



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE HISTÓRIA

EDUCAÇÃO COM AFETO: MEMÓRIAS DE UM ETERNO APRENDIZ

MEMORIAL PARA PROMOÇÃO À CLASSE DE TITULAR

**UBERLÂNDIA | MG
2025**

CHRISTIAN ALVES MARTINS

**EDUCAÇÃO COM AFETO: MEMÓRIAS DE UM ETERNO
APRENDIZ**

Memorial apresentado ao Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), como requisito parcial para promoção à classe de professor titular na carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

**UBERLÂNDIA | MG
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema
de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M386e Martins, Christian Alves, 1978- |
2025 Educação com afeto [recurso eletrônico]: memórias de um eterno aprendiz /
Christian Alves Martins. - 2025.

Memorial Descritivo (Promoção para classe de Professor Titular da
Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) -
Universidade Federal de Uberlândia, Colégio de Aplicação Escola de
Educação Básica (~~CAP~~ESEBA/UFU).

Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.me.2025.17> Inclui
bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Professores universitários - formação. I. Universidade Federal de
Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA). II. Título.

CDU: 378.124

~~Rejâne~~ Maria da Silva
Bibliotecária-Documentalista - CRB-6/1925

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Sérgio Paulo Moraes - Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia

Sírley Cristina Oliveira - Professora Titular no IFTM/Campus Uberlândia Centro

Arcênio Meneses da Silva - Professor Titular no IFTM/Campus Uberlândia

Rogério Ribeiro Cardoso - Professor Titular no IFTM/Campus Uberlândia

Suplentes

Claudia Silva de Souza - Professora no Colégio de Aplicação Eseba/UFU

Bruno Gonzaga Teodoro - Professor no Colégio de Aplicação Eseba/UFU

AGRADECIMENTOS

*Quem me dera que eu fosse o pó da estrada
E que os pés dos pobres me estivessem
pisando...*

*Quem me dera que eu fosse os rios que correm
E que as lavadeiras estivessem à minha beira...*

*Quem me dera que eu fosse os choupos à
margem do rio
E tivesse só o céu por cima e a água por
baixo...*

*Quem me dera que eu fosse o burro do moleiro
E que ele me batesse e me estimasse...*

*Antes isso que ser o que atravessa a vida
Olhando para trás de si e tendo pena...¹*

Fernando Pessoa

Aos meus pais, que me deram a oportunidade de (re)
nascer. Por isso sou eternamente grato!

Aos meus irmãos, pela doce aventura de crescemos
juntos.

À minha companheira, que me auxilia todos os dias no
árduo processo do autoconhecimento.

Ao meu filho, a fruta mais doce que pude colher da árvore
da vida.

À minha família, por todas as memórias que me forjaram
no que sou hoje.

Às amizades sinceras e inspiradoras que tive a felicidade
de construir.

Aos/As professores/as, funcionários/as, estagiários/as,
estudantes e suas famílias com quem tenho a oportunidade
de realizar trocas diuturnamente.

¹ Poema **Quem me dera que fosse o pó da estrada**, extraído da obra Poemas Alberto Caieiro. Ver: Pessoa, 1993.

À professora e colega Liliane, pelo apoio e generosidade
durante todo o período de escrita deste texto.

A Banca Examinadora, por aceitarem fazer parte deste
momento, trazendo suas leituras e reflexões que lançam
novas luzes sobre meus passos futuros.

Agradeço a todos por me encorajarem sempre a fazer o
bem. Antes isso do que ser alguém que atravessa a vida
olhando para trás de si e tendo pena.

RESUMO

Concluí a Licenciatura e o Bacharelado em História pela Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2003. No mesmo ano, pisei pela primeira vez em uma escola para atuar como professor. São, portanto, 22 anos lecionando para crianças, jovens, adultos e também idosos. Atuei em escolas de Ensino Fundamental e Médio, faculdade e na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). No início, foram colégios da rede particular, para, em seguida, dedicar-me plenamente ao ensino público, sendo algumas escolas na área central da cidade, outras periféricas e até na zona rural. Com essa multiplicidade de experiências, iniciei, em 2010, minha atuação como docente no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, realizando atividades no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, sempre acreditando na formação continuada como condição *sine qua non* diante das mudanças cada vez mais céleres da sociedade. Neste Memorial, elaborado para o processo de avaliação de desempenho acadêmico para acesso à classe Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), apresento meu percurso profissional da Educação no CAP Eseba/UFU, espaço privilegiado de atuação e de transformação contínua como profissional no desafiador processo de ensino e aprendizagem. Percorrendo esses caminhos, fui inspirado por vários educadores, na convivência ou por meio de livros. Entre eles, Paulo Freire, com quem pude aprender muito, principalmente sobre o valor da amorosidade, um dos conceitos centrais de sua práxis pedagógica, impregnado em toda a sua obra como uma força propulsora de uma educação verdadeiramente transformadora.

Palavras-chave: Educação; História; Práxis; Amorosidade.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 A caminho da Ágora – Acervo Pessoal.....	13
Figura 2 Aula Passeio – Acervo Pessoal	15
Figura 3 Eu e o Julian – Acervo Pessoal	19
Figura 4 Um final de tarde com meus irmãos e meu primo – Acervo Pessoal	23
Figura 5 Eu e minha inesquecível professora Juliana – Acervo Pessoal.....	26
Figura 6 Representação da minha perspectiva na sala de aula – IA.....	28
Figura 7 Fachada do CAp Eseba/UFU – Acervo Pessoal	29
Figura 8 Capa da obra Patrimônio: histórias de um bairro em quadrinhos – Acervo Pessoal	37
Figura 9 Escavação arqueológica na escola – Acervo Pessoal.....	40
Figura 10 Um exemplar de uma Carta do Bem – Acervo Pessoal	43
Figura 11 O perfil de um dos alunos do Jogo do Bem – Acervo Pessoal	44
Figura 12 Aprendendo História por meio da Natureza – Acervo Pessoal.....	46
Figura 13 No tempo de nossos primeiros ancestrais – Acervo Pessoal.....	47
Figura 14 A Colcha do Conhecimento – Acervo Pessoal	498
Figura 15 Algumas capas do MAC confeccionadas pelos estudantes – Acervo Pessoal	52
Figura 16 Sumário – Acervo Pessoal	53
Figura 17 Dedicatória – Acervo Pessoal	532
Figura 18 Biografia – Acervo Pessoal	543
Figura 19 Diário de Bordo – Acervo pessoal	554
Figura 20 Atividades lúdico-artísticas como teatro e a HistoriAtiva (ações positivas de intervenção na realidade) – Acervo Pessoal	576
Figura 21 InfoCrítica – Acervo Pessoal	587
Figura 22 Montagem do MAC – Acervo Pessoal.....	598
Figura 23 Aulas do Projeto Esperança – Acervo Pessoal.....	656
Figura 24 Apresentação das ações extensionistas do Projeto Esperança – Acervo Pessoal	67
Figura 25 Aulas do Projeto Esperança em um Supermercado – Acervo Pessoal.....	687
Figura 26 Capa da publicação da Tese de Doutorado – Acervo Pessoal	754
Figura 27 O Pé de Resiliência – Acervo Pessoal.....	776

Figura 28 Reflexão de um estudante pós-pandemia – Acervo Pessoal	776
Figura 29 Projeto Biblioteca Livre – Acervo Pessoal.....	843
Figura 30 Assembleia do Projeto Ágora – Acervo Pessoal.....	887
Figura 31 Finlândia – Acervo Pessoal.....	910
Figura 32 Apresentação “Olelê, uma antiga cantiga da África” – Acervo Pessoal.....	998

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APP	Aplicativo
CAp Eseba/UFU	Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
CAPs	Colégios de Aplicação
CEU EMEF	Centro Educacional Unificado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Sales
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID 19	<i>(Co)rona (vi)rus (d)isease</i> - Doença do Coronavírus 19
CPA	Conselho Pedagógico e Administrativo
EBTT	Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
GEPEEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Espaços Educativos Inovadores)
GEPIT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovações Tecnológicas
GPA	<i>Growing Participator Approach</i> ou Abordagem do Participante em Crescimento (APC).
GPS	<i>Global Positioning System</i> – Sistema de Posicionamento Global
HQ	História em Quadrinhos
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MAC	Manual do Aluno Crítico
MEC	Ministério da Educação
NEHAC	Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político-Pedagógico
QoLS	Questionário Qualidade de Vida na Escola
TAARE	Trabalho de Apoio a Migrantes e Refugiados
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 VIDA PESSOAL	22
2 FORMAÇÃO	26
3 ENSINO	36
3.1 Ensino de História	36
3.2 Manual do Aluno Crítico (MAC)	50
3.3 Alunos Público-Alvo da Educação Especial (AEE).....	59
4 EXTENSÃO	643
4.1 Projeto Esperança – Acolhimento de Migrantes Internacionais.....	64
4.2 Orientação de estagiárias/os, monitoras/es e bolsistas	698
5 GESTÃO	710
5.1 Reunião de Área	721
5.2 Reuniões de Ciclo.....	732
5.3 Representatividades e outras atividades	732
6 PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA	743
6.1 Dissertação de Mestrado (2007)	743
6.2 Tese de Doutorado (2013).....	743
6.3 Realização de Pesquisa de Iniciação Científica com crianças da Educação Básica.....	765
6.4 GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional).....	798
6.5 Grupo de estudos e pesquisa em espaços educativos inovadores (GEPEEI)	81
6.6 GEPIT (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovações Tecnológicas).....	854
6.7 Publicações	865
6.7.1 Participação em Congressos e Eventos Científicos	898
7 OUTRAS VIVÊNCIAS.....	910
7.1 Visitas técnicas	910
7.2 Coral de Servidores da UFU e estagiários.....	998
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1010
REFERÊNCIAS	1043

INTRODUÇÃO

Certa vez escutei um aforismo que dizia que todo o amor que é dado retorna ao amor que o gerou. Ora, como falar de amorosidade na prática pedagógica, sem recuperar a fonte do afeto que emanava da minha família? Digo isso, pois tive o privilégio de ter pais presentes e atenciosos. Trato isso como uma prerrogativa, pois sei que muitos na infância não tiveram o mesmo. E hoje reconheço nitidamente essa importância para a vida de qualquer criatura.

Noto que, no magistério, ainda persiste uma ideia equivocada de que o envolvimento afetivo enfraquece a autoridade do professor frente ao aluno. Mas o que acontece é justamente o inverso. Depois de tantos anos lecionando, uma das maiores certezas que tive é de que a relação professor-aluno precisa, indispensavelmente, contar com um componente de afeição para que o ensino e a aprendizagem se concretizem.

Quando a conexão entre eles se estabelece, o engajamento do discente acontece e torna o seu desenvolvimento cognitivo mais fluido e duradouro. Hoje não há dúvidas de que se trata um truísma a ideia de que a afetividade é um componente imprescindível à formação integral do indivíduo.



Figura 1 A caminho da Ágora – Acervo Pessoal

São detalhes na forma de se relacionar como estar à porta da sala, no primeiro dia de aula, para desejar boas-vindas. Dar bom dia a todos que cruzam conosco nos corredores da escola (até mesmo para aquele estudante ranzinza que se nega a responder).

Evitar comparações com outras salas de aula ou expor um aluno ao constrangimento publicamente, durante uma repreensão. Realizar uma escuta afetiva depois de uma aula. Valorizar o esforço de cada discente. Encorajar os estudantes com dificuldades. Até pedir escusas aos alunos, se for o caso. Todas essas práticas são ações que fomentam uma atmosfera de confiança em toda a escola. Por isso, acredito peremptoriamente que a Educação deve ser pautada pela valorização do outro.

Penso que afastamos demasiadamente o coração da sala de aula e deixamos de reconhecer a dimensão afetiva da Educação. Curioso, a palavra “decorar” tornou-se algo pejorativo, no entanto, ela vem da locução latina “de cor”, que significa “de memória”, pois, na Antiguidade, acreditava-se que o coração era o órgão responsável por preservar o conhecimento. Assim sendo, depreende-se que o processo educacional precisa do coração para que algo seja realmente significativo e seja internalizado profundamente ao ponto de fazer parte do *core* do indivíduo. A criança não aprende sem o coração.

Não por acaso, durante a escrita deste Memorial, rememorei com carinho da Professora Maluquinha. Na infância, li o livro de Ziraldo (1995) e, naquela época, também tive a oportunidade inestimável de conhecer pessoalmente o autor em uma Roda de Conversa organizada pela minha escola, na Biblioteca Municipal de Uberaba-MG. Nunca me esqueci de uma ilustração do livro do próprio cartunista de um estudante sendo reconhecido pela professora por ser o melhor no cuspe à distância.

Nostálgico, depois de uma aula no quinto ano Respeito², fui até a Biblioteca da minha escola e solicitei o empréstimo da obra (como é importante a existência desses espaços de leitura). Relendo o livro, pensei em como a personagem principal da história talvez seja tão subestimada pelos educadores do nosso País.

O texto de Ziraldo tem como principal escopo subverter o sistema, aliás, como ele sempre fez em suas criações³. A escolha do adjetivo “maluquinha”, inspirado no personagem mais famoso do autor, o Menino, refere-se de uma forma figurada à

² Fui o proponente da substituição das tradicionais letras que identificam as turmas por virtudes humanas. Falarei mais sobre essa iniciativa mais à frente.

³ Não podemos olvidar da importância de Ziraldo como colaborador do irreverente “O Pasquim”, jornal marcado por sua inovação na linguagem e principalmente pela resistência democrática durante a Ditadura Civil Militar no Brasil (1964-1985).

qualidade de rejeitar alguns atavismos do nosso sistema educacional. Seria uma espécie de elogio à loucura, lembrando da obra clássica de Erasmo de Roterdã (1466-1536)⁴.

Ao folhear a obra de Ziraldo, fica facilmente perceptível sua intenção de incentivar bons sentimentos na escola — um território de profundas vivências — ao instigar, por exemplo, a curiosidade dos discentes por meio de aulas lúdicas e voltadas para a experiência prática a todo o instante.



Figura 2 Aula Passeio – Acervo Pessoal

O estudioso da Educação, o chileno Humberto Maturama (2004), também afirma que o amor é a base para qualquer processo de aprendizagem. Para ele, uma atmosfera afetiva e solidária é fundamental para que as aprendizagens ocorram de forma significativa.

Esse ambiente altamente estimulante permite que o estudante seja mais aplicado. A propósito, nos últimos anos, tenho pensado regularmente nas escolhas docentes que proporcionam esse engajamento natural do aluno, quebrando as barreiras da resistência

⁴ A obra “Elogio da loucura” de Erasmo de Roterdã inspirou a peça “Calabar, o Elogio da Traição”, tema da minha pesquisa de Doutorado.

em relação à escola. Nesse sentido, é importante refletir, por exemplo, no motivo pelo qual muitos estudantes retornam para o contraturno da escola para participarem de projetos extracurriculares sem notas. Qual a energia que move essas crianças?

Ao consultar a obra “Afetividade, as marcas do professor inesquecível”, organizada por Sérgio Antônio da Silva Leite (2018), os autores igualmente enfatizam em seus textos as características de um profissional que será lembrado por seus alunos para o resto de suas vidas, não apenas pelo conteúdo que lecionam, mas sobretudo em razão da forma pela qual se relacionam, inspiram e constroem vínculos afetivos.

A Professora Maluquinha de Ziraldo personifica esses princípios, quando incentiva seus alunos a uma participação mais ativa, ao mesmo tempo em que as outras professoras ditas tradicionais qualificam suas ações como desordem, evocando a necessidade de ensinar o conteúdo e manter a sacralidade do ambiente escolar. Formalidades essas que, muitas vezes, distanciam o educador do educando. Notem a profundidade do conteúdo dessa obra muitas vezes olvidada por muitos educadores.

Ainda acerca disso, inclusive, durante minha formação inicial na Licenciatura, cheguei a escutar que o magistério era um sacerdócio. A Professora Maluquinha também desconstrói essa imagem, ao demonstrar a falibilidade do docente, considerado detentor absoluto do conhecimento, quando admite que não sabe a resposta de um determinado conteúdo e orienta os próprios discentes a buscarem uma explicação.

Entretanto, o principal ponto a que gostaria de chegar é que, na minha perspectiva, a contribuição mais relevante da obra é a humanização da relação professor-aluno, pois há críticas às práticas autoritárias na relação interpessoal ainda presentes em tantas escolas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o autor Ziraldo materializa, na literatura, a proposição do educador Paulo Freire da necessidade da humanização na relação professor-aluno. Não se trata de um mero sentimentalismo no âmbito escolar, mas a indissociabilidade entre afetividade e cognição. Para o patrono da Educação brasileira, um dos pontos-chave do conceito de amorosidade na Educação é o fato de ela ser o caminho para o diálogo, já que não se ensina nem se aprende sem uma relação dialógica. Para ele, a comunicação é a principal ferramenta para o despertar das consciências e, por conseguinte, para a transformação social. Portanto, o educador precisa estabelecer uma relação de compaixão pelo mundo e pela humanidade na sua prática pedagógica.

Esse é o gancho para o próximo ponto: a empatia. Sob a ótica freireana, o professor em sala de aula precisa minimamente se comprometer com as causas presentes no cotidiano escolar. Para tanto, ele necessita desenvolver uma percepção empática da realidade da qual faz parte, reconhecendo o discente como sujeito, e não como objeto, como ainda acontece em tantas instituições escolares.

Outro ponto muito caro a Freire diz respeito ao tema de sua última obra publicada em vida (Freire, 1996). Trata-se da emancipação do educador e do educando. Para o educador, a pedagogia da autonomia requer também respeito à integridade do estudante, o que significa estima por sua condição de aprendiz, pois o docente não impõe o seu conhecimento, mas cria condições para que o discente construa o seu próprio conhecimento. Amar significa respeitar o tempo de cada indivíduo no processo de aprendizagem.

Para fomentar esse processo de construção do saber, o professor amoroso precisa de capacitação a fim de rebater a ideia de que a afetividade sobrepuja a competência do educador. Não por acaso, Freire dedicou um livro inteiro sobre esse assunto com o título “Professor sim, Tia não: Cartas a Quem ousa ensinar” (Freire, 1993).

Por fim, o último ponto-chave geral dos princípios freireanos é a associação entre a amorosidade e a opção político-pedagógica do docente. Não se trata apenas de carinho, mas de uma posição do professor em prol de um mundo melhor, o que remete diretamente ao conceito de práxis. Em síntese, ele acredita na ação inspirada pela reflexão cujo escopo seria um movimento transformador da realidade. Consiste em um trabalho de mudança da própria essência do indivíduo e, consequentemente, a metamorfose da própria sociedade humana (Freire, 2017).

Noto, no cotidiano, que muitos simplificam a definição do conceito freireano de práxis, descuidando do desenvolvimento da autonomia do indivíduo visto que:

[...] A pedagogia é um espaço ‘ambíguo’ não de um-entre-dois a teoria e a prática como alguns disseram, mas de um-entre-três as ações, as teorias e as crenças numa triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta- se, assim, numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças. A práxis é o lócus da Pedagogia e, portanto, torna-se o lócus para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2010, p. 2)

Bell Hooks também participa desse debate, ao asseverar que a práxis é a vinculação inseparável entre pensamento (teoria) e ação (prática), fomentando sempre a transformação social. Portanto, a sala de aula se torna um espaço de reflexão crítica voltada para a construção da cidadania. Segundo a autora, o conhecimento se torna uma ferramenta de emancipação do ser humano (Hooks, 2017).

Tendo apresentado conceitos considerados importantes para a progressão deste texto, doravante, apresentarei, muitas vezes no sabor da emoção, uma trajetória cuja espinha dorsal será a percepção consciente de uma espécie de *práxis da amorosidade*, por meio da associação dos dois conceitos.

Além disso, recordando a máxima de Paulo Freire de que ninguém liberta ninguém, pois as pessoas se libertam em comunhão, é preciso asseverar que continuo sendo um aprendiz abnegado dessa pedagogia do amor. Portanto, este Memorial não consiste em uma mera descrição do meu percurso docente, mas, sobretudo, em uma reflexão crítica sobre esse doce caminho, embora deversa e sinuoso.

Antes de apresentar os capítulos, vale a pena apresentar uma ressalva. Desde o início deste processo crítico-reflexivo, tinha a firme convicção que precisava abordar a paternidade neste trabalho. Mas onde ela deveria ser inserida? Na Vida Pessoal? Na Formação? No Ensino? Na Pesquisa? Na Gestão? Então, cheguei à conclusão de que a paternidade deveria estar logo na Introdução, quando discorro sobre a amorosidade. Sem dúvida, o local mais adequado nesta introspecção.

Estudiosos importantes já se debruçaram sobre o tema como Sigmund Freud e Jacques Lacan. Para a Psicanálise, o pai tem um papel fundamental na estruturação psíquica da criança. Freud, por exemplo, aventa a ideia de que o pai proporciona a entrada da criança no mundo social⁵.

⁵ FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



Figura 3 Eu e o Julian – Acervo Pessoal

Lacan ainda argumenta que a “função paterna” é uma designação digamos simbólica⁶, visto que esse papel não precisa ser necessariamente exercido pelo pai biológico. A reflexão lacaniana faz muito sentido, pois ela teoriza o que vivenciamos em sala de aula, considerando que um “pai-professor” também participa desse momento importante, quando se insere em uma espécie de paternidade estendida, contribuindo com o processo de individualização da criança e com o reconhecimento de sua pertença na existência de um mundo externo.

Ora, acompanhar um filho se inventando certamente consiste em uma experiência transformadora para qualquer indivíduo, e, consequentemente, enriquece a vida de qualquer educador, sobretudo por ser um momento vital cuja função tradicional do pai transcende a figura do provedor, e passa a ser reconhecida por um papel mais ativo, presente e afetivo. Aliás, o tema do “novo pai” ou da “paternidade ativa” tem sido muito debatido atualmente.

Inquestionavelmente, essa “função paterna” realizada pelo educador torna-se importantíssima no desenvolvimento de qualquer estudante, na companhia de parentes, vizinhos e tantos outros que precisam responsabilizar-se pela formação de um indivíduo. Além disso, o professor também contribui com sua masculinidade cuidante, sem abandonar seu papel como profissional, mas com a responsabilidade inerente de compor

⁶ LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 4:** a relação de objeto. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1995.

uma paternidade socioafetiva, principalmente, em situações em que é possível identificar o abandono parental.

Nunca me furtaria a acolher um estudante em plena puberdade que estivesse sendo hostilizado pelos demais colegas, devido ao cheiro forte provocado pelas mudanças hormonais, como de fato aconteceu comigo em uma experiência no sétimo ano no próprio CAp Eseba/UFU.

Logo, ser pai, consciente de que não se trata de uma parentalidade romantizada, tornou-me um professor mais completo. Bem diferente da culpa que senti por ter diminuído significativamente minha produção acadêmica durante os primeiros anos após o nascimento do meu filho, hoje vejo como uma oportunidade dourada para uma capacitação em pleno exercício de minhas funções na escola.

Essas competências proporcionadas pela paternidade se conectam organicamente ao conceito da práxis da amorosidade que pretendo apresentar entrelaçado à minha trajetória.

Seguindo sempre esse eixo, no primeiro capítulo, apresento um pouco de minha vida pessoal por meio de alguns recortes de momentos em que os estímulos recebidos ainda criança influenciaram o profissional que me tornei.

No segundo capítulo, debruço-me sobre minha formação acadêmica, desde os primeiros anos da minha escolarização até o Doutorado. Um espaço fundamental não apenas de aprendizagem de conteúdos formais como Matemática, Geografia, Artes, Ciências e História, mas também para o importante desenvolvimento de habilidades sociais por meio do convívio com outras pessoas.

