

VIVÊNCIAS NO NOVO ENSINO MÉDIO POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

EXPERIENCES IN THE NEW HIGH SCHOOL THROUGH SUPERVISED INTERNSHIP

Cícera Mônica Rodrigues da Silva¹ - FAFIDAM
Dinajilas Gomes de Melo Santos² - URCA
Cecília Rosa Lacerda³ - UECE

RESUMO

O trabalho que se apresenta tem como principal objetivo discorrer acerca da experiência no estágio supervisionado V presente na grade curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri - URCA e as discussões englobam a reforma do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/2017. A pesquisa é de caráter qualitativo, tendo como coleta de dados, o levantamento bibliográfico e as vivências em tal estágio. Esse momento propiciado pelo estágio é de suma importância na construção da profissão docente. Ter essa relação entre formação e profissão é crucial para entendermos o sentido da docência, seus percalços e a relação entre escola, educação e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; Docência; Vivências; Problematizações

ABSTRACT

The main objective of the present work is to discuss the experience in the supervised internship V present in the curriculum of the degree course in History at the Regional University of Cariri - URCA, the discussions include the reform of High School proposed by Law 13.415/2017. The research is of a qualitative nature, having as data collection, the bibliographical survey, and the experiences in such stage. This moment provided by the internship is of paramount importance in the construction of the teaching profession. Having this relationship between training and profession is crucial for us to understand the meaning of teaching, its mishaps and the relationship between school, education, and society.

KEYWORDS: New high school; Teaching; Experiences; Problematizations

¹Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Mestranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará; Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP); Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino, História e Cidadania (NUPHISC). E-mail: smonicarodrigues882@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3653-4739>.

²Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Bolsista de Iniciação Científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-FUNCAP); Membro do Núcleo de Pesquisa em Ensino, História e Cidadania (NUPHISC). E-mail: dinajilas.gomesdemelosantos@urca.br / ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3042-3921>.

³Doutora em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Educação Brasileira (UFC). Graduada em Pedagogia (ICMG). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora adjunta do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE (2017- atual). E-mail: cecilia.lacerda@uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6798-4193>.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui-se um espaço em que os (as) licenciandos (as) em seus processos de formação inicial começam a ir às escolas e dar os primeiros passos para o magistério. Dentro desse emaranhado de experiências, o (a) graduando (a) pode ou não se reconhecer na profissão e, assim, podemos notar a grandeza dos momentos propiciados pelos estágios. Além disso, é nesse momento que muitos estudantes estão entrando em sala de aula pela primeira vez, dessa maneira, pode surgir sentimentos como anseio, insegurança e alegrias. São muitos os desafios (más condições de trabalho, turmas lotadas, indisciplina etc.) presentes nas unidades de ensino, esse contato é importante, pois pode proporcionar um olhar crítico e esperançoso.

Arroyo (2015) tece importantes reflexões acerca de como o contato com a escola e com os (as) docentes possibilita um contato real com a docência. Podemos notar que as instituições de ensino, em muitos casos, sofrem com o descaso governamental, e o trabalho dos (as) professores (as) acabam sendo prejudicados, pois o desenvolvimento e melhoria do ensino não depende apenas desses profissionais, mas também das condições nas quais estão inseridos (as). O processo de profissionalização docente seria mais coerente se essa relação entre profissão e formação fosse trabalhada desde o início dos cursos de licenciatura, porque dessa maneira, os graduandos não se sentiriam tão inseguros e distantes do que foi trabalhado nos cursos de ensino superior quando fossem assumir uma sala de aula.

A partir do que foi exposto, cabe aqui fazer algumas indagações: Qual o papel do estágio na formação docente na contemporaneidade? Por meio do estágio, os (as) estudantes da graduação podem sentir o sabor e o (dis)sabor da docência? Como enxergam a partir dos estágios supervisionados a relação entre educação, escola e sociedade? Tais perguntas nortearam os escritos que se seguem.

