



ENTRE BRINCADEIRAS E DINÂMICAS

Relatos de Experiências com Metodologias Ativas

Adriana Mastrangelo Ebecken¹
Juliane Santos Machado²
Luan dos Reis Silva Barroso³
Yasmin dos Santos Vieira Gonçalves⁴
Everardo Paiva de Andrade (orientador)⁵

RESUMO

O artigo apresenta algumas práticas educacionais no ensino de História a partir do uso de metodologias ativas para a promoção da autonomia dos alunos. O trabalho explora o uso de brincadeiras e jogos, como o RPG, para tornar o aprendizado mais envolvente e relacionável. Destacando as experiências adquiridas em uma escola-campo do Programa de Residência Pedagógica, este artigo discute os resultados da implementação de abordagens metodológicas ativas em três atividades práticas realizadas com quatro turmas do 7º ano do ensino fundamental, de modo a buscar dinâmicas que permitissem o desenvolvimento da autonomia dos alunos e um ambiente educacional mais criativo e cativante.

Palavras-chave: *Ensino de História, Residência Pedagógica, Metodologias ativas, Ensino Lúdico.*

INTRODUÇÃO

Este artigo reflete o trabalho desenvolvido com um núcleo de licenciandos, professora preceptora e professor orientador no Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP). Ao longo deste texto, serão apresentadas três propostas de práticas educacionais realizadas no âmbito do ensino de História a partir das vivências no cotidiano escolar. As propostas versam sobre o uso de metodologias ativas em sala de aula, nesse sentido, foram pensadas na busca por uma educação para a autonomia, reconhecendo os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a partir de sua complexidade afetiva, socioeconômica e cultural. Apoiando-se à crítica que Freire (1987) faz à educação bancária e busca a dialogicidade como essência, afastando-se da ideia do docente como mero transmissor de conteúdo.

¹ Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense-UFF. É professora na rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, driacaebecken@yahoo.com.br;

² Bacharel e Graduada da licenciatura de História da Universidade Federal Fluminense- UFF. Mestranda em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF e membro do Núcleo de Estudos de Representações e de Imagens da Antiguidade (Nereida) - UFF, jsmachado@id.uff.br;

³ Graduando do Curso de licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense - UFF e integrante do Projeto Institucional de Residência Pedagógica (PIRP). luanreis@id.uff.br;

⁴ Graduanda do Curso de História da Universidade Federal Fluminense- UFF;

⁵ Professor Orientador. Graduado em História, Doutor em Educação, Professor do PPGE e do Profhistória. everardoandrade@id.uff.br.



O núcleo de trabalho tem buscado, portanto, mediante uma vivência crítica e criativa, formas de experienciar a aprendizagem pela ludicidade, pela alegria e pela brincadeira. Como coloca Fortuna (2000), uma aula ludicamente inspirada é aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos e no papel do aluno. Uma aula centrada na aprendizagem. Desta forma, as reflexões aqui construídas fundamentam-se a partir do diálogo com alguns pensadores da educação, como Paulo Freire e António Nóvoa. Além disso, busca apoio teórico com professores que tratam dos usos de metodologias ativas no processo do ensino-aprendizagem e pesquisas que abordam a incorporação de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas para o ensino de História.

Por que usar as brincadeiras? É importante destacar que não se passou por nossa cabeça qualquer tipo de incapacidade dos alunos compreenderem o conteúdo nos moldes “tradicionais” de ensinar, pelo contrário, o objetivo era pensar em como expor algo complexo e abstrato com o tempo disponível em sala de aula. Estamos vinculados a turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e a um conteúdo curricular que vai desde a queda do Império Romano até a transição da Idade Média para a Idade Moderna, ou seja, a construção da ideia de modernidade, a conquista da América e as formas de organização política dos povos americanos e dos europeus, bem como dinâmicas mercantis estabelecidas a partir do domínio europeu. Além das demandas que podem surgir por parte dos alunos, há questões que envolvem a essência e a vivência destes, como questões socioeconômicas e interesses, além do que está no inconsciente da compreensão racional. Com isso em mente, a utilização de brincadeiras lúdicas faz sentido em vista dos benefícios que os jogos trazem. Queríamos, além de estratégias para esses conteúdos, que os alunos se sentissem bem em sala de aula.