No terceiro capítulo, intitulado “O Ensino”, abordo especificamente minha atuação como professor no Ensino do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), uma das instituições vinculadas a universidades federais no Brasil que se dedicam à investigação e a práticas pedagógicas inovadoras, baseadas na tríade experimentação/aplicação/demonstração.

No quarto capítulo, “A Extensão”, proponho apresentar minha profunda vivência na interação transformadora de nosso trabalho na escola com a comunidade da qual fazemos parte.

No quinto capítulo, “A Gestão.” discorro sobre o espaço onde atuei por menos vezes, mas com experiências extremamente significativas.

No sexto capítulo, “A Pesquisa”, optei por listar cronologicamente minhas principais experiências no campo da investigação científica, com o intuito de apresentar meu desenvolvimento, inicialmente como pesquisador e depois como orientador da Iniciação Científica.

No derradeiro capítulo, “Outros Eventos”, rememoro outros momentos mais pontuais, mas não menos importantes. Aliás, concordo que instantes que “[...] parecem insignificantes são os que mais influem em nosso destino” (Kardec, 2013). Eles foram tão cruciais que mudaram muitas rotas do meu trabalho docente. Além de descrevê-las, pretendo também demonstrar como elas se desdobraram em ações pedagógicas.

1 VIDA PESSOAL

*Um samba
 Que tal um samba?
 Puxar um samba, que tal?
 Para espantar o tempo feio
 Para remediar o estrago
 Que tal um trago?
 Um desafogo, um devaneio
 Um samba pra alegrar o dia, pra zerar o jogo
 Coração pegando fogo e cabeça fria
 Um samba com categoria, com calma*

Chico Buarque⁷

Fui o segundo filho de uma família nuclear de quatro irmãos. Tanto do lado paterno quanto do lado materno, as crianças eram sempre muito desejadas. Há, inclusive, muitos filhos “do coração” agregado à família, em um transbordamento contínuo de afeto.

Famílias numerosas significam que há, além dos avós, muitos tios e, naturalmente, muitos primos com quem conviver. Embora eu estivesse radicado em Uberaba-MG com meus pais e quatro irmãos, todos os domingos viajávamos para Igarapava-SP, na divisa dos dois estados, onde residia a maioria dos demais familiares.

A rotina sempre era a mesma. De manhã, na Mansão do Vovô, uma instituição assistencial espírita em que participávamos das atividades formativas, especialmente a Evangelização, uma espécie de escola religiosa onde aprendíamos conceitos do Espiritismo. Também praticávamos artes visuais e participávamos de apresentações musicais e teatrais. Hoje, reconheço, nitidamente, na minha didática, marcas das habilidades que desenvolvi no Centro Espírita, entre elas as artísticas, culturais e interpessoais. Alguns colegas de docência também revelaram esse mesmo histórico de influências da formação religiosa na prática docente. Um deles, inclusive, admitiu ter aprendido muito com sua experiência evangélica na infância e na juventude. Muito além das nossas diferenças, precisamos reconhecer a contribuição de centros religiosos para a capacitação inicial de futuros educadores.

⁷ A escolha desses versos foi puramente afetiva. Desde a infância ouvia Chico Buarque. Na Pós-Graduação, pesquisei sobre uma de suas obras. E há poucos anos tive a felicidade de assistir o show “Que tal um samba?” ao lado do meu pai no período da extenuante eleição para Presidente da República em 2022. A canção “Desabafo”, cujos versos, na íntegra, foram transformados em epígrafe, serve como um mantra repleto de afetividade e esperança que será cantado durante toda a descrição deste Memorial.

Além da Evangelização, também realizávamos atividades assistenciais em prol das famílias carentes da cidade de Igarapava. Muitas buscavam um prato de sopa todas as manhãs de domingo, além de outras formas de auxílio. Aliás, dividir uma mesa com algumas crianças em situação de vulnerabilidade social me marcou tão positivamente que, com frequência, sugiro para algumas famílias de alunos que desenvolvam, junto a seus filhos, uma atividade assistencial como aconteceu comigo.

No restante do dia, convivíamos com as famílias tanto materna quanto paterna. São vívidas as recordações de um batalhão de pessoas aguardando o “almoço de domingo”.



Figura 4 Um final de tarde com meus irmãos e meu primo – Acervo Pessoal

Nas férias escolares, passávamos uma temporada na casa desses mesmos familiares. Eu costumava hospedar-me na casa da Tia Rita e do Tio Guimarães, para brincar com meu melhor amigo e primo Giovani. A cidade pequena permitia uma tranquilidade e mobilidade muito importante para nós, crianças. Essa liberdade proporcionou muitas experiências inesquecíveis. Agora, por exemplo, consigo até sentir de novo a sensação agradável do vento no rosto durante os passeios intermináveis de bicicleta pelas ruas de Igarapava. Anos depois, na adolescência, essa mesma independência permitiu que pudéssemos conhecer as “primeiras paixões”.

Rememorar essa fase possui o único objetivo de demonstrar a necessidade de se construir uma base natural e saudável de afeto que servirá como uma referência potente e um alicerce para a vida de qualquer profissional, o que inclui a de um professor de

crianças. A propósito, só o ato de lembrar desses momentos para a produção deste Memorial Descritivo já me permitiu sentir as emanações afetivas dessas memórias.

As demandas da vida também não podem servir de justificativa para não se proporcionar esse tipo de experiências na vida de uma criança. Vejamos o caso do meu pai. Ele se formou na Faculdade São Tomás de Aquino, em Uberaba, onde, posteriormente, foi convidado a lecionar Língua Portuguesa. Em seguida, foi contratado pela atual Universidade de Uberaba (UNIUBE). Apesar de trabalhar o dia inteiro, ficou marcada na minha memória a imagem dele voltando para casa no final do dia, ainda a tempo de fazer uma vitamina de frutas para os filhos e lhes dar boa noite. A ausência era compensada pelos finais de semana, quando ele nos levava para o clube ou nos passeios de bicicleta pelo bairro Jardim Induberaba.

A psicanalista Melanie Klein (Klein, 1981) também defende a importância dos afetos no desenvolvimento infantil. Segundo ela, pensamos com as emoções, exercendo um papel fundamental na formação da personalidade e no modo como nos relacionamos com o mundo.

Minha mãe, embora seja bióloga de formação, optou corajosamente por gerenciar um lar de muitos filhos, cada um com suas particularidades. E ainda, eventualmente, trabalhava como vendedora de joias e de roupas para complementar o orçamento doméstico. Também manifestou seu carinho por meio da sua abnegação inesgotável durante o cotidiano de nossa criação.

Éramos sete pessoas vivendo de forma simples em uma casa onde nunca faltou cuidado e atenção. Contudo, confesso que a nossa biblioteca não era nada modesta. No fundo de casa ficava um cômodo onde meu pai guardava um acervo surpreendente: centenas de livros de temáticas religiosas, coleções completas de Monteiro Lobato, Jorge Amado e Graciliano Ramos. História em Quadrinhos do Madrake, *magazines* de humor MAD e a Revista Status Humor com diversos trabalhos de cartunistas e chargistas renomados. Um deles, um francês, chamado Lassalvy, era o meu preferido.

Tinha muitos discos também. Ouvi Chico Buarque, Elis Regina, Milton Nascimento pela primeira vez por meio da coletânea Nova História da Música Popular Brasileira. Aprendia sobre a vida dos cantores, lendo os encartes que vinham dentro dos álbuns. Lembro-me até hoje do espanto ao ver pela primeira vez a icônica capa do LP Secos & Molhados.

Certa vez, encontrei uma caixa repleta de envelopes com selos estrangeiros. Eram cartas de pessoas do mundo todo, principalmente chineses, com quem meu pai correspondia em Esperanto. Além das cartas, havia muitas revistas com o título *El Popola Ĉinio* publicadas em Esperanto.

Certamente, a nossa biblioteca era para mim o melhor lugar do mundo.

Recordo-me com detalhes de cada objeto daquele escritório: a escrivaninha, a máquina de escrever, o cortador de envelope. A lembrança desse espaço, que considero sagrado em minha casa, é tão viva que não preciso checar nenhuma informação. As emoções positivas que ele me desperta trazem, inevitavelmente, as memórias das aprendizagens que ali construí. Essa experiência reforça minha convicção de que o prazer que nos motiva proporciona uma aprendizagem mais duradoura. Da mesma forma, um ambiente estimulante promove um aprendizado livre, que influencia substancialmente a formação do indivíduo.

Também me lembro de que, no fundo da garagem, meu pai pintou um quadro-negro (ou lousa como se dizia antigamente) onde minhas irmãs davam aulas para as bonecas (uma delas, a mais nova, por sinal, se tornou professora). Já eu me lembro de desenhar complexas batalhas intergaláticas. Recentemente, em sala de aula, eu orientei uma atividade avaliativa na qual os alunos também brincavam de dar aulas sobre o conteúdo de História para os pais. Uma técnica divertida de estudo que gostaria que eles conhecessem.

Tendo apresentado um pouco da minha história pessoal, no próximo capítulo, pretendo demonstrar como nossas escolhas estão sempre e invariavelmente conectadas com as nossas experiências do passado, sobretudo com as memórias afetivas construídas na infância.

2 FORMAÇÃO

*Cair no mar, lavar a alma
 Tomar um banho de sal grosso, que tal?
 Sair do fundo do poço
 Andar de boa
 Ver um batuque lá no cais do Valongo
 Dançar o jongo lá na Pedra do Sal
 Entrar na roda da Gamboa
 Fazer um gol de bicicleta, dar de goleada
 Deitar na cama da amada e despertar poeta
 Achar a rima que completa o estribilho*

Chico Buarque

Quem conviveu comigo, provavelmente já tenha escutado que sempre sonhava com o momento de ser chamado de professor e de pai.

O primeiro sonho começou a ser realizado quando optei pela Licenciatura em História, que foi seguida da Pós-Graduação.



Figura 5 Eu e minha inesquecível professora Juliana – Acervo Pessoal

Após um período tranquilo nos primeiros anos da escolarização, em Uberaba, onde pude estudar em boas escolas e ter ótimos professores, mudamo-nos para Uberlândia, em 1988. A mudança ocorreu em virtude da aprovação do meu pai no Concurso para professor no Departamento de Letras da Universidade Federal de Uberlândia.

Naquela época, o CAp Eseba/UFU era uma escola benefício na qual funcionários da universidade podiam matricular seus filhos. Infelizmente, não tinha vagas para a quarta série e, por isso, não pude ser matriculado na Eseba, embora minhas duas irmãs tivessem conseguido. Muitos anos depois, contudo, eu voltaria à tão desejada escola, não por direito, mas por mérito após ser aprovado em um concorrido Concurso Público.

Fui matriculado, então, em uma escola pública relativamente próxima a minha residência. Era uma escola tradicional de bairro que não tinha grandes projetos pedagógicos, embora todos os profissionais fossem muito amáveis. Talvez a principal lição nesse período tenha sido ampliar a minha percepção sobre a desigualdade social, a partir da convivência com crianças de diferentes contextos sociais.

Em seguida, devido às regras de zoneamento, fui aceito pela Escola Estadual Messias Pedreiro. Na época, a escola gozava de muito prestígio, assim como hoje. Nesse período, comecei a apresentar muitas dificuldades nas disciplinas das ciências exatas, primeiro em Matemática, e, em seguida, em Física e em Química.

Essa situação me trouxe muitos dissabores, pois, naquela ocasião, assumi sozinho toda a responsabilidade pelos resultados negativos. Sempre tirava notas no limite da média ou até abaixo dela, por isso cheguei a necessitar, em alguns momentos, das provas de recuperação. Entretanto, agora que assumi a função de docente, compartilho a responsabilidade das notas ruins nas exatas com os professores daquela época, pois, desde então, a ciência pedagógica tem compreendido que o fracasso escolar não cabe apenas ao estudante. Obtivemos, por exemplo, significativos avanços na Avaliação Escolar, que nos permitiram compreender que não se deve avaliar aprendizes e aprendizagens com os mesmos parâmetros avaliativos. Além do mais, vale lembrar que o período em que minhas dificuldades de aprendizagem apareceram coincidiu com o diagnóstico de ceratocone, uma doença ocular progressiva que atinge a córnea. Desse modo, hoje eu entendo que a deficiência visual já comprometia o meu desempenho em tarefas que exigiam uma visão minuciosa, como acompanhar na lousa a explicação do conteúdo da Equação de Segundo Grau.



Figura 6 Representação da minha perspectiva na sala de aula – IA

Esse evento sísmico em minha vida, se ora trouxe muitos problemas, também me fortaleceu mentalmente e contribuiu muito com minha formação docente, já que me possibilitou ter um olhar mais empático diante das necessidades específicas dos meus futuros alunos. Certa feita, em um Conselho de Classe, fiz questão de lembrar que alguns professores foram muito tolerantes com as minhas dificuldades.

Terminado o Ensino Médio, ingressei na Universidade ainda com o moral abalado, em razão das variadas dificuldades de aprendizagem enfrentadas, mas ainda tinha o peito cheio de esperança e de motivação para ampliar meus horizontes. Cursei todas as disciplinas da faculdade no tempo certo, o que incluiu a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No entanto, precisei trabalhar durante a graduação e, em consequência disso, deixei de participar de muitas atividades extracurriculares, como, participar de Congressos Acadêmicos.

Minha redenção foi, com certeza, na Pós-Graduação, primeiramente no Mestrado e, em seguida, no Doutorado (tratarei desse assunto adiante), pois, além de iniciar minha carreira como docente, pude, concomitantemente, comprometer-me com a pesquisa, recuperando minha autoconfiança de aprendiz de modo definitivo, basta observar minha produção acadêmica nesse período que foi bastante relevante.

Ademais, enquanto cursava o Doutorado, fui aprovado do Concurso da Eseba em 2010. Foi, sem dúvida, um período dourado. Tornar-me um professor efetivo da rede federal de ensino proporcionou não apenas uma melhoria no aspecto econômico, mas também mais tempo e liberdade para continuar minhas pesquisas e, no ensino, realizar experimentações que poderiam ser transformadas em estratégias permanentes de aprendizagens como preconizam as diretrizes de um Colégio de Aplicação. Isso porque muito mais do que um espaço de formação de futuros professores, pois são campo de estágio supervisionado das universidades, os CAPs se configuram como uma das instituições de ensino federais que visam a desenvolver investigações e metodologias inovadoras, orientados pelos princípios de experimentação, de aplicação e de demonstração.

Esses colégios integram as universidades federais e servem como espaços de atuação e exercício de iniciativas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Anteriormente, existiam dezessete colégios de aplicação em dezesseis universidades federais no País. Em 2022, esse total foi expandido, quando o Ministério da Educação (MEC) concedeu o reconhecimento a mais sete unidades como colégios de aplicação, alcançando 24 unidades em universidades federais no País.



Figura 7 Fachada do CAP Eseba/UFU – Acervo Pessoal

O CAP Eseba/UFU abrange desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Conta com cerca de 730 estudantes e 80 docentes efetivos. A instituição opera com um sistema de ciclos: I Ciclo (Educação Infantil, primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental); II Ciclo (quarto e quinto anos); III Ciclo (sexto e sétimo

anos); IV Ciclo (oitavo e nono anos). É relevante destacar que o acesso do estudante a esta instituição ocorre por meio de sorteio público.

A História é uma das áreas de conhecimento que integra o currículo do CAp Eseba/UFU que atua na formação dos estudantes do quarto ao nono ano do Ensino Fundamental. A área é composta por uma equipe altamente capacitada de seis docentes, dois deles estão em processo de Pós-Doutoramento, três são doutores e um professor está em fase de construção do Projeto de Doutorado.

Parafraseando os Parâmetros Curriculares da Eseba da disciplina, nosso currículo sempre buscou ir além da simples memorização de fatos. Nosso foco é desenvolver a consciência histórica dos alunos, ajudando-os a entender que cada pessoa se forma em um contexto social e histórico específico. Esse contexto — com suas linguagens, culturas e relações de poder — molda a visão que temos do mundo, dos outros e de nós mesmos.

Do ponto de vista metodológico, o conhecimento histórico não é algo estático. Pelo contrário, ele é uma ferramenta essencial para compreendermos o presente. Buscamos respostas para as angústias e questionamentos da sociedade atual por meio da análise das ações de seres humanos do passado. Além disso, assim como este ensinamos que a construção do conhecimento histórico se dá a partir de diferentes pontos de vista, o que amplia sobremaneira a capacidade de interpretação dos estudantes.

O objetivo final é que o aluno se perceba como um sujeito histórico, responsável por construir a realidade em que vive. O conhecimento do passado, portanto, contribui diretamente para o desenvolvimento de sua subjetividade e para a compreensão do mundo que o cerca, incluindo a diversidade cultural, as relações socioeconômicas e a participação política.

Certa vez, a mãe de uma aluna indagou: “— O que significa a aquisição de habilidades nas aulas de História de que minha filha tanto tem falado?”. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o ensino deve visar ao desenvolvimento de competências. A ideia é que o aluno possa mobilizar diversos recursos cognitivos — saberes, valores e atitudes — para lidar com situações da vida real.

Assim, o foco na habilidade significa usar o conhecimento de História como uma ferramenta poderosa para compreender e intervir na própria realidade. Isso transforma o currículo escolar em um saber muito mais significativo. A mudança de paradigma é clara:

o foco deixa de ser apenas o conteúdo para se concentrar no aluno e em sua capacidade de gerenciar habilidades.

[...] Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud, 2002, p. 19).

Por exemplo, estudar a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) não é apenas aprender as datas das batalhas. O tema se torna um potente recurso para que o estudante desenvolva a capacidade de resolver seus próprios conflitos, contribuindo para a paz na sociedade contemporânea. Ele aprende a selecionar informações, comparar, formar opiniões e criar conceitos a partir de suas vivências. Em vez de apenas "pensar a História", ele aprende a "pensar com a História".

Essa abordagem dá ao conteúdo um senso de pertencimento, conectando-o com a realidade do aluno de maneira mais profunda. Isso também incentiva a investigação, transformando os estudantes em pesquisadores de sua própria realidade e mostrando a função social do que aprendem. Em vez de prepará-los apenas para provas, a História os educa para a vida.

A conhecida frase de Paulo Freire — “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” — materializa o que chamamos de Metodologia Ativa. Nela, o aluno é o protagonista da elaboração do conhecimento histórico. Essa proposta está alinhada com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, que incentivam o aluno a: a) Questionar sua realidade, identificar problemas e buscar soluções. b) Dominar procedimentos de pesquisa, coletando informações de diferentes fontes.

Para que isso se concretize, o currículo e a metodologia devem favorecer a interação do aluno com o conhecimento histórico. Nesse sentido, nosso currículo é organizado em grandes Eixos Temáticos, escolhidos por sua relevância para a faixa etária dos alunos. As metodologias de ensino, por sua vez, incentivam a organização de ideias, a argumentação e o senso crítico, através de atividades como:

- Produção e interpretação de textos, charges, músicas e poesias.

- Análise de documentos e produção de HQs e jornais.
- Debates, seminários e maquetes.
- Pesquisa: um estudo que envolve várias etapas, desde a delimitação do tema até a análise dos dados.

Para que propostas assim se efetivem, a redefinição do papel do professor de História é crucial. De acordo com Oldimar Cardoso (2008), o professor não é mais um simples "transmissor" de conhecimento, mas um criador de possibilidades. Ele abandona a posição de quem detém todo o saber para se tornar um parceiro na construção desse conhecimento. A ideia de que o professor transmite conteúdos se apoia em uma visão de didática que exclui o aluno. Incorporando a visão de Paulo Freire, o professor de História se torna um facilitador do processo de aprendizagem, construindo o saber junto com seus alunos. Segundo a referida autora:

[...] Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a “História dos historiadores”. A Didática da História também perde o status de “dramaturgia do ensino” ou “arte de ensinar” — *Lehrkunst*, que ela tinha tal como concebida no século XVII por Jan Comenius. (Cardoso, 2008, p. 158)

O currículo de História tem a experiência do aluno como sua diretriz central, pois acreditamos que educar é mais do que transferir conhecimento. Inspirado em Paulo Freire, que defendia a relação entre o currículo e a realidade dos alunos, nosso ensino entende a escola como um espaço de formação integral.

Freire (1996) acreditava que, por meio da Educação, o indivíduo pode empoderar-se de sua própria realidade, partindo de seu contexto pessoal. Se, em uma região, a cartilha ensinava “a uva é da vovó”, para o Nordeste seria mais relevante “o umbu é da vovó”. Ignorar a vivência dos alunos transforma o aprendizado em algo irrelevante.

Ao conectar o conhecimento histórico à vivência do aluno, a disciplina deixa de ser um conjunto de fatos isolados do passado. Pelo contrário, torna-se uma ponte entre o passado e o presente, e seu conhecimento se mostra vital para entendermos nosso lugar no mundo. Embora sigam diretrizes gerais, os programas de ensino devem sempre considerar as particularidades de cada grupo de alunos. Essa abordagem promove a compreensão do mundo de dentro para fora, a partir da vivência dos próprios alunos.

O conceito de historicidade, embora complexo, é fundamental para um currículo de História que contribua para a formação humana. Ele se baseia na ideia de que todo indivíduo nasce e se desenvolve em condições históricas específicas que moldam sua visão do mundo.

Essa condição humana significa que vivemos, pensamos e damos sentido à vida a partir de uma historicidade — ou seja, com base em categorias de tempo como passado, presente e futuro.

O historiador Reinhart Koselleck explica esse processo usando os conceitos de "espaço de experiência" e "horizonte de expectativa". Espaço de experiência é o passado que se torna presente, incorporado em nossas memórias e transmitido por gerações. É a soma de nossas vivências e das experiências de outros. Horizonte de expectativa é o futuro que se realiza no presente. É a projeção do que ainda não vivemos — nossas esperanças, medos e desejos.

Essas categorias temporais não são naturais, mas construções que fazemos para nos situar no mundo. Em diferentes épocas, o peso de cada uma varia. Enquanto os romanos valorizavam "a História é mestra da vida" a sociedade atual, impactada pela tecnologia, focaliza mais a expectativa.

No entanto, vivemos hoje um "presentismo" no qual o passado não tem mais nada a nos ensinar e o futuro parece sombrio. Vivemos no imediato e no efêmero. O ensino de História tem o papel de problematizar esse panorama. Ele busca conscientizar os alunos de sua historicidade, ajudando-os a se verem como seres constituídos por um "antes" (experiências) e um "depois" (expectativas). Ao fazer isso, o currículo evidencia a historicidade dos temas atuais, ampliando a visão de mundo dos estudantes.

Compreender que as sociedades humanas podem produzir diferentes modos de vida — sem que um seja superior ao outro — é uma aquisição recente. Antigamente, as diferenças culturais eram vistas como estágios de uma mesma evolução. Hoje, sabemos que uma das principais características do ser humano é sua capacidade de produzir cultura.

Nesse contexto, a alteridade — a capacidade de se compreender a partir do contato com o que é diferente e estranho — torna-se crucial. A tentativa de “colocar-se no lugar do outro” é um processo fundamental para a construção da identidade de cada um. O contato com outras culturas nos faz perceber o que é habitual em nós mesmos. Como diz

o antropólogo François Laplantine, "[...] o conhecimento da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas" (Laplantine, 1991, p. 21).