O referido artigo busca discorrer acerca das vivências propiciadas pelo estágio supervisionado V presente na grade curricular do curso de História da Universidade Regional do Cariri – URCA, além disso, propõe uma discussão sobre a Reforma do Ensino Médio através da Lei nº 13.415/2017, enfatizando a relação entre educação e sociedade. A pesquisa é de caráter qualitativo (Minayo, 2016), tendo como procedimento de coleta de dados, o levantamento bibliográfico e as vivências no espaço escolar.

No que tange ao aporte teórico, utilizamos autores e autoras como: Freire (2021; 2022), Tardif (2014), Silva (2005), Minayo (2016), Arroyo (2015), Mendes e Medeiros (2022), Almeida (2002), Silva e Boutin (2018), Mészáros (2008), Codes, Fonseca e Araújo (2021) e Nóvoa (2022). O trabalho encontra-se dividido em cinco pontos de discussão, iniciando com explicações acerca da metodologia, em seguida, notas sobre o estágio supervisionado; o terceiro, a reforma do ensino médio; o quarto, tecendo vivências no campo de estágio e encerrando com as considerações finais.

A atuação proporcionada pelo estágio foi de suma importância para a construção de práticas docentes e mobilização de saberes que perpassam a teoria apreendida na instituição formadora. Em sala de aula, somos atores e atrizes da nossa docência, somos cultivadores e cativados diariamente; os desafios são grandes, mas todo o aprendizado e os momentos de realização são os que nos movem para continuar em tal atividade. Além disso, nota-se que as mudanças na sociedade implicam na Educação e que esses processos não são neutros ou isentos de ideologias.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como arcabouço metodológico a abordagem qualitativa. Para Minayo (2016), essa abordagem consiste na busca de entender os significados e aspirações acerca do problema levantado. Além disso, a metodologia aborda justamente o que não pode ser quantificado. Como procedimento de coleta de dados, adotamos o levantamento bibliográfico e o registro de bordo realizado no estágio supervisionado. Esse componente curricular está presente no curso de licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri, sendo ofertado no último semestre do curso.

Como literatura bibliográfica, utilizamos autores (as) como: Freire (2021; 2022), Tardif (2014), Silva (2005), Minayo (2016), Arroyo (2015), Mendes e Medeiros (2022), Almeida (2002), Silva e Boutin (2018), Mészáros (2008), Codes, Fonseca e Araújo (2021), Nóvoa (2022). Os registros sistematizados por meio do estágio giraram em torno das vivências que se desenvolveram nas turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio na escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dom Antônio Campelo de Aragão, localizada na cidade de Juazeiro do Norte-CE.

Os percursos metodológicos podem ser classificados em cinco partes: I - Entrega da carta de aceite e conversas informais com o núcleo gestor e o professor regente; II - Realização da observação; III - Ministração das aulas; IV - Sistematização da atuação no diário de bordo e V - Organização e escrita do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notas sobre o Estágio Supervisionado

A atual resolução do Conselho Nacional de Educação, de nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BNC-Formação Inicial). Nessa resolução, em seu artigo 11, traz informações acerca da carga horária dos cursos de licenciatura, com relação ao estágio supervisionado, atribui-se o total de 400 horas “em situação real de trabalho em escola” (Brasil, 2019). Além disso, o estágio é guiado pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O estágio supervisionado é uma parte do processo de formação docente nos cursos de ensino superior e, esse componente curricular pode ganhar diversos olhares, a depender de quem ministrar tal disciplina e do olhar dos estagiários também. Essa parte presente nas licenciaturas proporcionam o contato com a escola e com todo o seu movimento com os demais professores, com gestores e com estudantes. Como diz Lima (2002), a partir da porta de entrada das instituições escolares já é possível tecer reflexões acerca desses espaços.

