

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ISADORA FARIAS ESPÍNDOLA**

**POR UMA CONSTRUÇÃO VISUAL DO SABER: O PROGRAMA DE BOLSAS DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO  
METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

**CRICIÚMA**  
**2021**

**ISADORA FARIAS ESPÍNDOLA**

**POR UMA CONSTRUÇÃO VISUAL DO SABER: O PROGRAMA DE BOLSAS DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO  
METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada para Exame de Qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como quesito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

**CRICIÚMA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E77p Espíndola, Isadora Farias.

Por uma construção visual do saber : o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e a produção audiovisual como metodologia no ensino de história / Isadora Farias Espíndola. - 2021.

108 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Gladir da Silva Cabral.

1. Ensino de história. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Professores - Formação. 4. Recursos audiovisuais. 5. Cultura visual. 6. Prática de ensino. I. Título.

CDD. 22. ed. 907

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**ISADORA FARIAS ESPÍNDOLA**

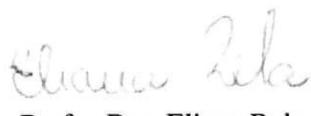
**“POR UMA CONSTRUÇÃO VISUAL DO SABER: O  
PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA –  
PIBID E A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO  
METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de março de 2021.

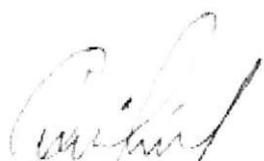
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
(Orientador – UNESC)

  
Profa. Dra. Eliana Rela  
(Membro – UCS)

  
Prof. Dr. João Henrique Zanelatto  
(Membro – UNESC)

  
Prof. Dr. André Cechinel  
(Membro – UNESC)

  
Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Isadora Farias Espíndola  
Mestranda

**Para meu filho, Bento.**

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é também momento de reviver os acontecimentos importantes da minha trajetória no mestrado, momentos em que precisei contar com uma grande rede de apoio. É irônico escrever sobre passar um filme na cabeça, quando é justamente das imagens que estou falando neste trabalho, mas é isto mesmo que acontece, passa um filme. A trajetória não foi fácil, mas eu nunca estive sozinha. Desde o ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da Unesc, tive grande incentivo de quatro pessoas muito especiais: meu companheiro Jodoel Cardoso, meu pai Jairo da Rosa e meus professores e compadres Michele Cardoso e Tiago Coelho, que sempre com muita paciência, corrigiram textos, projetos, mandaram sempre mensagens de apoio sobre entrar no Programa e permanecer nele além de ceder um quarto toda terça-feira do primeiro semestre de 2019, assim como fez também a minha amiga Andressa Flores. Muito obrigada!

Agradeço imensamente a minha mãe Silvia Ribeiro, que construiu ao lado do meu companheiro a rede de apoio que eu precisava para cuidar do meu filho Bento sempre que eu precisava me ausentar para estar na Unesc, e principalmente nas noites em que eu saía para a realização das disciplinas do programa às 5h da manhã de Torres para Criciúma e retornava somente no outro dia às 15h da tarde. Agradeço especialmente à minha irmã Ângela da Rosa, à minha comadre Luana Espíndola, à minha amiga Bianca Scheffer e à minha sobrinha Ana Carolina da Rosa por todas as conversas de apoio e incentivo.

Gostaria de agradecer aos professores André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller que, ainda no primeiro semestre do Programa, me ouviram pacientemente e compreenderam minha angústia e preocupação quando meu filho foi diagnosticado no Transtorno do Espectro Autista em junho de 2019. Lembro sempre da conversa que tive com ambos e do apoio que recebi em relação à permanência no Programa. O mesmo apoio recebi também do meu orientador Gladir da Silva Cabral, que durante todo o processo de escrita da dissertação fez muito mais do que me orientar, sempre procurou entender e auxiliar na minha realidade de maternidade atípica, fazendo com que eu me tornasse uma mãe atípica e pesquisadora da educação. Obrigada por tudo, professor Gladir!

Minha jornada foi acima de tudo uma jornada de compreensão e construção coletiva, por isso são tantas as pessoas para agradecer. Volto a agradecer, de forma ainda mais especial, a três pessoas: meu companheiro Jodoel Cardoso, que sempre acreditou muito no meu potencial de pesquisa, de escrita e de trabalho como professora, que me puxa a orelha nos momentos em que desacredito das coisas que construí. Obrigada por tudo, meu amor, desde o início até o final deste trajeto. A segunda pessoa é minha comadre Michele Cardoso, que teve longas conversas comigo sobre o projeto, sobre a vida e sobre muitas coisas nos dias que me dava pouso em Criciúma e pelo WhatsApp diariamente, principalmente agora, ao final do projeto, me “botando na linha” para acreditar que eu chegaria a esse resultado que apresento hoje. E a terceira pessoa a agradecer é meu eterno orientador, professor e compadre Tiago da Silva Coelho, que me apresentou lá na primeira fase do Curso de História os estudos de imagem e de cultura visual através da obra de René Magritte "*Ceci n'est pas une pipe*". Com o professor Tiago entendi que a imagem era sempre mais do que eu via e com o amigo e compadre Tiago descobri que eu poderia e conseguiria chegar onde estou hoje: escrevendo os agradecimentos da minha dissertação de Mestrado em Educação. Obrigada, portanto!

Para finalizar, agradeço muito a todos/as professores/as que já cruzaram o meu caminho desde o início da minha vida escolar, especialmente os/as professores do curso de História e do PPGE Unesc. Agradeço também à secretária do PPGE, Vanessa Morona, que sempre com muita paciência resolveu questões importantes relacionadas à dissertação. Agradeço especialmente a CAPES, pela bolsa que me proporcionou realizar o Mestrado em Educação e a Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, que desde de 2014 abriu as portas para que eu enxergasse o mundo com mais sensibilidade e criticidade e acreditasse no poder transformador da educação. A todos e todas essas pessoas e instituições: obrigada, obrigada e obrigada!

“Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.”  
(LARROSA, 2016, p. 5)

## RESUMO

Este trabalho consiste na análise de três produções audiovisuais realizadas pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense nos anos de 2015 e 2017. A análise em questão ocorreu no campo da Educação e do Ensino de História, e a partir do seguinte questionamento: De que maneira a experiência de produção audiovisual realizada pelo Projeto Pibid História/Unesc nos anos selecionados contribuiu para a construção do saber histórico pela via da emancipação? Dessa forma, através da pesquisa qualitativa, por meio da análise de documentos norteadores da educação, de três vídeos presentes do Youtube e dos relatos ouvidos em grupos focais com os sujeitos envolvidos no Projeto, objetivamos relacionar os conceitos de emancipação, imagem e experiência com o Ensino de História; compreender a ação do PIBID na Unesc e especificamente no curso de História, identificando sua função no processo de formação docente; e ainda identificar de que forma os sujeitos envolvidos no projeto são atingidos e transformados pela experiência pibidiana e pela produção audiovisual no ensino de história. Por meio deste trabalho desenvolvido, entendemos que a experiência pibidiana alcança principalmente dois grupos participantes do projeto: acadêmicos/as bolsistas e alunos/as da educação básica que, a partir da produção audiovisuais baseados em conceitos da história alteram suas posturas sobre os temas colocados na disciplina e no cotidiano escolar, atingindo, mesmo que de forma distintas, os traços da emancipação intelectual discutida a partir de Jacques Rancière. Outro ponto que a pesquisa também permite compreender é a potência do Pibid enquanto formador da identidade docente e como, mesmo com os percalços do cotidiano escolar, os/as acadêmicos/as em formação se reconheceram na profissão professor a partir do Projeto. Por fim, conclui-se que a produção audiovisual no contexto escolar a partir do Projeto possibilitou a construção de um ambiente de crítica e, mais do que isto, de um ambiente reflexivo estimulado principalmente pelas imagens finais.

**Palavras-chave:** Pibid. Formação Docente. Cultura Visual. Experiência. Emancipação.

## ABSTRACT

This work analyses three audiovisual productions carried out by the Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) in the History course at the Universidade do Extremo Sul Catarinense during the years 2015 to 2017. This is an analysis in the field of education and history teaching that works with the following question: How did the audiovisual production experiment carried out in the Pibid/História at Unesc during that period contribute to the knowledge building in history as an experience of emancipation? Therefore, based on qualitative research through the analysis of documents on the area of education, three YouTube videos and reports in focal groups by those involved in the Project, we aim at relating the concepts of emancipation, image and experience to the teaching of history; understanding the work of Pibid at Unesc and particularly in the History course, identifying its role in the teacher education process; and also to identifying how the participants in the project are reached and transformed by the public experience and by the audiovisual production in the teaching of history. Through this work, we understand that the public experience affects mainly two groups participating in the Project: scholarship students and students of basic education who, through the production of audiovisuals based on the concepts of history, change their attitudes on themes in discipline and in school routine and achieve intellectual emancipation according to terms proposed by Jacques Rancière. The research allows us to understand the power of Pibid in the creation of the teacher identity and how, in spite of the obstacles, students recognized themselves in the teaching profession because of their involvement in the Project. Finally, I have concluded that the audiovisual production in the school context related to the Project enables the creation of an environment favorable to critical thinking and, much more, a reflexive environment inspired mainly by the images produced.

**Keywords:** Pibid. Teacher Education. Visual Culture. Experience. Emancipation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Encontro Regional Enalic PIBID/Sul, Lages, 2015.....	53
Figura 2 - Mobilização em prol da permanência do PIBID na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESCO, 2016 .....	53
Figura 3 - Fotograma: Nossas Vidas no Érico (2015).....	66
Figura 4 - Fotograma: <i>Nossas Vidas no Érico</i> (2015).....	66
Figura 5 - Fotograma: <i>Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metropol</i> (2017).....	68
Figura 6 - Fotograma: <i>Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metropol</i> (2017) .....	68

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**ENALIC** – Encontro Nacional das Licenciaturas

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PIBID** – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

**UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: CULTURA VISUAL, EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>27</b>
2.1 Aprender e ensinar História em outros tempos.....	28
2.2 A Nova História Cultural e o Ensino de História no Brasil.....	33
2.3 Ensino de História e uso de imagens: entre a representação e a cultura visual	35
2.4 Entre a vivência e a experiência: quem aprende, quem ensina e quem ensina a ensinar.....	44
<b>3 O PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): ENTRE AVANÇOS, PERCALÇOS E CONTINUIDADES</b> .....	<b>48</b>
3.1 Das discussões sobre formação docente no Brasil à criação do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).....	49
3.2 Os objetivos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e a relação com a formação da identidade docente.....	58
3.3 Entre ideias e práticas de ensino: O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da Universidade do Extremo Sul Catarinense e do subprojeto História	64
<b>4 O QUE VIVEMOS: AS NARRATIVAS PIBIDIANAS E AS REFLEXÕES SOBRE FAZER, FILMAR E OBSERVAR</b> .....	<b>72</b>
4.1 Entre o que é visto e o que é ouvido: O lugar, os efeitos e a função da narração nas produções audiovisuais pibidianas.....	73
4.2 Afinal, o que quer e para onde vai a voz que narra a imagem?.....	80
4.3 A formação docente na perspectiva dos coordenadores/as do Projeto.....	85
4.4 Espectadores emancipados? O fazer e produzir imagens no ambiente escolar sob o olhar dos alunos e alunas da educação básica.....	93
4.5 Entre o compreendido e o subentendido: a experiência vivida, a emancipação construída e uma nova relação com a imagem.....	97
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PENSAMENTOS FUTUROS</b> .....	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

A construção do olhar se dá ao longo de toda a vida, como se construíssemos um banco de imagens e pudéssemos observar, pensar e produzir textos, discursos e diversas formas de arte, acessando tudo aquilo que os nossos olhos já viram. Cada tempo histórico e cada sociedade possui um conjunto de imagens que os representam. Quais imagens nos representam? Produzimos no presente e no passado alguma dessas imagens? Elas são capazes de nos fazer pensar sobre o que produzimos? E ainda, a função das imagens seria unicamente de nos representar, ou representar algo? Diante de um mundo extremamente visual, onde as redes sociais são muitas vezes o cartão de visita dos sujeitos, podemos afirmar que sim, produzimos imagens, mas não podemos garantir que reflitamos, de fato, sobre o que produzimos e observamos. A imagem da qual trato já no início deste trabalho não é a representação de algo ou alguém, mas a construção que a envolve e das circunstâncias que a rodeiam: processos, diálogos entre sujeitos que a compõem, lugares que ocupam e como estes lugares são modificados por elas.

Em relação aos lugares que os diálogos relacionados à imagem podem ocupar, proponho-me a pensar principalmente no ambiente escolar. No ensino de História em especial, as imagens costumam aparecer com grande frequência como representação do passado ou de algum personagem específico em livros didáticos ou até mesmo em filmes trazidos pelos/as professores/as. Cabe neste momento mais um questionamento: existem outras possibilidades para os usos das imagens no ensino de História? Para tal pergunta, apresento uma resposta já nesta parte introdutória: Sim, as imagens podem ser usadas de outras maneiras no ambiente escolar e no ensino de História, visando à construção de uma postura crítica e da emancipação, analisando, por exemplo, a produção, a circulação e a recepção dessas imagens. É esse caminho que nossa pesquisa irá percorrer nas próximas páginas deste trabalho.

Entre os questionamentos apresentados, gostaria de refletir junto com o leitor a respeito do caminho pessoal que percorri para compreender a imagem como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da história para além da representação. Os questionamentos citados acima surgiram na minha trajetória acadêmica, principalmente a partir da disciplina “Laboratório de ensino e pesquisa:

História, Imagem e Som”, ainda na primeira fase do curso de História, onde como atividade principal daquele semestre produzimos um audiovisual com alguma temática voltada à História. Foi a partir desse momento que comecei a compreender a relação das imagens e da produção de imagens com a História. No ano seguinte, tornei-me estagiária no Centro de Memória em Educação da Unesc (CEDOC), lugar em que o contato com as questões relacionadas à imagem passou a me inquietar ainda mais. O Centro em questão é vinculado ao curso de História da Unesc, existente há 20 anos na Universidade. Atualmente, conta com três laboratórios: Laboratório de Imagem e Som, Laboratório de Educação Patrimonial e Laboratório de Conservação e Restauro. Falar sobre o CEDOC é também falar sobre o Pibid, como veremos posteriormente, uma vez que as atividades do Pibid foram pensadas em consonância com o setor.

Em relação à minha participação no Programa de Iniciação à Docência (Pibid/História) como bolsista, entre os anos de 2015 e 2017, foi nesse espaço que tive a oportunidade de produzir audiovisuais mais uma vez, compreendendo ainda mais que os processos de produção, circulação e observação também fazem parte da imagem e, dessa forma, tornam-se passíveis de questionamento e análise, assim como a própria imagem faz parte da narrativa histórica bem como dos processos pedagógicos. No Pibid, em especial, a produção audiovisual foi dividida entre sujeitos de diferentes perfis, e enquanto bolsista me coloquei ao lado de alunos/as da educação básica para produzir essas imagens.

No ano de 2015, em que participei do Pibid/História da UNESCO, propus junto ao meu grupo o desenvolvimento de um audiovisual na EMEF Hercílio Amante, em Criciúma (SC), fato que me fez vivenciar, juntamente com alunos/as da educação básica, a produção de audiovisual com a temática gênero e feminismos, por nós proposta, fazendo com que nos colocássemos no lugar de produtores/as.<sup>1</sup> O retorno maior nesse projeto foi a percepção dos resultados obtidos a partir da atividade, uma vez que os/as alunos/as da educação básica, principalmente, passaram a discutir o tema do audiovisual com mais autonomia e com base nas imagens produzidas por eles/as e por nós, bolsistas. Concomitantemente com esse trabalho no Pibid História/Unesc, iniciei com maior profundidade a reflexão sobre a imagem, num projeto

---

<sup>1</sup> O audiovisual em questão, não aparece como fonte de análise neste trabalho com o intuito de gerar um afastamento da fonte, não realizando o trabalho no qual eu produzi juntamente com outros/as colegas. O vídeo está disponível no acervo do Centro de Memória e Educação da Unesc (Cedoc).

de iniciação científica, pesquisando a atividade do cineasta paulista William Gericke na região sul catarinense, tema central também do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

O trabalho de conclusão de curso em História na UNESC, intitulado *O Sul Catarinense diante dos nossos olhos antes e agora: documentários de William Gericke sobre Imbituba e Urussanga nos últimos anos da década de 1940*, produzido por mim no ano de 2017, alimentou ainda mais o anseio pela pesquisa no âmbito das imagens, principalmente no que tange à recepção e interação com elas. O trabalho em questão apresentava uma discussão acerca das produções audiovisuais realizadas pelo cineasta paulista William Gericke, que viajava por todo o País vendendo seus documentários para empresas locais, prefeituras, estados e municípios. Foi dessa maneira que o cineasta registrou, durante a década de 1940, as cidades de Urussanga e Imbituba. A pesquisa sobre o cineasta, o cinema nacional e a análise desses vídeos proporcionaram o primeiro contato com as ideias referentes à cultura visual e as visualidades.

De modo geral, o caminho percorrido me fez perceber que eu possuía não só um gosto genuíno pelas imagens e principalmente pelo cinema, mas também por tudo aquilo que compõem a relação entre as imagens e a sociedade. Além desse ponto, passei a refletir com mais entusiasmo sobre de que maneira essas ferramentas poderiam ser um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem de História, levando em consideração principalmente dois pontos: o excesso de imagens com as quais convivemos diariamente, em razão do que muitas vezes não conseguimos nos aprofundar sobre o que é observado e a forma como as imagens estão presentes no ensino de História, aparecendo apenas como representação. Essas duas percepções vêm do lugar que ocupei enquanto aluna de educação básica e posteriormente enquanto professora em formação nos anos de estágio docente.

A partir dessas percepções, ao final do curso de História, tive o primeiro contato com as obras *O espectador emancipado* (2012) e *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (1987), ambas do autor Jacques Rancière. A partir desse contato, procurei pensar o espectador emancipado como um aluno/aluna. Esse pensar surge já na primeira leitura das obras mencionadas e se justifica principalmente pela relação que o autor faz entre a emancipação intelectual e o espectador emancipado, apontando que a redução do abismo do conhecimento que separa o

mestre do ignorante só ocorre diante de um novo saber colocado nesse espaço (RANCIÈRE, 2012), e nesse contexto entra a relação pedagógica. O novo saber, discutido muitas vezes pelo autor, é aqui relacionado à produção do audiovisual realizada pelos sujeitos envolvidos no Pibid. Diante de um novo saber colocado, a emancipação implica colocar-se e posicionar-se diante daquilo que está posto para o sujeito, principalmente quando se compreende o lugar de sujeição; é a partir desse lugar que há o exercício do questionamento ou de formulação de uma nova questão. Portanto, é na produção audiovisual pibidiana, realizada a partir das informações que cada sujeito já possui de dentro e de fora do contexto escolar, que se encontra esse novo saber.

A questão das imagens também aparece neste momento como parte importante que corrobora para as reflexões acerca do aluno/a como espectador/a emancipado/a. Como já citado, a imagem não aparece aqui como representação de algo ou de um tempo específico, mas como um artefato que faz parte da cultura visual, como aquilo que é construído a partir de referências diversas de cada indivíduo e o que está em movimento contínuo, ressignificando espaços e vivências.

Se interpretamos, então, a imagem como um artefato social dentro da cultura visual, também é fundamental que tenhamos de maneira clara que, “na cultura visual, está presente todo o impacto das outras imagens pré-existentes que, culturalmente ativas, agem em nós” (MENEGUELLO, 2010). Portanto, uma imagem é composta de várias outras imagens e referências dos sujeitos que a compõem e a observam.

A leitura das imagens aqui selecionadas é possível a partir dos conceitos de Jacques Rancière, uma vez que o autor também trabalha na perspectiva da Cultura Visual e, mais do que isso, entende as ações das imagens em suas mais diversas formas e significações. A exemplo disso trago a possibilidade de análise a partir de um “regime de *imageité*, isto é, um regime de relações entre elementos e entre oposições” (RANCIÈRE, 2003). O regime de imagens nos permite entender, entre outras questões, as composições de imagens, as palavras utilizadas, os enquadramentos, as escolhas feitas pelos sujeitos envolvidos na produção audiovisual e também possíveis intencionalidades. Como aponta Emmanuel Alloa (2015), a imagem, nesse contexto, pode ser também a responsável pela criação de um meio e de um ambiente reflexivo construído não só pela imagem, mas também pelo ato de observar do sujeito.

A partir dessas percepções e desse contato com as imagens e especialmente com os audiovisuais, chego ao objeto de estudo desta pesquisa, selecionando o projeto desenvolvido pelo Pibid História/Unesc nos anos de 2015 e 2017. Nos dois anos selecionados, o curso de História desenvolveu com os/as acadêmicos/as bolsistas formação a respeito dos usos do audiovisual na educação básica, oficina de higienização e conservação de documentos e propôs a produção audiovisual a partir dos documentos encontrados nos acervos e arquivos das escolas participantes do projeto. As duas primeiras etapas citadas foram aplicadas também para os alunos/as da educação básica pelos/as bolsistas do projeto posteriormente, e o audiovisual foi produzido em conjunto entre bolsistas, alunos/as e professores/as supervisores nas escolas.

A possibilidade de trabalho com a produção audiovisual surgiu no Programa a partir de discussões dos coordenadores Pibid/História da Unesc, que destacaram pontos emergentes do curso de História no período de construção do projeto em 2014 e sugeriam a necessidade de um produto, colocada pelo Ministério da Educação e pela CAPES, que viesse relacionar o Pibid com o Centro de Memória e Educação da Unesc (CEDOC), fortalecendo o espaço e o Projeto concomitantemente. Os pontos que apresentam os motivos e objetivos do curso de História em trabalhar com a produção audiovisual estão presentes no terceiro capítulo deste trabalho de forma mais clara, e são pontos fundamentais para compreender a construção das produções selecionadas.

O material desenvolvido resultou em aproximadamente 12 vídeos que encontram-se atualmente disponíveis no Centro de Memória Documentação da Unesc (CEDOC) e também no canal do *Youtube* do Centro.<sup>2</sup> Entre os doze audiovisuais produzidos nos dois anos de projeto, selecionei aqui três em especial: *Nossas Vidas no Érico* (2015), *Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metrópol* (2017) e *A escola como caixa de memória* (2017). Os três vídeos são ligados pelo conceito de memória, proposto pelo Curso de História nos anos de desenvolvimento das atividades, entretanto o conceito aparece de formas diferentes nas três produções. No primeiro audiovisual, a memória é discutida a partir das vivências de alunos e alunas no ambiente escolar, consideradas como parte da

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCRfNU4LE8LGV4liB7yH2hkA>

construção da história, destacando que não é só a história escrita a partir de documentos oficiais que é válida como narrativa e que as histórias de alunos e alunas também fazem parte das narrativas historiográficas. No segundo audiovisual, as narrativas de memória são construídas a partir de ex-alunos e alunas da escola, membros da comunidade que retornam ao ambiente escolar para um encontro com alunos, alunas, professores e bolsistas do Projeto. Por fim, o terceiro audiovisual aborda a memória a partir das vivências de alunos e alunas fora do ambiente escolar por meio de objetos chamados de “âncoras de memórias”, e as atividades são registradas em vídeo pelas/os bolsistas do Projeto.

Observar as três produções audiovisuais, seus objetivos e contextos pode ser revelador quando buscamos compreender o sentido e os efeitos para quem os fez e, principalmente, o quanto as produções aparecem como um novo saber na construção da emancipação intelectual. As três produções selecionadas para análise deste trabalho encontram-se disponíveis nas redes sociais do Centro de Memória e Documentação na Unesc (CEDOC) e possuem ainda hoje grande circularidade entre os sujeitos envolvidos no Pibid. Essa circularidade foi um ponto principal para a seleção e análise das três produções em questão, entendo que, mesmo passados seis anos da produção de 2015 até o momento da escrita deste trabalho, os materiais permanecem em circulação e, portanto, em diálogo com a sociedade, trazendo-nos aspectos da cultura visual.

É a partir dessa teia de relações e de informações que este trabalho foi sendo desenhado e pensado a partir da cultura visual e das imagens, da emancipação e da experiência. O último conceito vem da necessidade de ouvir os sujeitos que fazem parte da construção das imagens analisadas: alunos/as da educação básica, bolsistas do projeto, professores/as supervisores/as nas escolas e coordenadores/as do curso na universidade.

