

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

Raimundo Nonato Santos de Sousa¹
Antonia Valtéria Melo Alvarenga²

RESUMO:

O presente artigo possui como objetivo apresentar um relato das experiências vividas durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II na Unidade de Ensino Antonieta Castelo (U.E.A.C.), escola pública da cidade de Aldeias Altas/MA. Além da descrição das experiências, adotou-se também como metodologia a pesquisa bibliográfica em que se privilegiou obras de autores que versam direta ou indiretamente sobre o assunto em tela tais como Milanesi (2012), Almeida and Pimenta (2014), Bittencourt (2009). Em conclusão, foi possível constatar, por meio das vivências em sala de aula, que o Estágio Curricular Supervisionado proporciona aos universitários a oportunidade de estabelecer contato com o seu futuro campo de trabalho, isto é, a sala de aula, e também de refinar, a partir da experiência prática, seus aprendizados e sua prática docente no ensino de História.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Ensino Fundamental II. Ensino de História.

FRAGMENTS OF MEMORIES OF AN INTERN AT A PUBLIC SCHOOL INSIDE MARANHÃO

ABSTRACT:

This article aims to present an account of the experiences lived during the supervised curricular internship in elementary school II at the Antoinette Castelo Teaching Unit (U.E.A.C.), a public school in the city of Aldeias Altas/MA. In addition to the description of the experiences, the methodology was also adopted as a bibliographic research in which works by authors who deal directly or indirectly on the subject on screen such as Milanesi (2012), Almeida and Pimenta (2014), Bittencourt (2009) were also favored. In conclusion, it was possible to verify, through classroom experiences, that the Supervised Curricular Internship provides university students with the opportunity to establish contact with their future field of work, that is, the classroom, and also to refine, from practical experience, their learning and teaching practice in the teaching of History.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Elementary School II. History Teaching.

¹ Graduando em História - **universidade estadual do maranhão/ uema (caxias/ma)** E-mail: raimundo.045sousa@gmail.com.

² Doutora em História Social e Professora adjunta dos cursos de História da UEMA e da UESPI. E-mail: valterial2@gmail.com

FRAGMENTOS DE RECUERDOS DE UN PASANTE EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN EL INTERIOR DE MARANHÃO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar un relato de las experiencias vividas durante la pasantía curricular supervisada en la escuela primaria II en la Unidad de Enseñanza Antoinette Castelo (U.E.A.C.), una escuela pública en la ciudad de Aldeias Altas/MA. Además de la descripción de las experiencias, la metodología también fue adoptada como una investigación bibliográfica en la que también se favorecieron obras de autores que tratan directa o indirectamente sobre el tema en pantalla como Milanesi (2012), Almeida y Pimenta (2014), Bittencourt (2009). En conclusión, fue posible verificar, a través de experiencias en el aula, que la Pasantía Curricular Supervisada ofrece a los estudiantes universitarios la oportunidad de establecer contacto con su futuro campo de trabajo, es decir, el aula, y también para refinar, desde la experiencia práctica, su aprendizaje y práctica docente en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Prácticas curriculares supervisadas. Escuela Primaria II. Enseñanza de Historia.

Introdução

O presente artigo possui como objetivo apresentar um relato das experiências vividas por mim ao longo da realização do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II, durante o sétimo período da graduação em História cursada no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). O estabelecimento de ensino, em que o estágio foi executado foi a Unidade de Ensino Antonieta Castelo, escola pública municipal localizada em Aldeias Altas/MA. O período de abrangência do estágio foi do dia 26 de agosto de 2019 ao dia 4 de novembro do mesmo ano.

O Estágio Curricular Supervisionado, por certo, ocupa um lugar privilegiado dentre as disciplinas que constituem a grade curricular dos cursos de licenciatura. Afinal, ele permite aos graduandos ter contato com a realidade que será o terreno, por assim dizer, da sua futura atuação profissional, qual seja, a sala de aula (MILANESI, 2012)³. Ainda, nessa experiência *in loco*, os formandos são confrontados com situações que testam seus

³ MILANESI, Irton. **Estágio Supervisionado: Concepções e práticas em ambientes escolares.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.46, out./dez. 2012.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

aprendizados e sua prática de ensino, as quais os estimulam a superar seus próprios limites, consequentemente, motivando-os a atingir a versão melhorada de si mesmo.

Não raro, a experiência do estágio costuma ser considerada por muitos acadêmicos dos cursos de licenciatura como um *divisor de águas*. Pode-se dizer que essa figura de linguagem é um tanto apropriada, porque o estágio corresponde ao momento crucial do curso que, nos (*leia-se acadêmicos dos cursos de licenciatura*) faz refletir sobre a escolha que fizemos ao prestar o vestibular para ingressar na universidade e que também nos leva a pensar sobre a decisão que tomaremos após a conclusão do curso referente ao futuro exercício da profissão de professor na Educação Básica (MILANESI, 2012).

O contato mais próximo com a realidade da sala de aula e inevitavelmente com os problemas nela encontrados, nos tornam cômicos dos desafios da carreira docente, de modo que se optarmos pelo exercício do magistério estaremos cientes do que poderemos encontrar em nosso ambiente de trabalho. É isso que torna a experiência do estágio desafiante, empolgante e, podendo, em alguns casos, tornar-se até determinante. É claro que não se pode presumir que todas as situações vividas nessa experiência são prefigurações do que ocorrerá na vida profissional dos futuros professores. Assim, não seria sensato concluir que só porque a experiência do estágio não foi satisfatória, que o desempenho profissional do futuro professor também não o será. A chave para a compreensão disso está no fato de que o estágio, por mais que seja importante, não é suficiente para tornar os formandos em exímios profissionais da docência, pois para isso são necessários anos de prática em sala de aula articulados a uma contínua atualização profissional (ALMEIDA; PIMENTA, 2014)⁴.

