

PROFESSOR DE HISTÓRIA EM FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Noélio Nonato Alves¹
Maria Elizabete Roque da Silva²
Maria Daiane da Silva Sousa³
Ivanisevic Agnes de Sousa Matos⁴
Orientadora: Maria Arleilma Ferreira de Sousa⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as principais relações e facetas que recaem sobre, e organizam o desenvolvimento da atividade de construção do conhecimento entre os agentes da educação, profissionais e discentes, tendo em vista os impactos das complexidades da maleabilidade do tempo pedagógico na atuação do magistério, em especial do estágio. Para tanto, os clássicos do debate em ensino e história foram utilizados, relacionando então, com minhas anotações de diário de bordo, planos de aula, rascunho de atividades e demais documentos produzidos no processo de estágio, sendo usados como fonte. Disso entendemos que, enquanto maior o tempo utilizado para preparação de uma operação de estágio e de suas aulas, maior o sentimento de controle sobre a mesma, despertando segurança. O próprio momento preparatório deve pensar repetidas vezes a divisão do tempo pedagógico e ainda, mesmo entendendo a formação da consciência histórica como objetivo central de nosso ensino e levantando críticas a quantidade mínima de aulas existentes, a resistência à impregnação neoliberal na educação, deve ocorrer conscientemente e levando em conta a força dessa estrutura, para que não sofra com seu boicote institucional.

Palavras-chave: Tempo Pedagógico; Planejamento Metodológico; Prática Pedagógica; Estágio Escolar; Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Cumprindo à carga-horária prática da disciplina de Estágio Supervisionado III, desenvolvi a prática educativa de regência na etapa do Ensino Médio. A atuação se fez em duas turmas de 1ºs anos, nos turnos matutino e vespertino, da EEM Menezes Pimentel, escola pública estadual localizada em Potengi, na região do Cariri-Oeste cearense. Ao longo de dois meses, o terceiro bimestre do ano letivo, as duas “primeiras turmas” (A e B) de um sistema

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Regional do Cariri - URCA, noeliononato456@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Regional do Cariri - URCA, elizabeteurca@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Regional do Cariri - URCA, daianejardim018@gmail.com;

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Regional do Cariri - URCA, ivanisevicagnes5@gmail.com;

⁵ Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Professora do departamento de História da Universidade Regional do Cariri - URCA, arleilmasousa@hotmail.com.

organizativo que leva em conta o desempenho como forma de divisão. A responsabilidade era referente à todo o processo educativo: planejamento; condução; e avaliação.

Além do “novo” nível educacional, o ambiente de escola gerenciada estadualmente, representaram, juntos, uma gama de desafios a mais, em minha experiência pessoal, firmada até então apenas no Ensino Fundamental II, público e privado. O primeiro desafio, e até então principal, à presença neoliberal já havia me dado a certeza do tema de problematização a ser levantada, até que o cotidiano de trabalho me fizesse sentir um problema bem mais presente. Meu estágio quase foi boicotado por minha dificuldade em relação ao tempo pedagógico. Mas o que é tempo pedagógico?

Ao longo dos fichamentos de teóricos da prática pedagógica, não consegui encontrar nenhum autor que, determinasse em texto explícito, um conceito, uma denominação ou significado em potencial para esse termo. Contudo, percebi que todos os intelectuais o levam em questão para debater e questionar as N's problemáticas do sistema educacional, do processo ensino-aprendizagem e dos planejamentos e práticas didático-pedagógicas.

Partindo do conhecimento formado, então, “tempo pedagógico” é: a tênue “linha” que pode ligar ou interromper o contato entre a eficiência da construção de conhecimento e a formulação dos objetivos educacionais, com seu agente destinatário: o aluno. É a demarcação que delimita muito da atuação do professor; que organiza formas de relação interpessoal e processual dentro do ambiente escolar. Em suma, é a quantidade de tempo em “horas-aula” que o professor tem, em relação à quanto de conteúdo e quais objetivos se quer fazer concretizar ao longo dos 200 dias letivos.