Nos cursos de formação, são nesses momentos que os estudantes da graduação podem sentir um pouco da docência na Educação Básica, de acordo com Arroyo (2015, p. 10):

Ter como ponto de partida o como os professores/as experimentam sua condição de trabalho. Como constroem, reconstroem e reinventam suas identidades em função do seu trabalho, das condições reais das escolas, em funções de suas lutas por direitos e em função das crianças, dos adolescentes, jovens-adultos concretos com que trabalham. Processos tensos de construção da condição docente e do trabalho das identidades que os obrigam a ultrapassar, redefinir o padrão de docentes e a formação recebidos.

Desse modo, podemos ver que quando começam as intervenções dos (as) futuros (as) professores (as) nas escolas escolhidas, eles passam a experimentar sabores e (des)sabores do que é ser professor (a) por meio das vivências, da condição do trabalho, da estrutura escolar no dia a dia dos (as) docentes. O estágio supervisionado e a escola configuram-se, dessa maneira, como espaços propícios de aprendizagem constante para o público em questão. De acordo com Lima (2002, p. 18) “observar a escola é descortinar tudo o que nela acontece e que é importante para a reflexão sobre o ensinar e o aprender”.

Para além da conexão entre estágio e escola, temos a comunidade, sabendo que a sociedade é uma extensão da escola e que os alunos não aprendem apenas nesse espaço, mas em todos os espaços que habitam a vida humana. Lima (2002, p. 28) tece a seguinte reflexão:

Algum dia você já teve a experiência de ficar um pouco de tempo no portão da sua escola de costas para ela observando atentamente sua localização? Como são as ruas, o bairro, o saneamento? Os meios de transporte? O bar da esquina? as casas que rodeiam a escola? Uma vez, ao fazer essa experiência, compreendi como nossas práticas de estágio desconsideram o contexto e cometem o equívoco de encaminhar os estagiários diretamente para a sala de aula.

A autora toca em um ponto que é muito importante para as vivências no estágio e, com esse trecho, podemos notar que tal atividade não se faz apenas dentro dos muros das escolas, muito pelo contrário, tudo que cerca tal instituição é fonte de observação e de análise.

Ainda sobre as dimensões desse componente curricular, não podemos esquecer que, por meio dele, os (as) estudantes que se tornarão professores (as) logo começam a construir os traços do seu fazer pedagógico e como isso é crucial na formação de docentes. O estágio pode agregar saberes, práticas e identidade docente, que são alguns dos pilares da profissão docente.

No que tange aos saberes docentes, Tardif (2014, p. 38) diz que esses saberes são plurais e heterogêneos, destacando os saberes disciplinares, os curriculares, os da formação profissional e os experienciais. Com relação ao primeiro, é definido como:

[...] saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.).

Tais saberes são construídos ao longo da trajetória profissional (inicial e continuada). Através das disciplinas ofertadas nas grades curriculares e trabalhadas nas instituições é que se pode conhecer, aprender e trabalhar certos conhecimentos depois em sala de aula. Além disso, está presente em todas as áreas do conhecimento e cursos distintos. Já os curriculares “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições escolares categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2014, p. 38).

Esse campo está voltado para os saberes organizados e incorporados nos currículos de instituições escolares. Eles orientam a atuação dos (as) docentes com relação ao planejamento,

atividades e avaliações que estão presentes nas escolas e que moldam a formação dos (as) estudantes. Lembrando que o currículo é um território de poder e disputa (Silva, 2005, p. 37). Os saberes da formação profissional consistem no:

[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (Tardif, 2014, p. 38).

Esses estão relacionados à instituição formadora, seja ela a universidade ou outros espaços formativos. Para tanto, podemos dizer que as instituições são responsáveis por trabalharem conhecimentos epistemológicos que fundamentam e/ou orientam os saberes e as práticas docentes no decorrer da formação e atuação profissional. Por último, temos os experienciais, que para o autor, estão:

[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2014, p. 39).

Os saberes experienciais contribuem imensamente para a construção do ser professor (a), como aponta o autor, eles surgem em seu trabalho cotidiano. Através das vivências nas instituições escolares os (as) docentes vão-se constituindo de saberes que, muitas vezes, não são alicerçados no decorrer da graduação.