O estudo da História, ao mostrar que nossas formas culturais não são "naturais", mas, sim, construções históricas, tem um caráter político evidente. Ele nos faz perceber que a sociedade e seu futuro não são dados, mas criados pela interação entre os sujeitos. Além disso, a alteridade é uma ferramenta para o convívio respeitoso entre as diferenças, o que contribui para a vida em sociedade.

Nossos alunos são sujeitos da e na História. Eles não apenas fazem parte da História, mas também têm o poder de intervir nela. Essa visão rompe com a ideia clássica de que a História é feita apenas por grandes nomes, como reis e generais.

Buscamos construir essa noção de sujeito histórico a partir da vida cotidiana do estudante. Ao estudar o passado, partimos de questões do presente, visando a que os alunos se tornem propositores de ações que transformem sua realidade.

Adotamos uma metodologia de ensino que valoriza a problematização e a análise crítica. Alunos e professores são vistos como sujeitos que produzem História e conhecimento na sala de aula. Eles atuam, transformam e resistem em seus espaços de vivência: em casa, no trabalho e na escola. A nossa proposta metodológica está em consonância com a apresentada por Fonseca (2006), quando ele afirma que:

[...] A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem História e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola [...] Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (Fonseca, 2006, p. 18).

Essa concepção facilita a compreensão da cidadania como algo que está para além do papel de trabalhador ou de consumidor. A cidadania se torna uma condição humana e construtiva. À medida que os estudantes se percebem como parte da História, eles desenvolvem um senso de pertencimento e de identidade social. O saber histórico escolar, portanto, os capacita a refletir criticamente sobre sua realidade e a construir respostas para os desafios de seu próprio tempo.

No CAp Eseba/UFU, a equipe de professores trabalha 40 horas por semana em dedicação exclusiva, atuando, como já foi dito, em ensino, pesquisa, extensão, gestão e outras atividades. Participamos, também, de reuniões que abordam temas pedagógicos, administrativos e de formação, conforme seus planos de trabalho.

A escola realiza reuniões frequentes com professores, coordenadores, psicólogos, gestores, familiares e a comunidade em geral, com o objetivo de construir e aprimorar continuamente o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nessas discussões, a equipe decidiu traçar o perfil do aluno que a escola deseja formar. Essa definição busca orientar uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento dos estudantes de forma ética, democrática e inclusiva.

A propósito, as Áreas de História e de Psicologia do CAp Eseba/UFU tiveram um papel central nas reuniões do PPP, uma vez que enfatizaram a importância da relação entre professor e aluno para o sucesso da aprendizagem. Essa colaboração entre as áreas tem aproximado diferentes saberes e reforçado a importância do trabalho em equipe para enfrentar os desafios diários da escola. Como resultado, foram definidas metas para que o currículo incorpore a diversidade de todos os estudantes e das diferentes áreas de conhecimento da instituição.

Todas essas memórias de formação aqui descritas, que compreenderam a minha Educação básica até a formação contínua como professor do CAp Eseba/UFU, foram construídas através de ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão das quais tive a oportunidade de participar e/ou coordenar. Essas vivências têm sido essenciais para a minha formação e para a minha constituição como docente desta instituição, como pretendo abordar nos próximos capítulos.

3 ENSINO

*Fazer um filho, que tal?
 Pra ver crescer, criar um filho
 Num bom lugar, numa cidade legal
 Um filho com a pele escura
 Com formosura
 Bem brasileiro, que tal?
 Não com dinheiro
 Mas a cultura*

Chico Buarque

Durante os mais de quinze anos de magistério na escola, realizei muitas experimentações que visavam sempre a aprimorar a qualidade do ensino. Algumas delas serão descritas *en passant* neste Memorial.

3.1 Ensino de História

Gostaria de iniciar compartilhando a espinha dorsal de toda a minha carreira docente: a arte.

Em todas as esferas da minha formação, desde a infância, estive imerso nas mais variadas linguagens artísticas, com fica patente ao longo deste Memorial. Minha Pós-Graduação, por exemplo, desenvolveu-se em torno da análise de uma peça teatral. Essa atmosfera contribuiu para que a referência basilar da minha metodologia fosse a utilização de linguagens artísticas. Curiosamente, foi só agora, ao evocar as lembranças da minha trajetória, que pude evidenciar esse aspecto com mais clareza. Isso demonstra a importância de conhecer e de refletir sobre a própria práxis pedagógica.

Em toda a minha carreira, como qualquer outro professor, ao lecionar os mais diversos conteúdos historiográficos — da História do Brasil ao Extremo Oriente e África — constato que a utilização de recursos artísticos foi uma constante em todos os meus Planos de Aula.

De pronto, recordo vivamente de utilizar de alguma forma charges, histórias em quadrinhos, jornais, pinturas, esculturas, músicas, cinema, fotografias, teatro, poesias, literatura, arquitetura, ilustrações, artes digitais e, nos últimos anos, até memes. Esses

variados recursos sempre apareciam como fontes privilegiadas de análise ou, principalmente, como recurso poderoso de aprendizagem.

Aliás, ao orientar os meus estagiários da Licenciatura em História-UFU, costumo explicar que meu *modus operandi* consiste na análise de uma obra artística, para, em seguida, realizar a confecção de um projeto autoral. Neste ano, a título de um exemplo recente, os alunos foram convidados a ler a HQ recém-lançada sobre o bairro Patrimônio, uma área da cidade com uma História fascinante ligada à cultura negra. Em seguida, eles foram orientados a desenvolver produções artísticas baseadas nesse tema. Essa iniciativa contempla os conteúdos étnico-raciais, conforme o previsto na Lei Federal n.º 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Essas aulas inegavelmente ampliam o repertório cultural do discente, e, também, estimulam o protagonismo estudantil, posicionando o aluno no centro do processo de aprendizagem, que, por meio da criatividade, transmuta-se em um agente ativo da cidadania por meio de uma ação afirmativa ligado à população afrodescendente.

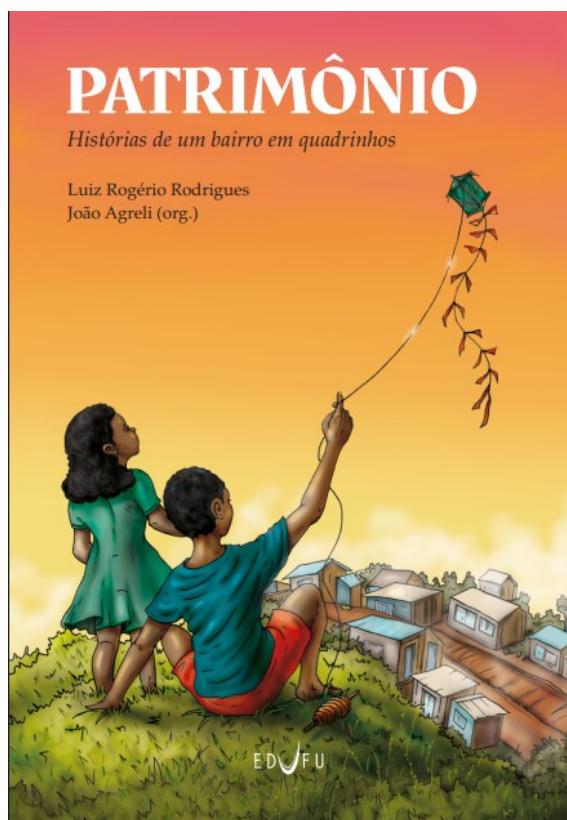


Figura 8 Capa da obra Patrimônio: histórias de um bairro em quadrinhos – Acervo Pessoal

Também utilizei com frequência a linguagem poderosa dos jogos. Por experiência pessoal, notei que jogar é uma proposta potente em sala de aula, pois é uma atividade que sempre proporciona engajamento dos estudantes. Durante minha formação acadêmica, tive a oportunidade de conhecer a obra “*Homo Ludens*” de Johan Huizinga (1938). Aliás, essas referências clássicas, discutidas no período da Universidade, são sempre recuperadas durante nossa carreira, revelando a importância de uma boa formação teórica.

O conceito do “homem que joga”, de Huizinga, transformou o jogo, uma atividade considerada apenas recreativa — e até banal por muitos — e a fez alcançar um patamar diferente na sociedade, como um elemento indispensável para a cultura humana. O teórico neerlandês explica o sucesso dos jogos, ao afirmar que o espírito lúdico é inerente à natureza humana e moldou nossas interações sociais. Ademais, Huizinga (1938) defende que jogar fortalece laços e estabelece um senso de comunidade. Depois de tantos anos utilizando esse recurso em minhas aulas, tenho fortes evidências que me fazem concordar com Huizinga.

Ocasionalmente, realizava revisões gerais do conteúdo antes das avaliações individuais, mas no formato gincana. Esse tipo de dinâmica sempre foi uma ótima ferramenta para recuperar discussões realizadas no início do ano e refrescar a memória dos estudantes. Por falar nisso, outra “dica” que sempre compartilhei com meus estagiários: é muito importante reconectar os conteúdos atuais com aqueles que já foram ministrados durante o ano letivo.

Para a realização da gincana, dividia a sala em dois grupos e fazia perguntas concernentes à matéria que decerto iria cair na prova. Quem errava, recebia um vapor de água disparado pelo adversário por um borrifador de jardim. Como disse, era uma forma lúdica de rememorar a matéria e ainda refrescar a memória e os estudantes nos períodos de intenso calor.

Os jogos de tabuleiro, geralmente, eram utilizados quando se trabalhava com as Grandes Navegações dos séculos XV e XVI. Os estudantes sempre gostaram de “gamificar” as viagens por meio de trilhas na cartolina. Atualmente, tenho usado esse recurso para representar a importância da Companhia de Ferro Mogiana na cidade de Uberlândia. A mecânica do jogo, que inclui regras como “[...] quando o trem descarrila, o jogador volta para o início do jogo” é algo que os estudantes adoram.

Quanto aos jogos eletrônicos, o mais utilizado foi “*Age of Empires*”. Lançada pela primeira vez em 1997, a série ficou muito famosa por sua abordagem histórica, que permite que os jogadores construam e gerenciem civilizações desde a Idade da Pedra até a Idade Moderna. O videogame era eficaz na compreensão do gerenciamento de recursos e do desenvolvimento das sociedades na História. Os discentes que se preocupavam apenas com o aspecto militar sempre acabavam perdendo o jogo. Uma lição muito importante para a vida de qualquer indivíduo.

Entremeadas por essas aulas lúdico-artísticas, sempre surgiam algumas ideias mirabolantes — a ponto de um aluno, certa vez, me dizer que não gostava da minha aula, pois eu “inventava muita moda” —. Para mim, isso era apenas a confirmação de como precisamos estar sempre atentos às grandes oportunidades que surgem da própria sala de aula. Afinal, muitas soluções nascem de uma pergunta simples como: “Como vocês querem aprender isso?”. Uma delas, certamente, foi a Escavação Arqueológica que realizamos no tanque de areia do parque infantil da escola, salvo engano em 2018.

Nessa época, eu havia assumido as aulas do sexto ano do Ensino Fundamental cujo currículo tratava, na Unidade 1, do tópico “Arqueologia e História: a contribuição dos achados arqueológicos para a História”, que antecipava as discussões sobre o tema da formação das primeiras comunidades humanas. O assunto servia como um saboroso pretexto para trabalharmos com os estudantes, alguns conceitos importantes da disciplina. Por exemplo, a importância das fontes históricas. Também aproveitava a oportunidade para instrumentar meus alunos para lidar com a desinformação promovida pelas *fake news*.

Na véspera da escavação, criei o cenário: comentei com os alunos que algumas crianças do turno da tarde haviam descoberto acidentalmente, no parque infantil, uma pulseira supostamente indígena. Os “discentes-arqueólogos” foram, então, convidados a checar esta informação. A ideia era simular o que geralmente acontece quando moradores de uma cidade encontram casualmente artefatos históricos durante a reforma de uma residência. Nessa contextualização, eles aprenderam que o patrimônio arqueológico é protegido por lei e que, diante de qualquer descoberta, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) precisa ser imediatamente notificado.

No dia seguinte, cheguei um pouco mais cedo na escola, e, com o auxílio de uma equipe de voluntariosos alunos, coloquei uma réplica de plástico de um esqueleto de

pequeno porte, no tanque de areia, juntamente com uma boneca de palha e um chocalho. Depois de cobri-los com areia, demarquei o local do sítio arqueológico com varetas e barbantes.



Figura 9 Escavação arqueológica na escola – Acervo Pessoal

Voltando para a sala, encontrei os estudantes com pequenas pás, pinceis, jalecos, bonés, assim como haviam sido orientados na aula anterior. Descemos juntos até o local e, após uma breve introdução sobre a importância do trabalho científico, à medida que as partes do esqueleto eram cuidadosamente desenterradas, hipóteses eram aventadas. A principal suposição era de que se tratava de uma ossada de criança, devido a sua estatura e a presença da boneca de palha.

Os artefatos foram devidamente colocados em sacos plásticos *ziplock* e depois levados para o Laboratório de História, onde seriam fotografados, analisados e catalogados. A aula ainda contou com a presença de um jornalista da própria Universidade que aproveitou para fazer uma matéria sobre aquela inusitada aula⁸.

Vale também ressaltar que essa proposta de ensino também teve um caráter interdisciplinar, pois a professora de Ciências já havia desenvolvido o tema dos Agentes

⁸ Estudantes da Eseba participam de escavação arqueológica. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2018/06/estudantes-da-eseba-participam-de-escavacao-arqueologica> Acesso em: 03.10.2025.

Decompositores da natureza. Além disso, contamos com a participação de um estagiário da Licenciatura em História -UFU, o que demonstra que essa aula também foi aproveitada para a formação de futuros professores.

Notem como temas conceituais, criatividade, interdisciplinariedade, formação de professores e tantos outros aspectos podem ser costurados em uma única proposta de aula os quais podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Tenho certeza de que aqueles “arqueólogos-mirins” nunca esquecerão do que aprenderam naquela manhã.

Em um outro momento, sentindo a necessidade de despertar novos estímulos para as turmas que lecionava, convidei o grupo para substituir a nomenclatura usada para classificar as turmas. Tradicionalmente, as salas são agrupadas por letras: 5º A, 5º B, 5º C e daí por diante. No entanto, além de sempre notar uma competitividade entre as salas (Visto que a letra “A” vem antes da “B”) notei que os discentes demonstravam uma necessidade que transcendia a mera aprendizagem do conteúdo. Desse modo, todos foram convidados a escolher qual qualidade humana o coletivo mais necessitava desenvolver. A escolha foi feita por meio do voto — uma vivência democrática extremamente formativa. O plano era provocar a reflexão e a sensibilização por meio da pedagogia do contraste.

Um dos quintos anos, marcado pelo esquecimento frequente de materiais didáticos e dos prazos da entrega de trabalhos escolares, optou por denominar a própria turma de “5ª Organização”. Outro grupo, que reconheceu alguns excessos nas relações interpessoais, decidiu pelo nome “5.º Respeito”.

Notei que a simples substituição de uma classificação (antes feita por eletros) pela referência positiva a virtudes humanas — repetidas por professores, funcionários e pelos próprios alunos durante todo o ano letivo — proporcionou um estímulo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Do ponto de vista da Neurociência da aprendizagem, já sabemos que quando se repetem palavras ou pensamentos, o cérebro cria e fortalece as “estradas” (conexões neurais) que ligam essas ideias. Quanto mais se repetem, mais largas e sólidas essas estradas ficam. Outra analogia bem conhecida é a da memória como um pequeno caminho na floresta: se uma pessoa passa por ele muitas vezes, ele se torna uma trilha. Se essa pessoa continuar passando, essa trilha pode transformar-se em uma estrada pavimentada. Com o tempo, essa “estrada” fica tão forte que a ideia ou palavra se torna uma parte

fundamental do que alguém acredita e de quem ele é. É como se ela fizesse parte da sua identidade, não apenas um pensamento passageiro.

Aliás, a Neurociência nos mostra que as palavras não são apenas veículos de comunicação, elas influenciam sobremaneira o cérebro e impactam o nosso comportamento. Muitas vezes, subestimamos o quanto as palavras positivas ativam regiões cerebrais associadas à motivação, à tomada de decisões e ao prazer e impulsionam o desenvolvimento de um discente.

Tendo conhecimento da importância das palavras positivas, passei a vincular a palavra BEM em uma série de práticas educativas realizadas em sala de aula. Tais como: *Minutos do Bem*, *Visita do Bem*, *Carta do Bem* e *Jogo do Bem*.

Os *Minutos do Bem* surgiram como estratégia pedagógica para garantir um ambiente salutar em sala de aula. Eles funcionam da seguinte forma: em todas as aulas, mediante a colaboração do grupo, reservo cinco minutos para relaxamento e interação livre. A ideia é aplicar o conhecido Sistema de Recompensa do cérebro que funciona com base na liberação de dopamina — um neurotransmissor que libera uma sensação de prazer.

Assim, os *Minutos do Bem* seriam uma forma de “enganar” o cérebro, suprindo antecipadamente a busca por gratificação instantânea que ele teria depois das aulas. Vale ressaltar que o professor pode descontar desse tempo, caso não haja cooperação da sala. Muitas vezes, os próprios colegas regulam a indisciplina alheia, pois valorizam aquele tempo de descanso e interação livre.

Ainda no campo do comportamento, também implementei um sistema de reparação a qualquer tipo de agravo, tão comuns no ambiente escolar. Por meio da minha mediação, o ofensor era convidado a escrever uma *Carta do Bem*, cujo destinatário era o próprio ofendido ou qualquer outra pessoa da comunidade escolar, como forma de retratação pelo desrespeito cometido. A ilustração a seguir (Figura 10) é a reprodução de uma carta que eu mesmo recebi, na qual um estudante se desculpa pelo comportamento inadequado durante uma aula:

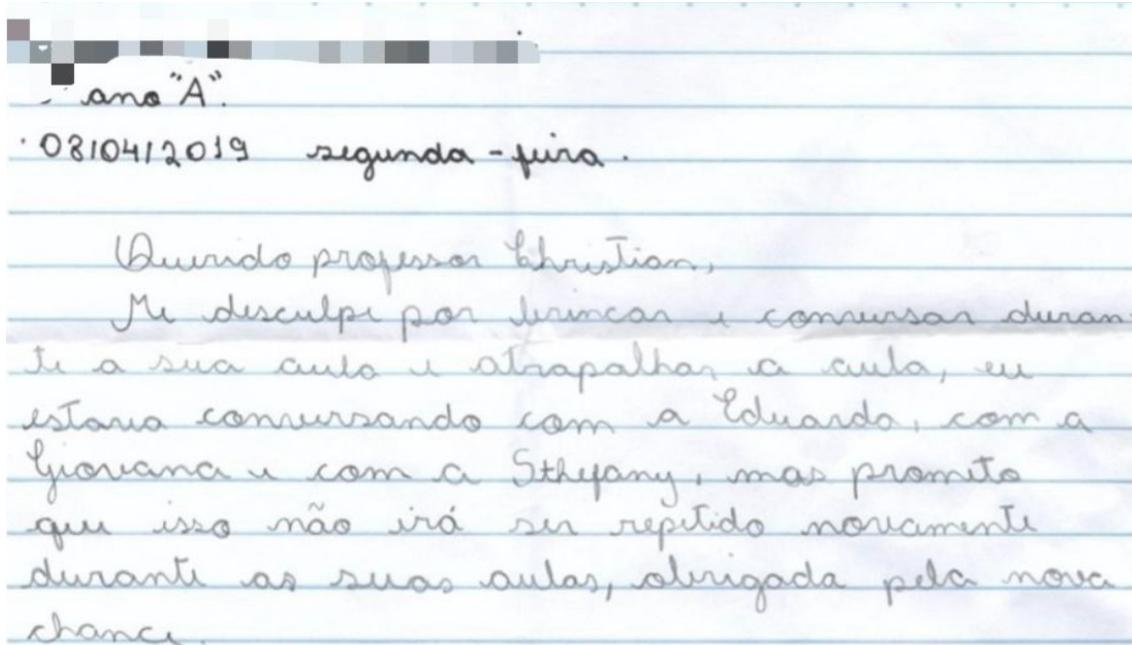


Figura 10 Um exemplar de uma Carta do Bem – Acervo Pessoal

Tratava-se de uma ação dinâmica e muito potente, pois convidava o estudante a refletir sobre as consequências de suas escolhas em um movimento especular. Na época, muitos funcionários da escola, como foi o caso de uma cozinheira, vieram procurar-me para mostrar a *Carta do Bem* que haviam recebido de um aluno da escola.

Em outra oportunidade, decidi realizar a *Visita do Bem*. Diante de uma turma extremamente indisciplinada, ao convidar pais e/ou responsáveis para participarem de uma aula ao lado de seus filhos. A iniciativa visava a sensibilizar aquele grupo sobre seus compromissos na escola. Faltaram cadeiras para tantas pessoas.

Na época, notei claramente como o efeito salutar da presença das famílias pôde ser sentido por muito tempo na escola, pois aquela sala permaneceu comprometida por semanas em minhas aulas. E configurou-se como uma iniciativa muito mais eficaz do que as tradicionais punições, como advertências e suspensões.

Aliás, em todo o meu caminho como docente, cheguei à conclusão de que a participação dos pais e/ou responsáveis é vital no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Na medida do possível, sempre me comprometi a incentivar a presença das famílias por meio de projetos, conversas pessoais ou convites para que participassem das aulas. Os resultados sempre foram muito positivos.

Já no caso do *Jogo do Bem*, a preocupação sempre fora implementar um sistema dinâmico que pudesse contribuir com as dificuldades crônicas acerca do comportamento de certos estudantes. A indisciplina no Brasil é responsável por uma perda significativa no tempo das aulas⁹. A proposta seria “gamificar”, ou seja, aplicar elementos típicos dos jogos como pontuação, *rankings*, desafios, recompensas e regras claras para ampliar o engajamento dos estudantes na escola. A imagem que se segue (Figura 11) é um exemplo de uma carta de um jogador:



Figura 11 O perfil de um dos alunos do Jogo do Bem – Acervo Pessoal

Essas práticas pedagógicas aconteciam concomitantemente com outros experimentos, como foi o caso da construção de um currículo, inspirado no educador brasileiro Eurípedes Barsanulfo¹⁰, que relacionava o conteúdo de História com a natureza como recurso basilar de ensino.

Na Escola Eurípedes Barsanulfo, em Sacramento (MG), que dá continuidade ao trabalho iniciado pelo eminente educador, pude acompanhar algumas aulas para crianças

⁹ Brasil lidera pesquisa sobre mau comportamento em aula, diz OCDE. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/filtro/noticia/2015/02/brasil-lidera-pesquisa-sobre-bmau-comportamento-na-aulab-segundo-ocde.html> Acesso em: 03.10.2025.

¹⁰ Eurípedes Barsanulfo (1880-1918) foi um professor, político e fundador da primeira escola espírita do Brasil. Doravante, pretendemos falar mais sobre ele neste texto.

em que professores usavam elementos da natureza, como a folha das árvores para ensinar conteúdo da Geometria.

Profundamente impactado pela referida abordagem, decidi realizar alguns ensaios com o conteúdo do 6º ano do Ensino Fundamental. Sem dúvida, o maior desafio foi relacionar a natureza com os conteúdos mais abstratos do currículo de História para estudantes no alvorecer da pré-adolescência.

Para citar um exemplo, o Eixo Temático, Tecnologia previa o estudo do tema Revolução Industrial, período de profundas transformações iniciadas na Inglaterra no século XVIII. Mas não foi um evento isolado. Ela se expandiu e influenciou sobremaneira o modo de vida do planeta.