A atividade-prática-trabalho pedagógico que a pessoa professor desenvolve no espaço educacional, é totalmente influenciada por essa questão. Daí a urgente necessidade de refletirmos e problematizarmos a avaliação de nossa prática enquanto educadores, e futuro educadores, em relação as condições práticas de trabalho com as quais nos deparamos, para que seja uma questão elucidada na preparação dos mesmos.

Pensando nisso é que, especificamente, debatemos as seguintes questões: o “porque do estágio”? Qual pedagogia e prática pedagógica se faz possível em tal cenário? Como que ocorre a construção do fato histórico, tendo em vista mais dois elementos que são a seleção de conteúdos e o livro didático? E, ainda, quais as inserções das propostas curriculares e do entendimento de avaliação sobre o processo?

Por todo o trabalho, a atuação no estágio foi utilizada como fonte (anotações e escritos em geral) para exemplificar as condições de funcionamento das teorias discutidas, em relação às concepções de planejamento, atuação e avaliação; o processo educativo em suas facetas.

A PROBLEMÁTICA DO TEMPO PEDAGÓGICO: DO PLANEJAMENTO E DA REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Anos letivos se iniciam, acabam, e a reclamação do professorado, principalmente da área de história, continua a mesma: apenas duas aulas por semana é muito pouco tempo, para que se cumpram os objetivos institucionais. Na universidade aprendemos que temos de ter como norte objetivo a formação da “consciência histórica” (RÜSEN, 2009, pag. 183); na escola, para lecionar, somos cobrados a “dar conta do conteúdo”, atingir às metas internas e externas, e prepararmos os discentes para as avaliações que garantem o “sucesso” da funcionalidade desse sistema numérico/neoliberal.

Tal situação gera um conflito não apenas com o projeto de mundo que o professor-estagiário carrega consigo, mas também com o entendimento que o mesmo construiu sobre o que deva significar o seu ato educativo. Pensemos esse percalço inicial pelo qual passei:

“a pedagogia é, pois, uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. Detalha seu pensamento, ao afirmar que a Pedagogia, numa perspectiva mais ampla, busca equacionar de alguma maneira o problema de relação educador-educando e, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo ensino-aprendizagem.” (FRANCO, 2012, p. 83-84)

O entendimento de Demerval Saviani, trazido no livro acima citado, sobre a forma que deve ser vista a aplicabilidade do pensamento pedagógico – na prática pedagógica e a concepção didático-pedagógica, foi a perspectiva levada para a experiência do estágio. Na praticidade de seu funcionamento, essa visão de “estar na profissão”, esse entendimento pedagógico, corrobora com um projeto de emancipação cultural tanto dos indivíduos, quanto do todo social, interessando mais ao qualitativo que ao quantitativo. O exercício disso foi assim pensado:

“O ponto de partida do método é a prática social, comum a professor e alunos, que podem se posicionar diferentemente como agentes sociais diferenciados. O segundo passo é a problematização, ou seja, o momento de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. Como terceiro passo tem-se a instrumentalização, que consiste na apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. O quarto passo é a catarse, momento

da efetiva incorporação dos instrumentos culturais trabalhados, na vida dos alunos, transformados agora em elementos ativos da transformação social. Por fim, como quinto passo, tem-se a própria prática social.” (SAVIANI, 2007, Apud FRANCO, 2012, p. 84)

Tendo por certo tais questões, é que chegamos ao âmbito de problemática sobre os conflitos que geram o mau aproveitamento do tempo pedagógico. A perspectiva de funcionalidade em foco nesse momento é justamente o trabalho desenvolvido pela pessoa professor no campo educacional. Ora, embora estivesse ciente da enorme diferença entre o pensamento de “como o sistema deveria se desenrolar” e a realidade de cumprimento de exigências da enorme estrutura de nossa máquina pública, o otimismo de perspectiva de mudança, otimização, não podia ser abandonado nessa prévia.