O conceito de experiência a partir de Jorge Larrosa (2010) permite que entendamos os relatos apresentados durante os grupos focais desenvolvidos na pesquisa a partir de um olhar mais sensível e ao mesmo tempo mais crítico a respeito do que foi vivenciado. O conceito é discutido aqui com certo cuidado de modo a torná-lo acessível ao leitor, preocupação apontada pelo próprio autor na obra *Tremores* (2014). O conceito de experiência abordado aqui é aquele que, de acordo com Larrosa,

é aquele que “nos passa” (página 19), que foca principalmente na valorização do sujeito envolvido no processo vivido tornando experiência uma experiência de fato. Esse ponto permeará nosso trabalho e também é levado como fator importante para entendermos a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, enquanto participante do projeto durante os anos de graduação e enquanto professora de história em processo de formação, coloquei-me no lugar de questionamento e análise a respeito das imagens no ensino de História e dos seus efeitos sobre os sujeitos-alunos/as que as observam. Dessa forma, observar e vivenciar a interação com alunos e alunas da educação básica em diálogo com professores e professoras em formação pensando história a partir da produção audiovisual foi o principal ‘gatilho’ para esta pesquisa.

Como problema de pesquisa, busco compreender de que maneira a experiência de produção audiovisual realizada pelo Projeto Pibid/História da Unesc nos anos de 2015 e 2017 contribuiu para a construção do saber histórico pela via da emancipação? Esta questão-problema surge a partir da ideia de que as alunas/os de educação básica e alunas/os de graduação mantêm grande contato com as imagens em movimento: filmes, séries, vídeo-aulas, etc. Entretanto, de que forma isso acontece? Que relação é essa? Pensando nessas questões, entendo a prática de produção audiovisual como uma resposta às informações visuais adquiridas pelos sujeitos ao longo da trajetória, escolar ou não. No ensino de História, em especial, as imagens aparecem muitas vezes como representação dos fatos ou como ilustração; é importante ressaltar que os movimentos e momentos da história não são sempre estáticos e, por isso, não podem ser ‘congelados’ e representados como uma única verdade por uma imagem específica. Levando em conta esta última consideração, entende-se que é necessário repensar o uso dessas imagens, principalmente no ambiente escolar, uma vez que as relações entre sujeitos e imagens podem ir além do que é observado, incluindo documentos, textos e objetos, por exemplo. A possibilidade de produção audiovisual no ensino de história surge através deste possível diálogo e relação dos sujeitos com as imagens, apontando para a possibilidade de construção do saber histórico por uma via emancipatória e visual.

É objetivo principal deste trabalho investigar o potencial emancipatório da produção audiovisual nos vídeos produzidos pelo Pibid/História nos anos de 2015 e

2017 a partir das discussões propostas pela cultura visual no campo do Ensino de História. Entre os objetivos específicos, destacam-se: 1) relacionar os conceitos de emancipação, imagem e experiência com o ensino de História, compreendendo de que maneira esses conceitos interagem com a realidade educacional; 2) compreender como se dá a ação do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência na Unesc e no curso da História, identificando sua função no processo de formação docente dos/as acadêmicos/as envolvidos no projeto; 3) identificar de que forma esses sujeitos estão envolvidos no Pibid e são atingidos e transformados pela experiência pibidiana e pela produção audiovisual no ensino de história.

As discussões serão colocadas e organizadas a partir de três capítulos principais, além deste introdutório: O primeiro oferece uma reflexão acerca da História enquanto disciplina, pensando sua trajetória de acordo com Circe Bittencourt (2005). Esse caminho é colocado em diálogo também com a ideia de consciência histórica em Jorn Rusen (2010) e Luiz Fernando Cerri (2011). As questões a respeito da imagem e da emancipação aparecem também em diálogo a partir de Jacques Rancière (2010), principalmente nas obras *O Espectador Emancipado* (2010) e *o Mestre Ignorante* (1987). Em seguida, o conceito de experiência também aparece neste capítulo, discutido a partir de Larrosa (2002). Os conceitos citados dialogam entre si e constituem, assim, um capítulo de revisão teórica sobre os temas.

No segundo capítulo, discuto a questão da formação docente no Brasil e a Constituição, consolidação e percalços do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ao longo dos seus dez anos de existência, além de apontar e buscar compreender o planejamento e as ações do Pibid Institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense e do curso de História da mesma Universidade. Para discutir esses pontos, utilizo os documentos norteadores na educação que deram origem ao Programa.

O terceiro capítulo inclui a apresentação da análise dos três vídeos produzidos pelo Pibid/História nos anos de 2015 e 2017 e das narrativas coletadas por meio dos quatro grupos focais realizados com participantes dos projetos nos anos mencionados. Ao final destas análises, apresento uma sessão de apontamentos relacionados aos conceitos apresentados em diálogo com as análises audiovisuais e as narrativas dos grupos focais ouvidos.

Em relação aos processos metodológicos deste trabalho, destaco que os processos que tornaram os objetivos deste trabalho possíveis foram realizados em um momento em que o mundo passa por uma pandemia de Covid-19<sup>3</sup> e é necessário manter cuidados específicos, como, por exemplo, o distanciamento social. Neste contexto, os encontros remotos no meio acadêmico e na educação foram o local de troca, de ensino e de aprendizagem para muitas pessoas durante todo o ano de 2020. Aulas, orientações, encontros e entrevistas ocorreram por meio virtual durante todo o ano de 2020 e início de 2021. Aponto esta questão já no início deste tópico com o intuito de sinalizar sobre as mudanças de percursos que foram necessárias diante do cenário vivido mundialmente. Para uma pesquisa que trata, entre outras questões, das experiências de grupos específicos a escuta dessas vivências, o meio virtual modificou a metodologia e, logo, os resultados aqui apresentados. Entretanto, acreditamos que os principais objetivos foram alcançados, mesmo diante dos percalços e das adaptações necessárias.

A metodologia de análise de imagens e da realização de grupos focais incluiu os dois processos principais presentes aqui, e foi amparada por uma breve análise dos documentos norteadores da educação no Brasil. Esta última análise citada aparece como suporte de contextualização do que foi o meio pelo qual analisamos os vídeos selecionados: O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Antes de discutirmos mais precisamente os procedimentos metodológicos, também é importante destacar o local do qual falamos, entendendo que esta pesquisa localiza-se no campo da Educação, do Ensino de História e da Nova História Cultural. Destacamos, ainda, que este último é caracterizado principalmente pela utilização de fontes ditas “alternativas” ligadas, em grande medida, às produções sociais em seus mais diversos registros, como, por exemplo, as filmagens que serão aqui abordadas e, neste caso, da comunidade escolar e acadêmica. A partir deste campo, a pesquisa possui caráter qualitativo, uma vez que “lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL; 2002, p. 23).

---

<sup>3</sup> A Covid-19 foi causada por uma nova espécie de coronavírus, chamada SARS-CoV-2. O contágio da doença se deu de maneira extremamente acelerada, acarretando na morte de milhares de pessoas em todo o mundo. O distanciamento social foi a maneira mais eficaz encontrada para conter o vírus desde março de 2020 e até o momento – fevereiro de 2021.

Os três procedimentos metodológicos que fizeram parte deste trabalho tiveram etapas particulares e específicas de análise, uma vez que cada uma das fontes selecionadas teve suportes diferentes: vídeos, relatos orais e documentos digitais. No caso dos vídeos, apresentaram-se anteriormente os motivos pelos quais os três selecionados – *Nossas Vidas no Érico* (2015), *Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metrópol* (2017) e *A escola como caixa de memória* (2017) – fazem parte desta análise, destacando a questão da sua inclusão no canal do Centro de Memória e Documentação da Unesc (Cedoc), fato que proporciona maior circulação desses vídeos, mesmo após a sua produção, relacionando isto à cultura visual. Para responder aos questionamentos dos objetivos, os vídeos foram analisados com o propósito de identificar os sinais de participação dos/as alunos/as da educação básica e dos/as bolsistas do projeto, bem como a relação da sua produção com os objetivos colocados pelo Pibid/História da Unesc.

No caso da análise dos documentos, selecionei a Base Nacional Comum Curricular no que se refere às questões ligadas ao ensino de história e os usos das tecnologias, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os decretos que tratam da criação do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Lei n. 11.502, de 11 de julho 2007, e Decreto Lei n. 7.219, de 24 de junho de 2010), o Plano Nacional de Educação de 2013 e o Projeto desenvolvido pelo Pibid institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Neste ponto, é importante destacar que a análise ocorreu de forma breve, com o intuito de compreender a construção do Pibid, pensar a respeito do seu histórico e principalmente a sua relação com a formação docente inicial e os objetivos colocados para o Programa.

Tratarei agora, mais especificamente, da metodologia do grupo focal na educação e de como foi necessário adaptar a metodologia diante do cenário posto em decorrência da pandemia de Covid-19, para em seguida entender o perfil dos participantes e os grupos selecionados. Comentei anteriormente sobre a necessidade de ouvir os sujeitos envolvidos no Pibid e nas produções audiovisuais, destacando a importância de entender a experiência vivida para em seguida colocar essas experiências em diálogo com a análise dos vídeos, construindo assim uma pesquisa balizada pela cultura visual e, por isso, o grupo focal metodologia fundamental no nosso processo.

De acordo com Gatti (2005, p. 9 *apud* MORGAN E KRUEGUER, 1993),

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, podiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2005, p. 9)

As trocas e subjetividades, as interações e os sentimentos visíveis existentes em cada grupo realizado possibilitaram compreender a maneira como os indivíduos eram envolvidos com o Pibid e com a produção audiovisual. Os diferentes pontos de vistas apresentados em um único encontro denunciaram particularidades importantes a respeito das percepções e realidades dos sujeitos, e, ainda, foi possível compreender como essas percepções dialogam umas com as outras a partir dos tópicos apresentados para discussão.

Para a formação desses grupos, definiram-se critérios bastante específicos divididos da seguinte forma: todos os participantes (de todos os grupos) deveriam ter participado do Pibid/História da Unesc durante os anos de 2015 e 2017. Por isso, dividiu-se esse grupo em outros quatro subgrupos: 1) alunos/as da educação básica; 2) acadêmicos/as bolsistas do curso de História; 3) professores/as supervisores/as das disciplinas nas escolas selecionadas; e 4) coordenadores do Pibid/História da Unesc. Nessa divisão, foram entrevistados/as ao todo quinze pessoas, das quais quatro eram professores/as coordenadores do projeto Pibid/História Unesc, quatro acadêmicos/as bolsistas do Curso de História/Unesc, quatro professores/as supervisores de escolas participantes do projeto da rede municipal de Criciúma e três alunos/as do ensino fundamental II das escolas da rede Municipal de Criciúma. Entre todos os participantes, ouvi quatro homens e onze mulheres. Foram realizados quatro encontros, um com cada grupo, agendados previamente conforme disponibilidade dos/as participantes entre junho de 2020 e janeiro de 2021. Os nomes utilizados após as citações mencionadas são nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos participantes do projeto.

Para a organização dos três primeiros grupos citados, utilizaram-se as redes sociais como meio de enviar um convite para a participação na pesquisa. Esse método surgiu a partir da ideia de que os participantes desejassem relembrar e conversar sobre

o projeto. Dessa maneira, durante o mês de abril de 2020 postou-se, em duas redes sociais (*Instagram* e *Facebook*), uma arte digital informando sobre a pesquisa e convidando aqueles que participaram do projeto para um encontro virtual que ocorreria posteriormente. A partir da postagem citada, obtive um retorno significativo de dois grupos principais: acadêmicos bolsistas do Projeto e professores/as supervisores/as da educação básica. No primeiro grupo, percebeu-se o interesse de doze acadêmicos/as bolsistas, de modo que optei por selecionar quatro para a participação da atividade, tendo em vista o número padrão do grupo focal de quatro pessoas, que não se modificaria, pois eram apenas os quatro sujeitos que haviam participado enquanto coordenadores do projeto no curso de História. A seleção se deu em virtude da disponibilidade de participação na data e horário agendado previamente.

O segundo grupo mais interessado a partir do convite foi o grupo dos professores/as supervisores/as da educação básica, do qual seis pessoas se candidataram para participar da pesquisa, entretanto apenas três conseguiram de fato comparecer ao encontro. Nesse contexto, já haviam sido formados os três grupos, faltando apenas o grupo composto pelos/as alunos/as da educação básica. Diante dessa situação, as redes sociais também foram ferramentas importantes, mas não por meio do convite divulgado, uma vez que por meio dele não houve alunos/as da educação básica interessados. Buscaram-se, através dos nomes disponíveis nas produções audiovisuais e das ferramentas de busca das redes sociais, oito nomes, dos quais apenas dois revelaram interesse e disponibilidade em participar. A alternativa de manter a metodologia de grupo focal mesmo com um pequeno número de participantes desse último grupo se deu com o objetivo de identificar as subjetividades da experiência vivida no período de participação do Pibid.

Entendendo o perfil diferenciado de cada grupo, fez-se necessário desenvolver tópicos diferentes para as conversas realizadas. Para o grupo composto pelos/as alunos/s da educação básica foram destacados os seguintes tópicos: 1) lembranças acerca das atividades desenvolvidas pelo Pibid nas suas escolas; 2) relação com os outros sujeitos do projeto/outros grupos; 3) o sentimento ao produzir um material audiovisual; e 4) a percepção acerca dos trabalhos com imagens no ensino de história. Para o grupo composto por acadêmicos/as bolsistas, foram levantados os seguintes pontos: 1) o impacto promovido pelo Pibid no processo de formação docente durante a participação dos membros do grupo no projeto e no curso de história; 2) a relação dos

bolsistas com a realidade escolar e a construção do sentimento de pertencimento ao ambiente; 3) a utilização da produção audiovisual para além do Pibid na carreira enquanto professor/a; e 4) as percepções acerca do potencial de emancipação da produção audiovisual para alunos/as da educação básica. Para o terceiro grupo, composto pelos professores/as supervisores/as nas escolas, levantamos as questões sobre: 1) o impacto do Pibid no cotidiano e nas atividades da escola e das práticas docentes do grupo; 2) a percepção sobre a familiaridade dos/as académicos/as bolsistas com a realidade escolar; 3) o uso da metodologia de produção audiovisual no cotidiano enquanto professor/a de história; 4) as possibilidades da produção audiovisual como ferramenta para promover a emancipação no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, o último grupo, composto pelos/as coordenadores/as do projeto na Universidade, discutiu sobre questões levantadas a respeito do: 1) Pibid enquanto ferramenta no processo de formação docente e suas potencialidades; 2) surgimento da ideia de trabalhar a produção audiovisual nos projetos Pibid/História em 2015 e 2017; 3) a produção audiovisual no ensino de História e suas potencialidades em relação à emancipação intelectual.

As questões apresentadas em forma de tópicos para os participantes dos grupos são diferentes, mas interagem de maneira específica, principalmente em relação aos tópicos sobre os usos dos audiovisuais no contexto escolar e no ensino de história.

## 2 ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: CULTURA VISUAL, EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA

De acordo com o senso comum, “o/a professor/a ensina e o/a aluno/a aprende”, de modo a dar conta de conteúdos das mais diversas áreas. Na área da História, em especial, as narrativas que compõem o cotidiano dessas trocas são compostas por personagens, datas, fenômenos e diversas relações sociais muitas vezes representadas por meio das imagens, sejam em telas do século XVI, por exemplo, ou em filmes lançados recentemente. Mas a questão neste momento é: o que cabe nessa troca? A troca no ensinar pode ser interpretada como método e/ou como os instrumentos utilizados pelos/as profissionais da educação; mas, para além disso, a troca também é o retorno; e qual o retorno que nós, educadores/as, recebemos dos alunos e alunas a partir das nossas propostas? Trato, neste capítulo, de apresentar alguns questionamentos sobre interação entre professores/as e alunos/as no processo de ensinar e aprender, principalmente no ensino de História, propondo caminhos para fazer com que essa relação seja baseada principalmente na emancipação.

Entender os caminhos e o curso dos processos históricos faz parte das metodologias do ensino de História. Localizar-se no tempo e no espaço, entender como esses processos se relacionam e qual a relação disso com o presente também faz parte dessas metodologias. A troca à qual me refiro no parágrafo anterior pode ser observada no ensino de História de diversas maneiras, uma vez que entendo e acredito em uma relação não-hierárquica no processo de ensino aprendizagem. Com isso digo que as metodologias do ensino de História são muitas vezes conduzidas pelo diálogo, e assim como em outras disciplinas os professores e professoras não devem realizar um monólogo durante a explanação da sua disciplina ou das suas propostas; devem, ao contrário, ouvir e receber as palavras, vivências e percepções de alunos e alunas, uma vez que estes também são agentes dos processos históricos.

Refletindo sobre essas coisas, ressalto a importância de pensar a educação para a autonomia e a liberdade. Acredito, ainda, que este tema nunca estará esgotado, necessitando sempre ser debatido e lembrando; tema este que foi tratado por Paulo Freire na década de 1960, no livro *Educação como Prática da Liberdade*. Essa linha é fio condutor deste trabalho e, por isso, estará presente ao longo do nosso percurso.

As ideias ainda atuais de Paulo Freire ecoam no ensino de História de forma potente, muito porque ele se utiliza da história como pauta das suas análises a respeito da educação e, além disso, por ter vivenciado períodos os quais nós, historiadores/as e educadores/as contemporâneos, entendemos e estudamos como História. No livro citado acima, Freire (1967) realiza sua autocrítica em relação às práticas pedagógicas durante o período em que se encontrava exilado durante a Ditadura Militar Brasileira<sup>4</sup>, que durou de 1964 e 1985. Nesse mesmo período, o ensino de História sofreu uma série de censuras e remodelações, de modo a atender às demandas de um país sob o comando de ideias militaristas. Essa questão será nossa pauta de discussão em breve, com o objetivo de compreendermos os efeitos da História como disciplina na sociedade em que é ensinada.

## 2.1 Aprender e ensinar História em outros tempos

Há ainda, no imaginário do senso comum em relação ao ensino de História, o velho clichê que chamo aqui de pergunta-resposta: O professor pergunta: “Quem descobriu o Brasil?”, e o/a aluno logo responde: “Pedro Álvares Cabral”. Dessa maneira reducionista e não problematizadora, o conteúdo aí está, teoricamente, ensinado. Para muitos de dentro e de fora do ambiente escolar, o ensino de História ainda é permeado pelo exercício de decorar datas, nomes, fatos etc.

No caso específico da memorização no processo de ensino e aprendizagem da história, Circe Maria Bittencourt destaca que

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade em memorizar, criava uma série de atividades “para o exercício da memória” construindo os chamados métodos mnemônicos. (BITTENCOURT, 2005, p. 67)

---

<sup>4</sup> A Ditadura Militar no Brasil foi oriunda de um golpe civil-militar ocorrido no ano de 1964, que perdurou até 1985 com o início da Abertura Democrática iniciada pelo movimento intitulado no período como “Diretas Já”. O período ditatorial no Brasil, que durou vinte e um anos, teve cinco diferentes governantes e modificou de maneira significativa as relações políticas e sociais, estabelecendo a censura sob a imprensa, artistas, pensadores/as, educadores/as e políticos/as.

O método mnemônico destacado por Circe Maria Bittencourt consistia num reflexo das ideias positivistas<sup>5</sup> que compuseram boa parte da história da historiografia, ecoando também na história da educação e no ensino de história. Aqui é importante ampliar a discussão acerca de alguns momentos do ensino de história e da historiografia, pois entendo que a produção científica da história tem seu início no âmbito escolar. Não afirmo que todo/a aluno/a sairá da escola um/a historiador/a em potencial, mas é fundamental que saia compreendendo o ofício, as demandas e a utilização da história enquanto ciência.

O ensino de história no Brasil e no mundo passou e passa diariamente por diversas transformações, atendendo a necessidades da sociedade e, nesse sentido, torna-se importante rever alguns momentos desse processo. Pensando mais especificamente no ensino de história no Brasil, Circe Bittencourt destaca que “[o] ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual” (BITTENCOURT, 2005, p. 61). Entretanto, como se dá a presença do ensino de história em diferentes períodos? A presença da história nos ambientes escolares, que variaram de modelo ao longo do tempo, se deu principalmente a partir da constituição da História enquanto disciplina, e por isso é de grande importância também a compreensão do conceito de disciplina escolar para, assim, entendermos o lugar que estamos ocupando na contemporaneidade.

Neste sentido, Thais Nivia de Lima Fonseca aponta que

[a] designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação. (FONSECA, 2017, p. 14)

---

<sup>5</sup> O positivismo faz parte de um dos momentos iniciais da historiografia e que permanece vigente até início do século XX e se vincula também à chamada Escola Metódica. O principal autor desse movimento e um expoente da história científica alemã, Leopold von Ranke, acreditava na veracidade e fidelidade dos documentos oficiais e entendia que o trabalho do historiador se restringia somente a trazer e expor esses documentos, sem espaço para contestação ou interpretações distintas. Assim, caberia a ele somente “recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências através da documentação e fazer-lhe a narrativa” (REIS, 1996, p. 12).

Portanto, a disciplina escolar aparece enquanto organização específica de cada conteúdo no ambiente escolar. Com certeza, este tema é passível de grandes debates, uma vez que a definição é ampliada e problematizada desde muito tempo e, além disso, o debate não se encontra abandonado. Entretanto, focarei aqui na compreensão da História enquanto disciplina escolar e sua construção na contemporaneidade. Neste momento, já identifiquei duas questões importantes: a primeira refere-se à presença do ensino de história em diferentes momentos do Brasil e, segundo, o entendimento de que essas histórias que serviram a diferentes períodos estiveram comumente dentro das chamadas disciplinas escolares.

Um momento que trouxe muitas modificações e adaptações à História enquanto disciplina escolar foi o período que compreendeu o regime militar no Brasil. Nesse contexto, a educação passou por uma série de reformulações que se refletiram nos livros didáticos e nos materiais escolares utilizados de maneira geral. O ensino de História, via de regra, foi foco de grandes mudanças. Que conteúdo do ensino de História o governo militar queria que fosse desenvolvido naquele contexto? Não é preciso usar tanto a imaginação para que se possa descobrir a resposta a essa questão: mais uma vez a História serviria ao Estado, mas dessa vez de forma mais enfática.

O principal marco para o ensino de história nesse período é a junção da disciplina de História com a de Geografia, que deu origem à disciplina Estudos Sociais. Nesse sentido, Circe Bittencourt (2005, p. 83) destaca a Lei n. 5.692/71, que além de unir as duas disciplinas em questão, também dividiu o ensino secundário em dois níveis e criou o ginasial, com um cunho mais profissionalizante, voltado ao mercado de trabalho. Em relação ao ensino de História e Geografia na Lei citada, a autora afirma que

[a] História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve que competir com conteúdos dogmáticos das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. (BITTENCOURT, 2005 p. 84-85)

De acordo com a citação, nota-se que as disciplinas perderam seu lugar em muitos sentidos, entre eles a competição conteudista que se estabeleceu em relação a outras disciplinas vigentes, como, por exemplo, a Educação Moral e Cívica. Assim como em outros momentos da história do ensino de História, o objetivo de criação do sentimento nacionalista também estava presente, porém a postura de questionamento e de construção de sujeitos autônomos havia ficado de fora e, mais do que isso, fora abominada.

Apesar das tantas mudanças na concepção e nas práticas do ensino de história no Brasil, percebo que o cunho de reflexão crítica sempre esteve presente e exatamente por isso precisou passar pelo crivo da censura no período ditatorial brasileiro. O exercício de refletir sobre o passado e relacioná-lo com o presente pode ser um tanto quanto perigoso aos olhos daqueles que não desejam ter suas posições e atos questionados. Nas décadas de 1960 e 1970 ocorreram as maiores alterações nas bases do ensino e na prática de ensinar história, justamente por esse motivo.

É nesse contexto que retomo à discussão acerca de Paulo Freire, que não era um professor de História, mas pedagogo e, assim como muitos outros, também teve seu ensinar silenciado pela ditadura militar. Em 1967, quando esteve exilado no Chile, escreveu *Educação como Prática de Liberdade* (1967), onde reviu seus passos e métodos como educador, relacionando a dificuldade do Brasil com o estabelecimento da democracia, principalmente em relação à Educação.