É interessante que quando se fala em Estágio Curricular Supervisionado, tal como fizemos até aqui, muito se discute sobre a importância dessa experiência para os estagiários. Fazer isso é mais que compreensível, em virtude das vantagens que essa experiência *in loco* proporciona aos graduandos. Contudo, o estágio não se centra exclusivamente na figura do acadêmico e nem tampouco só produz efeito sobre ele. Estudantes, professores, coordenadores e gestores são afetados, positivamente ou não, com a estadia do estagiário no estabelecimento de ensino. A própria dinâmica da escola se altera, ainda que momentaneamente, com a presença do graduando estagiário no espaço escolar. À vista disso, o estágio também pode se constituir em uma experiência positiva para os agentes da escola,

⁴ ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma E. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

em especial para os estudantes e professores titulares das turmas, em que o estagiário exerce suas atribuições.

Os esteios teóricos do artigo sustentam-se nas reflexões de Milanesi (2012), Almeida e Pimenta (2014), Bittencourt (2009), Charlot (2000, 2014), Franco (2012), Guimarães (2003), Hall (2005), Imbernón (2014), Nietzsche (2004) e Schmidt (1999) que tratam, direta ou indiretamente, do assunto em tela. No que tange à organização, o artigo se estrutura em quatro partes. Na primeira são apresentadas as informações sobre a escola e as turmas, os dias das aulas em que o estágio foi executado e as impressões iniciais da experiência. Em seguida, as avaliações e dificuldades, respectivamente, elaboradas e sentidas em sala de aula durante a fase da regência são tratadas. A que a sucede, apresenta os resultados positivos alcançados no decorrer do estágio. E, por fim, na quarta parte, são consideradas as reflexões concluintes a respeito dessa importante etapa da minha trajetória formativa, enquanto graduando do curso de licenciatura em História.

Antes de tudo, o início: Informações e impressões preambulares do Estágio Curricular Supervisionado

A escola em que eu realizei meu Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II foi a Unidade de Ensino Antonieta Castelo (U.E.A.C.), localizada em Aldeias Altas/MA⁵. Dois motivos me levaram a escolhê-la, quais sejam: 1. O fato de a escola está situada na cidade em que resido, o que me garantiu muita comodidade em termos de deslocamento, por exemplo; e o mais importante 2. A memória afetiva que eu tenho por aquela instituição, em que vivi a maior parte do meu Ensino Fundamental II (5^a a 8^a séries, atuais 6^o a 9^o anos).

Desde o momento das articulações iniciais, a direção da escola foi muito atenciosa e solícita. Na realidade, não só ela, mas todos os agentes da escola, tais como coordenadores, professores e demais funcionários foram muito receptivos, respeitosos e acolhedores. Ainda recordo das vezes em que perdi a noção do tempo em conversas animadoras, nos intervalos ou depois das aulas, com os professores da instituição que me incentivavam a manter o foco e a conservar o ânimo apesar das dificuldades sentidas em sala de aula. Por isso, destaco a importância da acolhida oferecida pelos agentes da escola ao estagiário que, de acordo com

⁵ Uma das 217 cidades do Maranhão, situada na mesorregião do leste maranhense, no interior do Estado.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

Milanesi (2012), influi bastante no modo como o estágio será percebido, vivido e lembrado pelo graduando.

Eu escolhi três turmas matutinas⁶ para a realização do meu estágio. Foram elas: uma do 8º ano (“B”) e duas turmas do 9º ano (“B” e “C”). A primeira tinha como professor de História, o senhor José Ribamar Amorim Vieira; e a docente das duas últimas turmas era a senhora Maria Raimunda M. de Melo Luz – professora que me acompanhou da 6ª série (atual 7º ano) do Ensino Fundamental II até a conclusão do Ensino Médio. Os dias do meu estágio foram as segundas e as terças-feiras⁷.

No que concerne ao conteúdo curricular programático⁸, foram ministrados no período da regência os seguintes assuntos nas turmas selecionadas: A Revolução Industrial, A independência na América Espanhola, A independência na América Portuguesa e Os Estados Unidos no século XIX (8º ano “B”); e, Crises e totalitarismo, O Brasil nos anos 1920, A era Vargas e a Segunda Guerra Mundial e a queda de Vargas (9º ano “B” e “C”).

Não fugindo à regra, a primeira etapa do meu estágio propriamente dito consistiu na observação das turmas escolhidas. A observação se iniciou no dia 26 de agosto nas duas turmas do 9º ano – “B” e “C” – e no dia 27 do mesmo mês na turma “B” do 8º ano – encerrando-se nesta apenas no dia 03/09 por causa de uma atividade sobre a conscientização política do jovem aldeias-altense que o professor José Ribamar já tinha iniciado com os alunos. Como resultado, no dia 02 de setembro assumi a regência nas turmas “B” e “C” do 9º ano e no dia 10/09 o fiz na turma “B” do 8º ano.

No período da observação, nós realizamos, ainda que involuntariamente, a detecção das possíveis situações-problemas, com as quais poderemos lidar ao longo do estágio. Nesse momento, geralmente cedemos à parcialidade ao “identificar” nas turmas, por exemplo, os alunos que mais se dedicam; os que são os mais comportados; e aqueles outros que mais perturbam o sossego da classe. Mesmo querendo rejeitar a tendência de ser parcial, essas avaliações prévias são elaboradas quase que automaticamente e não raro impactam na maneira como vemos os alunos e os professores regentes, confirmando, pelo menos em parte, aquele velho ditado popular que diz que a primeira impressão é a que fica.

⁶ Cada turma era composta, em média, por vinte e seis alunos.

⁷ O regime das aulas durante a semana estava assim estruturado: na segunda, quatro horários distribuídos entre as turmas “B” e “C” do 9º ano; e na terça-feira, dois horários destinados para a turma “B” do 8º ano.