As 14 aulas em cada uma das salas de 1ºs anos pelas quais fiquei responsável, bem como os momentos de planejamento e socialização com os colegas estagiários da mesma escola e o professor supervisor, foram pensados pelo entendimento de prática pedagógica aqui explicitada. O ambiente de desenvolvimento dessas atividades, contudo, exigiam metas a serem cumpridas, referente a: quantidade de conteúdo ministrado; a média de notas em relação a dificuldade das questões avaliativas, etc. Diante desse encontro de “interesses”, se faz perceber a dificuldade de maleabilidade do tempo disponível e questionamentos surgiram.

Salvo os casos de especificidades como: estágios exteriores; participação em atividades extracurriculares; iniciativas próprias; participação em projetos institucionais de bolsas de pesquisa. O momento de se pensar (planejar) sobre esse “choque de realidade” tem de ocorrer obrigatoriamente, e apenas, no estágio? Para isso serve essa cadeira? Para “aprender a profissão”?

Segundo Pimenta & Lucena (2004), o estágio vem a ser um componente curricular que, juntamente com as demais disciplinas, irá possibilitar a formação da identidade docente, uma vez que os agentes educacionais, o professor em formação sendo um deles logicamente, têm o acesso ao trabalho em conjunto no dia-a-dia escolar para reflexão, pesquisa e entendimento das questões básicas de alicerce do âmbito educacional.

O estágio, dessa maneira, não tem mínimas condições de se resignar a uma “atividade meramente instrumental”, deve ser uma experiência de reafirmação de seus conhecimentos e de seu interesse pela profissão. Por outro lado, observamos os outros agentes que compõem o cotidiano dessa prática. A liberdade de atuação dessa “atividade do professor” vem a partir de um ponto previamente estabelecido, por forças até então maiores, como vimos, e finda ainda

por ser balizado por um objetivo final de desenvolvimento que deve estar ocorrendo naquele tempo pedagógico utilizado.

A atividade do professor diante das turmas e do sistema, encontra-se então em check pela sua funcionalidade exigida, enquanto desperta também, na visão dos gestores escolares e administradores estaduais, o receio de pôr em check essa mesma funcionalidade, se vista enquanto sua relação com a disponibilidade cronológica. Perante essa situação onde o tempo pedagógico finda por se encontrar ainda mais comprometido, devemos pensar em qual é então a pedagogia/didática e a prática pedagógica que se faz possível em tal cenário.

O estágio em meio a essa relação se mostra sim, então, como “um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso”, mas que se faz ocorrente numa vivência principalmente (...) de contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. (PIMENTA & LUCENA, 2004, p. 102)

Assim vista, a profissão vem sendo “entendida” (e não aprendida) pela vivência que se tem até o momento de aplicação e reflexão da prática educativa, principalmente na graduação, e apenas tem seu processo sustentado de sua continuidade com a experiência de estágio. Essa tem como objetivo principal, nessa visão, a “reflexão da práxis”, para que, assim, a ação do estagiário, e desse futuro profissional, poder ir se apropriando de tais relações histórico-sociais, processos e ocorrências dessa realidade de trabalho.

É bem entendível, pois, que se passe por tais situações conflituosas, as mesmas existem na normalidade desse âmbito de trabalho. Contudo, não nos cabe cair na “mesmice” pela qual reclamávamos de nossos professores, em tempos de secundaristas, numa “rendição ao sistema”. É interessante que por mais que a estabilidade que nossa prática vai adquirindo na lida com essas situações, como postula as autoras acima citadas, é a partir da compreensão e do convívio tido com essas realidades que se pode pensar num projeto de intervenção e contribuição. Isso já evidencia um trânsito universidade-escola.

O trânsito acima apontado, é visto por Pimenta & Lucena (2004, p. 104), como um trâmite de ações e informações ocorrente entre as duas partes como dois campos de poder, pela forma como as instituições se organizam. Esse trâmite finda por gerar um campo de conhecimento, que é justamente o estágio. Tendo essa gênese, a possibilidade de intervenção, visando aprimoramento, é muito clara sua efetividade.