Relacionar o ensino de História com essa obra parece de grande relevância, principalmente considerando o período em que foi escrita e a permanência do debate que ainda há nela. Destaco uma passagem específica onde o autor discute a mudança social vivida e a problemática em torno do “não-aprender”:

Vivia o Brasil [...] a passagem de uma para outra época. Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente. E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma “sociedade fechada”. (FREIRE, 1967, p. 46)

A visível angústia presente nas palavras de Paulo Freire dialoga profundamente com a censura e as expressivas mudanças na educação, e enfatiza aqui o ensino de História. A transição apontada por Freire consiste na transformação do Brasil em uma sociedade onde não se questionam os comandantes e na qual apenas se obedece a ordens. É exatamente neste ponto que busco a ligação entre a obra e o ensino de História no contexto da Ditadura Militar.

Com a reabertura democrática em 1985, o ensino de História no Brasil também começou a caminhar junto com as mudanças globais e, logo, com as mudanças historiográficas que, por sua vez, também se refletiram na escrita dos estudiosos e estudiosas brasileiros/as. Vincular os movimentos sociais que existiram durante a década de 1980, principalmente na América Latina, com a modificação do conteúdo e do método de ensino de História parece-me possível, uma vez que “[o] processo de redemocratização política e suas implicações na produção acadêmica brasileira acabaram por influenciar a elaboração de alguns livros didáticos, a partir do início da de 1980” (FONSECA, 2017, p. 94).

Os livros didáticos aparecem aqui como um clássico modelo e objeto de estudo da História da Educação e do Ensino de História. Nessa lógica, há muitas alterações a partir desse período. É possível perceber a mudança de abordagem no ensino de história no Brasil a partir de 1985, na medida em que as narrativas vão se modificando sobre um mesmo tema, como, por exemplo, a questão da presença de negros e negras na Constituição do Brasil, onde as informações sobre esses povos e as identidades passam a aparecer não só destacando a mão de obra escrava, mas também os quilombos e o cotidiano (FONSECA, 2017, p. 92).

Vale ressaltar que os processos de modificação de abordagens e de conteúdos no ensino de História não ocorrem de maneira linear, com início e fim estabelecidos. O que quero dizer é que são processos lentos, com voltas e recomeços, com resistências, rupturas e permanências que se modificam, como qualquer outro processo histórico. Nesse contexto, o exemplo que citei anteriormente a respeito das discussões acerca do cotidiano ilustra um pouco o que foi o movimento da Nova História Cultural, pois simboliza em grande medida o ver além do que está posto, do tido como definitivo, neste caso os documentos oficiais.

## 2.2 A Nova História Cultural e o Ensino de História no Brasil

As batalhas ocorridas no campo historiográfico nunca foram poucas, e por isso houve diversos movimentos que compuseram tudo aquilo que ensinamos hoje enquanto professores e professoras de História: história social, história econômica, história política, história cultural... Com certeza, escrever sobre cada um desses movimentos para entender sobre o lugar em que estamos hoje seria muito importante, mas levando em consideração nosso recorte, atendo-me mais precisamente ao movimento da Nova História Cultural, pois é aí que encontraremos o lugar desta pesquisa, no sentido de compreender o início da trajetória dos trabalhos com imagem.

O movimento em questão teve seu início a partir da criação da Escola dos Annales<sup>6</sup>. A criação da revista teve como principal objetivo modificar o olhar da história para além das fontes oficiais das narrativas factuais muito disseminadas pela Escola Metódica Alemã, logo o movimento surge como uma resistência estabelecida em relação a escola metódica (não só alemã, mas também a escola metódica francesa). De acordo com Peter Burke (2011) na obra *A escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*, para os integrantes desse movimento a história deveria partir de uma história-problema. Nessa obra, o autor também dividiu a Escola dos Annales em três gerações: a primeira entre 1929 e 1945, no momento de modificação representado por Marc Bloch e Lucien Febvre e pela resistência em relação à história positivista. O segundo, no período pós-guerra e representado principalmente por Fernand Braudel e a história de longa duração<sup>7</sup>. Nesse momento também houve a exaltação da História Social e História econômica. A terceira geração, a partir de 1970, é caracterizada principalmente pela presença da micro-história e da diversidade de autores/as e pesquisas, e foi marcada também pelos estudos da História das Mentalidades e pela História Cultural.

---

<sup>6</sup> A *Escola dos Annales* foi uma revista francesa que surge a partir de dois historiadores: March Bloch e Lucien Febvre durante as primeiras décadas do século XX.

<sup>7</sup> A história de longa duração, citada por Peter Burke (1992), refere-se à ideia de ver os processos históricos por meio de eventos; o exemplo disso está na obra *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II (1949)*.

É no contexto da terceira geração que encontramos principalmente a questão do valor histórico do cotidiano e da grande variedade de fontes. Ressalto aqui que não há o abandono total das fontes oficiais, nem durante o século XX com os Annales e nem atualmente pelos/as historiadores/as contemporâneos/as. O maior reflexo e influência dos Annales no uso dessa modalidade de fonte é principalmente o olhar a partir de uma história-problema, que o movimento propunha já em meados da década de 1950.

Tanto a Escola Metódica Alemã como a Escola dos Annales surgem na busca pelo reconhecimento da história-ciência, delimitando métodos e resultados que garantam esse status. A Escola dos Annales, em especial, trouxe outras discussões importantes nesse campo, dando o caráter científico a modalidades de pesquisa históricas que usamos, como a história oral e a análise de produções cotidianas como músicas, imagens, poemas etc.

O reflexo desses momentos no campo da historiografia é notado de forma clara no campo do ensino de história a partir da década de 1990, como observado anteriormente por meio dos livros didáticos. Esse reflexo também é encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que estabelecem que os alunos e alunas do ensino fundamental precisam ser aqueles/as que

Procuram valorizar o intercâmbio de ideias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens – imagem, texto, objeto, música etc. – a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento. Incentivam desse modo, uma formação pelo diálogo, pela troca, na reformulação de perguntas, na construção de relação entre o presente e o passado e no estudo das representações. (PCN, 1997, p. 60)

Dois pontos são importantes no trecho acima: o primeiro refere-se à pluralidade de fontes com a utilização de imagens, músicas e objetos, e o segundo, às diferentes interpretações sobre um mesmo assunto ou acontecimento, incentivando a pesquisa e os olhares diferentes, fazendo referência à chamada história-problema, enfatizada pelo trecho “reformulação de perguntas”.

Observar e dialogar com outras fontes no ensino de História também foi possível pelas transformações ocorridas na historiografia em nível global a partir da metade do século XX. Essas formas também foram moldadas pelo contexto social vivido pelo

Brasil, o que se observa até hoje. O Estado ainda influencia e define parâmetros para a educação, as aulas e os planos de ensino ainda são pautados por discussões da historiografia. Professores/as são pesquisadores/a que também vivem sob influência do seu tempo, e são esses pontos que sustentam as aulas de História em todas as regiões.

Falo agora do lugar de professora de História, que é cotidianamente atingida por um “bombardeio” de informações imagéticas não só no âmbito pessoal nem tampouco no âmbito acadêmico, mas em todas as dimensões da vida: propagandas, redes sociais, filmes, desenhos animados, etc. Essa é a nossa realidade enquanto sujeitos do século XXI e é essa realidade que encontramos também em sala de aula. É esta a realidade da grande maioria dos alunos e alunas da educação básica. Contudo, essas imagens que nos atingem chegam às salas de aula do Brasil, e principalmente às aulas de História?

### **2.3 Ensino de História e uso de imagens: entre a representação e a cultura visual**

Inicialmente, é importante ressaltar que a abertura para os estudos com imagens e outras fontes “alternativas” é a parte inicial do trabalho com as visualidades, uma vez que o estudo e a produção de conhecimento com a imagem e com a visualidade se diferenciam, como veremos neste tópico. De acordo com Charles Monteiro, o uso que se fez dessas imagens no processo de interpretação da história era ainda muito limitado e, em alguns casos, mais uma vez carecia de um diálogo com as questões postas pelo campo da História da Arte” (2013, p. 8). O amparo em outras áreas do conhecimento deu tom à escrita da história com aporte nas imagens com um cunho bastante representativo, e foi somente a partir dos anos 1970, com o aumento das produções cinematográficas e da produção fotográfica, que os caminhos começaram a se modificar em relação à pesquisa histórica com imagens.

[...] uma mudança de postura ocorre nos anos 1970, tanto pelo impacto crescente da televisão, do videocassete, do cinema, da fotografia, da publicidade e de novas práticas artísticas híbridas (videoinstalações, performances, etc.) na vida cotidiana, quanto pelas rupturas epistemológicas no campo das Ciências Sociais. Nesse contexto, surgiram os Estudos Visuais, tributários de um movimento mais amplo de renovação do campo das Ciências Sociais, na esteira dos chamados estudos culturais, pós-estruturalistas, pós-coloniais, de gênero e sobre etnicidade, que colocaram em pauta temas

transversais aos estudos sobre literatura, cinema, artes visuais e meios de comunicação. (MONTEIRO, 2013, p. 9)

É neste contexto de transformação epistemológica no campo das Ciências Sociais que os estudos de visualidade passam a compor a escrita historiográfica, diferenciando-se em grande medida das imagens que aparecem de forma representativa não só nas pesquisas científicas, mas posteriormente no âmbito da educação. Entretanto, de que maneira isso se transpõe para o cotidiano escolar?

Seja com o quadro “Operários”, de Tarsila do Amaral, para discutir o movimento antropofágico e a modernidade no Brasil, ou o filme *O menino do pijama listrado*, de Mark Herman, para ilustrar os campos de concentração da Segunda Guerra Mundial, as imagens circulam pelo ambiente escolar e pelos planos de professores e professoras não só na disciplina de História, mas no processo de ensino e aprendizagem como um todo. É importante questionar, então, o propósito e o retorno desses usos, na medida em que muitas vezes essas exposições pouco problematizadas, tanto por alunos/as quanto por professores/as, tornam-se apenas uma forma de preencher o tempo.

O cinema, em especial, já não é mais novidade no âmbito escolar, uma vez que, como vimos anteriormente, desde 1997 já se sugere a utilização de imagens em geral. É prática comum entre vários professores e professoras tornarem os filmes uma representação fiel de determinado período ou acontecimento e, muito por isso, os audiovisuais já dividem espaço com outros objetos escolares: o livro didático, o quadro, o caderno de anotações. Entretanto, questiono os usos dessa fonte e as suas possibilidades que, por vezes, não são suficientemente exploradas.

Em um primeiro momento, aponto o esvaziamento da representação. Circe Maria Bittencourt destaca, sobre o uso de imagens:

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino [...], há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstram a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa. As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar. (BITTENCOURT, 2005, p. 70)

Adapto a citação da autora, ampliando a noção do uso de imagens para a noção de audiovisual em suas mais amplas formas (animação, documentário, longa metragem

etc.), e falo a partir do olhar da história. Nesse sentido, a indagação apresentada por Circe Maria Bittencourt exprime a necessidade de cuidado com o uso dessas fontes na pesquisa e, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem. Tratando-se mais especificamente do audiovisual nesse processo de ensino, o autor do livro *História e Audiovisual*, Rafael Hagemeyer, enfatiza:

De um extremo a outro, nossa noção pode variar entre o deslumbramento diante das possibilidades que abrem para o aprendizado humano, ou o terror diante das implicações que este artifício fantasioso poderia ter no entorpecimento das consciências. (HAGEMEYER, 2014, p. 22)

Quando Circe traz a questão de “motivar”, trata possivelmente desse caráter fantasioso das imagens e, assim como a autora, Hagemeyer atenta para o cuidado com os usos dos audiovisuais. O caráter fantasioso e fictício de qualquer obra de audiovisual não deve substituir discussões e debates possíveis no ambiente escolar. De modo geral, os filmes e documentários prometem a aproximação com a realidade, a observação do que já passou de forma fiel e inquestionável, por isso o desafio da professora e do professor é principalmente questionar a crença na veracidade aparente da imagem, com aporte para uma discussão baseada na cultura visual.

A cultura visual busca enfatizar a noção de que a representação não pode ser compreendida apenas como ilustração daquilo que os olhos veem ou como uma substituição do que não está presente, mas sim como parte de um processo que representa ausências e presenças. Dito de outra forma, o que os olhos não veem também pode, muitas vezes, estar representado na imagem, aumentando ainda mais seu poder de movimentação imagética, constituindo percepções sobre distintos assuntos e possibilitando diferentes formas de ver.

O processo e as formas de ver podem parecer simples quando tratamos a ideia como uma ação involuntária do sujeito. Entretanto, se tornamos esse processo um elo de ligação entre sujeito e imagem, principalmente no âmbito do ensino de história, podemos superar o uso comum que as imagens ocupam no ambiente escolar, como citei anteriormente. Por meio da produção audiovisual e principalmente das discussões amparadas pela Cultura Visual enquanto categoria, pode-se propor a formação de

alunos e alunas para uma emancipação, termo que discutiremos com mais profundidade posteriormente ainda neste capítulo.

As formas de visualidade foram exploradas por Ulpiano Menezes (2005) no livro *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. O autor traça um caminho para a análise de imagem e o divide em: o visual, o visível e a visão. Entre esses aspectos, destaca o visual como uma “rede de imagens” (MENEZES, 2005, p. 35), que são parte da representação da sociedade que com ela interage, e ainda as instituições e mecanismos que fazem parte das constituições dessas imagens. O visível é destacado pelo autor como a relação de contrapartida do invisível, o que está e não está implícito na imagem analisada, o que se deseja mostrar e o que não se deseja na mesma proporção. Sendo assim, esse conceito possui relação com o privilégio da visão (oculocentrismo) e com aquilo que não é visto, mas que também se torna importante quando se questiona por que não está visível. Por fim, o autor destaca o papel daquele que observa as imagens e como as observa: as “modalidades do olhar” (MENEZES, 2005, p. 38) e as formas de observação. O caminho proposto por Ulpiano Menezes possibilita uma análise detalhada na perspectiva da cultura visual, de modo a compreender a forma como a sociedade interagiu e interage com uma imagem ou com uma sequência delas.

As possibilidades de utilização e as diversas abordagens acerca da cultura visual nos permitem pensar muitas maneiras de uso dos audiovisuais em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem da história. Um dos caminhos mais importantes que o conceito nos aponta é a ênfase na participação dos estudantes no processo de “feitura” e reprodução das imagens em movimento ou estáticas. Diante da grande demanda de imagens que recebemos diariamente, como mencionei inicialmente, é fundamental que ensinemos como nós e principalmente como os alunos e alunas fazemos parte dessas produções de alguma maneira. Reinterpretar fontes, ressignificar imagens e reproduzi-las de outra maneira, dotando de sentido esta nova produção a partir da própria vivência, sem abandonar tudo aquilo que o/a estudante já viveu enquanto experiências visuais, também pode ser um dos pontos que a abordagem da cultura visual nos permite compreender.

Destaco como um ponto de ligação importante entre a cultura visual e o ensino de história o conceito de Consciência Histórica. Sobre isso, é importante compreender

que essa é uma abordagem recente. Ao longo dos anos, analisando a história da historiografia, podemos afirmar que o conceito sofreu uma série de mudanças e interpretações, passando por nomes como Raymond Aron (1984), Hans-Georg Gadamer (1963), Philippe Ariès (1989), Agnes Heller (1993) e Jorn Rusen (2001), como aponta o historiador Luiz Fernando Cerri (2011).

Cada um dos autores citados escreve de um lugar e de um tempo distinto, ressignificando um mesmo conceito, dotando-o de sentidos das suas vivências contemporâneas. Assim, destaco em um primeiro momento a ligação do conceito à noção de modernidade, uma vez que para Gadamer, por exemplo, a noção de consciência histórica estaria ligada diretamente com a vivência moderna:

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. [...] A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. [...] Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião. (GADAMER, 1963, p. 43)

Se para Gadamer a ideia de consciência histórica está ligada ao período da modernidade e principalmente ao sujeito moderno e suas particularidades, para Agnes Heller e Jorn Rusen a consciência histórica é consequência do estar no mundo, independentemente do local e período temporal em que esse sujeito vive, e além disso, independe da interferência do ambiente educacional para sua construção. Por isso, para ambos,

[...] o pensar historicamente é um fenômeno antes de mais nada cotidiano e inerente à condição humana, com o que pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. (CERRI, 2001, p. 100)

Entretanto, se a consciência histórica independe da disciplina escolar de história ou de um saber acadêmico, como estas questões dialogam com a cultura visual?

Primeiro, se a consciência histórica é adquirida a partir daquilo que o sujeito vive, também é adquirida a partir do que vê no seu cotidiano (entendendo que aquilo que o sujeito vê não está limitado somente à visão, mas a tudo aquilo que compõe a visualidade e seus regimes). Assim, deve constar também na prática de ensino e aprendizagem da história, pois entendemos que não é possível descolar a realidade dos sujeitos fora e dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, a consciência histórica é fundamental para a construção da identidade cultural e do reconhecimento, identificação ou diferenciação com o outro. É a partir desse reconhecimento ou não que o sujeito se torna capaz de entender a sua atividade no tempo e no espaço.

É neste ponto que retornamos à cultura visual. O reconhecimento, a noção de onde estamos no espaço-tempo e o que fazemos nesse meio definem os movimentos imagéticos que realizamos cotidianamente. Os lugares, o quê e de onde observamos definem o lugar aonde chegaremos com as informações que obtivemos sobre determinado assunto ou determinada imagem observada. A forma como se olha não se ensina de modo metodológico ou padronizado, não aprendemos as formas de ver e nem conseguimos nos desfazer de tudo o que já vimos. Nosso olhar é moldado pela nossa trajetória pessoal, por tudo o que vimos e vivemos dentro e fora dos ambientes educacionais, e por esse motivo não é possível ensinar sem levar em consideração aquilo que os alunos e alunas da educação básica possuem de conhecimento e saber prévio, e nesse caso da consciência histórica já adquirida fora das salas de aula.

Se já há um saber prévio e uma consciência adquirida, cabe a nós enquanto mediadores e mediadoras auxiliar a fortalecer e incrementar a formação da consciência histórica mediante a utilização ou produção de imagens. Em relação à produção de imagens, que é o nosso tema de enfoque, podemos afirmar que a didática de História também tem papel importante, uma vez que

[...] os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal, é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. (RÜSEN, 2001, p. 87)

A partir do apontamento de Rüsen, entende-se que a didática da História tem muito da questão de pensar o conteúdo história ciência ou história escolar, também como

incentivadora da práxis e da busca pela identidade. Nesse sentido, os assuntos convergem com a prática da produção audiovisual na perspectiva da cultura visual, e sua movimentação imagética passa a ser valorizada.

Acima, mencionei sobre o nosso papel de professores/as enquanto mediadores/as do conhecimento. Neste ponto, vale lembrar o livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière, cuja primeira edição foi lançada em 1987. O professor Joseph Jacotot,<sup>8</sup> no século XIX, chega à conclusão de que um ignorante pode ensinar a outro ignorante, e assim coloca em xeque o papel central do mestre como transmissor de um novo saber, e da própria educação como via de mão única, sempre do professor ao aluno. Podemos dizer que, a propósito dessa obra, todas as palavras aqui escritas anteriormente também são colocadas em xeque, pois afirmamos, dentre outras coisas, que a consciência histórica é adquirida na vida cotidiana e não somente dentro da escola. Contudo, fato a ser considerado a respeito da obra de Rancière é que o professor Joseph Jacotot cumpre o papel do mestre, mesmo sem cumpri-lo. Ou será que não o cumpre? Essa é a grande questão, e se cumpre, de que forma o faz?

A principal questão neste momento é a construção da emancipação pela via do não-saber, pela horizontalidade e abdicação do lugar de mestre, “esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador quando se queria, pela tensão do seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2017, p. 30). A função do mestre está em abster-se de assumir a condução única do processo educativo, esvaziar-se do papel de ensinador, transmissor de conhecimento, em favor de uma postura mais colaborativa, orientadora do processo educativo.

Mais uma vez retorno à possibilidade de produção audiovisual, do fazer a partir da vontade, e por isso trago questões sobre o papel do professor e da professora no processo de produção autoral de alunos e alunas. Para Rancière (2012),

[...] o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante. Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a

---

<sup>8</sup> Personagem principal da obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*, cuja experiência enquanto educador é base para as reflexões propostas no livro.

condição de recriá-la incessantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, ele deve sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova [...] (RANCIÈRE, 2012, p. 13)

A citação acima representa uma crítica ao modelo tradicional da lógica da relação pedagógica e não do papel que nos confere enquanto professores/as. O distanciamento e a colocação contínua de um novo desconhecimento fazem, de acordo com o autor, com que o ignorante sinta sempre o valor da sua “incapacidade” diante do mestre, e é nesse contexto que a aprendizagem torna-se embrutecimento. O embrutecimento é tratado por Rancière como o contraponto do caminho para a emancipação e está presente em duas importantes obras, a já citada aqui *O Mestre Ignorante* e *O Espectador Emancipado*.

Não proponho uma fórmula exata ou um caminho perfeito para evitar o embrutecimento e caminhar rumo à emancipação intelectual através da produção audiovisual no ensino de História, mas mostrar as potencialidades da prática para possíveis caminhos “a partir de”. A experiência jacotiana a respeito do Ensino Universal<sup>9</sup> não é colocada como ideal neste momento, principalmente por entender que o período histórico e a escola de século XIX e a atual se diferenciam muito. Entretanto, os apontamentos a respeito da emancipação e do/a papel do mestre/professor/a no ensino e aprendizagem nos possibilitam fazer também uma autorreflexão e, assim, pensar nossa prática docente da forma mais próxima a enfatizar em grande medida as realidades e os anseios dos alunos e alunas.

Se estamos tratando do fazer e se estamos tratando mais precisamente do fazer arte no ensino de História pela produção e usos de imagens, podemos pensar os alunos e alunas como produtores ou como espectadores do que produzem? Mais uma vez nos encontraremos com a obra de Rancière (2012) para tratar sobre o conceito de emancipação. O autor destaca em grande medida que o lugar de contemplação por si só não possibilita reflexão sobre o que é visto.

---

<sup>9</sup> Método defendido por Joseph Jacotot para o ensino voltado para a emancipação no contexto da sua experiência – Século XIX. A principal característica seria principalmente a igualdade das inteligências e o aprendizado pela vontade.

Após apontar para o problema em relação ao sujeito se colocar como um simples espectador, pode-se elaborar a relação com o sujeito-espectador-aluno. O sujeito-aluno que se coloca diante da tela de um filme exibido no ambiente escolar é o mesmo que se coloca diante da tela de cinema para assistir ao último lançamento da sequência dos filmes da *Marvel*. Ou seja, a posição daquele que contempla por simples deleite é a mesma ocupada por aquele que deveria agir diante do que observa.

Posteriormente, Rancière exemplifica o ponto aonde pretendo chegar mais especificamente. Para o autor, o espectador emancipado é capaz de perceber o mundo ao seu redor e saber o que fazer a respeito do que vê, como e onde se posicionará. Ele comenta:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si [...]. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

A capacidade de compreender o que se vê, participando de forma ativa do processo de observação, interpretação e proposição de imagens a partir “de”, é um ponto fundamental para tornar o aluno e a aluna protagonistas da sua própria interpretação e visão de mundo. A participação ativa a que me refiro vai além da elaboração crítica, comparação e reflexão sobre o que se observa. A participação ativa se dá como uma resposta diante de referências visuais que o aluno já possui, somada às que ele adquire no ambiente escolar e que possam se tornar produção imagética a partir do seu próprio olhar, partindo principalmente dos seus desejos e interesses.

Entretanto, não basta apenas transformar o espectador-aluno em produtor-aluno, o objetivo de realização é principalmente o processo de feitura, o aprendizado da história por meio das formas de ver e interpretar o que já viu e o que vê. Pensar o lugar do aluno-espectador é compreender que

não temos de transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já ator de sua história; todo ator, todo homem de ação espectador da mesma história. (RANCIÈRE, 2012, p. 21)

A reflexão que proponho tem como objetivo repensar a importância dos alunos e alunas e das suas vivências nas atividades da nossa prática docente, principalmente no ensino de História, onde as imagens estão presentes de diferentes formas e a utilização de vídeos cresce bastante. Pensando mais precisamente na produção audiovisual e relacionando-a com o aprender pela vontade, pela curiosidade e pelo desejo de “horizontalizar” a relação entre quem ensina e quem aprende, podemos imaginar que a produção audiovisual é um não-saber transformando-se em novo saber a partir de um processo coletivo. O processo de feitura de um audiovisual é a colocação de um novo conhecimento no qual as duas partes não sabem o resultado final e, juntas, podem construir um novo saber para, assim, questioná-lo novamente a partir de novas imagens.