Ainda sobre os saberes docentes, Freire (2022), em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, reflete acerca de saberes que não são encontrados em um manual acadêmico, ou seja, não há prescrições para tal dimensão da docência. Para elucidar, citamos dois saberes apresentados por ele: I - Ensinar exige alegria e esperança e II - Ensinar exige querer bem aos educandos que parecem simples, mas, em sua maioria, não está presente nas discussões dos cursos de formação de professores (as), tomando como lugar de fala, o curso de História.

Podemos observar que por meio do estágio, podemos exercitar e (re)criar esses saberes que moldam nossas práticas docentes. Com relação a essa dimensão, entendemos como um espaço de reflexão e de ação, se o docente não repensar a sua prática, provavelmente não terá sucesso em seu ofício.

A identidade docente, citada anteriormente é entendida como uma categoria que está presente na construção de profissionais que somos, antes mesmo de começar o curso superior em alguma área da licenciatura, já estamos constituindo isso, até quando lembramos de antigos (as) professores (as) da Educação Básica e falamos que não queremos ser como *fulano* ou *sicrano*, já faz parte desse processo. E continuamos no decorrer das aulas, nos encontramos com outros profissionais, com sindicatos, com os estudantes em sala de aula. É sempre no movimento e na dinamicidade que construímos cotidianamente.

A reforma do Ensino Médio

O contexto que se deu o estágio supervisionado foi justamente na adaptação da unidade escolar à reforma do ensino médio. Esse novo ensino médio foi resultado de políticas educacionais que buscam a todo o momento fragilizar a educação brasileira. Para esse ponto do texto, compartilhamos a perspectiva de Silva (2005), em que o autor tece reflexões acerca das teorias da educação. Para ele, esse campo divide-se em dois grupos: I - teorias não críticas, entende a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma; II - teorias crítico-reprodutivistas compreende esse fenômeno remetendo-a a seus condicionantes econômicos, sociais, culturais e políticos. Nesse segmento, buscamos sempre entender a educação através de seus contextos mais amplos.

A reforma do Ensino Médio deu-se através da medida provisória 746 e foi instituída pela Lei de nº 13.415/2017. Foi aprovada em um período bastante conturbado da política brasileira, logo após o processo de golpe que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e, com isso, assume o presidente Michel Temer (2016-2019) que traz toda uma transformação nesse cenário já marcado por diversos conflitos. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que esse projeto de lei já vinha de alguns anos. De acordo com Boutin e Silva (2018, p. 523)

Apesar de a polêmica ter emergido com maior intensidade em 2016, a partir da Medida Provisória 746, a atual reforma do ensino médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, tem sido pensada já há algum tempo por nossos legisladores. Seus pressupostos foram lançados ao público em 2013 por meio do Projeto de Lei 6.840, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG).

Desse modo, podemos notar que antes mesmo de 2016, já havia legisladores propondo uma reforma para os anos finais e que muitos dos apoiadores eram setores privados cujo interesse na educação está direcionado para a construção de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, uma educação para o mercado. É interessante ver essa temporalidade, porque mostra-nos que esse processo é também socialmente construído, pensado e repleto de interesses, o que concomita com a ideia de que a educação e suas políticas educacionais não estão isentas de ideologias.

Acerca da reforma, Mendes e Medeiros (2022 p. 37) dizem que:

Associadas às medidas econômicas que limitam os gastos com educação e saúde em benefício do mercado financeiro, o governo Temer protagoniza a Reforma do Ensino Médio, também de interesse do mercado financeiro, tramitada e aprovada às pressas, excluindo do debate cientistas da área de educação e docentes de todo país.

Por meio desse trecho, vemos que a reforma foi instituída sem levar em conta as percepções de outros sujeitos que são importantes para a construção de políticas educacionais que procuram promover ações que atendam ao público que ficam à margem e prejudicados, como os (as) negros (as), os (as) indígenas, as minorias sociais etc. Além disso, mostra-nos o caráter antidemocrático desses projetos, que muito falam acerca dos governos presidenciais que seguem de Temer a Jair Bolsonaro (2019-2022).

