

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA E ENSINO DE HISTÓRIA algumas reflexões a partir do Labhum¹

Livia Scheiner²

Resumo: Sob uma perspectiva teórico metodológica que enfatiza a conjunção ensino e pesquisa no entrecruzamento da História com a Educação, o Laboratório de Humanidades do Colégio Pedro II (Labhum), em Niterói, é o tema desse estudo, o qual analisa inovações didáticas e pedagógicas interdisciplinares para o processo de *aprendizagem significativa*, conforme enunciado por Marco Antonio Moreira (2000) e, por isso, crítica dos alunos em nível da Educação Básica; além de ressaltar a importância de registros imagéticos e sonoros como fontes-objetos do Ensino de História.

Palavras-chave: ensino de história; educação básica; interdisciplinariedade; aprendizagem significativa; fonte e objeto.

Abstract: Under a theoretical-methodological approach which emphasizes the connectivity between teaching and research at the crossroads of History and Education discourses, the Laboratory of Humanities of Colégio Pedro II, in Niterói, is the subject of this study. It draws up an analysis of interdisciplinaries didactic pedagogical innovations toward the significant learning process according to Marco Antonio Moreira (2000), and, therefore, criticism of students regarding the basic education as well as highlighting the importance of sounds and images registers as the sources and objects of History Teaching.

Keywords: history teaching; basic education level; interdisciplinary; *significant learning*; source and purpose.

Em obra conjunta, datada de 1969, Postman e Weingartner afirmavam que a escola, embora devesse preparar o indivíduo para viver em um mundo em constante transformação de conceitos, valores e tecnologias, continuava a se pautar por um ensino marcado por verdades absolutas, classificações baseadas em nomenclaturas rígidas e premiação de comportamentos servís, diante de padrões autoritários de relacionamento. A partir desses pressupostos, os dois autores criticavam uma educação que parecia destoar das mudanças sociais e tecnológicas do seu tempo, apontando para a imperiosa necessidade de se refundar as práticas pedagógicas, que deveriam, antes, ser voltadas para o “aprender a aprender”.

Segundo eles, tal movimento resultaria em uma profunda mudança de paradigma, baseada no abandono da ideia de educação como mera transmissão de conhecimentos e no

¹ Laboratório de Humanidades do Colégio Pedro II – Campus Niterói

² Professora de História do Colégio Pedro II, Unidade Niterói.

desapego da ilusão da certeza. Atitudes capazes, portanto, de produzir sujeitos questionadores da sua realidade, criativos, dinâmicos, capazes de construir novos significados, diante das mudanças que teriam de encarar (POSTMAN; WEINGARTNER, 1969, p. 217).

Passados mais de quarenta anos (!) das críticas lançadas por estes autores norte-americanos, podemos afirmar que, pelo menos em nossa sociedade, a problemática de uma prática educativa que produza aprendizagens significativas continua sendo questão relevante nos atuais debates acadêmicos e educacionais.

A princípio, parece-nos que estas breves considerações teóricas são um tanto óbvias em nosso meio, especialmente em se tratando das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Departamento de História do Colégio Pedro II. Contudo, se por um lado, é certo que contamos com um conjunto de professores que, pela qualidade de sua formação e sua continuada inserção no meio acadêmico, vem experimentando práticas que há muito superam a visão de uma *educação bancária*, por outro, contamos com o peso de uma estrutura de ensino sesquicentenária, cujo escopo mantém-se ainda bastante conservador e reticente a práticas menos mecanicistas de ensinar-aprender. Vivemos em nosso cotidiano escolar o desafio de cumprirmos com as regras do processo pedagógico institucional sem nos deixarmos paralisar por este.

Neste sentido, o presente artigo visa apresentar, juntamente com um breve relato das experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Humanidades do nosso Campus Niterói, ao longo do 1º semestre de 2012, algumas reflexões de ordem teórica e metodológica a respeito da produção de aprendizagens significativas *críticas*. Para tanto, resgatamos o que os autores já citados denominam de aprendizagem como *atividade subversiva*, a partir de alguns dos princípios elencados pelo Prof. Marco Antonio Moreira, para a sua efetivação em escolas da realidade brasileira.

