

Cadernos de estágio

# Ensino de História e Práticas Pedagógicas: narrativas de um Estágio em História no Ensino Fundamental

Abel Calisto Bendito <sup>1</sup>

## Informações

1 abelbcalistos@gmail.com

## Como citar este texto

BENDITO, A. C. Ensino de História e Práticas Pedagógicas: narrativas de um Estágio em História no Ensino Fundamental. Cadernos de Estágio, v. 7, n. 1, 2025. DOI: [10.21680/2763-6488.2025v7n1ID37932](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2025v7n1ID37932).



Meu período de Estágio Supervisionado I se estabeleceu entre agosto e setembro de 2024, sendo realizado em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada nos Bancários, bairro de classe média na zona sul da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. O bairro dos Bancários é reconhecido pela sua grande população de estudantes universitários moradores, por se localizar numa proximidade privilegiada das principais universidades da cidade: UFPB e Unipê. A escola se localiza perto da Praça da Paz, um dos principais pontos de lazer da zona sul da cidade, possuindo um espaço amplo ao ponto de possuir atrações aos mais diversos públicos: brinquedos ao ar livre para crianças, batalhas de rap no anfiteatro, pistas de caminhada, opções de academia ao ar livre que atraem desde idosos a jovens fitness, uma biblioteca parcialmente abandonada que ainda atrai curiosos mais reclusos, além de diversos bares que fazem parte da vida noturna da região, popularmente divididos entre o “lado hétero” e o “lado LGBT” da praça.

Enfim, a escola é situada em um bairro privilegiado, que apesar de não poder ser considerado “nobre”, possui um dos aluguéis mais caros da região. Um contexto completamente diferente do qual venho, como estudante de História (Licenciatura) na Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa, mas morador relutante de Santa Rita, cidade

na zona metropolitana da capital. Minha educação básica foi dividida entre escolas particulares de bairro e escolas estaduais, a maioria localizada fora do bairro onde moro, justamente pela precariedade na procura de estrutura e ensino de qualidade. Antes de entrar na UFPB, nunca havia tido contato com uma praça tão grande e com tantas opções de entretenimento como a Praça da Paz, por exemplo, já que os locais de lazer por mim conhecidos se resumiam a lanchonetes, praças mais ou menos abandonadas, bares e igrejas.

Quanto à escola em que estagiei, sua estrutura me surpreendeu positivamente em muitos níveis: possui uma biblioteca ampla, auditório, salas de aula básicas mas climatizadas e salas especiais que estão sendo implementadas em algumas escolas públicas da Paraíba nos últimos anos, como a Sala Google. Acredito que não seja necessário pontuar que também foi minha primeira experiência com uma estrutura de qualidade como essa, mas ressalto que meu primeiro contato com uma biblioteca foi a Biblioteca Municipal Augusto dos Anjos, em João Pessoa, pois nenhuma de minhas escolas possuía uma. Ao me deparar com uma escola como essa, digna de comerciais de propaganda política da prefeitura, meu primeiro estágio passou a ser uma aventura na mesma medida que era uma obrigação.

Dito isso, foi especialmente interessante perceber que a cultura escolar

daquela escola, tão distante das minhas, não era tão diferente assim. Notei que crianças permanecem sendo crianças mesmo diante e através da alteridade, quer nós queiramos, quer não. Meu estágio foi à tarde, nas turmas do 7º ano, e logo nas primeiras aulas que observei, fui tomado por uma animação em estagiar com aquele ano, visto que seu currículo é voltado à Idade Moderna, área na qual pretendo me especializar.

De acordo com comentários de professores, os alunos dos sétimos eram conhecidos na escola pela sua competitividade entre si – as crianças mais interessadas pela aula de história sentavam na frente da sala e participavam aos gritos, competindo pela atenção do professor, na ansiedade de estarem certos em suas interpretações e em exibirem seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Como estagiário que embarcará na regência no próximo nível, pensei em como esse senso de competitividade entre os alunos possibilita o uso de jogos no ensino de história daquelas turmas, mas com a necessidade de acalmar a turma por um bom tempo antes do início de atividades desse tipo. Acredito que essa situação pode ser um desafio para o professor, mas que há maneiras de contorná-lo com a devida mediação e inteligência emocional. Do contrário, facilmente um jogo de ensino poderia se tornar apenas sobre competitividade e suas possibilidades de aprendizagem seriam perdidas.