Para trabalhar esse conteúdo, parti de uma necessidade premente dos discentes desta faixa etária: a organização. E qual seria o exemplo perfeito de organização e divisão do trabalho na natureza, que pudesse fazer um paralelo com um excelente sistema industrial?

O recurso escolhido foram os abundantes formigueiros existentes na “Floresta Encantada”, nome dado pelas crianças à grande área arborizada do *Campus Educação Física*, do qual o CAp Eseba UFU faz parte. Desse modo, a proposta ficaria da seguinte forma:

Revolução Industrial => Formigueiro => Organização

O conteúdo seria apenas o cenário para que desenvolvêssemos a competência da organização no cotidiano de modo geral. E o elemento da natureza, no caso o formigueiro, seria utilizado como recurso de aprendizagem. Como é sabido, o formigueiro é uma das sociedades mais complexas e competentes da natureza, em que cada grupo tem sua função específica, o que garante a sobrevivência e o crescimento da colônia. Uma representação da eficiência implementada na organização do trabalho nas fábricas em meados do século XVIII.



Figura 12 Aprendendo História por meio da Natureza – Acervo Pessoal

Durante a elaboração dos Planos de Aulas, passei a conhecer mais detalhadamente algumas teorias de Humberto Maturama, que contribuíram para redefinir o processo de aprendizagem, por defender que a cognição é um fenômeno natural. É dele a frase “[...] o aprender é inevitável e o ensinar é impossível”.

Essa citação reforça a responsabilidade do educador como fomentador de um “espaço relacional” motivador, para que o discente construa seu próprio conhecimento. Fica demonstrando, assim, como o ato de conhecer (a “Biologia do Conhecer”) é um fenômeno pessoal e ativo de cada ser vivo.

Para Maturama (2001), o discente é um ser “biológico-cultural”, representando as conexões, muitas vezes esquecidas, entre natureza e cultura. E nesse movimento, a curiosidade precisa ser a força motriz. Além disso, como já apontado na introdução deste texto, além da “Biologia do Conhecer”, Maturama também trabalha o aspecto afetivo da Educação com a “Biologia do Amar”.

Avaliando posteriormente a proposta, percebe-se de forma notória que a incursão dos estudantes na “Floresta Encantada” proporcionou uma espécie de reconexão dos indivíduos com as nossas origens e desencadeou uma energia poderosa para o processo de construção do conhecimento. Após a confecção deste Memorial, pretendo refletir melhor sobre essa experiência e, em breve, escrever e publicar os resultados desta prática pedagógica.

Ainda no campo da Natureza, e trabalhando com o mesmo conteúdo do sexto ano, que versava sobre a História de nossos antepassados coletores e caçadores, convidei os estudantes a participarem de uma roda de conversa em volta da fogueira.

Com o inestimável apoio de um gentil servidor da cantina da escola, acendemos uma fogueira na já citada “Floresta Encantada”, em que os alunos puderam compartilhar oralmente algumas descobertas sobre o tema.



Figura 13 No tempo de nossos primeiros ancestrais – Acervo Pessoal

A grande inspiração foi o fato de que a fogueira teve um papel importante no desenvolvimento da linguagem e criou uma ambiência necessária para que a comunicação se tornasse mais complexa. Portanto, o fogo provocou uma impressionante revolução social, pois permitiu que nossos ancestrais pudessem, por exemplo, reunir-se após o pôr-do-sol em volta de uma fogueira. Ali, eles se protegiam, cozinhavam os alimentos e ouviam histórias (como a de um membro contando sobre sua caçada), o que proporcionava o fortalecimento dos laços sociais. E, principalmente, permitia-lhes desenvolver uma linguagem para transmitir conhecimento mais elaborados ao coletivo, exatamente como estávamos fazendo naquele momento na escola.

Como toda vivência pedagógica, tivemos uma intercorrência. Um dos estudantes no final da aula, quando a fogueira já se havia apagado, inalou fumaça e precisou ser conduzido até a enfermaria da escola para se recuperar.

Optei por compartilhar o ocorrido para evidenciar que, apesar de todas as precauções, a saída do ambiente convencional da sala de aula nos sujeita a contingências.

Contudo, esses contratemplos também são dados valiosos do processo, cujo resultado pode tornar-se uma nova proposta metodológica. É um princípio similar ao que ocorre com um cientista em um laboratório, que aplica o método científico para extrair aprendizado de situações inesperadas.

Aliás, essa ideia de construção do conhecimento na coletividade sempre me foi muito cara. No momento, me recordo vivamente de outra experiência realizada em sala de aula, quando os discentes foram convidados a confeccionar uma Colcha de Retalhos (Figura 14).

Inspirado na realidade dos povos tradicionais do conteúdo de História (notem como o currículo orienta sobremaneira a construção da metodologia de trabalho de um professor), começamos a discutir sobre o status complexo do conhecimento. Embora os conteúdos no sistema educacional fossem tradicionalmente fracionados em disciplinas, os saberes são construídos em um movimento contínuo entre o todo e as partes, como certifica Edgar Morin (2015).

Para o estudioso francês, em sua teoria do Pensamento Complexo, o conhecimento é um processo dinâmico e multidimensional que envolve a interação de diversos elementos (MORIN, 2015). Por isso, a necessidade de romper com esta abordagem simplista sobre a Educação, a partir de um símbolo vigoroso como a urdidura de uma colcha de retalhos.

Os discentes foram orientados a trazer retalhos, linhas e agulhas. Esta última, gerou *a priori* alguma apreensão em alguns professores da escola que temiam que os estudantes dos quintos anos ferissem os próprios colegas. Apesar disso, nenhuma ocorrência foi registrada, confirmando a necessidade premente de também con(fiar)mos em nossos alunos.

É evidente que precisamos construir um ambiente seguro para que novas práticas pedagógicas não sejam desencorajadas pela incerteza. A propósito, sendo algo muito comum nas escolas, a insegurança impede que muitos professores materializem suas ideias criativas e inovadoras.

Por essa razão, alguns pais e/ou responsáveis foram convidados a apoiar a proposta (mais uma tentativa de fortalecimento dos vínculos entre família e escola). Contudo, comprehendo que a presença deles contribuiu, principalmente, para representar

o conceito de comunidade presente na própria cultura dos povos indígenas, alvo de discussão durante as aulas de História.

Os discentes aprenderam que a complexidade das aldeias indígenas se revelava não só na construção coletiva do conhecimento, no momento em que a formação de um curumim é de responsabilidade de todos, mas, principalmente, a perspectiva de que a criança aprende sobre Arte, Matemática, Geografia, História, Ciência na floresta, durante uma caçada sob a orientação de um preceptor, de forma natural, por meio da interconexão entre os saberes para uma compreensão mais rica e completa da realidade como certifica Morin (2015).

Desse modo, as crianças foram organizadas em grupos e orientadas a escrever conteúdos aleatórios das disciplinas nos retalhos. Depois, iniciaram a costura de cada pedaço materializando a reconexão dos saberes.



Figura 14 A Colcha do Conhecimento – Acervo Pessoal

Uma generosa costureira, avó de um aluno, comprometeu-se a dar um acabamento final à colcha. O resultado final foi impressionante e superou nossas expectativas. Inclusive, na ocasião, fomos convidados para apresentar a “Colcha do Conhecimento” na Semana de Arte daquele ano na escola e, em seguida, compartilhar com os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) *Campus Uberlândia*, a experiência pedagógica em um curso de formação continuada.

3.2 Manual do Aluno Crítico (MAC)

Vivemos em um mundo poderosamente dinâmico e, por isso, a escola, muitas vezes, não consegue acompanhar essas mudanças. Essa concepção se traduz, por exemplo, na lógica da avaliação implementada nas escolas brasileiras. A prova continua reinando (ou seria classificando?) soberana. Mas, e se mudássemos essa lógica? E se o instrumento de coação se transformasse em uma bússola para orientar os caminhos do processo de ensino e aprendizagem?

Foi nesse contexto que surgiu a proposta de um outro procedimento avaliativo alternativo denominado *Manual do Aluno Crítico* (MAC). Parafraseando alguns registros que produzi sobre essa proposta, o projeto visava a contribuir com a revisão de paradigmas históricos da prática avaliativa no Brasil e com a ampliação das possibilidades investigativas da realidade escolar.

A criação do MAC se fundamentou a partir das próprias discussões acerca da avaliação formativa. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 já sugeria uma revisão das concepções tradicionais de avaliação no País, como a homogeneização, a competição, a segregação, o julgamento, a exclusão, a classificação e a seleção. Na ocasião, sentia a necessidade de uma proposta avaliativa que pudesse:

[...] promover aos aluno(a)s uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos(a)s (Camargo, 2014, p.60).

A citação anterior sugere a necessidade premente de discutir as atuais fórmulas de avaliar a aprendizagem e está fundamentada, basicamente, no princípio qualitativo em detrimento do quantitativo. A propósito, a autora também desenvolveu uma importante análise sobre essa prática pedagógica durante sua pesquisa sobre a avaliação formativa na Educação Básica.¹¹

Alicerçado neste princípio, o MAC surgiu, principalmente, a partir de uma necessidade natural de desenvolver um ensino processual em sala de aula, no qual o discente construísse a sua própria versão acerca do conteúdo histórico:

¹¹ Para saber mais, consultar: Camargo, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades.** 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

[...] o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa História, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RÜSEN, 2007, p.107).

Nesse sentido, ao observar um portfólio de produções textuais, desenvolvido por uma colega de trabalho da Língua Portuguesa no período escolar da alfabetização, notei as vantagens de se acompanhar o desenvolvimento anual do aluno a partir de um registro cotidiano de suas produções. Durante os atendimentos às famílias, no final do ano, essa mesma professora apresentava os textos, devidamente encadernados, demonstrando, incontestavelmente, o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Ora, por que não realizar o mesmo no ensino de História no Ensino Fundamental II? Em se tratando de uma disciplina tradicionalmente marcada por aulas expositivas, seria interessante implementar um sistema funcional de registro dessas aulas. Assim, metodologicamente, com o fito de estimular a concepção de que estudantes são sujeitos autores de sua própria realidade, busquei utilizar o portfólio¹² no formato de um livro convencional.

Fundamentei essa escolha na definição de que “[...] o portfólio é um conjunto de uma diversidade de produções que evidenciam os conhecimentos construídos e o caminho percorrido, assim como as estratégias utilizadas para a constituição de conhecimento” (Araújo, 2011, p. 174).

Seguindo o modelo tradicional dos livros, o MAC apresenta uma capa¹³, contendo título coerente ao conteúdo da obra e a autoria, evitando aquelas capas tradicionais de trabalhos escolares, com os dizeres “Trabalho de História”, “Nome do Aluno(a)”, “Professor” e “Turma”.

¹² Para saber mais, consultar VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8.ed. Campinas: Editora Papirus, 2010

¹³ Doravante, as partes importantes do MAC serão destacadas em negrito para facilitar a compreensão desta proposta.



Figura 15 Algumas capas do MAC confeccionadas pelos estudantes – Acervo Pessoal

Não por acaso, solicitei aos futuros autores do MAC que utilizassem um pequeno caderno pautado, tamanho meio A4 ou $\frac{1}{4}$ de capa dura, evitando a encadernação em espiral, para que ele se assemelhasse, de fato, a um livro, pois seria importante que o aluno se sentisse verdadeiramente autor daquela obra.

Outros elementos externos, típicos de uma publicação, não poderiam ser esquecidos. A primeira folha foi reservada para a dedicatória, em que os discentes foram orientados a refletir sobre o valor da gratidão. A segunda folha seria o sumário ou índice. Por fim, a biografia seria escrita no verso da contracapa, sempre apresentando uma foto da escolha do próprio aluno (Figuras 16 e 17).

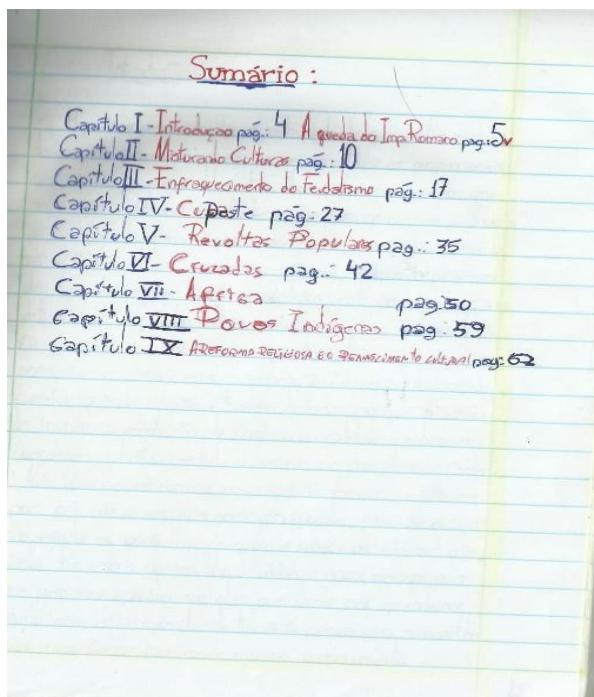


Figura 16 Sumário – Acervo Pessoal

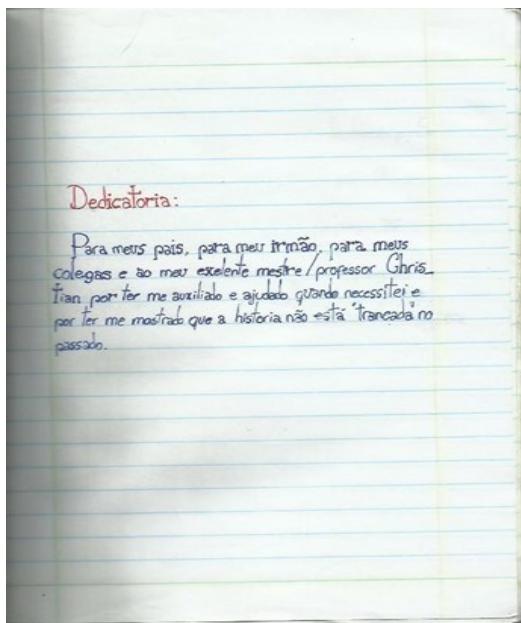


Figura 17 Dedicatória – Acervo Pessoal

O texto pessoal seria escrito na primeira ou, preferencialmente, na terceira pessoa. A intenção era que o estudante se sentisse referido por outro, o que proporcionava uma valorização do trabalho e dava um efeito verossímil à obra. No aspecto estético, outras partes também poderiam ser confeccionadas, como a lombada com o título, a sinopse na contracapa, as orelhas e até um marcador fixo de páginas.

Desse modo, convencido de que o estudante teria condições de produzir seu próprio manual escolar a partir de uma perspectiva crítica e de sua própria realidade, sugeri três partes importantes para a elaboração da estrutura interna do MAC.



Figura 18 Biografia – Acervo Pessoal

Como primeiro elemento, propusemos o a) **Diário de Aula**. Os alunos foram orientados a relatar as principais discussões realizadas em sala de aula, já que os conteúdos de livros didáticos se mostravam insuficientes a ponto de não conseguirem contemplar integralmente a dinamicidade da sociedade atual. Assim sendo, os discentes produziam coletivamente os capítulos, sempre sob a mediação do professor.

Cabe ressaltar que os registros eram feitos regularmente na cotidianidade das aulas, materializando seu caráter processual e formativo. Além do mais, entendia-se o procedimento de registro como uma interpretação reflexiva, não se restringindo a uma mera transcrição de informações do conteúdo como é preconizado por Zabalza (2006).

Na imagem a seguir (Figura 19), é possível ver uma demonstração desse registro reflexivo do conteúdo histórico explicado em aula:

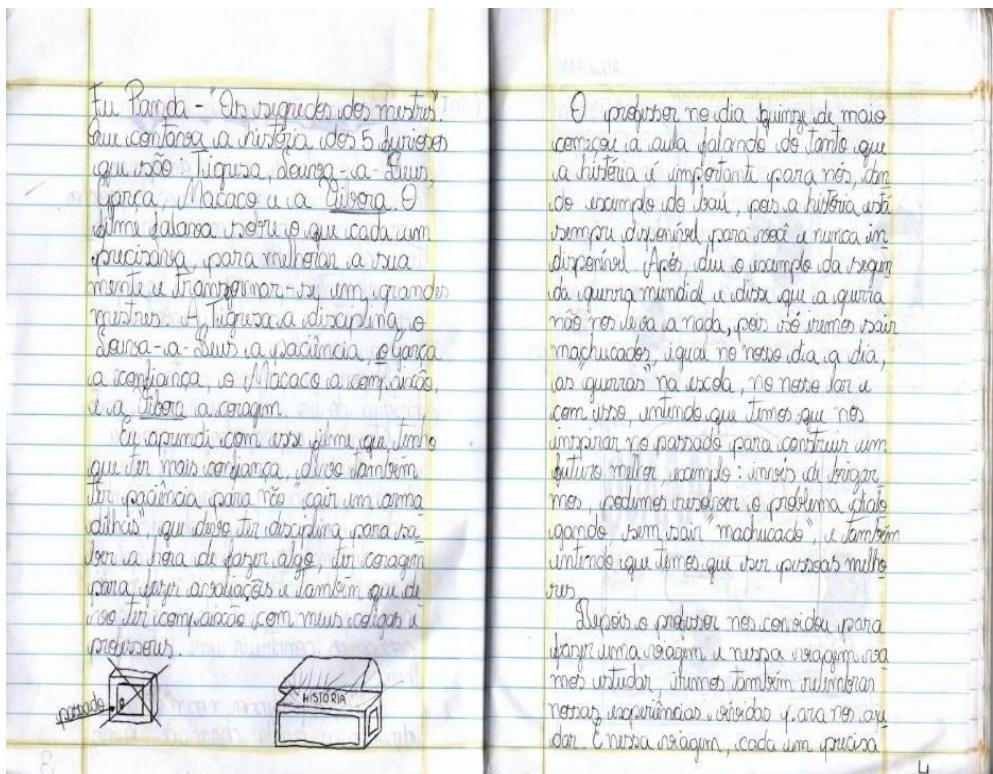


Figura 19 Diário de Bordo – Acervo pessoal

Como elemento motivador, sempre no início de cada ano, a classe era contextualizada com o fato de que, durante as Grandes Navegação dos séculos XV e XVI, as viagens demandavam, em todo o tempo, um escrivão que, manualmente, fazia relatos relevantes para a satisfação dos financiadores daquela expedição. O calhamaço redigido por Pero Vaz de Caminha, tripulante da frota de Pedro Álvares Cabral, cujo original tive o privilégio de conhecer, tornou-se um exemplo consagrado desse procedimento, por ser o primeiro registro escrito a descrever as terras que viriam a se tornar o Brasil.

A orientação para que o trabalho fosse fundamentalmente escrito à mão, consistia na valorização do manuscrito autoral, contrapondo o plágio ou, atualmente, os textos elaborados pela Inteligência Artificial. Assim, os estudantes se tornariam exploradores do conhecimento, assim como os escrivães do passado, e seriam responsáveis pela escrita reflexiva desse percurso. Não por acaso, substituímos o termo Diário de Aula ou Classe pela expressão Diário de Bordo.

Durante o registro das discussões, sugeri que alguns dos diferentes registros pessoais pudessem ser lidos em voz alta pelos discentes durante o processo de escrita, para que eles mesmos comparassem as versões produzidas pelos seus pares. Essa leitura acontecia, de preferência, no início da aula seguinte e atuava como uma “ajuda de memória” antes de reiniciar as reflexões¹⁴.

Ademais, com esse procedimento, a participação do discente tornou-se imprescindível e bem-vinda, fazendo com que ele se sentisse verdadeiramente protagonista e coautor dos textos construídos em sala de aula. Essa produção textual coletiva poderia surpreender muitos professores. Certa vez, ao abordar o ciclo de ouro no século XVIII no Brasil, fui interpelado por um estudante que disse que seu avô fora garimpeiro na Serra Pelada, no Pará. Isso, que de fato aconteceu, tornou a produção indiscutivelmente mais rica e suscitou um sentimento de pertença no discente.

Com vistas a complementar o conteúdo, ou a aprendizagem de algumas ideias importantes, após a elaboração do Diário de Bordo, eram realizadas as **Atividades lúdico-artísticas** que compunham a parte b) do MAC. Ela era composta por desenhos, mapas históricos, confecção de jogos, campanhas publicitárias, textos ficcionais, novelas históricas, relatórios de filmes, paródias, jornais, elaboração de charges, dramatizações, customização de gravuras, cartazes de protesto, seminários, pesquisas, histórias em quadrinho, entre outras atividades.

Acredito que essa proposta está profundamente alinhada com Vygotsky (1999), que argumenta que a arte desempenha um papel essencial na formação e no progresso humano. Sua capacidade reside em expandir a imaginação, o exercício criativo, e em sensibilizar e engajar os sujeitos em novas dinâmicas de relacionamento consigo e com o outro.

Essas atividades avaliativas lúdico-artísticas eram devidamente registradas por meio de fotos ou de vídeos que eram salvas em uma mídia. As produções eram armazenadas em uma pasta escolar de plástico, para, posteriormente, serem utilizadas na montagem do MAC, como pretendo comentar mais adiante. Vale lembrar, que a aplicação desses exercícios pode oferecer pistas e evidências acerca do processo de ensino e

¹⁴ A ampliação dos conhecimentos dos alunos a partir dos registros compartilhados visava a apurar o Diário de Bordo do estudante individualmente.

aprendizagem desenvolvida no interior da sala de aula. Além de serem muito mais agradáveis para a classe, de modo geral.

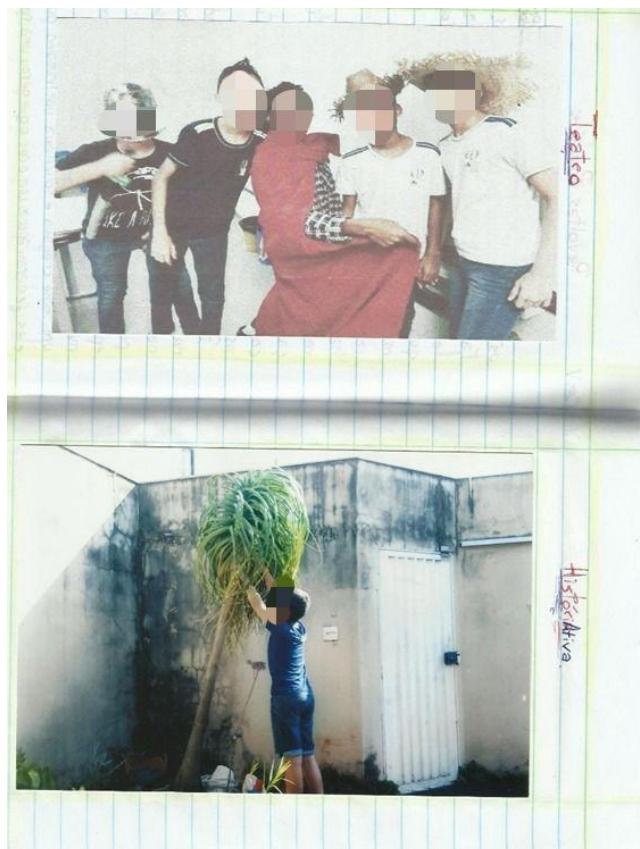


Figura 20 Atividades lúdico-artísticas como teatro e a HistoriAtiva (ações positivas de intervenção na realidade) – Acervo Pessoal

Por fim, a c) **InfoCrítica**, a terceira parte do MAC, surgiu como recurso para a aplicabilidade dos conhecimentos. Ela funciona por meio de uma leitura crítica de notícias, gravuras, charges ou HQs, que operam como elemento reflexivo de discussões, principalmente a partir da relação passado/presente. É o momento de estabelecer relações entre a História ocorrida no tempo passado e a História da atualidade, que se fundem e por vezes se confundem.

