

APRENDIZAGENS E REFLEXÕES EM TORNO DE UMA AULA HISTÓRICA SOBRE A DITADURA CIVIL- MILITAR NO BRASIL

AZEVEDO, Ananda Bispo¹
FREITAS, Camile Vitória Lima²

RESUMO: Este texto tem como objetivo relatar a nossa travessia formativa como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana, período de novembro de 2022 até março de 2024. Enfatizamos a contribuição significativa do referido Programa no desenvolvimento da nossa formação para docência em história. Uma vez que a formação no Subprojeto História ancorou-se em alguns pressupostos da Educação Histórica, será evidenciado, além de questões de natureza teórica, potencialidades da metodologia quando aplicada em ambientes de escolarização. Para tanto, descrevemos o trabalho de montagem e execução de aulas históricas feitas com alunos do 3º ano do Ensino Médio em instituições parceiras do projeto, o Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand e o Colégio Estadual José Ferreira Pinto, situados no município de Feira de Santana-BA. Neste caminhar, considerando-o um elemento metodológico essencial, colocamos ênfase na problematização do processo de seleção e o uso de fontes na didática da História, a partir do trabalho com o conteúdo (conceito substantivo) “Ditadura Civil-Militar no Brasil”, com o recorte temático sobre a censura durante a vigência deste regime.

Palavras- chave: Pibid História Uefs, Experiência, Educação Histórica, Trabalho com fontes.

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é refletir sobre nosso processo de formação para a docência em História, vivenciado no Pibid História da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. No relato da nossa travessia formativa colocamos em destaque as problematizações e os valores formativos desenvolvidos a partir da práxis da Educação Histórica, colocada em movimento tanto nos encontros de formação, a partir da leitura e discussão de autores como Jörn Rusen, Marcia Teté Ramos, Maria Auxiliadora Schmidt e Peter Lee, como durante as intervenções realizadas nas escolas parceiras, o que implicou em pesquisa, seleção e exploração metódica de fontes para

¹ Graduanda em Licenciatura em História, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, Campus Universidade Estadual de Feira de Santana, email: anandabispo46@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura em História, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, Campus Universidade Estadual de Feira de Santana, email: camilefreitas205@gmail.com

fins didáticos. Desdobra disso uma atenção ao modelo da Didática Reconstructivista da História, proposta por Schmidt, que coloca o aluno como um agente ativo no processo de aprendizagem, e possui como metodologia a Aula histórica.

Estruturamos a comunicação em três momentos. Primeiro, discutimos de forma abreviada o nosso processo de formação a partir da leitura e discussão de textos. Em seguida, articulamos estes encontros de formação com as atividades formativas e os aprendizados nas escolas parceiras. Por fim, e com mais vagar nos detemos na descrição e reflexão das nossas intervenções pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Enquanto campo de investigação e ação (Ramos, 2013), a Educação Histórica investe sobretudo na formação do pensamento histórico de crianças e jovens em ambientes de escolarização, formação orientada pela ciência de referência, no caso, a História. Se apresenta, portanto, como uma perspectiva de ensino de história que busca relação com a vida prática dos estudantes, visto que é a partir dessa conexão que a construção de sentido é realizada, sendo essencial para uma aprendizagem sobre a História, o outro e do próprio mundo de forma significativa. Desse modo, a historiadora Flávia Eloisa Caimi evidencia, a partir de Rüsen a importância da história, ferramenta incontornável “para conhecermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências” (Rüsen, 2001, apud Caimi, 2015, p. 108).

A proposta do PIBID História buscou-se fundamentar nos princípios da Educação Histórica, incluindo o trabalho de iniciação à docência em História e como base fundamental para realização das intervenções pedagógicas nas escolas parceiras. Um processo que se iniciou logo nos primeiros momentos do programa, a partir das leituras e discussões teóricas, sendo uma formação crucial para entendermos o ensino de história como mobilizador da consciência histórica do/as estudantes.

