

## Estágio Curricular: Observações e experiências discentes

Queila dos Santos de Menezes Souza<sup>1</sup>

[queilamenezes22@gmail.com](mailto:queilamenezes22@gmail.com)

**Resumo:** O estágio obrigatório é uma das disciplinas que compõe a grade curricular dos cursos de licenciaturas, constituindo uma etapa fundamental na formação docente. Nesse sentido, o cenário que é muitas vezes encontrado pelo estagiário/a pode ser desafiante do ponto de vista pessoal e profissional. Este texto tem como base dois relatórios finais de estágios obrigatórios vivenciados em uma escola de ensino médio do município de Vitória (ES). Buscamos também refletir sobre as principais questões que permearam essa experiência, tendo como referencial teórico os apontamentos pedagógicos do intelectual Paulo Freire(1997) e as complementações da Teoria da Autodeterminação(2010). Assim, o artigo reúne algumas observações feitas nesse período acerca da essencialidade do papel ativo do/da educador/educadora na construção do saber e os desafios que envolvem a docência, a partir da perspectiva de quem estagiava. Os resultados apontam que a referida disciplina permite aos sujeitos em formação um espaço, no qual a teoria e a prática se complementem no campo empírico que é a sala de aula, formando a *práxis*.

**Palavras-chave:** Estágio obrigatório. Formação inicial. História.

## Mandatory internship: Observations and student experiences

42

**Abstract:** The mandatory internship is one of the disciplines that compose the curriculum of undergraduate courses, constituting a fundamental stage in the formation of teachers. In this sense, the scenario that is often found by the intern can be challenging from a personal and professional point of view. This text is based on two final reports of mandatory internships experienced in a high school in the city of Vitória (ES). We also seek to reflect on the main questions that permeated this experience, having as theoretical reference the pedagogical notes of the intellectual Paulo Freire (1997) and the complements of the Theory of Self-determination (2010). Thus, the article gathers some observations made in this period about the essentiality of the active role of/the educator/educator in the construction of knowledge and the challenges that involve teaching, from the perspective of the trainee. The results indicate that this discipline allows the subjects in formation a space, in which theory and

<sup>1</sup> Estudante de licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

practice complement each other in the empirical field that is the classroom, forming the praxis.

**Keywords:** Mandatory internship. Teacher training. History.

## 1 Introdução

O estágio obrigatório é um importante componente curricular das licenciaturas. A referida disciplina permite aos sujeitos em formação em um espaço, no qual a teoria e a prática se complementem no campo empírico que é a sala de aula, formando *apráxis* (FREIRE, 2018). Além disso, o estágio obrigatório contribui para a jornada de “se fazer docente” do graduando/da, a partir das experiências subjetivas e coletivas produzidas no contexto prático, podendo ser um momento de troca de saberes entre os profissionais que concluíram a graduação e aqueles que estão no início da sua jornada docente.

Esse compartilhamento é essencial para ambos, pois, apesar de estarem em etapas profissionais diferentes, cada um traz consigo alguma contribuição na formação do outro/a. O estágio também possibilita a criação de vínculos entre a comunidade local, representada pela escola, e o meio acadêmico/universitário, por intermédio desses alunos/as enquanto estagiários/as. Esse aspecto é fundamental para aproximação entre esses dois espaços ilusoriamente distantes. Assim como a prática não pode estar dissociada da teoria, a universidade não se faz independente da comunidade que está inserida.

Pensando na relevância dessas experiências, os/as estudantes são convidados/das ao final de cada estágio a compartilharem os principais aspectos sentidos e observados. Assim, este artigo tem como base dois relatórios finais de estágios vivenciados no ensino básico em 2019. Desse modo, o texto preservou a estrutura desse tipo de redação. No primeiro momento, o texto apresenta os aspectos gerais dos estágios e as características do espaço físico da escola que nos acolheu. Em seguida, a observação das turmas e a regência referentes ao estágio I. Em terceiro, a observação das turmas e a regência do estágio II. O texto também visa a problematizar questões percebidas no estágio, como o racismo (ALMEIDA, 2018; KILOMBA, 2019), a motivação com base na Teoria da Autodeterminação (LOURENÇO; PAIVA, 2010; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Por último, uma breve discussão

sobre a questão do mal-estar docente (DWORAK; CAMARGO, 2017; BUENO; LAPO, 2003). Necessário lembrar que não é objetivo aprofundar nessas questões, mas dizer para nosso leitor da complexidade e da riqueza de experimentos que se vive no estágio supervisionado.