Por outro lado, foi estranhamente revigorante presenciar aquela ânsia por participação durante a exposição do conteúdo pelo professor: parte dos alunos participava de maneira competitiva enquanto outros prestavam atenção ao professor mais calados, sendo sucintos em alguns comentários, já outros, no fundo das salas, pareciam mais reclusos em seus próprios mundos. Lembrei-me que era um dos alunos que participava das aulas de história em meu Ensino Fundamental daquela forma. Foi revigorante ainda perceber que muitos dos alunos possuíam conhecimento prévio sobre certos fatos históricos, principalmente advindo de conteúdos sobre “curiosidades” presentes na internet, quando na minha época, meu único acesso prévio aos conteúdos era o livro didático que lia em casa.

Os corredores eram habitados por casais de adolescentes, em horários vagos ou gazeando aula, pares sempre protagonizados por um menino alto de boné - mais uma situação que lembrava aquilo que observei de longe em meu tempo. Me surpreendi ao ver casais de meninas, sáficas, andando juntas e trocando tímidos sinais de afeto durante o recreio escolar. Foi interessante notar essas pequenas grandes diferenças em uma cultura escolar não tão diferente das que presenciei a quase dez anos atrás.

Em alguns dos meus dias de observação, me inspirei na dissertação de autoria de Hariagi Borba Nunes (2019),

então mestra em Educação, parte da bibliografia da disciplina de Estágio Supervisionado I. Me aventurando no meio do recreio dos alunos, com meu caderninho de anotações em mãos, pensei em observá-lo a partir da “premissa positiva de que o recreio é um espaço-tempo rico de ser investigado” (Nunes, 2019, p.13). A partir disso, consegui observar alguns pontos que gostaria de ressaltar sobre o recreio daquela escola: a maioria dos alunos que lanchavam a merenda no refeitório da escola eram garotos mais velhos, entre o 8º e 9º ano; meninos de diferentes idades se reuniam na frente do refeitório, ao redor de uma caixinha de som e ouvindo músicas que iam de Rap melancólico a Trap; diferentes grupos de crianças jogavam bola em diferentes lugares da escola; e parte dos alunos preferiam comer a merenda longe do refeitório, enquanto outros, muitos deles, faziam grandes filas e amontoavam-se no portão da escola para comprar lanches com duas senhoras em barraquinhas do lado de fora da escola (neste momento, imagine minha surpresa ao ver crianças de 10 a 16 anos usando aplicativos de bancos e PIX).

O grupo de meninos de diferentes turmas ouvindo música na JBL de um deles, no recreio, me surpreendeu pela similaridade com minhas próprias experiências: em minha escola de Ensino Médio, a direção deixava a caixa de som no pátio para o uso dos alunos e o mesmo acontecia. Mas para além da minha

experiência, fui surpreendido ainda por ser uma atividade também citada por Nunes, lá longe ao sul, em Porto Alegre:

Em um banco de maneira parecido com o da entrada, sentavam-se vários meninos que performaram heterossexualidade, na sua maioria negros, disputando aspectos de masculinidade. Ouvindo música do lado da caixa de som, conversavam, riam, se empurravam, chutavam uns aos outros. Mas na maioria do tempo só ficavam sentados mesmo. (Nunes, 2019, p. 115).

Ambas as situações diferem do que vi na escola pelo fato de que a caixa de som que tocava música não era da escola, mas particular dos alunos, algo que não seria permitido na minha escola, por exemplo. Além disso, os meninos da escola não ficavam sentados: se reuniam todos em pé em um semi-círculo amplo e ao redor do garoto segurando a JBL, alguns de menor estatura subindo em degraus como se ver acima da cabeça dos outros fosse incluí-los naquela performance que envolvia a escuta das músicas.