Os discentes eram convidados a produzir uma pequena síntese interpretativa e, em seguida, uma opinião crítica acerca do assunto. Isso estimulava o desenvolvimento de seu poder compreensivo e, principalmente, argumentativo. A atividade demonstrava, assim, como as aulas de História poderiam também colaborar com a aprendizagem da língua

materna — o que, diga-se de passagem, é um compromisso de todos os profissionais da escola.

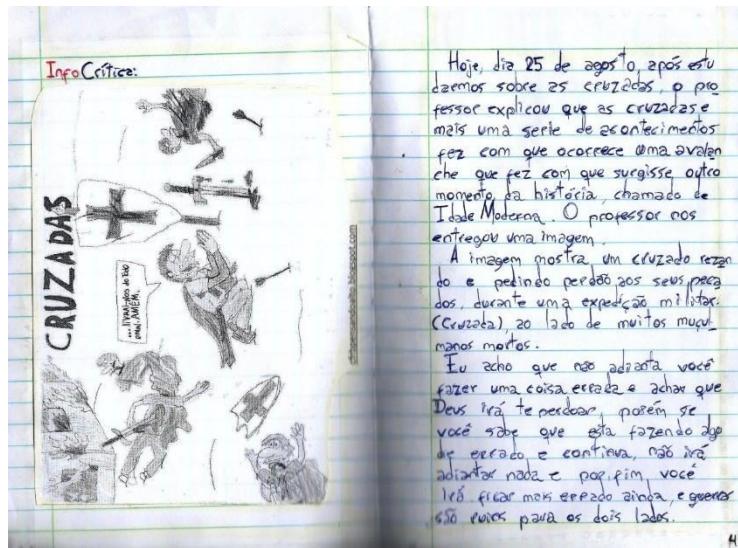


Figura 21 InfoCrítica – Acervo Pessoal

Essa produção seria registrada no caderno convencional do estudante, e, assim como o **Diário de Bordo** e as **Atividades lúdico-artísticas**, posteriormente, seria incluída no MAC, como parte constituinte de um capítulo:

Diário de bordo> Atividades lúdico-artísticas> InfoCrítica

Para exemplificar uma **InfoCrítica**, dentro do conteúdo referente ao período da Idade Média, pode-se utilizar artigos jornalísticos acerca da expansão dos condomínios fechados no Brasil, a partir da perspectiva da autossuficiência dos feudos medievais. As possibilidades são infinitas.

Por fim, após a produção das “peças” do MAC, posto que o procedimento assemelhava-se à montagem de um quebra-cabeça, o discente, devidamente orientado sobre a sequência, iniciava a fase de construção do portfólio. Trata-se de um importante momento individual para que o aluno releia, revise, suprima ou acrescente dados, estimulando a sua própria autonomia.

Considero que a utilização do MAC no Ensino Fundamental II apresentou resultados satisfatórios durante os anos de sua elaboração e aplicação, apesar da resistência natural de alguns discentes.



Figura 142 Montagem do MAC – Acervo Pessoal

O principal trunfo era a construção de um pequeno livreto, realizada individualmente pelo estudante e orientada pelo professor. Esse formato contemplava uma lógica diferente de avaliação que se diferencia da classificada tradicional, já que poderia ser considerada autoral, processual, autônoma, problematizadora, dialógica e colaborativa.

A devolutiva das atividades avaliativas do MAC também era flexível, pois, às vezes, era feita pelo professor em blocos de atividades, ou até mesmo em alguns momentos, realizada pelos próprios estudantes em um processo orientado de autoavaliação e de avaliação em pares.

Essa descrição é apenas uma breve amostragem desta proposta avaliativa em constante construção, pois percebe-se que o portfólio fornece uma extensa diversidade de possibilidades¹⁵, que facultam ao aluno o sentimento de pertença, a criticidade, a autonomia, a autoria, o dialogismo, a criatividade e, principalmente, a dimensão processual da avaliação, culminando em uma Educação emancipadora.

¹⁵ Para saber mais sobre o Manual do Aluno Crítico, consultar Camargo, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades.** 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

Destarte, a observação e a reflexão sobre o processo de construção do portfólio permitiram avaliar o potencial desse recurso para o Ensino Fundamental. Ele se configurou como uma proposta formativa de avaliação em que, por meio da criação diversificada do livreto, visava a uma real construção de conhecimento.

Implementei o Manual do Aluno Crítico primeiramente no Ensino Médio, quando estive como professor de História na Escola Estadual Messias Pedreiro. Todos os anos, eu solicitava exemplares aos alunos para que servissem de inspiração e, por que não dizer, como material didático para os novos alunos nos anos posteriores.

Inclusive, foram esses mesmos exemplares que utilizei em minha aula didática no Concurso do CAp Eseba/UFU, em 2010. Anos depois, um membro da Banca me confidenciou *in off* que o MAC impressionou muito os professores e contribuiu significativamente para minha aprovação. Até hoje guardo algumas unidades do MAC sobre a minha mesa na Área de História.

3.3 Alunos Público-Alvo da Educação Especial (AEE)

Eu, como tantos outros professores da minha geração, vivenciei e continuo vivenciando o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola. Os desafios têm sido relevantes, pois a maioria dos docentes não foi devidamente capacitada para responder a essas novas e complexas demandas pedagógicas.

Contudo, sempre busquei e continuo buscando articular minhas ações com o corpo docente. O propósito é o de tecer um trabalho colaborativo, com foco no desenvolvimento de todos. Felizmente, e muito diferente de outras escolas, o CAp Eseba/UFU conta (desde minha chegada em 2010) com um Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que, diga-se de passagem, foi um apoio fundamental da escola.

O AEE é um serviço regulamentado pelo Decreto n.º 7.611/2011 e destinado ao público da Educação Especial. O atendimento acontece no contraturno, ou seja, em horário diferente do período de aula regular, e tem como objetivo complementar e suplementar a Educação do estudante.

Na maioria das escolas, incluindo o CAp Eseba/UFU, o AEE é conduzido por professores de Educação Especial. Para cada aluno, é criado um plano de atendimento

individualizado, que identifica suas necessidades específicas e define metas e objetivos para o seu desenvolvimento.

No CAp Eseba/UFU, as ações do AEE seguem as diretrizes de importantes documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto n.º 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). O objetivo é expandir as oportunidades educacionais desses estudantes, contribuindo para que desenvolvam suas potencialidades, sua autonomia e sua emancipação.

Na visão de Vygotsky (2011), os desafios e dificuldades enfrentados por crianças com deficiência podem, na verdade, funcionar como estímulos para o seu desenvolvimento, ajudando a compensar a deficiência. Ele defendia que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (Vygotski, 2011, p. 869).

O fundador da teoria da psicologia sociocultural, que viveu na virada do século XIX para o século XX, já criticava as escolas especiais por segregarem os alunos e usarem métodos e programas reduzidos, argumentando que a convivência entre estudantes com e sem deficiência, no mesmo ambiente escolar, é essencial para ampliar as possibilidades de desenvolvimento. Hoje concordo plenamente com Vygotski.

Concordo com a perspectiva apresentada por Vygotski, pois tenho vivenciado experiências pedagógicas que evidenciam os frutos da inclusão. A título de exemplo, enquanto redigia este Memorial, desenvolvi, nos quintos anos, uma Autoavaliação que contava com um registro escrito e uma apresentação oral. Para a minha felicidade, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aceitou participar da apresentação, convidado por uma colega que construiu uma relação de muita confiança com o garoto. Sob minha orientação, foi ela que conduziu as perguntas sobre temas como pontualidade, organização e responsabilidade que foram respondidas por “sim” ou “não”. A experiência demonstrou não só as possibilidades de inclusão por meio de uma proposta avaliativa, mas também a importância de estimular a responsabilização dos próprios colegas na formação e na inclusão de seus pares.

Como aponta Barroco (2007), é fundamental que todos, incluindo alunos com deficiência, tenham acesso a uma Educação de alta qualidade. Para isso, os professores precisam dominar os conhecimentos necessários para ensinar a todos os discentes. É crucial que se invista mais em pesquisas sobre as diferentes formas de aprendizagem de

pessoas com deficiência, a fim de propor atividades que realmente promovam seu desenvolvimento. Em nossa escola, essa busca por soluções se reflete no intercâmbio de experiências, que se tem tornado muito mais frequente nos últimos anos. Ali, a formação continuada configura-se como um processo ininterrupto, como deve ser.

Aproveito para citar uma colega de trabalho cuja tese de Doutorado (Nunes, 2020) versa sobre o trabalho a ser realizado com o público de estudantes que demandam atendimento educacional especializado:

[...] Em nossa perspectiva de atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional, defendemos que, para incluir, precisamos experimentar colocarmo-nos no lugar do outro e exercitarmos não falar pelo outro, mas enxergar e escutar o outro, em suas necessidades e demandas, dando voz a ele, impulsionando-o a falar sobre si mesmo, a expressar suas potencialidades e mostrar suas reais condições de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, é necessário nos dirigirmos ao outro como sujeito que possui potencialidades a serem desenvolvidas e perguntarmos: do que você precisa? O que podemos fazer por você para avançar em seu processo de desenvolvimento? O que precisamos aprender para lhe ensinar? Estamos cientes de que, diante de tais perguntas, não teremos respostas únicas ou lineares e que também muitas vezes não obteremos as respostas dos próprios estudantes, mas por meio de observações, diálogos entre a equipe de professores e famílias, e avaliações processuais e contínuas na relação com esses estudantes, sem perder de vista quem está diante de nós (Nunes, 2020, p. 233).

Nesse sentido, além da responsabilidade direta dos governos para que criem políticas públicas e adaptem as escolas, também é fundamental que haja um estudo aprofundado sobre metodologias, recursos e estratégias que realmente permitam que todos os alunos tenham a oportunidade de também construir saberes.

Para isso, a escola precisa de um trabalho coletivo e integrado entre todas as áreas do conhecimento. O objetivo é diversificar as estratégias e métodos para que cada estudante, respeitando suas diferenças e potencialidades, possa acessar o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Como já sinalizei, a principal convicção que obtive nesse período de experiências, é a de que os alunos PÚBLICO-Alvo do Atendimento Educacional Especializado precisam participar o máximo possível da dinâmica da própria sala. Muitas vezes, eu confeccionava atividades adaptadas que, embora interessantes, acabavam por insular o aluno com deficiência dos demais colegas. O que parecia ser includente, tornava-se excludente.

Alguns esquetes teatrais ou paródias foram criadas no coletivo pensando nesses alunos. Em outras vezes, a confecção de jogos de tabuleiro e jogos eletrônicos no laboratório de informática da escola também foram experiências exitosas com esses estudantes. Tanto os alunos da turma (sempre uma inesquecível lição de inclusão) quanto profissionais de apoio foram fundamentais nas mediações necessárias.

Confesso que, por muito tempo, fui acometido por uma espécie de frustração, quando um discente com deficiência se ausentava durante uma aula que foi cuidadosamente pensada para ele, ou então ele não demonstrava interesse em uma atividade adaptada. Hoje lido com mais serenidade em relação a isso.

O maior desafio até hoje foi, sem dúvida, lecionar para um garoto com paralisia cerebral. No entanto, se um dia nos sentimos frustrados, em outros podemos ser envolvidos por muita satisfação. Foi o que senti quando esse aluno foi conduzido até o Laboratório de História. Lá, ele pôde manusear alguns artefatos indígenas, entre os quais um chocalho, e aprender sobre os Povos Originários por meio do tato, do olfato e da audição, já que ele possuía baixa visão. Aproveito para destacar novamente a participação fundamental da profissional de apoio que acompanhava o estudante durante essa valiosa vivência.

Também merece destaque a participação de muitas famílias nesse processo. No início do ano letivo, quando inicio o desenvolvimento do conteúdo programático da História Local, sempre oriento a turma a começar pela sua própria realidade, para depois transitarmos por uma abordagem mais ampla. Como elemento motivador, proponho a pesquisa e construção de uma Árvore Genealógica (parece simples, mas a maioria fica insegura na hora de preencher o nome dos avós). Essa atividade mobiliza o apoio dos pais e/ou responsáveis. Além do mais, a rede de inclusão se completa na sala, pois, com a mediação dos docentes do AEE, dos profissionais de apoio e, principalmente, dos próprios colegas, os alunos com deficiência também apresentam suas pesquisas com sucesso.

Após essa breve exposição crítico-reflexivo de uma perspectiva do trabalho que tenho desenvolvido com os estudantes público-alvo do AEE, a seguir, passo a compartilhar minha intensa experiência nas ações extensionistas.

4 EXTENSÃO

*Que tal uma beleza pura no fim da borracha?
Já depois de criar casca e perder a ternura
Depois de muita bola fora da meta*

Chico Buarque

No campo da extensão, que visa a estabelecer a ponte de diálogo e ação entre universidade e sociedade, foram variadas as experiências de construção e de troca de conhecimentos. Entre elas, gostaria de destacar o Projeto Esperança e a Orientação de estagiárias/os, monitoras/es e bolsistas.

4.1 Projeto Esperança – Acolhimento de Migrantes Internacionais

Segundo dados da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFU, que é vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), o município de Uberlândia abriga, atualmente, mais de quatro mil imigrantes e refugiados de diversas nacionalidades¹⁶. Além disso, em 2024, o registro de imigrantes na cidade apresentou um significativo aumento de 23%¹⁷. É inegável que o mundo enfrenta uma crise de deslocamento forçado.

Em consonância com esses eventos globais, a Área de História do CAp/UFU incorporou o Eixo Temático "Deslocamentos e Migrações na Historiografia" ao currículo escolar da disciplina de História dos sétimos anos do Ensino Fundamental II. Na aula inaugural desse novo eixo, que aconteceu no Ano Letivo de 2022, e com o objetivo de estimular o debate sobre o tema, convidei refugiados da cidade a participarem de uma Roda de Conversa com os estudantes. Os alunos, sensibilizados pela conversa, manifestaram interesse em organizar uma arrecadação de donativos em prol da ONG

¹⁶ Uberlândia tem mais de 4 mil imigrantes e refugiados, aponta Cátedra da UFU. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/31090/uberlandia-tem-mais-de-4-mil-imigrantes-e-refugiados-aponta-catedra-da-ufu> Acesso em: 03.10.2025.

¹⁷ Registro de imigrantes em Uberlândia aumentou 23% em 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/mg1-uberlandia/video/registro-de-imigrantes-em-uberlandia-aumentou-23-em-2024-13407158.shtml> Acesso em: 03.10.2025.

TAARE (Trabalho de Apoio a Migrantes e Refugiados). A campanha foi um sucesso, o que fortaleceu o vínculo entre a ONG e a escola até hoje.

Com o propósito de oferecer apoio contínuo, convidei alguns alunos a participarem, no ano seguinte, de um projeto-piloto. O escopo seria o acolhimento a migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade para o ensino de Língua Portuguesa. Em parceria com a TAARE, o CAp Eseba/UFU tornou-se, assim, um polo de abrigo e de ensino para estrangeiros.

Surgiu, então, o *Projeto Esperança – Acolhimento de Migrantes Internacionais* que alinhado diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, especialmente ao ODS 10, visou à redução das desigualdades enfrentadas por esse público. Desde o início, o projeto buscou responder à seguinte pergunta: Quais são os desafios para a redução das desigualdades no processo intercultural de ensino e de aprendizagem para migrantes internacionais? Essa pergunta parte da premissa de Edward Said (2001), para quem, entre nós e os outros, reside o “[...] perigoso território do não-pertencer”.



Figura 23 Aulas do Projeto Esperança – Acervo Pessoal

O projeto foi desenvolvido entre os anos de 2023 e 2025 e sua equipe de extensionistas, coordenada por mim, contava com estudantes do Ensino Fundamental e voluntários. Os encontros ocorriam todas as quintas-feiras, das 14h30 às 16h, e ofereciam aulas de Português como língua de acolhimento e cultura brasileira.

Assim, o objetivo primordial do projeto era acolher e integrar estrangeiros na escola, muitos em situação de vulnerabilidade ao chegarem à cidade. Em contrapartida, a escola vivenciaria um valioso processo de interculturalidade, que proporcionaria a

professores e a alunos a ampliação de suas percepções de mundo, fomentando o respeito entre culturas e a transformação social almejada.

Para entender a dimensão dessa vulnerabilidade, os membros da equipe de trabalho entrevistaram alguns refugiados da cidade durante o período de capacitação. Uma venezuelana, em particular, relatou as muitas dificuldades enfrentadas durante o deslocamento até o Brasil e, principalmente, na adaptação ao novo país. Ela asseverou que muitos profissionais qualificados não podiam exercer suas profissões até concluírem o processo de revalidação de seus diplomas. Enquanto isso, os imigrantes aceitavam oportunidades de trabalho fora de sua área de formação como, por exemplo, a de um engenheiro que se tornou mecânico em uma oficina da cidade.

Além disso, foi relatado na entrevista que, frequentemente, eles eram alvo de preconceito e de xenofobia por parte da sociedade, muitas vezes fruto de desinformação. Segundo ela, circulava até mesmo a despropositada história de que venezuelanos estariam comendo seus próprios animais de estimação.

Presumo que essa vivência tenha proporcionado aos estudantes bolsistas do projeto uma ampliação do complexo conceito de desigualdade social. Ela se manifesta de várias formas e se caracteriza pela distribuição desigual de oportunidades e recursos entre distintos grupos sociais. Portanto, transcende a mera questão econômica da concentração de renda nas mãos de uma pequena parcela da população, abrangendo, também, o acesso desigual a serviços essenciais como saúde, educação, saneamento básico e moradia, além da disparidade de oportunidades no mercado de trabalho e da discriminação.

Para lidar com essas desigualdades sociais, compreendemos a necessidade de que o governo e as instituições implementem políticas públicas eficientes que promovam a inclusão social. Em resposta a essa necessidade, o CAp Eseba/UFU aprovou no Conselho Administrativo e Pedagógico (CPA), em 2023, o Edital para abertura de cotas para refugiados portadores do protocolo de solicitação de refúgio. Apesar de estar em vigência desde o edital de ingresso para o ano letivo de 2024 e da ampla divulgação, infelizmente ainda não foi registrada a inscrição de nenhum candidato a essas vagas.



Figura 24 Apresentação das ações extensionistas do Projeto Esperança – Acervo Pessoal

O Projeto Esperança pretendeu compreender essas desigualdades que, muitas vezes, são oriundas de uma discriminação estrutural que marginaliza determinadas minorias. E, enquanto partícipes da sociedade civil, os estudantes integrantes do projeto se comprometeram a reduzir essas desigualdades, responsáveis pela miséria, pela criminalidade, pela instabilidade social e por sérios prejuízos para o desenvolvimento do País. Em contrapartida, esses mesmos jovens puderam desenvolver a cidadania e o senso de pertencimento e de responsabilidade em relação à comunidade em que vivem.

Nesse processo de trabalho com os imigrantes, compreendemos que não apenas o ensino da Língua Portuguesa é necessário, mas aprender também sobre a cultura brasileira é peça-chave para que estrangeiros possam abrir as portas de oportunidades em nosso País.

Não por acaso, a metodologia de ensino adotada foi a *Growing Participant Approach* (GPA) ou Abordagem do Participante em Crescimento. Ela consiste em uma proposta inspirada na teoria sociocultural de Vygotsky, cuja disposição não se encerra no aprendizado da gramática de um determinado idioma, mas na integração progressiva do sujeito em uma nova sociedade, ou seja, a aprendizagem de uma língua é um fenômeno sociocultural, no qual língua e cultura são inseparáveis.

Nesse método, o estudante estrangeiro, recém-chegado ao novo País, recebe o status de “participante em crescimento” na nova cultura e, o professor, uma espécie de nutridor do processo de inclusão desse indivíduo. Por isso, o sucesso do método não

consiste apenas na aprendizagem de um idioma, mas, principalmente, na capacidade de interação social profunda com a comunidade. Aliás, essa metodologia é amplamente utilizada nos campos de refugiados ao redor do mundo.

Algumas das aulas do projeto aconteceram fora da sala de aula tradicional, o que possibilitou uma aprendizagem mais atraente e significativa para os estrangeiros. Elas ocorreram, por exemplo, na cozinha da própria escola ou em um hipermercado próximo. Também realizamos uma aula-passeio no Museu Municipal de Uberlândia, com o objetivo de ensinar sobre a História Local. Além disso, organizamos uma pequena confraternização durante as festividades juninas, na qual os migrantes puderam aprender um pouco mais sobre a cultura brasileira.

Durante as aulas, deparamo-nos com diversos desafios, entre os quais se destacou a barreira linguística. Recebemos, no projeto, estrangeiros de várias partes do mundo como afegãos, venezuelanos, egípcios e vietnamitas. Era de se esperar, pois, que apresentassem, limitações no domínio da Língua Portuguesa e barreiras na comunicação. Tais dificuldades, no entanto, nos impulsionaram a desenvolver novos métodos de ensino, adaptados ao nível de cada aluno, e permitiram que desenvolvêssemos uma compreensão mais profunda de suas diversas formas de pensamento.

Isso promoveu uma interculturalidade autêntica, visto que, além de transmitir nossa cultura, buscamos entender a cultura dos migrantes, a fim de proporcionar uma experiência na qual se sentissem acolhidos.



Figura 25 Aulas do Projeto Esperança em um Supermercado – Acervo Pessoal

No subcapítulo que se segue, abordo minha atuação na formação de futuros professores.

4.2 Orientação de estagiárias/os, monitoras/es e bolsistas

Uma das prerrogativas — e ressalto, não a única — dos Colégios de Aplicação é, sem dúvida, contribuir para a formação de futuros professores por meio do Estágio Supervisionado. Como já escrevi, meu sonho era ser chamado de professor. Por isso, da mesma forma, tenho grande satisfação em colaborar com a formação de futuros colegas de profissão, contribuindo para melhorar sempre a Educação em nosso País.

Com frequência recebia, e ainda recebo, o contato de universitários da Licenciatura em História da UFU (ou até de outros cursos, como Enfermagem) interessados em acompanhar minha prática pedagógica.

Depois de tantos anos, estou convicto da importância crucial dessa experiência de aplicabilidade na sala de aula do conhecimento teórico desenvolvido nos cursos universitários. O mais relevante é realizar isso em uma atmosfera real sob a supervisão de um profissional.

Ao longo dos meus quinze anos no CAp Eseba/UFU, tive a satisfação de liderar diversos projetos e, neles, pude trabalhar com a valiosa colaboração de estagiárias, de monitores, de extensionistas, de voluntários e de bolsistas. Durante esse período, supervisionei e orientei vários estudantes de Licenciatura em História da UFU, e guardo um carinho imenso por cada um deles. Fico muito honrado quando recebo notícias de que muitos deles, inspirados pela experiência que tivemos juntos, seguiram a carreira docente.

O mais curioso é que o campo de estágio é um processo de intercâmbio vigoroso. Ele proporciona uma valiosa capacitação, muitas vezes para o próprio professor supervisor. Recordo-me, muitos anos atrás, do momento em que fui interpelado por uma estagiária da comunidade LGBTQIAPN+¹⁸ que veio conversar comigo, a fim de me explicar por que o termo homossexualismo, usado por mim em aula, era inadequado.

¹⁸ A sigla LGBTQIAPN+ representa a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, incluindo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (ou transexuais/travestis), Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, e Não-binárias, com o + simbolizando todas as outras identidades e orientações que existem.