## 2 Estágios: Aspectos Gerais

Os estágios obrigatórios foram vivenciados em uma escola estadual de Ensino Médio, localizada no município de Vitória (ES), em 2019. No primeiro estágio (2019/1), acompanhamos um professor graduado em licenciatura e bacharelado em História, mestre em Ciências Sociais. No segundo (2019/2), o professor também é licenciado e bacharel em História. Em ambos os estágios, as aulas de História que foram assistidas (terça-feira, quarta-feira e sexta-feira) corresponderam a um total de oito aulas semanais.

No decorrer do estágio I, foi possível o contato com as atividades comuns na rotina dos docentes como correção de provas, lançamento de notas e preenchimento do diário de classes no sistema. A execução dessas tarefas nos permitiu constatar que o trabalho de um/uma professor/a não se encerra na sala de aula. Na verdade, leva-se um considerável tempo na realização desses deveres, que, quando acumulados, tornam-se tão cansativos quanto o ato de ministrar conteúdos.

Em se tratando das aulas e do professor do estágio I, observamos que ele buscou intercalar as aulas com uso de recursos como quadro branco, pincel e instrumentos audiovisuais (como slides e vídeos). As exposições dos conteúdos seguiram, não rigorosamente, a ordem do livro didático. Consistiam em explicações dos pontos destacados no quadro que duravam em média entre 20 a 30 minutos da aula. Notou-se que o professor fazia uso de um tom jocoso ao falar. Às vezes, costumava fazer perguntas aos alunos/alunas mais inquietos de modo a atrair a atenção para o que estava sendo ministrado.

Embora o estágio II tenha sido na mesma escola, a experiência se deu de forma diferente da anterior. Nesse segundo momento, não foi ofertada a mesma liberdade para execução de outras tarefas que estivessem além do ambiente da sala de aula. Dessa maneira,

só foi possível a observação das aulas e uma manhã de reunião com as famílias e responsáveis.

Referente às aulas acompanhadas no estágio II, notamos que elas costumavam ser pouco expositivas. Além disso, eram pouco dinâmicas, com dificuldade de promover a interação dos/das estudantes com os conteúdos. Os assuntos abordados limitavam-se a um resumo escrito no quadro. As aulas seguiram a ordem do livro didático, mas não implicava no uso constante desse.

A disciplina de estágio é a oportunidade para que os/as estudantes de licenciaturas se aproximem da realidade de sua profissão. Espera-se que, nessa etapa de formação, os/as graduandos/as vivenciem e exerçam papel de docente, porém sob a tutela de outro/a que já atua efetivamente. Dado o caráter prático da disciplina, é mister que seja possibilitado aos/às professores/as em formação um espaço de atuação e contato com a prática profissional.

A experiência adquirida no primeiro estágio contribuiu muito mais para o amadurecimento docente, por propiciar o fazer/participar e não só observar. Cada educador/educadora passa pelo processo de construção de seu fazer docente criando uma identidade própria. Desse modo, um estágio participativo é um ensejo importante nesse andamento profissional (SILVA; GASPARG, 2018). Contudo, essas experiências possibilitaram o contato com dois professores de perfis de atuação diferentes. Respectivamente, um professor que concedeu maior liberdade de atuação nos afazeres diários de um docente, e outro que resguardou suas funções docentes, limitando a experiência de quem estagiava.

## 2.1 Observação da Escola

A escola na qual experienciamos o estágio localiza-se na cidade de Vitória (ES). A escola em análise é uma instituição que oferta o Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional de Nível Médio<sup>2</sup>, a saber, técnico em Administração, Mecânica e

---

<sup>2</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução Nº 6, de 20 de setembro 2012) definem a forma de ensino integrada como a de tipo ofertada a quem “já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2012, p.10)”.

Elétrica. Por esse motivo, a escola atende não só estudantes dos bairros vizinhos, mas também estudantes oriundos de diferentes regiões da Grande Vitória, como Serra, Cariacica e Vila Velha.