Esta experiência formativa do Pibid se mostrou essencial na construção do nosso tornar-se docente, pois ela possibilita a conexão com a prática e o contato com pesquisas que colaboram para a construção de modelos de ensino de História mais significativos e que proporcionem uma orientação temporal para os sujeitos envolvidos. A partir de estudos bibliográficos saberes foram mobilizados, conforme Caimi (2015),

os “a ensinar” (historiografia, teoria, epistemologia e filosofia da história), “para ensinar” (didática, teorias da aprendizagem e do currículo, entre outros) e os “saberes do aprender”, que dizem respeito aos estudantes, remetendo às culturas juvenis, aos processos de cognição histórica, à relação com a escola e com o saber, os condicionamentos socioeconômicos e seus projetos de vida. É nesse sentido que ganha significado uma frase síntese da autora, segundo a qual “Para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”.

Sendo assim, a formação do/a professor/a de História exige a aquisição de uma gama de conhecimentos históricos, que embora necessários, não são suficientes para dar conta das demandas da docência. Faz-se necessário uma pragmática, de métodos a serem trabalhados no ensino e aprendizagem. Na medida em que objetiva o desenvolvimento do pensamento histórico, a Educação Histórica parece contemplar os saberes necessários à docência e ao mesmo tempo fornecer uma metodologia de ensino, uma pragmática ancorada na ciência de referência. .

Considerando os momentos principais da nossa travessia formativa, os encontros de formação teórica e metodológica e a vivências nas escolas, e especialmente nos nossos momentos de intervenção pedagógica, foi possível perceber as diferenças entre as concepções de ensino aprendizagem pautadas pela transposição didática, e com elas a permanência de práticas verbalistas, com as famosas aulas expositivas. Desse modo, o modelo de aula histórica, busca mobilizar o pensamento histórico do/as aluno/as, valorizando a participação autônoma do estudante de forma investigativa e crítica, a partir da análise e interpretação das fontes, modelo no qual o professor ou a professora assume de fato o papel de mediador na construção de problematização e interpretação dos fatos históricos.

Nesse sentido, vale reiterar, busca-se desenvolver o pensamento histórico do sujeito por meio do conhecimento adquirido, relacionando-o com o mundo e com a atribuição de sentido, visto que é através dessa significância que se constrói novas perspectivas sobre um determinado contexto histórico. Segundo Schmidt: o conhecimento histórico produz sentido quando permite a reconstrução do passado como experiência dotada de sentido e sua articulação com as orientações presentes no agir contemporâneo. (Schmidt, 2020. p.138-139).

Evidente a predominância da aula tradicional expositiva no ambiente escolar, sendo esta a nossa experiência como estudantes da educação básica e também ao

longo da nossa formação no curso de Licenciatura em História. Daí um aprendizado por contraste com o nosso contato com a Educação Histórica, que se configurou como um processo desafiador no que toca à nossa própria formação e pensar de um modelo de ensino e aprendizagem garantidor da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Ademais, ao associar a metódica da produção do conhecimento histórico com a metodologia do ensino, implica uma educação histórica em que pesquisa e descoberta não aparecem descoladas. Tal analogia implica no uso de fontes no ensino de história, rompendo com a metodologia da memorização das informações contidas nos materiais didáticos, promovendo assim a atuação do/as discentes e os usos do passado na orientação da vida prática deles.

