

**DOCÊNCIA NÃO É DOM: TRAJETÓRIA FORMATIVA NA  
DOCÊNCIA EM HISTÓRIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE ALFENAS-MG**

**Saymon da Silva Siqueira** Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e discente do curso de especialização em Sociologia. Atualmente, integra o grupo de Pesquisa Península Ibérica: da antiguidade Tardia à Reconquista, desenvolvendo pesquisa na área de História Medieval Ibérica. Também é professor contratado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Graduado em História-Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Foi bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP); bolsista CNPq do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); e atuou como bolsista do Programa de Iniciação a Docência (PIBID).  
ORCID:

<http://orcid.org/0000-0002-3557-0682> E-mail: [saymon.siqueira@sou.unifal-mg.edu.br](mailto:saymon.siqueira@sou.unifal-mg.edu.br)

**DOCÊNCIA NÃO É DOM: TRAJETÓRIA FORMATIVA NA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE ALFENAS-MG**

**TEACHING IS NOT A GIFT: TRAINING TRAJECTORY IN TEACHING IN HISTORY BASED ON EXPERIENCE IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE IN THE MUNICIPALITY OF ALFENAS-MG**

Saymon da Silva Siqueira

**RESUMO**

O objetivo neste texto é refletir brevemente a respeito da experiência formativa no Programa Institucional de Residência Pedagógica, subprojeto de História, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), desenvolvido em parceria com a E.E. Dr. Napoleão Salles, sob a supervisão da prof.<sup>a</sup> Aline Borges Vieira Vignoli, e coordenação da prof.<sup>a</sup> Dra. Livia Nascimento Monteiro. Para tanto, apresenta-se um recorte acerca das experiências docentes e as atividades desenvolvidas no período circunscrito entre outubro de 2020 a abril de 2021, destacadamente, um período pandêmico de grande impacto. Na sequência, discute-se as contribuições e potencialidades possibilitadas pelo programa à formação dos residentes e a experiência docente, enquanto discentes em formação e futuros professores-pesquisadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** experiência; formação; professores-pesquisadores; pandemia.

**ABSTRACT**

The objective of this text is to briefly reflect on the formative experience in the Institutional Pedagogical Residency Program, a History subproject, at the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG), developed in partnership with E.E. Dr. Napoleão Salles, under the supervision of Prof. Aline Borges Vieira Vignoli, and coordinated by Prof. Dr. Livia Nascimento Monteiro. Between 2020 to April 2021, notably, a pandemic period of great impact. Next, the contributions and potential made possible by the program to the training of residents and the teaching experience, as students in training and future teacher-researchers, are discussed.

**KEYWORDS:** experience; training; teacher-researchers; pandemic.

## INTRODUÇÃO

A fim de possibilitar uma melhor compreensão da experiência apresentada e discutida, é fundamental compreender a trajetória de organização do Programa Institucional de Residência Pedagógica, subprojeto História<sup>1</sup>, proposto pela coordenadora Prof. Dra. Lívia Nascimento Monteiro (UNIFAL-MG) e construído coletivamente pelos residentes e preceptoras.

Os trabalhos do PIRPH se iniciaram em 15 de outubro de 2021, contando com a participação de 21 residentes que se subdividiram entre as duas unidades escolares parceiras, quais sejam, E.E. Doutor Napoleão Salles (sob a preceptoría da Prof.<sup>a</sup> Aline Borges Vieira Vignoli e com a participação de dez residentes) e E.E. Doutor Emílio Silveira (sob a preceptoría da Prof.<sup>a</sup> Mara Lúcia Cabral Marcelino e com participação de onze residentes). A partir disso, três subgrupos temáticos foram criados para cada unidade escolar: Grupo 1 - História da Escola / Cultura Escolar; Grupo 2 - Currículos/documentos/legislações; Grupo 3 - estrutura da escola (gestão, números de professores, composição etária, social e racial dos alunos etc). Desse modo, a pretensão era conhecer a escola e seus agentes, sobretudo, pela dificuldade de contato direto devido às restrições impostas pela crise sanitária da Covid-19.

Destarte, os subgrupos possuíram total autonomia para conduzir suas pesquisas de acordo com as problemáticas mais pertinentes às demandas observadas, e respeitado o projeto temático do PIRPH, especialmente, as relações étnico-raciais. Estabelecendo assim relações efetivas com a perspectiva de “estágio como pesquisa” (LIMA; PIMENTA, 2006). A seguir analisaremos uma das experiências docentes realizadas e que foi selecionada por sua potencialidade e impacto formativo.

