

# pibid faz HISTÓRIA

## REFLEXÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

coleção relato de experiência

# PIBID faz HISTÓRIA

## REFLEXÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

coleção relato de experiência

**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**

Presidenta Dilma Rousseff

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Ministro Aloizio Mercadante

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Reitor Clélio Campolina Diniz
Vice-Reitora Rocksane de Carvalho Norton

**Pró-Reitoria de Graduação**

Pró-Reitora Antônia Vitória Soares Aranha
Pró-Reitor Adjunto André Luiz dos Santos Cabral

**Faculdade de Educação**

Diretora Samira Zaidan
Vice-Diretora Maria Cristina Soares Gouvêa

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID-FaE-UFMG**

Coordenador Institucional Wagner Ahmad Auarek
Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais Penha das Dores Souza Silva

Júnia Sales Pereira
Herbert de Oliveira Timóteo
Mariano Alves Diniz Filho
(Organizadores)

# pibid faz HISTÓRIA

## REFLEXÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

**Belo Horizonte**
**Editora FaE/UFMG**
**2013**

coleção relato de experiência

CONSELHO EDITORIAL
Aracy Martins (FaE-UFMG)
Eduardo Mortimer (FaE-UFMG)
Francisco Angelo Coutinho (FaE-UFMG)
Isabel Frade (FaE-UFMG)
José Simões de Almeida Junior (FaE-UFMG)
Mariana Muniz (EBA-UFMG)
Miria Gomes (FaE-UFMG)
Samira Zaidan (FaE-UFMG)
Sérgio Dias Cirino (FaE-UFMG)
Vania Baldi (Universidade de Aveiro)
Vera Lucia Bertoni (UFRGS)
Wagner A. Auareck (FaE-UFMG)
Wanilde Mary Ferrari Auarek (CEFET-MG)

ORGANIZADORES
Júnia Sales Pereira
Herbert de Oliveira Timóteo
Mariano Alves Diniz Filho

LEITORES CRÍTICOS
Amanda Diniz Ferreira
Gisele Gonçalves Dias
Renan Cerqueira Dias
Rúbia Carla dos Santos Dias

PRODUTOR EDITORIAL
Marcos Alves
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Copyright © 2013, Os autores, organizadores e PIBID-FaE-UFMG
Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID-FaE-UFMG**
Tel.: (55 31) 3409 6358 . pibid@fae.ufmg.br . www.fae.ufmg.br/pibid

**Ficha catalográfica**

P584

PIBID faz : História: reflexões e práticas educativas na formação docente em História / Organizadores: Júnia Sales Pereira, Herbert de Oliveira Timóteo, Mariano Alves Diniz Filho . – Belo Horizonte: PIBID/FAE/UFMG , 2013. (Coleção Relato de Experiência).
92 p., il.

Publicação produzida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ISBN: 978-85-8007-070-5

Inclui bibliografia.

1. História -- Estudo e ensino . 2. Professores -- Formação. 3. Prática de ensino.
I. Pereira, Júnia Sales . II. Timóteo, Herbert de Oliveira . III. Diniz Filho, Mariano Alves.

CDD- 907

**Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**




O **PIBID FAZ**, é fruto de um projeto que vem sendo executado de modo exitoso e proporciona, sobretudo, o registro da trajetória de cada subprojeto nas escolas parceiras. Trata-se de uma publicação desenvolvida pelos boslsistas do PIBID/FaE/UFMG de forma colaborativa com objetivo relatar e sistematizar experiências metodológicas de ensino-aprendizado realizadas nas salas de aula e nas comunidades onde se insere a escola. Desta maneira, o PIBID FAZ, diz respeito às intervenções nas escolas; ao desenvolvimento de sínteses pedagógicas e planos de aula e a realização de atividades de campo. É, sem duvida, um material de cunho pedagógico e de registro importante na/da formação docente dos “Pibidianos”.

# Trabalho

na minha casa tem panelas antigas

que eram de minha tataravó e depois
passou para a minha tia avó que
[illegible] e para minha [illegible]
[illegible] comidas [illegible] panelas
[illegible] que [illegible]
[illegible] panelas [illegible]
[illegible] panelas [illegible]
[illegible] panelas [illegible]
[illegible]
[illegible] para [illegible]

Nº 11

Pagem: [illegible]



# SUMÁRIO


**APRESENTAÇÃO** 9
Júnia Sales Pereira

**PARTE I – REFLEXÕES SOBRE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA** 13

**Memoriais de percurso e formação e suas contribuições à reflexão sobre a profissão docente** 14
Armando Magno de Abreu Leopoldino, Herbert de Oliveira Timóteo e Júnia Sales Pereira

**Os blogs no Ensino de História e seu potencial para a formação e atuação docente** 23
Herbert de Oliveira Timóteo, Flávia Regina Alves de Oliveira e Magaly El Lima Pereira

**As interações discursivas como mediadoras dos conteúdos históricos escolares** 30
Francine Lúcia Santos, Lenon Augusto Luz de Moraes e Mariano Alves Diniz Filho

**PARTE II – OFICINAS DE HISTÓRIA** 43

**A dinâmica de Oficinas no Pibid História** 44
Herbert Oliveira Timóteo, Mariano Alves Diniz Filho e Patrícia Cristiane de Oliveira

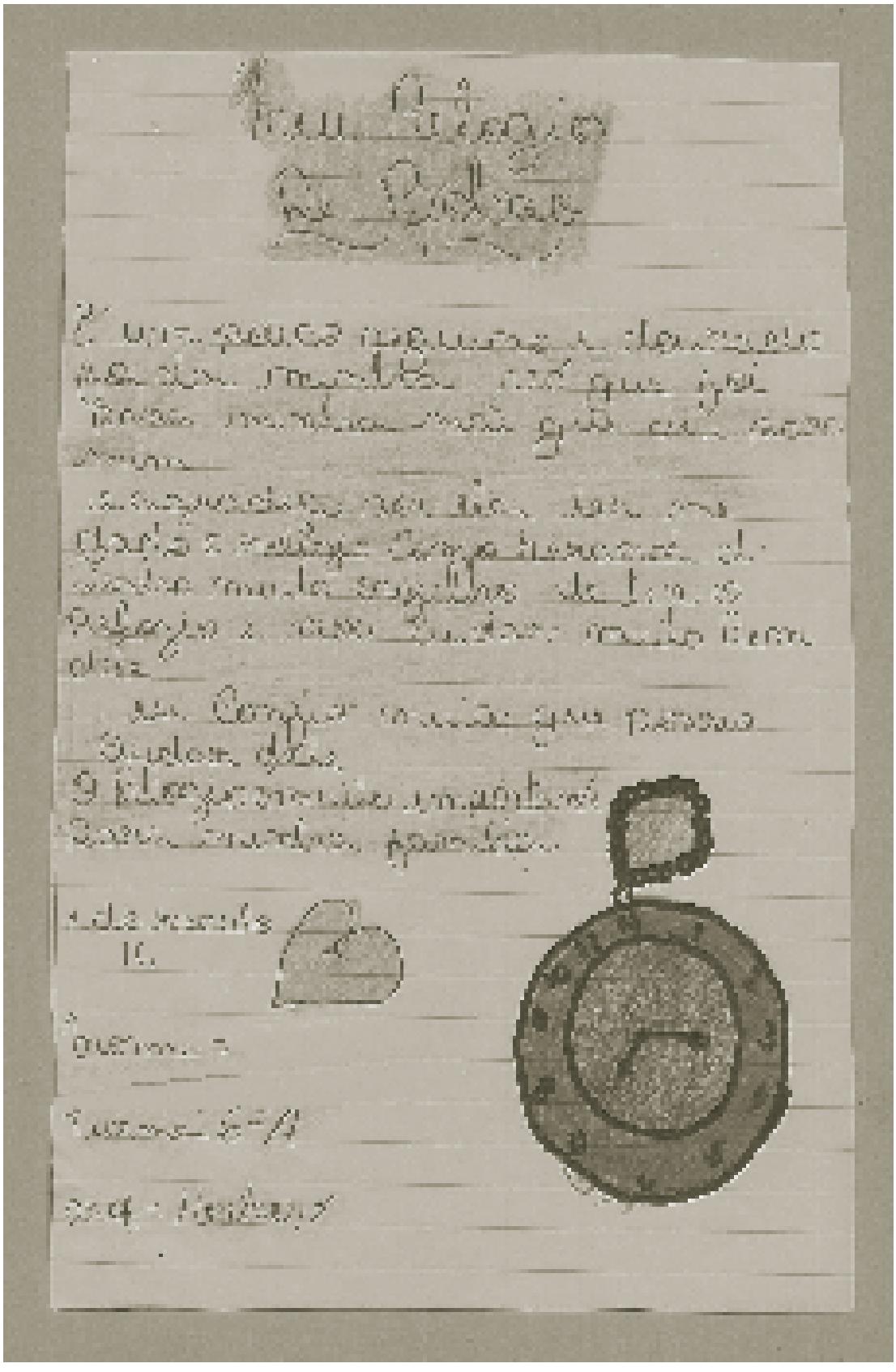
**Passado e presente no exercício de interpretação de fontes iconográficas** 48
Lenon Augusto Luz de Moraes, Magaly El Lima Pereira, Isabela Magalhães Luchi e Renan Cerqueira Dias

**Fontes cartográficas e Ensino de História** 61
Armando Leopoldino, Flávia Regina Alves de Oliveira, Patrícia Cristiane de Oliveira e Paula Miranda de Oliveira

**Educar por meio dos objetos do cotidiano** 73
Victor Hugo Barbosa de Castro e Júnia Sales Pereira

**PALAVRAS FINAIS** 87

**SOBRE OS AUTORES** 88



# APRESENTAÇÃO

Interrogando-se a respeito da relação entre história e vida Wilhelm Dhiltey afirmaria que

> Em cada ponto no interior da propagação espacial ou temporal da história está presente uma alma viva, atuante, dotada de forças culturais e sensível a todas as influências. Todo documento de primeira classe é expressão de tal alma. O fato de esses documentos serem tão escassos para um presente qualquer é a consequência da escolha que a história como memória empreende no caos daquilo que está escrito. Ela permite que tudo aquilo que não possui nenhuma significação se transforme em pó, cinzas e trapos. Aqui encontramos de novo essa categoria da significação. No fundo, porém, tudo possui significação, uma vez que, como expressão de algum coração humano que bate e encanta, - nos deixa inserir o olhar – naquilo que era uma possibilidade de uma vivência para um presente. Pois é disso que se trata, de *inquirir* a própria alma sobre o modo como ela está ligada a qualquer momento sob as condições de um presente e de um espaço a determinadas *possibilidades* – por assim dizer, um caso sob as possibilidades ilimitadas que o transcurso histórico produz. (2010, p. 252).

A inquirição do autor acerca dos modos pelos quais os viventes ligam-se ao tempo presente, e por suposto também ao passado e aos inumeráveis futuros dispostos à vida em curso é revelada em micro-escala nesse pequeno livro.

Essa obra é fruto de trabalho coletivo do Pibid História UFMG, resultante das propostas, ações e reflexões compartilhadas durante os anos de 2012 e 2013 pelos integrantes desse grupo.

O livro nasce da existência de formulações para a prática docente, concretizadas por meio de trocas e partilhas, em diálogo com a dinâmica de realização de atividades, ações e proposições para a prática docente na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, Belo Horizonte, Minas Gerais, onde o Pibid História se realizou entre 2012 e 2013.

A escrita do livro é tributária de processos de formulação de ações de iniciação à docência por meio da criação de atividades, experimentação, registro e análise à luz de sínteses e reflexões sobre os desafios do Ensino de História, por meio dos quais foram experienciados modos de significação por diferentes sujeitos no contato com fontes e questões à história e à memória.

A escrita do livro também é resultante de intenso diálogo com os interesses individuais e dos sub-grupos do Pibid História, evidenciando abordagens, preferências culturais, seleção teórica e perspectivas marcadas pelas trajetórias e pontos de vista.

O processo de criação de atividades resultou de formulações iniciais seguidas de amplo debate que incluiu análise e pertinência metodológica, factibilidade e atratividade das mesmas, bem como a potencialidade de cada atividade para elucidação de questões relevantes para a significação histórica por sujeitos-jovens no tempo presente, num horizonte aberto às inúmeras possibilidades no transcurso histórico das quais nos fala Dilthey.

A experimentação e execução das atividades se realizou de forma coletiva, compartilhada e com foco na aprendizagem profissional por parte dos iniciantes na docência, evidenciando os desafios da prática docente e as perspectivas postas a quem se inicia na profissão à luz das dinâmicas sociais instituídas nas salas de aula e de modo empático às experiências, saberes e perspectivas enunciadas pelos professores supervisores, ambos com larga experiência na docência na Educação Básica na Rede Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais.

O registro das atividades se realizou por meio da fotografia, registros em áudio, textos, atividades e notas individuais, que foram analisados, agrupados e selecionados para análise.

Todo o processo de confecção dos textos foi socializado no grupo, em que cada autor foi também leitor de outros textos e das contribuições do grupo, resultando, assim, numa dinâmica de aprendizagem do trabalho autoral em todas as fases.

Podemos afirmar que esse livro é resultado de debates, encantamentos, desilusões, colaborações, disposições, enfim, do compartilhamento de visões de mundo, modos e concepções acerca dos processos educativos e das maneiras de aprendizagem.

A ação de cada um durante o curso de atividades e no processo de escrita revela-se, portanto, por meio de narrativas, descrições, questionamentos e, mais que isso, formas de uma escrita coletiva, ensejando a partilha como pressuposto da aprendizagem profissional num tempo presente convidativo às mais expansivas significações da História.

A obra se divide em duas partes: na primeira apresentamos reflexões de cunho teórico-conceitual que ancoraram os processos instaurados pelo grupo Pibid História, com foco também em temáticas de interesse dos integrantes. O primeiro texto, sobre Memoriais de percurso e formação, apresenta análises relacionadas ao desafio disposto aos docentes para consecução das *escritas do eu* em cenário interlocutivo, dialógico, ensejadas pelo exercício da palavra e da contrapalavra, movimentos marcantes na formação docente. O segundo texto, sobre Os

blogs e o Ensino de história, apresenta reflexões sobre o processo multiautoral em ambientes virtuais, evidenciando as potencialidades assumidas pelo blog para difusão e compartilhamento de experiências individuais e institucionais. O terceiro texto, sobre as Interações no Ensino de história, apresenta os fundamentos que orientaram ações realizadas no Pibid História como as Rodas de Conversa e as Contações de História.

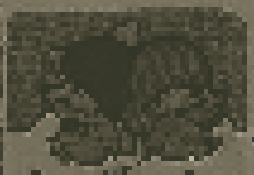
Na segunda parte da obra constam os textos sínteses das Oficinas realizadas em 2013 pelo grupo Pibid História da UFMG. Em todas elas, estão afirmados os sentidos plurais da significação histórica, desde os gestos educativos propostos até o diálogo com as respostas e dúvidas dos estudantes da escola durante as oficinas. O caráter de oficina, como um lugar de experimentações e de criação, está afirmado, portanto, desde o princípio e orientou a escritura dos textos, também eles considerados resultantes de muitas lapidações.

Assim apresentamos essa obra, como um gesto de significação, afirmando alguns dos mais caros pressupostos da iniciação à docência: a partilha, a experiência significativa e a prática da autoria, entrelaçando-se história, vida e os sentidos éticos, estéticos e políticos do Ensino de História.

Júnia Sales Pereira

**Referência**

DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: UNESP, 2010.





# PARTE I:

## REFLEXÕES SOBRE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

# MEMORIAIS DE PERCURSO E FORMAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES À REFLEXÃO SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Armando Magno de Abreu Leopoldino
Herbert de Oliveira Timóteo
Júnia Sales Pereira

> Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. (SOARES, 2001, p. 28).

A escrita de um Memorial é uma prática vinculada ao exercício de revisitação de momentos significativos da trajetória de sujeitos que se destacam pela relevância conferida aos mesmos sob crivos do tempo presente. Ao confeccionar um Memorial os sujeitos realizam um gesto metacognitivo e afetivo de rememoração, retomando a sua própria trajetória a partir de inquietações e perspectivas do tempo presente.

Pode-se dizer que a escrita de Memoriais enseja tanto as disposições do tempo presente, que suscitam formas de olhar para o percurso orientadas por determinadas inquietações e perspectivas postas na vida em curso, quanto as disposições do tempo passado, já que o passado (disposto em maior ou menor tensão face ao futuro) também confere à trajetória de vida elementos substantivos do decurso da vida, conferindo-lhe materialidade e força expressiva.

Assim, a experiência vivida e os crivos de significação que os sujeitos mobilizam para dispor, num dado contexto, sua história, são o que fazem dos Memoriais mais do que simples apresentações lineares de um trajeto individual; eles são, antes, modos de seleção, arbítrios narrativos que ensejam tanto as experiências no tempo quanto o devir histórico projetado, pelo sujeito que narra, como perspectiva. Nessa ótica, um Memorial dispõe fundamentalmente a experiência a partir do entrelaçamento temporal marcado por elementos subjetivos, éticos e políticos do tempo da vida em curso revelada pela ótica de um narrador que enlaça elementos do eu-narrador, contextualizações e visões de mundo.

Como diz Bakhtin, “a vida biográfica não pode dar-se fora de uma época, ela estende-se além dos limites de uma vida cuja duração é representada, acima de tudo, pelas gerações” (2000, p. 232).

Ao narrar, sob a forma escrita, uma trajetória, o sujeito-narrador não o apresenta, necessariamente, numa sucessão temporal cronológica, mas comumente o faz de forma a enlaçar, sob o signo dos atos de lembrança e significação, tempos e espaços nem sempre ordenados linearmente, mas que se enlaçam numa ordem conferida pelos sig-

nificados que adquirem no fluxo narrativo criado que, conquanto seja orientado pela própria vida do narrador, pode suplantar os limites temporais de sua existência ou geração. Dessa forma, a extensão temporal obedecerá a parâmetros subjetivos, não necessariamente vinculados a demarcações do tempo de vida do sujeito, mas vincula-se comumente ao valor atribuído pelo narrador de si aos eventos ou acontecimentos significativos para explicar, ancorar ou confrontar sua existência e trajetória.

Memoriais são fundamentalmente escritas de si. Por meio desse crivo as experiências vividas são selecionadas, interpretadas e organizadas, sendo o seu autor-narrador também o protagonista, o que suscita a problemática da narrativa ao mesmo tempo próxima e distanciada, imersa e emersa da realidade do real vivido e das apreciações subjetivas do autor. Afinal, como narrar o vivido sem nele mesmo encontrar sua substância? Mas como conferir ao vivido uma condição de realidade factível, apesar de também marcada por fabulações, invenções e disposições narrativas eminentemente poéticas?

Assim, a escrita de memoriais é reveladora de movimentos seletivos em que se evidenciam os significados atribuídos a pessoas, acontecimentos, vivências, desencontros, infortúnios, descobertas e superações, e também dos movimentos narrativos selecionados pelo autor/protagonista para tornar pública sua história. A escrita de memoriais aciona a imaginação sobre si num mundo histórico, os atos de recordação e de significação do acontecido, sob seletividade e a capacidade narrativa expressa pela construção de uma trama, em que fluxo, ênfase e enredo fazem toda diferença. Haverá, certamente, efeitos cognitivos e afetivos no processo de escrita de memoriais, em especial porque esse ato é fundamentalmente catártico e mobilizado pela capacidade de autoconsciência e de reflexão sobre os limites e as fronteiras do eu-mundo.

A dinâmica narrativa pode ser reveladora dos papéis atribuídos a diferentes sujeitos no curso da vida, revelando as concepções formativas, os valores éticos expressos por quem narra e as formas de visualização do fluxo da vida. O encadeamento de fatos e processos não é revelador muitas vezes da sucessão temporal, mas da tônica conferida por quem fala de si ao acontecido. Encadear eventos, nessa perspectiva, é ato político e ético, sobretudo porque a criação de causalidades e justificações, no ato narrativo biográfico, pode revelar concepções de mundo, modos de consciência da condição de existência de quem narra.

Escrever um memorial é, assim, escrever os tempos, enlaçando-os sob determinada maneira de ver o mundo em curso. É, também, apresentar a sucessão temporal sob determinada ótica, sendo mais ou menos fatalista, mais ou menos determinista. Essa escrita diz do tempo presente, revela escolhas subjetivas, vinculações sociais e perspectivas de inserção no mundo, visada do mundo.

A recriação do passado na narrativa autobiográfica permite o exercício da memória como direito fundamental do cidadão, conferindo-lhe, pelo ato narrativo, seu lugar no mundo reclamado pela consciência de ter vivido até o tempo presente e sua capacidade de projetar sonhos, visadas de futuro e posicionamentos face ao desconhecido. O

enredo apresenta comumente, dessa maneira, um modo de tratamento da memória autobiográfica.

> Toda narrativa compreende certa fabulação, uma invenção da realidade vivida, ou, ainda, possui uma dimensão simbólica que leva a um certo desapego do real em busca do imaginário, sendo, antes de mais nada, um ponto de vista sobre algo. Assim, o narrar não é algo absoluto, estático, mas depende muito de elementos articulados, tais como: [...] quem narra, o que narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra (AMADO, 1995, p. 133). (ALMEIDA, BERGAMASCHI, 2013).

Podemos considerar que o sujeito-narrador problematize em que medida determinada vivência possibilitou que fossem ampliados os seus horizontes formativos, as expectativas e as alternativas pedagógicas (claro, compartilhadas). Que roteiros cada um seguiu? Que trajetos foram privilegiados? Que interlocutores? Que opções?

Em cursos de graduação, essa postura avaliativa da formação em percurso significará apreciação da relevância da bibliografia da área para a formação docente, a apreciação de discussões mais tocantes à experiência profissional, permitindo confrontações, reafirmações ou revisões e que descobertas foram feitas neste percurso formativo, permitindo ampliar conceitos, noções e percepções a respeito dos temas, e, de maneira ampliada, da docência e da educação.

Num Memorial são postos em evidência aspectos que Philippe Artières em "Arquivar a própria vida" ressalta quando trata dos "arquivos do eu": "a injunção social, a prática do arquivamento e a intenção autobiográfica" (1998. p. 11). Neste caso, observemos, como valiosos em um Memorial:

a) injunção social e também educacional - como, e com que destaques, são evidenciados e narrados os interesses e a vinculação do professor a determinados projetos de formação? Como o sujeito-narrador, aprecia, ao final do percurso, os primeiros interesses manifestos e expectativas, e seus apontamentos iniciais à luz do vivido? Como garantir esse enfrentamento? As injunções sociais elucidam fundamentalmente as circunstâncias contextuais sobre as quais o sujeito realiza seu percurso, as influências sofridas, as constrições e as oportunidades sociais de partilha do conhecimento e da experiência formativa. Entrelaçam-se experiências e vínculos sociais, articulando a vida à dinâmica da sociedade. Expectativas e postulados educacionais de um período serão, dessa maneira, fundamentais ao valor conferido pelo sujeito à sua formação e às vivências experienciadas.

b) a prática do arquivamento - no caso específico, como garantir que o Memorial seja tributário de registros de impressões, intenções e aprendizagens no percurso formativo vivido? Através de diários, através de cadernos de formação? Através de blogs? A prática do arquivamento pode ser verificada em diferentes pontos da formação acadêmica, sendo que os sujeitos arquivam textos, notas de aula, filmes, sugestões bibliográficas, trabalhos, resenhas, relatórios, livros, e outros registros que vão compondo, no percurso, um acervo formativo sobre o qual foram elaborados os conteúdos de sua formação.

> c) a intenção autobiográfica - como possibilitar que o processo formativo seja vivenciado, seja também narrado, de maneira reflexiva, autocrítica e em diálogo com o que o percurso formativo ofereceu de melhor? De que maneira podemos possibilitar o ato de testemunhar, transformando a vivência formativa numa experiência compartilhada? De que maneira podemos fazer com que os memoriais de percurso sejam problematizadores dessa mesma experiência, sem mitificações, sem glorificações, mas na medida mesma das aquisições, aprendizagens, dificuldades, descobertas e do aprimoramento profissional adquirido? Enfim, trata-se do cultivo da capacidade de avaliação, pelo sujeito, de seu próprio percurso, envolvendo ação, registro e formação.