Essa dupla oferta faz com que a escola apresente um quadro maior de docentes, divididos entre profissionais da área regular e os específicos da área técnica (formados em engenharias, por exemplo). A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), tendo um total de 1.764 estudantes matriculados, distribuídos em 59 turmas. Possui uma quadra, refeitório, pátio e um número considerável de salas distribuídas no primeiro e segundo andar.

Observamos que a escola carece de reparos e melhorias significativas, sobretudo, nas salas de aula. Nas salas em que foi possível entrarmos, não havia maçanetas nas portas ou estavam quebradas. Em outras, a ventilação do espaço era insatisfatória. Era comum encontrarmos duas ou mais carteiras em condições impróprias para o uso. Em uma das salas, havia um balcão de mármore com risco de ruir. Além disso, em dias chuvosos foi necessário o uso de baldes por causa dos gotejamentos. O problema de infiltração inviabilizou a utilização do auditório que, até o momento em que fazíamos os estágios, estava interditado. O ambiente em que os/as professores/as faziam os planejamentos de aulas era quente e limitado, o que dificultava a movimentação nesse espaço.

Outros problemas notados foram em relação à segurança das funcionárias que atuavam na secretaria da escola e à acessibilidade. No primeiro caso, a secretaria — embora apresente grades — é aberta. Desse modo, no caso de um possível ataque surpresa com armas de fogo, as funcionárias estariam com a integridade física comprometida<sup>3</sup>. Sobre acessibilidade, não foi notado nenhum mecanismo que permita o acesso de cadeirantes para o segundo andar.

### 3 Estágio I: observação das turmas

<sup>3</sup> Em março de 2019, uma escola estadual em São Paulo vivenciou um ataque violento por armas de fogo. Esse episódio não foi o único no Brasil, que já registra pelo menos oito casos desse tipo. Em consequência disso, as escolas convivem com clima de medo diante da infeliz possibilidade de ocorrência de eventos dessa natureza. Ver: REALENGO, Janaúba e outros: episódios de ataque em escolas no Brasil. **G1**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/episodios-de-ataques-em-escolas-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 27 fev. 2020.

No decorrer do estágio I, foram assistidas algumas aulas em seis turmas: quatro primeiros anos e dois segundos anos. As turmas de primeiro ano eram mais numerosas e variavam entre 25 a 36 estudantes por sala. Os alunos apresentavam o perfil de comportamento parecido: eram dispersos, pouco participativos e agitados. Em relação ao desinteresse desses alunos/as, notamos que muitos deles apresentavam dificuldades em relacionar os conteúdos estudados com o presente.

Um aspecto observado entre os estudantes de primeiro ano foi o gosto pelas Artes, algo que poderia ser agregado às aulas de História por meio da inclusão das manifestações artísticas pertencentes às sociedades e culturas estudadas. Freire (2018) assinala sobre a relevância de se considerar a pessoa do educando. Para ele, compreender os educandos em seu universo cultural, contexto, gostos e linguagens contribui para um melhor exercício da docência. O processo de construção de conhecimento passa pela respeitabilidade do que o outro é e traz consigo. Desta forma, aprender com e sobre o educando possibilita também o ensinar (FREIRE, 2018). Caime (2007, p. 24) complementa que considerar o universo do outro não significa “abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens”.

Outra questão observada no estágio foi o racismo e suas formas de manifestação veladas ou não. Essa afirmação é referente ao episódio de zombaria ocorrido em uma das turmas de primeiro ano. Um adolescente branco dirigiu ao colega negro uma “brincadeira” que descrevia o jovem negro como “tão preto”, que quando usava um tênis desta cor, parecia estar descalço.

O racismo cotidiano está no “vocabulário, discursos, imagens, ações e olhares” (KILOMBA, 2019, p. 78) que localizam as pessoas negras como o *diferente*. Assim, “o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro” (SOUZA, 1983, p. 27). Essa diferença, afirma Kilomba (2019, p. 80), “é articulada através do estigma, da desonra, da inferioridade”. Ainda de acordo com Kilomba (2019), o racismo em sua face cotidiana é resultado de um passado colonial reencarnado. No entanto, costuma ser interpretado como algo referente a um passado superado, não como elemento determinante nas relações sociais. Em convergência com essa

ideia, Stuart Hall (2003) aponta a permanência dos efeitos da colonização que foram deslocados e internalizados nas sociedades ditas descolonizadas. Brincadeiras e piadas racistas não são apenas comportamentos individuais entre estudantes; trata-se do reflexo de um problema estrutural, fruto de processo histórico e político, reproduzido e naturalizado (ALMEIDA, 2018).