A experiência pedagógica apresentada intitulou-se “projeto *Retrospectiva*” e foi desenvolvido pelo grupo de residentes<sup>2</sup> da E.E Dr. Napoleão Salles. O projeto e seu mote inicial podem ser compreendidos à luz do que se chamou de “propedêutica dos nomes”, que

<sup>1</sup> Doravante, *PIRPH*.

<sup>2</sup> O grupo de discentes em questão foi composto por: Drielly B. Café; Evelyn S. de Abreu; Flávia Eduarda Borges; João Otávio B. Martins; Kauany de S. Pereira; Levi Augusto de Moraes; Maria Eduarda P. Antão; Mariana Aparecida dos S. Rodrigues; Milene N. de Oliveira; Saymon da S. Siqueira.

“conduz por caminhos longos, variados, enviesados, à essência das coisas” (BARTHES, 1972). Assim, trata-se de um signo linguístico que suscita a representação da adesão coletiva à determinado compromisso político, práticas e epistemologias, isto é, o título não só indica o mote inicial e seu objetivo primário (eleger acontecimentos significativos na perspectiva dos residentes, promovendo um retrospecto e debate a respeito dos mesmos, com os estudantes do ensino médio da escola Napoleão), mas, também sinaliza perspectivas ontoepistêmicas e *negociações de distâncias*.

As regências realizadas pelos residentes adotaram um modelo subdividido em dois momentos: primeiro, os eventos escolhidos pelos residentes foram apresentados aos estudantes, e no segundo momento, estabeleceu-se um diálogo, tencionando discutir e significar os eventos selecionados a partir das demandas dos estudantes.

Quando se fala em compromissos e práticas assumidos, faz-se referência ao projeto estruturante do PIRPH, que tem seu foco e recorte na discussão das relações étnico-raciais e gênero. Assim, as seleções dos acontecimentos foram perpassadas por essa proposição estruturante. Outro elemento que notadamente foi norteador, foi a distinção entre *acontecimentos* e *fatos*, sendo esse o motivo de até agora neste texto ter-se optado pelo termo *acontecimento*. A fim de discutir a diferenciação, mobilizaremos a obra *Doze lições sobre a História* de Antoine Prost (2012), especialmente, quando o autor se refere ao “dever de história” (PROST, 2012, p. 272), e destaca que a história exige “razões e provas”, ainda que acate as demandas de memória. Partindo desta observação que o próprio autor entende ser racionalista, é possível compreendermos a relação e a pertinência do aparato crítico.

No terceiro capítulo, Prost discute a importância da “crítica histórica como regra comum da profissão” (PROST, 2012, p. 55), demonstrando que independentemente de a noção sobre fontes ter sido ampliada, o método crítico manteve-se como um elemento fundamental, sobretudo, pela “necessidade do status de objetivação da história”. Como o próprio autor argumenta: “toda afirmação deverá ser comprovada, ou seja, a história só é possível respaldada em fatos” (PROST, 2012, p. 56). Todavia, é importante lembrar a respeito da crítica que mais do que um elemento de distinção, “as regras da crítica e da erudição consistem primordialmente em educar o olhar do historiador em relação a suas fontes” (PROST, 2012, p. 61). Portanto, trata-se de aprender um processo que não é natural. Assim

sendo, “um fato nada mais é que o resultado de um raciocínio a partir de vestígios, segundo as regras da crítica” (PROST, 2012, p. 67).

Com essa argumentação, pretende-se destacar que parte dos compromissos e posições epistemológicas que atravessaram a experiência foi a construção do *fato*, juntamente com os estudantes, objetivando mostrar a eles a não-naturalidade da ordenação do tempo. Nas palavras de Mattos (2006, p. 11): “[...] por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história.”

Assim, articulam-se os dois prismas citados: a preocupação com os focos temáticos do projeto estruturante do programa Residência Pedagógica, e uma *práxis* que deriva dessas preocupações, mas, que também é composta com um *modus* compartilhado de *saber-fazer* pertencente ao campo da História. É justamente nesse entrecruzamento que se verifica um ponto nodal, que mobiliza o que se nomeou anteriormente de *negociação de distâncias*<sup>3</sup>. Em nossa experiência, essa noção foi necessária a fim de conciliar os interesses variados e não completamente ressonante a todos os sujeitos envolvidos. Tratava-se de considerar que “a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados. E, mais do que nunca, o leitor se mostra capaz de transitar entre o mundo da leitura e a leitura do mundo” (MATTOS, 2006, p. 10).