Pelo exposto acima, podemos supor que o Memorial é exatamente construído no processo, como atividade fundamentalmente avaliativa, autorreflexiva, valendo como narrativa do processo formativo, e tem, portanto, uma função metacognitiva mais evidenciada. Outra função do Memorial é a tarefa conferida ao sujeito-narrador de arquivar e dispor a própria vida face à possibilidade de esquecimento ou à necessidade e dever de memória. Afinal, como afirma Magda Soares em seu Memorial, "parece que a experiência passada que aí vai contada não me pertence – convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles" (SOARES, 2001, p. 16).

De acordo com Carvalho e Correa (2012), há fundamentalmente três tipos de Memoriais que podem, evidentemente, fundir-se num só, a depender do contexto de formulação e das disposições de quem o faz: o memorial acadêmico, o memorial de formação e o memorial autobiográfico.

> O memorial acadêmico é aquele escrito por professores e/ou pesquisadores, no ensino superior- como publicado pela Magda Soares no livro, *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*- com o propósito de narrar de forma reflexiva sua trajetória profissional e intelectual, muitas vezes solicitados como requisito para o ingresso como docente em universidades federais. O memorial de formação também é produzido no contexto acadêmico, porém elaborado pelos discentes- esta atividade solicitada como trabalho na formação de profissionais possibilita discussões sobre sua área de formação, muitas vezes orientadas por um docente. O terceiro, o memorial autobiográfico, proposto por Passeggi, como procedimento auto (trans) formação, cuja finalidade não é apenas institucional, - como nos casos das duas modalidades acima, que está embutido à pressão e obrigação da escrita - e sim uma escrita reflexiva crítica, descrevendo os fatos que mais o marcaram com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir. (CARVALHO, CORREA, 2012, p.4).

Essas três modalidades expressam que a confecção de Memoriais é geralmente conferida pelo contexto de formulação, pelas disposições de quem escreve e pelo contexto interlocutivo do qual participa seu autor, seja uma audiência acadêmica, social ou comunitária.

Como os docentes são profissionais em contínua formação, a elaboração de Memoriais pode estar vinculada a uma determinada situação vivenciada, a um curso, concurso ou

mesmo à experiência em sala de aula em determinados contextos. Os Memoriais de professores, nesse caso, possuem uma vinculação contextual incorporando as condições de trabalho do docente, seu momento na carreira, suas visões sobre a profissão, expectativas diante da atuação profissional e experiências vivenciadas em ambientes de trabalho e na sociedade.

Nessa medida podemos dizer que os Memoriais formativos dos docentes são circunstanciais, fortemente influenciados pelas condições de atuação profissional em que constam também elementos como maior ou menor valorização da carreira docente, possibilidades de realização de projetos coletivos nas escolas e na sociedade, eminentemente marcados pelas projeções subjetivas do narrador/professor.

Outra questão significativa no caso de Memoriais de formação de docentes é que eles geralmente incorporam as vivências profissionais realizadas pelos professores em dadas realidades escolares, evidenciando aspectos sociais da docência (professores em comunidades de prática), projetos transversais, e atuação docente circunstanciada aos diálogos mais ou menos expansivos com a comunidade de entorno da escola. Assim, os Memoriais de formação docente incorporam não somente as dimensões individuais da experiência profissional, mas dão a ver fortemente as potências expansivas da escola na sociedade de dado momento, considerando-se que os docentes são, fundamentalmente, sujeitos sócio-culturais e que realizam ação cultural e educativa nos ambientes em que vivem e atuam.

Podemos também dizer que os Memoriais de formação docente nos possibilitam visualizar as maneiras como os professores conferem sentidos à profissão, como narram suas experiências e como se apresentam como profissionais numa dada sociedade. Assim, eles são ao mesmo tempo relatos crivados pela subjetividade, ao mesmo tempo em que expressam como os professores se localizam em contextos que em que pode haver maior ou menor valorização profissional do docente, maior ou menor sentido social conferido à escola.

Em processo de confecção de Memoriais no Pibid, Bergamaschi e Almeida (2013), chamam a atenção para o seu significado como balanço do vivido, sendo escritas de experiências que conferem sentido à própria existência dos narradores.

> A escrita autobiográfica constituiu-se em uma possibilidade de ressignificarem suas histórias de vida, a escolha da docência como caminho de formação, bem como a experiência proporcionada pelo PIBID. Em seus escritos fazem um balanço do vivido, procurando conferir sentidos à própria existência. Escreveram como um registro que se destina a uma perenidade. (BERGAMASCHI, ALMEIDA, 2013, p. 18).

Ao narrar seus percursos, os professores dão a ver, portanto, os mapas de viagem, as emoções e afetos do percurso, as condições de sua realização e os sentidos em jogo na sua consecução, além das frustrações, expectativas e prazeres vivenciados no exercício da profissão em diálogo com as aprendizagens realizadas no tempo. Trata-se de um trabalho que envolve memórias e narrativas, entrelaçando os sujeitos em exercícios de autopercepção e partilha.

Como memoriais de formação, eles também envolvem tanto as histórias de vida dos sujeitos (os tempos inclusive pré-escolares) e aqueles da experiência formativa e profissional, apresentando-se como relatos substantivos em que figuram dimensões individuais e sociais.

Os memoriais são, assim, fundamentalmente, exercícios de memória, retomam, no tempo presente, elementos, lembranças e relações do sujeito com o tempo vivido. Expressam, por isso, dimensões constitutivas da rememoração, sendo atos interferentes da relação dos sujeitos com a experiência, conferindo sentido ao vivido, expressando determinadas disposições para com o percurso realizado, ressignificado. Há um outro aspecto a ser observado na escrita de memoriais. O sujeito que escreve sobre si e sobre sua trajetória desdobra-se e passa a ser, ao mesmo tempo, narrador e personagem de sua história. Ele vê as coisas de outro ângulo, como se fora estivesse de sua própria vida.

Para Bakhtin (2011), quando contemplamos alguém situado à nossa frente, nossos horizontes concretos não coincidem. Por mais perto que estejamos dessa pessoa, sempre veremos e saberemos algo que ele próprio, na posição que ocupa, fora de nós e à nossa frente, não pode ver. O inverso também é verdadeiro. O outro, de sua posição, consegue ver algo em nós que nós mesmos não vemos. Essa diferença de horizontes pode ser reduzida, mas, para eliminá-la, seria preciso que os dois, um e outro, se fundissem, tornando-se um só. Esse lugar ocupado pelo sujeito, fora do outro e vendo mais do que o outro vê de si mesmo é a exterioridade para Bakhtin.

O conceito de exterioridade leva necessariamente ao conceito de excedente de visão, na medida em que ele acontece na condição de exterioridade de um em relação ao outro. De acordo com Covre, Nagai e Miotello (2009, p.44), o excedente de visão "é a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do outro para a constituição de um todo do indivíduo." Segundo Bakhtin (2011), o excedente de visão contém em germe a forma acabada do outro, e, como um broto, para que desabroche em flor na forma concludente, é preciso que o excedente de visão de um complete o horizonte do indivíduo contemplado vendo o mundo com os seus valores para que depois, retornando ao seu lugar, complete o horizonte do outro, criando para ele um ambiente concludente com o seu excedente de visão, seu conhecimento, sua vontade e seu sentimento.

O conceito de exterioridade que gesta o excedente de visão implica, necessariamente, que os indivíduos são incompletos e inacabados. O acabamento e a completude dados ao outro pelos olhos do contemplador quando instaura o seu excedente de visão sobre ele são relativos, ou seja, constituem certo acabamento e certa completude.

Considerando as categorias da exterioridade e do excedente de visão em Bakhtin (2011), o **um**, para ver o mundo do **outro**, necessita deslocar-se de sua posição, ir até o outro, ver a realidade com o sistema de valores do outro e depois retornar ao seu ponto de observação, para que nesse processo uma parte deste mundo seja completada com a parte do outro, entendendo que um não ocupa o mesmo espaço que o outro. Em outras palavras, um se desloca até o outro, vê o real como o outro vê, mas

volta e completa o horizonte do outro com sua visão exterior. A exterioridade cria um distanciamento entre o que ocupa, provisoriamente, a posição de observador e o que ocupa a posição de observado. Desse distanciamento nasce o olhar dialógico.

Este então é o aspecto a ser acentuado. O olhar dialógico do sujeito-narrador implica em um desdobramento deste sujeito que, imbuído de toda uma carga axiológica, sabedor de que escreve sobre si para os outros, desloca-se de sua posição e consegue ver mais de si do que percebera no momento vivido e dá acabamento ao seu projeto. No entanto, esta posição de observador e também a posição de observado é provisória, já que os indivíduos são incompletos e inacabados.

Na sala de aula, o professor carrega suas bagagens culturais, vivências, aprendizagens e aquilo que ele carregou consigo de sua formação e prática docente. A história de um homem se conecta a outros, com a troca de experiências e a vida em sociedade. Em que medida uma trajetória pode ser pensada fora desse eixo? Essa pergunta norteia um dos fundamentos da confecção de memoriais, que é justamente esse compartilhamento do vivido, que, concomitantemente, revela também tramitações socioculturais nas quais o sujeito se insere.

> Essa troca de experiências se caracteriza por conectar as trajetórias de diferentes indivíduos que se articulam em pelo menos um ponto: o da formação docente. Por outro lado, essa conexão social também resgata a individualidade dentro da estrutura social, possibilitando visualizar os agentes como donos de sua própria história. Ler a palavra do outro faz com que haja a identificação e diferenciação, como partes integrantes de um mesmo processo. (CUNHA, OMETTO, 2012).

Nesse sentido, a elaboração de um memorial permite resgatar a formação do professor e levá-lo a refletir sobre sua constituição profissional e quais caminhos foram trilhados para chegar até lá. Repensar a própria prática educativa atual consiste em resgatar o passado e, também com base nas aspirações futuras, redimensionar aquele passado.

Trabalhar com a memória envolve um processo seletivo, de recuperação e esquecimento, tendo em visto as condições do próprio presente. Narrar faz com que aqueles atos adquiram um sentido e dispõe as peças, até então fragmentadas, numa conformidade subjetiva. A memória precisa ser estimulada, por meio de evocações, para que ela apresente uma organização dotada de sentido e que, então, pode ser compartilhada. Como um novelo de lã, precisa ser fiada para que então se transforme em um produto. Os memoriais organizam e selecionam, permitindo que se narre a memória, e, mais, que se transmitam seus elementos.

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Doris Bittencourt. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (orgs). *Iniciação à docência: Memoriais que contam histórias*. São Leopoldo: Oikos, 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/pibid/UFRGS-Inicia%C3%A7%C3%A3o%20a%20doc%C3%AAncia%20em%20pedagogia.pdf. Acesso em: 20 out. 2013.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, FGV, vol. 11, n.1, Arquivos Pessoais, 1998. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2061. Acesso em: 10 out. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. ALMEIDA, Doris Bittencourt. Memoriais e processos de iniciação à docência. Educação em Revista, vol.29, n.2, Belo Horizonte, Junho 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2013.

CARVALHO, Luana de Araújo. CORREA, Hercules Toledo. Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/716.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

COVRE, Aline Maria P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide; MIOTELLO, Valdemir. *Palavras e contrapalavras.* Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos SP: Pedro & João Editores, 2009.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. A leitura como experiência de formação nos memoriais de professores. *Calidoscópio*, v. 10, n. 1, p.49-57, 2012.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Gênero textual/discursivo: memorial descritivo no curso de pedagogia. *Anais do I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos – CONEL*, 2006. Disponível em:
http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT14/2008%20-%20Anais%20-%20Semana%20de%20Humanidades.pdf. Acesso em: 20 out. 2013.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-11, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf. Acesso em: 20 out. 2013.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias*; travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

# OS BLOGS NO ENSINO DE HISTÓRIA E SEU POTENCIAL PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Herbert de Oliveira Timóteo
Flávia Regina Alves de Oliveira
Magaly El Lima Pereira

Uma estratégia pedagógica possibilitada pelas tecnologias no ensino de História e na formação docente é o uso de *blogs*.

> *Blogs* são páginas hospedadas em um determinado *site* de internet, com atualização constante, que abrigam textos, ilustrações, sons e vídeos.

Conceitualmente, os *Weblogues,* ou *blogs,* surgiram como uma espécie de diário e a sua popularidade é atribuída à facilidade de criar e editar as mensagens em forma de textos e publicações. A expressão *blog* surgiu no final de 1997 e o termo foi cunhado para descrever sites pessoais com atualização frequente e presença de comentários e *links*. O termo surgiu das palavras *web* (rede de computadores) e *log* (diário de bordo dos navegadores). A expressão *weblog* popularizou-se como *blog*. A diferença de um *blog* em relação a um site ou página pessoal é a fácil atualização na forma de um diário datado e circunstanciado. No início eram listas de sites ou *links* para consultas, mas rapidamente evoluíram para outro estágio, como diários de adolescentes, *blogs* coletivos e depois para o domínio de adultos.

> "Os *blogs* são datados, comportam fotos, músicas e outros materiais. Têm estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos. São um grande sistema de colagem em certos casos [...] Qualquer *blog* tem uma abertura para receber comentários, pois são interativos e participativos" (MARCUSCHI, 2010, p. 73)

Um *Weblog* é uma página atualizada com grande frequência por meio da colocação de mensagens. Essas mensagens, também denominadas *posts*, constituem-se por pequenos textos, imagens, *links* para outros sites e são apresentadas em ordem cronológica; a última mensagem postada empurra as demais para baixo, aparecendo, então, no espaço da tela, o último *post*.

Os *blogs* apresentam uma grande diversidade de uso. Há *blogs* pessoais, no formato de diário eletrônico; *blogs* que visam à difusão de informação, como os de jornalistas que aprofundam o conteúdo dos seus textos impressos no meio virtual e aproveitam o espaço para acolher as críticas e os comentários dos seus leitores; *blogs* de empresas, no formato de pequenos sites com características comerciais; e há *blogs* criados com objetivos pedagógicos: *blogs* de autoria coletiva; focalizados em temáticas de disciplinas específicas ou com dimensão transdisciplinar; portfólios digitais de trabalhos escolares realizados e aqueles que funcionam como espaço na Web de escolas, departamentos ou associações de estudantes ou professores (TIMÓTEO, 2012).

Dias, Osório e Ramos (2009, p. 51), referindo-se aos *blogs* e à utilização dessa estratégia na educação, informam-nos que: "[...] Por conseguinte, existem práticas bem sucedidas, comprovando que a utilização dos recursos digitais, quando devidamente contextualizados e integrados no currículo, conduz a aprendizagens mais significativas na dimensão cognitiva e socioafetiva". Ao apontar as principais razões para o uso de *blogs*, esses autores esclarecem que o *blog* é uma ferramenta de uso fácil, flexível e gratuito, que não necessita de formação específica para utilização. O *blog* promove a interatividade, permitindo comentários instantâneos das postagens, desenvolve a comunicação e a socialização, democratiza a utilização da palavra escrita e permite aos visitantes expressar opiniões e pontos de vista e, ainda, promove o trabalho colaborativo e a responsabilização.

> "O *blog* é concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, como a escolha de imagens e de sons que compõe o todo do texto veiculado pela Internet". (KOMESU, 2010, p. 139).

Por meio do *blog,* o usuário, além de ter a facilidade de acesso à informação, tem a possibilidade de interagir e aprender de forma colaborativa, exercitando a autoria. Esta, aliás, é uma das mais importantes características do *blog* como estratégia pedagógica, pois a horizontalidade das relações proporcionadas pela mediação digital transforma o papel dos sujeitos no processo educativo. Potencialmente o *blog* permite que os sujeitos, na esfera da comunicação, ocupem simultaneamente os papéis de autores e receptores. Não há um sujeito que escreve e outro que lê. A leitura no ambiente virtual pressupõe escolha de caminhos e trajetórias que também fazem parte da atividade da escrita. Ler no ambiente virtual implica em escrever, deixar rastros de sua passagem e dos caminhos escolhidos.

## OS BLOGS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em recente pesquisa de Mestrado que investigou o potencial do *blog* como estratégia pedagógica no ensino e aprendizagem de História, Timóteo (2012) relata que o *blog* analisado na sua pesquisa exerceu função complementar às práticas de sala de aula, pois abrigou textos postados pelo professor como forma de aprofundar o conteúdo trabalhado em sala e os trabalhos dos alunos. Nesse sentido, configurou-se como espaço dinâmico de escrita na tela, possibilitando a interação entre os alunos e entre esses e o professor, por meio dos comentários emitidos e postagens em autoria coletiva, constituindo-se como um lugar de amplo potencial dialógico.

Foi constatado que o exercício da palavra e da contrapalavra nas interações contribuiu para a construção dos sentidos a respeito do processo de ensino e aprendizagem da História. Esta prática possibilitou ampliar e aprofundar conhecimentos, confrontar pontos de vista diferentes, estender a duração da aula para outros tempos e espaços e guardar/arquivar, de forma datada, os conteúdos e eventos dialógicos em torno das temáticas em estudo.

Se, por um lado, podemos nos referir ao *blog* como um arquivo da memória dos conteúdos históricos desenvolvidos ao longo de um ano ou período letivo, por outro, podemos reconhecer a sua função como memória da trajetória dos sujeitos ao longo deste mesmo período. Constitui-se, nesse sentido, como um arquivo das interações, expressando coincidências e tensões em torno das apropriações dos conteúdos, mas expressa também suas memórias de afeto e pertencimento ao grupo. O *blog* como lugar de memória será discutido adiante.

Destacamos algumas expressões utilizadas pelos estudantes em interação com os colegas e com o professor que são demonstrativas do lugar ocupado pelo *blog* como memória da trajetória dos sujeitos. Na pesquisa citada, o reconhecimento do *blog* como um lugar de memória da trajetória de uma turma de alunos do 9º ano na disciplina História também foi destacado nas entrevistas com os alunos da turma. Os alunos comentaram, nas entrevistas, sobre a possibilidade e a importância de guardar as informações produzidas no *blog.* A aluna CA julga importante guardar pelo fato de ter participado ativamente do processo (TIMÓTEO, 2012): *Porque traz as lembranças, que foi a gente que fez, que a gente postou, que a gente participou do blog, aí eu acho que tem que ser guardada sim. Por exemplo,* **quando for mais velho, pode mostrar até os filhos,** *pra eles aprenderem, terem mais interesse também (Aluna CA, entrevista gravada em 09/09/11. Grifo do autor).*

Numa demonstração do quanto considerou importante a experiência, fala até em mostrar para os filhos no futuro. O aluno D também faz essa referência: *"Você vai levar para o resto de sua vida.* **Pode estar contando até para os seus filhos o que aprendeu***" (Aluno D entrevista gravada em 09/09/10. Grifo do autor).*

A possibilidade de contar e mostrar as experiências do presente vivido aos filhos no futuro é projetada nos depoimentos dos alunos D e CA em suas entrevistas. O aluno D chega a dizer que essa experiência é algo que será levado para o resto da vida. Oriá (2005) vê a memória como importante na construção da identidade e no estabelecimento do vínculo entre as gerações e o tempo histórico que as acompanha. Essa projeção do futuro diz muito sobre o reconhecimento do espaço do blog para os alunos da turma.

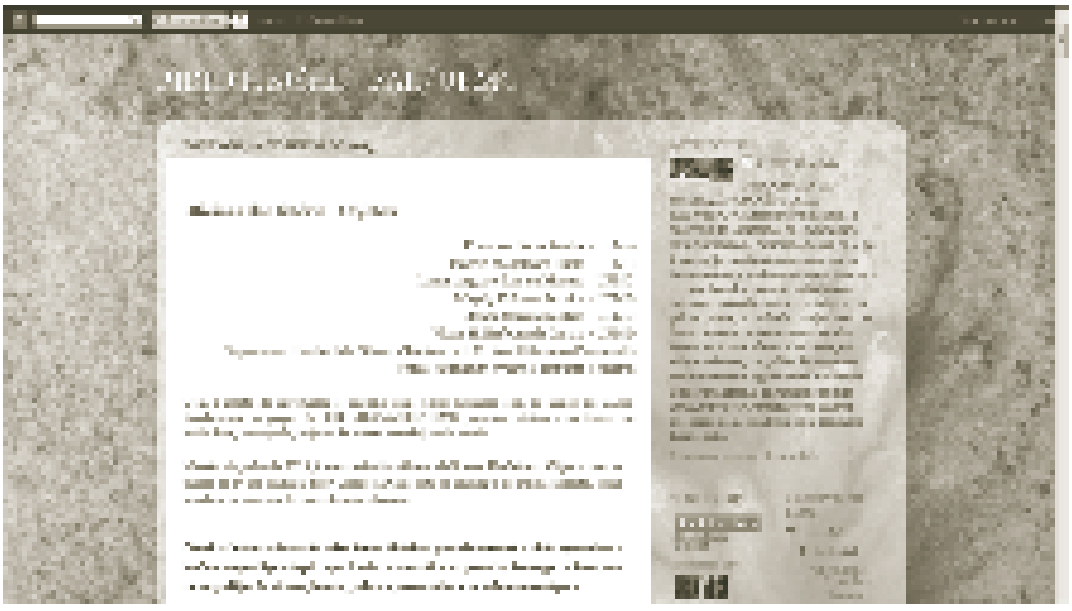
Apostando no meio virtual como lugar de construção de uma memória coletiva do grupo e buscando dar visibilidade ao trabalho executado pelos estudantes bolsistas nas escolas parceiras do programa, a equipe do Pibid História construiu um blog que será descrito na sequência.

## O BLOG COMO ESPAÇO DE PUBLICAÇÃO DO PIBID HISTÓRIA UFMG

O *blog* do Pibid História UFMG (http://pibidhistoriaufmg.blogspot.com.br) foi criado a partir do início das atividades do grupo no ano de 2010. Nessa época, os licenciandos de História atuavam nas escolas estaduais Três Poderes e Pedro II e se dedicavam, juntamente com os supervisores e coordenação do Pibid, ao trabalho de investigação das

temáticas da História Indígena e Afro-Brasileira. As publicações do período 2010/2011 relacionam-se a estas temáticas.

No ano de 2012, o grupo foi reformulado: entraram novos estudantes bolsistas, trocou-se a coordenação e os supervisores, que são professores da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, nova parceira do programa. Este grupo ressignificou o trabalho com o *blog* utilizando o espaço para divulgação das intervenções nas turmas. O espaço virtual foi reaproveitado, nesse sentido, para a publicação dos planejamentos de atividades, fotos dos estudantes da escola em ação, além das reflexões sobre as práticas educativas. Com relação ao número de postagens, observa-se uma alteração na utilização desta estratégia. Enquanto nos anos de 2010 e 2011 foram feitas quatro publicações, em 2012 e no primeiro semestre de 2013, as publicações alcançavam o número de dez postagens.



Página inicial do *blog* do Pibid História UFMG

O *blog* do Pibid História é de multiautoria. Isso significa que todos os membros da equipe possuem acesso e podem editar e publicar novos conteúdos. Há uma transversalidade da interlocução, no sentido de que um sujeito influencia o outro naquilo que irá escrever. De acordo com Gomes: "Ao permitir uma autoria múltipla, permitindo que existam vários responsáveis pela colocação de mensagens (posts) para além da possibilidade de comentar mensagens já colocadas, os blogs podem constituir-se como espaços de comunicação para além de espaços de publicação de informação". (2005, p. 313).

