse projeto. Em primeiro lugar, como requisito para a sua implementação, o curso de graduação deveria apresentar um subprojeto que contemplassem as principais dificuldades do ensino básico, a formação docente dos alunos da licenciatura e principalmente que demonstrassem uma efetiva atuação da universidade junto à escolarização básica.

O curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará propôs como intervenção a articulação entre a cultura escolar a perspectiva da educação histórica, visando entre outros objetivos: *promover, de modo interdisciplinar, o reconhecimento de que ensinar*

e aprender história é uma ação que não pode existir sem a associação visceral entre teoria e prática, portanto, entre ensino e pesquisa.(PIBID-História, 2011)

A História nas escolas

Os professores de História do ensino médio demonstram dificuldades em articular temas históricos com a experiência do aluno. Afinal, como conectar as conquistas do Império Romano à vida dos alunos e demais moradores desses bairros? Essa pergunta dirige o debate para uma reflexão que vem sendo promovida por historiadores e outros profissionais da educação sobre a formação da Consciência Histórica do aluno (SCHMIDT, 2009). Ou como sugere a historiadora Maria Lima, “nessa perspectiva, a aprendizagem histórica é compreendida como um processo de tomada de consciência que ocorre entre dois polos: por um lado, a compreensão dos pretextos objetivos das mudanças e permanências vividas pelas pessoas e por seu mundo; por outro, a compreensão de si próprio e da sua própria existência no tempo”.

Mais uma vez, na tentativa de dar novas respostas à velha pergunta sobre a legitimidade da História, entra no campo de reflexão da prática de ensino, o problema da formação da consciência histórica e como desdobramento disso, a tentativa de fazer com que o aluno reconheça que sua própria experiência temporal é parte da história da humanidade porque dessa matéria prima se constitui a vida na sua dimensão individual e/ou coletiva.

Longe de realizar um discurso meramente exaltador do programa, tem-se como objetivo discorrer sobre os encaminhamentos sugeridos e aplicados na tentativa de tornar possível o diálogo entre a escola e a universidade no que se refere ao aprendizado histórico. Considerando como objeto da formação histórica, a docência é vista como componente de estudos desenvolvimentos não apenas nos estágio supervisionado, mas também nas disciplinas destinadas à formação teórica do historiador. Nesse sentido, a constituição do saber histórico realizado na escola deve ser pensada também a partir dos componentes do fazer escolar.

As condições de aprendizagem do ensino histórico foram observadas com vistas a desenvolver reflexões a respeito dos sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem. As atividades voltaram-se, em um primeiro momento, para a composição de um painel sobre as experiências temporais dos alunos a partir da produção de textos, vídeos e outros suportes que identificassem a constituição das maneiras de se relacionar com o tempo e, portanto os elementos da vida que dão forma a consciência histórica desses sujeitos.

Em uma segunda etapa, o trabalho se voltou para as várias articulações entre a formação dessas compreensões temporais e os seus possíveis elementos formadores, como por exemplo, filmes, programas de televisão, revistas, games, a relação com pessoas mais velhas, etc... A partir daí, esses elementos formadores passaram a ser compreendidos como documentos históricos, fonte para a produção do conhecimento histórico. Além desses documentos, trabalhou-se com outras fontes que os alunos conhecem menos mas que participaram como elementos formadores de gerações anteriores, como o rádio, a tradição oral, etc.

Nessa perspectiva, os professores e alunos deixam de ser meros transmissores/receptores de conteúdo e passariam para a condição de produtores de conhecimento uma vez que esse exercício não é mecânico no sentido de apresentar fórmulas para o melhor ensinar ou aprender história; tampouco compreende formas pragmáticas e domesticadoras para a apreensão de uma didática da história, ao contrário, ela se forma dentro de um encorpado debate teórico sobre a própria escrita da história.

Considerando que já há um amadurecimento teórico-metodológico e, acima de tudo, um reconhecimento de que não há conhecimento histórico sem pesquisa, alcançou-se o momento de trabalhar com uma variedade de temas e documentos históricos, seja na sala de aula ou fora dela. Esse momento exigiu a saída para atividades externas à própria escola uma vez que se torna imprescindível a visita às instituições de pesquisa (oficiais ou não): arquivos, bibliotecas, museus, institutos, igrejas, cemitérios, entre outras.