⁸ Os livros didáticos de História usados são da autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino e integram a coleção do Projeto Mosaico (História / Anos finais do Ensino Fundamental), publicados pela editora Scipione.

Ainda assim, reconheço, e faço questão de deixar o registro, que é necessário lembrar que a primeira imagem que captamos dos alunos pode não ser a que verdadeiramente corresponde a eles. Para compreender isso, torna-se *mister* lembrar que o estagiário é o elemento estranho na dinâmica da sala de sala, e que em virtude disso, alguns comportamentos, tanto dos alunos como também dos próprios professores titulares, podem ser inibidos e outros tantos podem ser demonstrados não espontaneamente. Isso me faz lembrar as palavras de Stuart Hall (2005)⁹, que dizem que os indivíduos assumem posturas e identidades diferentes a depender das circunstâncias em que se encontram.

Algo interessante que eu observei no período das observações foi que os alunos, de imediato, não compreenderam o anúncio feito pelos professores no início das aulas de que eu seria o novo estagiário da U.E.A.C. Possivelmente, isso se explica pelo fato de esta ter sido a primeira experiência para muitos deles com um estagiário em sala de aula. Assim, alguns alunos, desconhecendo qual seria meu papel nas suas turmas a partir dos dias 26/08 e 27/08, esperavam, como eu ouvi ocasionalmente de alguns nas três turmas, que a vigência do meu estágio fosse uma trégua nas aulas de História. Evidentemente, para a infelicidade deles isso não aconteceu¹⁰.

Também, saltou aos olhos a incompreensão dos alunos sobre a importância de estudar História. Muitos me questionavam, antes ou pouco depois das aulas, sobre o porquê de estudar História e por que eu escolhi cursar História na Universidade. No decorrer das aulas observadas, pude constatar que o desconhecimento sobre o sentido do que era estudado em sala de aula na disciplina de História levava muitos daqueles alunos a não demonstrarem interesse e nem tampouco compromisso para com esta disciplina. Vi aí uma necessidade que precisaria ser atendida na fase da regência, uma vez que, como lembra Charlot (2000)¹¹, os discentes só se empenham em aprender aquilo que tem sentido para eles.

De observador a professor-regente: Situações vivenciadas durante a regência no Estágio

Incluindo a fase da observação, meu estágio foi iniciado no dia 26 de agosto e prolongou-se até o dia 04 de novembro, perfazendo um total de cinquenta e seis horas.

⁹ HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

¹⁰ Não posso negar que me causou muito contentamento saber que essa expectativa errada dos alunos foi suplantada pelos meus esforços sinceros em realizar zelosamente o trabalho que me foi confiado.

¹¹ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

Considerando apenas a etapa da regência, a quantidade de horas dedicada à minha atuação em sala de aula, na condição de professor estagiário, foi de quarenta e seis horas. Período curto, mas suficiente para me tornar cômico de alguns dos desafios da realidade educacional brasileira na atualidade. Cabe salientar que a metodologia de ensino, empregada durante a minha regência, consistiu principalmente em aulas expositiva-dialogadas com uso de materiais de apoio, a exemplo de livros, mapas mentais e músicas.

Nesta etapa, a primeira atividade que apliquei em sala de aula com os alunos, nas três turmas em que estagiei – 9º “B”, “C” e 8º “B” – foi a dinâmica que eu optei por chamar de *A história da vida de cada um*¹². Ela consistiu em algumas perguntas diretas que fiz aos alunos, quais sejam: “Qual é o seu nome?”, “Qual é a sua idade?”, “Você estuda na U.E.A.C. há quantos anos?”, “Você gosta da escola em que estuda?”, “Você gosta da disciplina História? Sabe por que é importante estudá-la?”, e “Em sua opinião, o que pode ser feito para melhorar as aulas de História?”.

Essa dinâmica teve como objetivo permitir que os alunos falassem sobre si mesmos, a fim de que eu pudesse conhecê-los. Também se almejou com ela levá-los a expressar suas opiniões sobre a escola em que estudam, sobre a disciplina de História e sobre o que poderia ser feito para tornar as aulas mais interessantes. Cumpre destacar que a maioria dos alunos, nas três turmas, disse despreocupadamente que não gostava de História e que não entendia o porquê de estudar essa disciplina que, segundo alguns deles, só trata de acontecimentos que já ocorreram e de pessoas que já morreram. Com isso, confirmei o que já tinha percebido à época da observação: precisaria apresentar o valor prático da História para aqueles discentes. Ademais, dentre as sugestões dadas pelos alunos para melhorar as aulas de História, destaca-se a que propunha o banimento do livro didático da prática de ensino¹³.

Como já é possível conjecturar, muitos foram os problemas identificados e enfrentados na execução da regência. Arrisco dizer que o primeiro e mais decepcionante para um iniciante na área, foi notar que parte esmagadora dos alunos apresenta um descompromisso desavergonhado para com a educação, sobretudo para com o ensino de História¹⁴. O que reforça ainda mais essa situação-problema é que esse quadro se fez presente nas três turmas, em que estagiei, sendo apresentado em maior intensidade entre os alunos do

¹² Esclareço que eu gostaria que a dinâmica fosse realizada de maneira escrita, mas em função da resistência dos alunos, decidi fazê-la oralmente mesmo. Aliás, essa resistência me fez, preliminarmente, pensar que teria dificuldade em fazer os alunos escrever.

¹³ Isso me fez perceber que além da resistência à escrita, também lidaria com a recusa dos alunos à leitura.

¹⁴ E eles não se importam em demonstrar isso, como foi percebido na realização da dinâmica tratada inicialmente.

9º ano “B” e “C”. Várias foram as ocasiões, em que me deparei com esse tipo de atitude dos alunos. Por exemplo, quando estabelecia tarefas para casa, a maioria quase absoluta das turmas não fazia e ainda tentava se justificar. Até mesmo quando eu definia seminários, sob a ressalva frequente de que valia nota, a maioria dos alunos não fazia o que tinha sido acordado.