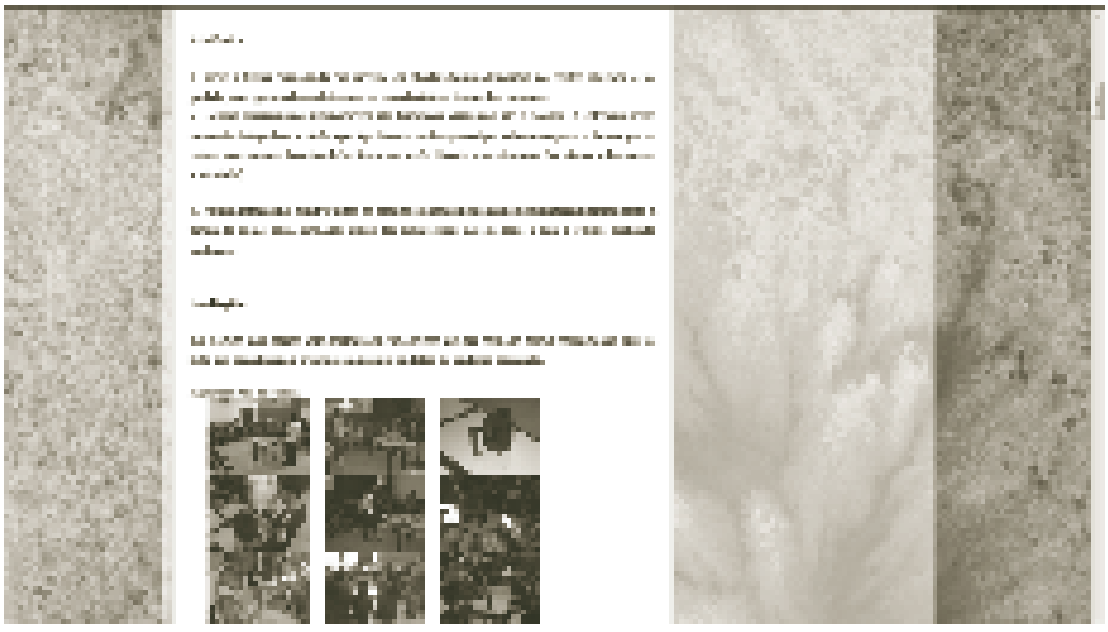
O texto de um reflete e refrata o texto do outro, no exercício dialógico da palavra com a contrapalavra. Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, numa interação, o interlocutor na figura do outro é força constituinte do locutor na figura de um. O projeto de sentido ao ser elaborado pelo locutor encontra um interlocutor que também tem o seu projeto de sentido, coincidente ou não com o projeto do locutor. Esse reconhecimento da alteridade, da força constituinte do outro na relação que se dá entre o que fala ou escreve e o que ouve ou lê é característica da relação locutor/interlocutor do ponto de

vista do dialogismo (TIMÓTEO, 2012). Na instância da recepção residem as forças da alteridade, na medida em que o sujeito, na posição de interlocutor, lendo ou ouvindo, constrói um novo texto em interação com o texto de fala ou escrita do locutor.

Os sujeitos autores no *blog* praticam a comunicação assíncrona, mas não apenas no sentido de redimensionar o tempo, com acessos em tempos diferenciados. A comunicação digital por meio do *blog* introduz a complexidade de redimensionar tempos e lugares, no sentido de que permite a muitos acessarem o *blog* em tempos diferentes, em lugares distintos, mas também permite a muitos acessarem ao mesmo tempo e em lugares diferentes.

> "Ao constituírem espaços de publicação na web os blogs permitem tornar visível a produção escrita dos seus autores dando assim 'voz' às suas ideias, interesses e pensamentos". (GOMES, 2005, p. 313)

Como estratégia pedagógica na formação docente, o *blog* permite uma atualização constante dos conceitos e trocas entre os participantes, promovendo o sentido da colaboração e da responsabilização na produção docente. As postagens, a partir de 2012, além de crescerem na quantidade, tornaram-se mais aprofundadas, abrigando os percursos das intervenções realizadas nas turmas, por meio do planejamento das atividades, das fotos dos estudantes da escola colocando em prática os trabalhos planejados pelos graduandos, das sequências didáticas e das referências para os trabalhos. Podemos também pensar no *blog* do Pibid História como um espaço de memória das produções e experiências do grupo.



Publicação no *blog* das experiências do grupo com as oficinas de objetos

## O BLOG COMO LUGAR DE MEMÓRIA

O *blog* guarda, em sua origem, uma ligação muito íntima com o diário, que é um dos lugares privilegiados de registro e guarda da memória pessoal. O lugar ocupado pelo

diário no passado, como arquivo das impressões vividas no cotidiano das pessoas encontrou no *blog* uma espécie de continuidade, em meio virtual, dessa forma de armazenamento das informações, com a diferença de que o *blog* permite a maior facilidade de ilustração, a abertura para a interação com o leitor, a autoria coletiva e a possibilidade de revisão sem marcas.

Outra diferença é que um diário tradicional não é escrito com o intuito de ser lido pelos demais, a agenda não visa a um interlocutor imediato. O diário na internet almeja não só à leitura, mas um diálogo entre os vários agentes envolvidos no seu processo de autoconstituição, um registro formal de quem interagiu com o conteúdo. Os *blogs* são de domínio público e podem ser consultados por qualquer pessoa, o que democratiza o uso da memória, seja ela individual ou coletiva.

Caracterizar o *blog* como lugar de memória implica em aceitar que a memória trabalha com a dinâmica da lembrança e do esquecimento. Segundo Miranda "[...] a memória reorganiza os fatos no tempo e confere-lhes um sentido ancorado na experiência subjetiva e no significado dos acontecimentos, lógica que é válida também para a sua dimensão correlata: o esquecimento". (2006, p. 84). Nesse sentido, é sempre possível revisitar as postagens, pois lá elas permanecerão do jeito que foram deixadas, evitando que o *blog* permeie a dimensão do esquecido e perpetue a ideia de permanência da memória de um ou mais indivíduos.

Por outro lado, o blog é um espaço de seleção, evidenciando aspectos arbitrados pelos escritores que o administram e pelos participantes, sendo, ao mesmo tempo, ambiente de enunciação e de silenciamentos. É preciso ainda problematizar a noção clássica de "lugar de memória" aplicada a ambientes virtuais, já que a visitação e uso dos *blogs* se realizam de forma assíncrona, podendo ocorrer simultaneamente em diferentes lugares, suscitando, sob essa ótica, a pluralização da noção de lugar considerado menos como um espaço físico e mais com um espaço em rede.

Sob o signo da memória os *blogs* também possibilitam a realização das chamadas escritas do eu, porque são autorais, constituem-se como possibilidades de registro de experiências, concepções e problematizações sob o ponto de vista de quem o construiu. Tanto como instrumentos de registro de memórias e práticas institucionais quanto como arquivos de memória pessoal, os *blogs* são arquivos multiautorais, obras abertas que permitem aos interlocutores em diferentes lugares a escrita de impressões, sugestões e mesmo a participação por meio de vinculações ou comentários aos posts. Os docentes de história podem utilizar os *blogs* em suas aulas, abordando-os não somente como ambientes para comunicação de conteúdos e para difusão da informação, mas especialmente para construção compartilhada de pontos de vista e opiniões a respeito de temáticas em estudo, exercitando ao mesmo tempo a capacidade de argumentação, a tolerância para experiência do debate em situações de divergência e a construção de ambientes que demandam a colaboração e a interação.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Paulo, OSÓRIO, António José & RAMOS, Altina. *O digital e o currículo*. Minho, Portugal: Centro de competência Universidade do Minho, 2009.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: António Mendes, Isabel Pereira e Rogério Costa (editores), A*ctas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa, Leiria* (Portugal): Escola Superior de Educação de Leiria, 2005, p. 311-315.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais:* novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, Sônia Regina. *Sob o signo da memória.* Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula.* 10.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

TIMÓTEO, Herbert de Oliveira. *Caderno Virtual*: a potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História. Dissertação de Mestrado. FAE/UEMG, 2012.

# AS INTERAÇÕES DISCURSIVAS COMO MEDIADORAS DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS ESCOLARES

Francine Lúcia Santos
Lenon Augusto Luz de Moraes
Mariano Alves Diniz Filho

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na área de história vem se organizando a partir da observação inicial e do compartilhamento das percepções sobre a sala de aula como princípio básico para o desenvolvimento dos trabalhos. A coordenação, os professores supervisores e os bolsistas, graduandos em história, assumiram essa perspectiva como elemento organizador do planejamento individual de cada pibidiano e como uma estratégia mais adequada para a construção da atuação coletiva. A observação compartilhada passou a ser vista, por este coletivo, como uma forma qualificada de inserção do programa na escola ao costurar, no movimento de trabalho, a aproximação das experiências do professor supervisor com as expectativas e com a formação atualizada dos bolsistas, desencadeando planejamentos que incorporaram melhor tanto as possibilidades de atender à diversidade presente na sala de aula como a aproximação entre a universidade, escola e, especificamente, as práticas de ensino.

As interlocuções geradas com base na observação da sala de aula por olhares múltiplos sobre os processos de ensino, enriquecidos pela criatividade de jovens universitários que vêm buscando em suas trajetórias o caminho do magistério como opção profissional, abriram este espaço para a viabilização de práticas educativas que objetivaram a aprendizagem dos conteúdos históricos e o envolvimento amplo e diverso dos educandos. Dessa forma os olhares de sujeitos com trajetórias e perspectivas de vida (e escolares) não coincidentes, esquadrinharam a sala de aula e buscaram compreender os estudantes, as novas relações com o espaço escolar e com o aprender da juventude.

O grupo Pibid História, portanto, posicionou-se em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula de uma escola pública do ensino fundamental de Belo Horizonte, buscando vislumbrar possibilidades educativas em um ambiente composto pela variedade de intenções dos sujeitos ali presentes. Esse movimento foi muito rico e entendido como capaz de reverter uma situação em que o trabalho do professor vem perdendo sua vivacidade e, a cada vez mais, os estudantes se empenham muito pouco em seus estudos. As discussões foram intensas e amplas e em determinados momentos, privilegiaram, com muita razão, a escolha e o planejamento de estratégias capazes de mobilizar os jovens estudantes para uma crescente participação nas aulas.

Sabedores de que as estratégias de trabalho são apenas um dos elementos constituidores do processo de ensino-aprendizagem, essa nossa imersão coletiva na complexidade da sala de aula nos levou a escolher e focar as interações discursivas como

mediadores da produção de sentidos para os conteúdos históricos. Dessa forma, neste texto, evidenciamos as atividades que denominamos “Rodas de Conversas” e “Contações de Histórias”, como práticas que permitiram a emersão dos dizeres dos sujeitos, professores e estudantes, em diálogo com conteúdos sistematizados por outros sujeitos.

## A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA

De acordo com Fernandes, Carvalho e Campos, a relação educativa é, por excelência, o espaço da dialogia. Nela

> constroem-se os conhecimentos e habilidades sociais num processo de interação que pressupõe encontros e colisões de ideias, com movimento polifônico e posições enunciativas entre educadores e educandos entendidas como acontecimentos totalmente contingentes e singulares, e com efeitos decisivos para a apropriação subjetiva das construções culturais, sejam elas científicas, artísticas ou advindas da experiência.(FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012, p. 97).

É no movimento dialógico que a alteridade se configura como resposta à posição do outro de maneira responsiva, ou seja, os atos de fala de um sujeito se realizam em resposta ao outro ato de fala ou a outro sujeito. (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012). Apoiados em Bakhtin, os autores afirmam que a palavra assume a posição de ponte, de espaço entre um e outro e se configura como elemento da mediação fazendo parte de quem diz e de quem ouve. Nessa perspectiva, ao pensarmos a sala de aula compreendemos seu projeto como dialógico, sendo que as interações tomam uma proporção fundante do ensino-aprendizagem.

A sala de aula, prenhe de atos de fala que se realizam, é repleta de responsividade. De acordo com Bakhtin a “compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2010, p. 271). A compreensão é repleta de respostas e o ouvinte torna-se, no movimento devolutivo, locutor. A sala de aula proporciona, então, a reconstrução das concepções e dos dizeres dos sujeitos no diálogo entre seus enunciados e os enunciados dos outros. É nesse movimento que os sujeitos também se reconstroem ao se depararem com a visão do outro.

> A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010, p. 348).

Os enunciados se tencionam e configuram as relações dialógicas que vão ao encontro de outros, se confrontam, se harmonizam, desarmonizam e se multiplicam, o que faz da sala de aula o lugar do diverso e do múltiplo, dos sujeitos inacabados que produzem sentidos em respostas aos outros enunciados. Os sujeitos, imersos na dinâmica da vida, em situações históricas diversas, pela palavra, atribuem sentido à vida cotidiana.

No processo das interações com o outro nos fazemos sujeitos. Existimos na medida em que nos relacionamos. A presença do outro em nossa constituição se faz por atos de palavras. A palavra está presente em todas as nossas relações. É o elemento essencial do diálogo e da relação dialógica. De acordo com Bubnova (2011)

> Mas o mais importante é que as palavras podem existir unicamente em forma de diálogo, da mesma forma em que o sujeito, o eu, só existe em uma interação com o outro que lhe dá a origem no momento de lhe dirigir a palavra por meio de um tu, para que possamos reconhecer humildemente: — "eu também sou". (BUBNOVA, 2011, p. 273)

Para a autora o sentido dialógico incorpora a alternância entre o som e a sua ausência. A enunciação abarca o dito explicitamente e o silêncio significativo: o suposto, o não-dito, não dizível, inefável.

> A significação da voz que soa alterna com a significação do calar, do silêncio que é pausa do processo da enunciação, do intercâmbio discursivo. O domínio do discurso inclui, desse modo, não apenas o estritamente vocalizado, mas também os gestos e as expressões corporais, as pausas, as ausências, as respostas tácitas, os sentidos mudo. (BUBNOVA, 2011, p. 273)

Ao mesmo tempo, os atos de palavra realizam-se em contextos multirrecortados por apreciações diferenciadas que deles fazem os sujeitos participantes do ato interlocutivo, estando em curso enunciações seletivas e escutas também plurais, atos de silenciamento e disposições para escuta do que se diz. Como nos diz Siman, "A narrativa oral relaciona-se (...) a uma atividade artesanal, minuciosa no seu jeito de dizer, ao mesmo tempo entrecortada por intervalos, reticências que incitam a quem ouve a preenchê-los conforme suas experiências e reflexões" (SIMAN, 2010, p. 15).

Quando pensamos e planejamos a participação dos jovens na sala de aula de história, estamos pensando na ação mediadora e nos recursos de mediação que disponibilizamos. Os dizeres do professor são formas de mediar a aproximação entre os estudantes e os conhecimentos históricos, mas percebemos, em nossas observações coletivas e análises que, o uso da aula expositiva como elemento de mediação constante, tem tido um efeito limitado no processo de ensino-aprendizagem ou nos modos de recepção pela via da palavra apresentada sob a forma mais informativa. Os estudantes se ressentem do excesso de aulas expositivas, mas ao mesmo tempo se comportam positivamente quanto ao uso da palavra e do silêncio, quando significativos. A partir dessa percepção, investimos em estratégias em que as interações dialógicas, mediadas por imagens ou incentivadas pela Contações de histórias, tomaram corpo na prática educativa, nos possibilitando ampliar a noção de participação dos estudantes por meio do diálogo.

## O PROJETO RODAS DE CONVERSAS

Comumente uma sala de aula é vista como um espaço de inter-relações/interações entre indivíduos com diferentes experiências culturais e sociais. De fato, tais interações ocorrem e, algumas vezes, de forma tão intensa que chegam a criar um conjunto de

signos que só os indivíduos a elas pertencentes são capazes de entender. Igualmente, é possível que a relação construa um código comportamental e ético próprio daquela comunidade. Cabe ao professor entender, se integrar e utilizar as interações já existentes no intuito de ampliar as possibilidades, aprimorar e desenvolver o conhecimento.

É sabido que os usos de atividades discursivas em sala de aula trazem benefícios e podem facilitar o ensino-aprendizagem. Isso porque a aprendizagem é um processo construtivo e não receptivo passivo. Assim, o estudante deve ser encarado como aquele que constrói seu conhecimento com o outro. Logo, a interação desempenha um papel essencial no aperfeiçoamento não só educacional, coletivo, mas também individual.

Inspiramo-nos em Bakhtin e Vigotski para afirmarmos os fundamentos relacionais da condição de existência do humano, ou seja, podemos afirmar que nos tornamos nós mesmos por meio do contato com o diverso. À vista disso, é pertinente inferir que o pleno desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem ocorre de forma significativa se o individuo relacionar-se com o outro e dialogar, interagir com o ambiente que o cerca.

Partimos do pressuposto de que as atividades discursivas promovem o engajamento dos estudantes nas atividades que exigem raciocínio e análise, cientes de que durante a sua realização os educandos tornam-se mais dispostos a pensar, experimentar e dar opiniões sem medo de errar. Nossa prática docente nos informa que muitos estudantes são motivados e ficam mais ativos ao processo e mais atentos aos conhecimentos trabalhados em situações que envolvem mais intensamente estratégias interlocutivas.

As ações discursivas oferecem aos estudantes a possibilidade de expandirem suas ideias, de se fazerem entender tanto pelos seus interlocutores como por si mesmos; de aprofundarem e compreenderem o elemento ou tema em questão, fazendo perguntas para esclarecimento e confirmação do seu ponto de vista; de mostrarem justificativas, instigando o pensamento crítico e viabilizando a resolução de dúvidas.

Ao interagirem discursivamente, os discentes podem se valer das experiências compartilhadas, por construírem ideias com a colaboração dos outros. Além disso, podem reconhecer e repensar suas próprias contradições e dúvidas acerca de um determinado tema.

Não obstante, é preciso ressaltar que as interações ocorrem entre os professores e os estudantes , mas também entre os próprios estudantes, de forma horizontal, a partir de trocas de experiências, debates, análises combinadas e até mesmo confrontos. Durante a interação o discente poderá perceber que a resolução de um dado problema pode ser encontrada tendo como base opiniões de diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Um excelente exemplo de interações em sala de aula são as Rodas de Conversas. Esse procedimento metodológico concede aos professores o papel de mediadores no pro-

cesso de ensino-aprendizagem e propicia aos estudantes a experiência de acesso ao conhecimento de forma compartilhada, uma vez que promove o diálogo entre os discentes, permitindo que estes se expressem e ouçam não só a voz do outro, mas a sua própria. Além disso, as Rodas de Conversas impulsionam a construção da autonomia do individuo através da problematização e socialização de conhecimento. Abarcam, portanto, uma vasta gama de experiências, diálogos e disseminação do conhecimento entre os participantes.

As Rodas de Conversas, pensadas pelo coletivo Pibid História, consistiram em uma proposta de ensino e de formação dividida em etapas, contendo atividades e papéis atribuídos aos discentes e docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Todas as etapas foram articuladas e envolveram preparações como: pesquisa, leitura, entendimento da temática, organização e sistematização de ideias; e por fim apresentação dos conteúdos para o debate.

Rodas de Conversas com essa configuração foram desenvolvidas, em turmas de 7º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti (EMPEP), escola da rede de ensino de Belo Horizonte. O assunto pré-selecionado foi o Renascimento, e o ponto de partida para a discussão foram duas imagens: uma iluminura medieval do século XIII, e uma pintura do século XV, ambas com a mesma temática: o sepultamento de Jesus Cristo.



**Figura 1:** ANÔNIMO. O sepultamento de Cristo. O sepultamento de Cristo, c. 1250-1300, De um saltério manuscrito de Bonmont. Local de custódia - Biblioteca Municipal, Besançon. Fonte: GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

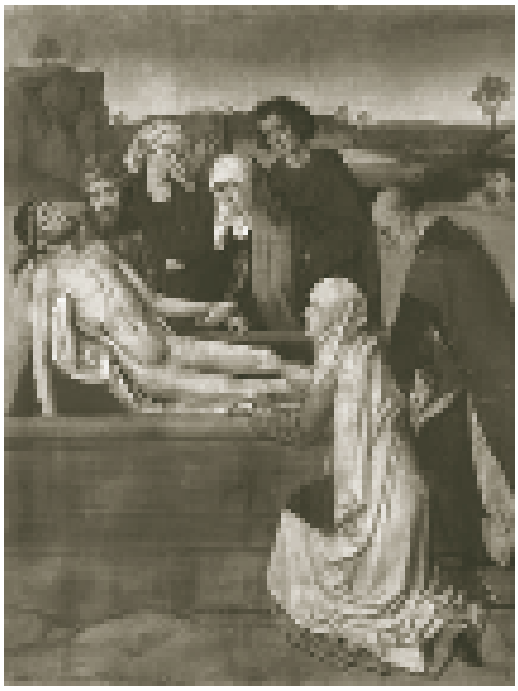


**Figura 2:** The Entombment - Dirck Bouts Século XV Disponível em http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/dirk-bouts-the-entombment.

A primeira etapa das Rodas de Conversas consistiu na separação dos alunos em oito grupos. Todos os integrantes deveriam pesquisar e ler textos sobre o Renascimento, suas características fundamentais, inovações e transformações. O grupo de professores propôs aos estudantes algumas questões que orientassem as leituras. Dessa forma, foi indicado que deveriam focalizar e fazer registros sobre as diferenças entre a Arte Medieval e a Arte Renascentista, sobre as inovações científicas no período renascentista e as diferenças entre o homem/sujeito medieval e o homem/sujeito no Renascimento. Ainda durante esta etapa, os professores apresentaram a temática renascentista em sala e prepararam a turma para o desenvolvimento da atividade.

Para a segunda etapa, a sala de aula foi organizada com as carteiras dispostas em formato circular, sendo um grande círculo em que a maioria dos estudantes da turma se posicionaria e um círculo menor, no centro, contendo oito lugares que seriam ocupados por um integrante de cada grupo. Estes oito foram os responsáveis por participar com questionamentos, observações e indagações iniciais acerca das imagens expostas. A princípio houve resistência dos alunos em compor o circulo central, afinal, era uma atividade nova ainda desconhecida e assim eles temiam arriscar.

A despeito da resistência inicial, a mediação exercida pelos professores permitiu que os estudantes se apropriassem da ideia participando efetivamente da ação discursiva. A movimentação dos educandos buscou analisar as imagens sob a ótica de suas leituras, anotações anteriores, de suas percepções interessadas em interpretar e traduzir o que viam e imaginavam enriqueceram o momento da atividade. As imagens confrontaram seus conhecimentos e, estimulados pelo ambiente de roda em que podiam e deviam se posicionar, lançaram ao grupo suas ideias, capturando a participação dos colegas, refazendo seus dizeres, e, assim, participando com intensidade e qualidade.

As Rodas de Conversas permitiram aprendizagens dos conhecimentos históricos e também no campo das práticas de ensino da história. Os estudantes puderam expressar seus conhecimentos prévios a respeito do tema. Analisaram as imagens e, foi constatado, que perceberam o Renascimento como um movimento situado no tempo e que representa mudanças em muitas áreas da vida humana.

Para os estudantes a atividade os colocou em outro lugar diferente daquele que convencionalmente ocupam em sala de aula. Assumiram a palavra e papel de destaque no auditório social da sala de aula, ao mesmo tempo que exerceram mais atentamente a prática da escuta da palavra enunciada pelos colegas, numa condição de horizontalidade no processo interlocutivo e formativo. As relações incentivadas pela roda de conversa colocaram os sujeitos em posições sociais próximas. O direito à verbalização e ao silêncio participativo se fizeram presentes na atividade. As interações entre sujeitos foram fundamentais para a compreensão dos conteúdos e do movimento da palavra e da contrapalavra. Os estudantes foram se alternando nos dizeres e nas formas de escuta, ora buscando falar aos colegas, ora buscando falar aos professores expressando conhecimentos pesquisados e as observações que fizeram sobre as imagens disponibilizadas em sala de aula.

Aos professores a atividade contribuiu para experimentação de estratégias metodológicas marcadas pela perspectiva investigativa e pelo uso criativo e comparativo de diferentes fontes para aprendizagem histórica. Também contribuiu para que experimentassem a imprevisibilidade própria à realização e implementação de propostas pedagógicas, com surpresas no processo de diálogo com o grupo de estudantes da turma, evidenciando assim o potencial formativo da atividade para todos os envolvidos.

De acordo com Pereira e Roza (2012), ao propor a realização de Rodas de Conversas que reúnam sujeitos de diferentes gerações na escola,

> O ato de fala põe em movimento, nessas rodas, as biografias dos envolvidos, as curiosidades e disposições para a escuta, a capacidade de enunciar as histórias silenciadas e a capacidade de lembrança. Há envolvimentos, trocas, dúvidas. A roda é um desenho ritual que possibilita que, em posição de escuta e de fala, diferentes sujeitos possam pensar, sentir e se emocionar com as práticas culturais afro-brasileiras, e com as lutas e afirmações que elas convocam (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 95).

Em suma, as Rodas de Conversas permitiram pensar a sala de aula como um espaço em que as relações assimétricas não são sinônimos de saber e não saber. Os educandos se desafiaram ao compor as Rodas de Conversas e visualizaram seus professores como parte do coletivo, da roda, e portanto, alguém que compõem o debate, que participa construindo um olhar possível sobre o que estiver "em conversa", seja uma situação, uma imagem ou uma narrativa oral. A noção de roda também permitiu o revezamento do uso da palavra, concomitantemente à necessidade de compreender a sala de aula como espaço de partilha entre os participantes.

