

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

LUCAS FREITAS OLIVEIRA

Aquilo que Toca e Mobiliza nos Encontros com a Educação:
Experiência no Desenvolvimento e Aplicação de Material Didático Para o Ensino de História
nas Escolas Públicas

Uberlândia

2023

LUCAS FREITAS OLIVEIRA

Aquilo que Toca e Mobiliza nos Encontros com a Educação:
Experiência no Desenvolvimento e Aplicação de Material Didático Para o Ensino de História
nas Escolas Públicas

Trabalho de Conclusão de Curso da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do título de
Graduação em História - Licenciatura.

Orientadora: Profa. Dra. Nara Rúbia de
Carvalho Cunha.

Uberlândia

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 2023	<p>Oliveira, Lucas Freitas, 1998- Aquilo que Toca e Mobiliza nos Encontros com a Educação: [recurso eletrônico] : Experiência no Desenvolvimento e Aplicação de Material Didático Para o Ensino de História nas Escolas Públicas / Lucas Freitas Oliveira. - 2023.</p> <p>Orientadora: Nara Rêbia de Carvalho Cunha. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em História. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. História. I. Cunha, Nara Rêbia de Carvalho, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em História. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 930</p>
-------------	--

LUCAS FREITAS OLIVEIRA

Aquilo que Toca e Mobiliza nos Encontros com a Educação:
Experiência no Desenvolvimento e Aplicação de Material Didático Para o Ensino de História
nas Escolas Públicas

Trabalho de Conclusão de Curso da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do título de
Graduação em História – Licenciatura.

Uberlândia, 23 de junho de 2023

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha – Orientadora
(Universidade Federal de Uberlândia)

Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais – Examinador
(Universidade Federal de Uberlândia)

Prof. Bráulio Severino Ferreira – Examinador
(Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Daniel e Geisa, por me apoiarem mesmo quando não concordavam com minhas decisões. O apoio de vocês sempre foi fundamental em todas as minhas conquistas e nessa não seria diferente.

A minha irmã, Luísa, meu maior presente, que é a pessoa que me causa mais saudades quando está longe. A vida pode nos afastar um dia, mas você sempre será a maior inquilina do meu coração.

A Letícia, que foi meu apoio emocional, maior incentivadora, minha revisora e meu alicerce na produção desse trabalho. O ânimo com que você queria saber sobre minhas experiências me animava mesmo nos dias mais frustrantes.

A professora Nara, que fez por mim muito mais do que era sua obrigação, me dando segurança para produzir o melhor que pude com as condições que tive.

Agradeço também, ao professor Bráulio, que me deu as oportunidades necessárias para que este trabalho fosse realizado, sem isso este trabalho não seria como é.

RESUMO

Este artigo se constrói como memorial de experiência com o ambiente escolar de um docente em formação, seguindo um eixo de discussão sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de história. Os materiais foram produzidos e aplicados a partir de componentes curriculares da Graduação em História, na modalidade Licenciatura, sendo eles: Projeto Interdisciplinar (PROINTER) II e III e os Estágios Supervisionados de Regência. PROINTER II e III ocorreram durante a pandemia de Covid-19, enquanto vigorava o ambiente remoto, tanto na faculdade quanto nas escolas de ensino básico, ao passo que os Estágios Supervisionados foram cursados presencialmente. O objetivo deste trabalho, enquanto relato crítico de experiências, é colaborar com reflexões sobre a relação teórica e prática da formação de professores de história e a produção de materiais didáticos. Com as possibilidades e limitações enfrentadas de sua aplicação, de modo a investigar a complexidade da profissão e os caminhos que preparam para a educação em escolas públicas. Para analisar a prática ao longo do processo de formação, foi utilizada como referência o conceito de experiência, na perspectiva de Jorge Larrosa Bondía, que propõe a experiência como os acontecimentos que tocam, que formam e que transformam o sujeito. Na trajetória reflexiva soma-se contribuições de pesquisadores do campo do ensino de história, na abordagem da formação docente, da produção de materiais didáticos e dos sentidos do ensino e aprendizagem da história na atualidade. Autores que auxiliam na elaboração e análise desses materiais que foram produzidos, bem como ressaltam a importância da interação entre professor e alunos e também apresentam caminhos para repensar o ensino de história a partir de uma nova perspectiva, abandonando qualquer proposição utilitarista.

Palavras-chave: experiência; ensino de história; material didático.

ABSTRACT

This article talks about experiences with the school environment, while graduating to be a teacher, using the discussion about production of didactic materials for teaching history as an axis. The materials were produced and applied during curricular components of the degree in History as a professor, which are PROINTER I and II (Interdisciplinary Project) and the Supervised Internships. PROINTER I and II occurred during the Covid-19 pandemic, when virtual classes happened in the University and the Schools, afterwards Supervised Internships were attended in person. The objective of this work, as an experience report, is to collaborate with reflections between theory and practice in professors' academic educations in History degree and the production of didactic materials. From the possibilities and limitations faced in its application, in order to investigate the complexity of professional life and the paths that prepare for teaching in public schools. To analyze the practice throughout the formation, the concept of experience used was based in Jorge Larrosa Bomdía's perspective, that considers experience as the events that touch, form and transform people. This reflexive path had contributions from researchers, whose fields of history teaching are used with the objective of helping teacher training in different areas like production of didactic materials and the meanings of teaching and learning history. So, these authors helped the elaboration and analysis of the lived experiences as well as emphasize the importance of the contact between teachers and students in ways to rethink the teaching of history from a new perspective, abandoning any utilitarian proposition.

Keywords: experience; scholar environment; history teaching; didactic material.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Os Irmãos Pedro e Cajubá	18
Figura 2 - Distância entre a Escola Estadual Messias Pedreiro e a Avenida Rondon Pacheco	20
Figura 3 - Distância entre a Escola Estadual Estaduasl Messias Pedreiro e a UFU.....	20
Figura 4 - Simulação de como seria alguns dos fatos históricos apresentados aos alunos.....	38

SUMÁRIO

1 EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO	10
1.1 A ESCOLA COMO UM LUGAR DE MOMENTOS FELIZES.....	12
1.2 O ENSINO COMO EXERCÍCIO DE PERCEPÇÃO DO OUTRO	13
1.3 O ENCONTRO COM A HISTÓRIA	14
1.4 PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	15
2 PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO PERCURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA.....	17
2.1 CONTO DO IRMÃOS	18
2.2 EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....	24
2.2.1 AMBIENTE DE ESTÁGIO	24
2.2.2 APRENDIZADOS DA OBSERVAÇÃO E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A REGÊNCIA	28
3 REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR EM NÍVEL FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PÚBLICA	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45

1 EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO

A formação de professores de História no Brasil tem início na década de 1930, quando os primeiros cursos de Graduação na modalidade Licenciatura foram abertos em São Paulo e no Rio de Janeiro, antiga capital federal. Daquele período até muito recentemente, vigorou nos cursos de licenciatura o modelo 3+1, que marcava fortemente a separação entre teoria e prática na formação docente.

O modelo “3+1” é assim chamado porque se referia a 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula. Em universidades tradicionais, modelos para as demais, como é o caso da Universidade de São Paulo até os dias atuais, a formação do pesquisador em História, por exemplo, ocorre nos três primeiros anos do curso superior, e a formação do professor, em caráter complementar, no último ano. Além disso, por muito tempo, a conclusão dos três primeiros anos dava direito a um diploma de conclusão com o título de Bacharel (por exemplo, em História), e o ano complementar dava direito ao diploma que licenciava para o exercício da profissão docente, por isso chamado de diploma de Licenciatura. (CERRI, 2014, p. 170)

Embora nos 2000 tenha havido mudanças nessa perspectiva de formação docente que separa teoria e prática e que tem restringido a noção de licenciatura a uma instrumentalização técnica, segundo o pesquisador Luís Fernando Cerri (2014), as políticas públicas neoliberais de formação docente no Brasil ainda hoje guardam resquícios de uma mentalidade 3+1, inclusive reforçada pelo discurso de gestores que alimentam estereótipos sobre o docente, como um profissional que não deu certo na sua área e, por isso, tornou-se professor. Além disso, as faculdades particulares, onde é formada a maioria dos professores da educação básica no Brasil, têm mantido modelos de Licenciatura com perfil técnico, em cursos aligeirados e com forte separação entre teoria e prática.

Uma tentativa de se contrapor ao modelo 3+1 e de promover maior articulação entre teoria e prática na formação docente foi o aumento da carga horária de componentes curriculares práticos ao longo de todos os períodos da Graduação, como o aumento da carga horária de Estágios Supervisionados e a criação de componentes voltados para a prática de ensino, como PROINTER (Projetos Interdisciplinares), conforme é nomeado na UFU.

Em 2015, o MEC-Ministério da Educação e Cultura publicou a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/2015) que deve ser implantada até início de 2018 pelas universidades brasileiras nos cursos de licenciaturas. No artigo 13, parágrafo 1º, é instituída a carga horária de, no mínimo, 3.200 (três

mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo: I–400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II–400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III–pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV -200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (FRANÇA, 2017, p. 72)

Como reforço para essa nova configuração das Licenciaturas, houve a criação na década de 2010, de programas de formação docente financiados pela Capes e voltados para estudantes de Licenciatura, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, e o Programa Residência Pedagógica. Todas essas ações estavam voltadas para a superação do modelo 3+1 e têm buscado superar as marcas de quase um século de separação entre teoria e prática.

Para pesquisadores do campo da formação docente o aumento de componentes curriculares é importante, mas não é suficiente para que se possa romper com uma cultura de formação muito marcada pelo descrédito pela docência, pelo tecnicismo e pela separação entre teoria e prática. Desde os anos 1990 têm se fortalecido no Brasil discussões sobre formação de docentes com perfil investigativo e autonomia em sua prática profissional. Crescem os debates sobre formação de professores-pesquisadores e a valorização da sala de aula como ambiente de pesquisa para o qual os professores têm um olhar privilegiado.

A própria noção de formação docente tem se ampliado com o investimento em estudos que buscam compreender a constituição dos saberes docentes para além dos anos de formação inicial, considerando tanto o período que a sucede quanto o que a antecede. Cyntia Simioni França, em diálogo com Maria Carolina Galzerani compreende:

(...) a formação docente como um processo que ocorre ao longo da vida e não restrito apenas ao espaço escolar ou a universidade. Todas as experiências constituem-nos, ou seja, as experiências vinculadas a uma dimensão de longa duração, historicamente situadas são formadoras e trazem em si a imagem da incompletude do ser humano em um eterno ‘fazer-se’. (FRANÇA, 2017, p. 76-77)

Tomando essas perspectivas como ponto inicial da minha reflexão neste texto, procuro fazer uma breve incursão sobre o despertar de minhas sensibilidades para a docência, a partir

de um olhar introspectivo, me vendo como um sujeito da experiência em período de tempo dilatado e em diálogo com diferentes sujeitos e ambientes. Utilizo a classificação de Jorge Larrosa Bondía para descrever esse sujeito.

(...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (...) é ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. (...) é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 24)

Desse modo, procuro construir esse artigo como um memorial de experiência e relembra os momentos que me tocaram, me formaram e transformaram em relação ao ensino e a aprendizagem antes e durante a faculdade de História. Em seguida, volto-me para o que vivi em PROINTER e Estágio, quando tive a oportunidade de elaborar material didático para trabalhar com estudantes de escolas públicas da educação básica em Uberlândia. Reconhecendo os êxitos e falhas dessas experiências e como impactaram no meu processo de formação docente, continuo a reflexão trazendo os desdobramentos da minha compreensão sobre produção de material didático para ensino de história na articulação entre teoria e prática.

1.1 A ESCOLA COMO UM LUGAR DE MOMENTOS FELIZES

A educação para mim começa como um lugar físico. Por ser filho de professores da rede pública, a minha experiência com a escola era diferente das outras crianças, pois, recorrentemente eu estava lá por outros motivos, que não o estudo padrão. Essas situações moldaram a minha percepção, de modo que, no sexto ano do ensino fundamental, em um trabalho que o objetivo era fazer uma maquete de algum lugar importante da cidade de Uberlândia para mim, escolhi a Escola. E escolhi dessa forma mesmo, “Escola”, não uma em específico, mas sim uma representação padrão de uma estrutura pública de ensino. Como os prédios da rede municipal seguem uma estrutura arquitetônica semelhante, ao escolher um molde para maquete, eu estava falando tanto da Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, onde meus pais se conheceram e me levaram várias vezes na minha infância, quanto a Escola Municipal Sérgio de Oliveira Márquez, onde fiz todo o ensino fundamental.

Sendo assim, a minha perspectiva de escola ia muito além das quatro paredes da sala de aula. Na E. M. Hilda Leão Carneiro eu frequentava a sala dos professores, a biblioteca, a sala multimídia, a quadra, o parquinho de areia e todos os outros recintos possíveis. E na E. M.