Desculpas como “O senhor não avisou que seria para apresentar hoje”, “Ah professor, nós esquecemos”, “Estávamos muito ocupados fazendo os trabalhos dos outros professores”, me fizeram notar que: 1. Os alunos estavam desconsiderando a seriedade das minhas aulas, achando realmente que o estágio era uma trégua nas aulas de História; e 2. Eu precisava mudar a estratégia de ensino empregada com eles. Foi a partir daí que eu comecei a agir com maior severidade com as turmas e a investir mais maciçamente em atividades realizadas em sala de aula, muito embora eu ainda definisse tarefas para eles fazerem em casa, numa tentativa de estimular nos alunos senso de responsabilidade para com seus compromissos.

Foi sublinhado no tópico anterior que, em alguns casos, o desinteresse dos alunos em relação à disciplina de História, nas turmas em que estagiei, pode ser explicado pela dificuldade que eles têm de enxergar sentido no estudo desta disciplina¹⁵. Por esta razão, nas minhas aulas busquei ajudar os alunos a perceber o valor prático da matéria estudada – isso envolveu reconhecer que os alunos possuem uma bagagem prévia de conhecimentos constituída a partir das suas vivências fora do espaço escolar, a qual pode ser uma ferramenta de importante uso no processo de aprendizagem, como nos diz Guimarães (2003)¹⁶.

Para tanto, defini que as aulas seriam orientadas por conceitos, os quais serviriam, simultaneamente, como *chaves* para a compreensão do assunto estudado e *pontos de partida* para a problematização da realidade do tempo presente. A título de exemplo, os pares de conceitos trabalhados com os alunos do 8º e 9º ano, respectivamente, a partir dos conteúdos Revolução Industrial (09/set.) e Crises e Totalitarismo (16/set.) foram *alienação do trabalho/consumismo* e *democracia/nacionalismo*.

E à medida que discutíamos o assunto na aula, eu investia em perguntas de ponto de vista para estimulá-los a falar, questionar, discordar, e, sobretudo a perceber o elo de conexão

¹⁵ Contudo, faz-se necessário reconhecer que notabilizar a aplicabilidade do estudo da História se torna uma tarefa ainda mais difícil quando estimular os alunos a fazer o básico, isto é, ler o livro e responder as atividades, já é um desafio.

¹⁶ GUIMARÃES, Selva. **Didática e práticas de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

que existe entre o passado e o presente, pretendendo com isso, publicizar a importância da História para a compreensão da nossa realidade. Também, lancei mão de muitos exemplos para aproximar o assunto estudado da realidade conhecida e vivida dos alunos. Neste particular, destaco a ilustração da produção de pães¹⁷ que eu empreguei no dia 02 de setembro, a partir da colaboração de alguns alunos, nas turmas do 9º ano para explicar a crise da superprodução – uma das razões que viabilizaram a grande crise de 1929. Foi gratificante saber pelas reações esboçadas e comentários ditos que os alunos gostaram dessa metodologia de ensino.

No decurso da minha regência, também constatei que muitos alunos carregam sequelas, de longa data, relacionadas com as suas habilidades de escrita e leitura. Percebi isso quando notava que diversos alunos resistiam aguerridamente à leitura em público. E quando liam um parágrafo no livro, muitos deles não conseguiam falar sobre o que tinham lido, indicando com isso dificuldade na interpretação textual, uma das implicações do problema na leitura. Como leitura e escrita são competências associadas, notei que os mesmos alunos que tinham dificuldade na leitura, também apresentavam dificuldade na escrita.

Isso foi evidenciado, em maior grau, entre os alunos das turmas do 9º ano. A confirmação dessa situação-problema veio quando eu apliquei a prova no dia 07 de outubro. Depois de extensivas aulas sobre o Brasil nos anos 1920 e a Era Vargas, e de ter percebido que os alunos tinham absorvido os conteúdos, resolvi aplicar uma prova previamente combinada. Apesar de eu ter sido aconselhado pela professora Raimunda Melo a optar pela prova objetiva, eu decidi elaborar uma prova integralmente subjetiva, escolha essa que foi, inclusive, criticada tempos depois pela professora do estágio na UEMA. Eu estava realmente decidido a aplicar essa prova. Motivo: queria avaliar a aprendizagem dos alunos e estimulá-los a fixar no papel através da escrita o seu entendimento, haja vista que eu já tinha percebido que muitos deles se esquivavam sempre que podiam da escrita. Assim, elaborei e apliquei a prova¹⁸.

¹⁷ Nesta ilustração, um aluno, que fazia o papel de um padeiro e dono de uma panificadora, perdeu seus clientes fieis, a partir do momento em que estes, representados por seus colegas, perceberam que faturariam mais dinheiro produzindo seus próprios pães, em vez de comprá-los. O padeiro, dono da panificadora, que já estava acostumado a produzir diariamente uma grande quantidade de pães, se vê então diante de uma crise de superprodução, que inevitavelmente o leva a falência, pois a quantidade total do seu produto no mercado era maior do que o número de pessoas em condições de comprá-lo.

¹⁸ Não se desaproximando do que já vinha sendo demonstrado, no dia da aplicação da prova, muitos alunos tentaram me convencer de que na última aula eu não tinha avisado sobre a avaliação, querendo se valer da tentativa de transferência de responsabilidade para justificar a sua displicência. De nada adiantou. A prova

Na correção da avaliação, os resultados não foram nem de longe o que eu esperava¹⁹. Apenas quatro alunos, ou seja, duas duplas do 9º ano “B” obtiveram nota aprovativa equivalente a 8,0. As notas dos demais variaram entre 6,0 e 2,5. Apesar disso, essas notas foram superiores às obtidas pelos alunos do 9º ano “C”. Nesta turma, a maior nota foi 3,5. E grande parte da turma preferiu entregar a prova em branco em vez de respondê-la, tentando se apoiar na desculpa de que a prova estava muito difícil. Infelizmente, atitudes como essa estão ancoradas na certeza que os alunos têm de que serão aprovados no final do ano, independentemente do seu esforço pessoal.