Para alívio das angústias, as normas que são acordadas e que compõem a cultura escolar, sempre têm de coexistir com outras vozes nesse espaço⁶. Esse movimento de autoprodução da atividade e, portanto, de produção do ambiente do processo ensino-aprendizagem, de forma coletiva, terá suas contradições e contratempos, contudo, o âmbito irá se fortalecer diante de tais relações interpessoais, subjetivas e profissionais.

Ainda mais, a atividade do trabalho pedagógico, principalmente na linha didático-pedagógica já estabelecida aqui, segue na busca da compreensão histórica da realidade social. Esse “modo de fazer” é muito importante no convívio docente-discente pois: estabelece o posicionamento do educando enquanto sujeito produtor do conhecimento histórico que se constrói; além de trazer assim mais perspectivas quanto os pontos de vistas e organizações temporais que se surgem, no entendimento, ao longo do processo (SCHMIDT & CAINELLI, 2010, p. 53-54). Visto isso, nossa prática não possível apenas numa perspectiva sistêmica, como também na lida com a construção do cotidiano social.

Importante salientar aqui que: os momentos em que as demais complexidades foram deixadas de lado, a atividade-trabalho atendeu à busca do bom funcionamento do processo, guiando-se como do entendimento acima exposto. Toda via, deve ser admitido também o não conseguimento da aprendizagem significativa em todos momentos, ou em todos os “grupos intersala”. Esse ponto, da aprendizagem significativa, também é salientado Schmidt & Cainelli (2010, p. 56).

No ensino de história especialmente, nota-se, partindo desse debate, a importância de tais intervenções, mesmo limitadas. Finda por dar um lugar de fala “concomitante”, o ato de propormos desconstruções, entendimentos e apropriações individuais, sobre os fatos históricos, tendo a atividade da prática pedagógica mergulhada nesse contexto. Não seriam os processos situados espaço-temporalmente e ocorrentes em torno de relações sociais, a mostra prática dos resultados de convergências, divergências e interrelações das mais diversas entre os personagens históricos?

O processo a qual está sendo analisado, vem a ser de “negociação de significados”, contudo, é obvio que há proximidade com os alunos, tanto do conteúdo (discussão), quanto da pessoalidade dos agentes e do próprio processo⁷. Esse modo de fazer, salienta uma espécie de “resgate das experiências do alunado”, esse pode superar a problemática da “falta de

⁶ Pimenta & Lucecna (2004), p. 109;

⁷ Schimidt & Cainelli, 2010, p. 54;

proximidade” com: a sapiência sobre a realidade pessoal das turmas; o estímulo por provocação mais direta; o aproveitamento geral de uma contribuição individual, etc. E é dessa maneira que, defendemos a máxima de que o processo de ensino-aprendizagem dos fatos históricos do passado, ocorre ao lado da construção de fatos históricos pertencentes ao próprio aluno, e que esses devem ser utilizados como estratégia didática.

Para mais que um esforço de busca sobre soluções ou “desvios”, essa foi justamente a experiência que estruturei com as turmas. Através disso, é que pude identificar a funcionalidade do caminhar de intervenção e participação na realidade desse alunado trabalhado. As interações em redes sociais (com materiais referentes às discussões) e os diálogos em demais aulas, demonstram bem a edificação desse compartilhamento de conhecimentos.

A próxima questão enfrentada se deu em relação à: já que o processo docente foi adaptado, para o trabalho acima desposto, como iria ser cumprido os percalços diretamente ligados ao momento da aula em si, que seja o uso obrigatório do Livro Didático como base principal, e a necessária seleção de conteúdos? O tempo pedagógico nesse sentido, a cada duas aulas por semana, viu uma atividade pedagógica onde “problematização” foi a palavra de lei. Com mapas e Slides, como recursos didáticos, o trabalho, tentava-se, seguiu uma linha aparentemente paralela ao conteúdo.