## AS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS

*"O contador de histórias*
*É aquele que te leva*
*Aos lugares mais distantes*
*Instiga a tua curiosidade*
*Traz à tona teus medos*
*Liberta teus sonhos"*
Patrícia Rocha

As Contações de histórias também possuem os valores didáticos e pedagógicos das Rodas de Conversas. O que a difere é o fato dela, nos meandros da sua narrativa, poder abrigar elementos fantasiosos, narrativas recheadas por componentes do imaginário que tenta alcançar a verdade e forjar no indivíduo valores morais.

Além disso, a prática de narrar histórias pode ser entendida como um exercício de leitura essencial para o desenvolvimento dos discentes enquanto leitores. As histórias narradas podem servir de ponto de partida para o desenvolvimento do hábito da leitura através da sensação trazida durante uma contação de histórias. À medida que o narrador lê e solta as palavras contidas e presas ao texto, o ouvinte, leitor indireto

do texto narrado, vai inventando e criando os desenhos, submergindo em um mundo misterioso e transformando-se em coautor da história. Segundo Sisto: “o que vale mais é sentir a liberdade de ser co-autor da história narrada e poder receber a experiência viva e criada na imaginação, o cenário, as roupas, as caras dos personagens [...]” (2005, p.20).

Essas experiências e sensações vividas e sentidas pelos leitores, narrador e ouvinte, não se encerram com o fim da história contada, pois ficam e desencadeiam um novo universo de leitores, cheios de expectativas e desejos.

Assim como as Rodas de Conversas, a oficina de Contações de histórias também foi realizada com turmas de ensino fundamental, da EMPEP, em Novembro de 2012, porém com turmas de 6º ano. Nesse mesmo mês ela aconteceu, por uma segunda vez, em sessão aberta à comunidade, participando das comemorações da semana da consciência negra no Brasil.

Foram selecionados para a oficina alguns contos de países africanos que explicam através da narrativa de conteúdos, como uma pessoa deve se portar diante de alguma situação posta pela condição humana e pela situação social vivida. As histórias tratam de temas de conteúdos universais como as vivências do homem, seus anseios, dúvidas, erros e acertos. Portanto, os contos atendem as necessidades existenciais dos indivíduos e por isso eles podem se reconhecer nas histórias e absorverem a mensagem. Esses contos africanos, como outros contos da literatura universal, também se estruturam a partir de um suposto de fim moral e estão orientados pela vivência de personagens de situações conflitivas ou desafios que devem ser (e serão) superados.

Mas por qual motivo escolhemos contos africanos para a oficina e não outros? O que pesou nessa escolha foi a valorização de conhecimentos e produções culturais de povos africanos, cientes do valor que dão à oralidade, associado ao fato de que no momento se comemorava a semana da consciência negra. Em um momento de Contações de Histórias a oralidade possui um enorme valor, pois ela exerce a mediação que envolve todos os indivíduos na trama contada e concede vida ao conto. Assim damos à oralidade, como fazem os povos africanos, a importância que lhe deve ser creditada. Segundo A. Hampaté Bâ a oralidade possui enorme importância para os povos africanos:

> É, pois nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. (Hampaté Bâ, 2010, p.168)

E ainda:

> Nas tradições africanas – pela menos nas que conheço e que dizem respeita a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência. (Hampaté Bâ, 2010, p.169)

O autor analisa a importância da oralidade para os povos africanos. Consideramos, como ele, ao tratar de tradições vivas, que os contos africanos selecionados têm valor de testemunhos, sendo que põem em movimento, por meio da Contações de histórias, o contador, a palavra e a performance.

> O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão do qual faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra" (Hampaté Bâ, 2010, p. 168).

Por um longo período se pensou que povos sem escrita não possuíam cultura e nem história. Sobre isso ele ressalta o seguinte: "Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração" (A. Hampaté Bâ, 2010, p. 168)

Nas tradições africanas existe uma forte tradição oral, um grande respeito e valor atribuído à palavra e um grande compromisso do homem, que faz do testemunho oral uma fonte de autoridade e de verdade. As histórias sobre os povos e as experiências vividas são repassadas aos descendentes através da oralidade. Como diz Hampaté Bâ, a fala é considerada como a materialização ou a exteriorização, das vibrações das forças. Sendo assim: "A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente." (Hampaté Bâ, 2010, p. 172) Nesse sentido, a fala não deve ser desonrada ou alterada.

Porém, assim como as fontes escritas, sabemos que os relatos orais sobre o passado não conseguem dizer ao historiador a verdade *absoluta* do que aconteceu. A. Hampaté Bâ também põe em pauta que as fontes escritas nunca estiveram livres de falsificações ou alterações. Acreditamos que isso pode ser estendido a todos os tipos de fontes. Outro ponto importante é que a interpretação subjetiva de um historiador, ou da pessoa que produziu a fonte escrita também está presente na analise do relato oral. As histórias contadas também pagam tributos á memória, isto é, o passado é também aquilo que conseguimos lembrar, o que foi selecionado pela memória, o que foi narrado, contado com atos de palavra e atos expressivos plurais. Por isso não existe nenhum tipo de primazia de um tipo de fonte histórica sobre outra.

Durante a apresentação dos contos africanos[1] percebemos que os sujeitos puderam se identificar com as histórias contadas aproximando-se de situações narradas, enxergando-se ou até mesmo percebendo mais cuidadosamente o outro no bojo da diversidade sociocultural, na narrativa dos contos. Além de ter sido extremamente bem recebida pelos alunos as histórias contadas possibilitaram que aprendessem sobre cidadania, vida em sociedade, coletivismo e, em certo ponto, instigaram a participação efetiva dos discentes nas cenas narradas.

[1]Os contos escolhidos são de países africanos que falam língua portuguesa (São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique).

A oficina de Contações de Histórias foi desenvolvida dentro da sala de aula. As carteiras foram dispostas em formato circular, no intuito de garantir visibilidade e participação de todos os alunos. Em seguida, fizemos uma rápida apresentação dos livros, onde os contos constavam, autores e país de onde o conto era originário. Consecutivamente iniciamos a narração das histórias. Em geral, éramos três professores em sala e cada um ficou responsável por um conto. Todos os contos foram bastante instigantes e estimularam reações e sentimentos diversos na mente dos discentes, que ora riam, ora se surpreendiam, ora se expressavam com risos e aplausos e ora se calavam. No fim de cada conto eram feitas ressalvas, considerações e discussões sobre os mesmos e os alunos tiveram a oportunidade de explicitar suas considerações, ocorrendo inclusive intervenções e mediações entre os alunos que debatiam sobre as distintas perspectivas e visões sobre as histórias.

Todos os livros utilizados possuíam exemplares na biblioteca da escola e posteriormente muitos alunos procuraram pelos mesmos. Logo, pode se dizer que para além da sociabilidade e interação promovidas durante as Contações de Histórias, foi possível desenvolver e instigar nos alunos o desejo de continuar experimentando a sensação que só o mundo da leitura tem a oferecer.

Assim o processo de ensino-aprendizagem se deu através da mediação entre professor- aluno-conto, promovendo diálogo, participação, interação, instigando a curiosidade e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e ampliado o conhecimento dos discentes.

A oficina de Contações de Histórias evidenciou o potencial pedagógico dessa atividade, fazendo uma articulação entre história e literatura para Ensino de História e cultura africana, bem como o papel e a importância da oralidade nos processos mediacionais.

Para realização da Contações de Histórias foi necessário que os participantes lessem as histórias e as recriassem em situações narrativas lançando mão de performances. A prática de Contações de Histórias exigiu a incorporação de elementos culturais africanos, o uso de entonação, pausa, e recursos interativos com o público que suscitaram modos específicos de recepção das histórias, sobretudo aquelas de caráter exemplar e de fundo moral. Essa experiência proporcionou aos participantes a vivência de situações dialógicas diferenciadas, com uso da palavra que pretendeu reunir literatura e história, num território de fronteiras fluidas e intercambiantes. A ruptura de fronteiras disciplinares também favoreceu a consideração sobre uso criativo de textos na escola, proporcionando o contato com situações educativas diferentes daquelas convencionalmente dispostas à formação docente inicial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as formas de linguagem são ricas e possíveis no desenvolvimento e ampliação do conhecimento e para o processo de ensino aprendizagem. Tanto nas rodas de conversa como nas Contações de Histórias existem possibilidades de novas experiências e que estendem as relações culturais, acadêmicas e sócias dos alunos.

Se através das Rodas de Conversas os alunos têm a oportunidade de desenvolver um pensamento analítico e crítico ao lidar com o conteúdo de uma forma mais dinâmica e questionadora, os alunos que participaram das Contações de Historias experimentaram e desenvolveram as mesmas competências a partir de uma atividade mais lúdica, interativa e co-participativa.

Ambas as atividades promovem o diálogo e interação com as pessoas ao seu redor, na escola ou fora dela. A combinação das Rodas de Conversas com as Contações de Histórias, demostra como a experiência do aprendizado pode ser mobilizadora, agradável e prazerosa para os alunos.

Ancorados em Bakhtin, arriscamos dizer que as interações discursivas devem ser consideradas a partir dos contextos sócio-históricos que as fundamentam e as constituem. Nossa experiência com Rodas de Conversas e com Contações de Histórias evidenciaram disposições docentes a gestos fundamentais dispostos em situações interlocutivas, quais sejam:

a) A abertura ao diálogo entre os participantes, de forma horizontal e com vistas ao crescimento reflexivo de todos os participantes.

b) A consideração ao momento de enunciação como ato político, ético e pedagógico, sendo cada sujeito falante considerado protagonista da ação, em situação relacional junto aos sujeitos de escuta, também, à sua maneira, protagonistas do contexto dialógico.

c) O uso da palavra como ato educativo e generoso, praticado em contexto que suscita o debate, a disposição para escuta, a contrapalavra, o silêncio, o encantamento, a imaginação e a concessão, afinal, a palavra foi praticada, fundamentalmente, sob o signo do movimento e não do monopólio.

d) A apreciação da potência da partilha em situações de circulação da palavra, valorizando-se todos os sujeitos como dispostos à enunciação autorizada, sendo também permitida a prática da dissonância como ato enunciativo de igual valor à prática da concordância.

e) A potencialidade do processo dialógico para o Ensino de história, com criação de situações experienciais marcadas pela investigação, no caso das Rodas de Conversas e pela imaginação no caso das Contações de Histórias.

f) A prática de iniciação à docência marcada pela construção compartilhada, discutida e avaliada dos atos formativos, exercendo-se a análise dos processos educativos desenvolvidos com vistas à valorização da reflexão sobre o fazer pedagógico como princípio fundamental ao exercício profissional.

Dessa maneira, consideramo-nos inseridos em contexto formativo que convoca o uso da palavra como ato político e pedagógico e a consideração da potência formativa das interações discursivas para professores de história.

## REFERÊNCIAS


BÂ, A. Hampaté A Tradição Viva. capítulo. In. *História geral da África*, I: Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki -Zerbo. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. *Bakhtiniana,* São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, Ago./Dez. 2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/7286/5539. Acesso em: 15 out. 2013.

FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson Nascimento. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10259. Acesso em: 11 out. 2013.

PEREIRA, Júnia Sales. ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o ensino de história. *Revista História Hoje,* n 01, p. 89-110, jul 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Relatos orais como ato de palavras. In: PEREIRA, J.S. RICCI, C. *Produção de materiais didáticos para a diversidade.* Patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar. Volume III. Belo Horizonte: Labepeh/UFMG; 2010. p. 13-33.

SISTO, C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 2 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

# PARTE II:

## OFICINAS DE HISTÓRIA

# A DINÂMICA DE OFICINAS NO PIBID HISTÓRIA

Herbert de Oliveira Timóteo
Mariano Alves Diniz Filho
Patrícia Cristiane de Oliveira

Nossa opção, como integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID História) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), por trabalhar com oficinas, no ano de 2013, objetivou vivenciar novas estratégias metodológicas que estimulassem a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem da história. O olhar do coletivo pibidiano para o trabalho realizado em sala de aula vislumbrou um quadro de pouca atuação dos estudantes ou de manifestação ativa centralizada em algumas pessoas, mas ao mesmo tempo, um potencial geral interativo e criativo que impulsionou o investimento em diferentes práticas em sala de aula.

Com a organização das oficinas buscamos criar espaços para discutir e refletir sobre o papel dos estudantes na manutenção da vivacidade da sala de aula, problematizar as representações e conhecimentos prévios trazidos para os encontros, entender como os educandos produzem sentidos para a história e se apropriam dos conhecimentos históricos.

Entendemos a oficina como estratégia que permite mobilizar as subjetividades dos sujeitos e, no âmbito coletivo das interações, exteriorizar e construir conhecimentos. De acordo com Afonso (2006):

> a 'Oficina' é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. (AFONSO, 2006, p. 9).

As oficinas, ao serem introduzidas nas aulas de história, incentivam as manifestações dos estudantes envolvendo sua formação sócio-histórica como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, com as oficinas entendemos que aos conhecimentos históricos selecionados no planejamento, vão ser dados sentidos diferentes dos sentidos atribuídos pelos professores.

No trabalho com as juventudes, as oficinas permitem várias intervenções pedagógicas que dão aos sujeitos possibilidades amplas de participação, permitindo as reelaborações individuais e coletivas. (DAYRELL, 2007). Percebemos a sala de aula como um espaço composto por grupos de jovens sujeitos com inserções sócio-históricas e culturais diversificadas e, as oficinas facilitam e oportunizam os diálogos destes diferentes sujeitos, entre si e destes com os conhecimentos históricos, se constituindo assim como um condicionante diferenciado para a produção de sentidos.

O trabalho com oficinas se coloca, portanto, no âmbito da busca por novas estratégias de ensino-aprendizagem, mas se coloca também como desafio que insere nas aulas de história outras perspectivas de lidar com os conteúdos da disciplina. Dizendo de outra maneira, o trabalho com oficinas abre a sala de aula de história para diferentes contribuições nas relações entre sujeitos e entre sujeitos e os conteúdos, ao trazer as vivências para o cenário de aprendizagem.

## METODOLOGIA

No primeiro semestre de 2013 foram realizadas, na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti (EMPEP), as oficinas de "Iconografia e o Ensino de História" e "Objetos da cultura material e Ensino de História com os alunos do 6º ano". Além dessas, com os alunos do 8º ano, trabalhamos com a oficina de "Fontes Cartográficas e o Ensino de História".

Nestas oficinas buscamos envolver um maior número de educandos. Para tal construímos um planejamento, no qual estivessem presentes as experiências do professor supervisor, as contribuições dos estudantes bolsistas, as discussões e reflexões feitas pelo grupo PIBID História durante as nossas reuniões.

Este trabalho dividiu-se nas seguintes etapas: observação das turmas e identificação das necessidades a serem trabalhadas com as oficinas; planejamento coletivo das oficinas feito por bolsistas, professores supervisores e coordenação; aplicação das oficinas de forma individual ou em duplas de bolsistas com a presença do professor supervisor; discussão dos resultados; apresentação do trabalho no seminário interno do PIBID da FAE – UFMG e no X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (X ENPEH) ocorrido na Universidade Federal de Sergipe.

Após um período de observação das aulas ministradas pelo professor supervisor nas turmas do 6º e 8º ano os estudantes bolsistas propuseram as oficinas como estratégia de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. As oficinas foram percebidas e apontadas como forma de acompanhar e atender aos conteúdos que estavam sendo trabalhados pelos professores supervisores, e também como dinâmicas de mobilização dos educandos para a leitura, pesquisa e construção de outros olhares sobre a história e sobre o trabalho do historiador, apresentando aos estudantes o trabalho com as fontes.

Em seguida foi realizado um levantamento de referências por meio de consultas a artigos, livros e outras fontes que dariam suporte à consecução das oficinas. Realizou-se também um levantamento sobre a estrutura física, recursos existentes e disponíveis que poderiam incrementar o trabalho. A partir do tema definido e do planejamento estruturado nas reuniões semanais, o grupo partiu para a etapa de execução das oficinas.

O planejamento e desenvolvimento coletivo das oficinas permitiram-nos trocar conhecimentos e experiências que enriqueceram o trabalho. Nesse sentido, destacamos na origem do trabalho o esforço de, em grupo, cuidarmos tanto da organização do processo, como da produção dos materiais utilizados. Além disso, nos preocupamos em executar as atividades sempre com a presença de supervisores e bolsistas. Em avaliação posterior, salientamos que as ações coletivas nos deram maior segurança na condução das oficinas.

No turno vespertino, foram envolvidas as cinco turmas de 6º ano da escola. Em cada uma delas estavam presentes um ou dois estudantes bolsistas e o professor supervisor, tanto na oficina de "Iconografia e o Ensino de História", quanto na oficina de "Objetos da cultura material e Ensino de História".

Realizamos as oficinas no turno vespertino e matutino. No turno vespertino, envolvemos as cinco turmas de 6º ano da escola e em cada uma delas estavam presentes de um a três estudantes bolsistas e o professor supervisor, tanto na oficina de "Iconografia e o Ensino de História", quanto na oficina de "Objetos da cultura material e Ensino de História".

O trabalho com iconografia e objetos da cultura material se inseriu nas discussões propostas pelo professor acerca das fontes no ensino da disciplina história. A dinâmica permitiu: a discussão coletiva de temas, a reorganização do espaço físico da sala de aula, a movimentação dos educandos pelo espaço, o trânsito entre grupos e o manuseio de imagens e objetos. Tudo isso contribuiu para a ampliação das concepções sobre a história, sobre o trabalho do historiador e sobre os conteúdos escolares, especificamente no trato das fontes históricas.

Ao desenvolvermos a oficina de objetos da cultura material demandamos a observação de outros objetos do cotidiano do educando em sua casa e com seus familiares, contribuindo dessa forma para a ampliação do espaço escolar para além dos muros da escola.

No turno matutino, optamos por aplicar a oficina de "Fontes Cartográficas e o Ensino de História" nas turmas de 8º ano que eram acompanhadas pelos bolsistas. Nestas, atuamos em duplas de estudantes bolsistas com a presença do professor supervisor. Destacamos que no desenvolvimento da oficina utilizamos espaços variados da escola, como a sala de aula e o auditório. Nesse caso, os percursos utilizados pelos educandos entre a sala de aula e os outros espaços da escola, ou então trajetos usados foram da escola contribuíram para a criação de mapas utilizados na oficina.

Nesta oficina, a criação de mapas pelos educandos e as trocas discursivas repercutiram sobre representações consagradas de mapas que vem orientando as visões de mundo ao longo do tempo. A dinâmica das oficinas deu aos educandos a oportunidade de recriar mapas e de entender que estes são orientações valorativas de quem os cria.

A exposição e discussão dos resultados em grupo foram de fundamental importância para construirmos um olhar amplo sobre o trabalho. Dessa forma confrontamos o planejamento com uma realidade em que sujeitos interagem e vão além do prescrito, ou seja, os planejamentos servem como referência para um trabalho que se constrói no movimento, na partilha, nas vivências dos sujeitos em interação. Nem todo o planejamento dá conta do vivido. O cotejamento dos planos iniciais com o acontecido mostra uma riqueza de interações e aprendizagens diferentes do previsto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática das oficinas nos permitiu estabelecer uma dinâmica atrativa, em que percebemos maior envolvimento dos educandos, o que foi possível com a utilização de métodos e materiais que aproximaram a escola e o universo cultural dos estudantes. Dentre esses métodos e materiais podemos citar: observação e análise de imagens, o manuseio e observação de objetos da cultura material dos estudantes e de seus familiares, a confecção de mapas de percurso dos estudantes.

A organização e o desenvolvimento das oficinas por etapas contribuíram para que pudéssemos discutir e refletir, e assim, nos preparar melhor para a etapa seguinte, além do fato de nos dar segurança durante a aplicação da oficina. Ressaltamos que o período de observação serviu também para criar laços de sociabilidade entre os estudantes bolsistas e os estudantes da EMPEP.

Entendemos que a aplicação das oficinas possibilitou aos estudantes bolsistas se aproximarem da estrutura de funcionamento da instituição escolar, conhecer a organização do tempo e dos espaços e como esta organização interfere no ensino-aprendizagem da história. O trabalho com oficinas demanda flexibilidade na organização temporal e certa movimentação nos espaços da escola e, portanto, para sua viabilização o grupo construiu formas alternativas e possíveis para sua realização.

As oficinas permitiram a produção de atividades com os recursos selecionados, de forma a proporcionar aos educandos o acesso ao conhecimento histórico produzido, em suas controvérsias, sobre temas da história, por meio de um processo investigativo, ativo e lúdico, através das leituras, interpretações e análises das fontes trabalhadas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M. Oficinas em dinâmica de grupo: um modelo de intervenção psicossocial. In. AFONSO, Maria Lúcia M. (Org). *Oficinas em dinâmica de grupo: um modelo de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAYRELL, Juarez. A Escola "Faz" As Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 out. 2013.

# PASSADO E PRESENTE NO EXERCÍCIO DE OBSERVAÇÃO DE FONTES ICONOGRÁFICAS

Isabela Magalhães Luchi
Lenon Augusto Luz de Moraes
Magaly El Lima Pereira
Renan Cerqueira Dias

## AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A partir da aprovação da Lei n°11.645 que torna obrigatória o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", percebemos mudanças transcorridas nas escolas, sobretudo no que diz respeito ao ensino de história. Segundo perspectivas acenadas na Lei 11.645/08, recomenda-se que cada professor aborde a questão das relações étnico-raciais no contexto da formação de identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Segundo Mônica Lima (2006), "desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à História de um povo é dar a esse povo instrumentos para a formação de sua própria identidade, com a matéria-prima desta, que é a sua memória social".

O ensino de história, envolvendo a pluralidade dos agentes pertencentes à História do Brasil, é a chave para a construção de uma cidadania pautada na realidade sócio-cultural do nosso país. O ensino de história e cultura dos povos indígenas e negros foi marcado historicamente pela sub-representação e pela distorção, com abordagens estereotipadas sobre o passado desses povos. Esse passado não deve ser esquecido e sim trabalhado de forma a criar estratégias e situações que favoreçam a igualdade social e a ruptura com a invisibilização histórica.

Na história do Brasil presenciamos a promulgação de leis muitas vezes marcadas pelo suposto universalista que subsumia os direitos de populações subrepresentadas, ou ainda, reforçavam, na prática, os processos de controle e dominação ideológica pelo qual passaram esses povos. Essas leis, ainda que tenham sido extintas, não proporcionaram o fim do racismo, pois, ele permanece nos dias de hoje dentro e fora do ambiente escolar. No caso específico do Ensino de história, podemos dizer que a promulgação da Lei 10.639/03 modificada pela Lei 11.645/08 provocou a ruptura com os processos de invisibilização histórica de populações afro-brasileiras e indígenas na Educação, lançando ao Ensino de Historia o desafio de abordagem da história e cultura afro-brasileira, indígena e africana, e de educação das relações étnico-raciais. O conhecimento histórico é múltiplo e a partir de tal saber é construída uma pluralidade de identidades importantes ao reconhecimento dos sujeitos como agentes inseridos em contextos sociais em processo de transformação. O ambiente escolar pode proporcionar as interações socioeducativas entre os indivíduos tão necessárias ao seu desenvolvimento social, cognitivo e identitário. Tais concepções apresentadas estavam entre os objetivos dos bolsistas do PIBID/HISTÓRIA/UFMG.

Objetivando abordar questões educativas voltadas ao estudo da história selecionamentos imagens significativas para análise das interações dos estudantes com representações de história afro-brasileira, supondo um diálogo entre o tempo presente (o racismo contemporâneo sob experiência dos sujeitos) e o tempo passado (representações iconográficas).

*O livro "Fontes e Reflexões para o Ensino de História Indígena e Afro-Brasileira" pode ser acessado no link:* http://www.fae.ufmg.br/labepeh/down/livrofaepibid.pdf

A "Oficina de Iconografia" é uma abordagem pedagógica de imagens contidas no livro na coleção PIBID Faz. O livro "*Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira",* organizado por Pablo Lima, é uma publicação que buscou atender às dificuldades dos educadores de lidar com a questão da identidade étnica e cultural em sala de aula, sobretudo no que diz respeito aos grupos de origem indígena e afro-brasileira. Além disso, a existência da lei 11.645, de 10 de março de 2008, alterando a lei 10.639, estabeleceu novas diretrizes e bases para a educação nacional, visto que essa lei orienta à elaboração curricular em que é obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Em 2012, a primeira publicação e a proposta da oficina de imagens foram expostas na Semana do Conhecimento e UFMG Jovem. A partir desses eventos, obteve-se um ponto de partida para a ampliação de um projeto que trouxe bons resultados para o programa e seus integrantes. Em 2013 os pibidianos, em um primeiro momento, focaram suas atividades na observação de turmas e planejamento de oficinas que trabalhassem com diferentes usos de fontes históricas em sala de aula. A continuidade desse trabalho se deu por via da "Oficina de Iconografia", idealizada por um novo grupo de bolsistas. Buscou-se inspiração no capítulo "Iconografia e Ensino de História: Revisitando Rugendas e Debret" do livro *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira*, coordenado por Pablo Lima, capítulo de autoria de Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão e Poliana Jardim Rodrigues.