Daquele dia em diante, passei a usar apenas o termo mais apropriado que é homossexualidade.

Aproveito o ensejo para expressar minha profunda gratidão a cada estudante que participou dessa experiência prática com comprometimento e respeito, e que contribuiu de forma significativa para o meu trabalho na escola.

5 GESTÃO

*De novo com a coluna ereta, que tal?
 Juntar os cacos, ir à luta
 Manter o rumo e a cadência
 Desconjurar a ignorância, que tal?*

Chico Buarque

Como é sabido, os estudantes da Licenciatura nas universidades do País geralmente não recebem formação para trabalhar com a gestão. Efetivamente, os estímulos para desenvolver essa competência no ambiente educacional vieram após a minha aprovação no concurso do CAp Eseba/UFU, em 2010. No segundo ano, já fui convocado para coordenar a Área de História.

No CAp Eseba/UFU, as equipes de professores são organizadas por áreas de conhecimento. Cada área tem um coordenador que atua como representante dos professores em reuniões de Conselho e em outros encontros que envolvem toda a escola. Anualmente, as áreas definem quais professores serão os coordenadores para representá-las nas discussões sobre as demandas diárias do ambiente escolar, tanto em reuniões de Conselho quanto em outras reuniões institucionais.

Desde então, assumi essa função de coordenador de área várias vezes. A cada gestão, fui gradualmente adquirindo mais experiência na linha “aprender fazendo.”

Também fui membro e coordenador da Comissão do Projeto Político Pedagógico (PPP) em 2024. Admito que foi um tempo muito curto, contudo altamente formativo.

Os autores Placco, Almeida e Souza (2011) explicam sobre algumas atribuições do/da Coordenador/a Pedagógico/a, a saber:

[...] articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 6).

Portanto, são experiências que vão agregando autoconfiança na formação do docente, pois elas permitem que o professor colabore com o desenvolvimento do profissionalismo do grupo de trabalho. As contribuições são realizadas de forma

sistemática por meio de várias reuniões, como as de Diálogo, Planejamento Pedagógico Coletivo, Área, Ciclo e Grupos de Estudo. Nesses encontros, as diferentes funções e papéis dos participantes, embora distintos, geralmente se complementam.

Consequentemente, toda a escola torna-se um ambiente ideal para a formação continuada de professores também na gestão. Ela não proporciona apenas a prática em sala de aula, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional nas demandas administrativas que surgirem no cotidiano do professor.

Além da coordenação de área, também temos uma participação importante na Reunião de Diálogo. Realizadas desde 2005 e já parte do calendário escolar, essas reuniões agregam regularmente de dez a quinze professores do mesmo ciclo. Nesses encontros, o grupo discute, a fim de encontrar soluções para os desafios de aprendizagem dos alunos e refletir sobre as questões diárias que afetam o desempenho das turmas. Juntos, definimos ações para ajudar os alunos e suas famílias, aprimorar as relações entre alunos e professores e explorar novos métodos pedagógicos. Essas reuniões também são uma oportunidade de crescimento para os professores. Dependendo do grupo e do coordenador, são usados materiais como textos, poemas, músicas e vídeos para estimular a reflexão e ampliar o conhecimento e as abordagens de ensino. Esse suporte é fundamental para lidar com as demandas diárias do ambiente escolar e para planejar atividades que sejam acessíveis e eficazes para todos.

Todas essas oportunidades de encontro para reflexão e aprendizagem fazem da escola um ambiente ideal para o desenvolvimento profissional contínuo. Ao interagir com seus colegas e compartilhar experiências do dia a dia, os professores podem adquirir novos conhecimentos e habilidades.

5.1 Reunião de Área

O propósito das Reuniões de Área é de promover o diálogo e a tomada de decisões em grupo sobre questões escolares. Lideradas pelos coordenadores de área, que representam os professores em conselhos e em outras reuniões, esses encontros fortalecem o trabalho em equipe. Eles permitem que os professores da área de História melhorem suas práticas, compartilhem experiências e conhecimentos, e discutam casos e necessidades específicas que precisam de uma abordagem coletiva.

5.2 Reuniões de Ciclo

Reuniões de ciclo são encontros graduais, geralmente coordenados pela assessoria da direção, em que todos os professores se reúnem para discutir e debater questões pedagógicas e administrativas, além de outros assuntos do cotidiano escolar que afetam a educação dos alunos.

5.3 Representatividades e outras atividades

Ao longo dos meus quinze anos de atuação no CAp Eseba/UFU, também participei ativamente da gestão escolar em espaços nos quais se discutiam questões cruciais sobre a carreira docente, a administração da escola, a política de inclusão e outros temas importantes.

Nesse sentido, tive a oportunidade de atuar em diversas representatividades, como:

- Coordenação da Comissão do Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Comissão de Análise e de Acolhimento de Refugiados;
- Comissão de Revisão do Regimento Escolar;
- Fórum de Licenciatura;
- Comissão de Avaliação do Docente pelo Discente;
- Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA);
- Conselho de Coordenadores;
- Membro de Banca de Avaliação de Progressão e Probatório;
- Membro de Banca de Processo Seletivo e de Concurso.

Além da Gestão, também participei de alguns projetos de pesquisa, como apresento a seguir.

6 PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

*Desmantelar a força bruta
Então, que tal puxar um samba?
Puxar um samba legal
Puxar um samba porreta
Depois de tanta mutreta
Depois de tanta cascata
Depois de tanta derrota
Depois de tanta demência*

Chico Buarque

6.1 Dissertação de Mestrado (2007)

Após concluir a Graduação, fui convidado para integrar o Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC). Nesse grupo, encontrei as condições ideais para desenvolver a pesquisa intitulada “Diálogos entre passado e presente: “Calabar, o elogio da traição” (1973) de Chico Buarque e Ruy Guerra”¹⁹ que teve como proposta básica a análise do texto teatral “Calabar – O Elogio da Traição”, urdida entre 1972 e 1973, por Chico Buarque e Ruy Guerra, a partir de três perspectivas: o processo criativo, as representações alegóricas da realidade e o confronto com a Censura Federal. EsGsa tripla leitura visou a estabelecer, como o título do trabalho indica, um diálogo passado/presente, compreendendo a peça como um privilegiado documento histórico. Em verdade, esse trabalho buscou acrescentar, a partir da análise do binômio criador e criatura, não apenas mais um fragmento da História do teatro, mas da própria História nacional.

Em breve, pretendo publicar essa pesquisa como e-book.

6.2 Tese de Doutorado (2013)

Concomitante à pesquisa de Mestrado, dediquei-me a planejar o Projeto de Doutorado. A tese denominada “Rupturas e Permanências: a recepção de ‘Calabar, O Elogio da Traição’ de Chico Buarque e Ruy Guerra” possuía como principal escopo investigar novamente a historicidade da peça “Calabar – O Elogio da Traição” de Chico

¹⁹ Para mais informações consultar Martins, 2007

Buarque e Ruy Guerra. No entanto, dessa feita fundamentado pela Teoria da Recepção, considerei novos procedimentos interpretativos para o exame da referida obra que, a propósito, apenas lograria esse status quando ela fosse apropriada pelo receptor.

O trabalho se justificou por não considerar satisfatório apenas o exame dos aspectos estruturais da literatura dramática, como realizei na pesquisa de Mestrado. Reconheci que, para se investigar o sentido histórico da arte, havia que se sondar as circunstâncias inerentes aos diversos leitores da peça. Essa análise incluiu, a começar, os próprios dramaturgos (durante a revisão do texto), o encenador Fernando Peixoto e demais artistas, os representantes da censura, o público e, por fim, a crítica teatral.

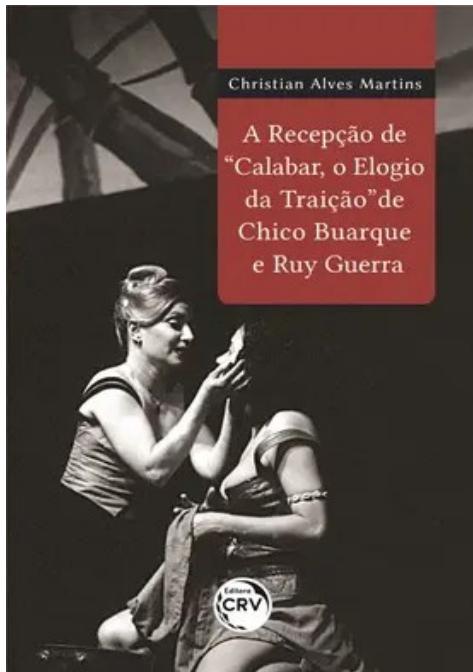


Figura 26 Capa da publicação da Tese de Doutorado – Acervo Pessoal

Recentemente, a tese foi publicada em formato de livro. O processo do reencontro com o texto foi um misto de receio de retomar antigas memórias, mas, sobretudo, de satisfação. Foi ótimo vivenciar uma completa experiência como escritor: dialogar com a editora, adaptar o texto para outros leitores, escolher a capa e, finalmente, ver o resultado nas prateleiras de uma livraria.

6.3 Realização de Pesquisa de Iniciação Científica com crianças da Educação Básica

Por necessitar da interação presencial dos envolvidos, o trabalho na escola foi profundamente impactado pela pandemia do COVID-19, iniciada em 2020. O ano letivo começou de forma abrupta, exigindo que toda a equipe escolar se reinventasse.

Como todos os outros docentes do planeta, procuramos mitigar os efeitos catastróficos do isolamento físico que, a propósito, ainda persistem na geração de estudantes que viveram esse momento trágico e histórico²⁰.

As aulas presenciais foram suspensas, e a escola implementou o ensino on-line para alunos da Educação Infantil ao nono ano. Essa transição repentina gerou grandes desafios, especialmente o excesso de comunicação digital, mas a prioridade era uma só: atenuar os impactos no desenvolvimento dos estudantes e mantê-los engajados e motivados, mesmo a distância.

A suspensão das aulas presenciais trouxe uma série de demandas e de dificuldades, que foram compartilhadas nas reuniões virtuais com as famílias do CAP Eseba/UFU. Foi nesse momento que se tornaram evidentes as consequências da pandemia na vida de crianças, de adolescentes e de seus responsáveis, que enfrentaram problemas como estresse, ansiedade, depressão e insônia. A equipe escolar também sofreu, e muitos professores adoeceram física e emocionalmente, ao lutar contra a sensação de fracasso e o peso das cobranças.

Com o tempo, os esforços da escola começaram a mostrar resultados positivos. As famílias e alunos confiaram na proposta do CAP Eseba/UFU, e algumas lacunas foram preenchidas. Embora os impactos da pandemia ainda existam, a experiência mostrou que a adaptação e o esforço conjunto podem amenizar as defasagens e construir um futuro mais resiliente.

Desse modo, desde o nosso retorno para os bancos escolares, nunca mais deixei de fazer um mapeamento de conhecimentos prévios para identificar algumas lacunas de aprendizagem e sempre me senti compelido a realizar a revisão de conceitos da disciplina nas primeiras aulas de todos os anos letivos subsequentes.

²⁰ Conforme os estudos realizados posteriormente: Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-01/na-educacao-brasil-ainda-nao-se-recuperou-da-pandemia> Acesso em: 03.10.2025.

Apesar de ter consciência dos danos causados, como historiador, sabia que a crise traria aprendizados importantes. Desse modo, para demarcar nosso retorno, em parceria com a professora do Ensino Infantil, Rochele Karine Marques Garibaldi, orientamos a construção do “Pé de Resiliência”. O projeto intergeracional contou com a participação de crianças e de pré-adolescentes da escola.

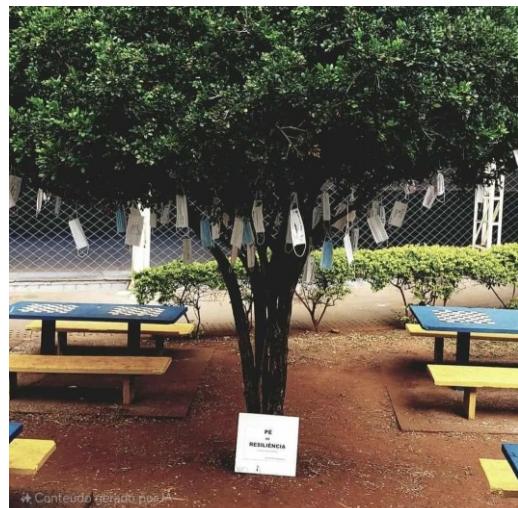


Figura 27 O Pé de Resiliência – Acervo Pessoal

A instalação artística consistia na customização de uma árvore no interior da escola, cujos “frutos” seriam as máscaras, com o registro de conquistas realizadas durante o período desafiador da pandemia. Lembro-me, como se fosse hoje, de ver as crianças escrevendo sobre o nascimento de um irmãozinho (meu filho também nasceu durante esse período) ou de terem aprendido a fazer um bolo com a avó durante o confinamento. Foi realmente emocionante.

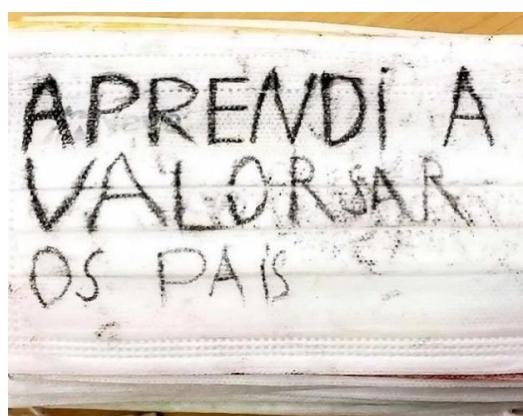


Figura 28 Reflexão de um estudante pós-pandemia – Acervo Pessoal

Logo após a Pandemia do COVID-19, participei, como co-orientador, em parceria com o professor Bruno Gonzaga, da Área de Educação Física, de uma relevante pesquisa de iniciação científica com crianças da Educação Básica. O projeto intitulado “Qualidade de Vida na Escola: como a pandemia de COVID-19 impactou a percepção de estudantes em diferentes contextos”, justificava-se pela constatação da escassez de ferramentas específicas para o contexto escolar, embora existissem diversos instrumentos para mensuração da qualidade de vida de maneira geral.

O convite não fora fortuito. Na época, estava comprometido em fomentar ações extensionistas que propiciassem uma melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e no seu entorno, por meio de propostas inovadoras de ensino e aprendizagem. Ademais, percebia que os ambientes social e físico influenciavam diretamente a qualidade de vida das crianças (Oliveira *et al.*, 2020), pois a escola era um local onde passavam grande parte de seu tempo. Logo, a vida social e as vivências em seus ambientes físicos contribuíam significativamente para sua qualidade de vida. Apesar disso, por causa da pandemia, mais de 90% dos estudantes no mundo ficaram fora do ambiente físico escolar (UNESCO, 2020), e isso pôde ter influenciado diretamente sua qualidade de vida.

Tratava-se, portanto, de uma pesquisa científica quanti-qualitativa interdisciplinar, visando à construção, à intervenção e à transformação coletiva por meio do protagonismo e de uma relação dialógica entre estudantes e pesquisadores.

Com o auxílio do questionário QoLS (Qualidade de Vida na Escola), que avaliava a relação professor-aluno e atividades escolares, ambiente físico, e sentimentos negativos e positivos relacionados à escola, desenvolvido e validado por Weintraub e Eres (2009), esse instrumento era fundamental, pois gostaríamos de compreender, por meio de dados, como a pandemia impactou a vida escolar de crianças e adolescentes e a forma pela qual a escola se relacionava com os alunos.

O projeto buscava analisar como o período pandêmico afetou a qualidade de vida (escolar e geral) de estudantes em três realidades distintas: uma escola pública da rede federal de ensino (Brasil), uma escola pública da rede municipal de ensino (Brasil) e uma escola pública na Finlândia. Com isso, buscamos obter dados para que cada escola pudesse compreender e promover a qualidade de vida de seus alunos, a partir de proposições coletivas adaptadas a cada realidade e ao momento vivenciado por aquela comunidade.

Esse dados puderam servir como referência para a adoção de futuras estratégias que pudessem sanar as dificuldades encontradas em três contextos escolares diferentes: Escola de Educação Básica da UFU (uma escola pública com investimento maior que a maioria das escolas públicas), uma escola da rede municipal de Uberlândia (que seria uma escola com investimentos nos mesmos níveis da maioria das escolas públicas) e o Colégio de Aplicação da Universidade de Tampere na Finlândia (que seria uma escola situada em um dos países que mais investia em Educação no mundo).

Infelizmente, por questões logísticas, conseguimos coletar os dados apenas em nossa própria escola. Depois de analisados, os resultados foram apresentados em eventos científicos, sem, contudo, servir como subsídio para alguma intervenção significativa na escola.

6.4 GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional)

Minha história com a avaliação educacional aconteceu espontaneamente, visto que professores costumam construir suas próprias metodologias a partir da combinação de várias referências. São leituras, observações, vídeos, conversas e a própria observação. Intuitivamente, percebia durante as aulas que:

[...] Na verdade, as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a transpor, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem a natureza de suas dificuldades e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. A avaliação pode e deve ter papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso (Fernandes, 2006a, p. 17).

A percepção do professor Domingos Fernandes, estudos da avaliação educacional, corroborou minha vivência avaliativa construída intuitivamente em sala de aula (Posteriormente, tive a honra de conhecê-lo pessoalmente). Foi dessa intuição validada que surgiu o Manual do Aluno Crítico (MAC) que já abordei anteriormente neste Memorial.

Foi com a colaboração de uma pesquisadora e colega de trabalho que analisou esta proposta educacional (Camargo, 2014) que sugeriu que o MAC se tratava de uma proposta de avaliação para as aprendizagens alinhada às diretrizes da Avaliação Formativa.

A avaliação formativa é uma ferramenta de ensino que acontece ao longo de todo o processo de aprendizagem, com o propósito de guiar e de aprimorar o desenvolvimento do aluno. Diferentemente das avaliações tradicionais, seu objetivo não é classificar, mas, sim, identificar os pontos fortes e as dificuldades de cada estudante. Desse modo, ela permite que tanto o professor quanto o próprio aluno ajustem o percurso de aprendizagem de forma contínua e estratégica.

Imagine a avaliação formativa como um *Global Positioning System (GPS)* na Educação. Ela ajuda o professor a entender a posição do aluno em seu trajeto, garantindo que ele esteja no caminho certo para atingir os objetivos de aprendizado. Essa metodologia se baseia em princípios como a continuidade, pois ocorre no cotidiano da sala de aula. Sua natureza diagnóstica identifica em tempo real o que o aluno dominou e o que ainda precisa de reforço. Por conseguinte, há flexibilidade, já que os resultados podem levar o professor a adaptar suas estratégias e métodos de ensino.

Além disso, a avaliação formativa é um processo inclusivo, no qual o aluno se torna um participante ativo. Ele é incentivado a refletir sobre seu próprio aprendizado (autoavaliação) e a participar da avaliação dos colegas. O *feedback*, nesse contexto, é construtivo: em vez de um simples "certo" ou "errado", o professor oferece um retorno detalhado que explica os erros e sugere caminhos para o aprimoramento. Em suma, a avaliação formativa é focalizada no desenvolvimento, não apenas na medição do conhecimento, tornando-se uma aliada poderosa para uma Educação mais eficaz.

Foi a própria professora Clarice Carolina Ortiz de Camargo, da Área de Alfabetização, que me convidou para participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE). Vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o grupo completa, no corrente ano, 25 anos de dedicação à avaliação no contexto educacional. Suas atividades principais incluem a investigação dos fundamentos, políticas e práticas de avaliação em diferentes níveis, desde a sala de aula até as avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo.

Um dos objetivos centrais do GEPAE é aprimorar a prática pedagógica, buscando consolidar a avaliação formativa – aquela que guia o processo de ensino e aprendizagem, em vez de apenas classificar os alunos. Para isso, o grupo funciona como um ponto de encontro para professores da Educação Básica e da Superior, estudantes e outros profissionais, que se reúnem para debater e trocar experiências sobre o tema. Em essência, o GEPAE é um espaço de reflexão e de pesquisa, que busca não só descrever, mas também questionar e transformar as práticas de avaliação, promovendo uma Educação mais justa e com foco no desenvolvimento integral dos estudantes.

Foi nesse grupo que pude desenvolver várias competências ligadas ao tema da Avaliação.

6.5 Grupo de estudos e pesquisa em espaços educativos inovadores (GEPEEI)

A concepção de uma sala de aula sem paredes sempre me instigou. Como acreditar que o fenômeno fascinante das aprendizagens estaria confinado em uma “caixa”?

Em toda a minha trajetória na Educação, realizei incursões fora da sala. Primeiro, porque a simples sugestão dessa possibilidade já motivava a maioria dos alunos. Segundo, porque a mudança do ambiente proporcionava muitos estímulos diferentes dos disponíveis dentro da sala.

O que era apenas uma percepção, começou a ficar mais forte, quando notei que muitas escolas com metodologias inovadoras realizavam atividades cotidianas fora das salas. Não me refiro aos tradicionais trabalhos de campo, que também são muito importantes, mas, sim, à incorporação de um conceito educacional de que qualquer lugar pode ser uma sala de aula: praças, parques, comércio local, templos, centros culturais, associações de bairro, museus e bibliotecas.

Foi então que conheci o Projeto Bairro Escola em São Paulo. Trata-se de uma sofisticada proposta cujo objetivo foi romper os muros da escola e transformar o entorno da instituição em uma extensão do ambiente de aprendizado. Na criação de trilhas educativas no derredor da instituição, os educadores vão construindo laços de parceria com membros daquela comunidade como, por exemplo, as famílias dos alunos ou a proprietária da lanchonete em frente à escola. Desse modo, todos se tornam agentes de ações educativas.

No referido projeto, de modo freireano, o currículo se entrelaçava com a realidade do território que o aluno frequentava, tornando o aprendizado algo muito mais expressivo, como, por exemplo, ao poder contribuir, construir e conhecer a História local. Sem dúvida, uma abordagem de caráter muito mais abrangente que proporciona um desenvolvimento integral das crianças, que está para além do conhecimento acadêmico.

A principal organização que popularizou e desenvolveu o conceito de Bairro-Escola em São Paulo é a Cidade Escola Aprendiz. Desde 1997, ela trabalha em projetos que transformam a comunidade em um grande ambiente de aprendizagem, com destaque para a região da Vila Madalena. A abordagem Bairro-Escola também influenciou a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que buscou fortalecer a Educação Integral e a articulação com os territórios por meio de projetos e programas que incentivam a utilização dos espaços públicos e a parceria com a comunidade.

Estive em São Paulo para conhecer o projeto pessoalmente e fiquei muito impressionado. Ao voltar para a Eseba, decidi criar um grupo que pensasse sobre essas possibilidades a partir de nossa própria realidade.

Desse modo, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Espaços Educativos Inovadores (GEPEEI) surgiu no início de 2018, a partir da necessidade de realizar projetos complementares que não conseguíamos desenvolver em sala de aula no CAP Eseba/UFU. Sob minha coordenação e a colaboração de outros professores, como a já citada Clarice Carolina Ortiz de Camargo, o grupo teve como principal objetivo refletir sobre o potencial educativo dentro e fora da instituição.

O GEPEEI contava com estudantes do ensino básico e se reunia todas as quintas-feiras no período da tarde na própria escola. Nesses encontros eram realizados estudos, formações, visitas técnicas, pesquisas e outras ações²¹. Inspirados pela iniciativa do Bairro-escola em São Paulo e convencidos de que a escola e a sociedade caminham juntas, criamos nossas próprias Trilhas Educativas. Nosso principal objetivo era compreender e moldar os espaços e tempos de aprendizado, além de analisar o impacto de ações planejadas nesse contexto.

