

HISTÓRIA, CINEMA E AMÉRICA LATINA: A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS

Joel Silva de Assis¹

1. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/CAPES/PIBID/HISTÓRIA

Resumo: Este artigo analisa a possibilidade de ter na sala de aula um campo de testes para as Ciências Humanas, em especial a História. As presentes informações encontram seu fundamento nos resultados obtidos de um semestre do PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, na Escola Emílio Sander da cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. O título do subprojeto é *América Latina sob o olhar do cinema: as possibilidades do uso de filmes na docência em História* e se estende a outras três escolas com níveis Fundamental e médio. O grupo, composto por cinco "pibidianos", trabalhou com o recorte *Revoluções na América Latina*, que foi dividido em 4 oficinas: Revolução Mexicana, Guatemalteca, cubana e Nicaraguense, respectivamente. As oficinas foram distribuídas pelo semestre de modo a complementar as aulas do ano letivo do professor, que tratavam da história do século XX. As variadas metodologias geraram dados tabelados, novas possibilidades e muitas considerações sobre a prática docente.

Palavras-chave: PIBID, História, América Latina, Cinema, Metodologia.

HISTORY, CINEMA AND LATIN AMERICA: THE CLASSROOM AS A LABORATORY FOR THE HUMANITIES

Abstract: This article analyzes the possibility of having in the classroom a testing ground for the Humanities, especially History. The information provided find its basis in the results from one semester with PIBID (Institutional Program of Initiation for Scholarships to Teaching) at Emilio Sander School in São Leopoldo, Rio Grande do Sul. The title of the subproject is "*Latin America under the gaze of cinema: possibilities for using films to teach History*" and extends to three other elementary and secondary levels schools. The group, composed of five "pibidianos", worked with the thematic focus on *Latin America Revolutions*, which was divided into four workshops: Mexican, Guatemalan, Nicaraguan and Cuban Revolution, respectively. The workshops were distributed throughout the semester in order to complement the school year classes planned by the teacher, who dealt with the Twentieth Century History. Several methodologies were used and generated tabulated data, new possibilities and many considerations about the teaching practice.

Key Words: PIBID, History, Latin America, Cinema, Methodology.

Introdução

O PIBID, para muitos graduandos, é a primeira chance de ter contato com a sala de aula. Para os professores e a escola, é uma oportunidade excelente para aproximar o corpo docente e a Universidade, sendo os alunos os principais beneficiados nesse processo. A formação de professores é vital para aprimorar as práticas de ensino em sala de aula. Os primeiros passos de um professor são aqueles que o profissional vai lembrar para o resto de sua vida pois estarão sempre presentes quando ele precisar pautar suas atitudes na rememoração de suas primeiras experiências.

A importância da formação dos professores é amplamente reconhecida como promotora de uma prática docente melhor sistematizada e que promova a educação das crianças para sua inserção social. O desenvolvimento profissional de professores denominado como “ciclo de vida profissional dos professores” (HUBERMAN, 1989), compreende um processo contínuo que agrega conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo da carreira docente. (MARTINS; ROMANOWSKI, 2013, p. 84.)

A experiência é a palavra-chave quando se pensa na organicidade da sala de aula e da relação professor - aluno. Tanto os pequenos detalhes desta interação quanto os acontecimentos mais marcantes integram um quadro extremamente complexo de caracterização da experiência pedagógica. Esta imensa gama de características e detalhes agregados, ao longo do tempo, irão definir o professor e todo o seu campo de ação. Desse ponto de vista pode-se considerar que os alunos, que estão sempre em relação direta com as mudanças temporais de época a época, também podem ser construtores das práticas do professor a longo prazo.

Portanto, o aluno precisa ser considerado em suas inteligências múltiplas e pelos dois lados do cérebro, e este desafio instiga os professores a reconstruírem suas práticas educativas. Com a globalização, os pressupostos de informação foram ampliados, e os

alunos podem acessar com independência o universo da rede de informação. Com os satélites, televisões a cabo e os computadores (Internet, correio eletrônico, fax), os alunos adquiriram autonomia para produzir conhecimento. (BEHRENS, 2009, p. 66)

O aluno contemporâneo tem inúmeras possibilidades das quais não dispunha, por exemplo, um aluno na década de noventa. Hoje em dia existem as grandes indústrias de jogos de vídeo games que, enquanto muitas escolas subestimam suas capacidades intelectuais e pensam em tornar o conteúdo mais simplificado para a sua assimilação, produzem conteúdo que explore e exija cada vez mais das suas capacidades. Na sala de aula esse aluno é exigente, não só a respeito do conteúdo, mas quanto às múltiplas capacidades do professor de ensinar e entreter.