Depois de corrigir as provas de ambas as turmas, eu percebi o quanto a minha escolha pelo modelo de prova subjetiva foi acertada. A justificativa disso está no fato de que muitos alunos, sobretudo da turma “B”, copiaram integralmente as respostas dos colegas, ao ponto de reproduzir até os erros ortográficos e gramaticais. Isto me deu a certeza de que se eu tivesse aplicado uma prova objetiva, boa parte dos alunos nem teria se dado ao trabalho de ler os enunciados das questões. Simplesmente colariam as respostas dos colegas, uma vez que a prova objetiva facilita isso, ou então marcariam aleatoriamente qualquer alternativa.

Conquanto, o mais interessante disso tudo é que a professora Raimunda Melo, após minha defesa da prova subjetiva, me pediu dias depois para analisar uma prova que ela iria aplicar na turma “A” do 9º ano. Detalhe: a prova era de caráter subjetivo. Isso é interessante, porque mostra que o estagiário pode não apenas aprender com o professor supervisor, mas também pode apontar para ele novas direções a serem seguidas, constituindo assim uma relação de troca mútua de aprendizados (MILANESI, 2012), como foi aludido inicialmente.

seria, e como de fato foi, aplicada nos horários destinados às aulas do dia. Infelizmente, justamente naquela manhã do dia 07, faltaram folhas de papel A4 na escola. Depois de muito esforço, a solícita coordenadora Andileide, a qual também foi minha professora, conseguiu uma quantidade razoável de folhas para a impressão da prova. Mas a quantidade de papel conseguida era pouco mais da metade do número de alunos da turma “B” do 9º ano. Resultado: a prova foi realizada em dupla. Por questão de justiça, adotou-se o mesmo procedimento na turma “C” do 9º ano.

¹⁹ Como forma de recuperação, foi providenciado um trabalho para os alunos que valeria até 8,0 pontos, em consideração aos alunos que obtiveram essa nota na prova.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

Não é só de desencantos que é feita a vida de professor: Conquistas alcançadas ao longo do Estágio

Se eu dissesse que as notas baixas dos alunos obtidas na prova e todas as outras dificuldades encontradas *in loco* não abalaram meu ânimo em sala de aula, eu estaria mentindo. Às vezes, eu me achava incapaz de realizar um bom trabalho com meus alunos, por causa das muitas adversidades enfrentadas. Apesar de conhecer a precariedade do ensino público – pois sou herdeiro do sistema público de ensino – eu criei expectativas, expectativas muito elevadas. Para falar a verdade, eu idealizei uma realidade não correspondente com a situação real, contrariando a mim mesmo que costumo dizer que “quem romanceia demais, pede para se frustrar”.

Eu esperava empreender com os alunos reflexões holísticas sobre os fatos históricos, mas me deparei com uma situação muito difícil, em que grande parte das turmas pouco sabia e gostava de ler e escrever. Esses e outros problemas, em alguns momentos, quase me paralisaram – tenho hombridade suficiente para reconhecer isso. Sentia-me diante de um conflito interno. Pois, por mais que eu quisesse seguir com a aula, minha consciência me impedia de fazer vista grossa diante daqueles problemas que saltavam aos meus olhos. De fato, eu não poderia assumir o papel de professor de “faz-de-contas”. Mas, ao mesmo tempo, uma certeza me perturbava: a de que muito embora eu tivesse o *desejo* de resolver todos os problemas dos alunos, eu não tinha o *poder* e muito menos as *condições* para fazê-lo.

Lembrando-me do postulado elaborado pelo filósofo Friedrich Nietzsche (2004)²⁰, o qual diz que o desânimo é uma condição de espírito perigosa que pode cercear o professor no desempenho das suas funções, tornando improdutiva a sua atividade, eu não fiquei de braços cruzados diante do quadro dificultoso percebido nas minhas turmas. Procurei agir. Logo percebi, por exemplo, que a situação em sala de aula fluía melhor quando eu me esforçava para falar a linguagem²¹ dos alunos. Em resultado, muitos deles começaram a apreciar mais as minhas aulas e a participar nelas. Assim, notei que: 1. Os professores precisam “[aprender] também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações [...]” (IMBERNÓN, 2014, p. 64)²²; e 2. A capacidade de se adequar aos interesses,

²⁰ NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2004.

²¹ Quando falo aqui em linguagem, não estou me referindo apenas ao modo de falar, mas também à forma como o conteúdo é repassado, à maneira como as aulas são ministradas e ao jeito como o professor se dirige ao alunado.

²² IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

necessidades e contextos dos educandos deve ser uma constante na vida do profissional da docência, como assinala Schmidt (1999)²³.

Já relatei que muitos alunos, por terem dificuldade na leitura, nutrem um sentimento de apatia em relação ao livro didático. Diante disso, eu busquei empregar, em algumas ocasiões, métodos que fugissem do modelo de ensino tradicional para trabalhar os conteúdos com eles, sem evidentemente excluir o livro didático da prática docente²⁴.

Em função disso, resolvi ministrar a aula do dia 14 de outubro, nas duas turmas do 9º ano, com base em paródias. Que desafio! O tema era Segunda Guerra Mundial. Felizmente, encontrei uma paródia muito didática sobre o assunto no canal do *YouTube Enem Musical*²⁵. Visto que achei outra paródia sobre a Primeira Guerra Mundial, igualmente didática e no mesmo canal, eu resolvi levá-la também, uma vez que é necessário lembrar o que foi a Primeira Guerra Mundial para compreender a Segunda Grande Guerra.

