



**Educomunicação e História no PIBID da
Universidade Federal de São João Del-Rei
(2014-2015)**

Orlando José de Almeida Filho

1. INTRODUÇÃO

As duas epígrafes nos remetem a uma reflexão fundamental e podem nos ajudar a pensar a educação como processo de construção histórica e dialógica no tempo. O lugar onde se constrói o conhecimento escolar é convidativo, no sentido de se pensar que há um espaço infinito de múltiplas relações possíveis de construção para discutir memórias e identidades por meio de uma educação crítica e não ingênua como, se os acontecimentos fossem naturais.

O que é o caminhar da existência humana sem passado, sem memória? Por que registrar as experiências pelas quais passamos na História do presente? Poderíamos fazer uma longa discussão para responder a essas duas questões, porém o que a nossa percepção nos aguça é a ideia de que estamos realizando um trabalho para compartilhar.

O objetivo central desse texto é refletir sobre o subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), MG, na perspectiva da educomunicação.

O tema proposto sobre educomunicação e diversidade traz uma discussão inserida no trabalho do PIBID que coordeno no curso de História do Departamento de Ciências Sociais (DECIS), da UFSJ em três escolas do município de São João del-Rei, MG: Escola Estadual Garcia de Lima, Escola Municipal Pio XII e Escola Estadual Governador Milton Campos. Na Escola Municipal Pio XII, atuamos no decorrer de quatro anos, março de 2010 a dezembro de 2014, portanto, atualmente, estamos somente em duas escolas estaduais. O trabalho do subprojeto de História, nessas escolas, faz parte de um projeto maior, situado no interior do PIBID, financiado pelo Governo Federal, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que envolve todas as licenciaturas em uma tríade: formação dos discentes, formação continuada para professores supervisores das escolas participantes e aproximação das universidades das escolas de educação básica. Estão envolvidos no subprojeto de História: um professor da UFSJ, vinte discentes do curso de História, dois professores da rede pública e os alunos das escolas envolvidas no programa.

O subprojeto de História interage, também, desde 2014, com o Projeto de Extensão em interface com a pesquisa, jornalismo Regional e Educomunicação liderado pela professora Professor. Filomena Bomfim. A entrada no grupo justifica nossa periodização e o recorte que apresentamos pelo fato de iniciarmos encontros com os demais participantes para estudo somente a partir de 2014.

O objetivo geral da proposta do subprojeto de História é pensar a História como uma construção no tempo, à maneira de Marc Bloch, a partir do diálogo, reflexão e produção do conhecimento em sala de aula, numa relação de trocas entre todos os agentes sociais envolvidos com a proposta do subprojeto de História do PIBID, nas referidas escolas. Do objetivo geral da proposta há desdobramentos que procuram responder às seguintes questões: como ensinar História? O que ensinar em História? Para que ensinar História?

A contribuição de Paulo Freire, no que se refere às nossas problematizações, pensar a educação como lugar de encontro dialogal e de aprender juntos, é um dos referenciais que nos ajudam a pensar o desenvolvimento dos trabalhos a partir de uma lógica que envolve todos os atores. A perspectiva de que, “ninguém educa ninguém, ninguém é educado por ninguém; os homens se educam juntos, em comunhão” (2011, p. 95-101), identifica-se à nossa prática e discussões fundantes da proposta metodológica que busca desenvolver um trabalho com a memória, identidade, História local, histórias de vida e historiografia.

A metodologia que utilizamos para desenvolver nossos trabalhos nas escolas está alicerçada a partir de intervenções em sala de aula e oficinas. . Essa proposta privilegia discussões e construção de projetos, desenvolvidos a partir dos conteúdos do programa da disciplina privilegiando: a construção de conceitos históricos, a percepção de concepções historiográficas, o uso de fontes documentais nas diversas linguagens midiáticas do patrimônio material e imaterial possibilita pensar e discutir a identidade, História local, histórias de vida, memória e historiografia. Por conseguinte, as discussões sobre o ensino de História sempre procuraram identificar seus sentidos para compreender o homem como “[...] fabricante de instrumentos de trabalho, de habitações, de culturas e sociedades, o homem é também agente transformador da história [...]” (NORA, 1987, p. 3).