No caso específico das Ciências Humanas, o professor constantemente enfrenta em sala de aula problemas característicos da área. Lidar com a formação de opinião e com o posicionamento político pode ter más consequências, principalmente se é preciso abordar temas como marxismo, revoluções e personagens históricos como Che Guevara e Simon Bolívar. As concepções maniqueístas estão imbricadas com amplitude na cultura ocidental. O próprio ensino esteve nas mãos da Igreja por muito tempo, sendo assim ainda é permeada por muitas concepções mais tradicionais. Ao falar em política, por exemplo, percebe-se que sempre as pessoas caem na armadilha de ver o lobo ou o cordeiro em cada figura analisada. As situações também são analisadas de um foco positivista. O aluno pergunta “mas o que isso importa na minha vida” ou “que tipo de progresso isso trouxe para nós, que é tão importante de ser estudado?” Trabalhar essas temáticas e contextualizá-las de acordo com o cinema acaba por tornar-se um toque a mais de dificuldade na hora de planejar.

Durante o andamento do projeto, o grupo necessitou de intenso apoio intelectual e teórico-metodológico, tanto dos nossos orientadores e professores quanto das bases bibliográficas. Dentre os livros que mais nos auxiliaram, estão *Conversas com um Jovem Professor*, de Leandro Karnal (Contexto, 2012) e *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*, de Maria Aparecida Behrens (Vozes, 2009). O primeiro serve como manual de bolso com conselhos extremamente úteis para os navegadores de primeira viagem; ainda conta com dicas de filmes ao final de cada capítulo. O segundo, norteia com

seriedade as diferentes abordagens e organiza ideias e considerações do mundo docente para maior firmeza nos primeiros passos do leitor. Estas considerações teóricas, são importantes pois foram elas que pautaram o preparo pelo qual o grupo passou antes de entrar em sala de aula. Houve um momento bem icônico em que o grupo do PIBID assistia apresentações de uma turma de Ensino Médio, com o objetivo de interagir com a dinâmica do professor em sala de aula, e um aluno perguntou se Che Guevara era afinal um homem bom ou mau. O grupo tentou explicar ao aluno o conceito de maniqueísmo, de verdade histórica e, aproveitando as próprias divergências de opinião dentro do grupo, exploraram-se as diferenças de ponto de vista para mostrar ao aluno a complexidade da pergunta que ele tinha feito. É nos momentos em que a situação mais foge ao controle que o papel do professor se evidencia e sua ação é mais necessária. Alguns alunos inclusive, surgiram com algumas questões pessoais contra os integrantes do Pibid, por motivos não muito aparentes. Questões de humor, quem sabe. Cabe ao professor em formação reavaliar sua postura em sala de aula e observar a reação do aluno, que serve como um termômetro para saber se o caminho está adequado ou não.

O professor com uma visão sistêmica é capaz de perceber que o erro pode vir a ser um caminho do acerto. Desafia seu aluno a encontrar novas respostas, a pesquisar outras possibilidades, permitindo que os colegas possam compartilhar da problemática levantada e juntos, professores e alunos, possam construir novas soluções. (BEHRENS, 2009, p.68.)

Essa possibilidade de o aluno e o professor poderem desenvolver as atividades através de interação favorece o nosso grupo, pois os “pibidianos” e os alunos não tem gostos culturais (musicais, referenciais e mídia em geral) assim tão distintos. Assim, aos poucos, o grupo foi se deparando com a responsabilidade que o professor tem ao apresentar ao aluno múltiplas abordagens acerca de um tema. Além disso, é tarefa do professor servir de exemplo de postura investigativa adequada, de rigor e de cuidado com as fontes e metodologias na pesquisa. “Quando emitimos uma ideia feita, é como

se isso estivesse dado; o problema está resolvido. A comunicação é espontânea, porque em certo sentido ela não existe” (BOURDIEU, 1997, p.40). Tendo isso em vista o grupo optou por conduzir o conteúdo com o máximo de organicidade: instigar os alunos a conversarem através de questões diretas e linguagem acessível; levantar problemas quanto ao material assistido nos filmes, desconstruir as abordagens feitas, resolver questões com plausibilidade. Pensou-se em uma condução menos mecânica justamente porque os pontos de vista são sempre relativos e, em decorrência disso, a interpretação dos conceitos históricos pode tornar-se extremamente maleável.