Buscou-se na Oficina Iconografia e Ensino de História o trabalho envolvendo as representações sociais que os alunos possuíam até dado momento sobre a imagem dos personagens históricos representados nas telas selecionadas, num diálogo entre o passado e o presente a partir das percepções dos estudantes. Diversas foram os questionamentos dos estudantes a respeito das imagens, evidenciando conteúdos interpretativos que são reveladores de concepções sobre o Brasil e os Brasileiros marcadas por tônicas por vezes preconceituosas que fundamentam os modos de pensar as relações raciais brasileiras e os brasileiros em sua diversidade étnica e cultural. Percebemos o potencial da Oficina no sentido de proporcionar conteúdos e situações vivenciais, entrelaçando o presente e o passado, de modo a que os estudantes e professores pudessem experimentar e vivenciar discussões envolvendo conteúdos sobre a questão racial que podem contribuir para esclarecimento e combate ao racismo no ambiente da escola.

O trabalho envolveu dois momentos principais. O primeiro momento se caracterizou pela discussão das imagens, sendo primordial a exposição dos alunos sob sua percep-

ção da realidade apresentada nas telas. Independente de conteúdo, a observação inicial nos fez perceber discursos que partem da vivência do aluno para o exercício da "autópsia" da cena representada. O papel dos bolsistas nesse período foi, além de introduzir o conteúdo de História do Brasil, bem como contar um pouco sobre a vinda de Rugendas e Debret ao país, adotar como estratégia observações sistemáticas que visavam a desarticulação de pensamentos de senso comum dotados de preconceito. Um fato ocorrido foi a relação que alguns alunos fizeram dos personagens negros à chamada "macumba", associando tal termo a uma conotação negativa. Ao presenciar a cena de uma cerimônia realizada por um grupo de indígenas (tela "Dança de índios da missão de São José"), alguns alunos diziam que estavam realizando um "ritual de macumba", utilizando o termo de maneira pejorativa. A ação dos bolsistas nesse momento foi dizer aos educandos que por desconhecermos as práticas realizadas em outros tempos, praticadas por sujeitos, no passado ou no presente, nós tendemos a observá-las com estranheza e a julgamos como se fossem inferiores as cerimônias religiosas diferentes das que conhecemos, quando na verdade, devemos reconhecer e respeitar as diversas formas de expressões religiosas existentes em todas as sociedades[1], em todos os tempos. Em um segundo momento, os alunos tiveram uma maior liberdade para a análise das telas, por meio de uma atividade onde buscamos incentivar a criatividade dos alunos e fazer com que eles colocassem em prática o que haviam aprendido com a oficina.

*Rugendas e Debret são pintores estrangeiros que abordaram aspectos do cotidiano do Brasil do século XIX, representando populações negras e indígenas sob olhar europeu.*

## O PLANEJAMENTO DA OFICINA

Ao acompanhar os alunos em sala, os bolsistas e o supervisor notaram a necessidade de elaborar um projeto de intervenção nas turmas do 6° ano. A escolha da abordagem da oficina não foi por acaso, pois o professor supervisor Herbert Timóteo trabalhava, no momento da elaboração da oficina, os conceitos de fontes históricas, os tipos de fontes que existem e a forma como elas podem ser utilizadas para a produção do conhecimento histórico. Tendo como um ponto de partida o livro já mencionado, os bolsistas decidiram trabalhar o conceito da imagem como fonte histórica, buscando junto aos alunos traçar possibilidades de análises interpretativas a partir das telas. Essas telas foram produzidas pelo grupo PIBID/História a partir da proposta de execução da referida oficina.

Foi realizado um planejamento que contém os objetivos da oficina e as abordagens que foram desenvolvidas em sala. O conteúdo do planejamento levou em conta as demandas apresentadas pelos alunos em sintonia com a matéria ministrada pelo professor supervisor. A criação do planejamento foi crucial para a efetivação da oficina, pois ele norteia o ministrante para não se perder durante a execução das atividades e

[1]Esse acontecimento permite elucidar alguns aspectos que dizem respeito às relações entre as representações dos estudantes sobre sua experiência social contemporâneas e as formas de compreender o passado histórico.

para aplicar as propostas predeterminadas. Além disso, o planejamento contém todas as propostas que foram plenamente debatidas entre a coordenadora do projeto (Júnia Sales) e todos os membros. É importante ressaltar que o planejamento não possui uma proposta a ser seguida à risca, pelo motivo de cada turma possuir um perfil próprio, sendo isso considerado no momento da elaboração da aula e da execução da nossa oficina. Realmente apareceram questões das quais não havíamos pensado e planejar foi essencial para ficarmos mais atentos às questões que não esperávamos.

## O DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

A oficina foi executada pelos bolsistas com a orientação do professor supervisor e ocorreu no período da tarde em todas as turmas do 6° ano. As turmas participaram de forma muito intensa promovendo debates e reflexões interessantes à prática pedagógica os quais comentamos a seguir.

Os alunos, logo ao chegarem à sala de aula, notaram que algo diferente iria acontecer, pois as carteiras estavam dispostas de forma diferente do usual e se depararam com as telas pregadas nas paredes da sala, o que despertou a curiosidade e o interesse deles sobre a oficina.

No planejamento estava contida uma proposta de uma atividade a ser realizada pelos alunos ao final da intervenção, além do formato que a oficina seria executada. Para uma maior interação dos alunos com a oficina e para enriquecer o debate, foi proposto que no primeiro momento da oficina, as carteiras fossem colocadas no formato de um círculo, o que dá uma maior possibilidade de participação de diferentes alunos.
Ainda nesse primeiro momento as imagens de Rugendas e Debret, pintores do século XIX responsáveis por pintar o cotidiano do Brasil colônia, foram dispostas aleatoriamente nas paredes da sala e os alunos foram convidados a observá-las, porém sem uma orientação prévia sobre as mesmas. A seguir, eles foram questionados sobre as análises realizadas. Além disso, levamos para sala de aula um retroprojetor e reproduzimos duas imagens, para que os alunos as apreciassem mais detalhadamente. Isso proporcionou um melhor aproveitamento nas discussões, pois incentivamos os alunos a repararem nos detalhes e refletir melhor sobre o que cada imagem poderia nos trazer de informação.

No início da oficina, ao observarem as telas, os estudantes levantaram diversas questões, fazendo ligações com o tempo histórico relatado nas imagens, bem como ligações com o cotidiano deles. Os educandos foram questionados sobre o que observaram nas imagens, alguns diziam que as imagens retratavam o cotidiano do Brasil escravista, mas através de brincadeira eles faziam alusão aos personagens retratados comparando-os com os personagens de um seriado de televisão. Na maioria das vezes essas referências eram feitas através de pessoas negras escravizadas presentes nas telas e assimiladas a pessoas negras do seriado. Acreditamos que essas referências indicam a presença de preconceitos étnicos raciais não explícitos ou até não admitidos como preconceitos, mas que se manifestam de forma espontânea em momentos que

eles são instigados, sobretudo em situações informais, como ocorre muitas vezes nas práticas racistas brasileiras.

Esse momento inicial foi muito importante, pois deixamos aflorar as percepções dos alunos, tentando instigar sua participação e pedindo-os que observassem atentamente as imagens e falassem o que estavam vendo. Após essa fase, passamos para um momento de maior intervenção onde explicamos um pouco sobre os autores das imagens e o contexto de suas produções. Usamos ainda duas imagens ampliadas no retroprojetor para analisá-las junto com os alunos tentando construir neles a capacidade de interpretação, sensibilidade e analise das imagens e mostrar como podemos usar as imagens enquanto fontes históricas.

Depois dessa atividade foi realizada a segunda parte da oficina. Ela foi executada em um modelo diferente do primeiro momento. Os educandos se organizaram em grupos de quatro integrantes e fizeram análises das mesmas telas da aula anterior baseados nos debates e nas reflexões que tinham sido feitas no primeiro momento. Eles responderam algumas questões relativas à habilidade de interpretação e sensibilidade sobre as pinturas, além de criatividade para desenvolver uma história observando as imagens. O objetivo dessa atividade foi o de constatar o que os alunos aprenderam com a oficina. Outros dois aspectos importantes dessa atividade são o de registrar as reflexões dos alunos e de servir de subsídio que permite avaliar métodos e possibilidades de reflexão do professor sobre seus métodos e suas possibilidades de intervenções pedagógicas em sala de aula. Ao final da oficina foi possível identificar que a grande maioria dos alunos entendeu a proposta da oficina e não fugiu do tema apresentado em suas atividades.

## A ATIVIDADE

A sala de aula foi dividida em grupos que continham até quatro alunos. Cada grupo ficou responsável pela análise de uma tela. Foram utilizadas nove telas. Quando se havia uma quantidade menor que nove grupos, optou-se pela não utilização de algumas telas. Cada grupo recebeu uma folha de papel A4 e foi proposto aos alunos que respondessem seis questões de análise da tela que receberam. As telas continham imagens que foram pintadas por Rugendas e Debret, representando pessoas escravizadas, europeus e índios no Brasil Colonial. Os alunos tiveram um tempo de uma hora (o equivalente a duração de uma aula na escola) para a realização da análise iconográfica. As perguntas eram as seguintes:

—1. Que tipo de fonte é esta?
—2. Como foi produzida?
—3. Quais são os personagens retratados?
—4. Descreva o ambiente retratado.
—5. Deem um título para a obra
—6. Façam um pequeno texto a partir da cena retratada.

A seguir temos alguns exemplos de imagens bem como as análises feitas por grupos de alunos:



Dança de índios da missão de São José (Debret, 1993, prancha 18, In: LIMA, 2012, p. 53)

### Respostas

—1. Fonte histórica e visual.
—2. Foi produzido por um estoriador [sic].
—3. Os índios.
—4. Eles estão fazendo festa no seu terreno.
—5. A comemoração de uma festa.
—6. A comemoração de uma festa
—Os índios estão fazendo uma comemoração ou um ritual, estão com pinturas no rosto e [sic] no corpo, com roupas diferentes e calçolas.
—No seu terreno com casebres humildes fazem uma festa diferente das que vemos na cidade, com tambores etc (...)

### Comentário

Percebemos nessa atividade um entendimento particular por parte dos alunos quanto ao tipo de fonte histórica e visual. É importante ressaltar que anteriormente foi trabalhada com eles a noção do que é uma fonte histórica e os tipos de fontes históricas que encontramos. Constatamos ainda que os alunos interpretaram essa fonte como sendo produzida por um historiador. Fato curioso, pois tínhamos mencionado que um dos papéis do historiador é selecionar as fontes com as quais deseja trabalhar. Logo, eles interpretaram, possivelmente, que como essa imagem é considerada uma fonte histórica teria sido um historiador que a produziu.

Outro ponto interessante da atividade é que percebemos uma dada compreensão por parte dos alunos quanto aos personagens representados nas imagens expostas afirmando serem esses índios, porém praticarem rituais de matriz afrodescendente. Inclusive, os educandos utilizaram a palavra "festa" para designar o ritual representado, pois os professores haviam chamado a atenção para a não utilização de termos pejorativos ou errôneos como a palavra "macumba" que foi inicialmente exposta por eles. Além disso, eles ressaltam que essa prática é distanciada das práticas religiosas que presenciamos na cidade, dando a impressão de que interpretam essa realidade como distante do cotidiano urbano.



Aldeia dos Tapuyos (Rugendas, 1998, prancha 60, In: LIMA, 2012, p. 51)

### Respostas

—1. Visual
—2. Antigamente
—3. Escravos
—5. Os escravos e o catequista
—6. Os escravos e o catequista
—Um dia um catequista foi numa vila de uns escravos e os escravos comessavam [sic] a pergunta quem era ele e de onde ele veio ele respondeu eu sou um catequista eu vim de uma igreja e eu vim pra para falar de deus para vocês eles falavam pode fala e ele começou a fala com os escravos e os escravos perguntavam quem é esse ele respondia Deus é o nosso pai maior eles perguntaram onde ele mora ele reponde [sic] nos céus.

### Comentário

Nessa atividade percebemos que os alunos responderam à questão "Como a imagem foi produzida" com conteúdo relacionado ao tempo: Antigamente, evidenciando um modo "antigo" de produção de imagem ou, ainda, localizando a imagem no passado para responder à interrogação sobre seu modo de produção. Eles revelaram ter noção

de que as imagens reproduzem o cotidiano escravista, porém em momento algum disseram estar visualizando escravos negros ou indígenas. Porém eles demonstraram ter compreendido nossas explicações sobre o processo de catequese, utilizando-se da imaginação. Na análise dessa tela observamos outro grupo que interpretou o catequista como um índio que veio de outra tribo e que era amigo dos índios representados.



Aldeia dos Tapuyos (Rugendas, 1998, prancha 60, In: LIMA, 2012, p. 51)

**Respostas**

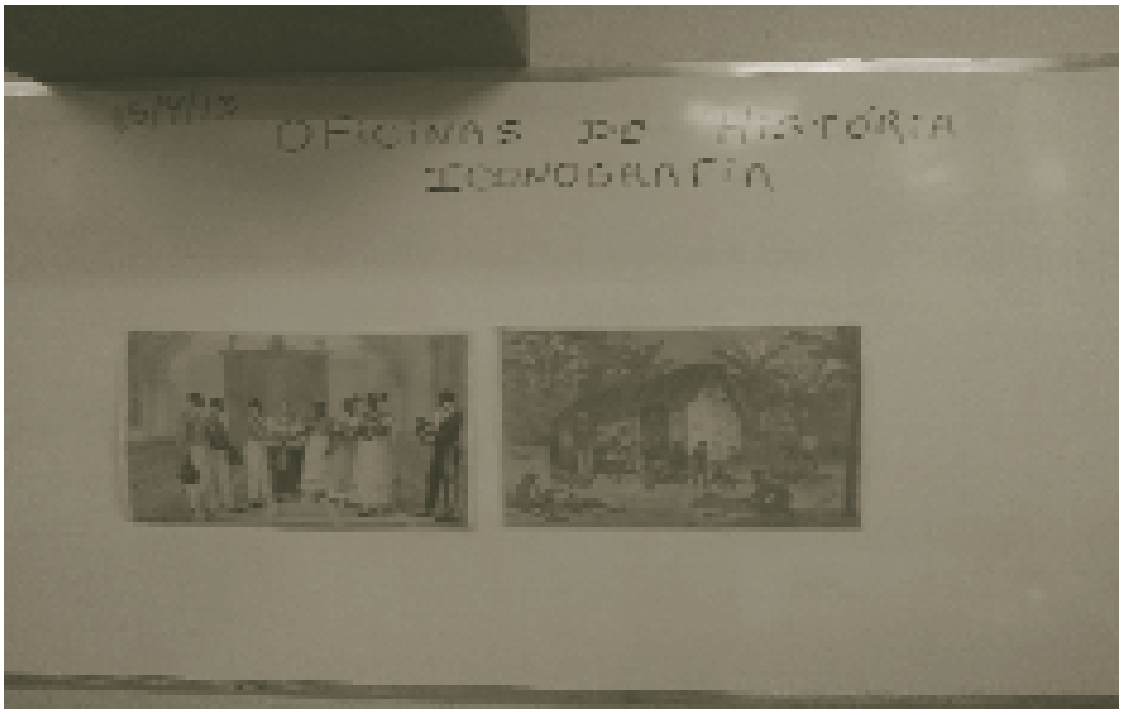
1.Fonte histórica e visual.
2.Eles podem ter lido um livro e produzido a tela.
3.As pessoa negras.
4.Pessoas trabalhando, casas antigas e barcos.
5.Barbeiro e cabeleireiro na vida dos escravos.
6.Os negros são muito comuns mas na cena os negros são escravizados tem que trabalhar duro todos os dias. E às vezes ficam ate sem comer. Imagina se os brancos fossem escravizados. Ninguém pode ser escravizados podem ser brancos negros, brancos, amarelos ate azuis, ninguém deve ser escravizado.

**Comentário**

Novamente presenciamos uma dada representação por parte dos alunos sobre a natureza visual da fonte histórica. É interessante perceber que na resposta 2 eles responderam algo que tem relação com a explicação de um dos professores. Foi dito aos alunos no primeiro momento da oficina que os pintores possuíam diários e escreviam sobre o que presenciavam no cotidiano, logo esse grupo interpretou que a tela teria sido produzida pela imaginação de um pintor sobre o que tinha lido. Por fim, esses estudantes enunciaram uma narrativa em que os sujeitos negros presentes na imagem não estavam trabalhando por conta própria, eles estavam sendo escravizados. Além disso, percebemos que eles usaram de suposições, imaginando como seria a nossa realidade hoje se fossem os brancos escravizados e até criaram uma nova constatação de cor da pele inexistente, a de que existem pessoas azuis. É importante observar tais

constatações dos alunos, pois elas nos mostram sua capacidade de dedução e de interpretação da realidade e também de expansão de sentidos no tempo.

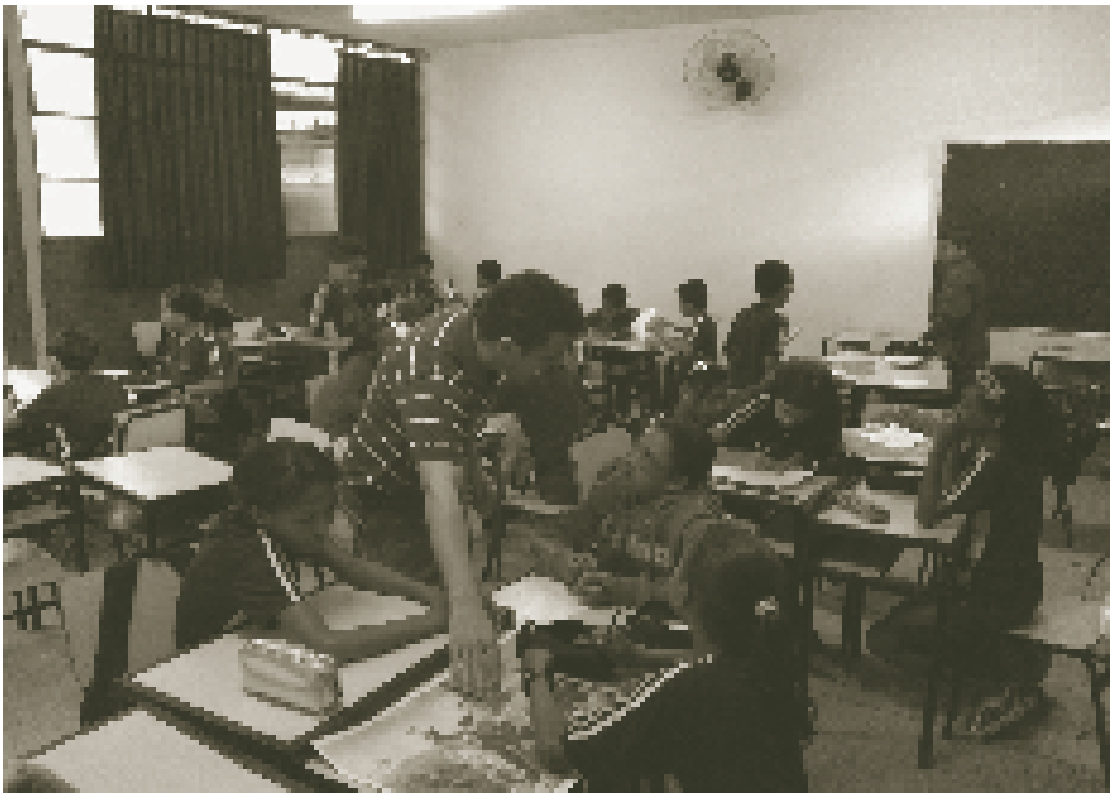
**Fotos**






Fotos: Herbert Timóteo. Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti. 15/04/2013.
1° Dia da Oficina





Fotos: Herbert Timóteo. Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti. 16/04/2013.
2° Dia da Oficina

## ANÁLISES

O uso de determinada metodologia de abordagem e do suporte expositivo foram interferentes na dinâmica realizada e nos resultados encontrados. Nesse caso é significativo refletir sobre os impactos e interferências do uso de termos como “retratar” e “personagem retratado” nas concepções, enunciações e dúvidas que os estudantes expressaram. Essa constatação é valiosa pois pode ser reveladora de que a dinâmica interlocutiva de sala de aula é resultante não apenas de formas de entendimento dos estudantes, mas das respostas dos mesmos às propostas colocadas em ação pelos educadores. Nesse caso vale notar que ao reproduzirem as telas como imagens impressas em papel o grupo criou uma realidade visual mediada pela tinta de impressão e não, exatamente, pela tinta em tela, o que já configura, segundo constatações durante a oficina, os modos de visualidade dispostos pelos estudantes no momento da oficina.

A relação presente e passado é um dos elementos presentes na recepção da proposta, evidenciando que questões do cotidiano dos estudantes são interferentes nas formas de análise e construção de explicações sobre o passado histórico.

Nesse caso é significativo considerar que alguns preconceitos e ideias incorporadas pelos estudantes de sua experiência social contemporânea interferem nas formas como estes se relacionam com as fontes históricas e elaboram suas explicações sobre o passado. Sendo assim, pode-se perceber a força da experiência encarnada pelos sujeitos na interpretação histórica em sala de aula.

> A prática da Lei 11.645/08 exige dos professores de história o cultivo de sensibilidades cada dia renovadas, capazes de proporcionar aos estudantes reflexões, confrontações e revisões da história do Brasil e dos componentes que configuraram as relações étnico-raciais brasileiras como relações entre desiguais e, evidentemente, com vistas à superação de toda forma de preconceito, hierarquizações e discriminações (PEREIRA, 2008).

Ao pensarmos no ambiente da sala de aula, devemos sempre nos lembrar de que cada aluno possui suas particularidades: dificuldades, facilidades, foco na realização das atividades e dispersão. O maior desafio para nós, não está na preparação e elaboração de um plano de aula, pois sabemos que isto deve ser algo corriqueiro e natural no cotidiano de um professor, mas, sim na sua execução, considerando os desafios trazidos pela prática docente no contexto de interações provocados pelos estudantes. Por mais que haja uma preocupação em passar o conteúdo de maneira dialógica para que o aluno consiga produzir sua compreensão do conteúdo sempre teremos que lidar com situações imprevisíveis. Uma situação não esperada pode causar frustrações ou até alegrias ao professor. Segundo AGUIAR, 2005, “A prática pedagógica nutre-se de incertezas e imprevisibilidade. Com freqüência, planejamos uma aula e a conduzimos de um modo completamente diferente. Isso acontece porque não é possível prever completamente a reação de nossos alunos às situações de ensino”.

Na realização desse trabalho não foi diferente. Do mesmo modo que muitos dos alunos surpreenderam-nos positivamente, outros não atingiram um nível esperado de participação, embora estes tenham sido exceções.

Os alunos, de maneira geral, se interessaram bastante pelo trabalho. Nós nos surpreendemos com o empenho de alguns alunos que, até então, não se mostravam tão determinados na realização das atividades rotineiras da aula de História. Não houve tantas conversas paralelas que pudessem atrapalhar o desenvolvimento do trabalho nos grupos. O que presenciamos foi o fato de que o aluno ao não querer participar do trabalho em grupo, apenas deitava a cabeça e ficava quieto. Poucos eram os alunos que não deixavam os demais colegas realizarem seus trabalhos.

Enfim, percebemos que quando trabalhamos com imagens, os alunos tendem a compreender aquela cena através de uma visão relativa à bagagem sociocultural que possuem. Tal fato em si não é algo negativo, pois pressupõe que dessa forma o aluno está atuando como construtor do seu próprio conhecimento. Só devemos ressaltar que muitas vezes visões carregadas de preconceito podem surgir e é papel primordial do professor apontar ao aluno as diversas percepções de que podemos ter sobre determinado assunto. Nessa oficina, o principal objetivo era justamente um diálogo com o educando a fim de desconstruir pensamentos racistas ou argumentações de "senso comum".