Sobre o caráter da reforma, Mendes e Medeiros (2022, p. 45) trazem a seguinte reflexão

Uma das estratégias do governo Temer (2016-2018) foi recorrer à velha ideia de que os “péssimos resultados” da educação decorriam de problemas gestados no âmbito da educação, os quais a própria educação teria de resolvê-los, isentando mais uma vez o estado brasileiro das pobres políticas educacionais ofertadas ao longo da história. Reforça-se ideologicamente o idealismo de que a educação é portadora da poção mágica capaz de solucionar seus próprios problemas, sem comprometimento do Estado. A partir daí, é só conseguir o convencimento da população.

Os autores chamam atenção para uma ideia que é reproduzida de que a educação pode resolver todos os problemas, isentando o Estado de suas obrigações. O ensino *normal* estava ruim, segundo esses discursos, e não era atrativo (Codes; Fonseca; Araújo, 2021), como se o novo ensino médio na prática fosse atrativo e as escolas estivessem prontas para lidar com tais transformações. Levando em conta que a estrutura precarizada de muitas instituições escolares só se agravaram, pois os estudantes agora precisam passar o dia todo.

No que tange à ampliação da carga horária, Boutin e Silva (2018, p. 528), em seus estudos acerca dessa reforma, destacam que agora a carga horária que os estudantes devem cumprir anualmente é de 1400h, o que difere de antes que era de 800h. As autoras continuam a reflexão

Cabe pensar em quem é este aluno do ensino médio brasileiro. Levando em conta os problemas socioeconômicos dos usuários da escola pública, há de se considerar que muitos jovens, matriculados no ensino médio, contribuem para a renda familiar. Um aluno trabalhador dificilmente concluiria o curso nesse novo formato proposto.

Se questionarmos sobre quem são os (as) nossos (as) estudantes das escolas públicas no Brasil, é importante pensar sobre o caráter dessas políticas educacionais. Será que esses projetos buscam realmente abarcar a população pobre? Objetivam por meio da Educação proporcionar uma formação humana-intelectual ou mão de obra para atuar no mercado de trabalho? É preciso refletir sempre o projeto de formação de homens e mulheres e, em concomitância a isso, um projeto de sociedade.

Outro ponto que merece destaque nessa discussão mesmo que de forma breve, são os itinerários formativos, os quais sabemos que o governo valeu-se imensamente dessa propaganda, pois muito se ouvia que o ensino médio passaria a ser mais atrativo, os jovens teriam a opção de escolher em qual área do conhecimento poderia aprofundar-se a partir de seus interesses. Nesse quesito, Boutin e Silva (2018, p. 529) dizem que

Com relação aos itinerários formativos, que remetem as opções formativas do período ditatorial, apesar da propaganda que circula na mídia sobre a oportunidade de escolha pelo jovem, o texto da lei deixa claro que esses itinerários estão à critério dos sistemas de ensino, e não do aluno.

Podemos ver que essa propaganda presente na mídia, um meio de comunicação que consegue atingir inúmeras pessoas em questão de pouco tempo, não se concretiza nas condições reais das escolas, pois não cabe aos estudantes escolherem o que eles querem, e sim

escolherem a partir daquilo que a instituição escolar oferta. Portanto, por meio das vivências e do conhecimento de muitas escolas de Ensino Médio que estão moldando-se ao Novo Ensino Médio vemos que não há leques de opções, e sim o básico.

Por meio desses pontos discutidos, vemos que a reforma do ensino médio, enquanto política educacional, estende-se, inclusive, ao currículo educacional. Mesmo mudando de governo (atualmente, estamos no governo do Presidente Lula (2022-2026) não há ainda sinalizações claras do que ocorrerá em relação ao Novo Ensino Médio. De antemão, professores (as), sindicatos, entidades de formação docente (pois essa reforma implica nas políticas de formação docente) e jovens, como um todo, precisam continuar lutando e propondo novas formas de educação.