Sérgio de Oliveira Márquez recorrentemente tive experiências proveitosas. Era fácil para mim não ter problemas com a escola devido às minhas características de aprendizado, que se encaixavam no modelo padrão de ensino. A sala de aula organizada com um professor na frente explicando e alunos sentados em suas carteiras, com poucos momentos de comunicação, normalmente fazendo perguntas, não era um problema para mim. Ou seja, a visão da escola como um ambiente de confinamento e punição não era predominante para mim.

Claro que existiram momentos em que a sala de aula foi um ambiente insuportável, mas eles foram mais exceção do que regra. Como mencionei, o modelo didático vigente nas escolas nunca foi um problema, por isso, sempre fui considerado um aluno exemplo, com boas notas e comportamento acima da média. Porém, não foi assim no sétimo ano. Aquele foi um dos poucos em que eu considerava a escola um local para tudo, menos para estar enclausurado entre quatro paredes com outros trinta adolescentes e um adulto. E os motivos eram vários. Olhando em retrospecto, eu estava no começo da minha puberdade, sentia um calor angustiante, minha memória estava péssima, o que me fazia esquecer a existência de tarefas de casa e eu não gostava da aula da maioria dos meus professores, mesmo mantendo notas acima da média. O único refresco de ânimo eram as aulas do professor de matemática, meu pai. Inclusive, eu gostava tanto das aulas, nos dois anos dele como meu professor, que as minhas notas foram acima de 99 pontos. E sei que nota não é sinal de aprendizado, mas fui medalhista na OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) nesse mesmo ano que eu detestava estar na escola, por gostar de matemática, ou achar que gostava. Hoje, com maior capacidade de análise, vejo que o fato de eu gostar da aula do professor (meu pai) foi crucial para eu verdadeiramente aprender a matéria.

1.2 O ENSINO COMO EXERCÍCIO DE PERCEPÇÃO DO OUTRO

Uma fala do meu pai, ainda quando eu era adolescente, ecoava na minha memória sempre que eu pensava em ser professor. Uma experiência que me marcou muito. Ele me falou, não necessariamente com essas palavras, que eu não servia para ensinar, porque em suas aulas, o mundo podia estar caindo ao meu redor eu ficava concentrado até terminar os exercícios e eu pouco fazia para ajudar os meus colegas.

Por muito tempo, eu levei essa fala como verdade absoluta: eu não servia para ensinar por ser muito autocentrado. Porém, em retrospecto, vejo que aquele ano foi exceção, pois me lembro de muitas outras vezes em que eu ensinei colegas meus ao longo do ciclo básico. E não estou dizendo que era fácil ajudar, principalmente por não entender como as pessoas não

conseguiam aprender com as aulas. Para mim, se eu aprendia, todos poderiam. Mesmo assim, me esforçava verdadeiramente para que os colegas aprendessem, pois, ser autocentrado me fazia viver o momento, sem ficar disperso com coisas externas. Em um desses casos de esforço gerou uma das mais marcantes experiências de ajuda a um colega. Na quarta série do fundamental, tinha uma aluna na minha sala com atraso cognitivo e por esse motivo, todo dia ela se sentava com alguém diferente. Eu me sentava na fila do meio e as duplas com ela seguiam a sequência das filas, começando da mais próxima à janela, por isso tive tempo para observar que os colegas não tentavam ajudá-la. Eles simplesmente copiavam duas vezes em seus cadernos e no dela. Quando chegou o meu dia, ao invés de continuar com isso, eu tentei encontrar uma maneira para que ela fizesse os exercícios. Conversava com ela, guiava no que era necessário, na tentativa de ela mesmo realizar o que a professora propôs. No dia seguinte, na hora de mudar para outro colega, ela não quis. Na época eu já tinha uma noção da situação, ela viu em mim uma pessoa que, ao contrário das outras, a tratava como um ser semelhante e não a ignorava ou lidava como um fardo a ser carregado naquele dia.

Essa situação em específico e outras semelhantes me fazem perceber que, mesmo sendo autocentrado, a situação que meu pai observou no sétimo ano era passageira. Foi tão passageira que, no ano seguinte, eu mudei para o turno da manhã, parei de ser tão esquecido, parei de sentir tanto calor e tive a maior média de notas dentre todas do meu ciclo básico. Mas também, diferente do ano anterior, eu gostava de todos os professores. Todas as minhas notas foram acima de 95 e passei a olhar a matéria de História com um olhar diferente, não porque eu entendia a importância da matéria e sim porque eu me divertia. Saber os acontecimentos era um entretenimento para mim.

1.3 O ENCONTRO COM A HISTÓRIA

Os anos se passaram e eu entrei no Ensino Médio no Instituto Federal do Triângulo Mineiro Campus Uberlândia, também conhecido como “IF roça”. Eu adorava a escola, adorava os professores, em sua maioria, e adorava meus colegas. Por ser em período integral e por ser na “roça”, tínhamos uma liberdade semelhante a que viria a ter na faculdade. O ônibus de linha passava na escola, ninguém ficava controlando se o aluno podia ou não entrar nele e ir embora. A escola era imensa, se alguém escolhesse não ir para a aula ninguém sairia procurando. Outro aspecto da vida escolar era a prática de esportes, todo momento possível, tênis de mesa, peteca, vôlei, futebol. E outras vivências foram as inúmeras atividades de ensino extra classe, palestras,

minicursos, eventos, viagens, entre várias outras. Por tudo isso, já na época, eu falava a frase em tom de piada “Escola é bom, o ruim é ter que estudar”.

Aquele foi um momento e um ambiente que me permitiram mudar de perspectivas. Desisti de fazer engenharia, por perceber que apesar de ser bom em matemática e até gostar da matéria, o que eu gostava de verdade era do meu pai como professor. E isso me fez despertar para a possibilidade de cursar História, não porque queria ser professor, mas porque queria ser desenhista e, como história era uma opção viável, eu a fazia enquanto investiria na minha carreira artística. No entanto, a pressão social colocava História como um desperdício para a minha capacidade. E assim, acabei iniciando e desistindo de dois outros cursos, antes de finalmente fazer História, já com a visão de ser professor.

Quando entrei na História, fui surpreendido. Várias das concepções que tinha sobre o curso se esfarelaram e os dois primeiros semestres foram frustrantes. A única coisa que passava na minha cabeça era a impossibilidade de abandonar mais uma faculdade. O ano de 2020 chegou e com ele a pandemia de Covid-19. A estrutura do mundo mudou. As aulas da faculdade foram suspensas e demoraram a voltar. Por causa da frustração, tudo que eu queria era que demorassem mesmo. Quando voltaram, passaram a ser em ambiente remoto. Mal eu sabia que toda aquela jornada teria um final recompensador!

1.4 PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Uma das disciplinas que tive no terceiro período durante o isolamento social decorrente da pandemia de Covid19 foi PROINTER II, ministrada pela professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha. Foi um momento de virada na minha vida. Durante a disciplina deveria ser feito um projeto dentro do tema “história e cidade” que culminaria em uma aula a ser ministrada em ambiente remoto. Tinha certeza que essa situação seria desastrosa. Eu e meu grupo falando para adolescentes com suas câmeras desligadas, sem saber se eles estariam ou não prestando atenção. Surge assim, a questão da interação como métrica. Se eles mandassem mensagens, na própria plataforma da aula, significaria que estariam prestando atenção. E a partir de uma ideia da professora Nara, de lidar com o que seria apresentado de uma maneira lúdica, eu criei uma “historinha” baseada no tema da aula e montei um vídeo ficcional, todo sonorizado, como ponta pé para a temática da aula¹. Tudo não poderia ter sido melhor, os alunos fizeram os comentários

¹ [Conto dos Irmãos](#). Uma história de minha autoria, produzida a partir da pesquisa realizada pelos meus colegas de grupo em bibliografias relevantes. Na história dois córregos de Uberlândia são

planejados, participaram e falaram de suas experiências! A aula terminou e eu estava no céu. Eu havia me encontrado, encontrado minha vocação, foram necessários apenas 23 anos, duas faculdades desistidas, três períodos de História e uma pandemia para eu chegar ali. Mas aquela euforia duraria pouco.

No semestre seguinte, dando continuidade ao projeto em PROINTER III, toda aquela certeza que eu tinha estremeceu. Seguimos na mesma temática e a incrementamos com novas informações. Como apresentaríamos para os mesmos alunos da aula anterior, o plano foi progredir. E deu tudo errado. Os momentos que achamos que os alunos participariam não ocorreram, as nossas falas não faziam efeito e o planejamento para uma hora de aula, acabou em meia hora. Sem ter o que fazer, reapresentamos o vídeo da aula anterior e somente depois dele que alguns alunos mandaram mensagens interessados. Ou seja, ao colocar algo relacionável, os alunos se interessaram mais pelo que foi apresentado.

Naquele momento, a constatação de que a interação era um sinal de aprendizado era óbvia para mim. Porém, logo essa noção caiu por terra, quando eu fiquei responsável por uma sala de aula presencial durante a regência em Estágio Supervisionado. Somente assim pude perceber que a interação não é sinal, mas uma parte significativa do processo necessário para o aprendizado.

Fiz esse percurso de memórias até aqui porque acredito que a formação que culmina nesse trabalho de conclusão de curso vai além da simples experiência dentro da Graduação em História. Ela perpassa toda a minha formação como indivíduo. Quando eu vivi uma aprendizagem na escola, ainda criança, acompanhando meus pais, e no ensino médio, muito além do espaço da sala de aula. Também, ao tentar ajudar meus colegas apenas transmitindo o que eu já sabia, mas de uma maneira sem hierarquias. Mas, principalmente, nos reflexos que as minhas experiências de vida anteriores tiveram na faculdade. Algumas das sensibilidades necessárias já existiam e foram melhoradas com a teoria que adquiri na graduação. E de alguma forma, por um acaso, me encontrei com meus planejamentos da adolescência, de formar em História e fazer arte, os dois contidos na produção de materiais didáticos.

antropomorfizados e colocados como irmãos protagonistas do vídeo. Esses irmãos participam de fatos históricos representando participações reais dos córregos na história da cidade. No fim existe um paralelo entre o intubamento deles e a morte dos irmãos.

2 PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO PERCURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Segundo Circe Bittencourt (2004), em definição ampla,

(...) materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2004, p. 296).

Tanto os materiais didáticos podem ser produzidos para esse fim, como os livros didáticos e outros suportes informativos, quando são materiais de natureza variada que são didatizados, isto é, são convertidos para este fim, como os chamados documentos, no caso da História, ou de modo mais geral,

(...) todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. (BITTENCOURT, 2004, p. 296-297)

Assim como existem materiais didáticos que são produzidos pelos professores, os materiais didáticos podem ser produzidos por estudantes, uma vez que são meios facilitadores do processo de aquisição do conhecimento e podem ser produzidos em diferentes fases desse processo. Exemplo disso são os mapas, jogos, painéis, linhas do tempo, história em quadrinhos, etc.

Tendo isso em vista ao produzir um material didático, o professor procura uma maneira de encontrar os alunos em seu tempo e fazer com que gostem ou se encantem com a aula de História. Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, pesquisadores do campo do Ensino de História, compreendem essa procura como uma arte na aula de História.

A arte na aula de História seria uma espécie de arte do encontro, que se apresenta como uma cisão onde não há o um (do aluno: identidade, perfil, tipo ou característica) e o outro (do professor: definido, estabelecido, identificado), mas uma porção de indefinição onde o encontro pode se dar, sem a necessidade do horário, da disciplina, dos ditados ou dos exercícios; eis que o encontro joga com a impossibilidade da previsão, sendo esta sua principal condição. (PEREIRA, GIACOMONI. 2018, p. 9-10)

Os sujeitos da educação, professores e estudantes, estão envolvidos na produção de materiais didáticos, portanto. E essa produção está diretamente relacionada à concepção de conhecimento em que acreditam e com a qual trabalham. No Ensino de História, tanto podemos ter materiais didáticos que facilitam a reprodução e memorização de informações, quanto podemos ter materiais que facilitam uma abordagem mais problematizadora do saber histórico produzido em ambiente escolar ou não escolar. Os materiais didáticos costumam traduzir nossas visões de educação e de sujeitos da educação.

Nos cursos de formação docente, especialmente nos últimos anos, há forte preocupação com a produção de materiais didáticos. Evidenciam essa preocupação os laboratórios de ensino, assim como as componentes curriculares de caráter teórico-prático, como PROINTER e Estágios Supervisionados de regência.

A seguir apresento alguns materiais didáticos que produzi no curso das componentes curriculares PROINTER e Estágio Supervisionado.

2.1 CONTO DO IRMÃOS

Figura 1- Os Irmãos Pedro e Cajubá



Fonte: Print do vídeo Conto dos Irmãos, Uberlândia, 02/06/2023. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=omS2XRKX0_o

A minha primeira experiência “à frente” de uma sala de aula de ensino básico aconteceu durante a disciplina de PROINTER II. Como eu já havia dito, foi durante o período pandêmico

e por isso a noção de “à frente” surge mais como metáfora para estar coordenando as atividades, junto com meus colegas, na sala de aula virtual. Como já havia dito, o tema do Projeto que seria idealizado e executado na disciplina era história e cidade. E houve, assim, uma confluência de coincidências que desembocaram no momento catártico que destaquei na minha experiência.