A produção de conhecimento com autonomia, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento. (BEHRENS, 2009, pp 55-56)

Nesta perspectiva o aluno não é “construído”, pois na verdade ele que é o construtor. É importante até mesmo falar sobre algumas questões sobre a docência em sala de aula para que o aluno entenda como o conhecimento e as propostas são elaboradas e pode assim desenvolver suas próprias formas de lidar com estes elementos. As concepções aqui presentes foram premissas fundamentais para o grupo que estaria por dar seus primeiros passos dentro do projeto.

Desenvolvimento

O grupo do PIBID da escola Emílio Sander é formado por graduandos com posições políticas muito diferentes: integram o grupo colegas que têm ideias particulares mais voltadas para o catolicismo praticante, para os conteúdos biográficos de grandes figuras de países socialistas; para o feminismo e valorização da figura feminina na história. Essas grandes diferenças de postura em muitos momentos trouxeram discussões quase intermináveis onde não foi possível chegar a um consenso. Porém, em outros momentos, resultou em contribuições e colaborações

muito diversificadas e positivas na elaboração dos conteúdos das oficinas que seriam aplicadas. O grupo também fez forte projeção de versatilidade. Quando a exploração do conteúdo já se desse por esgotada, ainda haveria muito o que flexibilizar no que diz respeito ao modo de aplicação da sala de aula. Do filme saíram muitos círculos de discussões, slides, cotejamento entre bibliografia e também jogos.

O projeto *Cinema e América Latina* tem o objetivo de proporcionar o diálogo entre o conhecimento acadêmico adquirido e a realidade vivenciada pelos alunos e pelas escolas conveniadas, proporcionando a qualificação dos graduandos do curso de licenciatura, tem a oportunidade de empregar e articular seus conhecimentos e metodologias pedagógicas. O uso de tecnologias também é valorizado, assim como a reflexão e o debate a respeito de sua inserção na sala de aula. O diagnóstico da realidade escolar e a interação com o corpo letivo também se configura como aprendizado para os graduandos.

Quanto à escolha do recorte temático das oficinas, em primeiro lugar, o tema deveria estar vinculado a este projeto gerador, que é dividido em cinco categorias: Autoritarismo e democracia; Processos migratórios; Mundo Atlântico; Imperialismo (s); Movimentos sociais. O grupo decidiu que a escolha se daria com base nos seguintes critérios: ganhariam prioridade temas que tivessem ligação direta com o conteúdo regular do ano letivo que estaria sendo conduzido pelo professor. Também percebeu-se que seria interessante estudar temas mais específicos e pouco aprofundados nos planejamentos das Universidades, contribuindo assim, para a complementação da carga de estudos dos próprios “pibidianos” com novas informações e abordagens; ter como base temas sugeridos pelos alunos também seria um aspecto positivo; assim como se considerariam temas que pudessem ser fragmentados e flexibilizados no intuito de produzir conteúdo para discussão; por fim, teriam prioridade temas que proporcionassem grande versatilidade em sua exploração.

Como a proposta inicial era trabalhar com duas turmas, uma de terceiro ano do Ensino Médio outra de primeiro, a princípio teríamos dois temas, sendo eles um dentro do contexto do século XX (para o terceiro ano) e um tema pré-Colombiano (para o primeiro). Estávamos entusiasmados com a possibilidade de poder trabalhar culturas

Inca, Maia e Asteca. No entanto, devido às particularidades do cronograma escolar, preferimos trabalhar neste semestre (2015/1) com dois terceiros anos do Ensino Médio, para que conduzíssemos um só planejamento nessas duas turmas. Escolhemos então o tema Revoluções na América Latina, que mais tarde foi fragmentado em quatro oficinas: Revolução Mexicana (1910), Revolução Guatemalteca (1944), Revolução Cubana (1959) e Revolução Sandinista na Nicarágua (1979). O recorte temático pareceu atender todos os critérios propostos anteriormente.

A oficina sobre Revolução Mexicana nos trouxe muitas informações sobre a cultura, a história e a política deste país. A oficina foi aplicada em dois dias diferentes. Em um primeiro período no primeiro dia, utilizamos slides para explicar o conteúdo, explorar biografias dos personagens além de recortes de jornais e charges. Também foram distribuídas cópias de uma folha de resumo da Revolução Mexicana, confeccionada pelo próprio grupo do PIBID de modo a se parecer com uma página de jornal. Na sequência assistimos o vídeo (*And Starring Pancho Villa as Himself*, 105 min, Bruce Beresford, 2003) e assim tivemos a oportunidade de discutir o seu conteúdo com a turma. No segundo dia experimentamos uma metodologia relativamente incomum à sala de aula através da elaboração de um jogo interativo, um quiz, o que tornou a aula mais prática e atrativa, tendo em vista que o conteúdo proposto era denso. Os alunos se dividiram em grupos para responder as questões. Eles reagiram muito bem ao jogo, relativamente bem aos filmes mas ficaram visivelmente confusos com os slides de conteúdo. Desenhar a situação social, política e econômica do México realmente seria um desafio à parte, mas dentro do possível conseguimos ilustrar de modo positivo. O filme, que é o foco da oficina, na verdade também serviu de complemento para os nossos slides e o jogo serviu como ferramenta de interação dos alunos com o conteúdo.