Tecendo vivências no campo do estágio

Chegou o momento tão esperado para aqueles que estão começando a construir-se enquanto professores(as): a ministração de aulas. Cada estágio na URCA (temos cinco) possibilita a constituição docente em dimensões como a identidade e os saberes do magistério, além disso, proporciona uma mistura de sentimentos como alegria, insegurança, esperança e, sobretudo, anseio.

Na regência, a atuação ocorreu apenas nas turmas do 1º e 2º ano porque no dia que era para ter aula no 3º e a eletiva de História Local, era feriado ou ocorria alguma paralisação, porém, mesmo não entrando em todas as turmas da observação, as que conseguimos ministrar aula nos mostraram o universo real do chão da escola. Algumas dificuldades já foram sentidas nos primeiros encontros, o livro didático do primeiro ano era muito breve, era o livro do Novo Ensino Médio. Tinha todos os conteúdos de Ciências Humanas extremamente condensados. Segundo o professor regente, os docentes dividiam os capítulos de acordo com a afinidade com os assuntos, desse modo, já tinha os capítulos/páginas que nós precisávamos abordar e, além disso, tinha conteúdo atrasado que nós, como professoras estagiárias, tínhamos de ministrar com urgência.

Ainda com relação às turmas do 1º ano, sentimos muita dificuldade no que tange à quantidade de aulas por semana, uma pergunta que nós fazíamos e deixamos aqui registrada é: como você atua na construção do conhecimento com os demais sujeitos em sala de aula em apenas 50 minutos? Na nossa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem é comprometido. Os discentes são muito agitados, a conectividade é imensa com o aparelho telefônico até para pegar respostas de atividade, aquele famoso copia e cola. É como se a gente sentisse cada vez mais os alunos distanciando-se daquilo que conhecemos como o ambiente da sala. Nesse sentido, a reflexão de Nóvoa (2022) sobre a escola e os professores é de suma importância, uma vez que realmente vivemos em tempos de metamorfose na educação e precisamos atermo-nos a isso.

No que tange aos conteúdos, nos 1º anos foi abordado o período da invasão e conquista da Espanha na América do Sul, enfatizando os Incas, os Maias e os Astecas, seus modos de vida, sua relação com a natureza e com a religiosidade; a chegada dos conquistadores e sua forma brutal e feroz por riquezas do nosso solo sul-americano. O professor indicou que a gente trabalhasse sem o auxílio de slide porque a aula passava muito rápido, e de fato, passa. O tempo que é destinado para escrever algo no quadro, organizar a sala e fazer a frequência já se vão os 50 minutos de aula.

Esse ponto é importante para refletirmos acerca das mudanças curriculares. Quais os objetivos dessas políticas em diminuir a carga horária da área de humanas? o que isso implica na formação dos (as) discentes? Como fica a valorização desses (as) profissionais? São muitas

problemáticas que acompanham as discussões e são cruciais para compreender as implicações desse novo modelo.

Nas turmas do 2º ano, a experiência foi mais proveitosa porque não houve modificação na carga horária de História. Os discentes eram mais comprometidos e buscavam interagir, nos receberam super bem e fizeram ótima companhia no decorrer do estágio. Em média, tinha 16 alunos (as) por sala, era um número menor com relação aos primeiros anos, costumávamos conversar e, através desse laço, ficava evidente as pluralidades, anseios e motivações diárias deles (as).

Passar o dia na escola não é fácil, principalmente quando a estrutura é precária em alguns quesitos, ou como eles bem dizem, “quando a merenda à tarde é sempre suco com bolacha”. Acreditamos que seja necessário investigar como o novo sistema está sendo visto e sentido pelos estudantes, porque eles são os sujeitos que passam, muitas vezes, o dia todo sentado ouvindo explicações de conteúdos, o que dialoga com a educação bancária tão criticada por Paulo Freire (2021), essa educação que vê o (a) aluno (a) como um receptor de conteúdos, um espaço para depositar informações.