## REFERÊNCIAS


AGUIAR JÚNIOR, Orlando G. *O planejamento do ensino* - módulo II. Secretaria de Estado de Educação - MG, 2005. Disponível em: http://www.gestaodeconcurso.com.br/site/cache/3916034a-e6bf-41c5-8053-4555838f3815/PROJETO_DE_DESENVOLVIMENTO_PROFISSIONAL_DE_EDUCADORES_MODII.pdf. Acesso em: 02 out. 2013.

BEZERRA, Ulpiano. Fontes visuais, cultura visual, história visual. *Revista Brasileira de história.* Vol. 23, n. 45, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 20 out. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

LEI Nº 11.645, 03/2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 08/11/2013.

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08 out. 2013.

LIMA, M. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord). *Saberes e fazeres. Modos de Ver.* Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. Volume 1. 2006. Caderno 1, A cor da cultura. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 20 out. 2013.

LIMA, Pablo (coordenação). *Fontes e reflexões para o Ensino de História. Indígena e afrobrasileira.* Uma contribuição da área de história do Pibid/Fae/UFMG. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Estudos Históricos,* vol. 21, n. 41. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf Acesso em: 20 out. 2013.

# FONTES CARTOGRÁFICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

Armando Magno de Abreu Leopoldino
Flávia Regina Alves de Oliveira
Patrícia Cristiane de Oliveira
Paula Miranda de Oliveira

Para problematizar o ensino de história, dentro da realidade brasileira, devemos estar cientes da complexidade do tema, das diversas formas de abordagens possíveis e dos atores envolvidos nesse processo. Durante muito tempo, a história foi considerada como mestra da vida, termo utilizado por Cícero, ou seja, como um conhecimento que permitira aos sujeitos construírem lições moralizantes para sua vivência. Outra concepção conhecida para a história é a da criadora de um orgulho cívico, visando infundir um sentimento de pertencimento à nação.

Dentre as variadas linhas de trabalho utilizadas em sala, optamos por trabalhar com a autonomia e a produção do conhecimento por parte do aluno. Para tal, elaboramos um projeto de oficinas, no qual propusemos a elaboração conjunta de um raciocínio histórico. É importante nos preocuparmos com os métodos porque eles conferem valor educativo ao ensino de história.

Elencamos como objetivos específicos o desenvolvimento de metodologias de pesquisa em história com os alunos e o reconhecimento da existência de diferentes percepções e intenções sobre um mesmo fato, objeto ou imagem. Buscamos, com isso, fazer com que os alunos confrontassem seus conhecimentos prévios, percepções e versões, com aquelas que trouxemos para a sala de aula. As oficinas foram, destarte, a estratégia e nossa aposta para aproximação do universo da história ao dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de seu raciocínio histórico e instigando a participação e a construção do conhecimento.

Na elaboração da Oficina de História e Cartografia ensejamos desenvolver as habilidades cartográficas como aposta pedagógica, a fim de reforçar noções sobre documentos históricos escritos e não escritos, e promover o desenvolvimento da produção e registro de conhecimentos.

Nosso trabalho foi marcado por um diálogo, utilizando conceitos trazidos da geografia, com a intenção de enriquecer nossas discussões cartográficas e ampliar o dinamismo de nossas intervenções, acentuando o caráter interdisciplinar em nossa prática. Pensamos que a interdisciplinaridade pode enriquecer o ensino, ao ampliar o horizonte da relação de aprendizagem, por trazer novos métodos e contribuições de outras áreas, mas fundamentalmente porque nos faz pensar na construção de propostas pedagógicas capazes de garantir o princípio que funda e justifica a educação escolar: o desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas, éticas e estéticas. (FONSECA, 2003, p.99).

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O TRABALHO

Acreditamos que a relação com a história não é construída apenas no tempo e espaço da sala de aula, mas também por apropriações e na atribuição de significados e sentidos pelos próprios alunos fora do ambiente escolar. Nisso se pautou nossa inserção como integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no universo escolar. Nesse sentido, organizamos nosso planejamento em etapas, descritas a seguir, e planejadas de acordo com o movimento já iniciado na escola, com turmas de oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, em Belo Horizonte.

Inicialmente, para a realização de um trabalho produtivo e, principalmente, significativo para ambas as partes, foi fundamental conhecer o espaço no qual a atividade realizou-se. Conhecer a escola e sua infraestrutura permite-nos avaliar pontos positivos e negativos em relação à execução do trabalho.

Sabemos que a realidade escolar é constituída por grupos heterogêneos e pautada por diferentes percepções e experiências. O professor deve conhecer essas diferenças existentes nesse ambiente, pois elas interferem em sua prática como docente. Além disso, os alunos também trazem um conhecimento construído em suas vivências diárias, em casa, na comunidade onde moram e/ou nos seus diversos espaços de convivência. Ensinar envolve adaptações e escolhas, de acordo com o interesse e os conhecimentos dos alunos.

## PLANEJAMENTO E EXPERIÊNCIAS DA OFICINA DE CARTOGRAFIA

### 1ª etapa da Oficina de História e Cartografia

Nesta primeira etapa, tínhamos como objetivo introduzir outras noções de mapas seus usos e apropriações na história. Para tanto, segue abaixo nosso planejamento.

### Planejamento

Nosso primeiro passo consistiu na provocação dos alunos com questões elementares sobre mapas (O que é? Para que serve? Os mapas são sempre os mesmos?). Com isso, tentamos vislumbrar o conhecimento prévio dos alunos e introduzir o tema a ser discutido.

Em seguida, os alunos produziram individualmente um mapa da cidade, a partir de dois pontos referenciais já desenhados: a Praça Sete e a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti. Nossa intenção foi fazer com que os alunos reconhecessem o espaço da cidade e inserissem seus valores no mapa. A atividade foi desenvolvida numa folha A4 (Figura 1).

Ao final da aula, alguns estudantes apresentaram suas produções para os outros. Com essa apresentação, buscamos a percepção, por parte dos alunos, das diferenças existentes em cada desenho, articulando com a ideia de que cada sujeito constrói o mapa a partir das suas vivências. Finalizamos com a retomada das problematizações que havíamos proposto no início, na expectativa de que os alunos tivessem desenvolvido novas formas de se pensar tais questões.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA 1ª ETAPA

O trabalho realizado atenta-nos ao fato de que

> ao olharem ao redor, as pessoas buscam encontrar elementos de continuidade, alguma quantidade de símbolos de permanência, certo legado de passado. Sem essas referências, tudo se torna fugidio, transitório, sem sentido. O 'lugar' e a 'região' respondem a demandas individuais e coletivas por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade destino. (MARTINS, 2009, p. 139).

Os alunos puderam se ver colocados no papel daqueles que produzem os mapas, deparando-se com as questões da autoria, intenção e, principalmente, valores que estão inseridos neles. Esse tipo de experiência torna mais próxima e palpável a compreensão do mapa como documento histórico e a interação com essa linguagem, e também possibilita o exercício de reconhecimento e pertencimento do espaço em que vivem.
A realização dos mapas nos mostrou locais que os alunos frequentam, como se divertem, roteiros que eles adotam em seus cotidianos, ou seja, de que maneira usufruem e inserem valores no espaço em que vivem. Podemos observar que houve destaque para casa de parentes e de amigos, pontos turísticos da cidade, restaurantes, shoppings, e até mesmo clubes de dança. Com isso, conhecemos mais sobre os alunos, enquanto eles puderam explorar recursos da linguagem cartográfica, lançando mão de estratégias específicas, o que de certa forma acabou funcionando como uma troca de conhecimentos entre alunos e docentes.

> Essa tendência de as pessoas buscarem raízes, fontes de identidade e segurança psicológica, mobilizando elementos do espaço sócio-histórico, aumenta a responsabilidade dos profissionais de história, ao mesmo tempo em que estimula a produção de estudos históricos regionais e locais e valoriza a abordagem regional na sala de aula. (MARTINS, 2009, p. 140).



Figura 1 - Construção do mapa com os pontos referenciais.
A aluna construiu este mapa segundo suas referências, trajetos e conhecimentos sobre a cidade, visto que ela destaca casa de membros de sua família e lugares específicos que frequenta.

## 2ª ETAPA DA OFICINA DE HISTÓRIA E CARTOGRAFIA

Diante desse processo, nossa próxima fase se pautou por pensar mais especificamente os documentos e o raciocínio histórico, numa abordagem comparativa, tendo no horizonte o pensamento de cada época e seu contexto. Nesta etapa, tínhamos como objetivo salientar as diferentes abordagens presentes nos mapas atuais e  a desconstrução de ideias sobre a legitimidade deles.

Mapas são pensados a partir de dados e técnicas matemáticas. Seu uso se dá para propósitos diversos, tais como: orientação, guia, turismo ou mesmo dominação. Seus detalhes e características são marcados pela intenção de quem os produz e usa. Na Idade Média, por exemplo, comerciantes usavam mapas itinerários, muito marcados por um imaginário religioso, para viajar e realizar o comércio. Descrições encontradas nesses mapas tinham como função fornecer aos exploradores e navegadores informações detalhadas - rios, montanhas, fauna, rotas marítimas (SOUZA, CATUTA, 2001).

## Planejamento

Começamos a aula com a exibição de mapas “cânones”, ou seja, mapas mundiais da geografia política e do Brasil, largamente reconhecidos, em três versões: uma clássica, outra invertendo os planisférios e um globo, de modo a garantir que os estudantes entrassem em contato com diferentes versões.

Fizemos perguntas sobre o assunto, na tentativa de instigar os alunos a perceber que um mapa não se impõe por si só, mas sim de acordo com quem o usa, ou seja, seu significado está relacionado a uma intenção. Mostrando outros tipos de mapas, tentamos desconstruir a ideia de que somente as representações que chamamos de canônicas seriam mapas.

A parte final foi o registro dos alunos, para entregar aos professores, refletindo suas percepções e identificando os elementos que já foram trabalhados: mapa como representação e seus objetivos. Com este registro, pretendíamos retomar, na etapa posterior, as aprendizagens e analisar a capacidade de produção de conhecimentos a partir dos debates que foram desenvolvidos.

## Considerações sobre a aplicação da 2ª etapa

Essa segunda etapa foi realizada fora da sala de aula, no auditório. Nosso propósito com essa atividade foi, a partir de uma discussão com os alunos tendo como assunto os mapas como representação, a tentativa de mostrar que os mapas dependem não apenas da intenção de quem os faz, mas também dos interesses de quem os usa e da época em que são construídos. Essa atividade gerou certa discussão entre os alunos, que defenderam posições distintas em relação ao assunto.

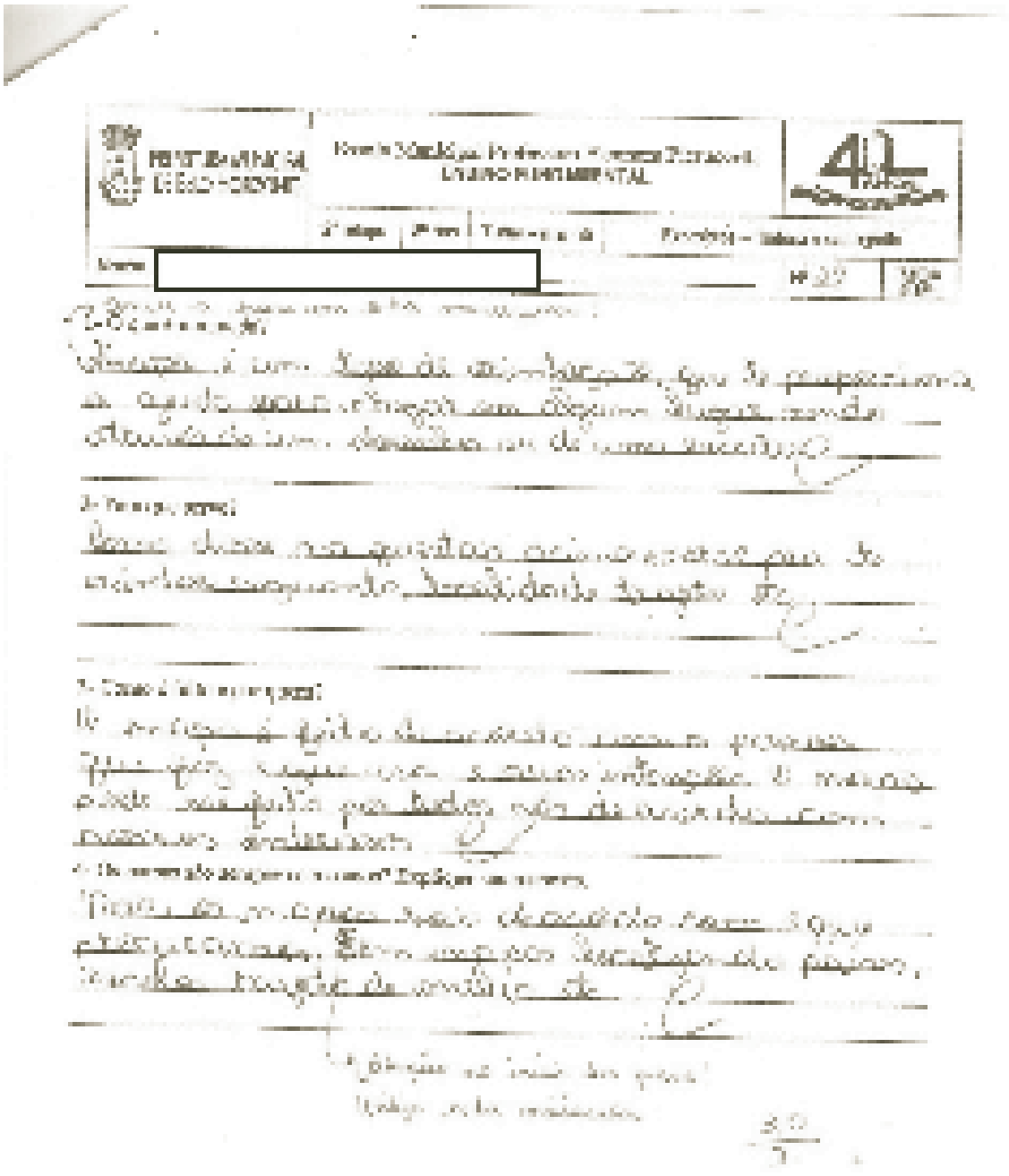


Figura 2 - Registros dos alunos

Nesta atividade, um dos alunos responde às perguntas demonstrando ter participado da discussão do tema. Como é uma elaboração do aluno sobre o que discutimos, existe a possibilidade dele ter escrito sobre o debate, sem necessariamente concordar com aquilo. Entretanto, como a nossa aposta foi a construção conjunta do raciocínio histórico, as ressignificações que os alunos atribuem às informações foram extremamente valiosas.

Com o registro dessa atividade, conseguimos um pequeno diagnóstico sobre a apropriação que os alunos fizeram do tema e as informações que expomos na oficina. As respostas dos alunos abordavam a intencionalidade presente nos mapas, nos seus usos e as diferenças encontradas entre eles, ou seja, pontos que havíamos discutido em sala de aula.

Como nos aponta Selva Guimarães,

> ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem. O ensino se articula em torno dos alunos e dos conhecimentos, e a aprendizagem depende desse conjunto de interações. Assim, como nós sabemos, ensino e aprendizagem fazem parte de um processo de construção compartilhada de diversos significados, orientado para a progressiva autonomia do aluno. Logo, o resultado do processo educacional é diferente em cada pessoa (educando), pois a interpretação que cada um faz da realidade é diferente, tem características únicas e pessoas, juntamente com os elementos compartilhados com os outros. (FONSECA, 2003, p.103).

## 3ª ETAPA DA OFICINA DE HISTÓRIA E CARTOGRAFIA

Nesta etapa final, além de continuarmos a discussão dos mapas, introduzimos o tema das 'Navegações portuguesas e espanholas nos séculos XV e XVI', o que nos possibilitou outro tipo de abordagem sobre a produção cartográfica.

### Planejamento

Entregamos um mapa político mundial sem identificações específicas, pedindo para os alunos identificarem alguns pontos, tais como: a Península Ibérica, os Oceanos, as Índias e a América. Em seguida, apresentamos o mapa com as identificações, para os alunos compararem e perceberem se conseguiam localizar os lugares e complementar as informações. Era importante que tivéssemos uma dimensão do conhecimento dos alunos sobre o tema, porque nosso trabalho se iniciou a partir do que eles haviam inserido nesse mapa em branco, com a intenção de valorizar e problematizar aquilo que já haviam aprendido em outros momentos.
Em seguida, exibimos mapas épocas passadas buscando explicitá-los como visões de um mundo pensado pelos europeus e o contexto europeu para as Grandes Navegações. A partir daí, desenvolvemos o assunto, abordando os planos português e espanhol, inseridos nesse contexto da expansão econômica comercial e religiosa e definindo uma partilha do mundo entre europeus.

### Considerações sobre a aplicação da 3ª etapa

A terceira fase de nosso projeto foi realizada após o intervalo, o que temíamos ser um complicador, pois os alunos ficam mais agitados e demoram mais a entrar na sala. Após a atividade de preencher o mapa em branco, expusemos o assunto das navegações portuguesas e espanholas, matéria que eles já haviam estudado e que, talvez por isso, a participação tenha sido ainda mais intensa que nos outros dias.

O que buscamos foi articular esse contexto histórico com as representações de mapas elaborados em outras épocas, para questionar a noção de "mapas certos e errados", demonstrando que, apesar de um padrão mais convencional, há também outras maneiras de se construí-los. Com essa etapa, nossa intenção era relativizar a noção de juízos de valores na história. Chamamos de juízos de valores atribuições de valores a objetos ou significados com base num

olhar do momento, sem considerar um processo que envolve as características e interesses de uma determinada época.



Figura 3 - Mapa preenchido por um estudante.

Esse foi o mapa entregue em branco para os alunos. Como eles haviam feito um trabalho sobre a Austrália em outra disciplina, grande parte dos estudantes a identificaram nesse mapa, o que demonstra que eles próprios constroem seu conhecimento tendo a interdisciplinaridade dos conteúdos que aprendem como um dos pressupostos, como coloca Ivani Fazenda:

> um projeto interdisciplinar de trabalho ou ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. (...) No projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. ( FAZENDA, 1991, p. 17 apud FONSECA, 2003, p. 106)

## PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

A prática da oficina mostrou vários pontos positivos, dentre os quais estão o trabalho coletivo entre os bolsistas e o professor supervisor e o planejamento em conjunto pela equipe. A criação de estratégias durante o planejamento, o conhecimento prévio do local, dos materiais que poderiam ser utilizados e as discussões posteriores à aplicação das atividades auxiliaram no desenvolvimento de uma prática conciliada com os objetivos propostos pela oficina.

O planejamento realizado pelo grupo tornou-se primordial para o bom andamento de nosso trabalho. A dinâmica de construção realizou-se em encontros periódicos, com todos reunidos. Os integrantes possuíam voz dentro das reuniões, participando, sugerindo e pontuando aspectos importantes. Como nossos encontros contavam com o professor supervisor, ampliávamos nossas perspectivas, o que nos permitiu um debate produtivo sobre a temática abordada.

> Quanto à participação dos alunos, nos preocupamos em garantir que as interações contemplassem os conceitos internalizados pelos discentes e sua postura diante de novas informações, muitas das quais eles mesmos construiriam e perceberiam. Para nós, ser docente é trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles e ter consciência que aprender não é memorizar, e sim reestruturar seu modo de compreender os fenômenos, dando autonomia ao educando. Acreditamos que essa é uma das grandes contribuições do ensino de história: desenvolver um raciocínio que não se esgota no conteúdo, mas que fornece subsídios intelectuais para pensar e refletir sobre outros assuntos. (SCHIMIDT, 2001).

O tempo em que estivemos inseridos na escola antes de iniciarmos nossa oficina constituiu-se de um campo de convívio com os alunos, percebendo suas reações, comportamentos, algumas características de suas personalidades e conhecendo a diversidade que existe em sala de aula e possíveis maneiras de trabalhar, a fim de valorizá-la.

Para enumerar alguns percalços em nosso trabalho, citamos certa falta de diálogo entre a escola/grupo, uma vez que a oficina coincidiu com outras atividades, como provas de recuperação, o que fez com que os alunos que estavam fazendo recuperação perdessem o andamento das atividades da oficina. Encontramos também algumas dificuldades relacionadas ao ambiente em que as oficinas foram realizadas.

São problemas pequenos, que não prejudicaram o trabalho, mas tornam-se obstáculos, os quais sabemos que encontraremos também em nossa carreira de docente, portanto os encaramos como um laboratório de aprendizagem para nossa inserção na área.

## CONCLUSÃO

Nossa experiência com a oficina foi fundamental para nossa formação como professores, possibilitando-nos problematizar a importância do nosso papel. Uma de nossas

principais reflexões sobre a prática docente é a necessidade que o professor tem de sempre rever seus métodos pedagógicos, observando os impactos que isso produz no exercício da docência, pois incentiva com que os alunos se percebam como sujeitos atuantes na história e nas mudanças sociais.

Por fim, chegamos à conclusão que nossos questionamentos acerca da educação nem sempre serão respondidos, tampouco obteremos um manual prático da profissão docente. Pelo contrário, sempre vamos nos deparar com novos desafios, o que acreditamos ser extremamente rico e engrandecedor para o professor. O nosso aprendizado passou por diversas etapas, como a construção coletiva do planejamento, a aplicação da oficina, a discussão dos resultados e a escrita desse capitulo.



Figura 4 - Alunos realizando atividade.



Figura 5 - Atividade no auditório.

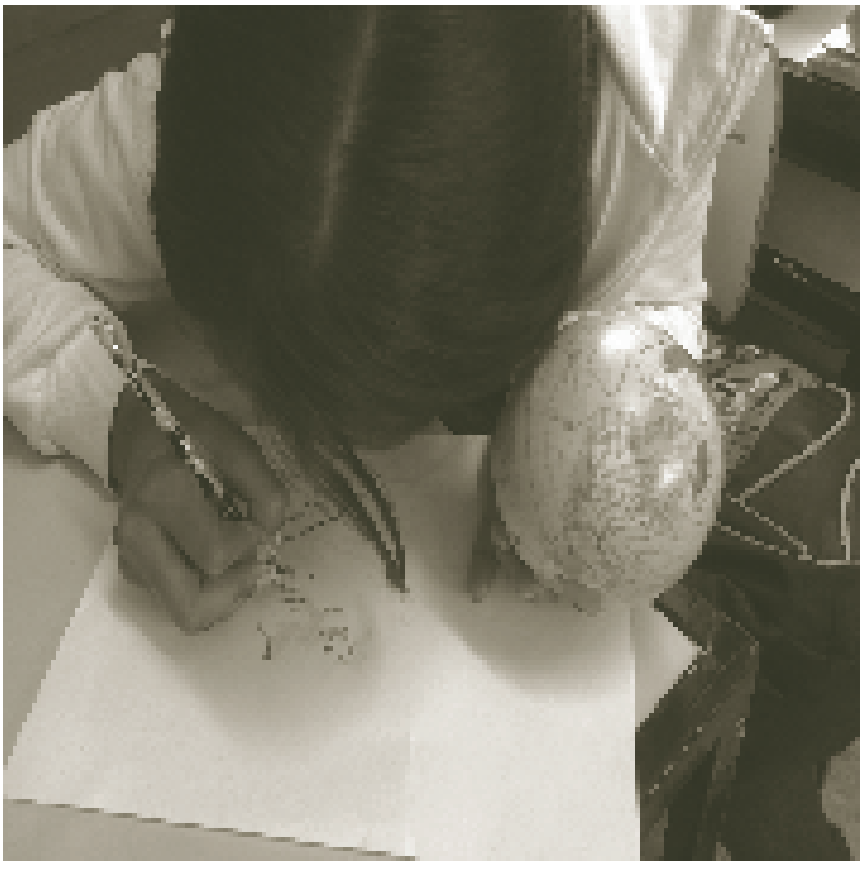


Figura 6 - Aluna realizando a primeira atividade.

## REFERÊNCIAS

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino em História.* Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: *Novos temas nas aulas de História*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). São Paulo: Contexto, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula.* 4ªed – São Paulo: Contexto, 2001.

SOUZA, José Gilberto de. KATUTA, Ângela Massumi. *Geografia e conhecimentos cartográficos:* a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

# EDUCAR POR MEIO DE OBJETOS DO COTIDIANO

Victor Hugo Barbosa de Castro
Júnia Sales Pereira

## INTRODUÇÃO

A oficina de objetos da cultura material foi idealizada pelos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no primeiro semestre de 2013, inserido no planejamento inicial, no qual estava prevista a produção de oficinas de fontes históricas para a realização nas turmas de sexto ano do ensino fundamental da escola parceira do programa, Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti.