²¹ O cotidiano do grupo foi divulgado na conta do projeto no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/gepeei/?igshid=bqj3pjgxx455&fbclid=IwAR1R1Vqb3jZrVVEtB2F6XvJ5fxP4iwa-nDaDPF-Uc7eTq30JXB3inlScrPA>. Acesso em: 03.10.2025.

Para isso, realizamos um mapeamento detalhado das oportunidades educativas no entorno da escola. Fizemos isso por meio de caminhadas e de estudos aprofundados do bairro, identificando não só espaços, mas também parceiros importantes na comunidade de aprendizagem. Envolvemos vizinhos, restaurantes, academias, centros administrativos, *campi* universitários, centros de compras e até mesmo ruas e avenidas.

Nossa equipe era bastante diversificada, contando com alunos de diferentes etapas do ensino básico (segundo ano do Fundamental I, sexto, sétimo e nono anos do Fundamental II), estudantes de Graduação em Pedagogia e em Educação Física, um bolsista que era estudante de Licenciatura, uma professora de Alfabetização Inicial e um professor de Educação Física. Semanalmente, reuníamo-nos na própria instituição, no contraturno escolar, para estudar, participar de formações, realizar visitas técnicas, intervenções e pesquisas.

O GEPEEI era um projeto firmemente comprometido com a corresponsabilidade na Educação de crianças, de jovens e de universitários. Por meio de práticas inovadoras, buscávamos ressignificar tanto os espaços quanto os sujeitos e tempos escolares. Isso era feito por intermédio de observação, de análise e de intervenção, sempre buscando soluções para os desafios identificados em nossa pesquisa. Por isso, trabalhávamos para que a pesquisa e a extensão caminhassem juntas.

Para citar uma iniciativa, em certa feita, deliberamos instalar um canteiro suspenso no muro da escola. Na época, estávamos enfrentando um aumento significativo dos casos de dengue na cidade. Então, o GEPEEI, com o apoio da Professora Clarice e seus alunos, decidiu plantar Citronelas nos canteiros, pois se tratava de um repelente natural do mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue. A intervenção mobilizou várias pessoas, inclusive uma profissional especialista em plantas medicinais e uma vizinha da escola que voluntariamente se comprometeu a cuidar dos canteiros. Até hoje ela rega e varre o local diariamente. No entanto, posteriormente, percebemos que o local escolhido não demonstrou ser tão adequado, e a Citronela não se desenvolveu a contento, sendo substituída por outras plantas.

Em seguida, realizamos outra instalação importante: uma minibiblioteca na rua da escola. Seu acervo contaria com doações de obras importantes da literatura, mas principalmente com produções dos próprios estudantes, com o objetivo de valorizar o aspecto autoral. Adquirimos uma geladeira em um ferro-velho e convidamos um artista

local, chamado Kakko, para realizar um grafite colaborativo junto com os alunos. Infelizmente, durante as férias de janeiro, um período de chuvas destruiu HQs, jogos, portfólios, livros de literatura e poemas. As produções tinham sido completamente atingidas pelo mofo. Algum tempo depois, a própria geladeira-biblioteca foi furtada, encerrando o projeto da Biblioteca Livre.



Figura 29 Projeto Biblioteca Livre – Acervo Pessoal

Os dados iniciais do Projeto já demonstram o desenvolvimento de uma perspectiva sistêmica neste projeto, que acontecia na vida diária da escola. Fica evidente como essa rede de formação ampliava o relacionamento entre alunos, professores e comunidade, expandindo o repertório de espaços educativos disponíveis.

Além disso, o projeto proporcionava:

- Práticas pedagógicas interdisciplinares, abrangendo diferentes ciclos e turnos;
- A valorização da investigação no Colégio de Aplicação da UFU;
- A inserção da pesquisa-ação no currículo, com a participação ativa dos alunos da Educação Básica;
- O fomento de uma relação dialógica entre todos os envolvidos, em que alunos, professores, escola e comunidade colaboram mutuamente, enxergando a cidade/entorno como parte integrante do currículo;
- A exploração das possibilidades educativas tanto dentro da escola quanto em seu entorno, resultando em intervenções e transformações coletivas;

- O desenvolvimento do protagonismo e do sentimento de pertencimento nos alunos;
- Um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, que estimula a reflexão, a autonomia, a autoria, o diálogo, a corresponsabilidade e a colaboração;
- Um maior interesse dos alunos pelos conteúdos programáticos História.

Importante ressaltar que todas as aulas e etapas da pesquisa eram seguidas de discussões e rigorosamente documentadas com vídeos, fotografias, relatórios, relatos de experiência e entrevistas. A avaliação era contínua e se dava, muitas vezes, por meio de autoavaliação, de avaliação por pares e por *feedback* constante.

6.6 GEPIT (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovações Tecnológicas)

Depois de alguns anos coordenando individualmente o supramencionado GEPEEI, senti a necessidade de apoio, principalmente, em demandas administrativas. Como observador, já admirava o trabalho realizado pela Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovações Tecnológicas (GEPIT). O grupo foi fundado em 2014 no CAp ESEBA/UFU e, atualmente, está sob a coordenação da professora Maísa Gonçalves da Silva, que é da Área de Matemática. Ele se notabilizou pela excelência do trabalho na Iniciação Científica na escola. Os estudantes selecionados são organizados em trios para pesquisar, discutir, planejar, redigir textos, apresentar referências bibliográficas, entre outras etapas da pesquisa, sempre acompanhados por um professor orientador.

Assim sendo, decidi, neste ano de 2025, integrar-me ao GEPIT como orientador. Para tanto, decidimos criar um projeto de pesquisa dentro do Projeto Esperança que continuaria seu trabalho dentro da Extensão. O Projeto Esperança – Acolhimento de Migrantes Internacionais, implementado no CAp Eseba/UFU, como já mencionei, surgiu da urgência em lidar com a crise global de deslocamento forçado e colabora com os ODS, especialmente a meta 10 de Redução da Desigualdade, visto que o público-alvo direto eram migrantes internacionais que residem nos arredores do colégio e são captados pela ONG TAARE.

Por meio do método científico, pretendemos orientar os estudantes para que investiguem sobre as reais necessidades dos refugiados em Uberlândia. Por meio de um instrumental construído coletivamente pelo grupo, pretendemos coletar dados valiosos a

serem usados como subsídio na confecção de um Aplicativo (APP) que possa servir de apoio para esses estrangeiros. Empiricamente, notamos, durante as aulas, que, além de videoaulas sobre a Língua Portuguesa, os migrantes também buscavam apoio e informações.

Durante a confecção deste Memorial, nosso projeto intitulado “Desafios para a redução das desigualdades sociais de refugiados da cidade de Uberlândia” foi aprovado no Edital n.º 03/2025, obtendo duas bolsas de Iniciação Científica voltadas para o Ensino Básico (PIBIC-EM/CNPq/UFU).

6.7 Publicações

As publicações fazem parte das prerrogativas de um professor do CAp Eseba/UFU. Sem dúvida, uma alternativa para difundir o resultado de pesquisas ou de experiências importantes que poderão servir de inspiração para outros educadores.

Entre essas publicações, gostaria de destacar um relato de experiência que serve como síntese das características do meu trabalho e que representa muito bem os conceitos da práxis da amorosidade que desenvolvo neste memorial descritivo. A proposta, inclusive, teve ampla repercussão²² e se transformou em capítulo do livro: “Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco”.²³

Parafraseando o próprio registro do projeto, as reflexões sobre o tema da representatividade surgiram logo no início do ano. Como de costume, iniciamos o ano letivo com a habitual eleição de um representante de sala do quinto ano. No entanto, certa vez, uma aluna interrompeu o processo com uma pergunta simples que revelava um profundo descontentamento. Ela questionou, declarando: “Professor, na verdade, não decidimos nada aqui na escola!”. Para mim, essa fala foi um sinal de alerta e, ao mesmo tempo, um prenúncio de mudanças significativas que aconteceriam com aquela turma,

²² Alunos da Eseba debatem democracia em praça pública. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2019/10/alunos-da-eseba-debatem-democracia-em-praca-publica> e também https://www.youtube.com/watch?v=YXxbWEzod78&ab_channel=GEPEEI Acesso em: 03.10.2025.

²³ MUNIZ, Luciana Soares et al. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco**. Uberlândia: Editora EDUFU, 2022.

dando o pontapé inicial para o Projeto Ágora, uma iniciativa dedicada a vivenciar a democracia em sala de aula.

Como professor de História, sempre me esforcei para que meus alunos refletissem sobre a experiência humana e sobre a busca por justiça social. Contudo, levar a teoria da democracia para a prática cotidiana era um grande desafio. Para superá-lo, busquei inspiração em métodos pedagógicos inovadores que já valorizavam a autonomia dos alunos. Minha perspectiva sobre o ensino foi ampliada por uma visita à Finlândia, onde pude ver escolas que realmente colocavam o estudante no centro do aprendizado. Ao retornar ao Brasil, tive a oportunidade de conhecer outras instituições que me encorajaram a trilhar um caminho educacional genuinamente democrático (Pretendo abordar melhor sobre minhas visitas técnicas na seção: “Outras vivências”).

Essa nova visão, combinada com os princípios do projeto Bairro-Escola — que vê a cidade como uma extensão da sala de aula — convenceu-me de que era possível conectar a cidade e a democracia. Foi então que a ideia de organizar uma assembleia com os alunos em uma praça pública próxima à escola começou a se concretizar.

O primeiro passo do projeto foi nutrir o “espírito democrático” na própria sala de aula. Apresentei a proposta anual aos estudantes, deixando claro que eles seriam os protagonistas do processo. A falta de participação dos alunos nas decisões escolares sempre me preocupou, por isso, queria contribuir com a mudança dessa realidade.

Inicialmente, a turma elegeu um presidente e alguns secretários. Nas primeiras reuniões, que foram um pouco desordenadas, os alunos debateram e votaram temas importantes, como a organização das carteiras e o novo nome para a turma, que passou a ser "Exploradores do Conhecimento". Para incentivar ainda mais a autonomia, comecei a me sentar do lado de fora da sala durante as assembleias, permitindo que eles conduzissem as discussões sozinhos. O resultado foi tão positivo que, durante uma aula-passeio no entorno da escola, os próprios alunos, sem minha intervenção, organizaram uma assembleia para decidir se continuavam a explorar o local ou se voltavam para a escola. Nesse momento, lembrei imediatamente da poetisa Cecília Meireles quando escreveu que não há ninguém que não consiga explicar ou entender o que é liberdade.

Com a turma preparada, era hora de ir para a rua para organizar uma Assembleia. A escolha da praça pública não foi aleatória; o nome Ágora foi uma homenagem ao local onde a democracia se desenvolveu na Grécia Antiga. A praça representou a ocupação de

um espaço comunitário e a revitalização dos ideais de cidadania. Para a assembleia, todos — incluindo alunos, pais, estagiários e meu parceiro nessa empreitada, o professor de filosofia Rones Aureliano de Sousa — vestimos túnicas gregas, o que tornou o evento ainda mais simbólico. A alegria das crianças ao sair da escola e ocupar a praça foi a prova de que a liberdade, quando usada com responsabilidade, é o motor de um aprendizado prazeroso e significativo.

Na semana seguinte, avaliamos o projeto. Os relatos dos alunos confirmaram o impacto positivo da experiência. Com mais uma tentativa de exercitar a liberdade, sugeri que durante a avaliação do evento, os alunos criassem pseudônimos. Marcela, Mafe e Emanuelle destacaram a importância de ter uma voz e a oportunidade de praticar a democracia. Beatriz compreendeu a conexão entre nossas assembleias e as da Grécia Antiga, entendendo que todos, sem distinção, tinham o direito de expor suas ideias. Eles aprenderam a organizar as discussões, como notou Aurélie, e a tomar decisões por meio de votação, como relatou Beatriz.

Nanda e Margot expressaram sua satisfação por "mudar a lógica de que o professor decide e os alunos apenas cumprem". Margot percebeu que a experiência a preparou para a vida, enquanto Eddie valorizou a responsabilidade de tomar decisões e propor soluções. A autonomia, o prazer de aprender e a sensação de pertencer a algo maior foram os principais resultados.



Figura 30 Assembleia do Projeto Ágora – Acervo Pessoal

Como professor, senti-me revigorado ao ver a dedicação deles. O meu distanciamento estratégico foi fundamental, pois permitiu que os alunos encontrassem suas próprias soluções, entendendo que a avaliação não serve apenas para classificar, mas para aprimorar o crescimento pessoal.

O questionamento inicial da aluna — "não decidimos nada aqui!" — reflete a estrutura de muitas escolas, que, infelizmente, se assemelham a prisões, com muros, regras rígidas e pouca liberdade. O Projeto Ágora surgiu para ir contra essa corrente, propondo um novo modelo. A experiência me mostrou que é possível e urgente democratizar o ambiente escolar. Ao dar-lhes a liberdade de escolher seus próprios pseudônimos (como Nanda, Eddie e 2GGamer) para os depoimentos da avaliação do projeto, eles demonstraram que a verdadeira transformação vem de dentro, com a valorização das individualidades.

A satisfação demonstrada pelos alunos prova que estabelecer uma relação horizontal, baseada no diálogo, não diminui a autoridade do professor, como já afirmei na introdução deste Memorial. Pelo contrário, ela a fortalece, pois é construída com base na admiração e no respeito mútuos. O projeto reforça a ideia de que o conhecimento é construído em comunidade, por meio de trocas contínuas. Acredito firmemente que, ao adotar essa abordagem, podemos redesenhar a Educação e, consequentemente, reencantar o mundo para as futuras gerações.

6.7.1 Participação em Congressos e Eventos Científicos

A participação em eventos acadêmicos é uma oportunidade valiosa de compartilhar com nossos pares o resultado parcial ou final de pesquisas ou relatos de experiências. É também participar do debate com outros acadêmicos, visando sempre a contribuir com o País.

Desde o início de minha vida acadêmica, tenho participado com frequência de eventos científicos. Exceto por um período da Graduação, cuja necessidade de trabalhar para me sustentar me afastou dos Congressos, assim como quando também optei pela paternidade.

Faço questão de destacar essas pausas, para que o leitor se identifique com esse percurso e não sinta pesar por alguns intervalos na carreira acadêmica. Tais pausas ora

foram uma exigência das circunstâncias, ora se revelaram um atalho — como já abordei neste texto —, para voltar ainda melhor, como aconteceu quando me tornei pai.

Como o objetivo deste Memorial é descrever meu percurso após a entrada no CAp Eseba/UFU, destaco o apoio da instituição na participação desses eventos que, inclusive, em alguns momentos, também foi um auxílio financeiro.

7 OUTRAS VIVÊNCIAS

*E uma dor filha da puta, que tal?
Puxar um samba
Que tal um samba?
Um samba*

Chico Buarque

7.1 Visitas técnicas

Em minha trajetória recente, realizei algumas visitas técnicas que influenciaram profundamente minhas práticas pedagógicas no CAp Eseba/UFU e merecem um espaço exclusivo neste trabalho. Todos os que conviveram comigo sabem da importância que sempre demonstrei por esses momentos. De todas essas incursões, sem dúvida, uma das mais marcantes foi ter participado da comitiva de docentes da escola que esteve na Finlândia.

O intercâmbio internacional fazia parte do cronograma de trabalho firmado durante o convênio de pesquisa entre o CAp Eseba/UFU e a Escola de Aplicação da Universidade Tampere. Naquele período, a Finlândia havia-se destacado globalmente por seu sistema educacional robusto e sua abordagem inovadora na reformulação de estratégias de ensino.



Figura 31 Finlândia – Acervo Pessoal

O grupo viajou em 2014 rumo à pacata cidade de Tampere. Seguimos uma programação intensa na Universidade, principalmente alinhando as pesquisas que seriam

realizadas no Brasil e na Finlândia, com o propósito de discutir a realidade no Ensino Fundamental em ambos os países.

Dentro do cronograma, fomos convidados a conhecer a *Nekala Elementary School*. Recordo-me muito bem, de que, durante a visita às salas de corte e costura, cozinha e marcenaria, os professores brasileiros ficaram impressionados com a autonomia e confiança que os finlandeses depositavam em seus alunos.

A título de exemplo, na antessala que dava acesso ao playground, flagramos uma das crianças, em tenra idade, esforçando-se para colocar sozinha aquelas calças impermeáveis de inverno que eles costumam usar para brincar na área externa da escola. Segundo uma educadora, as crianças eram estimuladas desde cedo a serem independentes.

Por ser uma instituição integral, pudemos testemunhar a estrutura física da escola com espaços amplos de convivência e restaurante. Embora a escola estivesse funcionando normalmente, um silêncio ativo surpreendeu os professores brasileiros já acostumados com as salas de aula extremamente desordeiras e ruidosas. Isso desencadeou muitas reflexões sobre a relação do comportamento dos estudantes brasileiros e o desempenho acadêmico. Novamente, assinalo uma pesquisa realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que aponta a indisciplina como um dos problemas crônicos que influenciavam o processo de ensino e aprendizagem no Brasil²⁴. Segundo o estudo, os estudantes relataram muitas dificuldades em manter a concentração durante as aulas. A bagunça está diretamente relacionada com o rendimento dos alunos.

Pessoalmente, o que mais me chamou a atenção foi a confiança dos finlandeses no resultado das pesquisas, cujos temas iam desde o currículo nacional até o mobiliário utilizado pelos alunos na escola. Durante a visita técnica, encontramos *puffs* e mesas trapezoidais nas salas de aula. Posteriormente, descobrimos que os alunos participaram da escolha dos móveis que seriam adquiridos pela escola. Portanto, a decisão foi tomada por meio de consulta de seus próprios usuários.

Ainda dentro das experiências internacionais, também merece destaque a visita técnica à Escola da Ponte, fundada em 1976 pelo professor José Pacheco e sua equipe em Portugal. A instituição se tornou célebre por práticas pedagógicas inovadoras, baseadas

²⁴ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2011/05/25/sala-de-aula-brasileira-e-mais-indisciplinada-que-a-media-diz-estudo.htm>. Acesso em: 03.10.2025.

na democracia, na inclusão e em uma abordagem mais centrada no aluno que rompe com o modelo de ensino tradicional.

Após realizar um contato prévio com a escola, conseguimos agendar uma visita que coincidiria com as férias escolares no Brasil. Durante minha passagem pela cidade do Porto, em Portugal, aproveitei para conhecer a escola supramencionada. Confesso que minhas impressões pessoais foram as melhores possíveis. Desde a calorosa recepção até o tour acompanhado por duas alunas do sexto ano, sendo uma delas uma *miúda* denominada Ariana, se não me falhe a memória.

Ao consultar as minhas anotações (hábito fundamental na realização de Visitas Técnicas), elas revelam que a escola havia adotado três eixos basilares: liberdade responsável, solidariedade e autonomia. Aliás, este último estava materializado na confiança da escola nas jovens meninas cuja agenda daquele dia seria acompanhar um grupo de visitantes estrangeiros. Aliás, na escola eram comuns práticas democráticas como assembleias com pautas e decisões importantes como, por exemplo, normas de convivência que seriam seguidas por toda a comunidade escolar, o que demonstra a capacidade das crianças e jovens na autorregulação.

Ao adentrar as salas de aula, notei logo que não possuíam separação por série ou ciclo. Inclusive, eles preferem chamá-las de “espaços educativos”, expandindo a compreensão da sala. Elas também possuíam portas internas que se comunicavam com outras turmas. Minhas jovens anfitriãs explicaram que isso fazia parte do sistema colaborativo entre professores e estudantes, principalmente dos mais experientes com os mais novos, proporcionando um aprendizado mútuo por meio dessa valiosa relação intergeracional. A competitividade tão estimulada pelo mundo afora, nesta escola, era substituída pela cooperação.

Os discentes eram agrupados por áreas de interesse e aprendiam os conteúdos do currículo geral no desenvolvimento dos temas escolhidos pelas crianças e jovens, sempre orientados por professores. Contudo, a construção do conhecimento era um processo de cunho individual, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e direcionada sempre para o desenvolvimento de capacidades e de competências para a vida.

É incrível notar como as mudanças na Educação são lentas. Passados mais de dez anos dessa visita, essa abordagem ainda é considerada extremamente inovadora. Como

em todas as Visitas Técnicas, cheguei à conclusão de que as escolas consideradas vanguardistas são constituídas apenas de pessoas normais em busca novos caminhos.

Ainda segundo minhas anotações, fui informado de que, em seu início, o sistema da escola recebeu duras críticas, todavia, o projeto foi abraçado pelos pais dos alunos e, hoje, a proposta é reconhecida mundialmente.

Alguns anos depois, tive acesso a uma entrevista de José Pacheco. Nela, ele destacava a importância de um professor brasileiro chamado Eurípedes Barsanulfo²⁵, que fundou a escola Allan Kardec em 1907, em uma cidade próxima daqui, Sacramento, Minas Gerais. Segundo o educador português:

[...] Há 102 anos, em 1907, o Brasil teve aquilo que eu considero o projeto educacional mais avançado do século XX. Se eu perguntar a cem educadores brasileiros, 99 não conhecem. Era em Sacramento, Minas Gerais, mas agora já não existe. O autor foi Eurípedes Barsanulfo, que morreu em 1918 com a gripe espanhola. Este foi, para mim, o projeto mais arrojado do século XX no mundo (Pacheco, 2013).

De fato, Eurípedes Barsanulfo continua sendo um célebre desconhecido. Sabemos que o fenômeno não é exclusividade da Educação. Como ficamos tanto tempo sem reconhecer a importância de uma psiquiatra como Nise da Silveira ou da poetisa Carolina de Jesus que, aliás, também era natural de Sacramento? Reitero que se trata de um processo lento de autodescoberta que precisa continuar acontecendo.

O Colégio Allan Kardec ofertava Educação de qualidade de forma gratuita para crianças em situação de vulnerabilidade social, demonstrando sua proposta humanitária, em uma época em que as boas escolas eram exclusivas para os filhos da elite brasileira. Ademais, as salas permitiam a convivência mista entre meninas e meninos, fomentando o sentido de igualdade e de respeito, no auge dos internatos exclusivos para cada gênero. Na escola também não era admitido qualquer tipo de castigo e de punições físicas.

O projeto pedagógico da escola contemplava, além dos conteúdos acadêmicos, o desenvolvimento da ética e da virtude dos estudantes, demonstrando uma exitosa integração entre Educação científica, moral e espiritual. Os estudantes eram convidados a sempre participarem de velórios quando alguém na cidade falecia para desenvolverem a noção de respeito e compreenderem a naturalidade da morte. A propósito, como o

²⁵ Disponível em: <https://www.amambainoticias.com.br/2013/12/04/jose-pacheco-brasil-despreza-seus-educadores-geniais/>. Acesso em: 03.10.2025.

próprio nome da escola sugere, trata-se declaradamente de uma instituição espírita (a primeira escola confessional espírita do mundo), sem cair nas armadilhas do proselitismo religioso.

As aulas eram realizadas em um prédio imponente até para os dias atuais. Mas também aconteciam fora do edifício, quando o professor Eurípedes ensinava, por exemplo, botânica por meio da observação de plantas em uma colina no entorno de Sacramento ou às margens de um córrego que atravessava a cidade. A astronomia fazia igualmente parte da proposta curricular da escola, e as aulas desse conteúdo, não muito comum nos currículos da época, contavam, inclusive, com a utilização de uma luneta. No que concerne à avaliação, há registros de que as práticas primavam pela avaliação contínua e formativa. Se hoje consideramos o sistema educacional finlandês eficiente ou a Escola da Ponte inovadora, o projeto de Barsanulfo se mostra ainda mais revolucionário, pois foi proposto muito antes deles.