A temática da consciência histórica e do papel do mestre também permeia estas discussões. Ressalta-se, ainda, que as imagens que aparecem como representação não devem ser banidas do ensino de História e substituídas pela discussão embasada na cultura visual ou pela produção audiovisual, uma vez que ambas se complementam e andam juntas na construção historiográfica e nas salas de aula da educação básica. Entende-se aqui que o ponto fundamental é a ênfase na formação docente para o trato com as imagens, ou seja, como utilizá-las de modo a construir a emancipação e fomentar a consciência histórica previamente existente? Entrelaçando os conceitos, colocando-os em diálogo, podemos compreender que o/a professor/a em formação e o processo de formação docente de modo geral passam a ter importante destaque no processo de ensino e aprendizagem da História por uma via emancipatória.

#### **2.4 Entre a vivência e a experiência: quem aprende, quem ensina e quem ensina a ensinar**

No começo deste capítulo, citei o momento inicial do ensino de história no Brasil e a presença do método mnemônico evidenciado e ainda presente no aprender pelo

processo pergunta e resposta. Nesse momento, retomo essa discussão para dialogar com a abordagem de Jorge Larrosa (2002) sobre a relação contínua entre informação e opinião. Larrosa afirma que,

[d]esde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. (LARROSA, 2002, p. 20)

Para o autor, a automação do aparato e a programação já estabelecida por muito tempo podem ser limitadores da experiência, e é neste ponto que a afirmação do autor e o método mnemônico apontado por Circe Maria Bittencourt e aqui discutido anteriormente convergem. A necessidade de respostas imediatas, mesmo que a partir de opiniões próprias e críticas, muitas vezes não se torna suficiente no processo de ensino aprendizagem, pois pode anular a percepção do estar no mundo como sujeito ativo. Não afirmo aqui que os formatos estabelecidos não são eficazes ou que sejam incapazes de contribuir para a formação dos e das estudantes que frequentam a escola; reafirmo o potencial da educação e proponho pensá-la pelo viés do experienciar. Nessa perspectiva, Larrosa afirma:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 19)

A experiência se dá a partir da imersão do indivíduo que vivencia determinado momento, que é atravessado por algum acontecimento específico de forma profunda; não é o que passa diante dele de maneira simplesmente informativa. O experienciar é diferente do informar-se, pois tem a ver com o sentido que nos atravessa e que logo em seguida nos move a querer viver novas experiências.

Os apontamentos de Jorge Larrosa nos permitem fazer outra importante reflexão sobre o que já apontei neste capítulo: o grande número de imagens que recebemos cotidianamente ao longo da nossa vida. O uso do olhar, neste contexto, passa a ser

automatizado, programado para ver; o que quero dizer é que pouco tempo sobra para de fato experienciar as imagens que passam por nós durante um só dia. No ambiente escolar também há várias imagens, mas a questão neste momento é: elas são observadas de forma a se tornar uma experiência com significado, como aponta Larrosa?

Na disciplina de História, e na escola de maneira geral, não se ensina como ver ou como observar, assim como não se define se a experiência vai de fato tocar ou atravessar cada indivíduo. Mas podemos afirmar que, quando algo é exibido (como os audiovisuais, por exemplo) a alunos e alunas sem a problematização e o aporte necessário, ensina-se a aceitar o que lhes é mostrado, sem problematizações ou questionamentos. E ainda, mesmo que os alunos e alunas já sejam dotados de um saber prévio sobre o mundo, o que é feito desse saber na escola, e principalmente nas aulas de História, diante de determinadas imagens? A partir do momento em que temos a consciência de proporcionar essa experiência da qual Larrosa nos fala, podemos esperar que de fato ela ocorra de alguma forma, porque ela já aconteceu em nós, e é a partir da experiência que nos atravessou que iremos proporcionar uma nova.

A noção de experiência, então, coloca em discussão uma dupla questão que trata de mais de um indivíduo, neste caso quem ensina e quem aprende. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, ao propor a produção audiovisual no ensino de História com o intuito de promover a emancipação intelectual, estamos também tratando em grande medida da experiência destes dois sujeitos: alunos/as e professores/as.

No início deste capítulo, questioneei sobre o que cabe na troca do processo de ensinar e aprender. Acredito que tenhamos chegado até aqui com mais questões do que respostas à pergunta inicial. Este é o caminho para que nos encontremos na troca: pensar as nossas respostas, agora levando em consideração as questões conceituais a respeito do ensino de História, da cultura visual, da emancipação e da noção de experiência.

Dadas as nossas respostas, gostaria de, a partir da noção de experiência, tratar de quem ensina, dos meios pelos quais a experiência pode ser adquirida e repassada de forma a atravessar os sujeitos. É importante e necessário conhecer qual ferramenta

pode contribuir para a construção desse processo, e é assim que surge a discussão em torno do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

### **3 O PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): ENTRE AVANÇOS, PERCALÇOS E CONTINUIDADES**

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) já teve, desde seu projeto inicial até sua efetivação, muitas mudanças de configuração. Desde 2018 o programa possui uma divisão entre o PIBID e a chamada Residência Pedagógica. A divisão faz com que acadêmicos/as participem de cada projeto de acordo com a fase que estão cursando; nesse caso, o PIBID é destinado a acadêmicos de fases iniciais e o Residência Pedagógica às fases finais da graduação em licenciatura. A configuração que discutiremos aqui refere-se àquela em que o projeto se encontrava nos anos do nosso recorte de análise: 2015-2017. As questões presentes na sua formulação dialogam em grande medida com as diretrizes e discussões relativas à educação e com os momentos de oscilação política que o País enfrentava no período, como o golpe institucional<sup>10</sup> ocorrido em 2016 contra a então presidenta da República Dilma Rousseff.

Não é objetivo deste capítulo enfatizar os acontecimentos políticos, entretanto é necessário pensar de que maneira esses acontecimentos se refletiram nas políticas educacionais e, logo, na elaboração e efetivação do PIBID enquanto projeto voltado principalmente à Formação Docente Inicial, cujo tema já vem sendo discutido desde meados da década de 1990, como veremos em seguida.

Alguns pontos também merecem atenção especial neste capítulo, como a elaboração das 20 metas para educação presentes no PNE de 2013<sup>11</sup> e a construção da BNCC, que apesar de homologada somente a partir de 2018 teve sua discussão realizada nos anos anteriores. Mas o que isso quer dizer e de que maneira essa discussão se reflete em nosso tema central e período temporal de análise? A discussão estava presente no ambiente escolar, nas salas de professores/as e nos cursos de licenciatura, lugares nos quais o Programa de Iniciação à Docência ocorreu e ocorre. Se entendemos que o projeto é composto pelos sujeitos: professores/as em formação,

---

<sup>10</sup> Há grande divergência entre a nomenclatura dada ao período em relação ao seu status de Impeachment ou Golpe. Entretanto, utilizo o segundo termo a partir do olhar histórico dos fatos ocorridos em 2016.

<sup>11</sup> Plano Nacional da Educação produzido em 2013, disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

professores/as do ensino superior, professores/as da educação básica e alunos/as da educação básica, entendemos que as discussões se refletiam nas suas ações também no PIBID.

Portanto, este capítulo trata não só de um período histórico, mas de uma abordagem crítico-social a respeito dos seus efeitos na comunidade escolar e, principalmente, nos/as professores/as em formação e alunos/as da educação básica. Dessa maneira, chegaremos ao lugar esperado: os projetos desenvolvidos no curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) entre os anos de 2015 e 2017 e suas relações colocadas com a produção de imagens em movimento.

### **3.1 Das discussões sobre formação docente no Brasil à criação do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**

A questão da formação docente no Brasil começou muito antes da definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como responsável pela criação de políticas para a formação de professores/as.<sup>12</sup> Os debates em torno do tema cresceram ao longo da última década do século XX no País. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, as discussões passam a ocorrer de maneira mais encorpada, muito por conta da possibilidade, apontada pela Lei, da criação de Institutos de Formação Docente, ou seja, a proposta de que a formação ocorra fora do ambiente da universidade. A possibilidade aberta contradiz pontos da própria Lei homologada:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 50)

---

<sup>12</sup> Decreto Lei n. 11.502 de 2007 disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)

A ambiguidade da LDB de 1996 provocou inúmeros debates, principalmente para que as discussões e as ações para formação de professores/as ocorressem dentro do ambiente acadêmico, como aponta Silvia Regina Canan:

[...] a formação docente ganhava espaço, chamando os educadores e as universidades a olharem de modo mais crítico a práxis pedagógica, revelando que a luta dos educadores também passava por questões importantes, como as questões mínimas para atuar na educação básica, a qualidade no processo de formação inicial e continuada, a valorização profissional, tanto no viés econômico (relacionada aos baixos salários) quanto na perspectiva didático-pedagógica. (CANAN, 2012, p. 26)

Com a ampliação das discussões e com a articulação de movimentos em defesa da formação de professores dentro do ambiente acadêmico, a criação de políticas e de mecanismos para a formação docente começou a se intensificar no País com a entrada dos anos 2000. Entretanto, é importante lembrar que a formação docente da qual tratamos aqui refere-se não só aos cursos de licenciatura como um todo, mas no “algo a mais” para a efetivação da construção de profissionais da educação voltados para a práxis pedagógica e para o experienciar docente. Esta é questão que pode ser associada diretamente à valorização da formação docente qualificada, que chamaremos, então, de iniciação à docência.

Em relação à importância e necessidade desse “algo a mais” do qual nos referimos, Gatti (2017) destaca como o olhar sensível à formação docente é capaz de influenciar diretamente a realidade social por meio da educação básica:

[...] as instituições formadoras de professores e seus gestores e docentes precisam estar conscientes da função social das escolas e, nelas, do papel dos professores, e também assumir esse compromisso por meio de seus processos formadores. Nessa direção as dinâmicas curriculares na formação de professores, nas graduações do ensino superior, precisam reinventar-se. Para isso é necessário ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada, fazer um exame profundo e objetivo de suas dinâmicas curriculares e ousar reinventar, inovar essas formações, tendo como foco a educação básica, destino de trabalho de profissionais docentes. Desenvolver iniciação à docência, para a educação básica, com a melhor qualidade, é compromisso ético e político como desenvolvimento das novas gerações como cidadãos que possam exercer sua cidadania com autonomia e reflexões bem balizadas. (GATTI, 2017, p. 733)

O apontamento realizado por Gatti indicam dois pontos interessantes: o primeiro é a necessidade de atenção especial e valorização da iniciação à docência e como esta impacta a sociedade por meio da educação básica; e o segundo é que a discussão não é cíclica, pois no ano de escrita do artigo citado o PIBID já estabelecido passava pelo

processo de organização coletiva entre bolsistas e coordenadores/as pela sua manutenção, tema que será tratado mais adiante.

Diante das batalhas travadas por educadores e educadoras de todo o País para a formação docente qualificada durante a primeira década dos anos 2000, em 2007 surge a primeira possibilidade de projeto para a iniciação à docência por meio da Lei n. 11.502 de 2007, em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação (MEC), passa a ser responsável pela fomentação e criação de políticas voltadas à formação de docentes. Sendo assim, estaria voltada mais especificamente à formulação de políticas e ao desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (Lei n. 11.502, de 11 de julho 2007). É a partir da mudança de competência e da necessidade de maior atenção aos cursos de licenciatura, principalmente devido à falta de adesão a eles, que cria-se em 2010 o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). O Decreto Lei n. 7.219, de 24 de junho de 2010, determina que:

[...] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, Decreto n. 7.219, 2010)

Entende-se, a partir das citações e das definições apresentadas, que em 2007 a questão da importância e da necessidade da iniciação à docência já estava estabelecida e em debate, dando seus primeiros passos dentro das Instituições de Ensino Superior brasileiras. No mesmo ano em que o Decreto Lei n. 7.219 era assinado, ocorriam também as primeiras discussões acerca da necessidade de reformulação da Base Nacional Comum Curricular no Conselho Nacional de Educação (CONAE)<sup>13</sup> para que se compusesse um Plano Nacional de Educação. Nesse contexto, também entrava em vigor a Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN).<sup>14</sup>

Enfatizo aqui a ocorrência de outras ações no âmbito da educação brasileira, como as exemplificadas acima, para que possamos observar que de fato havia nesse

---

<sup>13</sup> Conselho Nacional de Educação ocorrido em abril de 2010, cujo o documento final encontra-se disponível em [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf).

<sup>14</sup> Resolução completa disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)

período a preocupação e a busca pela melhoria das políticas voltadas à educação básica e à reformulação na educação de modo geral. Apontamos o PIBID, nesse contexto de diálogo, como um marco na primeira década da educação e, ainda, como resultado das discussões ocorridas no mesmo ano.

Outro evento no âmbito da educação que se relaciona de forma direta com o PIBID é o PNE de 2013 (que entra em vigor somente em 2014), que

[...] prevê ainda a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública. O governo deverá induzir, por meio das funções de avaliação, supervisão e regulação da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares. (MEC, 2014, p. 49)

O plano de metas presente no PNE foi idealizado e formulado para que fosse atingido nos dez anos seguintes à sua vigoração, ou seja, até 2024. Nesse caso, o nosso período de análise está incluído e dialoga com o período discutido. Há ainda uma meta específica referente à formação docente, que traz e reforça a valorização dessa formação a partir da LDB de 1996, sendo ela

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (MEC, 2014, p. 12)

Em relação à necessidade de atenção à formação docente, a Meta 15 enfatiza a importância da existência de programas que foquem mais precisamente no reforço da formação docente, podendo ser este o foco na iniciação por meio da prática pedagógica.

A partir do contexto de atenção nacional à formação inicial docente e principalmente ao contexto de consolidação dos projetos de iniciação à docência, é necessário que voltemos neste momento o olhar ainda mais para o projeto e para os seus objetivos definidos em Decreto Lei. Percebe-se evidentemente o diálogo entre os objetivos já discutidos e aqueles colocados pelo Programa:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de

licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;  
IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;  
V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e  
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, Decreto n. 7.219, 2010)

A partir dos objetivos principais do PIBID, Instituições de Ensino Superior, entre elas federais, comunitárias e particulares, e escolas de educação básica de todas as regiões do Brasil participaram dos editais disponibilizados e ingressaram no Programa. Com uma estrutura composta por coordenadores/as de área, coordenadores/as institucionais, professores/a, supervisores/as e bolsistas de iniciação à docência, que por sua vez eram beneficiados com bolsas remuneradas, desenvolveu-se entre os anos de 2010 até o presente momento um cenário de ampliação nos números de pesquisa sobre o tema, fato possível de ser observado através uma rápida pesquisa no *Catálogo de Dissertações e Teses da Capes*, onde encontramos aproximadamente 1.212.039 trabalhos produzidos sobre o Programa de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID.<sup>15</sup> Além dos números de dissertações e teses produzidas pelo tema, também ocorreram durante esses anos diversos eventos em nível nacional para divulgação e troca de experiências proporcionadas pelo projeto, como o Encontro Nacional das Licenciaturas e o Seminário Nacional do Pibid, que ocorrem desde o ano de 2012 por todo o País.

Melhorar a qualidade do ensino e da formação, aprimorar a prática do magistério antes da formação final, a promoção da integração entre as instituições de ensino superior e a educação básica – entre esses pontos de ênfase nos objetivos do PIBID, um em especial nos chama a atenção: o objetivo número V, que trata da mobilização dos/as professores/as, supervisores/as das escolas como formadores/as de novos/as professores/as que irão dividir o mesmo espaço, o ambiente escolar. É nessa relação que o programa demonstra potencial em relação à construção da identidade docente.

A questão da formação docente no Brasil começou muito antes da definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como

---

<sup>15</sup> Resultado disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

responsável pela criação de políticas para a formação de professores/as.<sup>16</sup> Os debates em torno do tema cresceram ao longo da última década do século XX no País. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, as discussões passam a ocorrer de maneira mais encorpada, muito por conta da possibilidade, apontada pela Lei, da criação de Institutos de Formação Docente, ou seja, a proposta de que a formação ocorra fora do ambiente da universidade. A possibilidade aberta contradiz pontos da própria Lei homologada:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 50)

A ambiguidade da LDB de 1996 provocou inúmeros debates, principalmente para que as discussões e as ações para formação de professores/as ocorressem dentro do ambiente acadêmico, como aponta Silvia Regina Canan:

[...] a formação docente ganhava espaço, chamando os educadores e as universidades a olharem de modo mais crítico a práxis pedagógica, revelando que a luta dos educadores também passava por questões importantes, como as questões mínimas para atuar na educação básica, a qualidade no processo de formação inicial e continuada, a valorização profissional, tanto no viés econômico (relacionada aos baixos salários) quanto na perspectiva didático-pedagógica. (CANAN, 2012, p. 26)

Com a ampliação das discussões e com a articulação de movimentos em defesa da formação de professores dentro do ambiente acadêmico, a criação de políticas e de mecanismos para a formação docente começou a se intensificar no País com a entrada dos anos 2000. Entretanto, é importante lembrar que a formação docente da qual tratamos aqui refere-se não só aos cursos de licenciatura como um todo, mas no “algo a mais” para a efetivação da construção de profissionais da educação voltados para a práxis pedagógica e para o experienciar docente. Esta é questão que pode ser associada diretamente à valorização da formação docente qualificada, que chamaremos, então, de iniciação à docência.

---

<sup>16</sup> Decreto Lei n. 11.502 de 2007 disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)

Em relação à importância e necessidade desse “algo a mais” do qual nos referimos, Gatti (2017) destaca como o olhar sensível à formação docente é capaz de influenciar diretamente a realidade social por meio da educação básica:

[...] as instituições formadoras de professores e seus gestores e docentes precisam estar conscientes da função social das escolas e, nelas, do papel dos professores, e também assumir esse compromisso por meio de seus processos formadores. Nessa direção as dinâmicas curriculares na formação de professores, nas graduações do ensino superior, precisam reinventar-se. Para isso é necessário ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada, fazer um exame profundo e objetivo de suas dinâmicas curriculares e ousar reinventar, inovar essas formações, tendo como foco a educação básica, destino de trabalho de profissionais docentes. Desenvolver iniciação à docência, para a educação básica, com a melhor qualidade, é compromisso ético e político como desenvolvimento das novas gerações como cidadãos que possam exercer sua cidadania com autonomia e reflexões bem balizadas. (GATTI, 2017, p. 733)

O apontamento realizado por Gatti indicam dois pontos interessantes: o primeiro é a necessidade de atenção especial e valorização da iniciação à docência e como esta impacta a sociedade por meio da educação básica; e o segundo é que a discussão não é cíclica, pois no ano de escrita do artigo citado o PIBID já estabelecido passava pelo processo de organização coletiva entre bolsistas e coordenadores/as pela sua manutenção, tema que será tratado mais adiante.

Diante das batalhas travadas por educadores e educadoras de todo o País para a formação docente qualificada durante a primeira década dos anos 2000, em 2007 surge a primeira possibilidade de projeto para a iniciação à docência por meio da Lei n. 11.502 de 2007, em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação (MEC), passa a ser responsável pela fomentação e criação de políticas voltadas à formação de docentes. Sendo assim, estaria voltada mais especificamente à formulação de políticas e ao desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (Lei n. 11.502, de 11 de julho 2007). É a partir da mudança de competência e da necessidade de maior atenção aos cursos de licenciatura, principalmente devido à falta de adesão a eles, que cria-se em 2010 o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). O Decreto Lei n. 7.219, de 24 de junho de 2010, determina que:

[...] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível

superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, Decreto n. 7.219, 2010)

Entende-se, a partir das citações e das definições apresentadas, que em 2007 a questão da importância e da necessidade da iniciação à docência já estava estabelecida e em debate, dando seus primeiros passos dentro das Instituições de Ensino Superior brasileiras. No mesmo ano em que o Decreto Lei n. 7.219 era assinado, ocorriam também as primeiras discussões acerca da necessidade de reformulação da Base Nacional Comum Curricular no Conselho Nacional de Educação (CONAE)<sup>17</sup> para que se compusesse um Plano Nacional de Educação. Nesse contexto, também entrava em vigor a Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN).<sup>18</sup>

Enfatizo aqui a ocorrência de outras ações no âmbito da educação brasileira, como as exemplificadas acima, para que possamos observar que de fato havia nesse período a preocupação e a busca pela melhoria das políticas voltadas à educação básica e à reformulação na educação de modo geral. Apontamos o PIBID, nesse contexto de diálogo, como um marco na primeira década da educação e, ainda, como resultado das discussões ocorridas no mesmo ano.

Outro evento no âmbito da educação que se relaciona de forma direta com o PIBID é o PNE de 2013 (que entra em vigor somente em 2014), que

[...] prevê ainda a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública. O governo deverá induzir, por meio das funções de avaliação, supervisão e regulação da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares. (MEC, 2014, p. 49)

O plano de metas presente no PNE foi idealizado e formulado para que fosse atingido nos dez anos seguintes à sua vigoração, ou seja, até 2024. Nesse caso, o nosso período de análise está incluído e dialoga com o período discutido. Há ainda uma meta específica referente à formação docente, que traz e reforça a valorização dessa formação a partir da LDB de 1996, sendo ela

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE,

---

<sup>17</sup> Conselho Nacional de Educação ocorrido em abril de 2010, cujo o documento final encontra-se disponível em [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf).

<sup>18</sup> Resolução completa disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)

política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (MEC, 2014, p. 12)

Em relação à necessidade de atenção à formação docente, a Meta 15 enfatiza a importância da existência de programas que foquem mais precisamente no reforço da formação docente, podendo ser este o foco na iniciação por meio da prática pedagógica.

A partir do contexto de atenção nacional à formação inicial docente e principalmente ao contexto de consolidação dos projetos de iniciação à docência, é necessário que voltemos neste momento o olhar ainda mais para o projeto e para os seus objetivos definidos em Decreto Lei. Percebe-se evidentemente o diálogo entre os objetivos já discutidos e aqueles colocados pelo Programa:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, Decreto n. 7.219, 2010)

A partir dos objetivos principais do PIBID, Instituições de Ensino Superior, entre elas federais, comunitárias e particulares, e escolas de educação básica de todas as regiões do Brasil participaram dos editais disponibilizados e ingressaram no Programa. Com uma estrutura composta por coordenadores/as de área, coordenadores/as institucionais, professores/a, supervisores/as e bolsistas de iniciação à docência, que por sua vez eram beneficiados com bolsas remuneradas, desenvolveu-se entre os anos de 2010 até o presente momento um cenário de ampliação nos números de pesquisa sobre o tema, fato possível de ser observado através uma rápida pesquisa no *Catálogo de Dissertações e Teses da Capes*, onde encontramos aproximadamente 1.212.039

trabalhos produzidos sobre o Programa de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID.<sup>19</sup> Além dos números de dissertações e teses produzidas pelo tema, também ocorreram durante esses anos diversos eventos em nível nacional para divulgação e troca de experiências proporcionadas pelo projeto, como o Encontro Nacional das Licenciaturas e o Seminário Nacional do Pibid, que ocorrem desde o ano de 2012 por todo o País.

Melhorar a qualidade do ensino e da formação, aprimorar a prática do magistério antes da formação final, a promoção da integração entre as instituições de ensino superior e a educação básica – entre esses pontos de ênfase nos objetivos do PIBID, um em especial nos chama a atenção: o objetivo número V, que trata da mobilização dos/as professores/as, supervisores/as das escolas como formadores/as de novos/as professores/as que irão dividir o mesmo espaço, o ambiente escolar. É nessa relação que o programa demonstra potencial em relação à construção da identidade docente.

### **3.2 Os objetivos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e a relação com a formação da identidade docente**

Um dos pontos de maior crítica em relação ao ambiente escolar em comparação com o ambiente acadêmico é em grande medida a distância entre os dois mundos. No entanto, o que isso significa? Duas questões: primeiro, os/as professor/as já em atuação argumentam com frequência que a formação não prepara para o cotidiano escolar, para os seus percalços e desafios, e por isso tamanha distância; e segundo, durante os cursos de formação, principalmente no período em que ocorrem os estágios, a sala dos professores torna-se, para o estagiário, um não-lugar, ou seja, um lugar ao qual o estudante em formação não pertence. Defendo que os dois apontamentos acontecem por conta da questão identitária, tratando-se da identidade como uma relação de identificação com o outro.