Por um acaso, na apresentação da proposta, pela professora, de como seria realizado o projeto, coloquei possibilidade de um tema em caráter de exemplo. Perguntei se trabalhar a história da cidade de Uberlândia, a partir de um olhar sobre a hidrografia seria uma proposta válida. Não tinha a real intenção de trabalhar com esse tema em específico, foi mais para poder compreender quais temáticas eram ou não compatíveis com o escopo do projeto. Porém, um de meus colegas de grupo falou que estava disposto a trabalhar a partir dessa proposta. E foi dessa maneira que, por um acaso, encontramos um tema que caiu como uma luva para ser trabalhado com os alunos da Escola Estadual Messias Pedreiro.

A escola foi escolhida como foco do projeto de extensão, por ser onde trabalhava o professor Anderson Aparecido Gonçalves de Oliveira, que seria nosso parceiro nesse intermédio entre nós, representando a universidade, e os alunos, representando a escola.

O professor Anderson tem parte significativa de sua formação acadêmica feita na Universidade Federal de Uberlândia, tanto Graduação, quanto Mestrado e Doutorado. Suas principais áreas de pesquisa são a História Cultural e as Práticas de Ensino em História, e tem um trabalho continuado com o grupo que compõe o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Cultura Popular e Vídeo Documentário (DOCPOP), vinculado ao Instituto de História da UFU. Além disso, outras participações o mantêm conectado ao que de relevante tem sido produzido na área de Educação em História², o que colocou o Anderson como parceiro perfeito de um projeto que ajudava na nossa formação de professores.

Já em relação à escola Messias Pedreiro, segundo informações de seu PPP, é uma escola que começa a atuar em 1975, ainda sob tutela da Escola Estadual de Uberlândia. A prefeitura cedeu o terreno onde foi construída com grande parte do custeio da construção sendo feito pela família do Messias Pedreiro, um empresário da cidade. Já em 1976 a escola passou a funcionar independente. Apesar de já ter atendido alunos no Ensino Fundamental, desde 2011 funciona apenas com Ensino Médio. A escola Estadual Messias Pedreiro, está localizada no Bairro Cazeca, na Rua Eduardo de Oliveira, número 980, está a menos de 200 metros da avenida Rondon Pacheco, em rua paralela à mesma. Essa informação será relevante no contexto do

² Informações retiradas do Currículo Lattes do próprio professor. Disponível em <[Currículo do Sistema de Currículos Lattes \(Anderson Aparecido Gonçalves de Oliveira\) \(cnpq.br\)](#)> Acessado em 02/06/2023.

projeto. Segue o mapa localizando a escola em relação à Rondon e à UFU (Universidade Federal de Uberlândia).

Figura 2 - Distância entre a Escola Estadual Messias Pedreiro e a Avenida Rondon Pacheco



Fonte: Print extraído do Google Maps, Uberlândia, 02/06/2023. Editado por Lucas Freitas Oliveira.

Figura 3 - Distância entre a Escola Estadual Messias Pedreiro e a UFU



Fonte: Print extraído do Google Maps, Uberlândia, 02/06/2023. Editado por Lucas Freitas Oliveira.

Pouco é possível dizer sobre aspectos de vivência escolar porque o projeto com a Messias foi realizado completamente em ambiente remoto. A única coisa que ficou clara é o carinho e o respeito que os alunos têm pelo professor Anderson.

Tratar da história a partir da hidrografia da cidade se mostrou relevante em um contexto geral, porém ainda mais especial para a escola Messias Pedreiro. Ao se falar do tema, é necessário focalizar o rio que singra o perímetro urbano, Uberabinha, mas também a pertinência

de sua bacia com inúmeros córregos, dentre os quais se destaca o córrego São Pedro, que hoje está canalizado.

O córrego São Pedro foi tão importante para a história da cidade, que Uberlândia, como cidade, surge a partir do Arraial de São Pedro de Uberabinha. Ou seja, em um clima onde o plantio é tão complicado, como no Cerrado, era a água do São Pedro e do Uberabinha que permitiam o arraial existir. Então, faz sentido o nome da região ser uma homenagem ao rio e ao córrego, devido à importância deles. Além disso, como uberlandense que sou, lembro que na cidade, no período de alfabetização, é ensinado que o significado de Uberlândia é terra fértil. Fertilidade que só era possível no Cerrado, como já dito, por causa dessa hidrografia.

A avenida Rondon Pacheco, via mais importante da cidade, está a menos de 200 metros da Escola Estadual Messias Pedreiro e foi construída em cima do que era o córrego São Pedro. O córrego foi intubado, mas não sem consequências, tendo em vista que a avenida alaga recorrentemente, experiência que os alunos da Escola já presenciaram devido à proximidade. Essa situação é tão constante que a prefeitura precisou colocar na avenida um alerta³.

O tema escolhido permitia que as vivências cotidianas dos estudantes pudessem ser problematizadas durante a atividade proposta. Existiam várias informações relevantes a serem usadas para inserir a realidade dos alunos nas discussões tratadas na aula. Foi uma busca ativa do grupo por tentar tornar a aula relevante. Segundo Larrosa, uma visão de saber a partir da experiência.

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. (...) No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (...) trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. (LARROSA. 2002, p.26-27)

Os alunos contavam suas vivências de alagamento na cidade e agora sabiam que existia um planejamento público urbanístico por trás dessa situação, o que os fez compreender um pouco sobre o processo histórico e sua capacidade de explicar a nossa realidade do presente.

³ Na reportagem há a indicação do início do uso de um sistema de sinalização de alertas para risco de alagamento na avenida Rondon Pacheco. 10/06/2023, Uberlândia. Disponível em <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/01/06/quase-um-ano-apos-anuncio-alerta-para-enchentes-na-rondon-pacheco-comeca-funcionar-em-uberlandia.ghtml>

Dessa forma, houve uma confluência de situações que possibilitaram o êxito daquela aula. A primeira, o fato de os alunos serem do terceiro ano e por isso, mesmo estando no segundo ano de pandemia, eles viveram pelo menos o primeiro ano do ensino médio na escola e puderam vivenciar como a comunidade uberlandense evita a Rondon e seus arredores em dias chuvosos. A segunda, que o momento escolar em que apresentamos não foi uma aula comum. Era um sábado, às 9 horas da manhã, em que estava ocorrendo uma espécie de feira cultural online, ou seja, já havia uma pré-disposição dos alunos para receberem um conteúdo diferente, apresentado por pessoas que não eram seus professores habituais, contexto que os permitiu abertura para mais atenção. E a terceira, foi a maneira com que iniciamos a apresentação.

Pude observar que, mesmo com as coincidências, com a importância do tema e com proximidade dos alunos com as consequências do processo histórico, foi o vídeo “Conto dos Irmãos”⁴, retratando a história da cidade de maneira lúdica, a partir da antropomorfização dos córregos Cajubá, cujo leito hoje passa embaixo da avenida Getúlio Vargas, e o já mencionado córrego São Pedro, hoje avenida Rondon Pacheco, que atraiu a atenção inicial dos alunos. O que permitiu todo o segmento da aula, pois o vídeo os tocou de tal maneira que eles se permitiram o encontro.

Uma aula de História poderia bem ser um não-lugar de encontros, donde os pontos de repouso se constituem em breves desacelerações necessárias à criação de conceitos históricos ou à problematização de conteúdos, bem como, ao exercício da escrita e da leitura. (...) o encontro, sendo o movimento criativo que mantém a atenção à vida, pela recorrência da desatenção, da inutilidade e da improdutividade; (...) reconhece no movimento a possibilidade de criação de qualquer ponto de parada. (PEREIRA, GIACOMONI. 2018, p. 10)

Houve assim, um aprendizado pelo desprendimento. Os alunos se permitiram aprender após estarem entretidos com uma história aparentemente inofensiva, mas com fins didáticos. Entreter-se sendo o não-lugar de encontros, a partir da desatenção à aula, a aparente inutilidade e improdutividade de um vídeo que não chega a dez minutos. Sendo assim, houve vários fatores que permitiram àquele ambiente, mesmo remoto, tocar os adolescentes. O que foi diferente da segunda aula, em que os fatores externos e internos jogavam contra o êxito.

Na parte teórica, as pesquisas que fundamentaram o roteiro do vídeo, se concentraram em duas referências. A cartilha da própria prefeitura de Uberlândia que traz uma visão límpida

⁴ [Conto dos Irmãos](#). Acessado em 02/06/2023.

e inofensiva da história da cidade⁵. E o trabalho de Mestrado de Arnaldo Custódio Silveira, “Qualidade da Água Destinada ao Consumo Humano nas Escolas Públicas do Município de Uberlândia/MG”, que apesar de ser da área de Geografia, traz um detalhado histórico do tratamento de água em Uberlândia, que envolvia além da do Rio Uberabinha os córregos de sua bacia⁶. E um último trabalho que auxiliou na teoria foi o documentário “Murundu”⁷, que também relata um pouco do histórico problemático de Uberlândia com a água.

Já citei que a primeira aula foi espetacular, muito além do esperado e a segunda não. No entanto, como feito com a primeira, a análise da segunda não pode ser feita sem a compreensão do ambiente escolar. Se, na primeira aula, fatores externos ajudavam no objetivo da aula, na segunda eram adversos.

Falando do ambiente escolar, a segunda aula aconteceu no segundo semestre de 2021 e os alunos das escolas estaduais de Minas Gerais já tinham voltado às suas atividades presenciais, enquanto a UFU ainda estava em ambiente remoto. Dessa forma, a apresentação à distância que tivemos de realizar era exceção, não regra. Além disso, diferente da primeira aula, a segunda aconteceu em um sábado letivo de aulas normais, não em um evento excepcional. Por conseguinte, já existia um impeditivo natural dos alunos de não gostarem de estar tendo aula no final de semana. E, por último, meu grupo não se atentou a esse novo ambiente e ainda erramos e preparamos uma aula mais modorrenta, apresentando ainda mais conteúdos, contando com a lembrança dos alunos do último momento que ocorreu cerca de cinco meses antes. Sendo assim, uma aula via plataformas digitais, com eles já reabilitados ao presencial, em um sábado de manhã, sem nenhum diferencial por ser uma aula comum de dia letivo estava fadada a falhar. Não à toa, os alunos só prestaram atenção depois da reapresentação do vídeo “Conto dos Irmãos”. De um modo que somente uma apresentação diferente, cuja forma está fora do habitual atrairia atenção dos alunos. Ademais, segundo Larrosa, os hábitos da modernidade tiraram a nossa capacidade de ser tocados.

⁵ Uberlândia Lugares e Memórias. Prefeitura de Uberlândia, arquivo público de Uberlândia. Disponível em <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/cartilha-nossas-historias.pdf>. Acesso em 10/06/2023.

⁶ SILVEIRA, Arnaldo Custódio da. Qualidade da água destinada ao consumo humano nas escolas públicas do município de Uberlândia/MG. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.290>

⁷ Simulacro Filmes. Murundu. Uberlândia 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=W7DXEKncOv0>. Acesso em 10/06/2023.

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA. 2002, p.26-27)

Dessa forma, adolescentes com acesso a muito conteúdo via mídias digitais, precisam de estímulos fora do habitual para serem tocados e se tornarem sujeitos de experiência.

A vivência desse ambiente, hora adverso, hora benéfico, foi imprescindível, tanto para compreender o ambiente escolar e como ele deve ser levado em consideração para o êxito de uma aula. Além de compreender, que o professor tem que se preparar para lidar com todos os aspectos de uma aula, não somente no conteúdo. O foco no ambiente e em como o aluno está inserido nele, são primordiais.

2.2 EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Com o fim da pandemia e o convívio próximo a instituições de ensino proporcionado pelo estágio novas perspectivas surgirão na minha formação docente. Por ter tido toda a minha formação escolar feita dentro do ensino público, sou um grande defensor do mesmo. Sendo assim, idealmente me vejo trabalhando com escolas periféricas, muitas vezes com poucos recursos. E os estágios presenciais foram fundamentais para retirar qualquer romantização que eu viesse a ter com a carreira na área que desejo seguir.

Por conta disso, depois da minha experiência de PROINTER, meu relato segue para minha vivência em sala de aula. O que pude observar e adaptar na criação de materiais didáticos para as condições do dia a dia como professor.

As idealizações, realizações e frustrações do desenvolvimento de dois jogos como material didático em aula de história para o sétimo ano do fundamental, cujos temas acompanhavam o percurso de utilização do livro didático da escola versando sobre: Renascimento, Reformas Protestantes e Monarquias Absolutistas.