O que se pretendeu produzir junto aos estudantes foi um questionamento quanto ao regime de temporalidade que pactuamos inicialmente, isto é, um tempo linear, ocidental, entendido como cotidiano por ser ordenado e representado pelo calendário. Mas, esse foi o resultado objetivado à guisa de conclusão. Isto é, apresentamos nossos "acontecimentos", assumindo que escolhemos prioritariamente um recorte político. Assim sendo, esse grande recorte articulou elementos como a discussão das cotas, os movimentos antirracistas no mundo e no Brasil, a pandemia e os grupos indígenas gravemente atingidos, as políticas educacionais, as queimadas, e sobretudo, a "História" sendo usada para construir narrativas

<sup>3</sup>Este instrumental teórico origina-se do trabalho realizado por Monteiro e Penna (2011), considerando como negociação de distância o movimento efetuado no processo de ensino-aprendizagem que objetiva propiciar uma aprendizagem significativa, “considerando a distância entre o professor e os estudantes, entre os estudantes e a história, entre o estranho e o familiar” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 199-200).

que sustentam o governo e suas práticas antidemocráticas, bem como os movimentos em prol da democracia e a judicialização das *fake news*.

Desse modo, por exemplificação, evidenciamos a trajetória intelectual e lógica que nos permite afirmar, portanto, que a historização e os regimes de temporalidade, são poderosas *máquinas de guerra* (DELEUZE; GUATTARI, 2004), já que na própria apresentação, criamos uma grande narrativa, elegendo eventos entre os muitos que ocorreram, a partir de fatos jornalísticos, e com isso, criamos nós mesmos, um regime de historicidade e sentido, logo, de temporalidade. Acreditamos com isso, ser possível prescindir de uma discussão dura teórico-filosófica, e a percepção sobre sincronia e diacronia seria construída como processo, e não como noção estanque e demasiado abstrata. Em contextos pandêmicos, trabalhar questões como essas nos permite recuperar que não há inevitabilidade na História. E, assim sendo, recuperamos a discussão de "sujeitos e agência histórica". Logo, nossos educandos terão condições de perceber que suas decisões importam, que cada vida importa, e que ao contrário do que disse certo aparato colonial, no qual "muitos são os chamados, mas poucos os escolhidos" (FANON, 1968, p. 37), os colonizados devem agir e não apenas se adaptar e substituir as instituições coloniais por outras análogas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a experiência serviu para propor questões a respeito de como se posicionar diante de um cenário de educação mediada por tecnologia. Evidenciou o fosso de desigualdade de aprendizagem existente entre os alunos, uma vez que muitas vezes não possuem condições e recursos de acesso às tecnologias. Além do mais, ficou bastante evidente o processo de precarização do trabalho enfrentado pelos professores que atuam nas diversas redes e pólos EAD, bem como a falta de familiaridade com o ensino mediado por tecnologias digitais, dificuldades que vão além dos aparelhos (MENEGUELLO, 2020).

Foi possível perceber também o quanto um modelo de ensino remoto demanda muito esforço e empenho de seus participantes, talvez porque adentra e ressignifica um espaço antes utilizado de modo privativo e por lazer. Mas, também implica dimensões de flexibilidade, abertura das estruturas curriculares e autonomia dos educandos. Como afirmou

Cristina Meneguello (2020), “o modelo educação a distância é baseado num *design* que pressupõe autonomia por parte do estudante”. Assim, foram produzidas mais questões do que respostas propriamente ditas, mas, cabe lembrar que “as experiências são formativas não pelo que nos permitem fabricar como fruto de seu aprendizado, mas pelo fato de que operam transformações naqueles que por elas passam. Por isso, formam *sujeitos* que, entre outras qualidades, são profissionais” (CARVALHO, 2011, p. 321). Dessa forma é que nomeou este relato iniciando com a advertência de que “docência não é dom”, são necessários investimentos consistentes, sólidos, e de variadas naturezas. Isto é, o fomento à pesquisa, à uma trajetória formativa significativa vivenciada por cursos de boa qualidade, assim como o comprometimento dos diversos sujeitos envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **Le degré zéro de l'écriture**. Paris: Seuil, 1972.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 307-322, ago. 2011.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MENEGUELLO, Cristina. O lugar da sala de aula: o ensino superior mediado por tecnologias. **Humanas: Pesquisadoras em Rede**, 2020. Disponível em: <https://www.humanasrede.com/post/o-lugar-da-sala-de-aula>. Acesso em 01 nov. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

\*\*\*

Artigo recebido em jan. 2022. Aprovado em mar. 2022.