Em cada etapa, exigiu-se a produção de textos dos alunos e bolsistas envolvidos. Com isso, articulamos o trabalho da licenciatura em História a um outro problema detectado: a dificuldade em ler e escrever textos. Nesse sentido, a leitura de documentos bem como de

literatura propriamente dita, ajudaram no desenvolvimento da cognição e, portanto, da reflexão histórica. Nesse sentido, vale destacar a compreensão de que o ensino de História se dá a partir de problemas, ou melhor, da problematização do tema da aula, como se faz em toda pesquisa histórica. Como diria Paul Veyne: “Sem perguntas não há História”. E se a partir de então a História não se limita a “contar os fatos como realmente aconteceram”, todo tipo de produção humana pode se tornar documento para a História. O alargamento sobre o entendimento do que seja fonte para o historiador está intimamente colado ao trabalho interdisciplinar. Só é possível problematizar um tema que articule História, natureza e cultura, por exemplo, com o auxílio do conhecimento da geografia, biologia, geologia, arqueologia, etnografia, entre outras áreas do conhecimento. O estudo de uma propaganda de remédio nos anos trinta não acontece sem entender o papel da ciência médica, do mercado, da publicidade e os lugares de veiculação desse anúncio (jornal, revista, almanaque, etc).

Ressalte-se, portanto, que a efetivação da História-problema na produção e aprendizagem do conhecimento histórico só é possível em face da interdisciplinaridade.

No tocante aos aspectos conceituais e metodológicos que nortearam essa intervenção, pode-se destacar três conceitos que se apresentaram ora entre os licenciados e ora entre os alunos da educação básica como resultantes de incompreensão sobre o uso das expressões, ou ainda como necessários na formulação da explicação histórica: temporalidade, historicidade e razão histórica. Dentre esses aspectos, os dois primeiros mereceram maior atenção, ao passo que os alunos não conseguiam assimilar as ideias de permanência e mudança consideradas relevantes para o entendimento do processo histórico. Nesse sentido, pensar as noções de temporalidade aproxima-se da ideia apresentada por Siman: *as mudanças e permanências que acontecem em um determinado tempo cronológico só adquirem sentido ou podem ser compreendidas se forem apresentadas nas cadeias de evento que lhes dão significado.* (SIMAN, 2003:113)

A tentativa de diálogo a partir da narrativa histórica e no pensar historicamente compõe do que se chama de *literacia histórica* (LEE, 2006), na qual o aluno buscará situar os temas históricos em sua historicidade levando em consideração as informações necessárias para a constituição de determinada narrativa histórica. A relação com o presente norteia esse

diálogo como possibilidade para que o aluno explique de maneira coerente às mudanças e permanências evidentes no processo histórico.

Subprojeto Amor

Antes de se casar, ela achava ter amor; mas não tendo chegado a felicidade que deveria resultar desse amor, era preciso que ela tivesse se enganado, pensava. E Emma buscava saber o que exatamente se entendia na vida pelas palavras felicidade, paixão e embriaguez, que lhe tinham parecido tão belas nos livros. (FLAUBERT, 2011)

A contradição de sentimentos apresentada pela personagem Emma presente no romance *Madame Bovary*, segundo os requisitos de papel feminino no período em que foi ambientada a obra, levou a uma série de estranhamentos diante da concepção de amor e as representações sobre a noção de amor romântico característico dos romances do século XIX. Esse estranhamento conduziu os bolsistas do projeto PIBID a apresentarem um conjunto de questionamentos sobre as diversas interpretações para a ideia de amor presentes na fala dos alunos do ensino médio. Mas afinal, o que seria o amor? De início, o amor em si não poderia ser classificado, ou ainda definido. É necessário compreendê-lo a partir de sua historicidade.

Como proposta inicial, a ideia de valorização da vida foi apontada como objetivo para os diálogos interdisciplinares que deveriam ocorrer na realização das atividades de intervenção nas escolas.

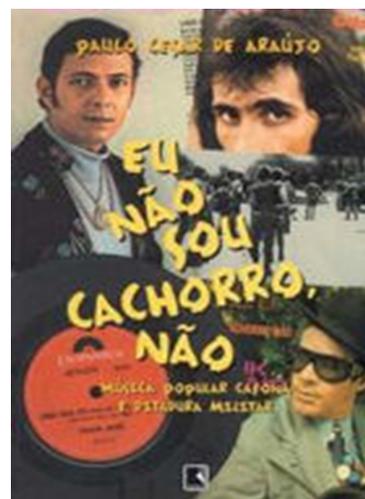
Indicou-se essa temática como possibilidade para que os alunos desenvolvessem produções com o fim de apresentar uma explicação histórica utilizando aproximações entre os que eles haviam até então compreendido sobre temporalidade e historicidade. Para essa atividade foram apresentados como objetivos: Investigar junto aos alunos do ensino médio quais as possíveis interpretações sobre a noção de amor em diferentes temporalidades; elaborar interpretações sobre o saber histórico em no que diz respeito às relações sociais estabelecidas a partir das vivências amorosas e problematizar a ideia de amor romântico.