O diálogo constante entre os atores envolvidos é um elemento fundamental da metodologia dos trabalhos realizados no PIBID. Esse diálogo coletivo é fundamental, pois entendemos que cada experiência, independente do seu grau de conhecimento, oferece possibilidades de apreender o conhecimento histórico de forma crítica por meio de análises de fontes documentais, seja um texto, uma imagem, uma música, um filme ou qualquer outra fonte midiática.

Nesse sentido, nossos objetivos em relação ao ensino de História em sala de aula, encontram-se estreitamente próximos ao Projeto de Extensão, sob coordenação da professora Filomena Bomfim. Também buscamos proporcionar a elevação do “aparato crítico-apreciativo dos receptores, a partir da formação de novos leitores da mídia regional” (BOMFIM, Agência de notícias interativas no Campo das Vertentes-MG: uma proposta de extensão sob a égide da Educomunicação, 2015), sobretudo por meio dos usos de fontes históricas.

Inicialmente, apresento a minha experiência na relação com os bolsistas e supervisores que participam do PIBID. Os trabalhos no campo da História na escola objetiva educar o aluno para pensar historicamente e não uma mera reprodução do conhecimento, bem como proporcionar formação aos professores já graduados e aos futuros educadores.

No segundo momento faço uma reflexão sobre História, mídia e escola. A educomunicação pode ser uma proposta e uma ferramenta fundamental para se pensar o conhecimento histórico no campo dos saberes escolar. A educomunicação possibilita uma mediação do conhecimento em uma perspectiva onde as representações do conhecimento histórico são fundamentais para a compreensão de mundo em suas múltiplas relações.

Finalmente, apresento análise das representações construídas pelas professoras a partir da participação como supervisoras nas escolas em que atuam. Utilizei para isso uma fonte intitulada “Relato de Experiência no PIBID”, produzido em 2013 pelas professoras com o objetivo de avaliar o trabalho e suas percepções sobre o PIBID.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA ESCOLA

Tenho afirmado e registrado, em outros momentos (mesa redonda, Encontros de História, Congresso) de reflexão sobre a minha experiência, ao analisar os trabalhos desenvolvidos no PIBID¹. Essa empreitada não é fácil e alguns cuidados são necessários, pois ao mesmo tempo em que sou o autor desse texto, também, sou ator que participa diretamente na coordenação dos trabalhos. É, portanto, válido lembrar, novamente, o que o historiador francês Jörn Rüsen afirma, em seu texto, **História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**, que estudiosos e pesquisadores, muitas vezes, absorvidos por suas árvores, tendem a perder a floresta de vista (2010 p. 42).

Pretendemos, ainda, pensarmos a experiência que construímos no PIBID, não apenas enquanto proposta política de Estado, mas ressaltar a atenção à riqueza das iniciativas locais, institucionais, sócios profissionais e às experiências vividas no contato direto com a comunidade escolar. A formação de professores é o norte central da proposta e um desafio no processo de construção da mesma, pois o ensino de História na escola, para Rüsen, se opõe à

[...] especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito agente ao mesmo tempo que se opõe àquilo que fragmenta, ao contrário, sistematiza os saberes da ciência histórica. Essa formação possibilita construir competências que levem ao conhecimento de si, do outro e do mundo. (2010, pp. 95-103).

O ensino da História na escola tem como finalidade desenvolver competências que vão ao encontro de pensar a história a partir de uma visão crítica que se oponha à ideia, meramente, de reprodução de conveniências políticas, situadas na perspectiva da construção da nação ou de outros interesses. O nosso desafio é o de forjar outros paradigmas em que a formação histórica (tanto de alunos

1 Desde que assumi a coordenação do PIBID tenho socializado as experiências sobre o trabalho realizado nas escolas em eventos voltados para a discussão sobre ensino e aprendizagem. Cf.: Participação de mesas na XI, 2011, 2012 e XII 2013. **Políticas pública em educação: a experiência do PIBID**. Semana de História da UFSJ e em encontros sobre o ensino de História. Ver.: ALMEIDA FILHO, Orlando José de, Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil. **8º Encontro Perspectivas do Ensino de História – Grupos de Trabalho** Experiências na educação histórica no PIBID. São Paulo: UNICAMP, 2012. 5º Congresso Regional de Educação: práticas pedagógicas. Experiência do PIBID de História nas instituições escolares. São João del-Rei, MG, 2012.

como de professores) seja um princípio de descoberta crítica do saber, construído historicamente.