Esta abordagem é devedora de várias discussões do grupo PIBID-História, além de todos os estudos anteriores dos seus participantes. O grupo propôs a criação de outras práticas de ensino de história em que se privilegia a autonomia e a importância da participação dos alunos na construção do conhecimento histórico. Entre várias outras visões pedagógicas, a oficina Objetos da cultura material foi criada através da ótica de uma pedagogia libertária.

Portanto, a escolha por este modelo de oficina, na qual o conhecimento é algo ainda a ser alcançado, condiz com os pressupostos de uma educação libertária, já que proporciona a quem dela participar, construir seu conhecimento através da experiência da autonomia intelectual e da troca horizontal de informações.

O potencial da exposição de objetos da cultura material, utilizada em sala de aula, pode ser resumido ainda que de forma sucinta, no seguinte excerto:

> "Com atividades vinculadas à "historicidade dos objetos" na própria sala de aula, o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de "visitar o passado", e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Com a excitação para a aventura de conhecer através de perguntas sobre objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia." (RAMOS, 2008, p. 185)

## PLANEJAMENTO

As fontes materiais nem sempre foram utilizadas em grande escala pelos historiadores. Durante o século XIX, período no qual a história se tornou uma disciplina científica, o positivismo influenciou de forma marcante a prática historiográfica, fazendo com que as pesquisas da área se baseassem quase exclusivamente em fontes escritas.

Esse quadro foi se modificando no transcurso do século XIX. *Os objetos da cultura material*[1] passaram a ter papel importante nas construções narrativas sobre as sociedades e povos da antiguidade. No século XX, com o surgimento de novas tendências historiográficas e novas relações com a cultura, os artefatos culturais das sociedades mais recentes passaram também a ter papel importante nas pesquisas históricas:

> "As fontes arqueológicas constituem um manancial extremamente variado para o historiador de todos os períodos da história, do mais recuado passado da Humanidade, até os mais recentes períodos e épocas. (...) No contexto contemporâneo, em que se valoriza a diversidade cultural como um dos maiores aspectos da humanidade, do viver em sociedade, as fontes arqueológicas ajudam o historiador as dar conta de um passado muito mais complexo, contraditório, múltiplo e variado do que apenas uma única fonte de informação permitiria supor." (FUNARI, 2005, p. 104 e 105)

Essa concepção de fonte em suas dimensões materiais direcionou o planejamento dessa oficina já que corrobora com a visão historiográfica e pedagógica que considera a pluralidade de registros a partir dos quais o conhecimento histórico se realiza e também as diferentes versões e a complexidade das relações entre pessoas, registros e sociedades.

O projeto foi baseado para ser executado em uma hora aula e contou com os seguintes itens: Disposição da Turma, Objetivo, Metodologia, Atividades, e Avaliação. A seguir iremos descrever cada etapa deste planejamento de forma resumida, para depois explicitar a experiência, ressaltando que  há dissonância entre a produção e execução das oficinas.

**A disposição da turma:** foi planejada em círculo, para que houvesse a troca de informações entre todos os envolvidos e a produção do conhecimento contasse com a participação de todos os alunos. Outro fator que influenciou nesta decisão foi a relação de horizontalidade que tal distribuição dos estudantes oferece, trazendo, assim, o sentimento de respeito mútuo entre eles e o professor e modos de interação sem hierarquias.

**Os objetivos da oficina** foram plurais e não houve uma relação de força entre eles. Cada bolsista teve a liberdade de realizá-la e conduzi-la concedendo-lhe uma tônica própria, mas sem deixar escapar das bases escolhidas em grupo. A princípio, como esta oficina fez parte de um projeto que buscou construir uma prática de ensino de história na qual a pesquisa histórica era o foco, buscamos tratar os objetos da cultura material como fontes de pesquisa para a produção de interpretações narrativas, e, por similitude, da prática da pesquisa na sala de aula como suposto da aprendizagem histórica.

Portanto, uma das intenções era proporcionar experiências substantivas para evidenciar que, a partir de qualquer objeto pode-se extrair informações cruciais sobre um

[1]Entendido aqui, nas palavras de FUNARI, 2005, como tudo que é feito ou utilizado pelo homem.

determinado período da história – seja ele da época de produção do objeto ou do tempo posterior, no qual o objeto pode ter sido usado de forma diferente da original, associado ao fato de que por meio dos objetos da vida cotidiana podem os sujeitos construir significações também plurais.

Outro objetivo era desnaturalizar o senso comum que afirma que a história só se refere ao passado sepultado nos livros/textos que possuem a "verdade" histórica, proporcionando uma situação vivencial aos participantes, com elementos presentes da vida em curso dispostos à análise compartilhada. O terceiro objetivo era trazer a discussão sobre como a sociedade contemporânea trata a produção e os produtos de consumo necessários à sua existência e qual relação de durabilidade é tida como essencial nos dias atuais, a partir do que os estudantes trazem como experiência. Em resumo, podemos dizer que todos os objetivos estão ligados à dimensão histórica intrínseca aos objetos analisados quando dispostos em situações interpretativas.

**Na metodologia**, tentamos ser antiautoritários para quebrar com a relação hierárquica. Cada etapa deveria ser realizada e discutida com o grupo, procurando dialogar com as respostas dos alunos para que a construção do conhecimento fosse compartilhada. Para tal, foi necessário salientar que o professor evitasse responder às perguntas de forma pronta e procurasse incentivar o raciocínio histórico, através do uso de colocações anteriormente ditas pelos alunos e por meio de perguntas e enunciação de questões-problema. O eixo central de discussão deveria ser iniciado pelos bolsistas para então deixar que os alunos construíssem suas narrativas sobre os objetos, suas impressões, dúvidas e modos de relacionamento com os objetos.

Sendo assim, alguns bolsistas optaram por escrever uma tabela no quadro que deveria ser preenchida junto com alunos. Constavam em tal esquema pontos de reflexão acerca das características físicas, sensoriais e dos possíveis usos dos objetos expostos. Os alunos, ao interagir com os objetos, podiam perceber tais características e relatá-las aos professores e ao grupo.

## PLANO DE ATIVIDADES

1. Com a turma organizada em círculo, os objetos foram dispostos no centro da roda. Pedimos aos alunos que listassem as características físicas dos mesmos. Além dessas características físicas, perguntamos quais sentimentos ou o que os alunos pensaram quando olharam ou tocaram o objeto. Um jeito interessante de realizar essa dinâmica expressou-se em uma das ofertas da oficina, quando escrevemos no quadro cada característica de cada objeto que os alunos forem dizendo, o que ajudou a visualizar que é possível existir várias interpretações sobre um mesmo objeto.
2. Perguntamos aos alunos quais objetos poderiam ser considerados históricos, quais não poderiam e porquê. (quando algum aluno afirmou que um objeto não era histórico, pedimos para explicar porque e questionamos a turma se a explicação era pertinente. A intenção nesse momento foi quebrar a visão que liga

história ao tempo antigo, colocando para a turma que as coisas que usamos hoje também fazem parte da história e podem nos dar pistas sobre nossa sociedade)
3. Listamos todas as sugestões dadas pelos alunos e refletimos junto com a turma sobre como cada afirmação poderia dar pistas sobre a sociedade a qual o objeto analisado pertence. Evitamos o consenso geral e incentivamos as contradições e visões distintas sobre um mesmo fato.
4. Ao final, refletimos sobre a durabilidade de cada objeto e como os exemplos mostraram a perenidade daqueles produzidos por nossa sociedade. Baseamo-nos na análise sobre a os objetos de consumo no ensino de história, ressaltando que é importante lembrar que

> enfrentar a sociedade de consumo é, ou deveria ser, o pressuposto básico de qualquer atividade relacionada ao uso de objetos em aulas de história, pois a consciência histórica não trata do passado isolado e sim das várias tramas entre pretérito e presente, sem esquecer do campo de expectativas ligado ao futuro. O estatuto atual do objeto é, portanto, ponto de partida. Só assim torna-se viável, por exemplo, as chamadas "visitas educativas" aos museus ou quaisquer outros "lugares de memória. (RAMOS, 2008, p.181)

**A avaliação** foi pensada com o intuito de criar algo material para os alunos em que eles colocariam os procedimentos feitos em sala em perspectiva à luz das experiências cotidianas estabelecidas pelos mesmos em seus grupos de convívio. Outra intenção foi, também, criar possibilidades de análise, por parte dos bolsistas, de uma atividade criada no programa, criando assim uma experiência em prática docente que é o principal objetivo do PIBID.

Pedimos aos alunos que analisassem um objeto de sua casa de forma parecida ao que foi feito em sala de aula e que elaborasse uma descrição escrita do mesmo. Aquele roteiro de análise, listado passo-a-passo durante a oficina, foi sugerido como base para realização da tarefa. Esse roteiro continha as intervenções dos alunos para que eles próprios percebessem que as análises possuem interferência da subjetividade de cada um. Tais pedidos se justificam pois:

> Os registros materiais da cultura são de interesse fundamental para a prática educativa: os objetos de família, os objetos pessoais dos alunos, os registros e guardados de professores, os objetos da escola, enfim, toda sorte de registros culturais que expressam nossa passagem e partilha. Assim como contam a história da escola as carteiras escolares – em suas variadas forma e composições materiais (carteiras separadas, cadeiras e mesas, carteiras com braços, etc.) contam também as histórias das famílias os objetos de seu 'baú de memórias': as fotografias, os relógios, os móveis, os tecidos, os adornos de um ente querido... não há limite para registrarmos, pela materialidade, as nossas histórias vividas como experiência comum. (PEREIRA, DUTRA, 2010, p. 118)

## OS OBJETOS DA OFICINA

Escolhemos três objetos: sob alguns critérios, estabelecemos que o primeiro deveria ser bastante antigo e de preferência não possuir uso original pelas pessoas partici-

pantes em seu cotidiano. O segundo deveria ser um objeto de consumo, ainda em uso, mas já descartado por ter sido substituído por outro mais eficiente. O terceiro deveria ser atual e de preferência usado pelos alunos de forma unânime. A título de preparação, o professor pôde fazer um levantamento de informações sobre o objeto estudado como: data de fabricação, qual uso possui ou possuía e um pequeno histórico do objeto. (quando surgiu, quem inventou) apenas para consulta ou exemplificação da construção narrativa.

Os objetos foram escolhidos de acordo com as ideias contidas no embasamento teórico de forma a conter as potencialidades necessárias para as discussões relacionadas à sociedade de consumo, novos usos dos objetos da cultura material e leitura de informações contidas nas fontes escolhidas para construção de uma narrativa histórica. Os três objetos escolhidos foram: Ferro a brasa; componentes ultrapassados de microcomputadores (leitor de disquete, disquete e disco rígido); e, por último, um pen drive.

## A REALIZAÇÃO DA OFICINA

A aula começou com as carteiras organizadas em círculo e com o conjunto de mesas no centro para exposição dos objetos escolhidos. Nos primeiros minutos deixamos os alunos livres para pegar, olhar e brincar com os mesmos para que criassem suas próprias ideias, impressões e imaginações.

Depois desse período de contato, pedimos que os alunos se sentassem nas carteiras e foi explicado o motivo pelo qual estávamos sentados daquela forma. Explicamos que sentados daquela forma, todos poderiam olhar para o colega que está falando, podendo, assim, ouvir com mais atenção e responder de forma a construir o conhecimento coletivamente. É claro que não houve silêncio completo à fala dos colegas ou do bolsista, mas isso era esperado, pois a ansiedade para participar da discussão também acabou fazendo que um estudante interferisse na fala do outro. Sobre essa experiência podemos afirmar duas ideias: a primeira diz respeito ao bolsista/professor que não deve se sentir desrespeitado ou desanimado com essa postura dos alunos pois ela é compreensível, pois a criação de uma dinâmica diferente na sala de aula suscita evidentemente maior agitação ou até mesmo alguma dispersão;  a segunda trata do fato de que mesmo quando os alunos estão conversando entre si e deixam a discussão coletiva em segundo plano, pode haver, nessa conversa paralela, a produção de conhecimento relacionado ao assunto da aula, que pode ser verificada posteriormente em uma avaliação ou mesmo na participação da aula/oficina.

Durante a apreciação dos objetos, houve bastante interesse em relação ao ferro à brasa. Percebemos que a maioria dos discentes não conhecia ou sequer havia visto um modelo durante toda a vida. Alguns chegaram a supor que ele serviria até mesmo como um decepador de dedos dos colegas, embora outros tenham reconhecido esse objeto como pertencente à sua trajetória familiar ou social.

Os componentes de microcomputador, apesar de terem ficado em segundo plano, chamaram a atenção de outros alunos devido ao fato de serem similares aos equipamentos eletrônicos que possuem em casa. Mesmo assim, no primeiro contato, não foram decifrados com facilidade. Podemos afirmar que esse primeiro momento foi bem sucedido em relação à expectativa criada durante o planejamento e a realização da oficina, pois todas e todos se interessaram e participaram ativamente da atividade.

Depois da "visita" aos materiais, iniciamos a discussão em grupo, pedindo que os alunos descrevessem o que viram e o que sentiram e que sugerissem um uso para cada objeto, recuperando o objetivo inicial das oficinas de fontes. Perguntamos como um historiador pode escrever uma história a partir dos objetos sem que haja qualquer informação anterior sobre eles. Mesmo no afã de participação coletiva, conseguimos extrair diversas ideias interessantes.

O ferro a brasa foi reconhecido por uma aluna que possuía um modelo em casa que era da bisavó e a mãe guardou de lembrança. Nesse momento conseguimos introduzir o assunto dos novos usos dos objetos. Foi contado que o ferro a brasa, não era usado para passar roupas, como originalmente feito, mas sim, no contexto atual, em algumas residências, para enfeitar a casa ou como peso de porta. Outro caso de novo uso foi contado pelo professor Herbert em que um ferro parecido foi usado como armadilha para pegar um ladrão que tentou invadir o quarto de suas irmãs.

Um dos alunos relatou que ao ir à casa do vizinho para jogar videogame, deparou-se com sua vizinha usando um ferro de passar roupa (de um modelo mais recente) para alisar os cabelos. Tal observação suscitou risadas dos outros alunos, porém não houve repressões ao que o colega estava dizendo. Outro aluno disse que o ferro era na verdade um espremedor de batatas.

Foi necessário amplificar esse raciocínio, que trata dos novos e diversos usos para os outros objetos utilizados na oficina, para que ampliassem o alcance daquelas categorias de análises a qualquer objeto usado na construção de uma narrativa para compreensão histórica.

O leitor de disquete levou a conversa para um ponto mais amplo. No planejamento houve a intenção de desconstruir a noção limitadora que liga a história aos objetos antigos e este foi o momento oportuno para fazê-lo. O leitor de disquete, sendo um produto da sociedade contemporânea, trouxe à discussão a afirmativa de que até aqueles mais novos e atuais possuem informações implícitas ou explícitas úteis para um historiador ou qualquer pessoa que queira construir uma interpretação histórica.

Outro ponto importante que pôde ser trazido para discussão foi a análise sobre a durabilidade dos objetos na sociedade de consumo e sobre seu valor comercial. Perguntamos quanto custaria um ferro a brasa ou um leitor de disquete e pedimos que fizessem a comparação entre o preço desses objetos em épocas distintas. Dessa forma, criamos exemplos de condições de análise que poderiam ser usadas nas próprias narrativas dos alunos ou mesmo em suas formas de ler e imaginar a história.

Um grande problema foi detectado durante a aula no momento da comparação entre o disco rígido antigo e um pen drive. Quando questionados sobre a capacidade de armazenamento de cada um, os alunos logo chegaram à conclusão que o segundo era muito melhor que o primeiro devido ao fato de ser mais novo e, portanto, mais tecnológico. Alertamos para o fato de que, embora essa afirmação não esteja incorreta, o problema é que, pensando assim, sem nenhuma forma de problematização, acabamos por corroborar uma visão evolutiva da história. (ROSSI, 2000). Não podemos, enquanto historiadores e professores, deixar um paradigma tão raso e problemático ser perpetuado e reproduzido pelas novas gerações sem questionamentos que denunciem esta visão que associa noções de evolução à de progresso de forma ingênua. Para tentar desconstruir essa noção de evolução linear da humanidade, conseguimos improvisar uma pequena interferência fazendo a comparação entre o ferro a brasa e o ferro elétrico, por meio da qual perguntamos como cada um funcionava. Os alunos chegaram à conclusão que o ferro a brasa funcionava com carvão e fogo, enquanto o ferro elétrico, como o próprio nome diz, a eletricidade. Com essa afirmativa conseguimos quebrar a evolução linear dizendo que antigamente o ferro de passar funcionava sem fio e isso mostrou que há vantagens em se usar um ferro a brasa.

Esse momento foi de grande valor formativo para os bolsistas pois mostrou que uma aula pode percorrer caminhos não trilhados em seu planejamento e que, às vezes, é necessário, por parte do professor, jogo de cintura e habilidade para improvisar e modificar os objetivos pré-estabelecidos.

As perguntas implícitas ao objeto foram introduzidas também neste oportuno momento. Um exemplo emblemático foi o seguinte: “o que podemos concluir, ao perguntar para os ferros em comparação, como cada um funcionava?” Sem pestanejar, os alunos chegaram à conclusão que o ferro a brasa foi criado numa época em que não havia energia elétrica, enquanto o outro ferro já diz o contrário. Essa estratégia foi muito usada durante a oficina já que os objetivos primordiais eram a criação de habilidades de interpretação de fontes históricas, no caso, objetos da cultura material.

Por fim, retornamos à questão da curta durabilidade dos objetos na sociedade de consumo e como seu descarte traz prejuízos ao meio ambiente. Neste ponto discutimos como um objeto produzido há muitas décadas atrás (ferro a brasa) ainda está inteiro, praticamente com suas características originais e podendo ser usado de várias formas, enquanto o leitor de disquete ou o disco rígido já não são úteis e não possuem muito valor para novos usos – excetuando-se uma aula de informática ou de história.

Nos últimos minutos da aula, pedimos aos alunos que fizessem a atividade que consta no planejamento. As estratégias se basearam em tudo que foi discutido durante a aula e colocado no quadro de análise, além de outras tantas possibilidades que poderiam surgir através da criatividade de cada um. O objeto para descrição e análise seria escolhido por eles, independente do valor, idade ou qualquer característica própria. Insistimos para que não fizessem uma história do objeto escolhido apenas copiando um artigo da internet e que não se limitassem a uma análise física do mesmo. A grande maioria fez ótimas análises que serão explicitadas e analisadas na terceira parte deste texto.



Imagem 1 – Realização da oficina – Foto: Herbert Timóteo

## A AVALIAÇÃO

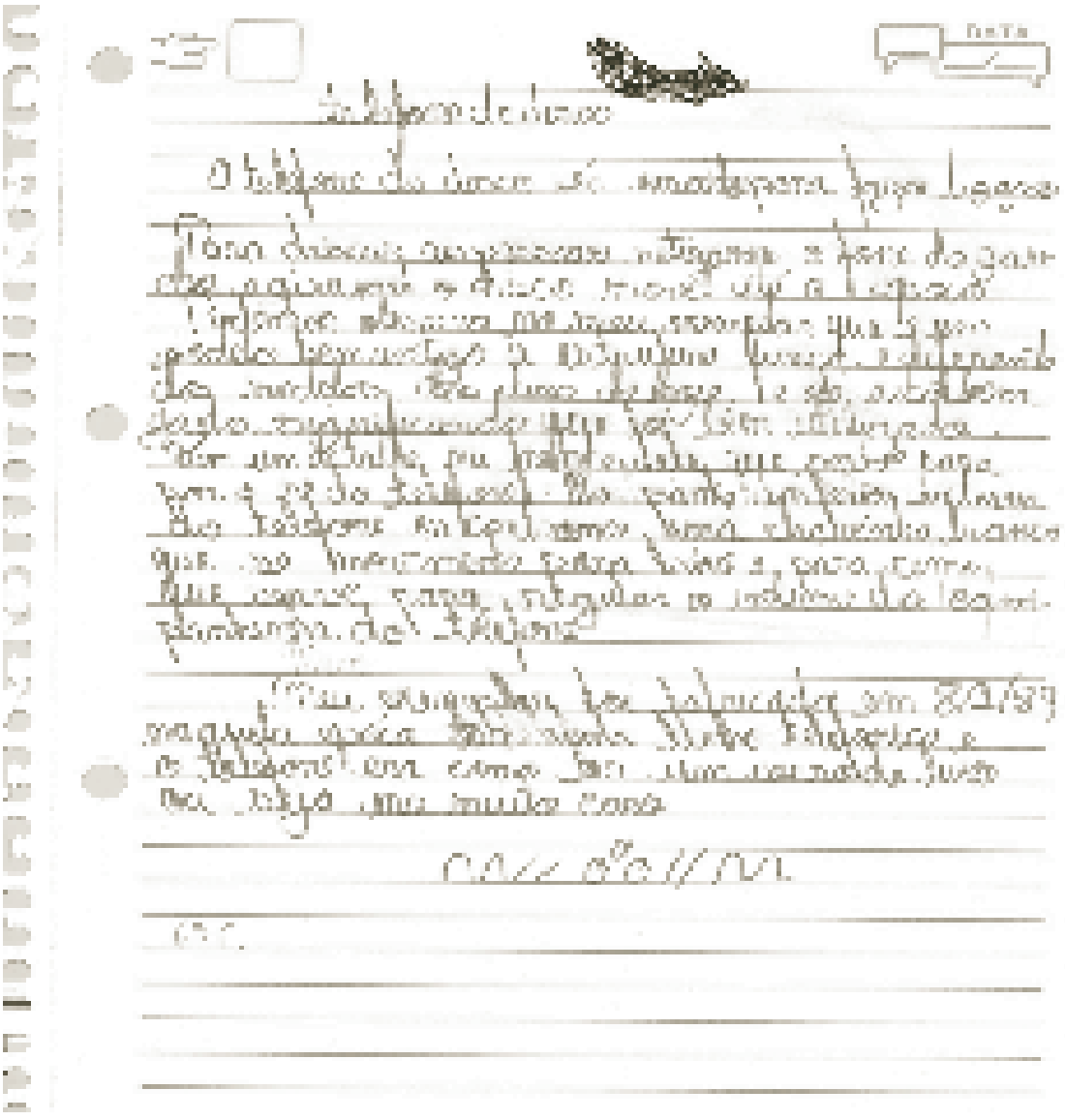
A avaliação foi pensada com o intuito de promover o exercício da autonomia de criação de uma narrativa histórica a partir da oficina realizada na sala de aula. Não pensamos a avaliação apenas como um produto do conhecimento criado durante as aulas, mas sim como um devir, em que a troca de conhecimento entre professor e alunos fosse base da relação entre ambos. Dessa forma, entendemos a avaliação como um processo contínuo que serve ao docente como meio de conhecimento do discente e que este possa, através da convivência cotidiana, produzir sua forma de entender e re-fazer a história.

> Enquanto diagnóstica, é fundamental que a avaliação deixe de ser praticada como um fim e como um momento isolado de verificação da aprendizagem. Ela deve ser entendida como uma atividade que permeia toda ação pedagógica do professor, dando-lhe constantemente elementos lhe possibilitem entender o pensamento do aluno e auxiliá-lo na sua relação com o conhecimento. (TURINI, 1997, p. 74)

Portanto, é importante frisar que esta avaliação não foi criada para se medir a absorção de conhecimento por parte dos alunos, já que a relação ensino\aprendizagem não é vista de forma vertical na qual a transmissão de conhecimento é feita hierarquicamente. Para concretizar essa forma de relação partimos do princípio de o professor oferecesse ao estudante um retorno qualitativo da atividade, deixando de lado, ou pelo menos implícita, a questão quantitativa. Em resumo, queríamos captar o que foi absorvido com as oficinas e provocado em termos culturais e de significação e não apenas classificar os trabalhos.