O/A professor/a que se encontra no cotidiano de trabalho não se reconhece como o/a aluno/a em formação, e este/a, por sua vez, ainda não se reconhece como professor/a. Nesse cenário, uma forma de mediação da relação de construção de saberes e de novas experiências pode ser o Programa de Bolsas de Iniciação à

---

<sup>19</sup> Resultado disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Docência (PIBID). É importante destacar que o Programa não aparece como elemento acerca dos percursos possíveis para entender-se enquanto sujeito-professor.<sup>20</sup>

Nesse sentido, podemos observar os objetivos dos itens III, IV, V e VII, para mais precisamente pensar o Programa como elemento formativo da identidade docente. Entre muitas possibilidades de definição do conceito de identidade, optamos aqui por interpretá-lo como o que se constrói a partir das diferenças com relação ao outro, ou de um conjunto de identificações que inclusive dialoga com o conceito de Jörn Rüsen sobre a consciência crítica, discutido no capítulo anterior. É neste contexto que se encaixa a relação entre professores/as em formação e professores/as já atuando no ambiente escolar. É importante neste momento compreender também que o conceito de identidade está interligado com a questão da cultura e, neste caso, da cultura escolar. Dessa forma, entendendo a identidade ligada à questão do pertencimento e da cultura, Zygmunt Bauman destaca que

[...] o pertencimento e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, e a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para identidade. (BAUMAN, 2005, p. 17)

Sendo a identidade uma questão que pode estar em trânsito, entende-se que ela está sujeita a modificar-se ao longo do tempo, em virtude não só da influência cultural, mas também das intenções e ações do próprio sujeito que busca se identificar. Trazemos mais uma vez à tona a figura do/a professor/a em formação, lugar no qual me encontrei durante aproximadamente cinco anos.

Durante essa trajetória, entre estágios, discussões de textos acadêmicos, planos de aula não executados e pouca relação com a cultura escolar, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência surgiu como uma possibilidade de contato com um “mundo exterior” à universidade, neste caso a escola básica. É neste momento que

---

<sup>20</sup> Termo utilizado por Beatriz Ecker Hoff.

conhecemos “o outro”, tão semelhante e tão distante da constituição identitária até o momento.

O Programa de Iniciação à Docência surge como elemento constitutivo da identidade docente por oportunizar em grande medida o contato direto com o ambiente e a cultura escolar, construindo memórias e estabelecendo contatos com outros sujeitos do cenário da educação de maneira mais geral.

Destaco dois objetivos centrais do projeto do Programa: os tópicos V e VII, já mencionados. Neles são apontadas duas questões importantes que, quando aplicadas durante a execução do projeto, são passíveis de construção da identidade do sujeito-professor em formação. No tópico III é destacado o objetivo do projeto como sendo estabelecer o/a professor/a da educação básica como uma peça importante na constituição do/a professor/a em formação, uma vez que o/a aponta como um co-formador/a desse/a profissional, colocando-o como protagonista do processo de formação. No tópico VII, a relação com a cultura escolar aparece de forma mais expressiva, uma vez que destaca a importância da inserção do/a estudante de licenciatura na vivência do cotidiano e escolar, visando diminuir a distância entre o ambiente acadêmico e a educação básica.

Com os dois tópicos dos objetivos oficiais do Programa apontados, afirmamos que as duas proposições objetivas são possíveis e alcançáveis e que tanto o contato do/a professor/a da educação básica com aquele/a em formação proporciona a melhor formação do/a segundo/a, assim como a inserção no ambiente e na cultura escolar também contribui para um melhor preparo deste.

Se a construção da identidade, de modo geral, se dá a partir da identificação com o outro, com a cultura, com o sentimento de pertencimento, o Programa proporciona não só em seus objetivos, mas em sua prática, a ida para a educação básica, o contato com o professor/a responsável, a aplicação do que se discute. Por isso afirmamos que o projeto tem grande relevância na formação docente.

Entretanto, qual a diferença entre o PIBID e a prática do Estágio Docente? A resposta é: a organização e os objetivos de ambos, enquanto um é elemento de formação continuada do licenciando, o outro é prática obrigatória para a formação, em

um formato um tanto quanto “engessado”. Este ponto será novamente discutido mais à frente no nosso trabalho a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Se a identidade docente é construída por meio da relação com o próximo e esse próximo, no caso, são os professores e professoras da educação básica, é interessante analisar como esses sujeitos são marcados por embates constantes pela valorização e pelo respeito à profissão docente. Trazemos esse fato e exemplificamos de que maneira o PIBID também age como formação daqueles/as que precisam estar atentos aos momentos de resistência na profissão professor/a.

No ano de 2015 em especial, houve uma grande “onda” de cortes na educação brasileira, o que ameaçou a permanência e continuação do Projeto em todas as escolas e Instituições de Ensino Superior por todo País. No mesmo período o País passou a viver momentos de instabilidade social e econômica, logo entre 2014 e início de 2015.

[...] Após os cortes realizados a partir do segundo semestre de 2015 e início de 2016, os números [de bolsistas, escolas e Instituições de Ensino Superior] foram reduzidos de forma considerável. A política atual do Ministério da Educação faz assim com que o programa venha a ser gradativamente reduzido. A proposta de redução do programa ocorre em meio a um contexto de crise orçamentária no Brasil, que vem ocasionando cortes em vários setores da Educação, como por exemplo a Capes, que sofreu uma redução de 32% dos seus recursos referentes ao ano de 2016. (CORREIA; VIANA, 2017, p. 23)

A instabilidade econômica nacional influenciou de maneira direta o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa influência não só ameaçou a manutenção do Programa e das bolsas remuneradas como ameaçou também a continuação e execução de projetos em construção e em andamento, como aponta a reportagem do site *Agência Brasil* de maio de 2015 por meio da fala da então presidente do ForPibid:<sup>21</sup>

De acordo com a presidenta do Forpibid, Alessandra Santos de Assis, os repasses às universidades para custeio do programa estão atrasados desde o ano passado. *"A segunda parcela não foi repassada e, com isso, há a dificuldade de realização das atividades do programa"*, diz.

---

<sup>21</sup> Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

A convivência diária com a ameaça de corte de verba e conseqüentemente de bolsas de alunos/as de graduação, supervisores/as das escolas, coordenadores/as de área e institucionais durante os anos de 2015 e 2016 fez com que houvesse mobilizações em nível nacional por parte das Instituições de Ensino Superior e das escolas de educação básica. No capítulo seguinte a este, voltaremos ao assunto, para compreender de que maneira os cortes influenciaram mais diretamente no PIBID – História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), a partir das narrativas dos e da coordenadora de área do projeto.

Ainda neste capítulo trazemos uma imagem que em especial dialoga com as questões relacionadas à movimentação pela permanência do projeto, principalmente no âmbito regional.

Figura 1: Encontro Regional Enalic PIBID/Sul, Lages, 2015.



**Figura 2: Mobilização em prol da permanência do PIBID na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), 2016**



Fonte: Disponível em [unesc.net/portal/capa/index/391/0/0/componente/galeria/index/1/20/391](https://unesc.net/portal/capa/index/391/0/0/componente/galeria/index/1/20/391)

Colocando as imagens acima em diálogo com o que já foi posto anteriormente a respeito da identidade docente e trabalhando na perspectiva da construção de uma rede de relações entre os textos e as imagens, é possível perceber a relevância do momento de horizontalização em relação aos/as bolsistas do projeto em virtude uma necessidade em comum: a permanência do Programa em questão e tudo o que seria construído a partir disso.

Nota-se, a partir das declarações, imagens e histórico, que o Programa agiu e age até o presente momento em três pontos principais: o primeiro refere-se à oportunidade de o/a graduando/a dos cursos de licenciatura participar da cultura escolar e da prática docente, muitas vezes antes da prática de estágio; o segundo refere-se ao contato e à ação do/a professor/a supervisor/a da escola em relação a/o professor/a em formação, que age de maneira direta na construção deste/a profissional docente, tendo assim seu saber prático e teórico mais valorizado e reconhecido pelas partes; e por último o estreitamento de vínculos entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica.

Se neste momento já entendemos as principais formas de ação do Programa, bem como seu breve histórico de maneira geral e em nível nacional, podemos então

voltar nosso olhar com mais dedicação ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e logo em seguida para o subprojeto do Curso de História. Traçar este caminho a respeito da história e dos ecos do PIBID enquanto construtor da formação da identidade docente entendendo seus principais desafios é uma tarefa fundamental para pensar como o ensinar por meio da produção de imagens se mostra como uma proposta de metodologia viável no ensino de História.

### **3.3 Entre ideias e práticas de ensino: O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da Universidade do Extremo Sul Catarinense e do subprojeto História**

No ano de 2014, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) preocupava-se em sistematizar junto aos cursos de licenciatura da instituição os objetivos do projeto para ações na Universidade e na comunidade em geral. A partir do projeto<sup>22</sup> destacam-se os principais ganhos desde sua implementação, seus principais objetivos e as perspectivas para os anos seguintes. Inicialmente, o projeto enfatiza que, desde sua implementação na Universidade em 2012,

O Pibid ampliou o interesse dos alunos pela formação qualificada, já que exigiu planejamento, reflexão, leitura, avaliação e um pensar sobre o fazer docente, que nasce da discussão, da problematização, do refazer, do trabalho coletivo. (PIBID INSTITUCIONAL, 2014, p. 6)

De acordo com o trecho acima, a ação do Programa colaborou para o fortalecimento do interesse a respeito da formação inicial com qualidade necessária para atuação na área de formação, principalmente pela via da coletividade. São destacadas no projeto: a participação de cinco cursos de licenciatura, 50 bolsistas de iniciação à docência e 12 professores, além de quatro escolas da educação básica, sendo uma estadual e três municipais. A partir dos dados oferecidos no projeto, podemos perceber um crescimento em relação ao número de subprojetos e sujeitos

---

<sup>22</sup> Documento elaborado em conjunto entre coordenador do projeto institucional na instituição e os coordenadores de área dos cursos de licenciatura participantes do projeto. Ele não se encontra disponível em plataformas digitais e foi concedido pelos integrantes do programa na Universidade.

envolvidos, uma vez que no ano de 2015 os números do Programa na instituição passaram a contar com nove subprojetos nos cursos de licenciatura, sendo um desses interdisciplinar entre os cursos de História, Artes, Letras e Pedagogia. De acordo com vídeo institucional divulgado no site da Universidade,<sup>23</sup> de 2012 até 2017 o Programa somou nove subprojetos, 240 bolsistas entre professores/as das escolas, coordenadores/as de área e acadêmicos/as; e também participaram do projeto 24 escolas. Os números aqui destacados demonstram, além do crescimento do projeto, a adesão da comunidade onde há escolas em que as atividades foram realizadas.

O Projeto institucional Pibid – Unesc compartilhou dos mesmos objetivos apresentados pelo Programa em sua forma inicial e demonstrou preocupação com a divulgação e o compartilhamento dos resultados obtidos. Sendo assim, o Programa enfatizava a necessidade de socialização dos resultados obtidos por meio de eventos e atividades dentro e fora da universidade:

[...] ponto importante é a participação do programa em eventos externos organizados pela CAPES, como o Seminário Nacional do Pibid, ou por órgãos públicos e privados. Nestes eventos, sempre serão levados trabalhos para serem apresentados em forma de comunicação oral, painel ou outra modalidade, a fim de garantir visibilidade para o programa. A intenção é que cada subprojeto participe ao menos uma vez por ano de um evento fora da instituição. A organização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, que acontecerá anualmente, será sempre o ponto máximo de destaque dos projetos, momento em que todos serão chamados à socialização de resultados, num grande espaço de integração dos acadêmicos-bolsistas. (PROJETO INSTITUCIONAL, 2014, p. 4)

O objetivo apresentado pelo projeto e destacado aqui buscava integração e socialização dos resultados, e foi por meio dessa via que o projeto apontou em 2017 a publicação de mais de 80 artigos sobre o tema. O objetivo apresentado em 2014 foi definidor dos anos que seguiram. Como já vimos anteriormente, houve entre os anos de 2015 e 2017 diversos eventos dentro e fora da Universidade que serviram como base não só no compartilhamento de vivências e experiências pedagógicas, mas também na articulação em favor do fortalecimento do Programa e, logo, do investimento em formação docente inicial no País.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/391/11436/>

Os dados, os objetivos e as pretensões do projeto institucional escritos no ano de 2014 guiaram e foram base para a formulação e execução dos projetos ocorridos nos anos do nosso recorte, e por isso merecem atenção. Ainda no documento analisado, podemos identificar os traços de prioridade em relação à interdisciplinaridade dos projetos e à busca pela formação docente com base na intertextualidade:

O objetivo que entrelaça os subprojetos [...] aponta para um pensar coletivo e interdisciplinar acerca da formação individual, trazendo para o centro da discussão um conceito renovado de 'intertextualidade', do qual se depreende orientação dialógica. Para isso, entende-se que por trás de cada ação desenvolvida está o interesse de se formar um docente crítico-reflexivo, que pensa a prática a partir da experiência vivenciada nos ambientes escolares e das reflexões socializadas nos encontros na universidade. (PIBID INSTITUCIONAL, 2014, p. 5)

A relação com a interdisciplinaridade e a intertextualidade deveria, assim, estar inserida nos projetos realizados pelos cursos de licenciatura que viriam a compor o quadro de participantes do Pibid na Universidade.

Dessa forma, o subprojeto do PIBID História trabalhou com diversos pontos que são base da nossa discussão e serão destacados a partir daqui e, assim, colocados em relação com os conceitos já apresentados no primeiro capítulo. Este movimento nos possibilitará compreender a ação do projeto e de que forma a visualidade e a construção de imagens se mostraram como ferramenta principal no processo de ensino e aprendizagem da história, e nesse caso como uma ferramenta também no processo de formação e iniciação à docência dos/as acadêmicos/as do curso de licenciatura em História da UNESC.

Guiado pelo tema da intertextualidade, o documento elaborado pelo curso de História caracterizou-se também pela abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, e através de um projeto dividido em oito ações para serem realizadas nos anos seguintes, o subprojeto História enfatizou questões relativas à formação teórica e prática para a iniciação do/a professor e ressaltou também a importância da socialização dos projetos realizados, assim como o projeto institucional já discutido. Também está presente a relação com a intertextualidade, que nesse momento passava a dialogar com outros

conceitos pertinentes ao ensino de História. De acordo com a proposta presente no documento, pretendia-se discutir nos anos seguintes:

[...] questões específicas que tange a disciplina. Essas se inserem na discussão da intertextualidade por meio das múltiplas linguagens para o ensino de História, no qual mapas, imagens, textos, vídeos, sons, são pensados para uso didático do professor da área. (PIBID INSTITUCIONAL / SUBPROJETOS, 2014, p. 14)

Podemos utilizar o conceito de múltiplas linguagens mencionado no trecho, colocando-o em diálogo com a intertextualidade, e assim abrimos espaço para as reflexões sobre o ensino de História por meio das fontes “não convencionais” como imagens, mapas, vídeos e sons, na perspectiva da superação de um ensino de História interpretado como “tradicional”. A superação do ensino de História dito tradicional está explicitada no texto analisado, entretanto o projeto aponta caminhos específicos para a realização das atividades que dialogam com a história cultural e as suas fontes, como podemos observar em seguida. Através de uma ação em especial o projeto visava à

[r]ealização de avaliação da realidade escolar. Pensando que a prática escolar no ensino de História por vezes é cansativa e partindo da realidade escolar, da leitura e da discussão dos planos curriculares, os acadêmicos-bolsistas farão uma interpretação do contexto escolar no que tange ao ensino de História, levando em conta a problemática do ensino tradicional que visava somente à apreensão dos conteúdos a partir de datas, personalidades e eventos políticos. (PIBID INSTITUCIONAL/SUBPROJETOS, 2014, p. 14)

A apreensão dos conteúdos por meio de datas e eventos nos remete ao primeiro capítulo, onde discutimos a respeito dos processos de memorização no ensino de história. A questão importante neste momento é pensar não só a relação posta com o texto já percorrido, mas os caminhos propostos para superar a história apresentada de maneira mais “tradicional” (como aquela representada pela escola metódica, por exemplo), que o Pibid História propõe.

O objetivo de superar o ensino tradicional de História parte da premissa da análise da realidade e do contexto escolar, o que torna evidente a ideia de levar em consideração a realidade dos alunos e alunas da educação básica para definir e abordar temas e fontes específicas para o ensino de história, e é nesse contexto que

as fontes como as imagens, as músicas e os vídeos se mostram como parte da realidade escolar e da realidade pessoal de alunos e alunas. É por meio da observação da realidade escolar que o projeto buscava encontrar caminhos a para a construção do saber histórico coletivo e, principalmente, das fontes “não tradicionais” que estão comumente presentes nos livros e nas aulas de História.

Houve no Subprojeto História a construção de um tripé entre o uso das imagens, da literatura e o patrimônio cultural, enfatizando a questão da interdisciplinaridade. Entretanto, nos anos analisados nesta pesquisa, foi abordada principalmente a produção de imagens em movimento, exemplificada e discutida na ação número quatro do projeto disponibilizado:

Organização de atividades didáticas com audiovisuais. Os acadêmicos-bolsistas articularão com o professor supervisor atividades didáticas que diversifiquem a prática de sala de aula com instrumentos visuais e sonoros, de modo a possibilitar uma leitura diversificada e contextualizada do conteúdo de história por meio de produções culturais, posto que esta prática permite aos bolsistas vivenciar a experiência de produção de atividades didático-pedagógicas diferenciadas. (PIBID INSTITUCIONAL – SUBPROJETOS, 2014, p. 15)

Além de visar à promoção de um ensino de história com base principalmente na história cultural, também aparece como objetivo o trabalho conjunto entre acadêmicos/as bolsistas, professores/as supervisores/as e coordenadores de área, no que se refere à produção das atividades didáticas-pedagógicas. Esse trabalho conjunto pode ser caracterizado pela própria ideia de produção audiovisual e de construção de visualidade conjunta entre distintos sujeitos, sendo eles principalmente quem ensina e quem aprende.

É na possibilidade de produção conjunta de um material “diferenciado”, como aponta o trecho, que podemos trazer mais uma vez os ensinamentos do professor Joseph Jacotot em *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação*, de Jacques Rancière (2012), que nos oferece uma possibilidade de identificação da elaboração dos materiais com a possibilidade de construção do conhecimento a partir do não saber do outro. O não saber, neste contexto, parte do aprendizado que o acadêmico/a bolsista pode ter com a apreensão da realidade escolar e com o diálogo com professores/as da educação básica e de alunos/as da educação básica, e vice-versa. Nesse momento, o

projeto analisado buscava a construção da emancipação por meio da produção audiovisual, de forma intencional ou não.

A possibilidade de aproximação dos conceitos e teorias que já observamos é parte fundamental da nossa pesquisa e parte importante das conclusões a que ainda chegaremos. Outros pontos do projeto também dialogam com os conceitos observados, como a noção de Cultura Visual e de construção do saber a partir da movimentação da imagem no ambiente escolar e da construção do olhar, não tornando a imagem apenas a representação de algum momento histórico específico. Quando o trecho aponta para a possibilidade de análise do contexto escolar e a produção de imagens a partir daí, permite-se que alunos e alunas pensem juntamente com os/as bolsistas sobre a construção de um novo saber, sendo ele a partir da visualidade. Podemos afirmar, a partir das nossas leituras e apontamentos, que, intencionalmente ou não, o projeto analisado preocupava-se com a construção do saber histórico a partir do viés da emancipação e da visualidade, dentro das ideias que observamos até o momento.

Outra questão do texto que nos permite refletir acerca dos resultados do projeto e do impacto das atividades do PIBID no ambiente escolar e na comunidade como um todo é a relação estabelecida como uma ação específica no projeto escrito, que visa à

[r]ealização de intervenção na escola de modo a privilegiar as ações do Pibid com as múltiplas linguagens para o ensino de história. Nesta ação os acadêmicos-bolsistas, assim como os professores, supervisor e coordenador, trabalharão uma temática de interesse local para a execução da proposta de exposição, de modo a socializar com a comunidade escolar as práticas de sala de aula. Esta ação possibilita ao acadêmico bolsista uma interação com os demais membros da comunidade escolar. (PIBID INSTITUCIONAL/SUBPROJETO, 2014, p. 17)

A intervenção na escola aparece como uma possibilidade de enfatizar o trabalho com as múltiplas linguagens de modo que este interfira de maneira direta na realidade escolar observada pelos acadêmicos/as bolsistas. Um elo de ligação para a efetivação da meta seria, nesse caso, o trabalho com base nas temáticas balizadas por determinada realidade local, sendo assim um interesse em comum entre os sujeitos participantes do projeto. Ou seja, a partir da discussão da temática baseada no interesse local em comum, o projeto seria executado com o suporte das múltiplas linguagens, construindo o saber histórico.

Através das ações apresentadas, o projeto realizado pelo Pibid História também buscava não dissociar a figura do/a professor/a em formação do/a pesquisador/a, e então é possível compreender que não é possível desenvolver a profissão de professor/a da história, sem a realização da pesquisa, nesse caso a ação número 6, buscando a

[...] organização de atividades didáticas com o patrimônio cultural. Tal ação amplia as relações possíveis entre o patrimônio (material, imaterial, natural, arqueológico, arquitetônico, escolar) e o ensino de História. Esta ação parte da indissociabilidade da pesquisa e da docência. O acadêmico bolsista terá conhecimento prévio para atuar em sala de aula com a temática do patrimônio. (PIBID INSTITUCIONAL/SUBPROJETOS, 2014, p. 13)

Retomando a ênfase nas múltiplas linguagens, o projeto enfatiza a questão do conhecimento e da aplicação de temáticas sobre o patrimônio cultural em suas diversas formas com o intuito de fortalecer a relação com a pesquisa e a construção do conhecimento histórico sobre o contexto local em que está inserido.

Acessando o documento norteador do Pibid/História para o ano de 2015, é possível identificar algumas questões que se tornam pontos de grande relevância para nossa investigação. O primeiro, já apontado aqui, diz respeito à utilização da produção audiovisual como caminho para a emancipação, ao perceber-se que de fato há possibilidade da construção a partir dos conceitos mobilizados. Porém, ainda há respostas a buscar sobre isso, como, por exemplo: a emancipação como colocada aqui ocorria para quais sujeitos em especial: acadêmicos/as bolsistas? Alunos/as da educação básica? Professores/as supervisores/as ou coordenadores/as? Essa não é uma questão ser respondida de imediato, mas de fato será discutida mais adiante. Outro ponto que se pode identificar é a atenção dada à ideia de professor/a pesquisador/a por meio do patrimônio cultural e, em consequência a isso, a relação da interdisciplinaridade ligada diretamente à história cultural.

Já trouxe até o momento conceitos mobilizados no primeiro capítulo deste trabalho e os relacionei com pontos específicos do projeto PIBID/História: a ideia de emancipação e produção audiovisual, a superação do ensino de História baseado principalmente nos princípios da memorização, a variedade de fontes propostas pela história cultural, essa relação com o patrimônio cultural. Mas como podemos de fato

identificar se o Projeto tornou-se efetivo e atingiu os objetivos propostos por meio das suas metas e ações projetadas? As reflexões e possíveis respostas a respeito da sua efetivação e ação virão a partir da narrativa dos sujeitos que de fato fizeram parte do Projeto, relatando suas experiências, sentimentos, frustrações, descontentamentos e impressões a respeito do Pibid/História da UNESCO. Lembremos aqui que a experiência da qual tratamos refere-se àquela que de fato atravessa quem a vive, que influi e transforma a realidade de quem é atravessado por ela como destaca Jorge Larrosa (2002). É a partir deste ponto que identificamos se de fato o Programa atingiu e atinge os objetivos a que se propõe, e se age como uma experiência transformadora na construção do/a professor/a de história e, principalmente, se colaborou para a construção do saber histórico por meio da emancipação.

#### **4 O QUE VIVEMOS: AS NARRATIVAS PIBIDIANAS E AS REFLEXÕES SOBRE FAZER, FILMAR E OBSERVAR**

Este capítulo busca não apenas fazer a análise fílmica dos vídeos produzidos pelo PIBID/História em 2015 e 2017, mas também propor uma discussão sobre os efeitos nos sujeitos e nos ambientes nos quais essas produções foram realizadas a partir dos conceitos que mobilizei anteriormente. Falei aqui sobre a teia de informações e relações que compõem e constroem a sequência de imagens em questão e, além disso, sobre o porquê dessa teia de informações ser construída. Busquei aqui responder a questões dos capítulos anteriores, como, por exemplo, se de fato a produção audiovisual foi e é uma prática que promove a emancipação intelectual. Neste momento, entendo mais uma vez que terei novos questionamentos no lugar de muitas respostas, mas o esclarecimento diante das produções possibilitará entender como a cultura visual compõe o cenário da educação diariamente e dialoga com a questão da emancipação, principalmente no ensino de História.