Se tomarmos como exemplo o uso do RPG (*Role Playing Game*, ou jogo de interpretação de papéis) para o ensino de história, tal ferramenta tem em suas principais vantagens o auxílio no envolvimento do aluno no conteúdo ministrado e, principalmente, a contribuição no processo de tornar conceitos históricos mais relacionáveis com os alunos. Tal dinâmica, permite uma prática historiográfica mais contundente, visto que através do RPG os alunos têm a possibilidade de exercitá-la de maneira mais próxima do objeto e período estudado. Além disso, o RPG pode proporcionar o estímulo à construção e empatia e de alteridade, visto que a dinâmica do jogo coloca os alunos no lugar de outros indivíduos em diferentes temporalidades e espacialidades (cf. Gomes, Neto, Fialho, 2017; Marcatto, 2002; Oliveira, 2020). Mesmo que o ensino e a brincadeira sejam vistos como antagônicos, enquanto o jogo é visto como uma atividade espontânea e livre e o ensino é visto como algo dirigido, nossas atividades demonstram como ambos podem ser coadjuvantes e mesmo a

questão de limites e regras que as brincadeiras trazem podem auxiliar esse agir dirigido. Dessa forma, além do conteúdo, trabalhava-se a questão da presença do corpo em sala de aula.

Neste sentido, as vivências realizadas pelo uso de metodologias ativas em sala de aula permitiu o que Nóvoa (2007) defende como uma formação docente mais centrada nas práticas e na análise das práticas. As salas de aulas que abraçam as brincadeiras e a ludicidade convivem com a aleatoriedade, com o imponderável, renuncia-se à centralização docente, reconhecendo a importância de uma postura ativa dos alunos (Fortuna, 2000). Por sua vez, estar aberto a tais práticas exige uma reflexão sobre as mesmas. Quais sentimentos que geram aos residentes e professora preceptora durante sua realização? Quais as respostas e retorno que se percebe por parte dos alunos de cada turma? Como bem nos aponta Fortuna (2000), precisamos respeitar o fim que a atividade tomará, sua aleatoriedade e dimensão da autonomia dos alunos, até mesmo a improdutividade diante das expectativas acerca do conteúdo. Por mais que nos preparemos é preciso respeitar a possibilidade de que outra coisa aconteça.

O uso das metodologias ativas na prática docente garante, assim, o que aprendemos com Freire: a fuga da experiência educativa como puro treinamento técnico, a disponibilidade ao risco e a aceitação ao novo. Fortuna (2000) nos alerta que “brincar na sala de aula é uma aposta”, ao mesmo tempo, Souza (2022) nos lembra a capacidade que o brincar proporciona em termos de uma pedagogia para autonomia:

“Brincar proporciona liberdade. É na brincadeira, muitas das vezes, que a criança se desprende das barreiras impostas a sua criação; que ela descobre que pode ir além do que ela já tinha ido; ultrapassar etapas nunca antes ultrapassadas. É onde a criança aprende que pode ir mais longe do que já foi, que têm capacidades maiores do que sabia.” (Souza, 2022).

Compreender que a sala de aula não é um simples espaço para a reprodução de conceitos e conteúdos, mas que esses devem estar a serviço da educação como formação, como desenvolvimento formativo dos que se encontram nesse espaço de aprendizagem. O risco e o novo que a brincadeira e a ludicidade formam a todos, professores e alunos, todos entendidos como sujeitos de aprendizagem. A espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. A própria visão de planejamento pedagógico sofre uma revolução lúdica, a ação pedagógica passa a ter uma criação consciente e caráter intencional e está disposta a vivenciar o inesperado (Fortuna, 2000), recusa-se, naturalmente, a uma prática costumeira e tradicional.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado das reflexões e das práticas educacionais desenvolvidas em uma escola-campo contemplada pelo Programa de Residência Pedagógica (PIRP). O núcleo a