Nos termos de aceitação de meu estágio, a escola, através de seu professor supervisor, estabeleceu a necessidade de utilização do Livro Didático como base principal do processo, para atender ao regimento escolar; para mais que isso, as metas da escola também deveriam ser cumpridas, daí a atenção para com três “capítulos do livro didático” a serem obrigatoriamente apreendidos. O paralelismo entre minha didática e as exigências escolares, com o passar das semanas, foi compreendido pelo alunado. As informações trazidas no livro didático, eram primeiramente expostas, seguida de uma reflexão que, constantemente não acompanhou a sequência do livro. Ao final de cada raciocínio, ligava-se cada “parte” proferida, em um determinado “lugar” da organização do livro. O espanto foi inevitável, nesses momentos.

Vinculada a mais essa questão que pairava sobre a atividade em relação ao “tempo que se tem”, a seleção dos conteúdos, que já é uma parte crucial em nosso trabalho, para essa experiência, que como estamos vendo ocorria baseada na adaptação com a realidade, essa seleção se tornou outro desafio. Como já explicitado anteriormente, obedecendo a uma

organização da própria escola, as Unidades (divisões, por temas, dos capítulos do livro didático) teriam de ser trabalhadas obrigatoriamente em sua totalidade, cada uma em um bimestre, nunca ocorrendo em mais que esse tempo, para que não se prejudique o andar do ensino anual, e o acompanhamento das famigeradas metas.

De acordo com Bittencourt (2005), isso é uma “proposta curricular”. Ainda segundo a mesma, até em meio a formação dessas propostas a “autonomia docente” deve ser valorizada, tendo em vista seus saberes pedagógicos. Uma vez a escolha de conteúdos já feita, basta então legitimá-la no processo: atribuir significância para a sequência de seleção organizada, de forma a atender os objetivos que rondam a atuação; interrelacionar os conteúdos (em si) com todas as práticas e problemáticas, postas até agora; e, o principal para aqui, planejar não apenas o “enquadramento dentro do tempo pedagógico disponível”, como a autora coloca, mas, também, planejar a superação dos atrasos e impossibilidades que o caminhar processual irá trazer ao desenvolvimento. Deixando tudo explícito ao alunado.

Todas essas facetas da atividade-trabalho pedagógico vêm trespassando pelo uso do Livro Didático. A chegada com tentativa de pedagogia humanista, a adaptação pelo uso do que com essa análise pude chamar de Pedagogia Histórico Crítica, e por fim, a estrutura velada de caminho tortuoso entre: essa última “linha” citada e todas as condições aqui salientadas; os questionamentos “e onde fica o livro didático? Como trabalhar ao meu modo o organizativo conteudista trazido por esse? Como entender efetivamente a construção dos fatos históricos nesses moldes? ”.

Primeiro a preocupação do conjunto estudantil, em “por onde estudar”; segundo a preocupação do professor-supervisor em não enfraquecer o “costume do ‘trazer o livro’”; findaram por me incentivar o pensar numa prática que melhor se utiliza tal ferramenta. Daí então o livro passou a ser uma espécie de “porto seguro”, onde sempre se volta após toda e qualquer forma de atividade desenvolvida ao longo das aulas.

Mesmo não concordando com concepções, estruturalizações, foco e abordagens trazidas no livro, que são os critérios de suma importância para o trabalho pedagógico (SCHMIDT & CAINELLI, 2010, p. 172) mesmo assim, as articulações com aquela linha de historiografia e de didática da história tiveram de ser criadas. Nesses moldes a aula em si é valorizada, haja vista a perspectiva de que é no momento expositivo, que o conteúdo “acontece”, em sua significância de entendimento.