Na oficina da Revolução Guatemalteca também optamos por versatilidade metodológica. Um aspecto positivo de ter inovado na execução da oficina, além do óbvio de quebrar a rotina, foi driblar a escassez de conteúdo sobre o tema em questão. Qualquer discussão retilínea teria sido esgotada muito rapidamente. Dessa forma o grupo preferiu ampliar o recorte e conduzir a abordagem desde a independência do país, no século XIX. Também se optou por fragmentar o conteúdo em cinco partes para

que cada um dos “pibidianos” pudesse realizar uma pequena pesquisa e apresentação. Desse modo os alunos também poderiam interagir com cada uma das diferentes exposições com o objetivo de mostrar que cada autor tem seu ponto de vista. Assim, a metodologia e os planejamentos da aula também integraram a explicação do conteúdo. A oficina foi realizada em uma só aula, por esse motivo o grupo fez as referências cinematográficas e não a exibição dos filmes. Eles ficaram como sugestão para atividade fora do horário escolar. Aqui realmente os alunos sentiram falta de uma referência cinematográfica. Por mais que alguns tenham entendido a proposta de mostrar diferenças nas abordagens, eles perderam a chance de fixar pontos mnemônicos nas cenas dos filmes para que pudessem reproduzir a construção do conhecimento em outras ocasiões. A proposta de dividir o plano de aula com o aluno é complexa o suficiente para que os “pibidianos” pudessem se dar ao luxo de não exibir filmes na oficina. Infelizmente foi isso que aconteceu, mas felizmente fica aqui nesse artigo registrado o aprendizado para nós: não podemos nos esquecer de dar a referência, de ilustrar, de simplificar, de planejar melhor, de simular e até de mudar de plano e admitir o erro.

A aplicação da oficina da Revolução Cubana também trouxe resultados interessantes. Foi nesse momento que as divergências mais se evidenciaram, não só entre os integrantes do grupo, mas também com as fontes. As divergências aliás, ocorreram muitas vezes nas próprias referências bibliográficas entre si, já que o conteúdo é polêmico e ainda rende frutos para a pesquisa historiográfica. A oficina foi dividida em dois dias. No primeiro resolvemos conduzir a explicação com um grupo de vinte perguntas que instigariam os alunos desde o início a pensarem com autonomia. Essas perguntas eram respondidas em seguida, durante a explicação. Também se utilizou a própria formulação das perguntas para dar dicas sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já que muitos alunos estavam por realizar a prova em um momento próximo. Os alunos pareciam ansiosos com os filmes que estariam por vir. No segundo dia, então, ocorreu a exibição filmes. Sempre se teve o cuidado de dar ênfase aos trechos importantes, como a crise dos mísseis (*Treze dias que abalaram o mundo*, 185 min, Roger Donaldson, 2000) e a entrada do exército revolucionário em Havana (*Che*, 257 min, Steven Soderbergh, 2008), para que as cenas dos filmes

pudessem ser trabalhadas e para que a oficina não se tornasse um cinema sem objetivo com metade da turma desinteressada. Os filmes mantêm o telespectador tenso, ansioso, pois em muitos momentos há grande atividade de maquinário de guerra, armas, aviões e tanques. A interpretação desses acontecimentos desenha frente aos olhos dos alunos a História como nenhum professor jamais conseguiria ilustrar. Porém, o professor está ali para levantar questões, e esclarecê-las, como por exemplo, o fato do primeiro filme, de língua espanhola, exaltar a figura de Ernesto Che Guevara e o segundo, vindo da fábrica cultural de Hollywood, ilustrar os militares americanos como heróis que salvaram o mundo de uma desastrosa guerra nuclear. São duas visões antagônicas, e isso explicado aos alunos foi esclarecedor, fomentando ainda mais dúvidas que tentamos sanar devidamente em debates na sala de aula.