A metodologia da aula consistiu no seguinte: Primeiro, apresentei a paródia sobre a Primeira Guerra e depois a que fala sobre a Segunda Guerra Mundial. Enquanto a música era reproduzida, os alunos deveriam ficar atentos para registrar por escrito o máximo possível de informações sobre o assunto tratado em cada uma delas. Depois, eu escolheria alguns para lerem para os demais as informações que tinham escrito. E a partir dessas leituras, iniciariamos a discussão do conteúdo²⁶.

Com essa atividade, busquei incentivar as práticas da escrita e da leitura entre os alunos. Sinceramente, fiquei surpreso com o bom desempenho deles. Todos cooperaram e fizeram a atividade a contento. As discussões também foram muito ricas. Alguns alunos, por exemplo, estabeleceram um paralelo entre os grupos perseguidos pelos nazistas e alguns grupos minoritários²⁷ existentes hoje, afirmando que as vidas das pessoas que os compõem dependem do respeito aos direitos delas.

Essa articulação, por si só, me deixou muito satisfeito, porque mostrou que os alunos estavam realizando, a partir do conteúdo estudado, uma atividade intelectual, condição básica para a consolidação da aprendizagem (CHARLOT, 2014)²⁸. Bittencourt (2009)²⁹

²³ SCHMIDT, M. **Construindo conceitos no ensino de História: a captura lógica da realidade social.** *História e Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

²⁴ Ao contrário do que foi sugerido por muitos dos alunos na dinâmica *A história da vida de cada um*.

²⁵ <https://www.youtube.com/EnemMusical>

²⁶ Os conceitos trabalhados nessa aula foram: Autoritarismo, ideologia e direitos humanos.

²⁷ Como por exemplo, os constituídos por negros, homossexuais, imigrantes e membros de denominações religiosas apequenadas.

²⁸ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

²⁹ BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

corroborar isso ao dizer que o principal indicativo de que o aluno concluiu seu processo de aprendizagem é quando ele articula seu conhecimento empírico ao conhecimento adquirido na escola. Lembro que depois dessa aula, retornei risonho para casa e confiante de que apesar dos descaminhos, o sucesso escolar pode ser atingido, desde que se adeque a didática às condições³⁰ do alunado.

Como já pode ser evidenciado, apesar das dificuldades, minha experiência no estágio também será lembrada como um período de conquistas. Vivenciei situações que me fizeram repensar muitas das impressões gestadas durante a observação e a fase inicial da regência. Por exemplo, no primeiro dia de aula na turma “C” do 9º ano, fiz a dinâmica “A história da vida de cada um”, como informei anteriormente. À medida que eu ia passando pelas fileiras, tomava conhecimento sobre os alunos com os quais conviveria durante toda a vigência do estágio. Em certo momento, me deparei com um jovem que enquanto falava seu nome, foi interpelado pelos colegas que disseram quase em uma só voz: “Professor, esse aí é o sem futuro!”.

Tentei, é claro, repreendê-los, dizendo que isso não poderia ser dito sobre um colega. Mas, o que mais me causou espanto foi o fato de que o próprio jovem disse que era mesmo o “sem futuro” da turma e que inclusive eu poderia chamá-lo assim, porque não tinha nenhum problema. Confesso que depois do espanto, pensei comigo mesmo que esse aluno seria o que mais daria trabalho nessa turma. Afinal, o que esperar de alguém que fala isso de si próprio, não é mesmo? Parece que aquele jovem já tinha internalizado um juízo errado sobre si de uma forma que me preocupava.

Durante as primeiras aulas, essa alcunha parecia se confirmar com a displicência do jovem. Porém, para minha surpresa, da metade para o fim do estágio, aquele que se autoproclamava o “sem futuro” da turma mostrou ser um dos melhores alunos não apenas da classe, mas de todas as turmas em que estagiei. Na realidade, não só ele, mas todos os outros da sua classe que no início do estágio não demonstravam nenhum interesse pelas aulas, mudaram superlativamente de comportamento. A mudança foi tão expressiva, ao ponto dos próprios colegas se surpreenderem e dizerem, mais de uma vez, que não acreditavam que aqueles alunos estavam tão interessados na História. A respeito disso, lembro-me da aula sobre a Segunda Guerra Mundial toda baseada em paródias e também da que a sucedeu. Nelas, esses alunos, outrora tachados de desinteressados, foram os que mais

³⁰ Nisso estão incluídos as necessidades, dificuldades, possibilidades e os interesses dos alunos.

participaram, contribuindo com suas dúvidas e principalmente comentários. Isso me alegrou muito.

Situações similares foram também evidenciadas no 9º ano “B” e no 8º ano “B”. Em ambas as turmas, alguns alunos sempre tentavam se eximir das atividades propostas em sala. Ora se recusando abertamente a realizá-las. Ora inventando qualquer desculpa para não participar nelas. Por mais improvável que pareça, o que fez com que essa situação mudasse foram os elogios sinceros que eu constantemente lançava sobre esses alunos. É tocante lembrar que educandos mudaram de atitude em sala de aula por causa de elogios.

Isso aconteceu nas três turmas. Eu me esforçava para perceber e elogiar os pontos positivos dos alunos. Podia ser a boa organização do caderno, a responsabilidade em entregar as atividades na data estabelecida, a letra bonita, etc. Em certa vez, por exemplo, na turma “B” do 8º ano, percebi que um aluno estava desenhando durante a aula. Quando ele me viu, ficou assustado porque pensava que eu iria repreendê-lo. Mas para a surpresa dele, eu o elogiei pelo bonito desenho. Como resultado disso, esse aluno que antes costumava ficar disperso na sala passou a interagir mais nas aulas. Desse modo, quando o professor adota essa postura em sala de aula, ele valoriza a individualidade dos seus estudantes, dando assim, o primeiro passo em direção ao rompimento da “[...] mediocridade uniformizada [...]” (NIETZSCHE, 2004, p. 85).