Os três vídeos aqui selecionados exibem uma diversidade de informações que nos possibilitam dialogar com os relatos daqueles e daquelas que fizeram parte da construção das imagens observadas, dos sujeitos que recordaram as trajetórias não só de construção das imagens em questão, mas dos caminhos trilhados durante a execução do projeto como um todo. A ideia de experiência aparece aqui com mais força e como caminho fundamental de compreensão das relações entre os sujeitos e as imagens produzidas. É por meio dela que podemos entender as falas relacionadas à vivência da produção audiovisual e da participação no Projeto Pibid/História. Lembro mais uma vez que, nesse sentido, a experiência à qual me referi

[...] é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2017, p. 35)

É justamente nessa abertura, na interpretação individual a partir da própria realidade, que cabe a discussão sobre as produções audiovisuais e sobre as narrativas dos sujeitos. Levando em consideração a subjetividade, podemos ouvir, relatar e

compreender o envolvimento e principalmente a tomada da realidade do Projeto como uma experiência de fato para aqueles/as que dele participaram.

#### **4.1 Entre o que é visto e o que é ouvido: O lugar, os efeitos e a função da narração nas produções audiovisuais pibidianas**

Como já comentado na parte inicial deste trabalho, foram selecionados três vídeos produzidos pelo Pibid/História no ano de 2015 e 2017 e que estão hoje disponíveis no YouTube, sendo eles: *Nossas Vidas no Érico* (2015), *Memória e Cultura Escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metropol* (2017) e *A escola como caixa de memória* (2017). Nesses audiovisuais foram observados aspectos relacionados ao envolvimento dos alunos e alunas tanto da educação básica como dos bolsistas do PIBID, dos/as coordenadores/as do Projeto nas escolas e dos/as coordenadores/as gerais do Projeto no curso de História da Unesc. Os apontamentos analisados aqui fazem ainda mais sentido quando postos em diálogo com as falas dos grupos focais e entrevistas realizadas com os sujeitos, mas, por ora, analisemos o que é perceptível através do visível. Neste momento, é preciso recordar que o Projeto que tinha como uma das metas a

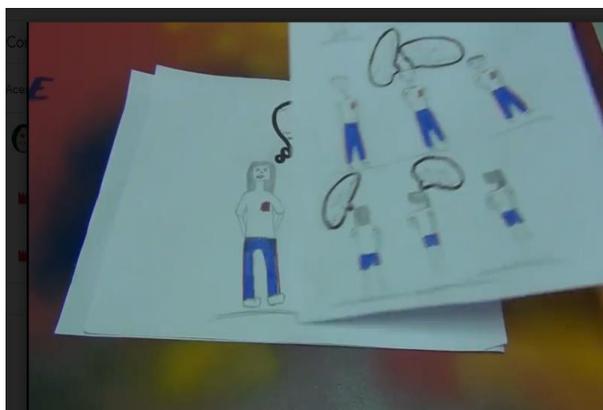
Organização de atividades didáticas com audiovisuais. Os acadêmicos-bolsistas articularão com o professor supervisor atividades didáticas que diversifiquem a prática de sala de aula com instrumentos visuais e sonoros, de modo a possibilitar uma leitura diversificada e contextualizada do conteúdo de história por meio de produções culturais, posto que esta prática permite aos bolsistas vivenciar a experiência de produção de atividades didático-pedagógicas diferenciadas. (PIBID INSTITUCIONAL, 2014, p. 15)

De acordo com o trecho acima, o objetivo da produção audiovisual era fazer com o que os bolsistas promovessem juntamente com os/as professores/as supervisores/as materiais que diversificassem a atividade cotidiana da sala de aula, possibilitando uma leitura diferenciada dos conteúdos da disciplina. Nesse contexto, o conceito de memória aparece nos três audiovisuais analisados, sendo base de discussão das produções. Além desse, outro ponto em comum está presente: o audiovisual produzido, em sua maioria, com base no acervo documental da escola em que era executado.

Os audiovisuais escritos e/ou narrados pelos/as acadêmicos/as bolsistas explicitam principalmente que o conteúdo, a memória e o acervo documental foram trabalhados em sala de aula com alunos e alunas da educação básica, para além da produção audiovisual. A forma mais clara de explicitar essas questões se dá em forma de narração e textos que aparecem nas imagens. O caráter descritivo dos vídeos exprime a necessidade de mostrar a atividade realizada, entretanto deixa espaço para a criação dos alunos e alunas da educação básica, caso presente no audiovisual *Nossas Vidas no Érico* (2015). O audiovisual em questão possui 10 minutos e 27 segundos de duração e tem como tema principal as memórias escolares dos alunos e alunas da instituição sobre os momentos vividos por eles/as no ambiente escolar. Também são retratadas nesta produção as atividades realizadas pelos acadêmicos/as bolsistas com a turma antes da elaboração dos desenhos que ilustram as histórias contadas pelos alunos/as. São exibidas imagens das aulas ministradas, de visitas à Universidade e de oficinas realizadas para contato dos/as alunos/as com os/as documentos de acervo do Centro de Memória e Documentação da Unesc.

As ilustrações a respeito das memórias dos alunos são o ponto alto do audiovisual analisado e aparecem como o resultado das atividades realizadas entre os/as bolsistas e alunos/as da educação básica.

**Figura 3: Fotograma: *Nossas Vidas no Érico* (2015)**



Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HTVPhY6sg-o>

**Figura 4: Fotograma: *Nossas Vidas no Érico* (2015)**



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HTVPhY6sg-o>

Pelo viés da representação, as imagens trazem a ideia de construção das memórias a partir dos/as próprios/as alunos/as da educação básica, não enfatizando a questão do acervo documental da escola. Por meio da observação geral, para além dessas imagens representativas, ouvi a narração dos/as bolsistas do Projeto para além dessa atividade de narração e ilustração das memórias, onde destacam as atividades realizadas, como, por exemplo, as formações a respeito do conceito de memória e do ensino de história, e as oficinas de higienização e conservação dos documentos. Ainda assim, a voz que narra na maior parte do tempo deixa espaço para que os narradores também sejam alunos/as da educação básica e das suas próprias histórias, como podemos observar e ouvir durante todo o audiovisual. Por tanto, a produção é feita parte por bolsistas e parte por alunos/as da educação básica, onde os primeiros interferem na narração e edição, mas mantêm as histórias e anseios dos alunos/as em contá-las, como principal tema da produção.

O audiovisual *A escola como caixa de memória* (2017), com 10 minutos e 37 segundos de duração, também buscou trabalhar com memórias pessoais de alunos e alunas por meio de objetos caracterizados como "âncoras de memória", como o próprio vídeo denomina. Essa produção não apresenta uma narrativa, duas ou mais, como no audiovisual anterior. Ela trata da explanação do Projeto na escola, exibindo momentos da execução, como rodas de conversa, aulas sobre o tema e imagens do interior da escola. Não há nessa produção indícios de que os/as alunos/as da educação básica participaram da construção das imagens, entretanto é destacado que eles/as construíram os livros de memórias tidos como objetivo das atividades. Ponto de

destaque nesse segundo vídeo é a participação horizontal entre três sujeitos na produção: os/as alunos/as da educação básica, as acadêmicas bolsistas e o professor responsável pela disciplina na escola. Essa relação é identificada por posições na imagem, por trocas observadas durante conversas e confirmada posteriormente pelos relatos desses sujeitos.

A relação horizontal entre os sujeitos do projeto é ainda mais visível na produção *Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metrópol* (2017). O audiovisual, com duração de 16 minutos e 46 segundos, apresenta como principal tema o encontro entre comunidade do bairro, comunidade escolar, alunos/as da educação básica e bolsistas do Pibid. Assim o projeto visou engajar a comunidade não só escolar, mas também do bairro, através das memórias encontradas no acervo documental da instituição. O audiovisual retratou as etapas do Projeto, e ainda, um encontro entre membros da comunidade e alunos/as. O encontro foi registrado por todos/as participantes do projeto; Alunos e alunas da educação básica aparecem com câmeras e microfones fazendo perguntas, filmando e fotografando o momento do encontro promovido pelo Pibid, evidenciando sua participação na construção das imagens.

**Figura 5: Fotograma: *Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metrópol* (2017)**



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QQ5hml5Tosk>

**Figura 6: Fotograma: *Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metropol* (2017)**



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QQ5hml5Tosk>

Além de observar a questão da horizontalidade nas imagens acima, pode-se destacar mais uma questão: os/as alunos/as produzindo as imagens de fato através das câmeras. É evidente que a imagem de alunos e alunas segurando os objetos que constroem a imagem não são capazes por si só de nos responder se de fato eles/as se sentem construtores/as dessa produção. É preciso, então, ir além e compreender o contexto dessa produção e colocar questões a partir da motivação e da condução das atividades. E é neste ponto da análise do audiovisual que se pode afirmar que entre os três vídeos analisados aqui, o audiovisual *Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metropol* é o único que explora a questão desse domínio: os alunos e alunas no comando das imagens por meio das câmeras, por exemplo. Muitas das imagens observadas no audiovisual completo são dos ângulos registrados pela câmera que o aluno segura nas imagens destacadas aqui, o que reafirma que as formas de olhar, os recortes e enquadramentos foram em sua grande maioria definidos por alunos/as da educação básica.

Esses enquadramentos definem, entre outras questões, a forma de olhar, e nesse contexto afirmo que os/as alunos/as definem a forma com que nós observamos essas imagens. Esse ato pode ser caracterizado como um sinal da colocação de um novo saber, compreendendo esse novo saber como aquele capaz de evitar o embrutecimento entre mestre e aluno/a (RANCIÉRE, 2012). Mas que novo saber é esse colocado por meio de um 'simples' enquadramento? O novo saber citado está na

definição do que o indivíduo quer que o outro observe. Nesse caso, o aluno executa tal atividade de forma involuntária, mas ainda com intenções. O que quero dizer é que a proposta de observação não parte exclusivamente da orientação de quem conduz o documentário, mas sim dos/as alunos/as participantes da produção.

Relacionando as três produções analisadas com as noções de emancipação, entre elas o audiovisual *Nossas Vidas no Érico* (2015) e *Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metropol* (2017), que elas exprimem questões relacionadas com o conceito e abordam o fazer imagens e produzir uma reação diante do que é observado e proposto, uma vez que se observa o ato de produzir diversas vezes durante o audiovisual, como, por exemplo, nas imagens que trouxemos anteriormente onde alunos/as aparecem conduzindo as imagens. Em contrapartida, a edição final fica a cargo dos/as bolsistas do Projeto, uma vez que são os nomes destes que aparecem no tópico de edição dos créditos finais dos audiovisuais. Nesse sentido, entendo que, nas três produções analisadas, a definição do que será observado e da construção da ideia é colocada pelos/as bolsistas do Projeto e não somente pelos/as alunos/as da educação básica. Então, o protagonismo dos alunos está na seleção do enquadramento e dos personagens que se pode assistir em determinado momento no audiovisual, em especial do audiovisual *EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metropol* (2017), mas o resultado final é de autoria dos/as acadêmicos bolsistas por conta do roteiro realizado e da edição final.

Além da questão da edição, a narração também é um ponto em comum entre as três produções, sendo o outro ponto o caráter documental de ambas e, em consequência disso, a presença da narração dos/as acadêmicos/as bolsistas, podendo ser caracterizada como “a voz de Deus”<sup>24</sup> nos audiovisuais. Trago de maneira mais específica o gênero de documentário expositivo. De acordo com Bill Nichols,

Esse modo agrupa fragmentos do mundo histórico numa estrutura mais retórica ou argumentativa do que estética ou poética. O modo expositivo dirige-se ao espectador diretamente, com legendas ou vozes que propõem uma perspectiva, expõem um argumento ou recontam a história. Os filmes desse modo adotam o comentário com voz de Deus. (NICHOLS, 2010, p. 142)

---

<sup>24</sup> “A Voz de Deus” utilizada neste contexto é uma expressão utilizada por Bill Nichols no livro *Introdução ao Documentário* (2005) e exprime a narração em terceira pessoa, aquela responsável por conduzir o que veremos nas imagens em uma produção cinematográfica.

É a voz da narração que conduz o que é visto, que descreve, que conta e guia a imagem. Ela cria um ponto de vista de onde é possível acompanhar a narrativa, criando um efeito de perspectiva. Nos audiovisuais produzidos pelo Pibid, nota-se que os dois pontos estão presentes: a legenda e as vozes que apresentam e recontam histórias. Ainda de acordo com o autor, “a voz de Deus é a correspondente voz da autoridade – alguém que vemos e ouvimos, que fala em nome do filme” (NICHOLS, 2010, p. 41). A ênfase neste ponto se dá principalmente por entender que nos três vídeos observados a narração está presente de modo a “traduzir” a imagem e o conteúdo central da produção. É necessário que alguém conte o que está acontecendo, que mostre o que é visto para além da visão. Neste caso, a palavra é necessária, e ela aparece sempre na narração dos/as bolsistas dos projetos, muitas vezes “decodificando” a imagem produzida em conjunto com alunos/as da educação básica. Trago aqui uma questão relacionada à obrigação representativa, que trata, entre outras questões, da dependência do visível em relação à palavra (RANCIÈRE, 2003):

[...] a palavra é um fazer ver, cabe-lhe pôr ordem no visível desdobrando um quase visível em que se vêm fundir duas operações: uma operação de substituição (que põem diante dos olhos o que está distante no espaço e no tempo) e uma operação de manifestação (que faz ver o que é intrinsecamente subtraído à vista, os mecanismos íntimos que movem personagens e acontecimentos). (RANCIÈRE, 2003, p. 123)

A partir desse apontamento a respeito da obrigação representativa, podemos compreender três importantes questões. A primeira em relação à necessidade das produções analisadas em mostrar algo específico, como as atividades realizadas antes da produção propriamente dita. Essas produções contam com duas partes centrais: uma explicativa a respeito de como chegaram ao resultado da produção e uma mais “livre” criativamente, espaço em que os alunos/as da educação básica aparecem com mais frequência. A segunda questão diz respeito à obrigação de complementar a imagem visível com as palavras (narração e legendas), aquilo que o projeto propunha, e como este objetivo não era alcançado somente com as imagens e construções dos alunos e alunas da educação básica nas partes em que a produção seria mais livre, cabiam as palavras em forma de legenda e narração fazê-lo. As duas questões

comentadas acima levam ao terceiro ponto: a descrição e a narração contínuas revelam principalmente a construção de roteiro, a condução da produção e a montagem das imagens realizadas em grande parte pelos/as acadêmicos/as bolsistas do Pibid, conduzidos também pelos coordenadores gerais diante dos objetivos do projeto norteador.

Neste ponto, pode-se eventualmente pensar que de fato este era o objetivo do projeto: a proposição de atividades a serem desenvolvidas por alunos/as na educação básica. Entretanto, retomo a pergunta central deste trabalho, quando questiono a fomentação da emancipação intelectual para os sujeitos envolvidos no projeto e, principalmente, para alunos/as da educação básica. Analisando as imagens propostas pelos audiovisuais, pode-se anteciper que os/as responsáveis gerais pelas produções não foram os alunos e as alunas da educação básica, mas os/as acadêmicos/as bolsistas do projeto. Esse ponto ainda é fortalecido nos créditos finais das produções, onde os nomes dos/as bolsistas aparecem principalmente em “Narração” e “Roteiro”.

Proponho, então, uma reflexão trazendo novamente o Mestre Jacotot. Os/as acadêmicos bolsistas enquanto professores/as em formação haviam dado espaço para que os alunos e as alunas da educação básica produzissem seu conhecimento sozinhos, de maneira independente? Imagino que aqui a resposta seja um potente não. Contudo, é necessário ouvir e entender a experiência dos/as participantes do Projeto e, neste caso, dos alunos e alunas da educação básica, pois ao final é esse ponto que revela a transformação do sujeito pela atividade proposta.

#### **4.2 Afinal, o que quer e para onde vai a voz que narra a imagem?**

A voz que mais se ouve é de fato a dos acadêmicos e acadêmicas bolsistas do Projeto, o que é compreensível a partir do capítulo em que tratamos da idealização do Pibid e dos seus objetivos. Se a formação dos/a professores/as e a iniciação à docência era desde o início o foco do Projeto em questão, esperava-se que o foco fosse de fato os/as bolsistas. Entretanto, é importante compreender aqui como o objetivo se amplia por conta da vivência no Projeto e como outros sujeitos também se sentem atingidos pela experiência pibidiana.

Apesar de “a voz de Deus” ter uma personificação bem clara nesse momento, diversas vezes os três sujeitos citados dividem a cena das produções, seja em roda de conversa ou execução de atividades, como podemos perceber em algumas imagens exibidas aqui, como, por exemplo, as do audiovisual *Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro Metrópol* (2017) durante as rodas de conversa. O teor das conversas realizadas no audiovisual em questão se dava a partir de perguntas e respostas realizadas entre alunos/as da educação básica e os membros da comunidade participantes da atividade após observarem as imagens contidas no acervo escolar. Perguntas e respostas acerca das diferenças do passado para os dias atuais e principalmente sobre as memórias dos membros da comunidade vividas no bairro e na escola.

A imagem das rodas de conversa e das trocas realizadas passa a confirmação da relação horizontal entre os sujeitos da comunidade escolar e dos/as “visitantes”, sendo estes últimos os/as acadêmicos/as bolsistas. Aqui, entende-se que não é somente a narração que caracteriza a autoria da produção, apesar de conduzi-la, pois o resultado final é o das experiências de cada sujeito. Contudo, questiono: a relação horizontal tem a ver com a sensação de pertencimento dos/as acadêmicos/as em formação?

O grupo focal composto por acadêmicos/as bolsistas que já se conheciam dos anos anteriores e das atividades do Projeto manteve uma relação de troca durante a conversa realizada por meio do grupo focal. Ao falarem sobre o tema, concordaram diversas vezes, principalmente a respeito do sentimento de acolhimento e pertencimento ao espaço escolar. Nesse caso, um membro em especial afirma:

Cada escola tinha uma realidade diferente [...] a escola que participei em 2015 eu acho que tinha sim... a recepção era boa, deixavam a gente à vontade e tudo mais, mas sempre tem um distanciamento, né. A gente não tá envolvido com a rotina da escola, todos os dias da semana. Às vezes a gente não ia porque acontecia um outro projeto paralelo [...] então, era difícil criar um vínculo... A gente não via sempre a professora supervisora, a direção era algo mais distante [...] e até mesmo com os alunos, porque a gente trabalhava em uma turma, mas a gente via eles em duas aulas por semana. Eu lembro que eu inclusive não consegui ter vínculo com a turma toda [...] e sobre pertencer eu acho que é muito difícil, né. Porque, que nem eu falei, existe uma recepção boa da escola, mas é aquela coisa, né, tu é um estranho ali dentro e até quando tu vê assim. E aí eu trago mais uma vez, porque sempre comparo: quando a

gente é um ACT<sup>25</sup> a gente é um estranho na escola, e a gente tá ali diariamente [...] Na grande maioria das vezes tu não é visto como alguém que pertence àquele local, né. Tu é temporário, e acho que quando tu é pibidiano é um pouco essa lógica. É um pouco menor por que tu não tá ali como professor, tu tá como bolsista, né, por mais que exerça atividades de professor. (Bruna, Grupo Focal Bolsistas, 2020)

A expressão de concordância dos demais membros do grupo, seguida das falas que também concordam com a citação acima, exprime a paridade de ideia entre os/as bolsistas do Projeto em relação ao tema.

Todavia, a sensação de pertencimento e de identificação com a realidade escolar era por vezes difícil, apesar da boa recepção das escolas principalmente por conta da rotina escolar e das demandas cotidianas. Percebi, assim, que somente a prática da docência não tornava a construção da identidade de professor/a um fator simples e um objetivo alcançado pelo Projeto. Outro ponto importante na fala citada é a comparação em relação aos professores que trabalham em caráter temporário nas escolas do município de Criciúma. A brevidade do período de contratação do trabalho e a possibilidade de não permanência na escola no ano seguinte tornava o sentimento de pertencimento e a construção de identidade algo mais distante. Nesse caso, a horizontalidade observada nas imagens não é suficiente para identificar a questão do pertencimento; é necessário ouvir e entender a relação para além do que é observado, trazendo elementos da experiência em suas mais diversas formas.

Em contrapartida, os/as acadêmicos/as bolsistas participantes do grupo focal realizado reconhecem no Pibid maior possibilidade de contato com a realidade escolar e preparação para a vida escolar enquanto professores e professoras. Concordam sobre a eficácia do Projeto no sentido de formação e afirmam ainda que, muitas vezes, é por meio desse contato que identificam que de fato querem seguir carreira na licenciatura:

Eu entrei na graduação sem saber bem o que era uma licenciatura e, com o decorrer dos anos, entrando no PIBID, eu fui me descobrindo... o que é ser professora já durante a graduação e posteriormente também em sala de aula, né. Mas o PIBID foi isso: [...] um ponta pé inicial de tu estar em sala de aula, de ter uma experiência única, poder trocar experiência com colegas e

---

<sup>25</sup> Sigla referente ao regime de contratação temporário no estado de Santa Catarina, no qual professores/as são admitidos após processo seletivo e escolha de vaga em caráter não-definitivo.

professores já atuantes [...] E o formato desse projeto de 2015 e 2017 foram projetos que me auxiliam muito hoje em sala de aula (como professora) [...] O PIBID, querendo ou não, faz parte da nossa formação e auxiliou muito nas profissionais que a gente é hoje. (Camila, Grupo Focal Bolsistas, 2020)

Mesmo que no cotidiano escolar o sentimento de pertencimento seja controverso, o Pibid contribuiu nesses dois anos analisados como formador de professores e professoras, principalmente no sentido de contato com a realidade escolar. Podemos afirmar que as próprias questões sinalizadas na citação anterior são reflexo do conhecimento de escola construído durante o Pibid. Na citação, o membro do grupo e os demais participantes destacam a rotina de projetos extraclasse e demandas escolares que muitas vezes estão entre os planejamentos de cada disciplina. O conhecimento das adversidades e demandas só é possível a partir do momento em que se frequenta a escola enquanto professor e professora, seja enquanto bolsista ou enquanto profissional já formado. Relembro aqui um trecho da citação de Bauman quando afirma que a identidade não tem a solidez de uma rocha (2005, p. 17), ou seja, ela é mutável e está em contínua construção. Neste ponto entendo, a partir dos objetivos colocados no Projeto de criação do programa e das falas aqui apresentadas, que o Pibid cumpre seu papel de formador de identidade docente, mesmo diante das demandas do cotidiano, e age enquanto preparação para a vida profissional docente, fato reforçado pelas citações a seguir:

Até hoje tenho as marcas que o PIBID trouxe desde de 2015 [...] Foi uma das coisas mais importantes da minha vivência. E até hoje, mesmo na rotina louca de professora, eu trago coisas que o Pibid me ensinou. (Bruna, Grupo Focal Bolsistas, 2020)

A gente faz muita crítica, mas quando a gente tá em sala de aula a gente vê que não é bem assim. Nos estágios a gente “descasca”, fala mal do livro didático, fala mal da professora, fala mal dos alunos [...] Depois, lá na frente, a gente vê que faz igual e que não é bem assim. Então, o PIBID foi de grande relevância para mim, foi o início dessa formação de sair para a prática [...] (Júlia, Grupo Focal Bolsistas, 2020)

Assim, entendo que o Programa possibilitou o contato com a realidade escolar, inclusive a respeito da quebra de expectativa construída durante o curso de graduação na licenciatura em História. O Programa aparece nas falas enquanto preparação para

a realidade escolar em todos os seus âmbitos.

O título deste tópico apresenta uma pergunta simples: o que queria a voz que narra os audiovisuais? Neste caso, entendo que essa voz pertence aos/às bolsistas do Projeto, e gostaria, ainda, de enfatizar que mais uma vez não apresentarei uma resposta concreta, mas sim algumas reflexões que podem servir de caminho para construir novas ponderações. A reflexão principal que pode proporcionar respostas é o cunho transformador do Projeto e os efeitos dele no exercício da atividade docente, o que é confirmado pelas falas acima. Dessa maneira, a voz dos/as bolsistas conduz a narrativa, apresenta-se como a “voz de Deus”, ao narrar, organizar, ilustrar e colocar em prática o que o Projeto propunha inicialmente: colocar professores/as em formação em contato direto com a docência.