O lugar onde o conhecimento escolar é desenvolvido nos convida a pensar que há um espaço infinito de múltiplas relações possíveis, de construção dialógica de saberes críticos para conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, portanto, intermináveis. Quem dialoga, partilha, pois dialoga com alguém, com alguma coisa da história vivida e até mesmo com as tantas histórias não conhecidas que podem ser reveladas.

Esse “diálogo” ocorre no cotidiano do desenvolvimento dos nossos trabalhos e resulta em encontros para discussões, estudos, organização de cronogramas para intervenção em sala de aula, produção de materiais didáticos, oficina para desenvolver projetos de trabalhos, pesquisa de campo que explora, entre outros, filmagens, gravações, entrevistas, fotografia, coleta de dados... e produção de trabalhos escolares e acadêmicos. Para isso, a proposta metodológica da Educomunicação, pode nos ajudar a pensar como refletir e analisar a vida midiática e como os meios de comunicação podem ser pensados na escola. A educação e comunicação, por fazerem parte da natureza humana, sempre caminharam lado a lado e são inseparáveis, sobretudo, na sociedade da informação e por isso mesmo se completam.

É a partir dessa experiência de formação, em um campo que possibilita unir o ensino de História e Educomunicação, centrado na ideia da formação de professores, que buscamos pensar uma educação e ensino de História que leve em conta a formação crítica e que contribua para a formação voltada para a cidadania e autonomia do sujeito.

3. HISTÓRIA, MÍDIA E ESCOLA EM PERSPECTIVA

A educação encontra-se no campo da produção cultural construída historicamente, sobretudo, pela necessidade humana de se colocar no mundo e compreender a vida em suas múltiplas relações. Esse território, para Chartier, não é neutro e pode ser demarcado por meio de uma operação histórica na qual

“[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspire à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, par cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...]. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitação não é, portanto, afastar-se do social [...] muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais”. (1990, p. 17).

Ocupar o espaço da cultura por meio das representações históricas que norteiam o ensino significa trazer a realidade social vivida pelo aluno para entendê-la, na perspectiva de perceber como o mesmo se apropria dos sentidos dos acontecimentos históricos. A ação educativa ocupa essa dimensão e o ensino da disciplina faz parte do processo dessa construção e, sempre, esteve em disputa na história da educação. Sobre essa questão, conclui Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (1990, p. 17)

A educação não é um campo minado pela neutralidade, mas sim constituído por disputas, divergências, diversas visões de mundo e, por isso mesmo, sempre houve **luta de representações** no centro da cultura educacional que nortearam as ações e **estratégias** dos diversos interesses e **representações**. As estratégias dessas representações estão no campo simbólico que demarcam posições, entre elas, o mundo midiático, hoje, presente na vida dos estudantes, seja por meio dos usos das tecnologias que levam à recepção de centenas de imagens e sons.

O sistema de mídia nacional e global enquanto instrumento de mediação, aparentemente neutra, impõe valores das mais variadas formas, que vão do consumo aos padrões de estética, beleza, felicidade entre outros. Portanto, podemos afirmar que a mídia possui também um papel formador e uma das

finalidades da escola é trabalhar as informações advindas no cotidiano desses meios e transformá-las em conhecimento, desconstruindo qualquer forma, segundo Boudieu, de aparente neutralidade e a manutenção da ordem simbólica. (1997, p. 24-25)²

O trabalho dos bolsistas universitários, supervisionados pelos professores das escolas, buscam por meio do conhecimento escolar, educar para uma visão crítica das produções culturais envoltas nos mais diversos discursos midiáticos. Esse trabalho é realizado por meio da pesquisa que envolve as fontes históricas (imagens, fotografia, filmes, documentários, arquitetura, museus, textos e o próprio livro didático), objeto central, caro e necessário aos historiadores. Por outro lado, essa juventude que adentra para a escola são, efetivamente, aqueles que se relacionam diariamente com o que alguns teóricos denominaram chamar de “ciberespaço”. Para Lévy,

[...] o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício.