A oficina da Revolução Nicaraguense, apesar de ter sido adiada mais de uma vez devido a alguns contratemplos no calendário escolar, como olimpíadas de matemática e alguns problemas de saúde do professor, também contava com material relativamente escasso. Durante o horário de almoço os “pibidianos” e o professor jogavam “stop” ou “adedonha” por entretenimento, então em um determinado momento houve a sugestão de utilizar o jogo em sala de aula, claro, com as devidas adaptações para o conteúdo proposto. Os alunos foram divididos em grupos, desta vez de modo aleatório, para que todos pudessem sair do seu lugar de costume e para garantir versatilidade nos grupos. Os resultados podem ser conferidos mais adiante, nas tabelas geradas deste experimento.

Quanto ao desenvolvimento das atividades, de modo geral, o grupo do PIBID deu ênfase à naturalidade e a condução das oficinas de modo mais aberto, eficiente e muitas vezes até informal. Em algumas oportunidades o grupo conversou sobre o lado humano de ser professor e sobre os equívocos e falhas que podem naturalmente vir a ocorrer no processo pedagógico. As noções sobre respeito, responsabilidade, dignidade e compromisso também são ensinadas quando se utiliza esses valores imbricados na postura, tanto do professor quanto do aluno. E são ferramentas indispensáveis na sala de aula. Todas essas coisas influem muito na escolha dos filmes a serem exibidos. Em sua língua original, muitos filmes pareciam muito adequados

pela temática, mas exploravam inadequadamente a linguagem de baixo calão ou violência gratuita, o que era desnecessário para as nossas oficinas.

Em muitas oportunidades algumas falas acadêmicas acabaram por se tornar provérbios, lemas de uso pessoal no cotidiano durante o planejamento, uma frase de impacto para inspirar coragem para entrar em sala de aula. Isso porque o ambiente escolar e o processo docente foi, em muitos momentos, bem desgastante e cansativo para o grupo. Em abordagem mais específica, foi necessário o desenvolvimento de duas posturas pedagógicas diferentes: a primeira turma, com um perfil que poderíamos definir como mais apático, necessitava de uma condução mais atraente. A segunda exigia cuidado e muitas vezes mais formalidade, para que a aula continuasse comprometida com o conteúdo e para que todos mantivessem a atenção. Todo o cuidado é pouco com a postura em sala de aula, pois muitas vezes a linguagem corporal é estridente, carrega mais informações do que a voz audível.

O plano de aula deve estar entre dois mundos: o fossilizado e o invertebrado. Se for um roteiro minucioso e passo a passo, parecerá sempre fossilizado e duro. Se nada houver e você confiar no carisma, aquele dom que falha quando mais necessitamos, ficará desarticulado. (KARNAL, 2010, p. 25)

Desse modo o grupo sentiu na pele as consequências de carregar a responsabilidade de lidar com as turmas de alunos. Estávamos na corda bamba, confinados no pequeno espaço entre a aula conduzida com muita folga ou com rigidez em demasia. Alguns “pibidianos” já haviam cursado o estágio no ensino fundamental, obrigatório no Curso de História Licenciatura da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tal fato ajudou quando apareceram situações de pequenos atritos, mas também acabou por cristalizar outras práticas menos coerentes. Esses detalhes também contribuíram para o aprendizado dos “pibidianos”, professores em formação. Algumas situações exigem atenção especial do professor, pois através das brechas mais tênues pode-se deixar escapar a chance de fazer a diferença. A linha que define uma aula proveitosa de uma menos eficiente, muitas vezes pode ser mais frágil do que

parece. “Sou da opinião que não se deve deixar passar as coisas pequenas, para não surgir a necessidade de se corrigir as grandes no futuro.” (KARNAL, 2012, p.110)

Quanto aos recursos utilizados em sala de aula, o grupo fez amplo uso do projetor e do computador. Foi consenso que estas ferramentas são meios e não fins; portanto estabelecer dosagem no uso seria o mesmo que temer utilizar a lousa repetidamente para desenhar, escrever e esquematizar os conteúdos, por simples medo do exagero. Os alunos puderam realizar o download dos materiais produzidos para as oficinas: slides, trechos de vídeos, páginas de resumos e planos de aula. Um dos primeiros passos deste grupo do PIBID no semestre (2015/1) foi a criação de contas em dois conhecidos serviços de nuvem de dados: *Dropbox* e *Google Drive*. Os links foram disponibilizados através de um grupo criado na rede social *Facebook* onde os alunos também eram informados com postagens sobre os temas trabalhados em aula. A consulta de alguns conteúdos na internet pelos alunos também foi permitida em alguns casos. É uma ilusão considerar possível ou eficiente isolar hermeticamente o cotidiano intelectual do aluno das novas tecnologias. O grupo do PIBID utilizou esse tipo de interação para mostrar, entre outras coisas, que o conhecimento não é um acúmulo de informações, mas é principalmente fruto do uso que se faz dessas informações.