A respeito da produção audiovisual como prática emancipadora, uma fala em especial chama atenção:

[a produção audiovisual] eu acho que talvez emancipa muito mais o professor do que o aluno em si e já é um caminho porque, se o professor se a abrir um pouco, ele vai ir encontrando meios para socializar com os alunos. Porque o PIBID tem esse caráter de a gente fazer esse trabalho na escola; mas eu acho que ele gera uma mudança muito maior nos bolsistas do que nas escolas e os alunos em si. E eu acho que trabalhar com o audiovisual vai nesse mesmo caminho, não que a gente não tenha que trabalhar com todas [linguagens] mas eu acho que agrega muito ao professor. (Bruna, Grupo Focal Bolsistas, 2020)

A percepção apresentada acima exprime que a produção audiovisual é capaz de emancipar muito mais o/a professor/a que conduz a atividade do que o aluno. Pode-se interpretar a fala, entendendo que ao apresentar a proposta o/a professor/a em questão já se coloca no lugar do não saber, e ao mesmo tempo põe o aluno no lugar da atividade, ao invés da passividade (RANCIÈRE 2012), e não se restringe a apenas transferir o que viu e sabe. Mais do que isso, o aluno coloca-se em condições de reagir ao saber que é colocado não só por ele, mas também pelos alunos/as por meio das suas referências pessoais na produção audiovisual. Podemos afirmar, ainda, que a partir da fala citada é preciso que o/a professor/a esteja preparado/a, aberto/a e até emancipado/a para desenvolver um trabalho discutindo as questões de emancipação, e é neste sentido que caminha a produção audiovisual na construção do saber histórico para aqueles/as que conduziram a atividade proposta.

### **4.3 A formação docente na perspectiva dos coordenadores/as do Projeto**

A construção do que vimos nas imagens dos audiovisuais produzidos foi conduzida não só pelos/as bolsistas do Projeto, mas principalmente por quem não aparece nele, nem mesmo por meio da voz que conduz as imagens. Os/As coordenadores/as do Projeto foram responsáveis por elaborar a proposta e colocá-la em prática com alunos e alunas da graduação. De fato, as propostas vindas institucionalmente e em nível nacional moldaram a proposta pibidiana do curso de História da Unesc, entretanto algumas questões foram levantadas a partir da percepção dos/as professores/as coordenadores/as. Nesse sentido, o trabalho com acervos documentais e o conceito de memória, alinhados à produção de imagem, caracterizou o Projeto PIBID/História. Cabe agora compreender os efeitos disso para aqueles que propuseram e elaboraram a atividade.

Analisemos aqui, não as imagens produzidas, mas a construção delas a partir de quem não vimos: dos coordenadores/as do Projeto na Universidade, que levantam importantes questões a respeito das suas experiências e percepções. Um fato que gostaria de apontar neste primeiro momento é o entrosamento do grupo e o envolvimento emocional com o Projeto. Durante os momentos de fala e nas discussões dos tópicos apresentados, o grupo conversou de maneira descontraída sobre os ganhos e as dificuldades em conduzir o Pibid nos anos de 2015 e 2017, concordando em muitos pontos e discordando em poucos. Um dos fatos em comum que gostaria de abordar com mais profundidade aqui a partir das conversas entre os/as coordenadores/as é a relação entre o Projeto PIBID e a prática de estágio e como isso se reflete na formação docente.

No capítulo inicial, observei rapidamente a relação entre os dois pontos, mas a partir da fala de quem conduz o Projeto e também a disciplina de Estágio, podemos entender ainda melhor as diferenças entre o Pibid e o Estágio Docente. O fator principal aqui é a parte prática do ser professor, relacionada ao tempo de realização de atividades, de execução de projetos e de cotidiano nas salas de aula. Entre essas questões, a principal refere-se ao contato com a realidade escolar em suas formas mais específicas, e um pouco disso é confirmado na fala a seguir:

[...] quando o pessoal começa o estágio e começa a montar os planos de aula, o grupo que fez o PIBID consegue montar os planos de aula muito mais em diálogo com a realidade da escola. Tanto do ponto de vista do que a escola oferece quanto de realidade de tempo, acho que a questão do tempo é muito notável. Então, em um diagnóstico mais assertivo, quando eles fazem o plano de aula, eles conseguem analisar a turma com muito mais eficiência. Assim, obviamente, conseguem contornar alguma situação que apresentou dificuldade. A gente sempre fala na aula de estágio, que além do plano A tem que ter o plano B, quando uma coisa não dá certo, e um C e um D. E o pessoal do Pibid é muito rápido nisso. (Janete, Grupo Focal Coordenadores, 2020)

Os demais membros do grupo focal concordam de forma concisa com a fala citada, afirmando ainda que o Projeto cumpre o papel proposto inicialmente a respeito da formação de professores/as e da identidade docente. Outro ponto que surge na conversa entre o grupo focal realizado com os/as professores/as coordenadores/as é a questão de como o Projeto possui cunho de exclusividade, quando se trata de formação docente da História. Os membros conversaram a respeito da trajetória do curso de História e da sua relação com os campos da pesquisa e da licenciatura propriamente dita, afirmando que o Pibid caminhou junto com a construção do curso mais voltado para a licenciatura e a prática docente.

[...] nós não tínhamos antes, eu não conheço, um projeto voltado para a formação docente. Nós temos uma série de projetos de Iniciação Científica voltados para a pesquisa. Nós não tínhamos nada para a docência, né. Ao mesmo tempo, eu tenho a impressão de que a chegada do PIBID no curso de História, ela meio que coincide com o momento em que o curso de História da Unesc começa a consolidar uma vocação para formação de professores. Porque, mesmo durante muito tempo, o curso de História ficou muito focado na pesquisa... E a gente vinha, né, de muito tempo, nos colegiados, nas reuniões de NDE, entre os professores, falando dessa importância, né, de olha, nós somos uma licenciatura e é importante que a gente priorize a licenciatura, embora a pesquisa também seja importante. E eu acho que o PIBID coincide com o momento, o período ali de consolidação dessa vocação do curso de formar professores. E ao mesmo tempo ele fortalece, ele dá forças para essa consolidação. (Pedro, Grupo Focal Professores, 2020)

Notamos, a partir da fala acima, que o Programa ultrapassou as questões voltadas para os alunos e alunas da educação básica e acadêmicos/as do curso de História, uma vez que também influenciou diretamente na consolidação do curso,

voltando-se para a formação de professores e professoras de História desde sua chegada na Universidade. A partir desses dois apontamentos, podemos afirmar que o Pibid se tornou um alicerce na consolidação das licenciaturas da Universidade e principalmente no curso de História. Existem mais dois pontos que estão relacionados e que gostaria de mencionar a partir da conversa com o grupo focal de professores e professoras coordenadores. O primeiro trata do Programa como meio fundamental de os/as acadêmicos/as permanecerem na Universidade e o segundo trata dos cortes já citados anteriormente, no capítulo 3 deste trabalho.

Em relação à bolsa enquanto garantia da permanência, um dos coordenadores afirma que ela foi chave para a permanência de alunos e alunas que não conseguiam trabalhar em virtude de o curso ter migrado para o turno vespertino. Desse modo,

[...] acho que foi um elemento que surgiu como justificativa da permanência dos alunos [...] Muitos alunos não conseguiam trabalhar, tinham dificuldade de trabalhar e estudar. Então, com o PIBID e um outro projeto de pesquisa, com a bolsa, eles conseguiam permanecer na Universidade. Então se criou naquele contexto um contexto de o aluno vivenciar a universidade, circular, respirar a Universidade. (Júlio, Grupo Focal Coordenadores, 2020)

Portanto, a bolsa no valor de R\$ 400,00 era também uma forma de assegurar a permanência dos alunos e das alunas dos cursos de licenciatura da Universidade, muito por conta de os cursos serem em sua grande maioria no turno vespertino. O envolvimento com a iniciação à docência e/ou docência fomentou, de acordo com um dos coordenadores do Projeto, a vivência mais completa da universidade e o envolvimento maior com o Projeto, unindo a possibilidade da permanência à construção da experiência universitária de maneira mais consolidada.

Citar o corte de verbas realizado em nível nacional em 2015 é também comentar sobre a realização e idealização do PIBID/História nos dois anos analisados. Apesar de o corte ter dificultado o desenvolvimento do Projeto, ele não inviabilizou a atividade do audiovisual devido ao seu baixo custo. Anteriormente ao corte, o Projeto já tinha delimitado o trabalho com linguagens, entretanto, com a exigência do MEC de um produto como resultado das atividades, o audiovisual passou a ser ainda mais interessante como possibilidade viável diante da falta de recursos para a criação de outros materiais. Além desse ponto, os membros do grupo afirmam mais duas questões

que se relacionam com a ideia do trabalho com o audiovisual: a afinidade do curso com a discussão de imagem proposta por disciplinas já existentes e o anseio por fortalecer o Centro de Memória e Documentação e seu Laboratório de Imagem e Som.

A Capes pedia o tal do produto [...] Precisava de um produto para comprovar no relatório e, aí, a gente foi pego de surpresa. O que seria esse produto? [...] Eu não lembro se foi proposital a escolha do audiovisual para o primeiro ano ou se ele caiu, digamos assim, como proposital para a nossa realização do que seria um produto [...] Fico pensando se era isso. Ah, um filme é um produto e, então, é ele que vai como o primeiro modelo [...] E aí tinha a ver com o CEDOC também. (Márcio, Grupo Focal Professores, 2020)

A ideia do produto sempre soou ruim nos nossos ouvidos. A palavra incomodava, lembrava a ideia de mercantilização, mercado. Inclusive levamos um tempo para entender o que queriam com esse produto [...] Mas eu lembro que foi consensual que o tema passasse por dentro do CEDOC [...] Foi muito interessante por que [o Laboratório de Imagem e Som] era um laboratório que por muito tempo estava ali, né, e as atividades da disciplina associadas às atividades do PIBID ali dentro. Hoje é um dos laboratórios do CEDOC de maior atividade. (Pedro, Grupo Focal Professores, 2020)

No início a gente se sentia em um projeto muito rico, e isso gerava uma certa euforia no sentido de pensar: “Vamos poder fazer muita coisa!” E no processo, os cortes começaram a vir de uma tal forma que, quando a gente viu, já tinha dívida “pendurada no prego” [...] Tivemos que começar a fazer contingências e adaptações. (Pedro, Grupo Focal Professores, 2020)

A conversa que ocorre a partir das citações acima aponta primeiramente para um desconforto em relação à palavra produto e como esse seria um ponto de definição das atividades que se seguiram até o Projeto chegar ao seu formato realizado nos dois anos aqui analisados. Além da ideia de produto, a fomentação do CEDOC também foi grande definidor do trabalho não só com as múltiplas linguagens, mas principalmente com a prática audiovisual, e nesse sentido todos/as membros do grupo concordaram que a proposta trabalhou em diálogo direto com o setor, inclusive com o objetivo de valorizá-lo. A questão dos cortes de verba e da sua relação com a ideia do projeto e sua efetividade é mencionada várias vezes pelos membros do grupo e confirmada por um dos membros com a colocação de que: “Nesse sentido, o vídeo era um produto que a gente poderia produzir sem custo, mesmo que não tivesse mais verba” (Márcio, Grupo Focal Coordenadores, 2020).

Enfim, todos/as os/as membros/as do grupo também concordaram ao destacar que toda a trajetória e os objetivos culminaram para os bons resultados do Projeto e, para além dele, para o crescimento do Centro de Memória e Educação (Cedoc) e para a preservação dos acervos documentais na escola, que também era parte do Projeto em questão.

Analisando as falas e colocando-as em diálogo com o Projeto nos anos selecionados aqui, é possível perceber o distanciamento entre a realidade cercada principalmente pelas dificuldades com o financiamento das atividades e os objetivos colocados inicialmente. Entretanto, também é importante ressaltar a manutenção de todas as atividades, mesmo que readaptadas, mantendo o caminho ao qual o Programa se propôs no projeto institucional: trabalhar com as múltiplas linguagens no ensino de História e, nesse campo, o cinema e o audiovisual estavam presentes ao lado da proposta de patrimônio e acervo documental.

Quando falamos de quem está por trás da voz que narra os audiovisuais, estamos falando dos/as coordenadores/as do Projeto no curso de História, mas também dos/as professores/as supervisores/as da disciplina na escola. Os professores/as supervisores/as nas escolas aparecem aqui como os elos entre as escolas participantes e a Universidade, muitas vezes construindo a relação entre bolsistas, alunos/as e professores/as coordenadores/as. Ao ouvir suas falas, relatos e vivências, a troca entre ambos se dá com base em uma relação extremamente afetiva em relação ao Projeto, afirmando a transformação que ele realizou no cotidiano da sala de aula durante e depois do encerramento das atividades. Tratando-se desse elo firmado, a presença da Universidade no ambiente escolar surge como um potencial de crescimento do aprendizado, afirmado na seguinte colocação:

Uma das coisas que eu notei nas duas turmas foi o valor que eles passaram a dar para a pesquisa: passaram a ter mais interesse por pesquisar. Depois do momento em que terminou o Projeto, terminou a participação de vocês na escola eu continuei desenvolvendo minhas atividades com os alunos e deu para perceber como eles passaram a entender qual o valor da pesquisa para a História [...] A pesquisa começou a ter um outro valor, até porque eram outras pessoas que estavam falando com eles [...] Acho que isso contribuiu bastante nesse processo mais complexo de entender a pesquisa para História. (Júnior, Grupo focal professores supervisores, 2020)

A questão da pesquisa aparece como parte fundamental percebida pelos professores supervisores em relação às oportunidades colocadas pelo Pibid aos alunos da educação básica. De acordo com as falas, confirmada com gestos de concordância, ambos concordam que, a partir das discussões trazidas pelo Programa, os/as alunos/as passaram a compreender de melhor maneira a construção da história por meio da pesquisa. Também é interessante perceber que o membro do grupo cita a relevância de um sujeito externo na construção desse valor para a pesquisa. A vinda da Universidade para o ambiente escolar por meio do Pibid também despertou nos alunos/as o sentimento de importância em relação à escrita da história, como afirma outro membro do grupo:

[...] os estudantes se sentem motivados e valorizados. No momento em que eles percebem: nossa sala está participando de algo diferenciado, estão vindo os estudantes lá da Universidade para fazer um diálogo. Então isso muitas vezes, para uma comunidade de uma rede municipal... às vezes o conhecimento deles de mundo e até de cidade é pequeno [...] Então, isso tudo pode parecer simples, mas que tem uma relevância muito grande dentro de um universo de estudantes. (Marina, Grupo focal professores supervisores, 2020)

A ampliação do repertório sociocultural dos alunos e alunas também apareceu como um ponto de destaque do projeto vindo da Universidade para a escola. Como visto anteriormente, a atividade de produção do audiovisual foi baseada em conceitos da história, como, por exemplo, o conceito de memória. Por conta disso, as atividades de pesquisas em acervos da escola, entrevistas e saídas de campo foram mencionadas em grande medida pelo grupo ouvido. Apontados dois pontos iniciais de destaque nas falas, sendo eles a valorização da pesquisa histórica e o sentimento de valorização de si, gostaria de apontar mais precisamente as percepções acerca do uso do audiovisual como ferramenta de ensino no cotidiano escolar.

Uma questão que se relaciona com a fala dos coordenadores do Projeto na Universidade são as relações com o estágio no período de formação dos/as professores/as. Os membros do grupo, a partir do Projeto, recordaram-se dos seus períodos de formação e passaram a fazer um comparativo entre o Projeto e o período de estágio:

[O Pibid] é o contato maior que o acadêmico tem com a escola, né, porque como a gente passou por isso, então o estágio é muito pouco tempo para nós, né. A gente tem o estágio de observação, depois de atuação, e o Pibid já proporcionou a esses acadêmicos um maior contato até antes do estágio e, então, isso também é importante de se ressaltar. (Júnior, Grupo focal Professores Supervisores, 2020)

As reflexões sobre o estágio durante a graduação surgem nos três grupos envolvidos nos debates acerca de formação docente. O grupo em questão, ao recordar-se do seu processo de formação, reconhece que o PIBID teria tido um efeito positivo no processo caso já existisse no período. A relação de construção de identidade docente também volta a aparecer nesse momento, quando pensamos na relação de reconhecimento do outro e na identificação com o grupo. Essa identificação e troca, principalmente relacionando às vivências já realizadas com as dos bolsistas que vivenciaram a prática naquele período, explicitam a relação de identificação e ainda de horizontalidade entre eles.

Um outro fator que liga as vivências e falas dos grupos de bolsistas e professores supervisores é o reconhecimento da dificuldade dos trabalhos com o uso das novas tecnologias, em especial do audiovisual, devido à infraestrutura da escola. O grupo composto pelos/as professores/as supervisores/as em especial, torna o momento em que o assunto chega em uma oportunidade de desabafo a respeito dessas dificuldades, e afirmam que:

Até para produzir um PowerPoint com os alunos, que é uma coisa simples, depois, na hora da apresentação, é muito complicado, porque tem que salvar o documento no computador, o computador demora muito, depois tem que abrir, projetar... Da mesma forma, com o vídeo, fica mais complicado ainda. Então, se tu tem um equipamento legal, dá certo, mas se tu tem umas relíquias que só para abrir demora vinte minutos [...] Para abrir um site normal já é difícil, imagina se tu tem lá trinta alunos e cada um tem que baixar um vídeo. Então isso tudo, como gera uma frustração muito grande para eles, eu prefiro trabalhar de outras formas que não gerem tantas problemáticas. Claro, poderia fazer um vídeo único, mas a gente fica um pouco desanimado em função da infraestrutura que a escola apresenta. (Marina, Grupo Focal Professores Supervisores, 2020)

Neste momento gostaria de, mais uma vez, trazer a Base Nacional Comum Curricular para o debate, visto que ela incentiva em grande medida o uso das tecnologias digitais como mencionadas anteriormente. Diante das falas colocadas por

professores/as supervisores/as nas escolas, entendemos que muitas vezes os trabalhos que envolvem as imagens em movimento são impedidos de acontecer em função da infraestrutura oferecida pelas escolas no que se refere a computadores, por exemplo.

Apesar dos obstáculos encontrados para a realização das atividades audiovisuais, os membros do grupo afirmam que a atividade em questão promoveu, e promove, quando pode ser realizada, um sentimento de autoria e um despertar do senso crítico dos alunos e alunas na educação básica por fazerem o audiovisual, filmarem e produzirem.

Eu senti isso na prática [...] a maioria dos alunos/as eram meus desde o sexto ano. Foi muito legal ver a autonomia e autoria deles assistindo documentários, produzindo. Foi muito legal mesmo. Depois, conversando com outros professores, eles perceberam o comportamento de muitos alunos que não se posicionavam, não participavam das aulas, eram mais tímidos, a gente via esses alunos explicando conteúdo, falando. Foi sensacional. (Júnior, Grupo focal Professores Supervisores, 2020)

É possível afirmar que a produção audiovisual teve impacto não só no ensino de História, mas obteve potencial para transformar o processo de ensino e aprendizagem em outras disciplinas. Nesse caso, a mudança de posicionamento e a postura de questionamento são o que configura o lugar de emancipação diante das imagens e materiais que os próprios alunos e alunas construíram e, portanto, não se trata de apenas fazer e sentir-se autor do processo, mas questionar e desenvolver uma postura mais crítica diante das imagens que cercam.

Neste momento, mais uma vez podemos trazer as considerações a respeito da emancipação para alunos/as da educação básica. Quando ouvimos que a forma de questionar foi modificada após a atividade da produção, entendemos que o posicionamento é um reflexo do reagir ao que vê e do processo de construir um saber diante de algo novo. A postura de emancipação está presente para alunos/as da educação básica, assim como a relação com a vivência mesmo quando o ato já está no passo, mas ainda assim, refletindo no futuro. Estas duas questões apontadas a respeito da emancipação e da experiência dos/as alunos da educação básica veremos

ainda, um pouco mais adiante. Antes destes apontamentos, gostaria de enfatizar e destacar a voz desses sujeitos.

Além da voz que narra, existem outras vozes que a conduzem, e nesse caso nas produções que analisamos são compostas principalmente por professores e professoras já experientes no ensino de História e que, ao colocar suas percepções acerca do Projeto, apontam para seus ganhos em relação aos alunos e alunas da educação básica e bolsistas do PIBID na Universidade. O trabalho conjunto de quem conduziu a voz que narra os documentários é refletido também nas percepções dos alunos e alunas da educação básica que, muitos pela primeira vez, tiveram contato com a proposta de fazer as imagens a partir de referências de dentro e fora do ambiente escolar.

#### **4.4 Espectadores emancipados? O fazer e produzir imagens no ambiente escolar sob o olhar dos alunos e alunas da educação básica**

O primeiro ponto que gostaria de ressaltar quando se trata das falas e vivências dos alunos e alunas da educação básica é a necessidade de lembrar. Neste caso, foi o único grupo que precisou rever as atividades, para recordar do que se tratava a atividade. Em primeiro momento, imaginamos que esse fato denuncia certa falta de valorização do Projeto, visto o rápido esquecimento do que foi vivido, mas ouvindo as recordações desses sujeitos entende-se que a grande demanda de atividades escolares em um só ano faz com que algumas coisas fiquem esquecidas.

Quando o vídeo é assistido pelos/as alunos/as, ocorre uma reação que mistura surpresa, timidez e, por fim, admiração em relação a si mesmos e ao seu trabalho. Essas reações são observadas por meio das falas e da troca entre quem foi entrevistado/a. É nesse sentido que as recordações aparecem e se diferenciam, mesmo que a proposta do Projeto fosse uma só, como já vimos aqui. Em relação às memórias, os/as entrevistados/as mesmos/as descrevem a atividade realizada com bastante clareza após assistirem aos audiovisuais. Entretanto, descrevem atividades diferentes: um/a fala sobre como foi construído o audiovisual e como realizaram e estruturaram o roteiro, filmaram e montaram a produção, e o outro descreve a atividade voltada para a dinâmica da memória: a realização de um álbum fotográfico.

As duas atividades foram propostas a partir do mesmo Projeto, entretanto se deram de forma muito diferente, e esse ponto já havíamos percebido na análise que realizamos dos audiovisuais pibidianos. Assim, um/a dos/as entrevistados/as teve a atividade registrada e transformada em documentário, e o/a outro/a construiu, juntamente com os/as bolsistas, o próprio documentário. Durante a conversa, notou-se que a experiência vivida foi diferente, e a diferença em questão causou estranhamento e surpresa durante a conversa no grupo focal.

Para além dessas questões, o envolvimento com as produções audiovisuais proporcionou, de acordo com os/as entrevistados/as, uma "saída da rotina". Esse sair da rotina suscita o debate relacionado ao fetiche em relação às imagens em movimento na escola e sobre os usos de imagem que discutimos anteriormente. Notamos que a produção audiovisual ainda aparece como algo diferente do comum no ambiente escolar e que sua presença causa estranhamento e euforia. Em certo momento um/a membro do grupo afirma que

[a atividade realizada] diferencia-se do cotidiano, e isso é muito legal porque é um diferencial muito positivo. Fazia a gente enxergar as coisas de outra maneira, utilizar utensílios que as pessoas acham muito errado na escola, como o celular, e para a gente naquele trabalho não era ruim, era algo que beneficiava a gente.

A utilização do celular como ferramenta para o registro das imagens foi um ponto que contribuiu para entender a atividade como saída da rotina escolar. Esta questão também suscita o debate sobre o uso das tecnologias no espaço escolar, uma vez que em grande parte as instituições não contam com ferramentas para atividades como a realizada pelo Pibid nos anos analisados. Quando falamos em fetichismo da construção de imagem no ambiente escolar e do que é construído em torno da atividade e nesse ponto, entendemos a partir das falas que o dispositivo responsável pelo registro das imagens contribuiu para essa construção por via do "diferente do comum" no ambiente escolar.

Ainda em relação ao uso do celular no ambiente escolar, trago a nova Base Nacional Comum Curricular para nossa discussão mais uma vez, e neste momento por

entender que ela aborda o conteúdo das novas tecnologias em grande parte da sua composição. A respeito do ensino fundamental, em certo trecho o texto destaca que:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins [...] os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital [...] Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BNCC, 2018, p. 65)

Com certeza, o texto da BNCC nos propõe inúmeras reflexões acerca das tecnologias e da educação que poderíamos abordar aqui, mas uma vez que tratamos do uso do celular no ambiente escolar, gostaria de citar esse trecho em especial a respeito do Ensino Fundamental, nível no qual ocorreram as atividades do PIBID. O trecho aponta para o cuidado com as novas tecnologias, para que não se percam os “modos de dizer e argumentar na vida escolar” e, além disso, refere-se ao forte apelo ao uso de imagens por meio dos dispositivos citados.