Algo que nos deixou tristes foi a situação da biblioteca, no decorrer das nossas formações na educação básica esse local não significava castigo, muito pelo contrário, adorávamos a biblioteca, viajávamos e descobríamos muita coisa por meio dos livros; ao adentrar na escola e seguir para tal espaço, observamos que estava trancada com um cadeado e, ao indagarmos sobre a situação, foi esclarecido que o ar-condicionado estava quebrado e que não tinha sido ajustado ainda. Como podemos enxergar isso? Que descaso é esse com a instituição escolar e com os (as) estudantes? A biblioteca precisa ser vista como um local propício para estudo e leitura, construindo um elo de pertencimento entre ela e os que fazem parte da escola.

Os assuntos trabalhados nessas turmas (2º ano), giraram em torno do imperialismo, conteúdo repassado para nós e pelo professor regente. Foi discutido junto com os (as) estudantes pontos como: o que é imperialismo; imperialismo cultural; conferência de Berlim; imperialismo estadunidense; ações imperialistas no continente africano e asiático e, os modos de resistências das populações africanas. Em outros encontros, tratamos mais sobre a História no nosso país como: a mão de obra escravizada no período do primeiro e segundo reinado de Dom Pedro; a questão da economia cafeeira; a luta pela libertação e resistência do povo negro.

Em alguns momentos, os (as) discentes indagavam por que nosso currículo escolar preza tanto pela História de outros países e, muitas vezes, não enfatiza a História do Brasil, uma crítica bastante presente quando o assunto é o que trabalhar com os (as) estudantes na disciplina de História. Como forma de avaliar a apreensão dos conteúdos optamos por passar resumos de pontos distintos sem colocar um número de páginas, deixamos eles à vontade para realizar tal tarefa, os resultados foram bons, recebemos ótimos resumos, bem escritos, detalhados e enfeitados.

Para mesclar um pouco nossos encontros, tivemos a semana da consciência negra organizada pela área de Ciências Humanas, as atividades foram para confeccionar cartazes e preparar uma apresentação referente a um país africano, destacando sua cultura, economia, arte e modo de viver. Ficamos para acompanhar, junto com o professor regente, a turma do 2º ano C, eles(as) dedicaram-se à atividade e ao momento de partilha de conhecimento. Foi muito interessante.

O evento ocorreu no auditório da escola e contou com a presença de dois moçambicanos que estavam aqui no Brasil e eram amigos do professor de História, eles fizeram parte da avaliação das exposições e apresentações, ouvindo e dialogando sobre os países africanos e toda a riqueza encontrada em tais territórios. Além disso, tinham outras

turmas visitando o espaço e participando de tal momento que, para nós, foi muito enriquecedor, toda aquela energia e o calor humano depois de passar por aulas on-line devido à pandemia de Covid-19 foi de esperar.

Outra atividade a ser destacada aqui foi uma conversa que propomos sobre o que seria liberdade e quais os limites da nossa liberdade já que vivemos em sociedade e em um país que se diz laico e respeitador das diferenças e da democracia. Acreditamos que é necessário dialogar acerca de acontecimentos que estão desdobrando-se no dia a dia. No decorrer da atividade, os discentes propuseram um debate para irem construindo suas ideias de liberdade e possíveis desenhos que representassem isso. Nós gostamos muito da iniciativa e os minutos passaram muito rápido, as conversas eram sérias e demonstraram que eles (as) têm muito potencial em si.

Ouvir as ideias deles(as) de respeitar o espaço de outras pessoas, de ser livre com sua escolha sexual ou simplesmente pelo modo de se vestir; de ter independência com relação às outras pessoas (marido e mãe); de ter noção das leis e das punições quando extrapolamos a liberdade de expressão. Enfim, foi uma atividade simples, mas que nos fez bem e mostrou que as aulas e o conhecimento podem e devem ser construídos em conjunto, docente e discentes. Nesse sentido, Paulo Freire (2022, p. 25) argumenta “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Dentre os desenhos feitos, um chamou bastante nossa atenção, a mensagem transmitida faz parte da realidade de inúmeros jovens e adultos no mundo inteiro, a questão de se sentir à vontade com sua sexualidade em público. Esse escrito tocou-nos porque sabemos que no dia a dia há muitos casos de homofobia e violência contra a comunidade LGBTQIAPN+ e que, em muitos casos, a punição não se efetiva. Além disso, mostra a pluralidade das nossas escolas e destrói discursos, leis e ações que tentam calar assuntos como esses nas instituições de ensino, um claro exemplo disso é a Escola sem partido.