Como já é de conhecimento deste Departamento, venho desenvolvendo minhas atividades de Dedicção Exclusiva junto ao Laboratório de Humanidades situado no Campus Niterói do Colégio Pedro II. Tal laboratório, como revela a sua própria denominação, pretende-se como um espaço de produção de atividades e experiências pedagógicas interdisciplinares, bem como de iniciação à pesquisa. Envolve, hoje, as áreas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa e Literatura, não se restringindo às mesmas quando há a possibilidade de trabalhos com as demais disciplinas do currículo do Ensino Médio.

Inúmeros foram os eventos e oportunidades de trabalho, desenvolvidos pelas equipes das disciplinas mencionadas, ao longo dos três anos de existência física do Labhum – como é carinhosamente conhecido o nosso espaço. Dentre eles, podemos citar seminários com palestrantes convidados, debates, exposições, visitas etc. Assim, devido à própria dinâmica de trabalho, as atividades do Labhum têm proporcionado um diálogo metodológico e teórico com os aportes das ciências humanas como um todo e, particularmente, da própria História como disciplina, recebendo ainda as contribuições mais recentes das discussões no campo da Educação.

No âmbito dessas atividades, somos o tempo todo levados, como equipe, a reavaliar alguns construtos conceituais que envolvem a antiga – mas infelizmente ainda não superada – discussão acerca da necessidade de propormos aos nossos alunos um processo de ensino que oportunize aprendizagens de fato significativas e - mais que isso – de caráter subversivo ou *crítico*, nas palavras do prof. Marco A. Moreira. A opção pela produção de aprendizagens significativas críticas, segundo Moreira (MOREIRA, 2000, p. 3), evidencia um esforço voltado para a superação de práticas como as verdades absolutas, as respostas "certas", as entidades, processos e sujeitos isolados, as relações de causalidade simples e identificáveis, os estados e "coisas" fixos e as tradicionais dicotomias (bom/ruim; bem/mal; desenvolvimento/subdesenvolvimento; centro/periferia; pobreza/riqueza, etc.). Ou, em

outras palavras, a superação da mera transmissão de conhecimento, que desestimula o questionamento.

Como o mencionado autor, reconhecemos que, em termos de paradigmas educacionais, embora nos movimentemos hoje em um cenário que defende exatamente o oposto, obrigando-nos a “alinhar” o nosso discurso pedagógico, muitas vezes nossas práticas como educadores voltam-se ao modelo acima descrito. Assim sendo, como participante do Labhum e aluna de pós-graduação em Educação, venho buscando alinhar algumas práticas das quais participo com as linhas de reflexão teórica adotadas em minha pesquisa³. Tais linhas me fizeram reencontrar nomes clássicos do debate a respeito do “como se aprende?”: David Ausubel, Neil Postman e Charles Weingartner, como já mencionados, e ainda George Kelly, Vygotsky e o próprio Paulo Freire, entre outros.

Assim, se o nosso objetivo como professores de História é proporcionarmos aos alunos *aprendizagens significativas*, e estas de caráter *crítico*, intentamos que o produto final do conhecimento seja não um mero conjunto de informações sobre processos e eventos históricos, bem como os consensos acadêmicos sobre os seus resultados mais visíveis. Buscamos como foco um sujeito que, reconhecendo-se como participante de sua cultura, consiga, ao mesmo tempo, ver-se fora dela, analisando-a criticamente. Ou, nas palavras de Moreira (2000, p. 07), alguém capaz de:

[...] manejar a informação, criticamente, sem sentir-se impotente frente a ela; usufruir a tecnologia sem idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela mudança; viver em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida; aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas.