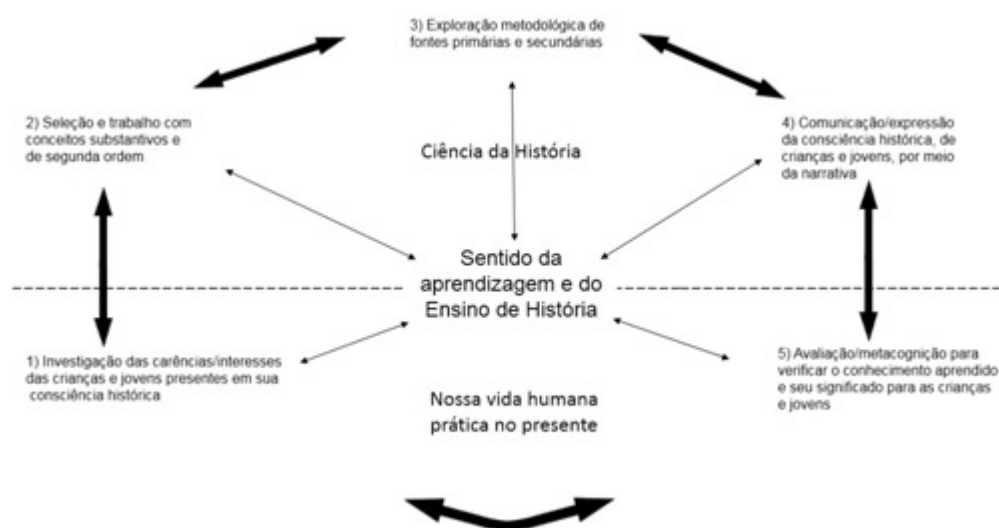
Mas nem tudo são flores. O atravessamento pelas leituras teóricas ao mesmo tempo ampliou a nossa compreensão da complexidade da história enquanto ciência e tornou perceptível os nossos limites de formação e as nossas dificuldades em colocar na prática da sala de aula. Foi uma caminhada difícil ao pensar um modelo de intervenção como ensino e pesquisa, como também problematizar o valor formativo de conteúdos históricos já consagrados no currículo escolar, operar recortes temáticos, articulando conteúdos (conceitos substantivos) e conceitos da epistemologia da história, pesquisar e selecionar fontes e sobretudo explorá-las metodicamente para fins didáticos.

O primeiro impasse deu-se no próprio entendimento do formato da aula histórica, visto que ela parte do levantamento de carências de orientação temporal e interesses dos estudantes, com objetivo de identificar as suas visões de mundo, suas ideias históricas e compreensões do mundo em que vivem. O segundo impasse ocorreu durante a seleção das fontes para trabalhar o conteúdo selecionado, pois é necessário uma pesquisa metodológica com base em bibliografia científica para selecionar as fontes adequadas e que possibilite o questionamento e a produção de sentido pelos alunos durante a sua análise e interpretação.

Mas a despeito dos impasses, não deixamos de mobilizar a inteligência para superar obstáculos. Em resumo, para projetar uma aula histórica é preciso passar por um processo de montagem que segue passos metodológicos bem definidos, como tentaremos demonstrar a seguir.

MONTAGEM E EXPERIÊNCIA DA/COM AULA HISTÓRICA

Na busca de desenvolver uma práxis educativa pautada na Educação Histórica foram desenvolvidos dois modelos de metodologia. A Aula-Oficina, proposta pela pesquisadora portuguesa Isabel Barca (Barca, 2004) e a metodologia da Aula Histórica, construída pela estudiosa brasileira Maria Auxiliadora Schmidt, à qual nos dedicamos a seguir, a partir da apresentação da matriz por ela proposta.



Matriz da Aula Histórica (Schmidt, 2016).

A matriz apresentada aborda o sentido da aprendizagem e do ensino de história mostrando os passos para a construção de uma aula histórica que estabeleça sentido entre a vida prática e a própria ciência da história. O primeiro passo se constitui a partir do levantamento de carências e dos interesses presentes na consciência histórica das crianças e jovens. Logo em seguida, o professor seleciona o conteúdo substantivo relacionado com os conceitos de segunda ordem a partir das ideias prévias obtidas anteriormente. O terceiro passo, faz parte da seleção de fontes primárias e secundárias problematizando e possibilitando os estudantes analisarem os documentos históricos à luz do tempo presente. O quarto passo se configura como a expressão da consciência histórica por meio das suas narrativas acerca da problematização das fontes. Por fim, a avaliação do docente é crucial e ocorre através da busca das narrativas desenvolvidas

O conceito substantivo mobilizado na nossa intervenção se tratou da Ditadura Civil- Militar no Brasil, com o recorte específico sobre a censura imposta pelos militares

aos seus opositores e ao povo brasileiro. Em ambos projetos de intervenção nas aplicações foram trabalhados os conceitos epistemológicos ou de segunda ordem, com destaque para evidência histórica e interpretação histórica. A escolha desse tema se deu por conta de pesquisas com jovens feirenses e seu posicionamento com relação aos governos militares, nas quais se constatou a predominância de ideias-forças da narrativa dos militares. Avaliamos isso como um problema de orientação temporal, problema que merecia ser trabalhado em sala de aula, com o intuito de desmistificar as narrativas de revolução e de liberdade em torno do golpe de 64.