Neste contexto, a escola não é mais a única instituição que permite o acesso à informação e à produção do conhecimento, mas ainda detém o papel forte de ser a agência formal de escolaridade. No entanto, os docentes precisam dimensionar que os alunos dispõem de outros recursos para pesquisar informações que independem da intervenção do professor. (BEHRENS, 2009, p. 66)

A versatilidade nos métodos de execução das oficinas serviu para tornar o processo menos cansativo e mais variado para os alunos. Também serviu para mostrar com amplitude os caminhos mais práticos e os mais difíceis de se conduzir aulas com filmes. De acordo com nossas próprias experiências, as aulas com filmes eram o elemento que salvava o dia de aula daquelas explicações chatíssimas que o professor fazia. Os temas eram complexos, o filme estava ali como facilitador, mas nós alunos simplesmente não entendíamos a relação entre um e outro. O grupo do PIBID teve

cuidado em selecionar referências cinematográficas e ilustrações, charges e recortes de jornais que fossem compatíveis entre si e com a temática. Os alunos foram grandes beneficiados, mas não mais do que os “pibidianos”, que aprenderam tanto com a execução desse projeto.

Resultados

Como resultados, a exploração de filmes, suas temáticas, conteúdos e métodos, possibilitaram mostrar ao aluno que o conhecimento está a sua volta – inclusive no cinema – se ele for corretamente relativizado e desconstruído. Claro que o filme não representa nenhum ingrediente secreto de alguma poção mágica que poderia tornar a aula automaticamente mais fácil ou “melhor” – termo esse que torna maniqueísta e simplifica o balanço do que acontece em sala de aula. O grupo montou, inclusive, uma “pibidioteca”, uma coletânea de filmes escolhidos por sua conexão com temas históricos, disponibilizados para os alunos na escola.

O conteúdo escolhido para as oficinas também proporcionou ao grupo do PIBID contato com um tema pouco explorado, mesmo em ambiente acadêmico. Ocorreu a oportunidade de estudar novos materiais e aplicar metodologias como experimento para testar a assimilação de conteúdos pelos alunos, o que acabava por gerar resultados acerca da própria assimilação dos graduandos como futuros professores. As diferenças de posturas entre “pibidianos” em contato com as diferentes posturas dos alunos mostrou a grande versatilidade que uma turma pode ter. Os nuances que diferenciam uma aula da outra também se evidenciam. A disposição de tecnologias também foi vital para a boa condução das oficinas e dos seus respectivos planejamentos. Foi possível utilizar os projetores e televisores sem problema para explorar os recursos audiovisuais. Também se fez uso de nuvens de arquivos, para poder armazenar os dados gerados pelas oficinas de modo seguro – servindo também como backup para manter os dados a salvo de defeitos comuns a dispositivos físicos. A exploração do conteúdo através de jogos é tarefa extremamente delicada, pois a seriedade da realização de oficinas pode ser prejudicada se não conduzida de maneira responsável pautada em metodologia sólida. Quanto à condução dos jogos, foi

necessária cautela na escolha dos mesmos para que a oficina não fugisse à proposta ou não ficasse distante em demasia das aulas e dos assuntos do semestre letivo do professor.

Ainda dentre os resultados, estão muitas pautas para futuras discussões do grupo dos “pibidianos”. Situações corriqueiras e menos comuns contribuíram para a construção da experiência de cada um dos membros do projeto. Desde o início do semestre letivo também se pensava na possibilidade da produção e uso de gráficos obtidos dos dados das oficinas de História. Eles seriam importantes para poder avaliar o desempenho das oficinas, assim como a participação, o envolvimento e a assimilação do conteúdo pelos alunos. Os gráficos, analisados por si só, parecem ser vilões que contradizem tudo o que foi dito até aqui. Eles parecem ter papel de medir de forma restrita os alunos, ou discriminar as capacidades em duas pilhas: o “bom” e o “ruim”, ou o “acerto” do “erro”. Porém o pior vilão podem ser os maus olhos que analisam os gráficos. O papel deles é medir sim, mas a oficina, a assimilação, o sucesso das práticas e não o aluno.