Em meu segundo dia de estágio, com uma câmera em mãos e observando o muro de trás da escola, inteiramente grafitado, fui surpreendido por um estudante que ainda não havia conhecido, um garoto de 14 a 15 anos. Ele correu até mim dizendo “foi a gente que pixou, foi minha turma que fez isso aí!” e saiu correndo novamente para o jogo de bola em um horário vago. O muro de trás da escola chama atenção de todos que a adentram pelos desenhos e dizeres grafitados ao longo de todo o muro, de temas variados, como nomes



de orixás de religiões afro-brasileiras, nomes dos estudantes, palavras de ordem como “nós por nós”, diversos sentimentos como “fé”, “amor”, “alegria”, desenhos simples e até mesmo a frase “amo minha ex”, que me arrancou risadas quando notei. Fiquei muito satisfeito ao interagir com aquele estudante que, de forma tão simples e inesperada me mostrou um senso pessoal de reconhecimento e pertencimento àquela obra, tão orgulhoso do muro grafitado coletivamente ao ponto de apresentá-lo para um desconhecido.

É ainda importante ressaltar que a raiz etimológica do nome da escola é africana, e seu significado remete ao plano espiritual onde vivem os orixás de religiões de matriz africana. Provavelmente por motivações que explicitam o racismo religioso estrutural em nossa sociedade fundamentalmente cristã, no Plano Pedagógico Curricular da escola, de acesso público, não consta alusão à origem africana da palavra, mas sim uma suposta origem de língua indígena não-identificada (nenhuma das centenas de famílias linguísticas indígenas presentes no território brasileiro é citada), e o significado está indicado como “Terra Prometida”. Curiosamente, logo abaixo do grafite onde vemos o nome da escola, podemos ver escrito “oxalá”, o pai de todos os orixás na tradição afro-brasileira. Podemos pensar na possibilidade dos estudantes conhecerem e valorizarem o significado africano do

nome da escola, suposição que penso em investigar no próximo período de Estágio.

**Imagem 1 e 2:** Fotografias de parte do muro de trás, grafitado pelos estudantes da escola municipal. 2024.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Além do muro de trás da escola, a parte traseira do refeitório também foi inteiramente grafitada pelos estudantes. Mas, no caso do refeitório, a temática é centrada no antirracismo. Entre as mensagens grafitadas, destaco algumas como “stop racism”, “você nem

é tão negro assim...” e “não acho cabelo cacheado esteticamente bonito”. Em suma, estão ali dizeres contra o racismo e outras frases de teor racista, expostas enquanto denúncia, o que me leva a refletir sobre quantos daqueles estudantes envolvidos no grafite, ouviram esses dizeres racistas e as internalizaram até o momento em que puderam denunciá-los através da arte.

Esses murais de grafite me parecem um reflexo daquilo que a pensadora feminista negra bell hooks chama de pedagogia crítica engajada, que permite aos alunos a transformação de suas experiências em aprendizado crítico e coletivo (hooks, 2017). Nessa atividade, foi construído um lugar físico e simbólico de denúncia, em que cada palavra grafitada questiona e transforma vivências e dores. Circe Bittencourt, especialista em Ensino de História, reforça a relevância de práticas pedagógicas que promovam o diálogo com as experiências dos alunos, valorizando suas vivências como ponto de partida para uma compreensão crítica da sociedade e do passado (Bittencourt, 2008). Essa atividade da escola surge, assim, como uma tentativa inspiradora de colocar em prática uma pedagogia crítica engajada, antirracista, transformando o espaço escolar em um lugar de verdadeiro empoderamento.

**Figuras 3 e 4** - Partes do muro de trás do refeitório, grafitado pelos estudantes da escola municipal. 2024.



**Fonte:** Acervo Pessoal.

Durante o período de estágio, tive a oportunidade de observar as aulas do professor de História para o sétimo ano. O que mais me chamou a atenção foi a estratégia utilizada para as revisões de conteúdo antes da prova, na qual o professor desenhava mapas mentais no quadro, destacando palavras-chave e tópicos relevantes, pedindo para que os alunos copiassem em seus cadernos. Em uma conversa informal, perguntei ao professor sobre essa prática de escrever no quadro e pedir a cópia, algo que já vi ser criticado por colegas da graduação. Em resposta, ele me explicou que gostava de usar a materialidade do papel e caneta como uma ferramenta pedagó-

gica para acalmar as turmas e percebia que essa atividade ajudava a diminuir a dispersão dos alunos, focando-os no conteúdo. Ao observar com mais atenção, notei que ele realmente conseguia alcançar esse objetivo. Além disso, o professor tem a prática de solicitar pequenos resumos em aulas expositivas, com cerca de cinco linhas, para que os alunos sintetizem o que aprenderam nas aulas, algo que considerei muito interessante, pois estimula a escrita e a construção de textos próprios, permitindo que os estudantes expressem seu entendimento de acordo com o que cada um apreendeu do conteúdo.