Em um primeiro momento se realizou uma sondagem elaborada na ferramenta google forms servindo como parâmetro para entender os conhecimentos prévios sobre o tema, visto que ele se apresenta de maneira controversa na mentalidade dos brasileiros. No forms estavam questões sobre a música “Apesar de você”, de Chico Buarque, estabelecendo uma relação com fontes imagéticas da Passeata dos Cem Mil de 1968, retratando um estudante sofrendo violência policial devido a sua presença na manifestação.

Obedecendo a uma certa lógica da relação com a escola, como foi uma atividade que deveria ser feita em casa, uma quantidade significativa de alunos não respondeu ao levantamento, mas na análise do que foi respondido evidenciamos a presença de uma avaliação crítica em relação à Ditadura Militar, indicando o período como autoritário e opressor. A partir disso, demos seguimento ao projeto da Aula, pesquisando fontes a partir dos níveis de compreensão dos estudantes acerca do conteúdo.

Durante a pesquisa foi possível identificar as inúmeras fontes musicais que são utilizadas para trabalhar o tema da Ditadura Civil-Militar no Brasil, sendo as mais recorrentes as canções de Chico Buarque devido as suas letras apresentarem uma resistência direta ou indireta ao regime militar. Em nossas aulas de maneira semelhante foram aplicadas as fontes musicais, sendo elas as canções de Chico Buarque, como “ Apesar de você” lançada em 1970 e “ Cálice” com a participação de Gilberto Gil divulgada em 1978. Nossa pretensão foi exercitar a evidenciação com o alunado, a partir da identificação das formas e práticas de censura nos documentos, e as instituições envolvidas, no caso, Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) dos governos militares.

Por outro lado, utilizar as fontes estéticas, além de aguçar a sensibilidade do alunado, já se trata de uma história difícil ou traumática, permite compreender a atuação da classe média nesse processo, visto que a maioria dos artistas que faziam parte da Música Popular Brasileira (MPB) eram provindos de um lugar de privilégio. Artistas como Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Gilberto Gil, e dentre outros ocuparam o lugar de denunciadores da ditadura imposta no período de (1964-1985), promovendo a divulgação de mensagens subliminares ao povo brasileiro sobre a anistia, a necessidade da luta e da união para resistir ao regime autoritário.

Cabe destacar que no processo de seleção das fontes encontramos alguns obstáculos, visto que o objetivo era problematizar a censura não somente a partir das fontes estéticas, desse modo, a partir das pesquisas realizadas encontramos fontes imagéticas do jornal “O Estadão”, que denunciavam explicitamente a opressão por meio das lacunas vazias e a troca de informações por receitas de bolos. Além dessas fontes, selecionamos o ato institucional número 5 (AI-5) como forma de evidenciar um dos documentos que efetivaram as medidas repressivas impostas pelo governo.

O terceiro momento ocorreu a realização das aulas em sala de aula, analisando as fontes propostas com o objetivo de compreender os meios utilizados para driblar a censura e de que forma ela funcionava na realidade do povo brasileiro. Assim, o processo de exploração dos documentos expostos se deu a partir dos questionamentos e interpretações elaboradas por eles.

No trabalho de análise com a canção “Apesar de você” (1970) de Chico Buarque, os estudantes evidenciaram que o “você” tratava-se do presidente Emílio Garrastazu Médici, associando o lançamento da canção ao período do seu governo. Além disso, eles também identificaram a esperança mantida pelo autor na chegada de dias melhores a partir do trecho “Amanhã há de ser outro dia”, esperando que a justiça um dia cumpriria o seu papel ao punir os governantes autoritários por todas as injustiças sofridas pela população, sendo as prisões, torturas e assassinatos.