O gráfico 1 foi gerado a partir da oficina sobre Revolução Cubana. Ele contém o número de questões respondidas com acerto por cada um dos treze alunos na turma 2 na revisão sobre o tema. As perguntas já haviam sido feitas anteriormente, portanto o intuito era testar o nível de assimilação do conteúdo (filmes, demonstrações e jogos) pelos alunos. Como pode se ver, grande parte dos alunos não teve maiores problemas em responder as questões sobre os filmes e os temas em geral. Isso mostra que a oficina como um todo ajudou o aluno do Ensino Médio a assimilar a matéria, difícil de ser assimilada muitas vezes até por alunos de cursos superiores.



Gráfico 1. Desempenho dos treze alunos e o número de acertos de cada um entre as vinte questões.

O gráfico 2 foi elaborado na turma 1 com as vinte questões sobre a Revolução Cubana. Ele mostra por exemplo, que quase todos os alunos marcaram outra resposta que não a certa na questão 4 e a questão 17. Essas duas questões ficaram, na verdade, mais complexas por motivos intencionais. Havia nelas armadilhas como trocadilhos ou palavras similares à resposta certa. Abordamos os temas dessas duas questões, na verdade, de forma muito superficial e dinâmica, e isso não foi intencional. Assim, podemos avaliar a atividade e diagnosticar possíveis problemas até mesmo na condução da oficina, quanto ao aproveitamento do tempo e principalmente sobre o destaque dado a pontos mais relevantes nos temas escolhidos pelos “pibidianos”.



Gráfico 2. O número da questão (na horizontal) e o número de alunos que não responderam a alternativa correta (na vertical).

O gráfico 3 foi gerado da oficina sobre Revolução Nicaraguense na turma 1 e mostra o desempenho em pontos por grupo no jogo “stop” ou “adedonha”. Buscamos tornar os grupos heterogêneos internamente, colocando alunos da frente agrupados também com alunos do fundo da sala. Portanto os resultados desse gráfico são um tanto mais aleatórios, mas ele integra um conjunto de gráficos que acreditamos ter sua relevância como um todo. O grupo 1 saiu vencedor.

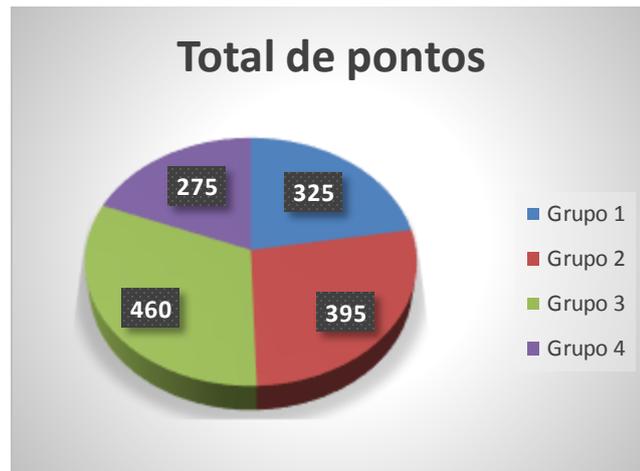


Gráfico 3. Total de pontos de cada grupo ao final do jogo.

O gráfico 4 também foi gerado a partir do jogo de *stop* na turma 1. Ele mostra o desempenho dos grupos em cada uma das letras que foram selecionadas aleatoriamente por um algoritmo simples montado pelos “pibidianos” – consistia de um grupo de imagens no computador, cada uma representando uma letra do alfabeto que, quando pressionávamos a seta para o lado, as letras iam passando, então parávamos em um momento aleatório e uma letra ficava a mostra no quadro, a letra escolhida! O gráfico mostra também o número de questões, entre as cinco existentes, que foram respondidas por cada um dos grupos. Nota-se também que os resultados foram mais variados no início do jogo, até que então, pouco após o meio da atividade o jogo ganhou certa estabilidade. Foi quando os alunos mais se concentraram e perceberam que a oficina em si adquiriu um andamento muito sério e atrativo para os alunos mais empenhados na competição.



Gráfico 4. As letras selecionadas aleatoriamente (na horizontal) e o número de palavras que o grupo escreveu na tabela (vertical).