Ademais, outro caso que me chamou muito a atenção foi o de uma aluna do 9º ano “B”. Paulatinamente, durante a observação e parte inicial da regência, eu pude perceber que ela não gostava nem um pouco da minha presença na turma e muito menos das minhas aulas. Notava isso por meio das reações que ela indiscriminadamente esboçava; do olhar indiferente e apático; e das risadas sarcásticas que vez ou outra acompanhavam a conclusão de uma das minhas falas. A situação era tão explícita e incômoda que os próprios colegas a recriminavam por esse comportamento. Apesar disso, eu continuava ministrando minhas aulas, tratando-a sempre com respeito, assim como fazia com os demais. Mas ciente das emoções que eu despertava nela. Em certo dia, numa terça-feira, ela foi à minha procura para esclarecer que precisou faltar na última aula, porque tinha ido fazer alguns exames médicos. Ao perguntar se ela estava bem de saúde, a jovem me disse que estava passando por um momento muito difícil na vida.

Depois de mais algumas perguntas, ela comentou que os familiares estavam suspeitando que ela estivesse com depressão, porque a instabilidade de humor, o sentimento de solidão, a vontade de se isolar e pensamentos negativos estavam consumindo sua alegria

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

de viver. Eu não esperava ouvir daquela aluna tudo que eu ouvi naquele dia. Fiz questão de me colocar à disposição para ajudá-la no que fosse necessário. Após essa conversa, a maneira como essa jovem passou a se comportar nas minhas aulas e a se relacionar comigo mudou em grau superlativo, ao ponto dos próprios colegas se surpreenderem. Toda a indiferença e apatia desapareceram. Ela até disse, por meio de uma cartinha³¹ no final do estágio, que minhas aulas foram muito legais e que eu fui um professor excelente, respeitoso, paciente e bondoso³². Esse caso me fez constatar que na atualidade o professor não deve e nem pode se preocupar apenas com a transmissão de conhecimentos (IMBÉRNON, 2014).

Ele também me fez perceber que o respeito e o interesse genuíno no bem-estar do outro fizeram toda a diferença na minha prática de ensino e na minha relação com aquela jovem. Dessa maneira, aprendi que: 1. Os alunos têm “[...] prazeres e sofrimentos [...]” (CHARLOT, 2014, p. 77), os quais não podem ser desconsiderados por nós se estamos verdadeiramente comprometidos com uma prática de ensino humanizada; e 2. Às vezes, a bravata pode ser apenas um artifício que o aluno usa para tentar fugir dos seus problemas e, ao mesmo tempo, dizer que está carecendo de ajuda.

Além disso, a experiência *in loco* também me ajudou a desenvolver a capacidade de me adequar a situações inesperadas. Certa vez na turma “B” do 8º ano no dia 17/09, por exemplo, enquanto eu ministrava a aula sobre a “A independência na América Espanhola” percebi que alguns alunos estavam conectados ao *facebook* através dos seus celulares. Depois de censurá-los, tive a ideia de aproveitar o ensejo para propor uma atividade. Ela seria *O facebook dos líderes*³³ da luta pela Independência da América Espanhola.

Os alunos ficaram muito entusiasmados com a ideia e os resultados foram extraordinários. Alguns desenharam os perfis dos personagens históricos estudados. Outros colaram figuras. Fiquei muito contente ao perceber que muitos alunos fizeram pesquisas adicionais para apresentar mais informações nos perfis criados. Tal situação me fez entender que “[...] ser professor requer [...] criatividade para fazer frente às situações únicas [...]” (FRANCO, 2012, p. 15)³⁴. Para mais, esse ocorrido me fez perceber também o quão

³¹ No final do estágio, pedi aos alunos para fazerem uma avaliação, por escrito, sobre o período do estágio. Para minha surpresa, eles não apresentaram resistência, diferentemente do que ocorreu na primeira aula. Essa mudança de atitude me fez crer que meus esforços foram produtivos. Igualmente gratificante foi saber que alunos de três turmas diferentes, apontaram, por meio das cartinhas que fizeram, o respeito, a gentileza, a bondade e a empatia como minhas principais qualidades demonstradas em sala de aula.

³² Palavras que eu sinceramente não esperava receber dela.

³³ Os líderes foram: Miguel Hidalgo y Costilla, José Maria Morelos y Pavón, Agustín de Iturbide, Simón Bolívar e José de San Martín.

³⁴ FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

importante é ser flexível em sala de aula para conseguir atender às exigências das circunstâncias.

E, dentre as atividades realizadas em sala de aula, destaco o *Quiz* de História, executado nas três turmas – no dia 30/09 nas turmas do 9º ano e no dia 08/10 na turma do 8º ano. Surpreendentemente, todos os alunos participaram. Inclusive, percebi que essa atividade promoveu uma grande integração nas turmas, o que fez com que o convívio entre os discentes se tornasse mais harmonioso, de modo que foi possível ver alunos que costumavam ficar nos cantos da sala com rostos entristecidos participando da atividade com os colegas, interagindo, se divertindo, e, principalmente, aprendendo.

Ainda sobre isso, lembro-me do caso de uma jovem da turma “B” do 8º ano. Ela preferia ficar reclusa em um canto no fundo da sala, mantendo contato apenas com uma colega. Mas depois do *Quiz*, a situação mudou. Certo dia, por exemplo, quando estabeleci uma atividade para a turma que envolveria tirar xerocópias de uma lista de questões, aquela jovem se manifestou dizendo que poderia tirar as cópias em casa para todos os colegas. Esse gesto, apesar de simples, indicou uma alteração muito grande no relacionamento entre aquela aluna e seus colegas de classe.