Da mesma forma, no trabalho de evidenciação da música “Cálice” os discentes identificaram o uso da metáfora no trecho “ pai, afasta de mim esse cálice”, sendo o “cálice” a representação do verbo calar, pois com base na leitura dos alunos o eu lírico pede a liberdade para poder falar, sendo mais uma crítica a falta de liberdade de expressão. Além disso, nos trechos “ Quero inventar o meu próprio pecado, Quero

morrer do meu próprio veneno” retrata em suas perspectivas sobre leis e os crimes criados pelos militares durante a aplicação dos atos institucionais proporcionando uma criminalização desmedida.

A mobilização do raciocínio histórico também aconteceu não apenas na exploração das fontes musicais, mas também na atividade com fontes imagéticas. Os estudantes evidenciaram como a censura agia na manipulação e no silenciamento das informações verdadeiras, percebendo que os compositores tinham como objetivo político denunciar o autoritarismo e a violência por meio da arte. Por outro lado, fazendo uso do passado, fizeram interpretações do presente vivido pensando no uso da música como meio de delatar as injustiças cometidas pelo sistema governamental contemporâneo. Portanto, o último momento se sucedeu a partir de discussões sobre as percepções dos estudantes desenvolvidas durante as problematizações das fontes de forma ativa.

RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE AS INTERVENÇÕES

Fazendo um exercício reflexivo sobre as nossas intervenções, consideramos que avançamos no saber-fazer de uma Aula Histórica. Mas também cometemos equívocos na aplicação das aulas históricas, que serviram como aprendizado para práticas futuras. Não obstante isso, estamos convencidas que essas experiências foram significativas tanto para nossa formação como professoras de História como também para o desenvolvimento do pensamento históricos dos alunos, pois houve a criação de um ambiente propício para trocas de conhecimento e de diferentes percepções sobre as narrativas expostas durante a aprendizagem dos estudantes. Dentre as falhas cometidas ganha destaque a não produção de registros escritos pelos discentes, visto que a participação ocorreu majoritariamente de forma oral. O trabalho guiado pelos fundamentos da Educação Histórica pressupõe um docente como investigador das suas práticas, decorrendo daí a necessidade da produção de fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções feitas no Pibid e no próprio Programa foram fundamentais para nossa formação como futuras professoras de História, pois é perceptível a

bagagem que construímos ao longo do caminho, uma vez que os saberes e as práticas adquiridas transformaram o nosso olhar sobre a forma como devemos ensinar e a maneira como o outro aprende a história.

Desse modo, conseguimos compreender através das teorias e práticas a importância de uma aula que tenha significância para todos os alunos e que promova um ensino crítico e ativo. Destacamos que o contato e o trabalho com as fontes permitem uma relação direta do aluno com o próprio ofício do historiador, por meio do exercício de extração de informações e problematização do documento histórico. Selecionar, usar fontes adequadas e criar questões não é uma tarefa fácil, sendo um processo desafiador na nossa experiência de montagem de uma aula histórica e na própria formação da docência. Ensinar história é atravessar o outro por meio dos questionamentos e de uma análise consciente, com o intuito de formar indivíduos mais críticos.

Portanto, os valores formativos adquiridos a partir do contato direto com o espaço escolar e também com o campo da Educação Histórica ajudam a promover um ensino de qualidade em que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de pensar o mundo historicamente. Não se restringindo, portanto, ao passado que está sendo estudado, mas fazendo conexões com o tempo presente e o futuro, conectando a experiência de tempo com suas vidas práticas, visto que é a partir dos questionamentos do presente que buscamos entender os acontecimentos pretéritos, resultando em uma construção de sentido por meio de uma aprendizagem histórica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos nossos coordenadores e supervisores pelos conselhos e aprendizados obtidos durante o Pibid, sem eles não seria possível a construção dessa pesquisa, visto que se tornou crucial para entendermos o ensino e a aprendizagem de história na sala de aula, sendo um processo rico em nossa formação da docência. Esse trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853> . Acesso em: 20 de Março. 2024.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 2003.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. **XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; Schmidt, M.A. (Org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: WA, 2020. v. 2. 220p.

SCHMIDT, Maria A. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.