34

No que diz respeito ao conteúdo da Idade Moderna, percebi como o uso de imagens nas aulas tem funcionado bem, como citado anteriormente, estimulando interpretação e participação entre as crianças. Notei que muitos alunos têm dificuldades em se localizar territorialmente, identificar continentes e compreender nossa posição no mundo, dificultando a compreensão de como se deu o processo das Navegações, da colonização e também da diáspora africana forçada pela escravização dos povos de África.

Através de Braga e Schmidt (2005), que se inspiram na obra de Paulo Freire

para pensar o Ensino de História, pude refletir sobre meu próximo estágio (que será de regência), pensando a importância de incorporar recursos cartográficos nas aulas, para trabalharmos a formação da consciência histórica nos alunos, construindo problematizações que permitam a apreensão de várias histórias, incluindo aquelas não reconhecidas na narrativa oficial, uma prática que implica na renovação de conteúdos e na busca por histórias de diferentes sujeitos históricos.

Penso que esses recursos, dentro de uma prática pedagógica crítica, seriam úteis ainda para pensar outras questões atuais e relacioná-las com o passado, ou ao “lado escuro da modernidade” como chamado por Walter Mignolo (Mignolo, 2007), questionando a colonialidade do saber e do poder na cartografia, aspectos esses da colonialidade que se encontram melhor desenvolvidos no pensamento de Aníbal Quijano (Quijano, 2005). Um exemplo seria discutir como o Norte Global é frequentemente representado no topo e com dimensões maiores em relação ao Sul Global<sup>1</sup>, conectando o presente e o passado colonial que experienciamos. Nessa lógica, acredito que trazer para a aula o novo mapa mundi do IBGE, divulgado em