que se refere este trabalho preocupa-se com atividades desenvolvidas no âmbito do ensino de História e o uso de metodologias ativas. Desse modo, os relatos de experiência aqui discorridos se deram por meio de uma pesquisa qualitativa vivenciada no cenário escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa sessão contemplará os relatos de experiência dos residentes em três atividades que tiveram como norte o uso de metodologias ativas para experimentar as diferentes maneiras como os conteúdos programados podem ser ministrados para além da clássica aula expositiva. Nesse aspecto, faz-se uma aproximação com Nóvoa (2007) ao afirmar a necessidade dos professores, hoje, apropriarem-se de novas áreas científicas como as descobertas da neurociência, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a produção da memória e da consciência, e da psicologia cognitiva, que afirma que nem sempre se aprende de maneira linear. Assim, serão apresentados os resultados de cada uma das atividades realizadas, como as variadas formas que as mesmas foram experimentadas pelas turmas. Compreende-se, nesse contexto, que a possibilidade de experimentação de tais atividades se fizeram ao longo das trocas que a dinâmica da Residência Pedagógica permite tanto pelo espaço de reflexão, como pelo espaço de prática disponibilizado entre professores em formação inicial e professores em formação continuada.

A História Experimentada no Corpo – Relato da Residente Yasmim Gonçalves

Durante toda a formação escolar, o teatro foi presente em minha vida e, graças à oportunidade de ter um professor apaixonado por teatro, foi também uma forma avaliativa durante meu 2º ano do Ensino Médio em um projeto interdisciplinar. Além da minha experiência individual com esse método, pude observar como a oportunidade de fazer algo fora do tradicional mobilizou até aqueles alunos que pareciam não dar importância para as aulas. A ideia de serem corpo presente na construção de algo com o professor cativava sua atenção. Nesse período já pensava em ser professora, especificamente de história, então entendo hoje como isso foi marcado em mim como uma inspiração para minha futura experiência. Em minha formação, ensinar para além dos moldes tradicionais de cadeiras enfileiradas e uma figura detentora do conhecimento despejando saberes em cima de potes vazios sempre foi algo latente. Durante o período da graduação, atravessado pela pandemia, tive a oportunidade de realizar um curso de jogos teatrais voltados para a educação, o que me inspirava a implementar essas técnicas com os alunos que teria. Além disso, sempre busquei

professores e matérias que pudessem dialogar com essa paixão, foi quando uma professora muito querida da graduação me ensinou a brincadeira aqui a ser descrita.

Com o anseio de tornar a aula de história atrativa para os alunos e levar o conhecimento para eles de forma mais tátil, a fim de sair do imaginário muitas vezes abstrato e inalcançável, me recordei de uma aula de Prática e Ensino de História ministrada na faculdade sobre o uso de materiais simples e acessíveis para aguçar a criatividade dos alunos e tornar o ensino mais atrativo. Com isso, veio a ideia de usar barbantes para simbolizar os laços feudo-vassálicos da Idade Média, conteúdo do 7º ano.

A professora preceptora sempre nos incentivou a ter protagonismo e nos possibilitou criar, foi quando tive o espaço para implementar a brincadeira com os barbantes, a fim de torná-los parte da explicação, mais do que apenas espectadores, de forma que se sentissem incluídos no processo da construção do raciocínio e, claro, pudessem trazer suas próprias questões. Além disso, foi um excelente momento para dar destaque para aqueles alunos com mais energia, que gostavam da aula e de fazer parte das construções, mas que se sentiam desestimulados ou limitados dentro do molde tradicional de cadeiras em fileiras.