2.2.1 Ambiente de Estágio

Tenho uma relação próxima com a Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa. Na verdade, somente no ano de 2022 descobri seu verdadeiro nome. Eu, como tantos outros que conhecem a escola, a conhecemos por “Polivalente”, alcunha que será explicada

posteriormente. Quando eu era criança, tudo que eu menos queria era estudar lá, existia uma fama que somente alunos ruins e delinquentes frequentavam a escola. O tempo passou, me tornei maior de idade e meu pai passou a ser professor na escola, fato que fez com que mudasse aos poucos minhas percepções sobre a mesma. Quando chegou a segunda disciplina de estágio, que seria a observação do ensino médio, pela facilidade por ter meu pai em meu intermédio, entrei em contato com a escola e acabei fazendo os dois estágios seguintes lá também. Nesse tempo, perdi qualquer preconceito que poderia ter e me afeiçoei tanto aos alunos quanto à escola.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as escolas polivalentes foram implementadas por todo o estado de Minas e funcionavam a partir da intenção de promover uma formação geral e vocacional. A partir desse programa, em um terreno cedido pela prefeitura a escola é fundada em 1972, com nome em homenagem ao sogro do então governador de Minas Gerais, Rondon Pacheco. Guiomar de Freitas Costa era membro de uma família proeminente no cenário uberlandense.

Localizada na avenida Morúm Bernardino, número 560, até hoje a escola é conhecida pela alcunha de “Polivalente” e tem ainda salas estruturadas de modo a receber ensino profissionalizante, com bancadas de alvenaria equipadas com torneiras e pias e janelas amplas para ventilação. A escola, provavelmente, surge com o intuito de atender às demandas de mão de obra do setor industrial ao norte da cidade. Ainda de acordo com seu PPP, tem um terreno de 26500 metros quadrados, o que a faz ser a maior escola estadual da cidade.

A instituição atende mais de 400 alunos, com turmas de sexto ano do ensino fundamental, cujas idades têm cerca de 10 a 11 anos; ao terceiro ano do ensino médio, com idades por volta dos 18 anos. Ademais, no turno da noite, funciona a modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Para guiar professores e alunos, em seu Projeto Político Pedagógico – PPP (versão 2018) está claro que o objetivo principal da escola é “proporcionar um ensino de qualidade preparando o aluno para o mercado de trabalho e ingresso no Ensino Superior (Exame Nacional do Ensino Médio) e principalmente para a vida”⁸.

Desde o ano 2020 a Escola adotou o ensino integral. A integralidade não se restringe apenas ao ensino médio, mesmo assim, para o nível fundamental integral existem disciplinas como “Projeto de Vida” e outras semelhantes ao currículo do Novo Ensino Médio (NEM). Porém, ainda existem turmas regulares no fundamental, sendo uma para cada ano. Outra

⁸ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa. 2018. p. 10.

informação que não consta no PPP é que, devido a toda essa reestruturação, a escola se organizou para colocar estrutura multimídia em todas as salas de aula, com recursos próprios. São computadores com acesso à internet cabeada e seus periféricos, mouse e teclado, e projetores. Até o meio do ano de 2023 a maioria das salas já estava equipada.

O livro didático escolhido é eleito pelos professores de acordo com seus gostos. Os livros da linha História.doc, da Editora Saraiva, foram escolhidos para o fundamental⁹. O livro didático é uma relevante ferramenta didática na vida da escola, porém não é disponibilizado em quantidade suficiente para os alunos. De modo que os estes precisam buscar na biblioteca ao início de cada aula e devolver no final para que possa ser utilizado por outras turmas. Sendo assim, há uma interferência no modo de pensar e preparar os conteúdos para cada aula que na minha experiência, com apenas uma sala, já percebi ser complicado. Isso piora quando colocamos o fator que um professor da aula para salas de anos diferentes, as vezes de níveis diferentes e ainda tem aqueles que, com o Novo Ensino Médio, foram obrigados a dar aulas sobre matérias que não são formados. Isso foi um fator relevante na minha produção didática como regente/estagiário, principalmente por respeitar o meu Professor Supervisor.

O professor Bráulio Severino Ferreira, me supervisionou por três semestres de estágio. Ele se graduou em História pela UFU em 2002 e é mestrando em educação profissional pela UNIUBE. Tem mais de dez anos de experiência como professor de História, com cerca de 40 horas semanais. Já fez parte de grupos de pesquisa cultural na cidade e em sua monografia se debruçou sobre questões envolvendo a americanização da música brasileira nos anos 70¹⁰. Professor Bráulio recebeu um prêmio de revelação no concurso *Educatur* por estar coordenando um projeto que ensinava os alunos sobre as frutas do cerrado e como utiliza-las para fazer doces. Ele ajudou na elaboração do Currículo Referência de Uberlândia, adequando deliberações locais e estaduais.

Como meu supervisor de estágio, ele relatou suas experiências com o ensino de história na pandemia. Falou como foi difícil trabalhar apenas com o material didático Programa de Estudos Tutorados (PET), que causava um desânimo compreensível na comunidade escolar,

⁹ Vainfas, R, [et al.]. História.doc, 7º ano: ensino fundamental, anos finais. 2ª ed. São Paulo. Editora saraiva, 2018.

¹⁰ FERREIRA, Bráulio Severino. A “americanização” da música brasileira na década de 1970. 2003. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

embora tenha conseguido tirar constatações valiosas dessa situação trágica¹¹. O professor notou que em sua formação não poderia ficar refém das novas mídias, nem por não reconhecer seu valor e como usá-las, nem por não conseguir dar uma aula sem elas. Essas informações sobre a vivência escolar no período pandêmico foram proveitosas durante meu estágio de observação.

Durante o meu período como estagiário na escola vários eventos foram realizados, incluindo um que eu mesmo pude organizar em parceria com o Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché, em que trouxemos a Professora Doutora Patrícia Maranhão, da UNB, para falar aos alunos sobre "A Persistência do Cativo e a Resistência dos Filhos do Rosário". No entanto, houve dois eventos que acompanhei que me deram uma ótima perspectiva sobre a escola enquanto ambiente de formação, pois, diferente dos outros eventos, nos quais os alunos estavam como espectadores passivos ao que lhes era apresentado, na festa junina e na feira cultural os alunos botaram a mão na massa e construíram os eventos.

Por conseguinte, é preciso ressaltar as limitações enfrentadas no ensino geral e em relação à História especificamente. Como estagiário, as minhas escolhas e ações eram reponsabilidades institucionais do professor supervisor, sendo assim, precisei me adequar às recomendações dele e não extrapolar minhas competências. Por isso, todo o meu planejamento era delimitado por alguns fatores: livro didático, tempo de aula, recursos disponíveis, tempo de planejamento, momento histórico. Eu deveria acompanhar o livro didático, devido ao limite de tempo da aula de 50 minutos e, considerando a quantidade de conteúdos que eu deveria abordar, se tornava quase impossível o uso de algum recurso digital, pois, como disse, grande parte das salas tem instalação de tecnologia multimídia, porém a sala de sétimo ano onde trabalhei era uma das que não possuía. E mesmo se possuísse, ligar e configurar consumiria parte significativa da aula. Contudo o controle principal em meu foco foi o tempo de planejamento para a aula. Tendo em vista que eu fiquei incumbido das aulas de apenas uma turma, teria período maior para o planejamento do que seria apresentado. Entretanto, por querer delimitar uma experiência real de ensino, coloquei limites, emulando uma situação real, na qual um professor tem em média de 10 a 15 turmas. Todavia, essas limitações não me impediram de buscar compreender as necessidades dos alunos em relação ao estudo geral e à disciplina de História. E um último fator muito relevante para o meu planejamento de aulas foi o momento histórico em que elas ocorreram. Normalmente os professores, no Polivalente, têm a liberdade de extrapolar o ambiente da sala de aula e ir para áreas mais arborizadas ou ventiladas, porém,

¹¹ Informações obtidas a partir de uma entrevista com o professor no dia 15/05/2023.

meu estágio aconteceu durante as ameaças de ataques terroristas às escolas¹². Por isso, havia uma recomendação de instâncias superiores para as saídas não acontecerem.

2.2.2 Aprendizados da Observação e Primeiras Aproximações com a Regência

A pandemia teve grande impacto em diferentes relações humanas e as escolares possivelmente foram as principais. Os alunos longe das escolas por mais de um ano, com o pouco que foi feito para a substituição adequada do ambiente, gerou consequências que ainda estamos entendendo. Durante meus estágios presenciais o mais notável reflexo foi a digitalização das relações. Em diálogo com os outros professores foi unanimidade a noção de como se tornou muito mais difícil lidar com o uso de celular em sala de aula. Além disso, foi interessante notar como a distração se tornou regra. Inúmeras vezes aconteceu de estar falando algo e notar que os alunos, mesmo olhando para mim, depois de minutos fazerem perguntas referentes ao que havia sido dito. Nesse sentido, tocar os alunos se tornou uma tarefa difícil.

Continuando com o sentido de experiência para Larrossa, ele apresenta alguns pontos que a impedem: a rapidez da modernidade e como ela traz consigo sujeitos muito informados, com opiniões sobre tudo, sem tempo, com muito trabalho e que querem fazer tudo. (LARROSA. 2002, p. 21-24) Para ser sujeito de experiência é necessário deixar-se ser tocado, ou seja, é preciso se permitir, se disponibilizar, o que é difícil de encontrar nessas crianças com o mundo todo em seus bolsos.

Sendo assim, o olhar que já era um sinal fraco de atenção, passou a ser uma mera ação sem significado. Outra dificuldade notável foi o medo que os alunos têm do erro. Eles não se permitem responder a uma pergunta, como se todas suas ações pudessem passar por algum escrutínio. E a última, e a mais importante dificuldade percebida, foi uma certa impossibilidade dos alunos em fazer abstrações e interpretações. Devido a essas dificuldades dos alunos, somadas às limitações de tempo e recurso, precisei resolver as questões de aprendizado a partir de tentativa e erro, usufruindo das minhas habilidades pessoais acompanhada de bibliografia relevante. Com a perspectiva de a cada aula tentar responder "Como lidar com cada criança dentro de suas necessidades particulares de ensino, de modo a atingir os objetivos de cada aula

¹² Durante o primeiro semestre de 2023 houveram diferentes casos envolvendo ataques a escolas no Brasil, o que incentivou ameaças de ataques a escolas de Minas Gerais, o que gerou medo nas comunidades escolares. Reportagem fala sobre esse aspecto. Disponível em <https://canalcienciascriminais.com.br/lista-massacre-pais-professores/>. Acesso em 10/06/2023.

e o objetivo geral da minha experiência como professor, com apenas duas horas e meia, semanalmente, em uma sala com 25 alunos?"

A disciplina história foi uma aliada, por ser algo que invariavelmente os alunos tem algum contato, mesmo que sem ter a noção. No entanto, o livro didático como roteiro tem temas abordados no segundo bimestre do sétimo ano, que apenas tangenciavam a vida cotidiana dos alunos. As noções de como a renascença, a reforma protestante e as monarquias absolutistas impactaram nossa vida são de difícil assimilação. Obviamente, não abdiquei da tarefa de mostrar isso para eles, buscando outras abordagens que gerassem a relação entre os alunos e os temas, porque a maior demanda escolar pareceu ser a busca por despertar nos alunos uma disponibilidade para aprendizado, o que melhoraria todo ambiente de ensino, por torná-los capazes de experienciar as aulas.

Dentro dos limitados recursos que tinha, usei e abusei da minha habilidade de desenho, da minha desenvoltura para conseguir improvisar e de outras capacidades para não apenas captar a atenção para mim, mas para o objeto da aula. Porém, tentei aplicar essas estratégias dentro das limitações que encontrarei quando professor de escola pública: recursos didáticos limitados a voz, quadro branco e livro didático; e tempo escasso, tanto para o planejamento, quanto execução das aulas. Considerei ainda a necessidade de fazer o melhor que eu pudesse dentro desse contexto, sem me esquecer das obrigações com a escola, com o meu orientador e das demais diretrizes, colocando sempre a aprendizagem dos alunos e a mediação feita por mim como foco principal. Houve, porém, atividades que na minha percepção geraram a fagulha pelo interesse ao aprendizado, segundo a noção apresentada por Pereira e Giacomoni: “Aprender é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. Isto porque aprender é colocar-se na passagem do não saber ao saber” (PEREIRA, GIACOMONI. 2018, p. 11-12)

Metaforicamente essa definição desloca a noção do aprendizado como uma esponja que absorve conhecimento e dá lugar à ideia de uma argila capaz de se moldar e ser moldada no conhecimento. Sendo assim, dois eventos já citados marcaram minha experiência, a observação da realização da festa junina e da feira cultural, as quais mostraram perspectivas que poderiam causar esse estado de devir cognitivo necessário.

Antes de aprofundar em maiores descrições é preciso deixar claro, que a interessante participação dos alunos com essas atividades pode ter sido resultado da noção de que se eles participassem das mesmas não precisariam lidar com as monótonas aulas padrão. No entanto, isso só reforça minha compreensão que dentro do ambiente escolar existem maneiras mais interessantes de se ensinar.