Os dois primeiros gráficos relativos ao desempenho da turma 2 são referentes à revisão das perguntas utilizadas para conduzir a oficina sobre Revolução Guatemalteca. Os dois gráficos seguintes já ilustram outra ocasião, pois são referentes ao desempenho da turma 1 no jogo de stop. O objetivo desta exposição gráfica não é comparar o desempenho das duas turmas. Estes gráficos fazem parte de um acervo maior de dados que tem o objetivo de mostrar que as ciências humanas também podem explorar dados quantitativos para complementar os qualitativos e os conceitos das avaliações. Os números não expressam com exatidão o desempenho intelectual do aluno, mas eles podem ser usados na sala de aula para instigar o aluno a refletir também sobre o método que é usado em sala de aula e toda a sua complexidade. Os métodos escolhidos obviamente não conseguiram dar conta com plenitude de todas as possibilidades existentes de se trabalhar com cinema em sala de aula. O que se conseguiu, foi na verdade um ponto de vista muito específico, mas muito frutífero para os olhos que pensavam a sala de aula como laboratório para as Ciências Humanas.

Considerações finais

Ao trabalhar com cinema se objetivou deixar evidente para os alunos que as verdades dos filmes são relativas. São construções das visões de roteiristas, diretores e escritores acerca dos fatos que real ou supostamente ocorreram. Houve a possibilidade de assim trabalhar conceitos complexos como verdade absoluta e fato histórico. Os

“pibidianos” aprenderam que os filmes em sala de aula são ferramenta muito útil na hora de mostrar para os alunos abordagens sobre os acontecimentos históricos. Os alunos de ambas as turmas pareceram ter aprovado o uso que o grupo fez do cinema, mesmo que de formas sutis, como sondando ansiosamente sobre os temas que ainda estariam por vir. O grupo também aprendeu que, além do cinema ser uma possibilidade para a sala de aula, temas mais específicos sobre a América Latina também podem ser. Já quanto à estrutura da escola, tivemos livre acesso à biblioteca – que conta com um bom acervo de livros pedagógicos e de outros temas mais gerais – e recursos audiovisuais, além de amplo e acolhedor espaço. Os outros professores sempre estão dispostos a ajudar e disponíveis, dentro do possível, em meio às suas atividades. Entretanto, algumas bibliografias não encontradas na escola, puderam ser utilizadas somente realizando visitas à biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, uma das maiores da América Latina. Quanto às dificuldades, a própria construção dos materiais didáticos para as aulas e a formulação de complexos relatórios foi um desafio à parte. Foi preciso organizar com precisão as agendas dos graduandos, preenchidas com atividades acadêmicas e ocupações profissionais. A aplicação das oficinas exigiu certa harmonia e consenso entre os métodos individuais escolhidos para a condução das aulas (a teoria) e sua realização (a prática). A elaboração de algumas das oficinas foi extremamente difícil pois foi necessário o cotejamento das fontes, muitas vezes consultadas em sites da internet e livros que foram publicados com grande intervalo de tempo entre eles (muitas vezes décadas). A busca por filmes também exigiu muito do grupo pois, sendo o recorte temático pouco explorado, a disposição de referências cinematográficas é menos disponível nos meios de comunicação e comércio. Momentos de atrito intelectual e pessoal devidos a divergências ideológicas foram comuns. Tais contratempos foram resolvidos pautando as concepções em sólida bibliografia para que tanto docentes quanto a parte discente pudessem aproveitar o máximo da realização das atividades, sem contratempos duradouros. O grupo do PIBID aprendeu, de maneira aprofundada, muito sobre o tema América Latina, sobre como ministrar oficinas – entre erros e acertos – e também sobre como analisar os dados gerados e como administrar as possibilidades e transformá-las em projeções para o futuro. A sala de aula como

laboratório para as Ciências Humanas necessita de rigidez, compromisso e responsabilidade, desde que se está lidando com a formação dos alunos, dos colegas graduandos e também se está representando uma janela de contato entre ambas instituições, universidade e a escola. O professor regular é aquele que abriu as portas para o PIBID trabalhar com suas turmas, também o grupo deve muita consideração a ele, que não tem papel anexo no processo, mas sim exerce função fundamental aconselhando e regendo o planejamento das oficinas. O grupo está lá, estabelecendo contato entre todas essas partes com o mundo do cinema, costurando ideias, abrindo novos caminhos, tecendo novas teias de possibilidades dentro da sala de aula. O papel dos alunos também é de primeira grandeza, pois foram eles os que mais nos ensinaram durante todo esse processo.

Referências

- BEHRENS, M.A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Sobre a Televisão**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KARNAL, L. **Conversas com um Jovem Professor**. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P. **Desafio da formação de professores iniciantes**. In: Páginas de Educación, vol. 6, nº 1, enero-junio 2013, Montevideo (Uruguay), pp. 81-94.
- MENEZES, M.S.; VALDUGA, D.A.F. **Formação de Professores: A Articulação entre os diferentes saberes**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.