- de isolamento e de sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela),
- de dependência (vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais),
- de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede),
- de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo),
- e mesmo de bobagem coletiva (rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, “televisão interativa”). (1999, p. 29-30)

O filósofo da informação aponta exatamente que o crescimento do ciberespaço não é uma condição para desenvolver o que ele denomina de inteligência coletiva, ou seja, o acesso ao acúmulo de informações não determina,

.....
2 Para Bourdieu, a televisão, como mediadora, utiliza muito das estratégias de ocultar mostrando, mesmo, por meio de gravações jornalísticas, por exemplo, que há seleção de imagens e nesse processo busca-se o sensacional, o caráter dramático ou a alegria, o enaltecimento, os exageros ou minimização dos fatos. No mundo do jornalismo “o que interessa é o extraordinário que rompe com o ordinário” (1997, p. 25-28).

automaticamente, o desenvolvimento da inteligência coletiva. A grande questão não é somente ter acesso à informação, o que já foi um avanço no que se refere à democratização da informação, porém a questão maior é: como transformar a informação em conhecimento? Como compreender as múltiplas consequências do desenvolvimento tecnológico que emergem em um processo de dominação, isolamento e exploração? Esse é o desafio da escola e, no caso brasileiro, ainda mais grave, pois os investimentos públicos em educação, praticamente inexistem, de modo particular nas escolas públicas.

A educação pode contribuir no sentido de desenvolver um pensamento crítico e colocar esse aparato midiático a serviço da humanização das relações por meio de uma educação dialógica que construa o pensamento crítico. Pensar um processo educativo em duplo sentido (educação/comunicação) pode ser um caminho para discutir e propor um conhecimento que leve a educar essa inteligência coletiva definida por Lévy como sendo a “distribuição por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva de competências”. (1998, p. 28). A ideia de “mobilizar competências” é interessante, pois para o autor, toda pessoa humana é inteligente e pode desenvolver competências por meio da cooperação e do compartilhamento. Embora Levy não seja um freiriano, e em seus trabalhos, Paulo Freire não seja uma referência, indiretamente observa-se que o autor dialoga com Freire, pois a “inteligência coletiva” ocorre por um tripé fundamental que se encontra em Freire: diálogo coletivo, cooperação pela partilha e desenvolvimento de habilidades que reconhece que todos podem realizá-las. Essas habilidades estão sempre voltadas para um conhecimento crítico do mundo, de si e do outro. No caso brasileiro, o que está colocado no campo educacional é o educar para a cidadania, diga-se de passagem, é um tema fundamental que perpassa os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que elegeram a cidadania como eixo central para a construção da democracia no Brasil.³

3 Para desenvolver uma educação cidadã, os PCNs elegeram a cidadania como elemento norteador do Ensino Fundamental e Médio. Para que isso ocorra é necessário promover uma educação que desenvolva as competências e habilidades, respeitando as áreas do conhecimento e três objetivos, entre outros, vão ao encontro de uma educação que deve voltar-se para as diversas formas de comunicação: utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se

Hoje, já testemunhamos que grande parte de adolescentes e jovens estão conectados o tempo todo, no seu cotidiano e, praticamente, suas vidas é um **continuum** entre o mundo virtual e ofísico (isso só não acontece na escola onde o uso do celular é proibido). Conseguem realizar várias atividades ao mesmo tempo, incluindo conversas ininterruptas sem se “desligarem”, por exemplo, da música que ouvem e das imagens que “curtem” ou, ainda, das conversas que fazem por meio das ferramentas que qualquer celular dispõe para se comunicarem. Tornando-a parte de suas vidas, a tecnologia, na percepção de Oliveira, “não é apenas um instrumento, mas uma forma de expressão, de criação” que gera novas sensibilidades, percepções e novas linguagens, intervindo na cultura e estabelecendo novas formas de ver, ouvir, ler, aprender e escriturar textos. (2006, p. 249). É esse adolescente e jovem que, diariamente, adentra para a sala de aula em uma escola fundamentada, ainda, na escola moderna cartesiana.