A ligação entre conteúdo/livro/estudantes, tem importante contribuição advinda do trabalho desenvolvido pelo professor. Sendo assim, a popularização do saber histórico, numa transposição didática, teve sim a contribuição da familiaridade da figura do professor, mas, não deixou de conhecer também a postura crítica do mesmo tanto para com a forma de organização do conhecimento, quanto para o próprio conhecimento ali exposto, no Livro Didático, como “maior veracidade”. Todas essas partes são indissociáveis da boa aprendizagem histórica.⁸ Os fatos históricos analisados nessa experiência tiveram dessa maneira, cada planejamento pensado no meandro dessa complexa relação prática.

Em face a isso, as propostas curriculares, para o nível de ensino aqui trabalhado, às quais têm como “obrigação” a proposição de mecanismos para a formação do seu principal objetivo, que seja a organização da cidadania, valoriza o facilitamento, por meio desse instrumento, o Livro Didático, do alcance dessa “aprendizagem”. Os conceitos e informações históricos (as) devem ser de caráter básico para o desenvolvimento dos destinatários do processo. A organização deve ser temática e levar em consideração as linhas historiográficas. Os livros didáticos devem atender, como suporte, a esses objetivos⁹. Cada ponto, desse objeto, que promova esse objetivo, deve, e foi, valorizado e exposto na construção do entendimento ao longo das aulas ministradas, mesmo nesse sistema de trabalho adaptado.

Por fim, a atividade-trabalho pedagógico se depara em suas problemáticas de relação entre “perfil do educador” e realidade escolar, atingindo a funcionalidade do tempo pedagógico, ainda em seu momento de avaliação. Esse não é o momento “final” do processo, mas permite pôr em vista os pontos em que se conseguiu uma construção efetiva, e os que necessitavam maior aprofundamento didático, quais aulas tiveram boa fluência da forma de trabalho escolhida, e quais ainda necessitam maior esforço do professor ou do aluno. Enfim, demonstra também a quantidade de tempo pedagógico que pode ser otimizado, para mais ou para menos, de forma a melhor atender as necessidades da aprendizagem.

É de extrema importância que haja previamente a percepção da realidade do conjunto processual a que está se pondo, ou seja, não apenas nas horas de planejamento do momento da aula e do tempo pedagógico levado nisso, mas antes mesmo de se apresentar oficialmente ao espaço escolar, visando sua atuação, todas as arestas devem ser vistas: a quais interesses estará passível? Quais regra terá de atender? Quais exigências? Pois só assim a atividade se

⁸ Schimidt & Cainelli, 2010, p. 173;

⁹ BITTENCOURT, 2005, p. 117-119;

tornará possível e exitosa. Vejamos então as complicações de não se perceber essa realidade previamente.

Na experiência, as “principais características” existentes no processo em que ocorrem os “atos de avaliar”, quais sejam: caráter inicial, formativo e somativo, foram respeitadas e implementadas. Seguindo a internalização, ocorrida ao longo da graduação, de que a avaliação deve ser um “diagnóstico contínuo e sistemático, procurando analisar a relevância e o significado do conhecimento ensinado” (SCHMIDT & CAINAELLI, 2010, p. 184). Todavia, o objetivo numérico, e sua meta de aumento de média, deveria entrar nesse entendimento, mesmo que como um cavalo de Tróia.

A avaliação dominada por essa compreensão, vem a ser um *feedback* que servirá para detecção de tais embargos e complexidades aqui debatidas. É interessante salientar ainda que, essa análise irá servir para o aluno e o professor, e funcionará em relação aos mesmos, numa atividade concomitante de busca de concretude. A problemática se faz no momento em que, se tenta pôr, de forma apenas possível, o objetivo da estrutura a que se estava “servindo”. Extrair o resultado “numérico” deveria estar no horizonte de trabalho desde o início.