Considerações finais

Entre os dias 26 de agosto e 04 de novembro de 2019, período de abrangência do meu Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II desenvolvido na Unidade de Ensino Antonieta Castelo em Aldeias Altas/MA, eu vivenciei situações em sala de aula que me legaram aprendizados substancialmente significativos para a minha formação docente, aprendizados esses que eu não adquiri nem mesmo em todas as disciplinas cursadas ao longo da graduação.

A experiência *in loco* me ajudou a perceber que os alunos, por mais displicentes que aparentam ser, não devem ser colocados à margem da nossa prática de ensino. Ou seja, o professor não deve desistir, ainda que isso seja difícil, daqueles estudantes que demonstram uma atitude descompromissada para com os estudos, como se eles fossem irremediáveis. O que respalda isso são os exemplos dos discentes, das minhas turmas no estágio, que passaram a se interessar mais pelas aulas e a participar nelas depois que começaram a ser elogiados.

A esse respeito, as situações vividas nas turmas do 8º e 9º ano me mostraram o quanto elogios sinceros são importantes e podem fazer a diferença nas vidas das pessoas,

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

conduzindo-as ao melhoramento pessoal. Também observei que, na maioria das vezes, os alunos só precisam que alguém demonstre que eles são capazes, porque, excetuando alguns casos, a autoconfiança é uma virtude que lhes falta. Assim, reitero que o bom uso de elogios feito pelo professor pode ajudar muitos alunos a tomarem conhecimento da sua própria potencialidade, podendo inclusive reverberar positivamente no desempenho destes nas aulas. Isso, por sua vez, reforça a necessidade de humanizar a nossa prática docente, visto que trabalhamos com pessoas que possuem sentimentos, demandas, potencialidades e limitações que devem ser levados em consideração, na medida do possível, em nosso fazer pedagógico.

Em complementariedade, também compreendi que é imperioso nos despirmos de todas as nossas expectativas não condizentes com os interesses, possibilidades e necessidades do nosso alunado. Por exemplo, da primeira fase até à metade do estágio, eu estava-me orientando univocamente pelas minhas próprias expectativas. Em consequência, a experiência do estágio estava sendo decepcionante e em alguns momentos até sofrível, visto que eu esperava receber dos alunos resultados que eles não poderiam apresentar, pois não condiziam com os seus interesses, necessidades e principalmente possibilidades. Felizmente, a situação melhorou quando eu comecei a me esforçar para adequar os meus anseios às condições dos alunos, ao invés de tentar fazer o contrário.

Com efeito, depreendi que nossas expectativas, sejam elas positivas ou negativas, não podem está acima da nossa confiança na capacidade dos alunos, ao ponto de subjugar seus interesses, possibilidades e necessidades. Nessa perspectiva, aprendi que a humanização da prática de ensino deve ser uma constante na atividade profissional do professor. E uma das maneiras de efetua-la, é por adequar a maneira de ensinar às circunstâncias dos alunos. Nisso está incluída a adoção de metodologias e recursos que correspondam aos anseios e predileções dos estudantes, a exemplo de jogos e músicas, como foi feito nas turmas em que executei o estágio. Fazendo isso, o professor estará trabalhando para tornar sua prática docente significativa e proveitosa para o alunado. É claro que fazer isso não é fácil, pois demanda tempo, esforço, dedicação e muitos outros sacrifícios. Mas, a certeza que nos anima é que os resultados a serem obtidos poderão ser maiores e compensatórios que os esforços investidos.

Também compreendi, por experiência própria, que é extremamente necessário o professor cultivar uma visão equilibrada de si mesmo, no sentido de que ele precisa ter humildade mental suficiente para reconhecer quais são os seus limites e possibilidades

dentro da sala de aula. Isso é necessário para que esse profissional recuse o sentimento de culpa diante da não concretização das suas expectativas em relação à aprendizagem dos seus alunos e também rejeite o próprio sentimento de desânimo que poderia fazê-lo pensar, por exemplo, que seus esforços não estão produzindo resultados tão positivos como deveriam.

Para tanto, os professores devem, assim como eu fiz, se concentrar naquilo que está na sua zona de possibilidades e não no que excede a ela. Afinal, pensar demais no que não se pode fazer significa desperdiçar tempo, tempo esse que poderia ser mais bem aproveitado para o benefício mútuo de discentes e docentes. Tendo em vista isso, o professor deve mirar no que ele pode executar em sala de aula para ajudar seus alunos a aprender a aprender. Confesso que depois que comecei a proceder desse modo, passei a encarar e a vivenciar a experiência do estágio de maneira mais positiva, porque o meu foco deslocou-se das minhas *impossibilidades* e *dificuldades* para as minhas *possibilidades* e *conquistas*, por menores que estas últimas fossem.

Por tudo isso, a experiência do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II trouxe a comprovação de que a minha escolha ao prestar o vestibular para o curso de licenciatura em História foi bem-sucedida e também confirmou a certeza de que ser professor será a profissão que exercerei após a conclusão do meu curso, apesar dos muitos problemas e dificuldades vinculados a ela. Compreendi ainda que os universitários não são os únicos beneficiados com a experiência do estágio, pois os agentes da escola, em especial os estudantes e professores titulares das turmas em que o graduando estagiário atua, também o são. Além disso, a prática em sala de aula me fez entender que ensinar não se limita apenas à transmissão unilateral de conhecimentos socialmente acumulados e sistematizados. Pois, ensinar é um ato, na maioria das vezes, abnegado e que envolve trocas mútuas de aprendizados, afeto, e, não raros os casos, de encorajamento. Por essa lógica, conclui, por fim, que estar em sala de aula na condição de professor de História é apenas uma forma de se colocar à disposição para ajudar os alunos a se reconhecerem enquanto agentes capazes de assumir o papel de protagonista na feitura da sua própria história.