Durante a realização desses eventos a comunidade escolar se mobilizou com a intenção de fazer o melhor possível. Em ambos os eventos os alunos assumiram a responsabilidade de confeccionar as decorações e organizar as atrações dos eventos. Na feira cultural, em particular, os alunos, além das decorações, também pesquisaram e elaboraram apresentações. A feira ocorreu na manhã de um sábado letivo de novembro e o tema estava relacionado a copa do mundo que aconteceria no mês seguinte. Cada sala foi dividida em dois grupos e cada grupo ficaria responsável por um país e sua seleção. Dentro desse contexto os alunos puderam cada um, exercer sua melhor capacidade, desenho, escultura, pesquisa, fala, entre tantas outras competências. E reitero, mesmo que eles não realizaram isso a partir de uma genuína vontade de aprender, mas sim porque desejavam ser liberados por seus professores do ambiente monótono das aulas tradicionais, a experiência diferente foi capaz de gerar o encontro metafísico da criatividade do aluno com o conhecimento, levando-os à parada incerta do saber, de acordo com Pereira e Giacomoni (2018). Ambos os eventos aconteceram em todo o espaço escolar, nas salas no pátio, no refeitório. Houve uma integração total.

Observar esses eventos me deu perspectivas sobre a minha formação, acerca do planejamento e aplicação dos meus materiais didáticos, gerando uma melhor análise das experiências do ambiente escolar. Foram eventos que, na minha percepção, tiveram quatro pontos que favoreceram seu êxito: a excepcionalidade; a cooperação entre os alunos em grupo; a expansão do ambiente de ensino; a produção de recursos visuais.

A minha primeira experiência, ainda em PROINTER, ocorreu durante um evento que envolvia toda a escola, mesmo em ambiente remoto, ou seja, foi um momento excepcional na vida escolar dos alunos. Essa noção é necessária para se colocar em perspectiva, quando, durante as minhas aulas de regência, um dos trabalhos que resolvi desenvolver foram desenhos, a procura de ter uma produção visual feita pelos alunos. Os estudantes deveriam fazer dois desenhos de grau de complexidade distintos. Em um, com o mínimo de informações possível, deveriam mostrar o que gostavam de fazer atualmente. Já o outro deveria ser mais complexo, com mais elementos, representando algum planejamento que eles tinham para o futuro.

O trabalho tinha a intenção de colocar em encontro os estudantes e as diferenças entre as obras de arte do medievo e do renascimento. A intenção era colocar para consideração a complexidade menor, com apenas as informações básicas de obras medievais, representadas por seus desenhos sobre o presente, e como nas artes renascentistas tinham mais detalhes, mais cor, mais contexto e mais elementos, como as características pedidas na criação do desenho sobre seu planejamento futuro. Não havia a exigência de que os alunos fossem exímios

desenhistas, apenas que libertassem a sua criatividade para transmitir as informações a partir dos parâmetros estabelecidos.

O trabalho surgiu a partir da observação do empenho dos alunos nos eventos supra citados, acreditei que ficariam receptivos ao conhecimento a partir do ânimo com o trabalho, o que não aconteceu. Surge assim, uma possível compreensão de que apenas permitir aos alunos utilizarem sua criatividade não concede a despersonalização necessária, ou seja, existe uma falta de disponibilidade. Então de onde poderia vir o ânimo ou disponibilidade para a atividade? Viria da excepcionalidade, do trabalho em grupo, do ambiente externo à sala de aula?

Essa quebra de rotina me pareceu instigante para os estudantes, porque notei que houve disposição diferente quando estavam envolvidos nos preparativos da festa junina e quando estavam também num sábado letivo com atividades regulares, isto é, não excepcionais e onde predominavam as ações individuais sobre as coletivas. Assim, ainda nesse momento acreditava que o meu planejamento não havia dado certo porque a motivação estaria na excepcionalidade, o que a minha presença corriqueira na sala de aula não significava. Como eu não poderia gerar a raridade de um evento, nem dar aulas fora da sala, devido ao contexto de ataques às escolas, me sobrou abordar recursos visuais e incluir no meu planejamento o trabalho em grupo. Mas o trabalho em grupo também não deu certo!

Tentei colocar as crianças em grupos, mas foi uma dor de cabeça. Devido às “panelinhas” que existem dentro de toda sala, os alunos organizaram os grupos promovendo exclusões. Ao perceber esse movimento, resolvi montar os grupos eu mesmo, o que foi ainda pior. Alguns dos alunos vêm de transferência de outras escolas buscando estudar mais próximos de suas casas. Porém, entrar em um novo ambiente sendo que todos lá já se conhecem é complicado. Uma aluna estava nessa situação. Como eu avisei com bastante antecedência que teríamos um trabalho em grupo, ela ficou muito animada, me pareceu que ela achou que o trabalho em grupo seria uma oportunidade para ela se enturmar. Quando eu pedi para os alunos formarem os grupos, ela foi uma das excluídas e eu me compadeci. Remontei os grupos eu mesmo, mas o tiro “saiu pela culatra”. Eu não tinha notado, mas ela queria se sentar com algumas coleguinhas e como eu montei o grupo de uma maneira mais aleatória ela acabou se sentando em um grupo que não queria e ficou emburrada. Todo o meu objetivo, que era despertar a disponibilidade dos estudantes para a atividade de produção de conhecimento, através do trabalho em grupo, deu errado. Novamente me senti frustrado.

Entre frustrações e realizações, segui o meu estágio, agora focando recursos didáticos. Eram poucos os materiais disponibilizados gratuitamente pelas escolas ou de posse da comunidade de estudantes: papel, lápis e caneta, livro didáticos, lousa e pincel. Como extrair o

melhor desses recursos? A partir dessa limitação material, me pensei na produção de outros materiais didáticos ou nas interações didáticas que poderia fazer utilizando-os como recursos.

Segundo Circe Bittencourt (2004), os livros didáticos são o instrumento didático mais utilizado por professores e alunos na tradição escolar há pelo menos dois séculos. Ele é um dos principais objetos de estudo na pesquisa em Ensino de História e sua produção é a mais fiscalizada entre os materiais didáticos disponibilizados pelo governo para as escolas públicas de educação básica. A controle exercido sobre o livro didático pelo Estado e pelos especialistas tem promovido constantes embates, mas também constantes mudanças e melhorias na qualidade desse material. Se faz necessário também entendê-lo através de uma lógica de mercado em uma relação de interesses entre a indústria editorial e o Estado, tendo em vista “o fato de os investimentos realizados pelas políticas públicas nacionais, desde o fim da década de 1990 até os nossos dias, terem transformado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no maior existente no mundo.” (GALZERANI. 2012, p. 191)

O principal fator que contribui para a larga utilização desse material na escola é a distribuição gratuita pelo governo federal e, para muitas pessoas, ele é o único livro a que têm acesso durante toda sua trajetória escolar. Considerando a consolidada presença dos livros didáticos como recursos didáticos na educação básica brasileira, uma das minhas preocupações foi buscar alternativas para utilizá-lo em sala de aula. De acordo com Circe Bittencourt, há usos variados do livro didático pelos professores, assim como é variada a recepção feita pelos alunos.

Para Circe Bittencourt, “o aluno estuda no livro didático para as avaliações, para cumprir determinada tarefa que o professor ordenou, para fazer uma pesquisa escolar, mas dificilmente recorre a ele para uma leitura livre, para adquirir espontaneamente conhecimento” (BITTENCOURT, 2004, P. 317). Essa situação de pouca busca autônoma por parte dos alunos na minha experiência se mostrou ainda mais relevante pelos alunos não poderem levar os livros para casa. Assim, busquei alternativas para que minha supervisão do uso do livro didático, enquanto professor, pudesse promover uma leitura protagonizada pelos estudantes, mesmo que apenas dentro de sala de aula. Tentei instigá-los a perceber no livro didático, por exemplo, como a retomada ideológica de conceitos científicos greco-romanos possibilitou a contestação do poder da igreja católica, gerando as reformas protestantes. Ou também, como os monarcas da época utilizaram as inovações da renascença e da crise eclesiástica para conquistarem o poder absoluto dentro de um país.

Utilizando o livro didático como recurso, procurei respeitar o planejando do professor supervisor e abordar habilidades exigidas pela BNCC, ajudando os estudantes na análise de sua realidade e na articulação entre passado e presente na compreensão dos processos históricos.

Para isso, o livro didático não foi empregado de maneira acrítica. Eu me inspirei nas abordagens de Maria Carolina Bovério Galzerani (2021), que ao dispor do mesmo material utilizou-o como um documento histórico, um objeto cultural condicionado a seu tempo, e procurou elucidar todas as implicações que isso pode trazer.

(...) Os livros didáticos foram por mim focalizados, nas salas de aula, como documentos historicamente datados, dentre tantos outros, para o enfoque de uma dada temática, sempre no diálogo como o universo dos alunos, nesse caso, jovens entre 12 e 20 anos, do sexo masculino e feminino, atuando em olarias, situadas nas proximidades da escola, ou como “guardinhas”, comerciários ou comerciárias, empregadas domésticas, trabalhando em outros bairros ou no centro da cidade. Utilizava os documentos históricos (didáticos ou não), estimulando os alunos a construir o seu pensar histórico, relacional, questionador e autônomo. Ou seja, a contrapelo das tendências culturais prevalentes naquele período de ditadura militar – ainda que, muitas vezes, permeada por muitas dúvidas –, ousava fazer do livro didático não o portador do regime de verdades, mas, sim, um material enraizado no tempo e no espaço. Concebia o livro didático como produto e produtor de visões historicamente situadas, nas quais estavam diretamente envolvidos os seus autores, os ilustradores, os editores e, sobretudo, os alunos leitores. (GALZERANI, 2021, P. 202)

A partir do estabelecimento do contexto em que esses materiais didáticos e em contato com as reflexões desses pesquisadores, fui definindo fundamentação teórica do meu trabalho enquanto professor de História. Que professor eu poderia ser? Com qual ensino de história ou produção de conhecimento histórico escolar eu estava comprometido?

Além de ter sido fundamental na minha compreensão sobre o livro didático, a autora Maria Carolina Bovério Galzerani me ajudou a pensar nos propósitos da aula de história.

Nessa escola, no exercício cotidiano de fazer-me professora, aprendi que ser docente responsável pela disciplina história, não era apenas um exercício racional, voltado para a formação do pensar histórico. É, sim, potencializar, por meio de um pensar histórico-coletivo, polissêmico, relacional, questionador, inclusive, no diálogo com livros didáticos, a formação de pessoas mais inteiras, portadoras de racionalidades e de sensibilidades. Pessoas capazes de se situarem no tempo e no espaço, aptas a se relacionarem socioculturalmente, de maneira a desnaturalizar os sofrimentos humanos (alheios e próprios), na construção de relações mais solidárias e autônomas, pelo menos nas margens, nas brechas do sistema. (GALZERANI, 2021, 202-203)

Essa compreensão do ensino de história como compromisso com a produção de conhecimento coletivamente, sem hierarquia, sem discriminações e operando nas brechas do sistema, que age afunilando seus sentidos mais amplos e o reduzindo a uma lista de conteúdo a

serem informados enquanto verdades absolutas, foi muito inspiradora para mim! Somei às reflexões de Galzerani o meu gosto pessoal pela produção de materiais didáticos e o que estava aprendendo sobre construção de conhecimento, em outras disciplinas do curso de História, bem como às minhas reflexões sobre outras experiências que fui tendo ao longo da Graduação, e busquei suporte teórico-metodológico para investir na produção de materiais didáticos lúdicos.

Para a relação entre o ensino de história e o lúdico trabalhei com os citados Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni (2018). Esses autores foram muito importantes na compreensão do que é o aprendizado e como retirar do livro didático, da minha habilidade de desenho, da fala expositiva e de tudo que contém no ambiente a fagulha que desperta a disponibilidade dos alunos para o aprendizado.

As diferentes hierarquias de governo estabelecem cada uma objetivos de educação que o professor no fim da linha deve seguir. A BNCC, os Currículos de Referência dos estados federativos e até o PPP de cada escola são exemplos de diretrizes que estabelecem os objetivos de educação e do ensino das disciplinas. Mas a tradução desses objetivos no processo de ensino-aprendizagem são competências dos professores e dos alunos em sala de aula. Segundo Pereira e Giacomoni:

A aprendizagem do conceito ultrapassa o nível da sua definição e sua aprendizagem aponta para duas direções do tempo: um tempo no qual o conceito ainda não é formado, quando um encontro permite uma saída extemporânea e faz um convite a um mergulho no fundo do campo das singularidades pré-individuais, para dali criar novas linhas, novos conceitos, novas atualizações. Tratando-se, portanto, de um mergulho no puro movimento intensivo da criação, por isto a despersonalização e o desprendimento; o outro tempo é o da operação, quando o conceito, uma vez formado, se torna parte do espírito daquele que aprende e ele se torna um indivíduo capaz de operar com os conceitos, apontando para o futuro e para a criação de novos modos de vida, bem como novas leituras do mundo. (PEREIRA, GIACOMONI. 2018, p. 12)

Ou seja, segundo esses autores, para a aprendizagem existe um momento anterior, do não saber, e um posterior, do saber. No anterior há a possibilidade da construção e criação do conhecimento a partir do encontro. No posterior, o conhecimento formado é operacionalizado de tal forma que o aluno não consegue mais se desvencilhar dele e, assim, pode olhar de maneira diferente para o mundo e adquire a capacidade de alterá-lo.