A atividade funcionou da seguinte maneira: primeiro, era necessário escolher um monarca, um rei ou rainha - dependendo da escolha da turma - que seria o centro da dinâmica. A partir disso, era escolhido um bispo (que nesse caso escolhi ser também um irmão do monarca) e outros nobres. Todos esses eram amarrados ao monarca por barbantes nas cinturas, simbolizando os laços feudo-vassálicos e/ou de parentesco, assim como outros membros do clero eram ligados ao bispo. Com clero e nobreza estabelecidos, partimos então para os servos, cada nobre tinha uma quantidade de servos que seriam amarrados em suas cinturas, mas com um barbante de cor diferente para simbolizar o laço de servidão. Para complexificar mais a dinâmica, outros laços de parentesco foram adicionados, unindo nobres entre si, servos entre si e membros de classes diferentes. Com isso, todos foram amarrados formando uma grande teia emaranhada e complexa, para compreensão das redes de sociabilidade e relacionamentos. Então, escolhi aqueles alunos que não gostavam muito de se envolver com as dinâmicas para serem do reino rival. Assim, dei a orientação para que escolhessem alguém daquela complexa rede para arrumar um conflito, o que acarretava movimentar todos os laços aos quais aquela pessoa estava conectada e, conseqüentemente, movimentando o monarca. Depois, pedi o mesmo, mas com o monarca sendo o alvo.

Ao final da dinâmica, alguns laços foram rompidos com a tensão das movimentações, assim os como ataques em diferentes lados ao mesmo tempo, dificultava a movimentação de todos nesse emaranhado. Nossa conclusão com eles foi justamente sobre a fragilidade de

alguns desses laços e como essa rede se movimentava através das relações estabelecidas, mesmo que a pessoa que de fato foi movimentada, estivesse distante do centro.



Dinâmica de barbantes em sala de aula para compreensão das relações feudo-vassálicas. Arquivo pessoal.

Dessa maneira, ao cruzar os limites do óbvio e das indagações padronizadas, abrimos margem para que questionamentos, que eles mesmos não sabiam ter, viessem à tona. Isso se provou durante a execução da atividade, quando um dos alunos, escolhido para ser servo de outro, exclamou bem enfático “não quero ser escravo dele”. Com essa frase, observamos como a diferença entre servidão e trabalho compulsório não estava clara para eles, algo que nunca havíamos percebido que era usado como sinônimo pelos alunos. Esse questionamento foi além do superficial do que aquela criança havia absorvido, na verdade, ia em um momento de descontração como uma queixa de não querer se subordinar ao amigo, onde o lúdico e o real se mesclaram para possibilitar esse questionamento cheio de significado.

Um ensino dinâmico proporcionado pelas estações - Relato do Residente Luan Reis

Processos de compreensão de simultaneidade na história, principalmente ao se tratar de períodos mais distantes como a Antiguidade e a Idade Média, podem ser complexos para os alunos. Ao nos depararmos com o conteúdo da Crise do Século XIV, que compreende uma gama de eventos importantes para a Idade Média e para movimentos sociais, políticos e econômicos do período histórico posterior, a professora sugeriu a realização de uma dinâmica de estações para a abordagem desse conteúdo, que deveria apresentá-los em simultaneidade para os alunos de forma a demonstrar como os mesmos se influenciavam mutuamente.

Transpor o conhecimento acadêmico, de literatura hermética e com bases epistemológicas, a um público que ainda não passou pelo segundo ciclo básico da educação não é uma tarefa fácil. Coube aos licenciandos buscar referenciais, recursos audiovisuais, ou mesmo materiais didáticos, que facilitassem a compreensão dos alunos do 7º ano. Períodos de grandes fomes, doenças, questões ambientais e desigualdade social em uma sociedade que foi responsável pela produção de modelos estamentais são temas caros a parte final da Idade

Média e que ajudam a compreender como a dinâmica Medieval promoveu as bases culturais, políticas e econômicas que formaram o Mundo Contemporâneo.

A partir disto dividiu-se as temáticas entre os residentes, objetivando uma construção colaborativa e que proporcionasse a confecção de materiais didáticos, por meio de textos impressos, que auxiliassem na absorção do conteúdo. Estes materiais tiveram como foco a explicação de uma maneira mais clara, que foi mediada pela professora preceptora e pelos residentes distribuídos entre os dias letivos da semana, ocasionando uma troca mais direta entre os estudantes e a equipe pedagógica de História. A dinâmica ocorreu com a organização da turma em grupos, nos quais foram sugeridas a leitura do material e a interpretação orientada pelos agentes educadores, isto com uma conseguinte prática educativa do conteúdo apreendido por um jogo de tabuleiro com a temática medieval.