³ Utilizo aqui algumas das reflexões que embasam minha pesquisa de Doutorado “Saberes significativos – Aprendizado e Formação Histórica para os alunos do Ensino de Jovens e Adultos do Colégio Pedro II”, realizada através da Universidad Politécnica y Artística del Paraguay e que, no momento, encontra-se em desenvolvimento.

Assim, das contribuições dos autores citados, acrescidas das recentes reflexões de Moreira, podemos obter um conjunto de princípios simples que o professor precisa/deve manejar para proporcionar aprendizagens significativas críticas em História. E por considerar que estes são perfeitamente aplicáveis à nossa realidade educacional – brasileira, urbana, pública – mesmo em meio a uma agenda institucional quase sempre estranha aos mesmos, elencamos aqui alguns deles, que nos têm auxiliado em termos teórico-metodológicos, especialmente na concepção e realização das atividades do Labhum.

O primeiro deles é um velho conhecido nosso: **o princípio do conhecimento prévio**. De maneira simplificada, este envolve o fato de que o indivíduo aprende a partir do que já sabe, crescendo e reformulando o conhecimento, ancorando novas aprendizagens a cadeias de pensamento já existentes, modificando-as ou aprofundando-as.

O segundo, chamado de **princípio da interação social e do questionamento**, parte do pressuposto de que a aprendizagem é um processo social que envolve não somente interação com outros sujeitos mas destes com os contextos sociais que o determinam. Desta forma, deve partir não de respostas prontas, mas de perguntas, problemas que encontram relevância conjuntural.

Em seguida, consideramos o **princípio da não centralidade do livro-texto**, que nos impele a dialogarmos com nossos alunos a partir de materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens. No caso do ensino de História, este tem sido um princípio particularmente caro entre nós, professores. Afinal, quem de nós não apresenta a seus alunos uma gama variada de registros/vestígios históricos e/ou suas representações?

Tal fato nos conduz, necessariamente, a examinarmos o quarto princípio, estreitamente relacionado ao anterior: o do **aluno como perceptor/representador da realidade**. O exame de diferentes marcas da presença humana no tempo e no espaço mobiliza a reflexão sobre quem os produziu e em que condições. Isto diz respeito a levar o

aluno a perceber a realidade como uma trama de significados atribuídos pelos sujeitos que a produziram e a conceber o conhecimento desta a partir da produção de representações sobre a mesma.

Poderíamos tecer aqui uma ampla reflexão sobre outros princípios, desdobramentos do anterior. Contudo, não é o propósito desse trabalho. Por ora, basta afirmar que, ao tomarmos o aluno como perceptor e representador da realidade, o processo ensino-aprendizagem passa a mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento: a importância do erro, a incerteza do conhecimento e a sua parcialidade, a necessidade frequente de *desaprender*, a possibilidade do desvendamento da realidade, da *desconstrução* de verdades, de reconstrução de saberes em outras bases e argumentos.

O que nos leva, por fim, ao quinto princípio, o do **conhecimento como linguagem**. Considerar que a linguagem está totalmente envolvida toda e qualquer tentativa humana de perceber a realidade leva-nos a uma reflexão importante sobre a História ensinada: em que medida facilitamos ao nosso aluno a construção de um aporte conceitual que lhe sirva como *chave de leitura* da realidade, como instrumental para a sua leitura/tradução do mundo e mediador de sua ação como sujeito histórico?

A partir deste conjunto de princípios facilitadores de aprendizagens significativas críticas, analisemos brevemente algumas das atividades desenvolvidas com a participação do Labhum, nas quais me incluí.

Logo no início do ano letivo de 2012, entre os meses de março e abril, a propósito do conteúdo a respeito da chamada “Segunda” Revolução Industrial e seus desdobramentos econômico-sociais e políticos, propus aos meus alunos do 3º ano uma reflexão sobre o impacto das novas máquinas e tecnologias no cotidiano das sociedades atingidas por tais mudanças. Esta investigação, que partia de conhecimentos prévios dos alunos, desdobrou-se em um trabalho interdisciplinar em parceria com o professor de Física, Mauro Costa.