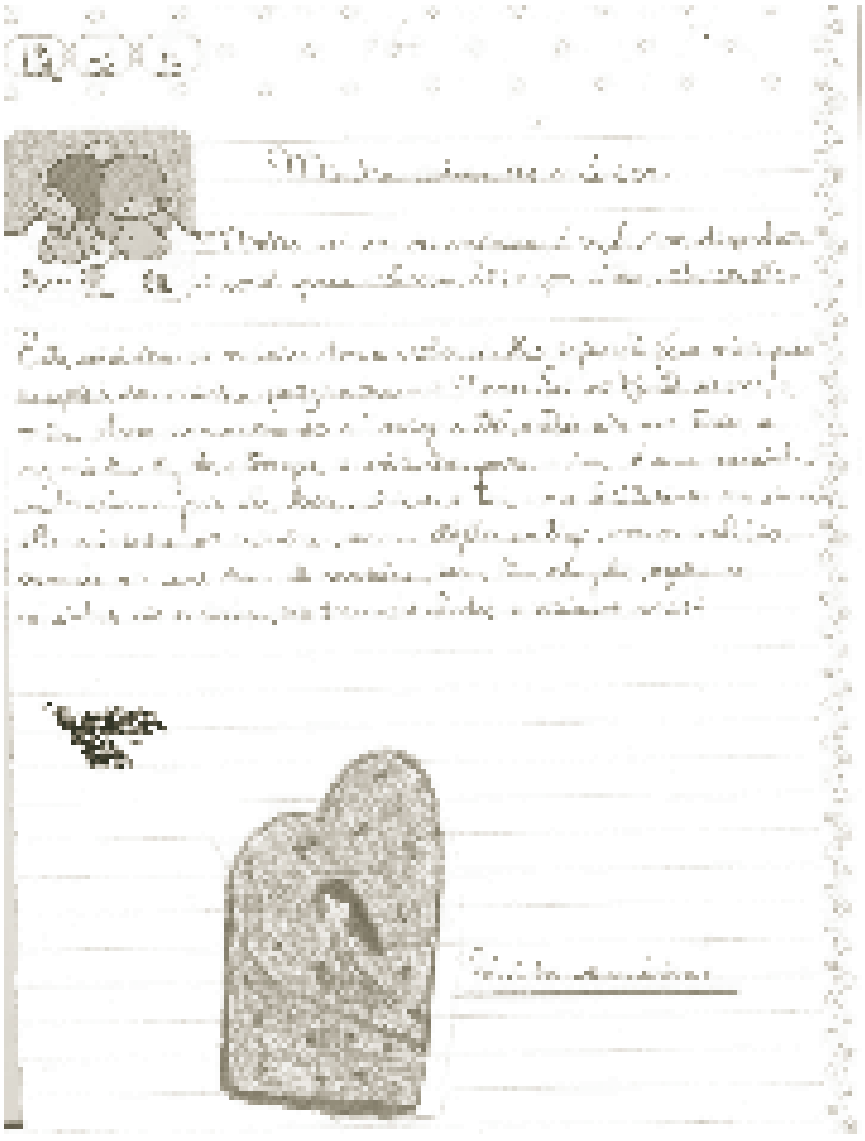
Para isso criamos, junto ao professor supervisor, alguns parâmetros que serviram à análise dos trabalhos entregues no dia seguinte à oficina. Esses parâmetros foram: construção de narrativa histórica; relação afetiva, percepção de diferenças entre fontes; caracterização física dos objetos; relação com o seu valor de consumo, comparação e ressignificação ao uso original e argumento de autoridade relacionado à idade do objeto descrito.

Vejamos a seguir alguns exemplos de trabalhos, sem identificar os alunos, para ilustrar o que pôde ser percebido com a execução da atividade relacionada à oficina:



Texto produzido por uma aluna do sexto ano.

Podemos observar neste texto que a construção narrativa da aluna contém vários eixos de análise tratados na oficina e outras formas de entender o objeto que vão além do exposto em sala de aula. Um desses fatores pode ser percebido pela descrição meticulosa que leva em consideração as características físicas e históricas do telefone de disco. Na primeira frase, o texto deixa claro que o telefone é usado, ainda hoje, para fazer ligações, apesar de ser antigo; tal afirmação nos faz concluir que a aluna compilou a discussão sobre os novos usos de objetos da cultura material e trouxe, também, interpretações que não foram observadas durante a oficina. De forma emblemática, a discente mostrou que o seu objeto não perdeu o uso original, apesar de ser antigo. Além disso, construiu uma interpretação que leva em consideração seu valor de consumo na época de fabricação em comparação ao valor que o telefone possuiu hoje.



Texto produzido por uma aluna do sexto ano.

Neste segundo texto podemos observar outras características diferentes daquelas que estão contidas no trabalho anterior. Houve descrição física, descrição sentimental e análise de historicidade do objeto. No começo do texto, a aluna descreve sua caixinha de música relatando o que ela faz e pra que serve. Esse primeiro momento remete ao

exercício da oficina em seu ponto de análise físico, no qual cada detalhe foi verbalizado e questionado.

A historicidade está na parte final do texto em que a autora trata da comparação entre as caixinhas de música, no tempo. Ela diz que as caixinhas mais velhas eram menos evoluídas, pois eram feitas de madeira. Essa comparação que afirma que o antigo é obsoleto e pouco evoluído enquanto o novo é moderno e melhor foi o ponto mais problemático da análise da oficina de objetos, pois exibiu uma forma de ver a história há muito desconstruída pela historiografia mas, como percebido nas análises, bastante utilizado pela sociedade na vida em curso. Ao mesmo tempo, devemos dar ênfase na descrição sentimental do objeto que é tão importante quanto outros conteúdos do texto. A autora conta que o objeto estudado foi um presente de uma professora em uma festa de amigo oculto na escola e que sua delicadeza e beleza, somadas à memória do momento em que chegou à sua mão, criaram o vínculo afetivo. Portanto, nenhum objeto carrega em si um significado inato, mas as pessoas e suas relações com os objetos criam significados múltiplos, conferindo aos objetos um valor que transcende a materialidade.

Pelo espaço ser curto, não podemos inserir aqui todos os trabalhos dos alunos de forma integral para ilustração e análise. De todo modo, usaremos daqui em diante, alguns trechos eleitos para exposição dos outros trabalhos e, consequentemente, as apropriações dos temas abordados na oficina.

Em vários textos encontramos o estudo sobre objetos bastante atuais. "*O meu melhor objeto da minha casa para mim é o meu video game que eu gosto muito*" diz um aluno sobre seu aparelho Playstation 3; *"O Notebook foi produzido em 2007 as características são ele é preto tem tocador de CD gravador"* sobre seu computador pessoal; *"O meu computador da AOC foi criado no dia 24 de fevereiro de 2011 na ENVISION indústria de produtos eletrônicos LTDA"*, também sobre um computador; *"O CABO USB é um tipo de aparelho que se usa mais em computadores, ele serve para passar algo do computador para um celular, um tablet e entre outros"*, sobre o cabo USB; são exemplos de trabalhos que mostram o uso de objetos do cotidiano dos alunos como fontes históricas. Tais escolhas mostram, também, que a escolha dos objetos da oficina influenciaram muito na escolha dos alunos e seus objetos.

Outros alunos, porém, deram aos objetos antigos, principalmente àqueles que perteceram aos avós ou bisavós, uma posição de autoridade histórica, já que estes foram produzidos no passado. Abaixo, temos alguns exemplos da afirmação anterior: *"Eu analisei aqui em casa um objeto bem antigo... O objeto é a televisão muito antiga, ela é desde 1993 é desde a época do meu primo... (...) hoje em casa ela fica no quarto da minha vó.".* Neste caso, o aluno trata de um aparelho de TV, que embora esteja inserido na vida cotidiana, foi colocado como algo antigo que já não atende as necessidades de seus usuários. O fato do aparelho estar no quarto da avó mostra a relação entre presente e passado constituída pelo aluno. A TV velha, que não atende às necessidades, fica no quarto da avó. Tal afirmação deixa implicitamente que o obsoleto está

ligado às pessoas mais velhas, o que, evidentemente, pode servir de ponto de reflexão em aulas de história.

O próximo exemplo trata de uma cama: "*Aki em casa temos uma cama de 29 anos ela, era do meu avô, passou pra minha mãe e agora é minha (...) Ela está aqui em cerca de 1984 até hoje 2013 ela já está virando obra-prima quer dizer obra de arte pra família.*"; Este trecho elucida sobre a autoridade histórica que um objeto possui por ser velho e como o fato de ter pertencido ao avô serve como argumento legitimador para tal afirmação, ancorado em base subjetiva e afetiva.

Por fim, gostaríamos de mostrar também alguns outros exemplos de trabalhos que absorveram outras formas de análise trabalhadas durante a oficina, principalmente no que tange ao uso de fontes diferentes para a escrita de uma narrativa histórica: Sobre um pen-drive uma aluna afirma: *"ele é uma fonte histórica porque ele é uma fonte material não escrita".* A afirmação da aluna dá a entender que fontes não escritas são úteis à produção de uma narrativa e, ao mesmo tempo, reconhece a presença de fontes variadas. Tal excerto nos mostra que trabalhar com fontes de natureza diversa pode ser um caminho cheio de possibilidades para a construção de um saber histórico fluido que nega as verdades absolutas mas que possui, também, algumas armadilhas que devemos estar atentos, sobretudo ao grafocentrismo documental que marca comumente a noção de fonte histórica.

Poderíamos  nos estender por inúmeras páginas para relatar as construções textuais do alunos a partir da oficina, pois a produção foi significativa e os exemplos variados. Porém, preferimos parar por aqui para não tornar a leitura exaustiva. O objetivo deste trabalho foi mostrar as possibilidades e impedimentos que a oficina de objetos da cultura material pode trazer à prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante frisar que todos os momentos de produção desta oficina sofreram interferência do coletivo do grupo PIBID-História. Coordenadora, supervisores e bolsistas participaram ativamente do processo desde o início do ano. No entanto, como cada texto deste livro ficou sob a responsabilidade de um grupo de bolsistas, é preciso admitir que houve escolhas subjetivas e embasamentos teóricos ligados à experiência da pessoa do grupo incumbida da escrita deste. Desejamos com isso reafirmar o caráter pluralista que esta experiência possui.

Esta subjetividade pessoal marcou, principalmente, a execução da oficina no momento da aula e, podemos dizer que, certamente, este texto não conseguiu abarcar todas as percepções de todos os bolsistas que realizaram a oficina. Seria impossível compilar todas as ideias, potencialidades e problemas percebidos por cada bolsista. Construir uma narrativa exige que façamos escolhas, e essas escolhas estão sempre imbuídas de visões políticas particulares, experiências profissionais próprias, trajetórias que nos

guiam de forma diferentes. Nas palavras de Aldous Huxley,

> O passado não é coisa fixa e inalterável. Suas realidades vão sendo redescobertas a cada geração, seus valores sofrem reavaliações, seus significados recebem novas definições, de acordo com as tendências e preocupações da época. Baseando-se nos mesmos documentos - bibliográficos, arquitetônicos, artísticos -, cada época concebe sua própria idade média, uma China a seu sabor, uma Hélade patenteada e com direitos de reprodução reservados. (HUXLEY, 1981, p. 155)

Em um esforço de síntese podemos afirmar que a oficina de objetos da cultura permitiu-nos experienciar alguns aspectos da relação entre história e memória evidenciados pelas expressões, gestos, interesses, perguntas e narrativas dos estudantes. Arriscamos a dizer que:

a) por meio da análise de objetos de sua vida cotidiana alguns estudantes manifestaram reflexões que por vezes naturalizam a relação entre o que é antigo e o que é obsoleto, sendo que em outras vezes eles põem essa relação em questão (exemplo do telefone), evidenciando a potencialidade da abordagem dos objetos para problematização dos elementos vivenciais da cultura material

b) por meio de objetos que possuem valor afetivo alguns estudantes dão significado à sua relação com a escola (exemplo da caixa de música), considerando-os valiosos porque permitem tanto tornar evidente seu pertencimento a um grupo social (escola) quanto sua importância como pessoa para uma professora. Sendo assim, a caixa de música torna-se um objeto de memória da trajetória pessoal da aluna no processo de escolarização

c) a reflexão sobre novos usos, reusos e expansões nesse sentido é muito valiosa à análise histórica, em especial porque permite problematizar o discurso naturalizador da descartabilidade irrefreável dos objetos no mundo contemporâneo, permitindo considerar os objetos importantes ou relevantes não apenas pelo uso original ou primeiro dos mesmos, mas também pelas potencialidades criativas de reutilização dos mesmos na vida em curso. Além disso, essa reflexão também permite evidenciar uma ética diante das gerações futuras, em que são afirmados alguns compromissos com o futuro do planeta por meio da reutilização do que já se produziu.

d) a reflexão sobre a relação entre evolução e progresso é também uma das formas mais significativas de abordagem dos objetos, sobretudo de objetos com funções similares, como o ferro a brasa e o ferro elétrico. Essa análise revelou-se bastante significativa para problematização do discurso naturalizador que considera os objetos do período industrial melhores e mais evoluídos do que os objetos anteriormente produzidos, permitindo evidenciar os juízos de valor subliminarmente difundidos pela sociedade do consumo em que os objetos são feitos sob a ótica do rápido descarte.

e) a escolha de um objeto antigo (o ferro a brasa) foi muito significativa ao grupo, porque provocou os estudantes a considerar objetos similares em sua vida cotidiana, recuperando o valor familiar dos mais velhos (avós, sobretudo) à experiência subjetiva dos estudantes, em que memória, história e vida se entrelaçam.

No bojo dessas reflexões, afirmamos a potencialidade de abordagens abertas a significações plurais por parte de todos os envolvidos, considerando que também

entre nós, do grupo, ocorreram reflexões sobre as nossas relações subjetivas e sociais, nos quadros da memória, com objetos da cultura.

Afirmamos também que a forma como nós, do grupo Pibid História, selecionamos previamente os objetos foi resultante de nossa trajetória pessoal e também foi interferente nas relações que os estudantes estabeleceram com os objetos. Assim, avaliamos que a metodologia é um dos fatores que interferem no que se pode considerar como resultado da ação docente, entrelaçando modos de ensinar e modos de aprender, pensar e se relacionar com a história.

Sendo assim, gostaríamos de agradecer a todos do grupo PIBID-História, a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, e a Faculdade de Educação pela oportunidade de poder vivenciar esta experiência, que através deste texto, se tornou mais completa.

## REFERÊNCIAS

CODELLO, Francesco. *"A boa educação": experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill.* São Paulo: Imaginário, Ícone, 2007.

FUNARI, Pedro Paulo A. Os historiadores e a cultura material. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes históricas.* São Paulo, Editora Contexto: 2005.

HUXLEY, Aldous; ALBUQUERQUE, Felisberto. *Admirável mundo novo*. São Paulo: Abril Cultural, 1981. 310 p. (Grandes sucessos)

PEREIRA, Júnia Sales. DUTRA, Soraia Freitas. Práticas de memória na escola. In: *Produção de Materiais Didáticos para a diversidade: Práticas de memória e patrimônio numa perspectiva interdisciplinar.* Livro I. Belo Horizonte/ Brasília: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG: CAED/ UFMG/ Secad/ MEC, 2010, p. 118.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A insustentável leveza do tempo: os objetos da sociedade de consumo em aulas de história. *Educação em Revista.* n.47, p. 179-196, 2008,

_____. *A danação do objeto:* o museu no ensino de História. Chapecó: Editora Argos, 2004.

ROSSI, Paolo. *Naufrágios sem espectador:* A ideia de progresso. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

STIRNER, Max. *O falso princípio de nossa educação*. São Paulo: Imaginário, 2001.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. A avaliação no Ensino de História. *Ensino em Re-Vista*. vol. I, n.5, p.69-82, jul.96./jun.97.

# PALAVRAS FINAIS

> "O mundo histórico está sempre presente e o indivíduo não o considera apenas de fora, está entretecido nele" (DILTHEY, 2010, p. 284).

Deixamos ao leitor algumas palavras finais após esse percurso formativo que envolveu escrituras, investigações e convivências.

O desafio de implementação de propostas coletivas na Educação Básica é enorme. Envolve a ruptura com lógicas pasteurizadas de educação, a disposição para a criação e a enunciação responsável de intencionalidades educativas ancoradas em pressupostos teóricos e metodológicos pertinentes.

A realização da experiência pibidiana proporciona o contato direto com a escola, compreendida fundamentalmente como território educativo ampliado em que se encontram educadores e estudantes em processo contínuo de formação, afirmando suas incompletudes constitutivas.

A realização de propostas educativas idealizadas e avaliadas pelos sujeitos envolvidos possibilitou experienciar os limites e potencialidades da criação na docência, concretizando projeto de interlocução e de compreensão dos sentidos públicos da educação.

A escrita dos textos concretizou-se por meio de dinâmica interlocutiva no grupo que ensejaram análises sobre os processos educativos, sobretudo sobre quão influentes são os modos de ensinar nos modos de aprender. Essa análise revelou-se valiosa no sentido de elucidar os conteúdos e procedimentos docentes que são interferentes nas formas de aprender, pensar e sentir a história por parte dos estudantes. O processo de seleção de fontes, de abordagens e de metodologias também proporcionou ao grupo a vivência compartilhada de decisões, revelando os modos constitutivos pelos quais os docentes atuam, numa combinação de responsabilidades, esperanças acerca do potencial educativo do que se pretende ensinar, apreciação estética e política face aos conteúdos e processos históricos e, em especial, a vivência das aprendizagens por meio da troca de experiência que envolvem escuta, colaboração e criação.

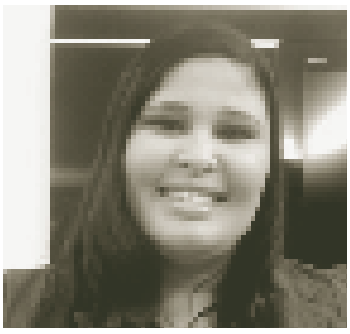
Agradecemos à coordenação do Pibid UFMG que tornou viável a realização desse projeto e à Escola Municipal Eleonora Pieruccetti pela recepção e viabilização do projeto, em especial aos estudantes que nos ensinaram o quanto os conteúdos históricos incorporam dimensões sensíveis, éticas e intersubjetivas, dispondo a formação docente num cenário reflexivo, entretecido pela história de cada um e irremediavelmente incompleto.

# SOBRE OS AUTORES



**Armando Magno de Abreu Leopoldino**

Graduado em História, na modalidade Licenciatura, pela Universidade Federal de Minas Gerais, atua na educação básica e em cursinhos pré-vestibulares. Tem grande interesse pelo ensino de história, pois crê que, com ele, é possível operar transformações que se iniciam ainda na sala de aula, formando as futuras gerações. A história e seu ensino que possibilitam, por meio do passado, o estudante redimensionar seu presente. Interesse também pela pesquisa histórica na área de cinema, na qual desenvolve um trabalho sobre a produção fílmica atual com temática nazista



**Flávia Regina Alves Oliveira**

Flávia Regina Alves de Oliveira e discente do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais, com formatura prevista para 2013. É bolsista do Pibid/UFMG desde abril de 2013. Entre suas áreas de interesse se destacam Ensino de História, História Cultural e Literatura Comparada.



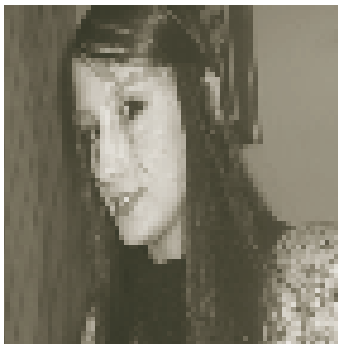
**Francine Lúcia dos Santos**

Francine Lúcia dos Santos é graduanda do curso de História pela Universidade Federal de Minas Gerais, com formatura prevista para o primeiro semestre de 2014. Foi bolsista do Pibid História UFMG até 2013. Pretende continuar sua vida acadêmica pesquisando a abordagem da temática indígena nos livros didáticos de História.



**Herbert Oliveira Timóteo**

Licenciado em história pela Universidade Federal de Minas Gerais e Mestre em educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Atualmente é professor de história na E.M. Professora Eleonora Pieruccetti, da Prefeitura de Belo Horizonte e supervisor do PIBID História UFMG. Tem como temática de interesse o uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de história e na formação docente.



**Isabela Magalhães Luchi**

Isabela Magalhães Luchi é estudante de História do 7º período na UFMG. Ingressou no Programa de Iniciação à Docência – PIBID em março de 2012, quando passou a atuar como bolsista. Pretende continuar no projeto, dando sequência em sua carreira como professora.



**Lenon Augusto Luz de Moraes**

Lenon Augusto Luz de Moraes é aluno de graduação do curso de história na Universidade Federal de Minas Gerais na modalidade licenciatura. Vê as atividades realizadas no PIBID como ferramentas importantes para a sua formação e pretende continuar seus estudos voltados para a área de licenciatura na prática do ensino de história.



**Júnia Sales Pereira**

Doutora em história, professora da Faculdade de Educação da UFMG, coordenadora da área de História do PIBID UFMG. Interessa-se principalmente por temáticas relacionadas às práticas de memória, investigando a relação museu-escola e as práticas culturais desenvolvidas por professores de História na abordagem do patrimônio cultural em diferentes contextos, além da recepção da Lei 11.645/08 na Educação Básica.



**Magaly El Lima Pereira**

Magaly El Lima Pereira é aluna de graduação do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais, na modalidade de licenciatura. É bolsista do PIBID - Fae/UFMG desde 2012. Tem muita expectativa quanto à valorização da carreira de professor.  Suas áreas de interesse são história contemporânea e história cultural.



**Mariano Alves Diniz Filho**

Mariano Alves Diniz Filho. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Possui pós-graduação em Políticas para Juventude, pelo Centro Universitário Newton Paiva, especialização em História do Brasil e graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Atualmente é professor municipal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e professor supervisor do PIBID História UFMG.



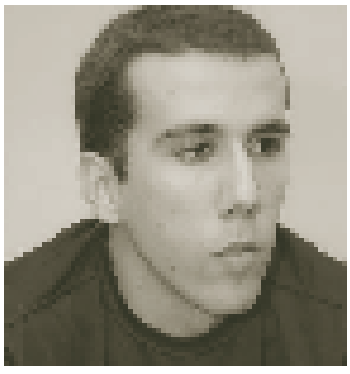
**Patrícia Cristiane de Oliveira**

Patrícia Cristiane de Oliveira é aluna de graduação do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais, na modalidade de licenciatura. É bolsista do PIBID - Fae/UFMG desde janeiro de 2013. Tem como áreas de interesse História contemporânea e História do Brasil



**Paula Miranda de Oliveira**

Paula Miranda de Oliveira é aluna da graduação em história da Universidade Federal de Minas Gerais com previsão de formatura no 2º semestre de 2015 e bolsista do PIBID - FaE/UFMG desde abril de 2013, tendo sido este o seu primeiro contato direto com a prática do ensino de história. Desde que faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência UFMG tem se interessado cada vez mais por Ensino de História e pela carreira docente.



**Renan Cerqueira Dias**

Renan Cerqueira Dias é discente do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais, iniciou sua participação no PIBID em Maio de 2012 com previsão para a graduação em 2014. Entre suas áreas de interesse destacam a de Metodologia no ensino de História, Memória, História Oral



**Victor Hugo Barbosa de Castro**

Victor H. Barbosa de Castro é licenciado em história pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi bolsista de extensão no projeto Escolas Parceiras do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, em 2010; integrou a equipe do "Projeto Inclusão Digital e Educação" no telecentro comunitário Anísio Teixeira do Centro Pedagógico – UFMG; participou do PIBID-História da FaE – UFMG durante 2012 e 2013 e participa atualmente do Grupo de Estudos sobre Educação Libertária, no Núcleo de Estudo e Pesquisa do Pensamento Complexo – NEPPCOM. Seu maior interesse no ensino de história está ligado à prática da educação libertária forjada através da pedagogia anarquista. A partir desse viés, a educação deve abandonar seus preceitos de formação do cidadão para o Estado para priorizar a autonomia crítica, intelectual e criativa.

ISBN 978-85-8007-070-5
9 788580 070705

pibid
FaE-UFMG

O PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA PIBID-FAE-UFMG, foi implementado, em nível nacional, através de edital MEC/CAPES/FNDE, em novembro de 2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

O PIBID-FAE-UFMG foi pioneiro nesse edital. Com atuação inicial nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia. O programa foi expandido para todas as áreas da licenciatura: Artes Integradas, Artes Visuais, Dança, Educação do Campo, Educação Física, Espanhol, Formação Intercultural de Educadores Indígena, Geografia, História, Inglês, Música, Pedagogia - Coordenação, Pedagogia - Educação Infantil, Pedagogia - EJA e Séries Iniciais, Português, Sociologia e Teatro.

FaE Faculdade de Educação

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

CAPES