4. LEITURA A PARTIR DOS DISCURSOS DA EXPERIÊNCIA E DAS AÇÕES NA HISTÓRIA DO PRESENTE

É na estrutura da escola moderna que nossa experiência acontece e onde procuramos pensar como ensinar História. Não faz parte do nosso objeto de reflexão a discussão sobre os fundamentos historiográficos da História do presente, porém para esclarecer essa análise apresento a referência desse campo historiográfico, afirmada pelo historiador francês Jean-Pierre Rioux:

Um vibrato do inacabado que anima todo um passado, um presente aliviado de seu autismo, uma inteligibilidade perseguida fora de alamedas percorridas: é um pouco isto, a História do tempo presente. (1999, p. 50).

A experiência está, assim, em processo e, portanto, inacabada, porém com possibilidades balanços ou de análise que redirecione e faça mudanças de rumo. Esse é nosso objetivo.

Uma das questões que apareceu no relato de experiência (redigido pelas duas professoras conjuntamente) é de que há uma distância entre o saber acadêmico

.....
problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação – MEC). Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> – Acesso em 25/05/2015.

e a vida escolar. Apresentaremos algumas discussões em torno do relato das professoras que utilizaremos para discutir a experiência do PIBID no subprojeto de História da UFSJ. Dizem as professoras:

Até conhecer o PIBID nossa experiência com estudantes do curso de História, que desejavam serem professores, se dava através do estágio supervisionado. O modelo até então apresentado aos futuros professores era dissonante da realidade vivida por eles na universidade e aquela vivida nas escolas públicas, nas quais se apresentavam para estagiar, ficava muito aquém das expectativas de ambos, universitário/professor regente [...].⁴

As professoras, inicialmente, demarcam o seu recorte, apontando para um “antes” e “depois” de conhecerem o PIBID e nele começarem a atuar. Posteriormente, há referências críticas em relação a dois elementos constitutivos na formação de professores: a primeira, ao Estágio Supervisionado que “ficava muito aquém” do que esperava o estagiário e o professor. A segunda crítica diz respeito ao distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade vivida na escola. Embora não definam o que é “realidade escolar”, fazem um juízo, posicionando a importância do PIBID em relação ao Estágio Supervisionado que, na concepção das professoras, não é suficiente para atender as “expectativas dos estagiários”. Essas representações ficam mais evidentes quando, na sequência, afirmam que:

- Muitas vezes, esse encontro, gerou um distanciamento desses agentes do processo, em alguns momentos até mesmo animosidades e críticas dos dois lados advindas da falta de entrosamento e conhecimento das realidades. [...].
- O distanciamento da universidade e escola também é grande no Brasil, o que às vezes não trazem soluções acadêmicas práticas pela falta de conhecimento da realidade da sala de aula na Educação Básica.
- Não havendo uma troca rica de experiência não gerava uma formação para nenhum deles e nem um ganho pedagógico para a escola. Não nos parecia que os universitários entravam verdadeiramente no universo da escola, conhecendo a realidade que a escola pública está inserida e assim não adquiriam a sensibilidade necessária para perceber as competências do professor.

.....
4 Texto elaborado pelas professoras supervisoras intitulado **Relato de experiência**. 2013. Arquivo PIBID/UFSJ. Ver: citação bibliográfica, p. 1.

- [...] é nesse sentido que entendemos que o fazer pedagógico competente da sala de aula produz o professor.⁵

O encontro de professoras atuantes e alunos bolsistas são marcados por lutas de representações que apontam, na visão das professoras, não estarem preparados para o magistério, ou seja, a universidade não cumpre o seu papel no que se refere à formação de futuros professores e o que “produz o professor” é o “fazer pedagógico”. Outro aspecto é o que consideram que, no início houve um “distanciamento” e até mesmo “animosidades entre os dois lados”, ou seja, demarcam territórios, **distinção** no campo⁶ da educação: de um lado as professoras que vivenciam o cotidiano da escola e, por isso mesmo, possuem saberes, também, advindo de longos anos de experiência no magistério e de outro, alunos bolsistas que vivenciam saberes acadêmicos, mas não possuem a experiência da vida cotidiana da escola. Há um distanciamento dos saberes como se fossem separados e não tivessem relação.