É percebendo esse entendimento, que paro para analisar, após o desespero inicial, os resultados avaliativos do bimestre. A “avaliação base” teve de ser uma prova escrita objetiva (de acordo com a metodologia escolar), mas também se valeu do trabalho cotidiano, com atenção as ênfases trazidas logo acima. Primeiramente referente a montagem da prova escrita, que já ocorria em caráter inexperiente, foi pressionado ainda por: ter determinada quantidade exata de questões (10), subdivididas entre níveis de “fácil-médio” à difícil; de serem questões contextualizadas; de abordar todo o conteúdo trabalhado; de instigar o raciocínio consciente historicamente”; em suma, N’s nortes que fizeram da avaliação uma colcha de retalhos.

Sobre os resultados numéricos, foi desastroso: as melhores turmas conseguindo os piores resultados; alunos de tradição em aparecimento de destaque, quase zerando a prova; insegurança geral da legitimidade do aprendizado avaliado. A questão aqui foi que: o último “quesito” citado no parágrafo anterior, foi o utilizado para o caráter geral organizativo da avaliação, dessa maneira o processo de construção de conhecimento/entendimento da realidade foi levado para dentro dos questionamentos finais.

Infelizmente os estudantes não estavam preparados, para esse “tipo” de prova; infelizmente o tempo pedagógico não permitiu exemplificar previamente tal forma de análise, embora os objetivos tenham sido expostos. Percebe-se aqui que, as percepções do nível de

captação (entendimento) observado em sala, podem sim satisfazer o processo, necessita-se apenas a adequação disso ao sistema neoliberal. Assim se deu o âmbito do trabalho: adaptado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado desde o início, as experiências relatadas foram vividas no calor do momento e em caráter de primeiro “enfrentamento”, tais reflexões ocorreram posteriormente. Chegado o término dessa atuação de regência na escola, a primeira reação foi o desespero emocional. Juras de nunca mais entrar numa sala para dar aula. O choro e o lamento foram inevitáveis. Essas foram, inicialmente, as considerações finais pensadas para com uma das experiências mais importantes da vida de um professor em final de formação.

Diante de conversas com professores da escola, com o supervisor e com a docente da cadeira de estágio, houve a possibilidade de se exortar muito do emocional, e realmente raciocinar um pouco. Passou-se então a não ver essa experiência como um fracasso. O estágio então passou a ser visto não como um tempo praticamente perdido. Toda via ainda o processo ensino-aprendizagem responsável enquanto espaço de todas essas ocorrências, foi visto como meramente cumpridor de tabela e tradicionalista. A tão debatida “mudança” e “intervenção” na educação básica que eu e meus colegas fariam, teria ficado então no discurso.

Concluindo todo esse trabalho de discussão intelectual e análise de prática, percebe-se que: a importância da atuação naquele espaço-tempo foi tão grande quanto, ou provavelmente maior, que a saudade desenvolvida de estar ali. Maior que a dor e a angústia que o dia-a-dia de nossa conjuntura cospe em nossa face. O trabalho de adaptação realizado nas três questões centrais postas aqui, como em tantas outras, foi um divisor de águas para o conteúdo profissional que vinha desenvolvendo. E pode ainda servir de exemplo.

Nessa visão, teoria não esteve separada de prática; subjetividade não esteve separado de profissionalismo; eficiência, por assim dizer, não fez indissolúvel de autoritarismo, pessimismo ou aceitação das condições de uma realidade depreciativa. Cabe lembrar ainda que: se moveu toda a prática com problemas quanto a tempo; se refletiu sobre problemas quanto a tempo, tudo isso sem se saber: quanto tempo de profissão ainda temos; quanto tempo de liberdade ainda temos; quanto tempo de VIDA ainda temos. Existir, resistir, atuar profissionalmente e manter um projeto de mundo alternativo dentro do sistema educacional, mesmo diante da atual conjuntura, já são, por si, grandes vitórias de excelência, e uma representação da Revolução no campo da educação que há de estar por vir.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez editora, 2018;
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012;
- PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds**, 2005;
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).
- RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 2, n. 2, p. 163-209, 2009;
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 1 O. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008;
- SCHMIDT, Maria A. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004;