Foi, então, nesse período de constatação da riqueza das propostas educacionais presentes no Brasil, que passei a realizar um caminho no sentido inverso, buscando práticas educativas inovadoras de dentro de nosso próprio País.

Na própria cidade de Sacramento, em 1975, foi fundado por ex-alunos, entre eles, Corina Novelino e Thomaz Novelino, a Escola Eurípedes Barsanulfo. O objetivo era dar continuidade ao programa educacional humanizado e espiritualizado implementado no Colégio Allan Kardec.

In loco, durante as várias visitas que fiz à Escola, pude acompanhar professores ensinando conteúdos acadêmicos por intermédio da natureza. As formas geométricas, como o quadrado, o retângulo e o círculo, eram ensinadas no belo jardim da escola. Essa escola é um dos espaços educacionais onde frequentemente busco inspirações para o trabalho com as linguagens artísticas, já que, lá, a música, o teatro e as artes visuais são recursos didáticos essenciais.

Além de ser de tempo integral, a escola, desde o início de sua fundação, manifestou um compromisso de integração e com a transformação social do entorno da instituição. Tempos depois, em virtude de uma viagem para São Paulo, aproveitei para agendar visitas técnicas em algumas escolas que se haviam destacado pela inovação.

A primeira delas foi o Projeto Âncora, fundado em 2012, em Cotia, no estado de São Paulo e muito influenciado pelos princípios pedagógicos da Escola da Ponte de

Portugal. Esse projeto conta até mesmo com a colaboração direta do já citado professor José Pacheco.

A instituição implementou uma abordagem com foco na autonomia e no protagonismo estudantil no processo de aprendizagem. Não há salas de aula fixas, séries ou turmas, e os alunos, em conjunto com os educadores, definem seus roteiros de estudo com base em seus interesses e necessidades. Isso estimula a curiosidade, a responsabilidade e o engajamento.

O aprendizado ocorre na convivência, no intercâmbio de experiências e no desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos, evidenciando o compromisso da escola com uma Educação para a vida, diferente de muitas escolas que se preocupam em preparar o estudante para a próxima série. Por isso, há uma ênfase em desenvolver habilidades como apurar o pensamento crítico ou a empatia. Esta última fica bem evidente, no Projeto Bate Coração, em que um grupo de estudantes se colocava à disposição de colegas para ouvir suas queixas.

São ações que demonstram como o Projeto Âncora vai além do conteúdo acadêmico, dedicando-se à evolução socioemocional de crianças e adolescentes. Seu espaço cultiva o autoconhecimento, a afetividade e a habilidade de manejar as próprias emoções e as relações coletivas.

A propósito, de tão impressionado com a iniciativa, voltei para o CAp Eseba/UFU com o firme propósito de construir algo similar. Com o apoio das professoras Gabriela Martins Silva, Quênia Côrtes dos Santos Sales e Cláudia Silva de Souza — que inclusive sugeriu o nome “Escutatória”, inspirado no texto de Rubem Alves — desenvolvemos um projeto no qual estudantes também ficariam disponíveis para realizar uma escuta afetiva de seus próprios pares. O projeto durou apenas um ano. Embora tenha atendido poucos estudantes, ele marcou profundamente um aluno que relatou que sua participação no projeto influenciou a decisão de ingressar no Curso de Psicologia. Ele, atualmente, realiza estágio supervisionado na nossa escola.

Voltando para o Âncora, na ocasião, também fui acompanhado por alguns alunos que realizaram um circuito por todas as dependências da instituição. A tenda de circo logo na entrada já transmite a proposta disruptora à medida que incorpora as artes circenses ao currículo escolar, com o propósito de fomentar competências necessárias para a formação dos indivíduos.

Lembro-me perfeitamente de escutar dos meus cicerones a afirmação de que a escola, como uma instituição pública, além de atender muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, também realizava práticas de cidadania por meio de ações assistenciais voltadas para a comunidade carente do entorno da escola, onde muitas famílias residiam. A Escola Projeto Âncora foi desativada em 2020. Contudo, o Instituto Âncora ainda atua em Cotia, São Paulo.

Nessa mesma viagem, tive a oportunidade de visitar o Centro Educacional Unificado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Sales (CEU EMEF), em São Paulo, que é também renomado por sua abordagem pedagógica inovadora.

A primeira vez em que li sobre a escola, foi por meio de uma notícia sobre a célebre Caminhada pela Paz, realizada por toda a comunidade escolar, desde 1999, após a trágica morte de uma aluna retornando da escola. Vale ressaltar que o CEU EMEF Presidente Campos Sales fica no bairro Heliópolis, comunidade de São Paulo que historicamente enfrentou muitos problemas relacionados à segurança.

O fato já demonstra o forte engajamento da instituição com a comunidade que é a mesma que acolheu o conhecido Instituto Baccarelli, instituição com várias iniciativas de aprendizado, oferecendo desde musicalização infantil e corais, ao ensino de instrumentos e à integração em orquestras, tendo como objetivo central impulsionar a transformação social de áreas periféricas de São Paulo. Infelizmente, não tive tempo hábil para conhecer o Instituto.

Essa posição reflete a relação profunda da instituição com o conceito de bairro educador. Ela foi uma das pioneiras em São Paulo a seguir o caminho da integração escola-comunidade. Os moradores de Heliópolis participaram ativamente da construção do Projeto Político Pedagógico da escola. A instituição é até hoje considerada um modelo de gestão compartilhada. A título de exemplo, a praça vizinha da escola, que outrora fora um ponto de venda de entorpecentes, foi revitalizada e integrada à instituição. Trata-se de uma perspectiva sofisticada que comprehende a comunidade como uma grande escola.

Na escola, os professores atuam como mediadores na construção do conhecimento. Eles orientam e incentivam os discentes a pesquisarem sobre o assunto. O estudante se torna o protagonista ativo do seu aprendizado, em vez de ser um mero receptor passivo de informações. A autorregulação é sempre encorajada com práticas

pedagógicas que incluem a Comissão Mediadora de Estudantes para a solução de conflitos.

É notório como liberdade, cidadania, solidariedade, responsabilidade, democracia, amorosidade, solidariedade, metodologias de ensino humanizadora, autonomia, currículo dinâmico, integração com a comunidade, autorregulação e protagonismo estudantil acompanham os projetos mais inovadores que pude conhecer. Os caminhos parecem tão óbvios...

Já de volta à nossa cidade, precisamente no dia 14 de junho de 2018, organizamos uma visita à Casa da Árvore de Uberlândia. Fundada em 2014, a instituição se destacou como uma comunidade democrática de aprendizagem livre e autodirigida, com uma proposta educacional inovadora e centrada no aluno.

Diferente do modelo tradicional, a Casa da Árvore adota uma abordagem pela qual crianças, adolescentes e jovens de quatro a dezoito anos têm autonomia para direcionar sua própria jornada de aprendizado. Isso significa que os estudantes são incentivados a explorar seus interesses, fazer suas próprias escolhas e aprender em seu próprio ritmo, sempre com o apoio de educadores.

A estrutura da Casa da Árvore é organizada de forma democrática: as atividades para a manutenção do espaço e da comunidade são geridas por meio de comissões, nas quais tanto a equipe de educadores quanto os próprios aprendizes participam voluntariamente. Isso inclui desde a organização da biblioteca até a Comissão de Justiça, responsável por cuidar das regras de convivência, promovendo a participação ativa e o senso de responsabilidade. A escola se posiciona como um local cercado de afeto, atenção e respeito à diversidade, criando um ambiente acolhedor e seguro onde as crianças se sintam valorizadas e motivadas a fazer grandes descobertas.

O trabalho da Casa da Árvore busca integrar a criança em seus aspectos biológicos, cognitivos, intelectuais e socioculturais, incentivando-a a se manifestar, participar e ser ativa em seu meio de convívio, desenvolvendo suas habilidades de forma completa. Com uma estrutura física aconchegante e confortável, a escola oferece um ambiente onde os alunos são levados a experimentar, criar, construir e desenvolver suas habilidades de forma prática e lúdica.

A Casa da Árvore é reconhecida como uma iniciativa inovadora no cenário educacional brasileiro, buscando promover a cidadania a partir de uma cultura que

valoriza a autonomia, a experimentação e a colaboração, fazendo parte de um movimento maior que visa a repensar os modelos de ensino tradicionais para oferecer uma Educação mais alinhada às necessidades e aos ritmos de cada indivíduo. Infelizmente, o projeto encerrou suas atividades em 2020.

O movimento de fora para dentro continuou. Com ele, surgiu a percepção de que a inovação também acontecia no CAp/UFU — embora muitas vezes ignorado pela rotina de trabalho. Ademais, consegui ter a clareza sobre as possibilidades infinitas de realizar experimentações na minha própria escola. Portanto, as Visitas Técnicas a outras escolas fortaleceram ainda mais meu sentimento de pertença e incentivaram ainda mais minha verve criativa, mormente na confecção dos Planos de Aula.

7.2 Coral de Servidores da UFU e estagiários

Em 2022, um minicurso da professora Lucielle Farias Arantes na Semana de Arte deu origem ao Coral com servidores Cap Eseba/UFU. O objetivo dessa atividade de extensão era realizar uma apresentação ao final de cada ano, a partir de 2022.

Integrei o grupo em 2025, tendo participado dos ensaios durante a escrita deste Memorial. Neste ano, fiz parte da performance musical e contação de histórias inspiradas na obra "Olelê, uma antiga cantiga da África", do escritor Fábio Simões. A apresentação, regida por Lucielle, contou com a participação da diretora Núbia Silvia Guimarães, do Coral de Servidores da UFU e de estagiários.

Essa atividade fez parte da programação da IV Semana Preta – Reconhecer, pertencer, resistir - organizada pela competente Comissão Étnico-Racial da escola. As apresentações foram realizadas em setembro, nos períodos da manhã e da tarde, praticamente todos os estudantes da instituição.



Figura 32 Apresentação “Olelê, uma antiga cantiga da África” – Acervo Pessoal

Confesso que a canção africana despertou de forma intensa minha ancestralidade. Além disso, renovei minha convicção de que a escola continua sendo um espaço de alegria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Memorial Descritivo delineou um percurso docente pautado pela práxis da amorosidade, um conceito que associa indissociavelmente o afeto à cognição, seguindo a perspectiva do educador Paulo Freire.

Inspirado pela valorização do outro e pela crença de que “[...] todo o amor que é dado, retorna ao amor que o gerou”, o trabalho demonstrou que a afetividade, longe de enfraquecer, fortalece a relação professor-aluno, sendo um componente imprescindível para a concretização de um ensino e aprendizagem mais fluidos, duradouros e significativos.

Essa dimensão afetiva da Educação foi o fio condutor de uma prática pedagógica que, ao longo de mais de quinze anos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, buscou sempre a formação integral do indivíduo. A influência da amorosidade, inicialmente percebida a partir das vivências familiares e da reflexão sobre a função paterna do educador, manifestou-se em ações concretas — começando o dia acolhendo meus estudantes na porta da sala e a escuta afetiva — que fomentam uma atmosfera de confiança e de respeito mútuo.

A base teórica do trabalho encontrou reforço em autores como Paulo Freire, Humberto Maturana, Edgar Morin e tantos outros que postulam o amor como a base da aprendizagem e materializada pela subversiva e afetiva “Professora Maluquinha” de Ziraldo, que desmistifica a figura do docente infalível e rejeita o autoritarismo. A amorosidade, no entanto, não é mero sentimentalismo, mas, sim, um imperativo político-pedagógico que pavimenta o caminho para o diálogo, para a empatia e para a construção de um mundo melhor por meio da emancipação de educadores e educandos.

Deliberei organizar esse percurso em torno de cinco grandes eixos de atuação que sintetizam minha trajetória profissional. São eles:

- A Práxis Docente e Metodologias Inovadoras: A metodologia de ensino foi marcada pela constante experimentação, utilizando a Arte (música, cinema, HQ, memes) e o lúdico (jogos, gincanas, escavação arqueológica) como fontes e recursos poderosos para ampliar o repertório cultural, estimular o protagonismo estudantil e tornar o aprendizado mais engajador e duradouro. Experiências como o uso de formigueiros para ensinar organização (currículo relacionado à Natureza)

e a Colcha de Retalhos para ilustrar a complexidade do conhecimento reforçam essa busca por um ensino significativo;

- Avaliação Formativa e Autonomia: O desenvolvimento do Manual do Aluno Crítico (MAC), um portfólio no formato de livro, representou um esforço bem-sucedido para romper com a lógica classificatória da avaliação. A proposta, fundamentada na avaliação formativa, valoriza a autoria, a autonomia, a reflexão crítica (InfoCrítica) e o caráter processual da construção do conhecimento, alinhando-se aos princípios da Educação emancipadora;
- Educação Inclusiva: A experiência com os Alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) destacou a importância de um trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a necessidade de que os alunos com deficiência participem ao máximo da dinâmica da sala, evitando o isolamento. A convicção de que a inclusão exige um olhar empático e metodologias diversificadas para que todos possam construir saberes foi reforçada, com ênfase na cooperação entre colegas;
- Extensão e Cidadania: A criação e coordenação do Projeto Esperança – Acolhimento de Migrantes Internacionais materializou a práxis da amorosidade na comunidade. Ao oferecer aulas de Português como língua de acolhimento, o projeto não apenas busca a integração de refugiados, alinhando-se ao ODS 10 (Redução das Desigualdades), mas também promove a interculturalidade e o senso de responsabilidade social dos estudantes da Educação Básica. Além disso, o projeto Ágora, que levou a vivência da democracia para a praça pública, reforçou o compromisso com a cidadania ativa;
- Formação Continuada e Gestão: A participação em atividades de Gestão e em grupos de pesquisa como o GEPAE, GEPEEI e GEPIT demonstrou o compromisso com a formação continuada e o aprimoramento profissional em uma perspectiva sistêmica. As visitas técnicas a modelos inovadores como a *Nekala Elementary School*, a Escola da Ponte (Portugal), o CEU EMEF Presidente Campos Sales e a Escola Eurípedes Barsanulfo impulsionaram a criatividade e o sentimento de pertença ao reconhecer as potencialidades de experimentação do próprio CAp Eseba/UFU.

Em síntese, este texto não é uma mera descrição, mas uma reflexão crítica que ratifica a convicção de que a Educação, para ser transformadora, deve estar alicerçada na amorosidade, na responsabilidade e no diálogo. As experiências descritas — da criação de um currículo à base da natureza ao acolhimento de refugiados — convergem para a construção de um caminho que, embora sinuoso, mostra-se doce e coerente, reafirmando o compromisso com uma Pedagogia do Amor que busca reencantar a escola e a sociedade. Continuo, assim, um aprendiz abnegado dessa jornada, com a certeza de que a ação inspirada pela reflexão é o motor para a transformação da realidade.

Confesso que subestimei a tarefa de escrever este Memorial. Sem dúvida, foi um grande desafio tentar fazer um recorte de tantos anos de magistério. Inicialmente, acreditei que seria uma atividade puramente mecânica e racional. Contudo, admito ter experimentado uma espécie de catarse, sentindo fortes emoções, principalmente pela oportunidade de me desvincilar das amarras do academicismo, após anos de adesão rígida a regras e tradições da universidade.

Na História, chamamos de Egohistória um gênero de escrita histórica em que o autor se coloca como o próprio objeto de pesquisa. Não se trata de uma mera autobiografia, mas de um exercício criterioso de reflexão em retrospecto, no qual o autor examina sua vida, conectando sua trajetória pessoal, intelectual e profissional.

Neste exercício de Egohistória, embora a escrita tenha sido pessoal e muitas vezes conduzida pelo sabor da emoção, também empreguei em minha própria trajetória o olhar crítico de um historiador diante de um documento. Por trás deste percurso que se constituiu de livros, capítulos, artigos, comunicações, orientações, coordenações e aulas, reside um indivíduo com uma história de vida singular que continuará sendo um abnegado aprendiz de uma Educação com afeto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.21, n.41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **A situação dos refugiados no mundo**: cinquenta anos de ação humanitária. Tradução Isabel Galvão. Portugal: Almada, 2000.
- ALVES PINTO, Ziraldo. **A professora maluquinha**. 12. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1995.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. American College of Sports Medicine position stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. **Medicine & Science In Sports & Exercise**. v.43, n.7, 2011.
- AMMAR, A.; TRABELSI, M.B.K.; CHTOUROU, H.. On behalf of the ECLB-covid19 consortium. Effects of COVID-19 Home Confinement on Eating Behaviour and Physical Activity: Results of the ECLB-COVID19 International On-line Survey. **Nutrients**. 2020 Jun; 12(6): 1583.
- ANDRADE, José Fischel de. **Direito internacional dos refugiados**: evolução histórica – 1921-1952. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 1996.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.
- BARROCO, S. M. S. Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Psicologia Histórico-cultural**. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a Educação. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007. p. 157-184.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: História / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.
- CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa**: desatando nós e alinhavando possibilidades. 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, no 55, 2008, p. 153-170.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 190.

DE OLIVEIRA, C.A.D; VARGAS, A.M.D.; FERREIRA, F.M.; FERREIRA E FERREIRA, E. Brazilian Children's Understanding of the Quality of Life in Their Living Environment: A Qualitative Study. **Int J Environ Res Public Health**. 2020 Jul 15;17(14):5101.

ERASMO, Desidério. **O Elogio da Loucura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In BARBOSA, Raquel (Org.). **Formação de educadores**: Artes e técnicas – Ciências e políticas, São Paulo: Editora UNESP, 2006a. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>. Acesso em: 03.10.2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Editora Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presenteísmo e experiências no tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo de Oliveira. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.

KARDEC, Allan. **O Evangelho segundo o Espiritismo**: com explicações das máximas morais do Cristo em concordância com o espiritismo e suas aplicações às diversas circunstâncias da vida. Tradução de Guillon Ribeiro. 131. ed. Brasília: Editora FEB, 2013.

KLEIN, Melanie. **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.

KOSELLECK, Reinhardt. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006, pp. 305-327.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 4**: A relação de objeto. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1995.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2018.

MARTINS, Christian Alves. **Diálogos entre passado e presente**: “Calabar, o elogio da traição” (1973) de Chico Buarque e Ruy Guerra. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

MARTINS, Christian Alves. **Rupturas e permanências**: A Recepção de “Calabar, o elogio da traição” de Chico Buarque e Ruy Guerra. 2013. 230 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na Educação e na política**. Tradução de Humberto Mariotti e Lucia Helena de Freitas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lucia Helena de Freitas. Campinas: Editorial Psy, 2001.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução de Humberto Mariotti e Lucia Helena de Freitas. São Paulo: Editora Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

MUNIZ, Luciana Soares et al. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**: criatividade e inovação em foco. Uberlândia: EDUFU, 2022.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora TRIOM, 1999.

NUNES, L. G. A. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente**: tecendo diálogos com professores sobre Educação. 2020. 326 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, João Spacca de. **Hans Staden: um aventureiro no Novo Mundo**. São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2008.

- OMS. **Promoción de la salud:** glosario. Genebra: Editora OMS, 1998.
- PACHECO, José. **Aprender em comunidade.** São Paulo: Edições SM, 2014.
- PATRIMÔNIO [recurso eletrônico] : **Histórias de um bairro em quadrinhos** / Luiz Rogério Rodrigues, João Agreli (Organizadores). Uberlândia: Editora Edufu, 2025.
- PERRENOUD, Phillip. **As Competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- PESSOA, Fernando.“O Guardador de Rebanhos”. In: **Poemas de Alberto Caeiro.** Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10^a ed. 1993). - 45.
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. São Paulo: Editora Fundação Victor Civita, 2011.
- RICCI, Cláudia Sapag. **Pesquisa como ensino.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- ROSA, C.S.C. et al.. Atividade física habitual de crianças e adolescentes mensurada por pedômetro e sua relação com índices nutricionais. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano.** v. 13, n.1, 2011.
- RÜSEN, Jörn. As três dimensões do aprendizado da formação histórica. In: **História viva:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- SAID, Edward W. **Reflexões sobre o exílio.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2001.
- SPRANDEL, Márcia Anita; MILESI, Rosita. O acolhimento a refugiados no Brasil: histórico, dados e reflexões. In MILESI, Rosita (org.). **Refugiados:** realidade e perspectivas. Brasília: Editora CSEM/IMDH, 2003, p. 113-134.
- STRECK, Danilo R. et al. **Dicionário Paulo Freire.** 2.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicología da Arte.** São Paulo: Editora Martins Fontes. 1999. (Trabalho original publicado em 1925).
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de M. da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. (Trabalho original publicado em 1933).
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8.ed. Campinas: Editora Papirus, 2010.

WEINTRAUB, N., BAR-HAIM EREZ, A. Quality of Life in School (QoLS) questionnaire: development and validity. *Am J Occup Ther.* 2009 Nov-Dec;63(6):724-31.

ZIRALDO. **Uma Professora Muito Maluquinha.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 1995.

SITES

Alunos da Eseba debatem democracia em praça pública. Disponível em:
<https://comunica.ufu.br/noticias/2019/10/alunos-da-eseba-debatem-democracia-em-praca-publica> Acesso em: 03.10.2025.

Brasil lidera pesquisa sobre mau comportamento em aula, diz OCDE.. Disponível em:
<https://epoca.globo.com/tempo/filtro/noticia/2015/02/brasil-lidera-pesquisa-sobre-bmau-comportamento-na-aulab-segundo-ocde.html> Acesso em: 03.10.2025.

Discover a new world. Growing participator approach, 2023. Disponível em:
<https://www.growingparticipation.com/> Acesso em: 03.10.2025.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-01/na-educacao-brasil-ainda-nao-se-recuperou-da-pandemia> Acesso em: 03.10.2025.

Estudantes da Eseba participam de escavação arqueológica. Disponível em:
<https://comunica.ufu.br/noticias/2018/06/estudantes-da-eseba-participam-de-escavacao-archeologica> Acesso em: 03.10.2025.

<http://revistapontocom.org.br/entrevistas/territorio-mental-a-chave-do-ser-humano>
Acesso em: 03.10.2025.

<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2019/10/alunos-da-eseba-debatem-democracia-em-praca-publica> Acesso em: 03.10.2025.

https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-pass.pdf Acesso em: 03.10.2025.

https://www.youtube.com/watch?v=YXxbWEzod78&ab_channel=GEPEEI Acesso em: 03.10.2025.

<https://www.youtube.com/watch?v=YXxbWEzod78&feature=youtu.be> Acesso em: 03.10.2025.

José Pacheco: “Brasil despreza seus educadores geniais”. Disponível em:
<https://www.amambainoticias.com.br/2013/12/04/jose-pacheco-brasil-despreza-seus-educadores-geniais/>. Acesso em: 03.10.2025.

OMS.. Global school health initiative. Geneva, Switzerland: Editora Author. Retrieved June 20, 2007, obtido em: www.who.int/school_youth_health/gshi/en/, 2007. Acesso em: 03.10.2025.

Sala de aula brasileira é mais indisciplinada que a média, diz estudo. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2011/05/25/sala-de-aula-brasileira-e-mais-indisciplinada-que-a-media-diz-estudo.htm>. Acesso em: 03.10.2025.

UNESCO. COVID-19 impact on education. Disponível em: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>. Acesso em: 03.10.2025.