O meu objetivo, enquanto professor, é fazer com que os alunos aprendam e, principalmente, que esse novo conhecimento seja capaz de ajuda-los a alterar o próprio mundo e aquilo que os cerca. Então, como professor em formação, na função de estagiário que assumia

a regência de uma sala de aula, buscava possibilidades didáticas que estivessem em consonância com minhas definições de ensino e aprendizagem relativos à disciplina escolar História.

Como eu já relatei, sempre estive muito habituado ao modelo padrão de ensino. Não porque eu aturo o modelo, mas sim porque eu gosto. Enquanto aluno, o diálogo entre a turma e o professor copiando os pontos mais importante que estão no quadro, sempre foi o meu método favorito de aprendizagem. Essa situação é um problema para mim como professor porque ao mínimo sinal de descuido a aula envereda para esse lado. Na minha primeira experiência com a regência, fiquei responsável por uma turma muito comunicativa de modo que o modelo padrão se encaixava melhor, ainda mais com os desenhos e perguntas que eu fazia para que os alunos participarem ainda mais. Porém, a segunda turma com que trabalhei foi diferente, com pouquíssimos momentos de participação. Ficar à frente da sala e pedir para que eles copiassem fazia eles olharem, mas não necessariamente prestarem atenção. Além disso, tomei uma péssima atitude, sempre que algum aluno atrapalhasse a aula eu chamava a atenção dele pelo nome, fiz questão de aprender o nome de todos, e fazia uma pergunta sobre o que tinha acabado de falar. Foi uma péssima estratégia. Quando eu fazia uma pergunta depois disso as pessoas se sentiam punidas por terem que responder. Logo no início dessa segunda experiência pedi para que fizessem o trabalho do desenho relacionado as artes medievais e renascentistas, o que foi frustrante. Depois tentei o trabalho em grupo, que foi outra frustração. Eu não podia sair com os alunos para fora da sala e eu não tinha como fazer algo excepcional porque era um professor dentro de sala de aula. Ou seja, todas os pontos que ao meu ver geraram os êxitos da festa junina e da feira cultural, estavam fora do meu alcance.

Cheguei a pensar que ensino é realmente uma questão de sorte e não dei sorte com aquela sala. Até eu me lembrar de como tudo isso começou.

Eu gosto de ensinar, perdia noites de sono remoendo e buscando como tornar a aula uma experiência aos moldes de Larrosa e tocá-los. E em um fluxo de consciência lembrei de PROINTER.

(...) é uma atitude amorosa o que exige a aprendizagem. Um amor que permite um padecimento do eu, do si mesmo, em razão do objeto amado. Um amor que ama o ato de amar, não um sujeito empírico, senão que o amor como ato criativo. Uma abertura do “tímpano” para deixar constituir-se um fora dentro de si mesmo. Eis o movimento necessário do amor, do amor romântico, que exige uma despersonalização do amante, a fim de jogar-se no encontro para criar uma nova relação e novos modos de vida. Aprender é uma forma de amar. Na justa medida em que amar é abandonar o eu pela extemporaneidade do encontro. (PEREIRA, GIACOMONI. 2018, p. 14)

Em PROINTER, a aula até podia ser em um dia de evento na escola, mas os alunos se interessaram com o “Conto dos Irmãos”. E na minha segunda experiência poderia ser em uma aula monótona, mas depois de rerepresentarmos o vídeo os meninos apareceram com mensagens. Ou seja, eu não soube gerar o amor a partir das experiências observadas. Claro que o trabalho de desenho não despertou nada nas crianças, o que a arte medieval e a arte renascentista puramente incendiaram e ressonaram dentro das crianças? O trabalho em grupo só faz sentido se existe alguma afinidade entre os membros do grupo, a minha alteração nos grupos só fez os alunos se sentirem desconfortáveis, ainda mais, se tratando de adolescentes.

Pode ser que na aula de PROINTER tiveram fatores que foram sorte, os quais já relatei. O acaso do tema, a proximidade da escola com a Rondon, os alunos do terceiro ano já terem frequentado a escola e vivenciado os alagamentos, mas todas essas coincidências não serviriam de nada se não fosse a fagulha do amor que o vídeo gerou. E a partir daí eu tive recursos para voltar ao meu planejamento com mais consciência de onde eu deveria agir para atingir meu objetivo.

Eu já tinha planejado que o trabalho do bimestre seria em grupo e nele eu trabalharia vários fatos históricos que nós estudamos ao longo do bimestre e as crianças precisariam pegar aqueles fatos e mostrar a relação entre eles. Já estava no meu planejamento, mas eu decidi elaborar um jogo.

Duas aulas antes do trabalho começamos com o jogo. Para isso o texto de Pereira e Giacomoni foi fundamental, por justamente falar sobre o ensino de História através de jogos.

(...) o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (...) jogar é desobrigar-se das utilidades da sala de aula. (...) O jogo é o próprio ato. É brincar em ato, nem uma forma que antecede a brincadeira, nem um resultado esperado que se dívida do próprio ato de brincar e, então, que ao se jogar, se instala no próprio ato criativo, na passagem de um ‘não-saber ao saber’ (PEREIRA, GIACOMONI. 2018, p. 15)

Como o aprendizado pressupõe uma disponibilidade do aluno e do professor, no jogo acontece a mesma coisa. Por ser uma brincadeira, a despersonalização e o encontro já estão em toda a imaginação que envolve a brincadeira. O jogo é bom porque coloca o conhecimento em questão. Ele se distancia do modelo metodológico de ensino de história em que o professor fica à frente da sala passando informações, as quais, se absorvidas pelo aluno, serão tomadas como

verdade absoluta, muito possivelmente. Por outro lado, o jogo traz para a aprendizagem uma dimensão prática e de criatividade.

A partir dessas compreensões, passei a me focar no desenvolvimento de um jogo como material didático.

Tentei, assim, conhecer melhor os alunos. Perguntei quantos conheciam alguém que já tivesse cursado universidade ou se tinham conhecido a UFU. A maioria deles não tinha contato com a UFU ou tinha um contato indireto, através de tios, primos ou conhecidos. Pensei então, que esse jogo poderia inseri-los no ambiente universitário, não porque ingressar na universidade é garantia de melhora de vida (não queria alimentá-los com uma falsa esperança de que fazer faculdade resolve todos os problemas). Porém, é muito triste a falta de perspectiva, achar que não tem capacidade ou que não pode cursar uma faculdade, não ter nem a possibilidade de sonhar. Então, no jogo eles seriam divididos em grupos. Eles seriam professores universitários discutindo sobre o livro didático. Para ajudar nas ponderações, eles receberiam um palestrante, papel desempenhado por mim, que era o professor. Deveriam tirar as informações relevantes da fala (palestra) do professor e três perguntas deveriam ser respondidas: 1) Quem são os personagens relevantes da palestra? 2) Quais informações da palestra se remetem aos temas, renascença, reformas protestantes e monarquias absolutistas? 3) Por que as informações da palestra são importantes na atualidade e por que elas deveriam, ou não, ser colocadas no livro didático? O grupo que respondesse mais informações corretas em cada pergunta ganharia mais pontos. A quantidade de pontos pela resposta de cada questão é diferente: questão 1 = valor 1 ponto; questão 2 = valor 2 ponto; questão 3 = valor inicial de 3 pontos.

Procurei nesse jogo criar um ambiente de questionamento das informações trazidas pelo livro didático, facilitando a compreensão do mesmo como um objeto cultural do seu tempo. Pois ao tentar entender porque a temática é válida para o ensino básico e quem são os personagens em evidência, os estudantes podem questionar: Por que alguém que eu não conheço considerou essa informação importante o suficiente para colocar no livro didático? Quais seriam as intenções de reforçar certos personagens e não outros? Assim, poderíamos abrir uma brecha para discutir sobre “o livro didático como produto e produtor de visões historicamente situadas, nas quais estavam diretamente envolvidos os seus autores, os ilustradores, os editores e, sobretudo, os alunos leitores” (GALZERANI, 2021, p.202).

Já, ao discutir questões ligadas a inter-relação entre diferentes fatos históricos, de temas correlatos no tempo e no espaço, a intenção é a compreensão de mecanismos de pesquisa na elaboração de conhecimento histórico. Com tudo isso posto, a resposta das perguntas tem como objetivo trabalhar conceitos a fim de consolidar nos espíritos dos alunos essas noções.

A ideia dessa aula me pareceu legal, mas a prática nem tanto. Os alunos tiveram dificuldades tremendas de abstrair, de imaginar, de interpretar. Na primeira aula dentro desse modelo investigativo, eles buscavam no quadro as respostas para as perguntas. Eu não as havia escrito, havia falado e eles olhavam, talvez sem prestar atenção ou sem compreender, sem se sentirem suficientemente envolvidos em minha proposta. Na segunda aula do mesmo formato mantive as três perguntas, mas eles deveriam extrair as repostas do livro e não de uma apresentação minha. Foi melhor. O contato dos alunos com o objeto de estudo rendeu mais frutos, como eles não tinham o apoio das minhas falas, eles tentavam extrair do livro. O desafio deixou alguns deles inquietos tentando responder. Senti que houve maior envolvimento, mas o questionamento crítico do livro didático não ocorreu. Eu ainda precisava aperfeiçoar a proposta.

Em outro momento, ainda na perspectiva dos jogos didáticos, apresentei outra proposta de atividade.

De maneira lúdica foram reunidos diferentes fatos históricos estudados ao longo do bimestre. Por estarem impressos com moldura de pergaminho, a proposta seria que aqueles eram fragmentos de um documento histórico encontrado e que deveria ser remontado, conforme figura abaixo.

Figura 4 - Simulação de como seria alguns dos fatos históricos apresentados aos alunos.



Fonte: produção de Lucas Freitas Oliveira, baseado em informações retiradas do livro didático. “Ronaldo Vainfas, [et al.]. História.doc, 7º ano: ensino fundamental, anos finais. 2ª ed. São Paulo. Editora saraiva, 2018.”

Esse trabalho foi avaliativo e realizado ao longo de várias aulas e os alunos mobilizariam os conceitos estudados. Eles selecionariam alguns daqueles fragmentos e organizariam de

forma lógica de modo a possibilitar a composição de um pequeno parágrafo com a narrativa das partes selecionadas.

A partir dos fatos históricos presentes da figura 6 um possível parágrafo seria: “Ao fim da idade média a igreja católica era muito poderosa com muita riqueza. Ao invés de utilizar seus recursos em prol de seus fiéis, havia o enriquecimento dos clérigos que viviam no luxo, abandonando os votos de pobreza, castidade e celibato. Afim de financiar ainda mais as ânsias de riqueza eclesiásticas membros importantes da igreja católica passaram a vender indulgências aos nobres. O que fez surgir críticos a como a igreja se constituía naquele momento, entre esses estava Martinho Lutero.”

A intenção é que os alunos discutissem com seus colegas e pudessem recompor narrativas sobre esses fatos, contando com meu apoio como professor. Uma proposta que abandonei foi a de identificar fatos mentirosos, como o da figura 6 que coloca a amizade entre Martinho Lutero e o Papa. Cheguei à conclusão que se eles estavam com dificuldade de interpretar e abstrair seria melhor não os confundir. Na versão expandida os alunos poderiam relacionar 72 fatos históricos dos três temas: Renascença, Reformas Protestantes e Monarquias Absolutistas.

Esse jogo buscava promover assimilação de conceitos compreendidos anteriormente. Na minha observação foi notável que questionar o motivo daquelas informações estarem no livro seria algo para um momento futuro. Por isso, a pontuação foi dada não apenas na devolutiva do trabalho, mas na observação quanto à participação do aluno dentro de sala de aula, considerando se auxiliou, ou pediu auxílio aos colegas, se participou das discussões e se procurou sanar dúvidas. Desse modo, a avaliação não se deu apenas na interação com o trabalho, mas na interação com o ambiente geral da sala de aula.

Infelizmente, não pude aprofundar mais, porque meu tempo de estágio estava terminando. Mas, de uma certa maneira meu objetivo foi atingido, ainda que parcialmente. Grande parte dos estudantes conseguiu fazer a relação entre os diferentes fatos históricos e recompor narrativas sobre os mesmos baseadas em estudos feitos anteriormente. No entanto, considere que ainda faltou melhorar as habilidades de interpretação, imaginação e abstração. Eles conseguiram trabalhar apenas com o concreto, à revelia dos meus esforços de ir além do que foi tomado como verdade absoluta pelo livro didático. Mesmo não atingindo todos meus objetivos com a regência (sobre os quais falarei na sequência), que reconheço serem ambiciosos, fui tocado por cada momento e acho que nesse último trabalho, grande parte deles também foi tocada. Refletindo sobre erros e acertos, essa experiência, assim como as outras,

me trouxe perspectivas para as próximas possibilidades de trabalhar a noção de história como uma construção política.