A sala de aula não escapa aos reflexos de uma sociedade culturalmente racista. A escola como um espaço neutro é ilusão. Temos em mente essa premissa é entender que o trabalho do/da docente não se resume ao domínio de conteúdos teóricos/metodológicos de determinada disciplina e à ministração de aulas. Também faz parte do desafio da docência o ato de intervir criticamente diante da realidade marcada por desigualdades na qual estamos situados. Mais do que isso, exige o exercício constante de autorreflexão de modo que nossa prática seja coerente com o discurso libertador que adotamos. Novamente, voltamos ao ponto fundamental: (re)conhecer a realidade concreta que estamos envoltos para que o ensino adquira significado e contribua para a mudança.

Obviamente, esse percurso reflexivo não pode ser feito sozinho/sozinha. “Raça e escola é equação que desafia a formação de professores” (CASTRO; RIBEIRO, 2008, p. 409). Os/as docentes são constantemente convocados/das a trabalhar acerca de assuntos que afetam a sociedade, visando a contribuir, na maioria das vezes, para a desconstrução de preconceitos. Entretanto, não é possível fazê-lo se os/as educadores/as desconhecerem o assunto. Consequentemente, esses profissionais podem em alguma medida reproduzir essas assimetrias, pois as socializações anteriores e presentes também influenciam a prática educativa dos/das docentes (TARDF, 2002). Existe, portanto, a necessidade constante de que professores e professoras tenham acesso aos estudos, materiais, discussões e propostas que visam ao combate do racismo na Educação. Neste caso, os cursos de formação são meios importantes nesse processo.

Aliado a isso, é importante que se compreenda que discutir o racismo é uma responsabilidade do coletivo e não apenas de professoras/es negras/os. Portanto, a escola, enquanto instituição socialmente autorizada para formar, deve pensar e implementar práticas antirracistas a fim de não “tornar-se correia de uma transmissão de privilégios e práticas racistas e sexistas” (ALMEIDA, 2018, p. 37).

### 3.1 Estágio I: regência

Durante o estágio I, foram ministradas duas aulas nas turmas de segundo ano. O conteúdo estudado foi a emancipação política do Brasil. A discussão do tema partiu da perspectiva de que o processo de independência não poderia ser entendido como algo iniciado e encerrado em 1822, destacando, dessa forma, as influências externas e internas. Para tanto, utilizamos recursos como o quadro branco e pincéis (exposição de pontos principais do conteúdo) e o livro didático. Sobre o livro, tentamos não fugir da ordem apresentada nele, pois tratava-se do meio pelo qual os/as alunos/as estudariam para a prova. Porém, ele não foi o único material de pesquisa; buscamos outras leituras adquiridas na graduação.

Mizukami e Reali (*apud* CAIMI, 2007) apontam a importância de se compreender o conteúdo da disciplina a qual se ensina. No caso da História, é importante conhecer as teorias e metodologias, historiografias referentes à disciplina – aporte adquirido, sobretudo, na universidade – e aplicá-las em conjunto com os conhecimentos pedagógicos, para que o conteúdo seja apresentado ao aluno/na de maneira compreensível e composta de sentido. Assim como não é possível ensinar, qualificadamente, algo que se desabe os fundamentos, somente o domínio puro de pressupostos teóricos impossibilita de igual modo a qualidade do ensino. Desta maneira, os mecanismos pedagógicos são necessários para tornar o ensino/aprendizagem acessível ao público-alvo (CAIME, 2007).

Durante as aulas, notamos o olhar atento dos alunos/as e houve a participação de alguns no decorrer da explanação. Infelizmente, não foi possível avaliar com atividades o que foi aprendido do conteúdo pelos/as alunos/as.

### 4 Estágio II: observação das turmas

No decorrer do estágio II, as aulas de História foram assistidas em cinco classes: um primeiro ano, duas turmas de segundo ano e dois terceiros. Importante salientarmos que o primeiro e os segundos anos possuíam duas aulas de História por semana e o terceiro somente uma.