Afirmam as professoras: “Não nos parecia que os universitários entravam verdadeiramente no universo da escola”. Isso nos remete a uma ideia de Nóvoa referentes a dois pontos essenciais que devem nortear o debate educacional hoje: “a existência de conceitos compartilhados e a capacidade desses conceitos dar uma razão de ser à educação” (2008, p. 220). É claro para as professoras que “escola” e “universidade” não produzem **conceitos compartilhados**, portanto, há uma **distinção**, também, de conteúdo, de saberes construídos e produzidos, pois entendem que é o “fazer pedagógico competente da sala de aula produz o professor”. Há, portanto, uma **representação** dualista que separa formação acadêmica e formação pela experiência da sala de aula. Para as professoras é a experiência que legitima, de fato, o ser professor. A não compreensão da

.....
5 Op cit. Relato de experiência. Arquivo PIBID/UFSJ. Ver: citação bibliográfica. p. 1.

6 Bourdieu ao discutir distinção de um determinado campo afirma que a “[...] mesma lei que impõe a busca da distinção, impõe também os limites no interior dos quais tal busca pode exercer legitimamente sua ação” (1987, P. 109). O capital cultural, advindos pelo conhecimento advindos da experiência das professoras as distingue dos conhecimentos dos alunos que, segundo elas, não conhecem a realidade escolar. A lógica daquilo que se denomina realidade escolar se contrapõe à lógica acadêmica pela distinção valorativa do capital cultural em cada uma delas. Embora no interior do mesmo campo, a distinção é que provoca o conflito, pois “não há ação de um agente que não seja reação para todos os outros ou para algum deles. [...]”. (1996, p. 147). Essa é a dialética da distinção no processo das lutas de representações que aparece nas falas das professoras.

“realidade” da escola, em um primeiro momento dificultou as relações no interior da proposta do subprojeto na escola, pois para as professoras, que chegam às mesmas conclusões de Paulo Freire, a “natureza da ação corresponde à natureza da compreensão” (1996, p. 114).

Os relatos acima correspondem a um passado localizado, ou seja, “quando iniciamos o projeto”. A partir dos encontros, das intervenções, discussões e definições que a equipe realizava, semanalmente, sobre as propostas a serem desenvolvidas junto aos alunos das escolas, as **representações** das professoras vão, também, mudando. No “Relato de Experiência” ao falarem da metodologia dos trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas destacam que se faz “necessário trazer o mundo midiático para escola e analisá-los à luz do conhecimento histórico”.⁷

O tempo aproximou alunos bolsistas e professoras, desfazendo preconceitos e animosidades a partir do reconhecimento de que todos tinham contribuições e, cada um ao seu modo, a partir do lugar (escola e universidade) em vivenciavam suas experiências. Ao mesmo tempo as professoras reconhecem a importância para ambos da aproximação entre universidade e escola, pois apreenderam “novos saberes”. A partir daí as “séries de atividades” (discussões de textos acadêmicos, reuniões de planejamento, projetos de trabalhos, oficinas, elaboração de pesquisas...) possibilitaram uma maior aproximação entre escola e universidade. As professoras finalizam sua narrativa afirmando que:

[...] assim estabelecendo relações dialógicas entre escola e universidade com os bolsistas por meio de palestras e estudos com o coordenador, as práticas renovaram o fazer escolar, despertando-nos o desejo de ampliar nossa formação acadêmica. A distância entre universidade e escola diminuiu e finalmente pudemos experimentar uma experiência efetiva de troca entre ambas, elevando, desta forma, a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Possibilitando uma mudança individual e coletiva, colaborando para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a tarefa de ser professor.⁸

.....
7 Op cit. Relato de experiência. Arquivo PIBID/UFSJ. Ver: citação bibliográfica. p. 3

8 op. Cit. 2013, p. 4.

Portanto, conclui a narrativa com a ideia da importância das “relações dialógicas”, “consciência” e “comprometimento com o ofício do professor”. As representações discursivas nos remetem a Freire ao afirmar que “[...] a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica e que estão presentes nas suas correlações causais e circunstanciais”. (1996, 112). Dessa forma, o papel assumido por elas pelo “conhecimento da experiência” foi imprescindível, pois ajudaram os bolsistas a pensar a escola no seu real contexto e supervisionaram pela orientação das experiências vividas pelos anos de atuação no magistério. Por outro lado, as representações de que esses encontros entre os diferentes ampliaram, também, a sua formação, pois as aproximaram do conhecimento acadêmico, possibilitando-lhes “mudanças individual e coletiva”.