Utilizamos o espaço e a proposta do Labhum para gestarmos um pequeno projeto de pesquisa, solicitando que os alunos investigassem alguns dos objetos e tecnologias inovadores para o período, analisando criticamente o seu impacto social (História), bem como os princípios de seu funcionamento em termos de inovação tecnológica (Física). A proposta resultou em um período de planejamento, orientação dos trabalhos e sugestão de bibliografia, utilizando-se o espaço do Labhum para os encontros fora do horário das aulas – uma vez que não temos tempo institucional em conjunto para fazê-lo – com apresentação prevista em aulas onde ambos os professores estariam presentes, quando isto fosse possível⁴.

Apenas para ilustrar o debate teórico-metodológico proposto nesse artigo, poderíamos dizer que a discussão do tema envolveu não só a necessidade de se ancorar novos saberes aos conhecimentos e informações já dominados – uma vez que vários dos objetos apresentados encontravam algum paralelo na realidade atual (rádio, refrigerador, máquina de escrever etc.), mas, sobretudo, de refletir sobre o campo científico como lugar de disputas que vão além da ideia de verdade (os interesses políticos e econômicos do grande capital, presentes na produção e no uso de novas tecnologias) e do conhecimento como algo parcial e sujeito aos resultados destas disputas. Este fato foi especialmente ilustrado pelos alunos com a problemática da utilização de circuitos elétricos, a partir das concepções de dois cientistas do início do século - Tesla e Edson - bem como com o uso desta tecnologia em instrumentos de repressão, como a cadeira elétrica. O instrumento, segundo um dos grupos de alunos, foi amplamente utilizado nos EUA, particularmente nos estados do sul, como comprovaram através de dados estatísticos e mapas levantados por eles. Tal abordagem

⁴ O presente trabalho foi enviado no mês de julho para a TV ESCOLA, atendendo à chamada de sugestões de aulas para o programa “Minha ideia dá uma sala”. Embora este ainda não tenha recebido um parecer final, no mês de agosto, eu e o professor Mauro Costa fomos convidados a produzir e gravar novos programas para o canal, em parceria com colegas de outros estados do Brasil.

permitiu o uso do conhecimento histórico mediado por outras linguagens, para além da narrativa, como chave de entendimento e de tradução da realidade.

Ao encerrarmos o primeiro semestre estávamos, como equipe interdisciplinar, envolvidos na seleção de alunos para o Projeto “Ensino Colaborativo” (mais conhecido como monitoria). Em tal oportunidade, indicamos aos coordenadores de série a necessidade de incluirmos colaboradores para o Labhum. Ao voltarmos do movimento grevista, reunimos os alunos-colaboradores já escolhidos (tanto os da disciplina História, quanto os do laboratório), buscando envolvê-los em propostas que visam a sua participação em projetos de iniciação científica. Para tanto, pessoalmente, participei de quatro reuniões de implementação dos projetos que significam, no âmbito da discussão aqui proposta, oportunidades de uma aprendizagem menos “livresca”, ou seja, menos narrativa e mais ativa, em consonância com o instrumental de pesquisa e as problemáticas e materiais abordados pelas ciências humanas.

Temos como proposta integrar os atuais colaboradores do Labhum na montagem de um acervo de registros imagéticos e sonoros significativos para as áreas envolvidas, gerando entre eles a oportunidade de levantamento e catalogação de materiais, o que, no momento, encontra-se em andamento. Neste sentido, apresentamos aos alunos, de forma prática e interativa, a dimensão das representações com as quais o sujeito lida na apreensão e produção do conhecimento. No âmbito desse trabalho, os alunos desenvolverão a habilidade de reconhecer, por meio dos materiais analisados, que é o sujeito que atribui significados ao mundo que o cerca, que este não tem significados *a priori* e que tais representações são instrumentos para se pensar a realidade e entender/decodificar significados.