Turma dividida em estações. Residentes e professora atuando em cada uma delas. Arquivo pessoal.

A dinâmica nos levou a refletir sobre a dialogicidade da docência, uma vez que não só de um conteúdo programático se faz a sala de aula, mas de uma construção mútua entre os agentes educadores e os alunos, promovendo uma relação ensino-aprendizagem democrática, participativa e não-excludente, que no momento de realização alinhe teoria e práxis, assim como ação e discurso, tal qual Freire (1987) diz:

“Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1987, p 44).

As rodas de discussão e o diálogo intermediado promoveram uma interpretação horizontal sobre o conteúdo e o solucionamento de questões e dúvidas, de modo a permitir um novo olhar sobre o material didático confeccionado, o conteúdo de modo geral e as questões dos próprios estudantes. Outra perspectiva que nos fez refletir sobre como a interação

pedagógica se dá foi a apropriação do que é expresso pelos alunos, uma vez que caso não haja reconhecimento do conteúdo na própria relação contemporânea, seja pela retratação dos personagens históricos partindo de um ponto de vista idealizado, com cavaleiros e donzelas, ou mesmo extremamente pejorativa, como uma Idade das Trevas fruto de uma construção imaginativa posterior, faz com que o público ao qual a dinâmica pedagógica se destina não se interesse, nem tampouco reconheça sentido. Portanto, o resgate ao modo de vida da plebe, e as outras formas de organização, que não as produzidas pelo meio acadêmico europeu (tal como o Feudalismo enquanto modelo universal de observação Medieval), são fundamentais, pois não somos meros produtos da fabricação das Civilizações Europeias, os povos asiáticos, africanos e originários são tão, ou mais, importantes na hora de refletirmos sobre o lugar que ocupamos hoje no mundo. Assim como podemos observar no trecho de Caimi (2007):

“Estes objetivos desqualificam os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais” (Caimi, 2007, p 20)

Portanto, no momento de concepção do conteúdo e da aplicação foram levadas em conta a bagagem não institucional dos alunos, bem como a percepção de que a sala de aula pode ser um espaço que ultrapasse a reprodução de conhecimentos, que seja tanto um espaço de produção deste, quanto de formas de se expressar e reconhecer a diversidade de realidades.

Jogando com a História - Relato da Residente Juliane Machado

A busca por atividades que contemplassem metodologias ativas foi um dos pontos de maior enfoque no processo de planejamento da aula sobre Idade Média. O ponto que sempre retornava ao meu pensamento no processo de idealização do material didático e de sua aplicação concentrava-se em um objetivo de conseguir apresentar para os alunos um conteúdo tão denso e tão grande de maneira mais leve. Tal pensamento recorrente não partia de um pressuposto de incapacidade dos alunos em apreender tal conteúdo, pelo contrário, a ideia era buscar artifícios para um aprendizado menos passivo dos alunos. No processo de busca por materiais didáticos alternativos para serem aplicados, tive o contato com o jogo de tabuleiro “Linha do Tempo: Idade Média”⁶, que em sua proposta de unir o jogo do gênero de RPG (*role-playing game*) com uma proposta pedagógica onde a “gamificação” do conteúdo aplicado poderia auxiliar em uma aprendizagem mais dinâmica para os alunos.

⁶ Idealizado pela Nathália Nascimento, o jogo foi desenvolvido pelo Departamento de Mídias Digitais da UFPB. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HdNBFRg8aSkJzFPI8tnZC5F1I2fJPBp>

O jogo contempla um recorte temporal que vai desde século V a.C. até o século XV a.C., abordando em suas questões-desafios conteúdos que vão desde a queda do Império Romano até o Renascimento. A completude do jogo escapava do que eu buscava aplicar na regência individual que eu estava desenvolvendo (visto que se tratava de uma aula introdutória ao conceito de Idade Média e Feudalismo), porém, a proposta do jogo parecia ser interessante demais para ser descartada. Desse modo, apresentei a proposta de aplicação do jogo para os colegas de residência e para a professora preceptora, que sugeriu utilizar o jogo como fechamento do bimestre em uma dinâmica de revisão do conteúdo ministrado em aula.