3 REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR EM NÍVEL FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PÚBLICA

Ao longo dessa trajetória de formação, na qual pude viver diferentes experiências, fui definindo objetivos que culminaram na minha última experiência de regência, com o jogo didático de cartas em formato de pergaminhos que remetiam a vestígios de fatos históricos. Faço a opção por comentá-los agora porque, ainda que a atividade não os tenha contemplado plenamente, eles significaram para mim um amadurecimento de minha percepção do ensino de história como fruto de reflexões sobre minhas experiências e busca de conhecimentos que pudessem fundamentar minha prática.

Meu objetivo geral com aquela atividade pode ser dividido em dois aspectos. O primeiro, relacionado à história, seria proporcionar aos alunos entender um pouco de como a disciplina é uma ferramenta de análise do processo histórico que se relaciona com o presente. O segundo tem relação com o ambiente de apatia em que os alunos estão vivendo pela digitalização da vida social, acirrada ainda mais pelo isolamento derivado da pandemia da Covid19. Assim, eu buscava mostrar o prazer do aprendizado, trazendo como referência a noção de aprendizado elaborada por Pereira e Giacomini (2018), que por sua vez se relaciona à noção de produção de conhecimento como elaboração coletiva e dialógica de Maria Carolina Bovério Galzerani (2021).

Aprender e conhecer são elementos distintos. Quando falamos em conhecer, no campo do ensino de História, estamos tratando de reconhecimentos, ou seja, da apreensão de elementos formais, como as causas da revolução, as relações entre o Tratado de Versalhes e a Segunda Guerra, a definição de um conceito ou mesmo a mera identificação de líderes de uma batalha. Este reconhecimento é uma etapa importante da aula de História, necessário para o acúmulo de informações e de saberes para a compreensão da realidade histórica. Aprender, por seu turno, nos parece ser algo de outra cepa, uma atitude bem mais elevada. Aprender não é algo distante e apartado do ensinar. “A palavra *apprendre*, permitam-me lembrá-lo, reúne, na língua francesa, os dois sentidos, o de “aprender” e o de “ensinar”, em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe” (SCHÉRER, 2005, p. 1184). Entre aquele que fala e o que escuta, depreende-se que aprender consiste em entrar em encontros, no ponto onde as coisas ainda não aparecem como individualidades, senão como um não-estado de puro movimento, de puro impulso de vida. A aprendizagem se dá nessa pré-condição do que existe, nessa pré-fixação, no movimento que gera os pontos fixos, uma vez que aí é possível encontrar o espírito em seu absoluto movimento. (PEREIRA e GIACOMINI, 2018, p. 11)

Tendo isso posto, utilizei essa concepção de aprendizagem para delimitar meu objetivo geral, agregando meus conhecimentos prévios, saberes que eu havia formulando ao longo de minhas vivências que antecediam a sala de aula enquanto estagiário. Para isso, voltei a minha experiência como cidadão: qual foi o elemento que meu conhecimento historiográfico me apontou para o futuro e para a criação e leitura de um novo mundo?

Como já havia dito no meu relato de experiência, meus dois primeiros semestres no curso de história foram frustrantes a ponto de eu acreditar que seria mais uma faculdade que eu iria desistir. Quando entrei no curso, eu era fiel a noção da história como ciência e aquele conceito popular “um povo que não conhece sua história está fadado a repeti-la”. Além de acreditar que o conhecimento histórico estava dado e não podia ser questionado. Ainda nas primeiras semanas de aula essas crenças foram questionadas, que a história não poderia ser considerada uma ciência como a matemática, a física e a química, que a função da história não era antecipar o futuro e que uma produção histórica não é neutra e pode sim ser questionada. O que foi pesaroso para mim, a ponto de me questionar se eu havia feito a escolha certa. Como eu daria aula sem saber o motivo da existência da minha disciplina? Essa noção errônea em muito se deu pela maneira que o livro didático foi tratado na minha educação, para mim o que estava escrito ali era consenso e inquestionável. O que reforça a maneira questionadora que eu lido com o mesmo na docência.

Com um pouco mais de tempo na faculdade, essa insegurança se esvaiu, me apaixonei pela docência e compreendi a poder da história para a compreensão de mundo. Devido à complexidade das relações humanas é compreensível que não consigamos prever o futuro, mas somente a partir dos processos históricos somos capazes de compreender o presente. E por não querer que meus alunos seguissem da mesma maneira que eu e só compreendessem isso em uma possível faculdade decidi utilizar essa experiência de vida, como métrica.

Eu entendo que é um objetivo difícil de ser alcançado. Ensinar para os alunos a compreender o mundo através da História, mas eu não acho justo como professor eu não tentar. Para avaliar os alunos e meu processo de ensino, preciso compreender quão próximo de absorver o conhecimento em seu espírito estão. Ou seja, quão próximo ela está de aplicar o que ela aprendeu, para que um dia possa ser criativa com esse conhecimento. A pessoa que é alfabetizada, primeira cópia do quadro, para depois compor poemas, a pessoa que aprende a tocar um instrumento, primeira toca músicas conhecidas e depois consegue improvisar um solo de jazz e uma criança primeiro aprende a utilizar a história para compreender processos históricos expressos na BNCC e também questioná-los para depois, por conta própria entender o mundo e qualquer aspecto da sua prática social.

Como sei que em um bimestre, com três aulas de 50 minutos semanalmente não terei tempo hábil, espero ser uma pedrinha na construção desse objetivo final. Então, se os alunos compreenderem porque os temas renascimento, reforma protestante e monarquias absolutistas foram escolhidos para estarem em seus livros e como os fatos históricos dentro dos três temas se relacionam um com os outros e com seus conhecimentos prévios, acredito que terei atingido meu objetivo.

O que nos leva ao segundo objetivo. Despertar o interesse dos alunos para o aprendizado seria uma tarefa tão difícil que nem se eu fosse o único professor que eles têm durante o bimestre eu atingiria. Mas acredito que tomei dois passos nesse sentido: a maneira como abordei a função da história na vida dos alunos e a minha metodologia de ensino e materiais que elaborei. Primeiro, abandonar a visão tecnicista e utilitarista da história e segundo, tentar propiciar um ambiente lúdico e interessante para a aprendizagem.

Galzerani (2021, p. 183), ao refletir sobre a obra de Walter Benjamin, nos convida a refletir sobre a produção de conhecimentos histórico-educacionais em uma perspectiva que se afasta de tendências “autocentradas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras, excludentes, homogeneizadoras, compartimentalizadoras, numa palavra ‘maquínicas’”. E, paralelo à noção de rememoração enquanto constante escavação do passado, sem negligenciar achados e perdidos (isto é, lembranças e esquecimentos), a autora nos convida a um trabalho onde seja possível “se relacionar com as possibilidades e desejos libertadores do passado vivido, ressignificados no agora, como busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro.” (GALZERANI, 2021, p. 185).

Esse trabalho deriva dessas e outras ponderações e questionamentos provocados por experiências tecidas em contato entre pessoa, nas quais eu me permite ser tocado. A relação humana carece de movimentos afetuosos e de empatia, ao contrário das relações mecânicas prevalentes no período pandêmico no ambiente escolar, por exemplo em Minas Gerais, no qual as aulas foram convertidas em vídeos gravados por autores dos quais não se tem referência e em materiais didáticos, chamados PETs, que se resumem à compilação de informações enxutas e sem problematização.

Ao contrário dessa tendência, a proposta de ensino de história que incorporei não atrai a atenção dos alunos porque tem o conteúdo que vai cair no vestibular, não se resume ao repasse de informações, mas convida o aluno ao aprendizado porque é ferramenta de luta política, é um compromisso com o outro e pode ser trabalhada pelo viés lúdico da brincadeira, porque para aprender precisamos desarmar os corpos habituados com o trabalho maquínico, precisamos devolver às pessoas a possibilidade de serem criativos, de se posicionarem, de se jogarem na

experiência de produção de conhecimentos e reelaboração de sentidos do vivido. E para isso todo contato tem que ser significativo, toda relação vivida tem que ser profunda, sem abrir mão das contradições dialéticas, porque a história é sobre o passado, o presente e, também, o futuro. A história é sobre a racionalidade e também sobre sensibilidade (GALZERANI, 2021, P. 189).

De um modo, vejo o jogo, a brincadeira, como algo com potencial de promover momentos de encontro em que os alunos esquecerem momentaneamente as amarras que os condicionam a um aprendizado mecânico e os conduzem ao prazer de uma conversa com troca de ideias, a uma abstração que os permite se concentrar em uma tarefa, não vendo o tempo passar e se divertindo aprendendo. Foi assim que encarei minha experiência de regência.

Eu, enquanto sujeito de experiência, busquei despertar o sujeito de experiência em cada aluno(a). Coloquei-me disposto a ensinar e procurava a disponibilidade do aprendizado em cada aluno para que em nosso encontro o conhecimento fosse produzido. Da minha parte, eu queria tanto estar lá que muitas vezes não vi a hora passar e quando me despedia sentia saudades e ansiava para o próximo momento. Estava no mergulho despersonalizado do ensinar buscando formas de colocar os alunos no mergulho do aprender, para fazer o encontro e a produção do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os meu memorial até esse ponto do texto é feito de reflexão e prática. A trajetória de um aluno autocentrado, que busca se transformar em um professor capaz de nunca esquecer seu objetivo, o verdadeiro aprendizado de seus alunos. A reflexão que chego olhando para o caminho trilhado não se dá pela experiência, nem pelo afeto, nem pela aprendizagem ou ensino e sim pela disponibilidade. Se meu pai, ainda no sétimo ano, disse que eu não servia para ensinar, era porque naquele momento eu não estava disponível. E em um mundo pós pandêmico, cujas marcas ainda não foram completamente mensuradas, vejo que ao se deparar com alunos que olham, mas não vêm, o professor tem que estar ainda mais disponível. Porque a disponibilidade é necessária para que a relação humana tenha capacidade de deixar marcas. Foi preciso formar em mim um professor sujeito de experiência para ser tocado pela relação com os alunos. Mesmo com os estudos prévios precisei esquecer “da vida prática, do cotidiano, de tudo o que estabelece limites para o dizer e para o ver”¹³, quando entrei em sala de aula não poderia estar amarrado a crenças e dogmas procurando padronizar relações humanas, pois, “a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reproduzida”¹⁴, mesmo que respaldado pela melhor bibliografia sobre relações humanas. E de maneira nenhuma estou abdicando do conhecimento teórico, porque como professor também sou um aluno passando pelos estágios de assimilação, primeiro conheci os conceitos didáticos, depois os reproduzi em trabalhos, seminários e provas, para agora botá-los em prática almejando um dia ter êxito com minha criatividade. Contudo essa prática só valeu porque estive disponível para as alegrias e tristezas, para os acertos e fracassos e principalmente para os sentimentos de realização e frustração. E ninguém se sente frustrado sem verdadeiramente se importar, porque são sentimentos que envolvem expectativa, o que só é possível quando deixamo-nos ser tocados.

Disponibilidade é o desprendimento necessário na aprendizagem e no ensino, é a possibilidade do encontro “que reconhece no movimento a possibilidade de criação de qualquer ponto de parada.”¹⁵ E se quero construir um novo pensar da disciplina de história, que interrompe com o tecnicismo e a produtividade, para produzir engrandecimento das pessoas, cognitiva e socialmente¹⁶ preciso lutar no dia a dia da profissão para formar alunos sujeito de

¹³ PEREIRA, GIACOMONI. p.11.

¹⁴ LARROSA p.28.

¹⁵ PEREIRA, GACOMONI. p.10.

¹⁶ GALZERANI. p. 189.

experiência, que sejam tocados pela disciplina para além do desejo material e que possam pensar no desenvolvimento pessoal.

Mesmo sem tendo os resultados esperados com os trabalhos idealizados, pensar neles foi a busca de alinhar a teoria e prática. Alinhar o que mais me tocou em minhas leituras com o que mais me tocou no ambiente da sala de aula. Acredito que se faz necessário pararmos de pensar tudo dentro de uma maneira utilitarista, triste com o que passou e sempre planejando o que virá no futuro. Lendo o texto de Jorge Larrosa Bondía um aspecto da minha vida foi esclarecido, a minha memória. As pessoas a minha volta sempre se impressionaram com a minha memória que eu lembro de muitas coisas e com muitos detalhes e acredito que é porque antes de um professor sujeito de experiência sempre fui um sujeito de experiência. Ser autocentrado me fez viver o momento sem arrependimentos do passado e ansiedade pelo futuro. Eu sempre fui uma criança, um adolescente e sou um adulto disponível para o presente, capaz de experiência construtor de memórias. E essas não são características fundamentais para a formação de bons professores, mas são as características que um dia podem me tornar um bom professor, não porque todos meus alunos serão bem sucedidos com ótimos empregos, porque não acredito nisso, mas sim por tê-los tocado cognitivamente e afetivamente. Sendo assim, defendo que no processo formativo a regência, bem como outras possibilidades de atuação nas escolas, sejam cada vez mais presentes, para que se possa aliar teoria e prática e formar melhores professores.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. História, histórias, v. 1, n. 2, p. 167–186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>.