Qualquer outra atividade parecia ser mais interessante do que a aula de História. Essa foi a impressão obtida em relação à turma do primeiro ano. De todas as cinco classes observadas, ela foi a mais preocupante. O desinteresse pela aula era tão evidente que não faziam questão de, ao menos, copiar o que era escrito no quadro. Entretanto, com base nas observações na referida turma, notamos que o comportamento desses estudantes aparentava ser muito mais uma resposta ao vazio das aulas de História do que propriamente um ato de indisciplina. O desinteresse pelas aulas não significava necessariamente um desprezo pelo conteúdo em si.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999), a motivação é parte importante do processo de aprendizagem. As autoras argumentam que três variáveis são consideradas no estudo da motivação, a saber, o ambiente, as forças internas ao indivíduo (necessidade, interesse, vontade) e o objeto —algo que chame a atenção como fonte de satisfação da força interna. De acordo com essa ideia, a motivação deriva principalmente da interação entre ambiente, interesses do indivíduo e um objeto que atenda a necessidade despertada.

Alguns estudos buscaram investigar a questão complexa da motivação enquanto componente psicológico e afetivo relevante no ato de ensinar/aprender (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). Para Murray (*apud* LOURENÇO; PAIVA, p.133, 2010), a motivação é “um factor interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Garrido (*apud* LOURENÇO; PAIVA, 2010) complementa que a motivação é um processo psicológico, algo interior que leva o indivíduo para a ação. Entretanto, apesar de a motivação ser entendida como algo interno, ela pode ser cultivada no ambiente (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013).

Uma das principais abordagens sobre o tema entende que a motivação para aprendizagem depende de fatores intrínsecos e extrínsecos. O primeiro refere-se ao estar motivado por vontade própria/interna do indivíduo, seja por um interesse, um objetivo, pelo prazer. O segundo relaciona-se com as condições oferecidas pelo contexto externo, isto é, uma motivação baseada, por exemplo, para obtenção de recompensas, medo de punição, desejo de reconhecimento, dentre outros fatores. (AZEVEDO, 2014).

A consideração desses dois aspectos serviu como base para a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan<sup>4</sup> (1985), entre outros (*apud* LOURENÇO; PAIVA, 2010). A perspectiva teórica da autodeterminação se baseia fundamentalmente “nas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento de todos os indivíduos e as construções sociais geradas pelo ambiente” (CERNEV; HENTSCHE, 2012, p. 98). Nessa teoria, a atenção a essas necessidades é importante para criação de ambientes e experiências motivadoras para os/as alunos/nas.

A autonomia, como a própria palavra sugere, está relacionada à percepção de independência. Melhor dizendo, “as pessoas teriam tendência a realizar uma atividade por acreditarem que a fazem por vontade própria e não por serem obrigados devido a pressões externas” (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 136). Já a competência, segundo as ideias de White (*apud* GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), refere-se à capacidade do indivíduo de interagir satisfatoriamente com o meio em que está inserido. “A experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 146), de modo que o sujeito se sinta motivado ao mesmo tempo em que interage. Aliado à autonomia e competência, está a necessidade psicológica humana de sentir-se vinculado emocionalmente, ainda que minimamente. Na Teoria da Autodeterminação, as relações interpessoais estáveis e positivas são vistas como importantes para ambientação da motivação, uma vez que gera no sujeito o sentimento de bem-estar emocional e psicológico (CERNEV; HENTSCHE, 2012).

Conforme mencionado, a perspectiva da autodeterminação também leva em consideração a motivação extrínseca, elemento que nos interessa neste estudo. Para Deci e Ryan (*apud* GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), é impensável o agir de modo totalmente independente das influências externas. Daí decorre a necessidade de se pensar mecanismos extrínsecos como coadjuvante na aprendizagem.