A partir de semelhante direcionamento, vimos trabalhando desde o mês de setembro também na seleção de pesquisadores para o “Pensa Rio”, projeto institucional do Departamento via NUPEH em parceria com o LCP – UFF. O projeto, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Gislene Neder (Departamento de História – UFF), tem por objetivo central

discutir, com os aportes teórico-metodológicos da pesquisa em História, a questão da relação entre o Estado, suas instituições e a Igreja, na emergência da ordem republicana no Brasil. Uma consulta prévia aos alunos interessados foi concluída e, interrompidas pelo período institucional de provas, algumas atividades já planejadas e divulgadas entre os candidatos serão retomadas brevemente: debate no Labhum sobre o tema “O Colégio Pedro II no âmbito da Educação Nacional” e visita ao NUDOM.

Além das atividades de pesquisa e catalogação de materiais audiovisuais, através de recursos fornecidos pela FAPERJ, entidade financiadora do projeto, o aluno participante do mesmo terá a oportunidade de participar na produção de material de divulgação científica. Assim, além de permitir trocas com outros pesquisadores do mesmo nível e mais experientes, travando suas primeiras interações no mundo acadêmico, a iniciação científica de jovens do Ensino Médio prevê um espaço de diálogo com técnicas e métodos de produção do conhecimento científico, bem como de mídias utilizadas na sua divulgação. Esta inserção é fundamental para a *dessacralização* do conhecimento, cuja meta é a construção de um aluno que se vê como sujeito do mesmo, manipulando ferramentas e linguagens socialmente reconhecidas, acessando novas possibilidades de saber, distantes da mera repetição da narrativa de outras pessoas e mais próximas da tessitura de redes de saberes em constante reformulação.

Percebe-se deste breve relato que os princípios anteriormente descritos – bem como as ideias a eles subjacentes - têm servido, em minha práxis docente, de eixo teórico especialmente nas atividades desenvolvidas pelo Labhum no ano de 2012. Após três anos de funcionamento, considero que este espaço começa a produzir alguns frutos mais permanentes, diante dos desafios colocados pela sua proposta inicial: a de ser um espaço de diálogo interdisciplinar em uma entidade de ensino ciosa de valores e práticas institucionalizadas. Pessoalmente, o trabalho ali realizado tem sido de fundamental importância, no sentido de proporcionar ação e reflexão renovadas sobre a prática

pedagógica, estando ao mesmo tempo distante e imerso nas atividades regulamentares do cotidiano escolar e, por vezes – felizmente – quebrando sua ordem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963, 685p.
- _____; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana. Trad. Para o português do original *Educational psychology: a cognitive view*. 1980, 625 p.
- BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não; filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Editorial Presença, 1991, 137p.
- FINKEL, Don (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publications de la Universitat de Valencia. Trad. para o espanhol do original *Teaching with your mouth shut*. 292p.
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia da autonomia*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra. 148p.
- JOHNSON-LAIRD, Philip N. *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983, 513 p.
- KELLY, George (1963). *A theory of personality – the psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton & Company, 1963, 189 p.
- MASINI, Elcie A. S.; MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. São Paulo: Vetor Editora, 2008.
- MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB, 1999, 129 p.
- _____. *Aprendizagem significativa crítica. Conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, Portugal, 11 a 15 de setembro, 2000. (Publicação nas Atas do Encontro)
- _____. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UnB.
- _____ & MASINI, Elcie Aparecida S. *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes, 1982, 112 p.
- NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. *Aprendendo a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução para o português do original *Learning how to learn*, 1996, 212 p.
- POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co., 219 p.
- _____. *Technopoly: the surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books/Random House, 1993, 222 p.
- _____. *The end of education: redefining the value of school*. New York: Vintage Books/Random House, 1996, 208 p.
- VALADARES, Jorge A. & MOREIRA, Marco A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, 133 p.

* * *