Construímos juntos Intervenções em sala utilizando-se de fontes históricas no formato de textos, imagens, filmes e documentário, entre outros. Além das intervenções em sala de aula desenvolvemos alguns projetos: rádio escolar, jornal escolar, estudo de duas comunidades quilombolas existentes na região (Jaguara e Palmital) onde trabalhamos com entrevistas, fotografia e filmagens. Trabalhos realizados com possibilidades de aprendizagem criativa: jogos no videogame voltados para conteúdos históricos, produção de breves gravações em vídeos, rádio na escola, produção de uma revista escolar com textos dos alunos on-line e documentário (aborda a compreensão dos alunos sobre o conceito de Política). Ainda desenvolvemos leitura de documentos em museus, nos comunicamos com alunos de uma escola em Taubaté via intercâmbio PIBID da UFSJ e Universidade de Taubaté, UNITAU – iniciado em 2014, onde os alunos trocam histórias locais, memórias e suas próprias histórias de vida. O suporte para se comunicarem encontra-se em um perfil que foi criado via “facebook” – é um projeto que estão em seu início.

Essas iniciativas foram sendo construídas conjuntamente no tempo e só foi possível devido ao esforço de procurarmos realizar por meio de encontros onde havia trocas de saberes, de práticas, de conhecimento e de experiências respeitando os limites de cada um, bem como de todas as possibilidades de trabalharmos juntos.

Fazemos o nosso registro pensando não apenas nas experiências passadas, mas com o propósito de contribuir para uma discussão mais ampla de se pensar a educação e suas práticas cotidianas. Registramos, ainda, para que não haja esquecimento de nossa experiência – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas. Essa experiência está sendo vivenciada pelos bolsistas, supervisores, alunos e coordenador do subprojeto de História nas escolas onde procuramos contribuir, a nosso modo, na busca de encontrar caminhos que nos liberte de uma visão ingênua da História. As múltiplas linguagens, existentes na sociedade da informação, devem ser objetos constantes de análise e reflexão em sala de aula para que não haja uma massificação na complexa rede global. As tecnologias devem estar a serviço da construção de uma sociedade mais humana e justa. Por isso mesmo, educar para a liberdade significa, antes de mais nada, compreender como o movimento midiático interage com os seus receptores. Esse é o papel da escola.

5. BIBLIOGRAFIA

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Portugal: Publicações Europa-América, s/d.

BOMFIM, FilomenaMariaAvelina. **Projeto de Extensão: agência de notícias interativas no Campo das Vertentes-MG: uma proposta de extensão sob a égide da Educomunicação**, PIBEX/CNPq, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. In Estudos Avançados. São Paulo: Universidade de São Paulo, 5(11), 1991.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil. 1990.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido:** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. **Culturas juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico.** In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). Desigualdade social e diversidade cultural. Na infância e na juventude. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** V. 1. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1982.

NORA, Pierre. **Ensaio de Ego-História.** Lisboa/Portugal, Edições 70, 1987.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva: por antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MAGALHÃES Teresa Raquel Coimbra, GIAROLA Rosana Andréa Cipriani. **Relato de experiência.** PIBID/UFSJ, Mimeo, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e o “novo” espaço público da educação.** In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O ofício d professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação – MEC. Ver: <http://portal.mec.gov.br/se/arquivos/pdf/blegais.pdf> – Acesso em 25/05/2015.

RIOX, Jean-Pierre. **Pode-se fazer uma história do presente?** In: CHAUVEAU, A. Té-tart, P. (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RÜSEN, Jörn. **História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

•• **AUTORIA** ••

Orlando José de Almeida Filho é Doutor em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP. Professor Adjunto do Curso de História da UFSJ, Departamento de Ciências Sociais (DECIS) e coordenador do PIBID, subprojeto de História. E-mail: ojaff@uol.com.br.