Apesar de não ser o objetivo deste texto detalhar os variados aspectos da Teoria da Autodeterminação, os apontamentos citados permitem inferir que é possível influenciar o surgimento da motivação nos/nas alunos/nas. Segundo Maieski, Oliveira e Bzuneck (2013), esse é um dos desafios da atuação do/da professor/a. Para esses autores, a/o professora/r tem o

<sup>4</sup> Richard M. Ryan e Edward L. Deci são pesquisadores que desenvolveram a Teoria da Autodeterminação nos anos de 1980. Suas contribuições são um marco nos estudos sobre a motivação.

papel fundamental no auxílio dos/das estudantes de modo que se percebam como ativos na aprendizagem. Além disso, dependendo dos métodos e práticas adotados pelo docente, pode-se gerar também um efeito inverso: a desmotivação para aprender.

Nesse sentido, é possível refletir novamente sobre as práticas pedagógicas sugeridas por Paulo Freire (2018). Em seu pensamento, Freire (1996) destacou a relevância de se considerar a realidade dos educandos e de aprender sobre a quem se ensina. Ao conhecer os sujeitos com os quais se busca construir saberes, possibilita a ambientação de um espaço propício para o despertar de interesses. Permite também a percepção do professor sobre o que ensinar/aprender. Desse modo, a ideia de que o universo dos educandos deve ser considerado pode ser entendida como forma de fazer fluir o processo de estímulo à motivação, visto que aproxima os sujeitos da educação ao conteúdo. No entanto, não podemos excluir que a sala de aula é composta por pessoas com interesses múltiplos e vivências díspares, por indivíduos com formas distintas e pessoais de aprender. Fazer a gestão pedagógica e metodológica dessas variedades é o que torna o papel do docente fundamental.

Nesta mesma turma de primeiro ano, percebemos em alguns momentos que havia uma curiosidade pelo conteúdo por parte dos/das estudantes e que precisavam apenas receber um pouco de retorno por parte do professor. Para exemplificar, na aula sobre “Luteranismo e lutas camponesas”, uma aluna —essa especificamente é a que mais demonstrava indiferença à aula— levantou uma pergunta que, em outras palavras, queria saber mais sobre o que os luteranos defendiam em sua teologia e o que Lutero trazia de novo com a Reforma. Sua pergunta não foi aproveitada como poderia, inviabilizando um debate que pudesse interagir a turma com o tema trabalhado. Neste caso citado, o professor se limitou a responder que a Reforma criticava as indulgências.

Este tema histórico, especialmente, desperta curiosidade já que muitos estudantes se identificam como protestantes ou já visitaram igrejas cristãs desta vertente. Deste modo, seria um debate pertinente para que eles pudessem refletir sobre os processos sociais e políticos que compõem a história desses grupos religiosos. Outrossim, possibilitaria o fomento do debate sobre esses agentes religiosos e suas implicações na contemporaneidade.

Freire, em “Pedagogia do Oprimido” (2018, p. 44), defende que o conhecimento é construído em conjunto, “homens se educam em comunhão midiatizados pelo mundo”. Segundo ele, o objeto cognoscível não deve estar retido no/na educador/a que, em uma prática

bancária, lança sobre os educandos o produto de seu exercício cognoscente cabendo aos alunos o papel de arquivá-lo. Na concepção de Freire, quando os/as alunos/as não são convidados/das a conhecer, “não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos”(FREIRE, 2018, p. 45).

Observamos outro momento como esse nas turmas de segundo ano. Na ocasião, o professor levou dois poemas que transmitiam visões diferentes acerca do imperialismo europeu na África e Ásia. Recurso interessante que poderia ser, por exemplo, lido e discutido de modo coletivo estimulando a interpretação histórica por viés literário. Além disso, o recurso poderia promover a reflexão sobre conceitos e experiências sobre o mesmo evento a partir de visões distintas: a do colonizador e a dos sujeitos que sofreram essa intervenção. Entretanto, novamente notou-se a ausência de mediação e de uma presença mais ativa do professor.

Cerqueira (2006, p.33) argumenta que, “se de um lado temos o aluno buscando novos saberes, do outro deveríamos ter o professor que investiga, observa, escuta, propõe situações problemas, intervém e organiza o espaço para que a aprendizagem se concretize”. Uma aula em que o professor fica ausente (estando presente) na construção do saber é passível de ser uma versão piorada da “educação bancária” (FREIRE, 2018). A educação pensada de forma a considerar o protagonismo das/dos alunas/os no processo de aprendizagem não exclui a presença ativa do/da professor/a, ao contrário, reafirma a necessidade dele. Como salienta Freire (1996, p. 12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, de acordo com Freire (1996), o/a professor/a tem um papel de mediação e deve em seu exercício docente estimular e reforçar a curiosidade, a crítica nos educandos. Por outro lado, é preciso também investigar as causas da “desistência” que aparentemente percebemos. Reconhecemos a complexidade da questão, pois existem outros fatores (subjetivos, psicológicos, sociais dentre outros) que poderiam estar contribuindo para o problema observado como, por exemplo, o mal-estar docente<sup>5</sup>, ponto levantado mais adiante.