Jogo montado sendo manuseado pelos alunos. Arquivo pessoal.

A aplicação do jogo foi realizada nos dias 02 e 04 de agosto de 2023, com a turma dividida em quatro grupos com cerca de 6 a 8 jogadores em cada mesa. Os residentes e a prof.^a Adriana ficaram responsáveis por cada uma das mesas, auxiliando na divisão dos personagens do jogo, conduzindo o andamento da partida consoante as suas regras e realizando as perguntas quando era necessário. Os alunos se mostraram bastante empolgados com a realização da dinâmica, tendo poucos casos de resistências observados nas turmas – a dinâmica despertou um bom “caos” dos alunos, que se empolgavam em suas mesas de jogos a cada resultado proporcionado pelos dados. Dessa dinâmica, que gostaria de não focar tanto no quanto os alunos foram ou não capazes de acertar das questões de múltipla escolha quando era o momento das mesmas, mas sim a avidez dos alunos em respondê-las, chegando ao ponto de festejarem quando seu personagem caía em uma casa de pergunta ou de “fraudarem” os dados para ser possível responder a uma das cartas de perguntas.

De fato, a atividade expôs o interesse dos alunos em interagir com o conteúdo da disciplina sem o receio da falha – que por muitas vezes desestimula os alunos em realizar as atividades do dia a dia por uma certeza, e conseqüentemente, medo do erro. Considerando a papel de construção de empatia e alteridade que tal atividade pode promover (com discutido anteriormente nesse artigo), foi interessante observar durante o jogo como os alunos

conseguiram compreender como cada grupo social poderia ter vantagens e desvantagens naquela vivência, principalmente quando os alunos que não queriam ser camponeses descobriam vantagens que outros grupos sociais não tinham quando caíam em casas-evento. Tal proposta provou-se ser muito impactante para a construção de uma aprendizagem mais dinâmica e afetiva com os alunos, que não há limitações sobre o que os mesmos podem aprender, mas sim como eles podem aprender.

Movimentando a sala de aula - Relato da professora preceptora

A experiência no PIRP tem trazido por meio da troca com os licenciandos vinculados ao núcleo uma perspectiva em um ensino baseado no protagonismo estudantil e no uso de metodologias ativas. O trabalho em conjunto tem, dessa forma, permitido outras formas de buscar o ensino-aprendizagem, seja por olhares mais renovados do grupo, seja pelo trabalho em sala “a muitas mãos”. Dinâmicas que a priori teria certa resistência de trabalhar sozinha com o público discente do 7º ano, ano a que se volta o trabalho desenvolvido com este núcleo no Colégio Estadual Manuel de Abreu, ao serem desenvolvidas em grupo trazem uma maior segurança no processo, além da possibilidade de discutir posteriormente as percepções sobre o que deu e não deu certo, dividindo esse espaço da sala de aula, que ainda que sempre acompanhado de uma turma de 30 adolescentes, é solitário na prática diária.

As metodologias ativas permitem um abandono da postura passiva dos alunos para colaboradores na produção do conhecimento, descentralizando a figura do professor e colocando o estudante como eixo das ações educativas. O que tenho percebido nesses últimos meses de vivência com o núcleo de licenciandos é que, apesar de já ter como postura em sala de aula a acessibilidade para conversas e dúvidas com meus alunos, as dúvidas aparecem e são facilitadas principalmente em situações de desconcentração, em que o conteúdo é apresentado de uma forma mais lúdica ou mais interativa, criando ainda mais vínculos afetivos e de interesse. As metodologias ativas apareceram assim como uma forma de superar a postura passiva dos alunos, principalmente diante da geração dos celulares e internet 5G. Permitem o que Gemignani (2012, p 4) define como a adoção de uma “pedagogia da interação” em lugar da “pedagogia da transmissão”, entendendo que o conhecimento se produz da prática para a teoria. A autora desenvolve sua argumentação a partir do olhar sobre a prática pedagógica nas universidades no processo de formação de professores, mas é possível trazer elementos de seu texto que dialoguem com o ensino escolar. Nesse contexto, utilizo-a como apoio aos dois processos formativos em que atualmente me encontro ao fazer parte do Pirp, ao processo formativo vivenciado por meus alunos a partir do contato do