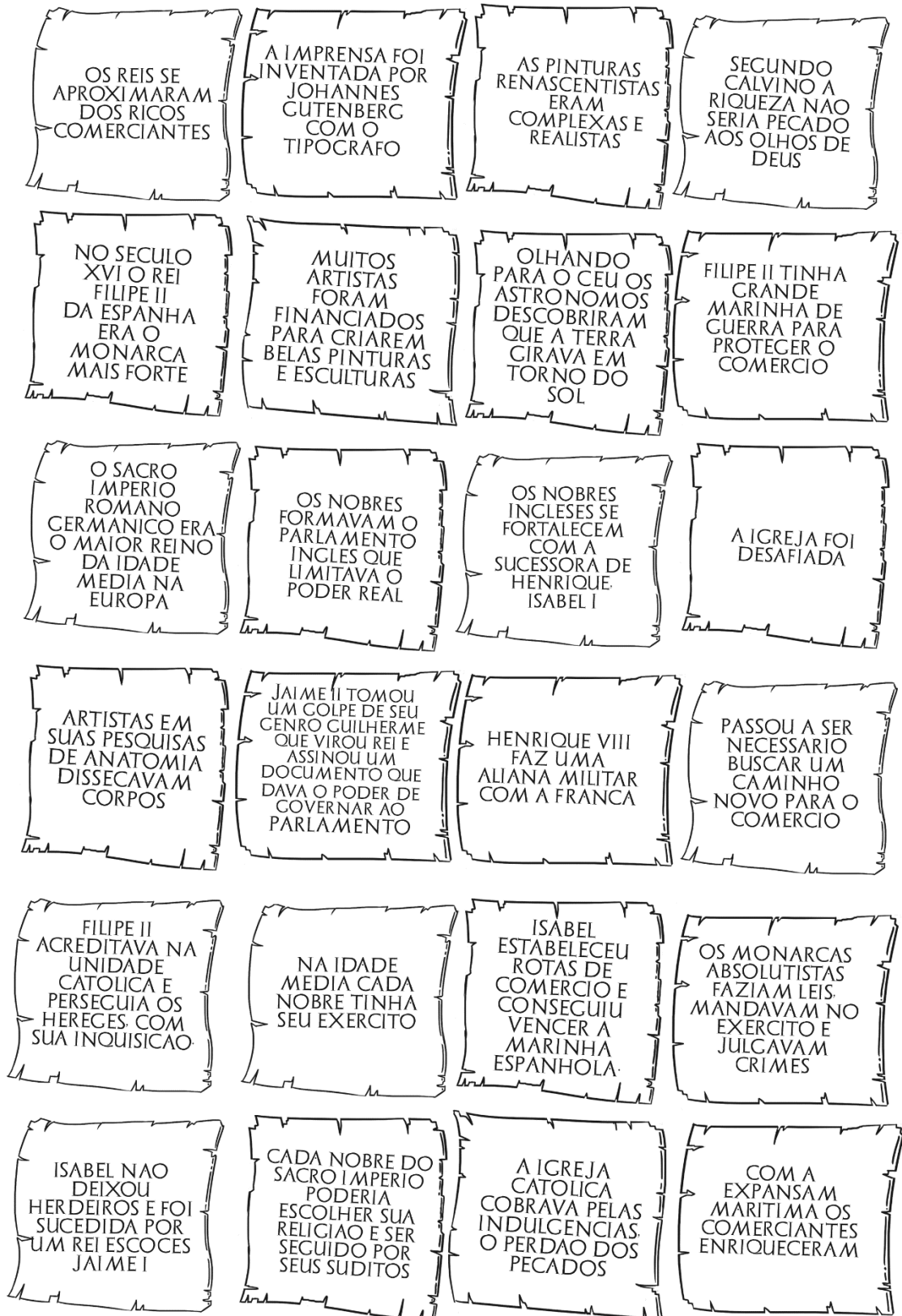
FRANÇA, Cyntia Simioni. Reflexões sobre o estágio curricular e produção de conhecimentos históricos educacionais na formação docente. Revista TEL, Irati, v. 8, n.2, p. 68-87, jul. /dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/10880/6376>

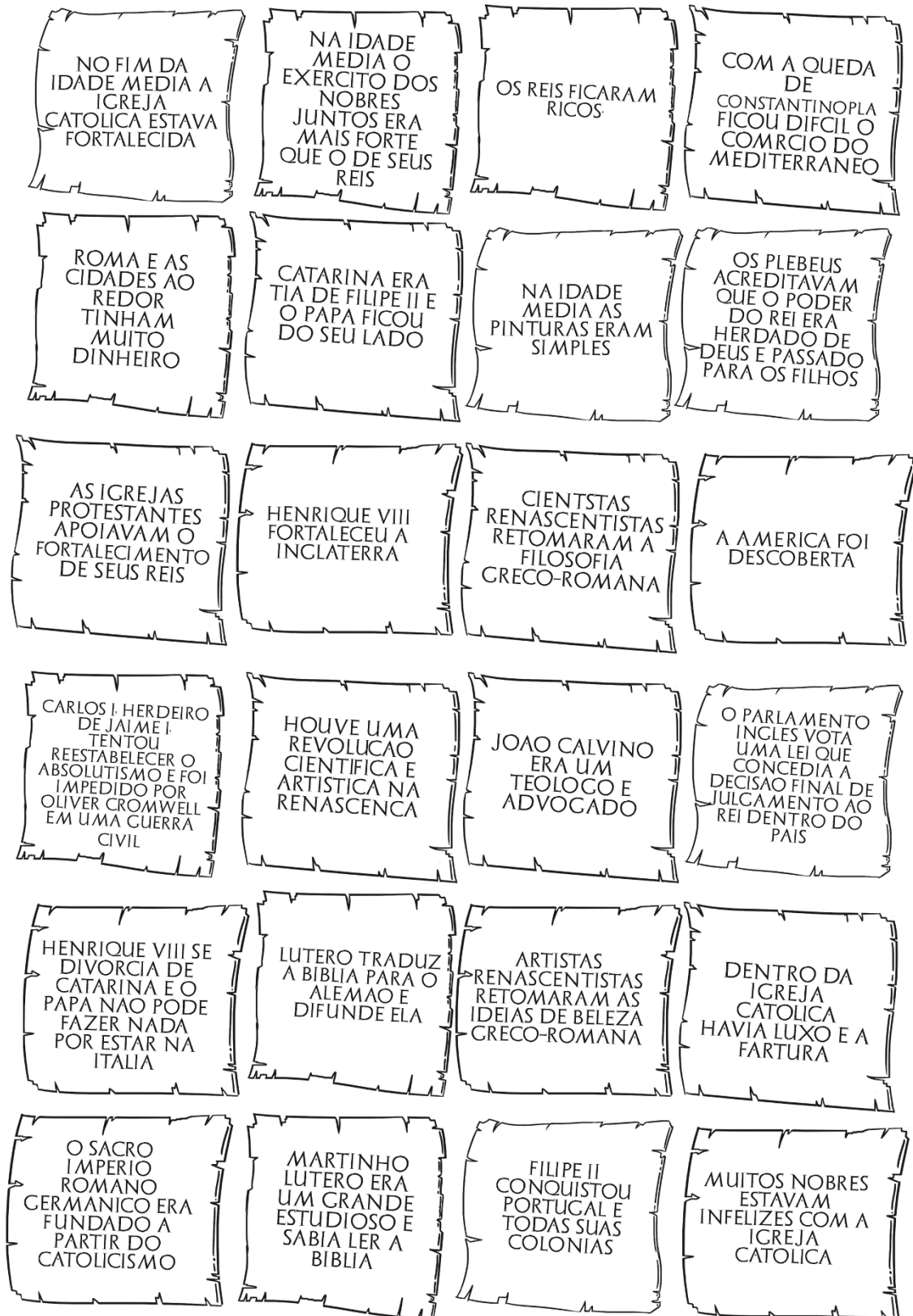
GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Livros didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino no Brasil. In: KOYAMA, A. C. [et al.] [org.]. Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades – de autoria da professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

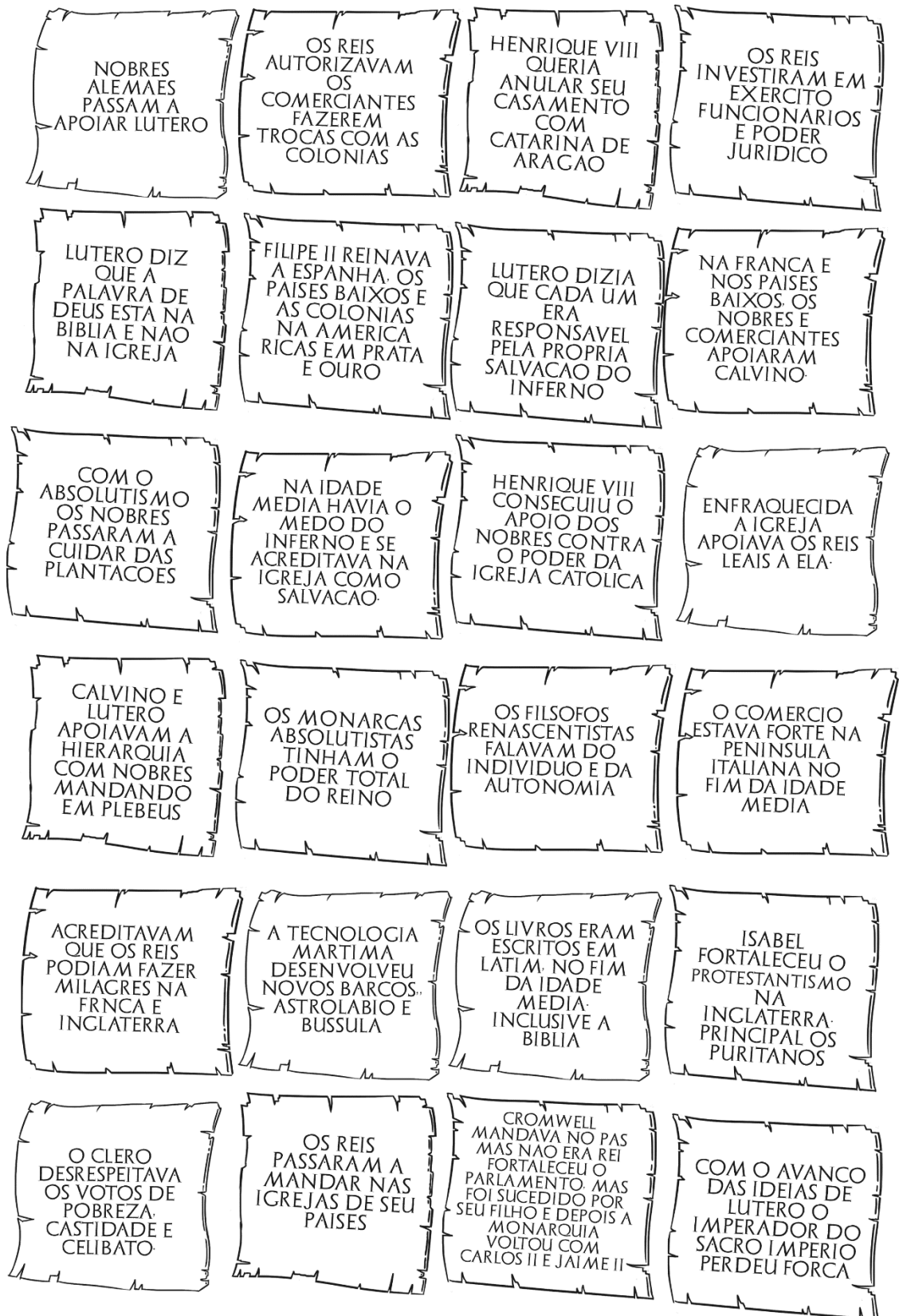
LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no ensino de História. In: Marcello Paniz Giacomoni; Nilton Mullet Pereira. (Org.). Jogos e Ensino de História. 01ed.Porto Alegre: Editora Evangraf, 2018, v. 01, pp. 09-23.

APÊNDICE A – 72 QUADROS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DO JOGO







APÊNDICE B – CONTO DOS IRMÃOS

OLIVEIRA, Lucas Freitas. Conto dos Irmãos. YouTube, 29 de maio de 2021. Disponível em: https://youtu.be/omS2XRKX0_o. Acesso em: 02/06/2023.