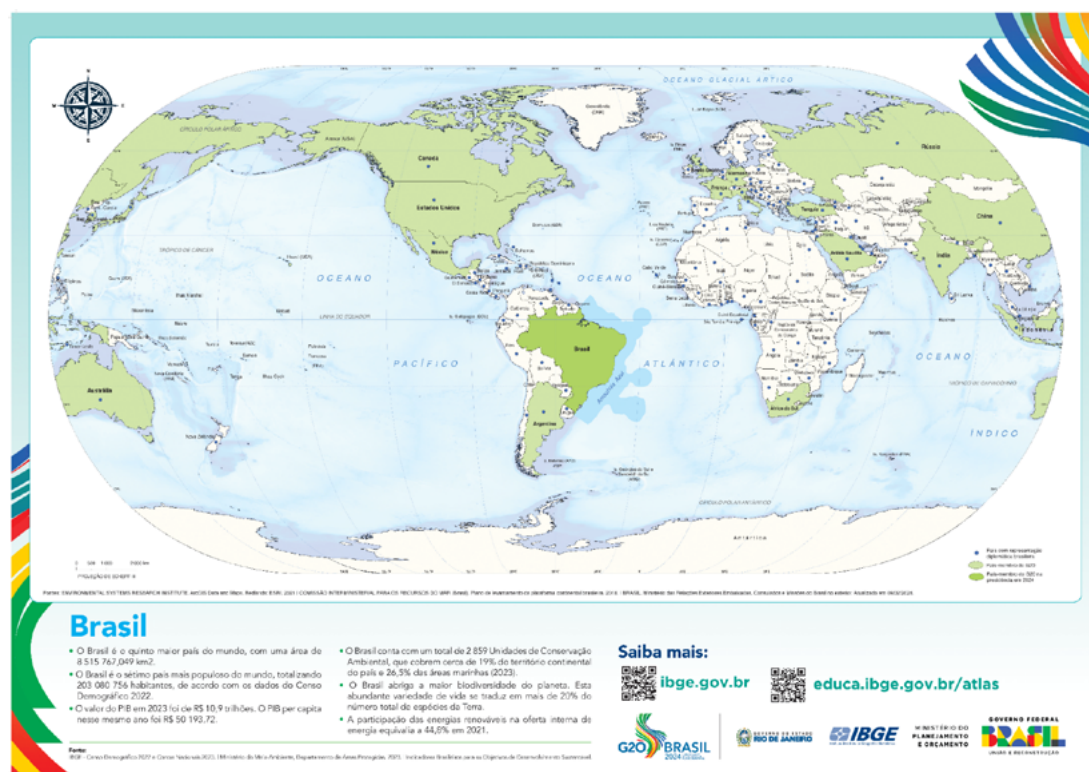
---

1 Os termos “Norte Global” e “Sul Global” referem-se a uma divisão socioeconômica e geopolítica que distingue regiões historicamente beneficiadas pela colonialidade do poder, com maior acesso a recursos e hegemonia cultural (localizados majoritariamente no Hemisfério Norte), das regiões historicamente exploradas e marginalizadas (predominantemente no Hemisfério Sul). O conceito transcende a localização geográfica, englobando desigualdades históricas, econômicas e de poder resultantes do colonialismo e do imperialismo. Para uma análise mais aprofundada, ver: Santos, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul: Justiça Contra o Epistemicídio*. São Paulo: Cortez, 2019.



2024, no qual o Brasil é visto no centro do mapa, renderia discussões bastante proveitosas, além de possibilitar um diálogo interdisciplinar com a matéria de Geografia.

**Imagem 5** - Mapa mundi IBGE - G20. 2024.



**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Durante o estágio, ao ler uma prova elaborada pelo professor para o 7º ano, me deparei com um contraste curioso. As perguntas eram claramente direcionadas a respostas simples, diretas, mas percebi que, por estar cursando História na graduação, minha tendência seria responder de forma longa, bem mais complexa e detalhada. Isso me fez refletir sobre o propósito do Ensino Fundamental, que não é cobrir a complexidade total do conteúdo histórico,

mas introduzi-lo de forma acessível e compreensível para a faixa etária. A experiência me mostrou na prática algo que eu já havia visto teoricamente, nas cadeiras focadas no Ensino de História: que ser professor envolve a habilidade de simplificar certos assuntos sem perder o rigor e o compromisso com a precisão histórica, encontrando um equilíbrio entre a riqueza do conteúdo e a clareza necessária para o entendimento dos alunos.



Concluindo meu Estágio Supervisionado I, posso dizer que a experiência naquela escola foi marcante tanto pelo contato direto com uma estrutura escolar completa quanto pelo encontro com práticas pedagógicas que buscaram transformar o espaço da sala de aula em um ambiente de aprendizagem crítica. Desde o engajamento dos alunos nas aulas de História, até a forma como o espaço do grafite se transformou em um instrumento de expressão e denúncia, vi refletidas práticas de uma pedagogia engajada, como sugere bell hooks (hooks, 2017), pedagogia na qual os estudantes assumem protagonismo sobre suas vivências e experiências sociais. Ironicamente, ao mesmo tempo que há citações de Paulo Freire pintadas nas paredes de algumas salas, ouvi reclamações em algumas conversas com alunos, que relataram sentir pouca atenção do corpo de funcionários da escola, que estes não valorizavam sua voz, e que eles se sentiam mais confortáveis ao conversarem com certos professores da escola que com a psicóloga contratada. Ou seja, há contradições nessa cultura escolar, mas não acredito que um dia existirá uma sociedade (nem ao menos um pequeno recorte dela, como no caso da escola), que não possua contradições.

Em suma, esse primeiro estágio me fez entender como o Ensino de História no Ensino Fundamental envolve muito mais do que o conteúdo disciplinar em si: é uma prática de constante mediação

e escuta que exige equilíbrio entre rigor histórico e acessibilidade. Em síntese, foi um primeiro passo muito significativo para entender que o espaço escolar é, ao mesmo tempo, uma aventura de (re)conhecimento e um compromisso com o desenvolvimento humano, onde a empatia e a crítica caminham lado a lado.

## Referências:

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Contexto, 2008.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2017.

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade. Tradução por Marcos Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2007.

37

NUNES, Hariagi Borba. **“Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!”: narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaçotempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (org). **A colonialidade do saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. p. 227-278.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores: vivenciando novas práticas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt>.