conteúdo escolar com metodologias de aprendizagem mais ativas, ao mesmo tempo em que também servem para construir nos licenciandos vinculados ao projeto um processo formativo que os permitam a pensar (mas também se abrir) a buscar de modo criativo as necessidades que emergem no dia a dia da escola e no cotidiano escolar (Gemignani, 2012, p 6). Tal discussão me traz à lembrança um trecho do texto do professor Nóvoa (2011):

(...) no final nesse ciclo de formação, fui ver a aula de uma das alunas mestres que eu mais apreciava, hoje uma professora do ensino primário. E eu me espantei: nunca tinha visto uma aula tão tradicional, tão conservadora, tão estupidamente rotineira. Perguntei o que estava a acontecer. Afinal, havíamos passado três anos a analisar as coisas mais extraordinárias do mundo. E ela disse que gostava tanto de fazer coisas inovadoras, “mas [vocês] não me ensinaram nada sobre isso” e quando entrou na aula, só se lembrava de sua professora primária. E reproduziu as mesmas práticas.

É esse trecho que me vem à memória quando os licenciandos solicitam um espaço dentro do planejamento das aulas para atividades lúdicas. Percebo nas trocas diárias com eles que hoje eles já possuem professores universitários com interesses em práticas pedagógicas que possam formar professores, como coloca Gemignani (2012, p 6), aptos a agregar para si transformações em suas práticas visto a ineficiência do método tradicional frente a realidade social e a urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida, e que a própria existência de programas como o PIBID e o PIRP permitem um espaço criativo, de vivência e experimentação que ainda não existiam no período em que me graduava. Ainda que seja um processo em andamento de práticas na formação de professores, o processo está iniciado e chega assim também àqueles professores já em sala de aula como eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas até aqui fazem ponte direta com Freire (2011) ao tratar da questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos. Freire afirma a inconclusão do ser humano, a necessidade deste de se compreender em um permanente movimento de procura, em que formar é muito mais do que puramente treinar no desempenho de destrezas. Mais do que isso, Freire nos lembra da alegria:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (Freire, 2011, p 49).

A busca e o uso de metodologias ativas nas vivências com o PIRP relaciona-se com o que Fortuna (2000) explicita por uma busca pelo equilíbrio móvel entre o cumprimento das funções pedagógicas (ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender) e psicológicas e têm elaborado, neste sentido, múltiplas formações entre alunos, residentes e docente.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia Elisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História***. Tempo, 2007.

FORTUNA, Tania Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Rev. Fronteira das Educação [online]**, Recife, v. 1, n. 2, 2012.

GOMES M.V.A, NETO P.C.M, FIALHO S.S. O Role Playing Game Como Ferramenta de Ensino da História, UFJF, 2017, Disponível em: <http://www.ufjf.br/lili/files/2017/11/O-RolePlaying-Game-Como-Ferramenta-de-Ensino-da-História.pdf>

MARCATTO, A. RPG como Instrumento de Ensino e Aprendizagem: Uma Abordagem Psicológica. In: ANAIS DO I SIMPÓSIO DE RPG E EDUCAÇÃO, 2002, São Paulo. Anais... São Paulo: Devir. 2004. 280p.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores (SinproSP), 2007.

OLIVEIRA, F. M. O uso do Role-playing Game como Material Didático nas aulas de História em Relatos Experimentais de Professores-Historiadores. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 1, n. 5, p. 72-93. 2020.

SOUZA, Jean Pierre Borges de. A incorporação do lúdico no ensino de história através da produção de roteiros textuais para videogames. Campos dos Goytacazes (RJ): UFF, PROFHISTÓRIA, 2022. 116 p.