Buscou-se analisar como os alunos conseguem aprender a dialogar historicamente através do uso de documentos, imagens, filmes, fontes escritas e orais, ora pensando a concepção do objeto de estudo, ora analisando o ofício do historiador a partir da metodologia utilizada para realizar a pesquisa histórica. As atividades propostas não permaneceram na

constituição de perfis masculinos e femininos, ao contrário, buscaram elucidar sobre as diferentes representações do sentimento amoroso através da historicidade dos objetos, fatos ou narrativas que foram selecionadas para esse processo.

Em resumo, duas intervenções merecem maior destaque: a interpretação de músicas lançadas no período da ditadura civil militar brasileira que buscou estabelecer significados para a sua classificação como bregas e qual a correspondência entre as letras e a noção de casamento, família nesse período.

A correspondência entre a música brega e a representação das relações amorosas foi pensada a partir das colocações dos alunos. Ao serem questionados sobre as possíveis interpretações estabelecidas historicamente para interpretar o amor, os alunos indicaram como a concepção de cafonice a correspondência para o amor visto que maneira romântica. De forma estereotipada a temática foi introduzida em grupos de estudos através de subtemas como exposto no cartaz ao lado. Além disso, a problematização das músicas bregas também serviu como questão para outra atividade, a censura presente na ditadura civil militar brasileira.



Nesse caso, a música “Pare de tomar a pílula” de autoria e interpretação do cantor Odair José foi problematizada a partir do perfil de casamento e liberdade sexual no regime ditatorial:

Já nem sei há quanto tempo
nossa vida é uma vida só
e nada mais

Nossos dias vão passando
e você sempre deixando
tudo pra depois

Todo dia a gente ama
mais você não quer deixar nascer
o fruto desse amor

Não entende que é preciso
ter alguém em nossa vida
seja como for

Você diz que me adora
que tudo nessa vida sou eu
então eu quero ver você
esperando um filho meu
então eu quero ver você
esperando um filho meu

(REFRÃO)

Pare de tomar a pílula
Pare de tomar a pílula
Pare de tomar a pílula
Porque ela não deixa o nosso filho nascer (3x)

Você diz que me adora
Que tudo nessa vida sou eu
Então eu quero ver você
Esperando um filho meu
Então eu quero ver você
Esperando um filho meu

(REFRÃO)

A percepção da brequice como componente de exaltação do romance, tido como popular, foi analisada nesse contexto como mecanismo para discorrer sobre as expressões produzidas pelos sujeitos através da música para o amor. Esse aspecto também permitiu aproximar o entendimento do aluno sobre as diferentes formas de compreender o amor como produtor de conflitos e debates ora políticos, econômicos etc.

Como segunda atividade a ser destacada, apresenta-se a exibição de filmes baseados na obra de William Shakespeare com a finalidade de problematizar a permanência do estereótipo de casal romântico, como em *Romeu e Julieta* e em *A megera Domada*.



Em destaque, a história *A Megera Domada* possibilitou estabelecer uma problematização sobre a inadequação do casamento para a personagem principal, Catarina, que se recusa a casar com seu pretendente Petrucchio e põe em conflito diferentes estereótipos presentes na educação para o casamento e na vivência conjugal do século XVI.

Como possibilidade de análise das interpretações históricas dos alunos foram utilizados também o texto literário, imagens, fotos, que constituíram a formulação de um explicação mobilizada a partir do pensar historicamente.

Considerações finais

A elaboração de uma consciência história que leve em consideração a percepção que os indivíduos em formação educacional possuem tem sido objeto de estudo e de prática docente em diferentes espaços escolares. No entanto é possível observar que ainda existem diversos procedimentos a serem inclusos na cultura escolar como forma de ampliar o processo de formação do conhecimento a partir do saber histórico. Resta, dessa maneira problematizar os percursos a serem trilhados para que a consciência histórica seja compreendida como caminho e não como fim último.

Bibliografia

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. História (Ensino Médio). Ciências Humanas e suas tecnologias. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FLAUBERT, Maurice. *Madame Bovary*. São Paulo: Peguin Editora, 2011.

HARTOG, François.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, p.131-149, 2006.

LIMA, Maria. “A expressão lingüística dos saberes: aspectos da relação entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica”. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e CONTIJO, Rebeca (orgs.). A escrita

da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: editora FGV, 2009. Pp. 213 – 234.

RÜSEN, Jörn. História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Brasília: Editora da UnB, 1982.