As duas questões me parecem fundamentais ao nosso trabalho e a este ponto da análise das falas e das vivências dos alunos e alunas da educação básica, pois remetem ao receio quanto ao uso das tecnologias digitais e ao uso de imagens como forma “apelativa” de ensino. É importante destacar que a BNCC em questão é permeada pelo incentivo e necessidade do uso das tecnologias, mas podemos nos questionar, ao ouvir as vivências, se de fato a escola está preparada para recebê-las. O que quero dizer com isso é que a preocupação faz sentido quando a alta demanda de imagens, por exemplo, faz parte do cotidiano escolar e pessoal, daí a necessidade ainda maior de capacitação e conscientização a respeito dos seus usos. Analisando as falas e os audiovisuais produzidos, entendo que sim, é possível fazer uso das tecnologias e ainda assim não perder os modos de dizer e argumentar na vida escolar. E é possível ainda utilizar meios não-comuns ao espaço escolar, como o celular, para produzir de forma crítica um determinado conhecimento.

É nesse sentido que gostaria de trazer o debate sobre o sentimento de autoria em relação à produção audiovisual por parte dos alunos e alunas. Quando

questionados/as a respeito do sentimento sobre produzir as imagens, a principal colocação refere-se ao sentir-se professor/a.

Geralmente a gente nunca sabe o que se passa na vida do professor, o jeito de desenvolver a aula, ou o projeto [...] Então, ali a gente estava na função do professor, porque a gente tinha que coordenar o projeto [...] A gente sentiu na pele e sentiu como é estar no lugar do outro, mas principalmente a gente se sentiu muito importante. (Carina, Grupo focal alunos/as, 2020)

A partir do relato acima, é possível identificar que o colocar-se no lugar do outro possibilitou aos alunos/as compreender a rotina de professor/a. Para além disso, passaram a se sentir mais importantes, esses destaques também foram uma marca deixada pelo Projeto. De maneira geral, os alunos/as não tratam o fazer audiovisual especificamente como algo que foi agente desse sentimento de importância de si, e enfatizam em muitos momentos o Projeto Pibid como o elemento principal nesse sentimento.

Entretanto, se trazermos essas questões do colocar-se no lugar do outro e de sentir-se importante ao produzir a atividade, podemos entender que a organização do audiovisual, desde seu início (escrita de roteiro, preparação de entrevista, filmagens e edição), alinhada ao uso do celular no espaço escolar, também contribuiu para que os/as estudantes entendessem seu poder de autonomia e independência.

Para além da autonomia, queremos compreender como se dá a emancipação e a reação diante das imagens. Se já percebemos que a escola se preocupa com o excesso e a banalização da imagem e que os/as alunos/as se sentem importantes na realização de novas imagens e projetos, podemos entender que as imagens, quando tratadas de forma conjunta com a realidade escolar e não aparecendo apenas como representação de conteúdo, podem oportunizar reflexões importantes que partem dos/as alunos/as envolvidos.

A respeito da emancipação da qual tratamos nos capítulos iniciais do trabalho, gostaria de enfatizar mais uma vez os/as alunos/as da educação básica como os/as espectadores/as. Ao ouvir e analisar as falas, é possível entender a posição de questionamento e análise daqueles que fizeram parte das produções, principalmente refletindo acerca da sua posição e, nesse caso, lembremos que “não temos de

transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador” (RANCIÈRE, 2012, p. 17). É justamente esse saber e a sua construção que nos importa para pensar a respeito da emancipação, e a partir dessa afirmação que reconhecemos o saber em ação nos alunos/as da educação básica.

#### **4.5 Entre o compreendido e o subentendido: a experiência vivida, a emancipação construída e uma nova relação com a imagem**

Ao descrever e antecipar alguns resultados que surgem a partir do conjunto análise dos vídeos e dos diálogos em grupos focais, chegamos a alguns lugares importantes. O primeiro que gostaria de tratar refere-se ao conceito de experiência. Quando manifestei a pretensão de trabalhar com o conceito a partir de Jorge Larrosa, não pretendi falar unicamente dos relatos e do “contar como aconteceu”. Propus-me a investigar os efeitos da experiência vivida e o quanto ela atravessou de fato os sujeitos participantes, ou seja, o quanto esta experiência transformou de modo profundo, a realidade de quem participou das atividades do Pibid nos anos de 2015 e 2017.

Larrosa (2010) afirma que a experiência está cada vez mais distante da realidade cotidiana em virtude do excesso de informação e opinião, e a escola é o local onde esse problema acontece em demasia. O autor ainda destaca que

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação, pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2014, p. 13)

A escola é muitas vezes local de excesso de informação onde não sobra lugar para o acontecimento da experiência.

No tópico em que tratei de ouvir os/as alunos/as da educação básica, uma questão chamou minha atenção: o esquecimento da atividade e a necessidade de rever para lembrar da própria produção. Esse esquecimento ocorreu, muitas vezes, pela

quantidade de coisas e de informações recebidas no contexto escolar, não permitindo muitas vezes a experiência como algo realmente marcante e transformador. Ao rever as imagens e relembrar, o contexto se modifica e dá lugar a novos questionamentos e novas conclusões. O rever, neste caso, proporcionou o reexperienciar e modificou o olhar em relação às atividades. Ainda nesse contexto de compreender a experiências dos quatro grupos envolvidos, gostaria de questionar quais grupos foram de fatos atingidos pela experiência nesse sentido?

As falas e as trocas observadas durante as atividades em grupo confirmam que o Projeto alterou de alguma maneira a realidade vivida das pessoas participantes, principalmente a longo prazo. Neste momento, gostaria de dar destaque a um grupo em especial: os/as acadêmicos/as bolsistas. A experiência em questão ultrapassou o círculo escolar/educacional dos indivíduos e tornou-se parte da realidade profissional e sociocultural quando os acadêmicos afirmaram que foi a partir do Projeto que perceberam seu lugar enquanto professores/as de História. Então de fato, para esse grupo, o Projeto não possuiu apenas um significado informativo, mas sim de transformação. A questão é reforçada pelos grupos dos/as professores/as supervisores/as e, principalmente, pelos coordenadores/as do Projeto, que afirmaram diversas vezes as diferenças entre acadêmicos participantes e não participantes no sentido da construção profissional na docência. Essa diferença é destacada pela prática do Estágio Docente, parte obrigatória da formação, que muitas vezes exige um padrão específico de atividade, deixando pouca margem para o processo criativo de cada indivíduo, diferentemente do Pibid, que possui um caráter mais “aberto”.

Mais uma vez, gostaria de mencionar os efeitos da experiência pibidiana no grupo composto por alunos e alunas da educação básica que utilizaram a informação e o saber escolar em uma produção autoral. Para eles, participar do Projeto foi colocar-se no lugar de professor/as, planejar, colocar em prática e divulgar ideias. Para os professores/as supervisores/as, a postura dos/as alunos/as da educação básica também foi modificada após a realização do Projeto, fazendo com que aqueles que participaram se sentissem mais seguros para questionar aquilo que lhes era proposto. Quando colocados como autores das imagens, os alunos/as participantes do Projeto também compreenderam alguns pontos importantes: o processo de pesquisa para feitura da história e o que pode ser história para além dos livros didáticos, por exemplo.

Os relatos dos/as alunos/as colocados ao lado dos audiovisuais analisados me permitem afirmar que a experiência ocorre por meio do lugar de autoria e da mudança de postura identificada a partir daí, o que dá mais um sinal de que a atividade não foi “o que passou, mas sim o que se passou”, termo utilizado por Larrosa. Entretanto, essa experiência a que me refiro em relação aos/as alunos/as da educação básica não se dá na mesma medida em que ocorre para o grupo anterior composto pelos/as acadêmicos/as bolsistas, visto que, a partir da memória dos/as alunos/as somente, não é possível identificar traços desses pontos, é necessário ouvir outros grupos para chegar a essa conclusão.

Gostaria de definir também alguns pontos a respeito das atividades do Pibid/História e, principalmente, da produção audiovisual no ensino de História. O primeiro ponto a ser destacado são as dificuldades de trabalho com a produção audiovisual no cotidiano escolar por problemas que vêm principalmente da estrutura física da escola, expressa pela falta de computadores e dispositivos para as filmagens, contradizendo o incentivo ao uso das tecnologias presente na BNCC, como vimos anteriormente, por exemplo. Esse problema é apontado tanto pelo grupo dos/as professores/as supervisores/as como pelos grupos de acadêmicos/as bolsistas, e também dos/as alunos/as da educação básica que relatam, entre outras questões, as diferenças de utilizar o aparelho celular como benefício nas atividades escolares. Outro ponto de atenção em relação ao trabalho com as imagens no ensino de História que é destacado pelos grupos, com exceção do grupo dos/as alunos/as da educação básica, é a questão do cuidado com o deslumbramento promovido pelas imagens e seu caráter ilusório, ponto que trabalhamos no primeiro capítulo deste trabalho.

Em contrapartida, todos os grupos ouvidos afirmam que o trabalho com imagens e, principalmente com a produção audiovisual, possui um grande potencial para a constituição de alunos/as com posturas mais críticas diante dos temas que são colocados para debate. A partir da construção dessa postura crítica, de indagação e principalmente de reação perante o que observam, percebida pelos/as professores/as supervisores/as em relação aos/as alunos/as da educação básica e também destacada pelos professores/as coordenadores/as em relação aos/as acadêmicos/as bolsistas, pode-se afirmar que a construção do saber histórico (uma vez que a produção contava com conceitos da História) é realizada pelo viés da emancipação intelectual e permeada

também pela cultura visual. A partir dessa constatação, pode-se afirmar ainda mais: a relação com a imagem modificada a partir das atividades realizadas.

Quando falo da experiência, da imagem e da emancipação, estou falando de uma coisa só: da realidade colocada para determinados sujeitos e o que esses sujeitos fizeram com essa realidade. Para pensar a respeito, retomo o ponto inicial do projeto Pibid/História, que tratou de trabalhar os conceitos de memória e os acervos documentais com alunos/as da educação básica a partir da produção de imagens. Para desenvolver tais atividades, os/as acadêmicos/as bolsistas desenvolveram uma série de atividades, utilizando diversos recursos como oficinas, textos e principalmente outras imagens para dialogar sobre o tema. A partir dessas informações e desse “banco de imagens” construído com cada aluno/a participante do Projeto, novas produções audiovisuais foram criadas, contemplando também a influência de outros sujeitos, principalmente os/as acadêmicos/as bolsistas. Estes últimos citados, responsáveis pelas edições finais, definiram o produto que analisamos nesta pesquisa.

O que gostaria de apontar ao final deste pequeno resumo sobre o que observamos é a ideia de imagem pensativa em Jacques Rancière:

Imagem pensativa, então, é uma imagem que encerra pensamento não pensado, pensamento não atribuível à intenção de quem cria e que produz efeito sobre quem a vê sem que este a ligue a um objeto determinado. Pensatividade designaria, assim, um estado indeterminado entre ativo e o passivo. (RANCIÈRE, 2012, p. 105)

Trazendo a ideia de imagem pensativa para o contexto desta análise, entendo que, mesmo tratando-se de uma sequência de imagem, é possível pensar as produções analisadas como aquelas que constroem um ambiente pensativo, de análise e de construção de novas perguntas. Em relação aos seus conteúdos e seu alcance, os audiovisuais pibidianos foram capazes de ressoar em outros campos, sem a intenção deliberada. Coloquei aqui, não a relação de passividade e atividade entre professor/a e aluno/a, mas entre acadêmicos/as bolsistas e alunos/s da educação básica, levando em consideração as suas partes de ação na construção de uma sequência de imagens.

Esse estado indeterminado de atividade ou passividade das partes que constroem o audiovisual torna a produção responsável pelo ambiente pensante

(reflexivo) a que também me referi na Introdução deste trabalho. Esse ambiente pensativo não é necessariamente promovido pelos sujeitos envolvidos na produção audiovisual em si, mas pela imagem produzida e pelo exercício da leitura. Portanto, quem promove a emancipação intelectual não é um indivíduo sobre o outro em seu lugar de ação, não é o/a coordenador/a pibidiano/a em relação aos/as professores/as supervisores/as ou aos acadêmicos/as bolsistas e nem os/as acadêmicos/as bolsistas em relação aos/as alunos/as da educação básica, mas sim as ações que esses sujeitos colocam para a produção das imagens e, logo, os efeitos das imagens e das ações sobre os sujeitos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PENSAMENTOS FUTUROS

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência/Pibid desenvolveu, nos anos de 2015 e 2017, projetos de produção audiovisual baseados no conceito de memória e também consultando os acervos das escolas. Desenvolveu também processos de formação com bolsistas, e estes desenvolveram oficinas e aulas expositivas com alunos da educação básica. Durante o período analisado e durante a construção da ideia do projeto, o Programa enfrentou um grande corte de verbas por parte do Governo Federal, como afirma o grupo focal composto pelos coordenadores/as do projeto e as notícias e imagens analisadas no Capítulo 4 deste trabalho. Foi diante da falta de recursos e da necessidade de um produto exigido pelo MEC, que surgiu a ideia de produzir um material com baixo custo: a produção de um audiovisual. Nesse contexto, a parceria com o Centro de Memória e Documentação da Unesc, o CEDOC, em virtude do seu acervo documental e também do Laboratório de Imagem e Som do setor. Essa parceria foi um fator importante para a valorização do Centro e para o Projeto, com o empréstimo de material para filmagens, espaço para edição dos vídeos e para formações no geral, uma vez que, como vimos, a escola não oferecia estrutura com as tecnologias digitais adequadas para o desenvolvimento da atividade de filmagens e edições.

Para pensar o Pibid História, precisamos compreender a criação e as necessidades do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, e é ao investigar esta questão que refleti acerca dos processos de formação docente inicial no Brasil e sua importância na construção da identidade docente. Os objetivos do Pibid investigados no Capítulo 4 se relacionam com os diálogos apresentados no Capítulo 5, reiterando a importância e necessidade do Programa nos cursos de licenciatura das Universidades públicas e privadas do país. O que está imbricado no meio desse processo de formação inicial docente reflete diretamente nas salas de aula do presente e do futuro: do presente, com os/as alunos/as de educação básica participantes do projeto; e do futuro, com os/as professores/as que passaram pela formação pibidiana; e é por esse motivo que estudar os processos que envolvem o Pibid e seu histórico apareceram aqui como parte importante da investigação, principalmente ao construir a ideia de pertencimento à docência.

A trajetória do Pibid, do Curso de História da Unesc e dos sujeitos que participaram das atividades nos anos analisados se entrelaçam com os conceitos que aqui selecionamos, principalmente os de emancipação, cultura visual e experiência. A relação entre essas questões e esses conceitos apareceu neste trabalho como uma maneira de voltar o olhar para o ensino de história de forma mais sensível e ao mesmo tempo mais crítica, questionando a presença das imagens no cotidiano das aulas de História e, principalmente, pensando a respeito do seu lugar, investigando os seus efeitos principalmente nos ambientes e para quem se envolve nas atividades realizadas a partir das imagens.

Ao pensar os usos dessas imagens e os conceitos mobilizados neste trabalho, reafirmo a importância e a necessidade de formação dos/as professores/as para o trabalho com as imagens de modo a ir além da representação, uma vez que, ao entender as imagens como parte de uma cultura visual também se entende seus efeitos e potencialidades como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao ensino de História, em especial observei a trajetória das imagens a partir dos livros didáticos, por exemplo, e como atualmente ela pode fazer parte do cotidiano da sala de aula, por meio da produção audiovisual, como proposto pelo Pibid/História nos anos analisados. Ao produzir audiovisuais a partir de conceitos e metodologias de escrita historiográfica (memória e a pesquisa nos acervos), os/as alunos/as tanto da educação básica quanto da graduação passaram a exprimir os seus anseios, pensamentos e visões do que lhes era proposto, gerando assim uma ação e reação diante do que era proposto e observado. E é nessa reação que encontramos os traços da emancipação intelectual, que por sua vez torna-se possível apenas quando a experiência é de fato significativa para os sujeitos que vivenciam determinado momento, neste caso, o Pibid e a produção audiovisual.

Ao fazer a análise dos vídeos, colocando em debate com os conceitos que trouxemos para este trabalho, cheguei a importantes conclusões a respeito do ensino de História com suporte da produção audiovisual, confirmando que os traços da emancipação intelectual da qual tratei aqui são encontrados principalmente nos/as acadêmicos/as bolsistas e, em um segundo momento, nos/as alunos/as da educação básica. Além desse ponto, outras questões foram levantadas de forma não intencional, como a importância do Programa para a permanência dos/as acadêmicos/as no curso de História da Unesc, aproximando-os também da realidade acadêmica, permitindo

viver a Universidade de fato. Outros dois pontos que levantei de maneira não intencional a partir da escuta e análise dos grupos focais foram a influência do Pibid na trajetória do curso de História da Unesc, principalmente em relação à fomentação da licenciatura como principal linha de formação, e muitas vezes a impossibilidade dos trabalhos de produção audiovisual na educação básica em virtude da falta de estrutura física das escolas públicas.

Investigar esses traços é construir um emaranhado de informações, todas girando em torno das imagens produzidas pelo Pibid/História nos anos de 2015 e 2017. É essa afirmação que nos coloca diante de um estudo assinalado pela cultura visual. Nesse momento, podemos afirmar que as imagens expostas aqui permanecem em movimento, não só na tela, mas nos diálogos universitários, nas pesquisas, na memória dos sujeitos, movimento esse, proporcionado pela sua manutenção nas redes digitais, como, por exemplo, o *YouTube*. Quando inicialmente falei que estudava aqui por a construção visual do saber no ensino de História, estava falando sobre ler os sinais e os diálogos que uma sequência de imagens nos propõe, e que são propostas aqui pelo Pibid/História.

Olhar para a trajetória deste trabalho com produção audiovisual realizada pelo Pibid/História exigiu afastamento enquanto pesquisadora, por ter também participado da construção do Projeto enquanto acadêmica bolsista. Entendo aqui ser inevitável o envolvimento emocional com as análises, entretanto os conceitos e as teorias apresentados e mobilizados, juntamente com a escuta de outros/as participantes, e a análise dos vídeos produzidos, possibilitaram fazê-lo de modo a compreender os efeitos da experiência de maneira bastante teórica e, mais do que isso, de maneira mais profunda. Entendo ao final destes escritos, ainda, que as possibilidades de trabalho com as imagens e com a sua produção torna-se cada vez mais uma ferramenta bastante potente, não somente no ensino de História, mas em outras áreas da educação e também em outros níveis, principalmente levando em consideração o livre acesso às imagens no mundo contemporâneo.

Por fim, gostaria de pensar juntamente com o leitor sobre as possibilidades futuras a partir deste trabalho apresentado, uma vez que algumas questões poderiam ser ainda mais aprofundadas. Entre as possibilidades, sinalizo quatro em especial: a primeira refere-se ao estudo da relação entre os estudos de imagem no ensino de

História e a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigência atualmente, uma vez que aqui utilizei-a como suporte para compreender rapidamente a questão acerca das tecnologias digitais na educação e da trajetória do Pibid. Além do estudo em torno da BNCC, acredito que a segunda possibilidade a ser trabalhada a partir desta pesquisa seria investigar, por meio de mapeamentos, não só nos meios digitais, mas também em laboratórios de imagem e som das universidades do sul de Santa Catarina, as produções audiovisuais realizadas em estágios nos cursos de História e seus efeitos para a formação docente inicial nos cursos de licenciatura.

A terceira possibilidade seria a realização do trabalho com os audiovisuais produzidos pelo Pibid/História da Unesc relacionados especificamente ao conceito de memória, e como este balizou as produções pibidianas. A quarta possibilidade que pode surgir a partir desta pesquisa é a reflexão acerca dos usos de imagem e da sua produção no ensino especializado das escolas especiais e regulares a partir de Tecnologias Assistivas<sup>26</sup> com os alunos/as no Transtorno do Espectro Autista, uma vez que a relação das pessoas no Espectro com as imagens muitas vezes se dá, inclusive, para a comunicação. Nesse sentido, a produção de imagens também poderia ser estudada como mecanismo de estímulo para a comunicação social e para a cognição, por exemplo.

São os apontamentos para trabalhos futuros e para projetos que estão por vir que concluem as ideias apresentadas aqui, o que exprime enfim a possibilidade real da construção visual do saber no âmbito da educação.

---

<sup>26</sup> Entende-se por Tecnologias Assistivas todos os recursos utilizados para possibilitar o acesso ao conhecimento e as atividades propostas por outrem para as pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, n. 22, v. 1, p. 183-193, 2003.

ALLOA, Emmanuel (org). **Pensar a imagem**. 1. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2015. P. 7 - p 19.

BARROM, Wilian Carlos Cipriani. CERRI, Luiz Fernando. A Teoria da História de Jorn Russen entre a modernidade e a Pós Modernidade: uma contribuição a didática da história. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n 3, p. 991-1008, setembro/dezembro 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Brasília, DF, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Brasília, DF. Disponível em 19 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm)> Acesso em: 19 set. 2020

BURKE, Peter. **A escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 2012. 176 p.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, 2012.

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. Porto Alegre, n. 6, v. 2, p. 93-112, inverno 2011.

CORREIA, Carla Bianca Carneiro Amarante. VIANA, Geraldo Silveira Junior. Os cortes no PIBID e o reflexo na descaracterização do projeto. *Encontros Universitários da UFC, Fortaleza*, v. 1, 2016 Disponível em <<file:///D:/dados%20do%20usuario/Downloads/18710-Texto%20do%20artigo-45075-1-10-20170528.pdf>> Acesso em 08 de Março de 2021.

ECKERT Cornélia; NOVAES, Cauby Sylvia (org.). O discurso do sujeito-professor em formação: (des) construindo subjetividades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 95, n. 35, p. 91-106, jan. 2015.

ÉRICO, Nossas vidas no. Direção Bolsistas Pibid História Unesc, 2015. 10min28s. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=HTVPhY6sg-o> >

ESPINDOLA, Isadora Farias. **O Sul Catarinense diante dos nossos olhos, antes e agora: documentários de William Gericke sobre Imbituba e Urussanga nos últimos anos da década de 1940**. 2017. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6124>. Acesso em: 17 set. 2020.

FONSECA, Thais de Lima Fonseca. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 131 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p.

GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (org.). **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. Introduzindo o Grupo Focal. In: GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Serie Pesquisa em Educação, 2005. p. 1-146.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 53, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 22 ago. 2020.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História e Audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia da autonomia: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017. 175 p.

MARTIN. W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora e Vozes, 2002. 512 p.

MEMÓRIA, A escola como caixa de. Direção Bolsistas Pibid História Unesc, 2017. 10min36s. Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=Oc9WPno\\_iYg](https://www.youtube.com/watch?v=Oc9WPno_iYg) >

MENEGUELLO, Cristina. **Cultura Visual: um campo estabelecido**. Revista Eletrônica Cadernos de História, ano 8, n. 2, dezembro de 2013.

MENEZES, Ulpiano Bezzera T. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 11-36, 2003.

METROPOL, **Memória e Cultura escolar: a EMEF Filho do Mineiro e o Cotidiano de Lutas no Bairro**. Direção Bolsistas Pibid História Unesc, 2017. 16min45s. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=QQ5hml5Tosk&t=137s> >

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (org.) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. 1997. p. 1-174. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (org.). **Planejando a Próxima Década: as 20 metas para o plano nacional de educação**. 2014: Secretaria de Articulação Com Os Sistemas de Ensino, 2014. 63 p. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

MONTEIRO, Charles. Pensando sobre História, Imagem e Cultura Visual. São Paulo, Unesp, **Patrimônio e Memória**, v. 9, n. 2, p. 3-16, julho-dezembro, 2013. 14 p.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Campinas: Papyrus, 2005.

PIBID INSTITUCIONAL. **Projeto Pibid Institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense**. Acervo pessoal Tiago da Silva Coelho, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. 2. ed. Rio de Janeiro. Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, José Carlos. **A Escola Metódica dita “Positivista”**. In: A história, Entre a filosofia e a ciência. São Paulo: Editora Ática S.A, 1996.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília UNB, 2001.

TOKARNIA, Mariana. **Programa de bolsas de iniciação a docência pode sofrer corte em 2016, diz CAPES**. Agência Brasil, 2015. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016>>. Acesso em: 8 de março de 2021.