Nossos discentes são diversos e plurais, desse modo, cabe aos docentes, ao núcleo gestor e a todo o sistema educacional prepararem-se para tal atuação. Esse período de estágio nos mostrou como a realidade da escola, a condição do trabalho docente e à docência como um todo é complexa. São inúmeros desafios, mas há também muita coisa boa e especial nessa profissão.

Por meio dessas vivências, pudemos perceber que os estudantes podem ir muito além das discussões rasas, eles têm potencial e precisam de uma educação que seja transgressora, de uma educação que vá para além do capital (Mészáros, 2008), ou seja, uma formação que não deve qualificar para o mercado de trabalho, e sim para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo objetivou analisar as principais implicações propiciadas pelo estágio, por meio das percepções acerca do Novo Ensino Médio e, sobretudo, discorrer sobre nossa experiência que se deu nesse contexto. O estágio supervisionado proporciona uma experiência da profissão docente, seus percalços e realizações, desse modo, foi gratificante e desafiador ministrar aulas e compreender o contexto em que os estudantes e a escola encontram-se. Esse momento também mostrou que a sociedade é a extensão da escola.

Foi possível notar que a Reforma do Novo Ensino Médio no que tange à mudança na área de Ciências Humanas, dificulta a atuação docente porque fica muito difícil construir conhecimento em conjunto com os (as) alunos (as) com apenas uma aula de 50 minutos por semana, fala-se tanto em proporcionar uma educação problematizadora, crítica e autônoma,

mas o obstáculo posto pela Lei 13.415/2017 dificulta tais objetivos.

Além disso, observamos a estrutura da escola e, após a leitura de relatos de profissionais da educação a respeito dessa experiência com a reforma, é nítido que há descuido e falta de investimento na melhoria de tais espaços, pois de que adianta ampliar horas, distribuir itinerários e, no fim, não ofertar realmente um ensino de qualidade e um local que sirva também como um espaço de socialização e de acolhimento.

O estágio molda-nos de inúmeras formas, são experiências subjetivas e aprendizagens construtivas. Não somos as mesmas após passar por tal atuação, em cada estágio revigoramos-nos, atuamos e somos autoras das nossas práticas docentes. Ademais, construir saberes partindo do saber teórico visto e revisto na instituição formadora, acreditamos que essa seja a maior percepção promovida por tal componente curricular, a ideia de que a prática em sala de aula está permeada de teorias apreendidas ou não na universidade.

Para concluir, esse componente curricular é de suma importância na contemporaneidade, pois mais do que nunca, as transformações no mundo aligeiram-se e, desse modo, essas vivências são construtivas ímpares para ratificar a escolha da docência e sentir os sabores e (des)sabores por meio do contato direto com trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Tensões na condição e no trabalho docente: tensões na formação. **Movimento-Revista em Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32543>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 08 jul. 2023.

CODES, A. L. M. de; FONSECA, S. L. D.; ARAÚJO, H. E. **Ensino Médio: contexto e reforma. Afinal, do que se trata?** Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10650/1/td_2663.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIMA, M. S. L. Entre o escrito e o vivido. In: ALMEIDA, A. M. B. de; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. (Orgs.). **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 15-20 p.

LIMA, M. S. L. O portão da escola. In: ALMEIDA, A. M. B. de; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. (Orgs.). **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de**

formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MENDES, J. E.; MEDEIROS, F. V. G. de. A Reforma do Ensino Médio: que encruzilhada é esta? para quê? para quem? **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 33-57, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n2.2022.24>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

Submetido em: dezembro de 2023.

Aprovado em: janeiro de 2024.