<sup>5</sup> Expressão empregada pelo pesquisador espanhol José Manuel Esteve em seu livro “O mal-estar docente”, publicado em 1986.

Tratando-se dos terceiros anos, tivemos dificuldades na observação devido às apresentações de projetos da escola, simulados, visitas técnicas fora da escola, com agravante de terem uma aula da disciplina por semana. Dessa modo, ficamos impossibilitados de acompanhar as aulas nas referidas turmas.

#### 4.1 Estágio II: regência

Em estágio II, foi permitido a ministração de três aulas: uma no primeiro ano e duas nas turmas de segundo ano. O conteúdo estudado foi, respectivamente, “Economia na colônia portuguesa: ciclo do açúcar” e “O Segundo Reinado e início da República”. Em relação ao primeiro tema, buscamos trabalhar com os/as alunos/as a ideia de “ciclo”, questionando o seu sentido e limites para a realidade histórica estudada. Além disso, foi percebido a necessidade de regressar ao tema “Mercantilismo”, com o objetivo de fazer com que os/as estudantes entendessem o modo como essa política econômica foi praticada por Portugal em sua colônia, o Brasil. Somado a essas questões, apresentou-se a discussão sobre o processo de colonização e a escravização indígena e, principalmente, africana.

Outro propósito da aula foi refletirmos sobre o papel da Igreja tanto para dominação dos índios como para justificação da escravização negra, sem esquecermos as formas de resistências empreendidas contra o que estava sendo imposto pelos colonizadores.

Sobre a aula nos segundos anos, foram elencados alguns aspectos econômicos, políticos e sociais que marcaram o período do Segundo Reinado. Objetivamos, principalmente, que os/as estudantes percebessem a continuidade do sistema escravocrata e a relutância por parte das elites econômicas/políticas do século XIX em mantê-lo. Esses aspectos referentes ao período histórico em questão contribuem para compreensão de problemas sociais como o racismo. Para Silvio Almeida (2018), o racismo, como produto de um processo social, histórico e político, estabelece condições para que determinados grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma direta ou não. Assim sendo, em uma sociedade caracterizada por relações de dominação— em suas mais variadas formas— as hierarquias, lugares e papéis sociais passaram a ser associados a grupos raciais específicos (QUIJANO, 2005).

Buscamos, também, chamar a atenção para a “Lei de Terras de 1850” e sua relação com o trabalho, isto é, como o processo de “cativo da terra” (MARTINS, 2010) está ligado com o processo de libertação da mão de obra e transição para o trabalho livre. A questão da terra e mão de obra são interessantes para pensarmos problemas ainda vigentes, como a concentração fundiária e a exclusão da população no acesso a ela.

Durante as aulas, alguns/algumas alunos/as participaram e tiraram dúvidas. A turma de primeiro ano era a que mais gerava preocupação. Havia certa insegurança diante daqueles espectadores/as aparentemente apáticos/as às aulas de História e demasiadamente irreverentes com o professor titular. Apesar disso, buscamos aproveitar o ensejo da curiosidade que os estudantes pareciam apresentar com o fato de ser uma aula com a estagiária que os observava há semanas e, com isso, cooptá-los para o momento da aula. Fizemos, então, perguntas sobre o que eles/elas lembravam sobre assuntos que faziam nexos com o tema que seria trabalhado naquele dia. Contrariamente ao que o receio nos fazia, a aula teve um bom retorno, com intervenções significativas sobre os temas abordados.

O trabalho do docente carrega além dos saberes teórico-metodológicos, a influência da personalidade e identidade que são construídas ao longo da prática. A docência traz muito das socializações anteriores e das que são vivenciadas no presente do agente da educação (TARDIF, 2002). Dessa forma, o ser professor/professora é um processo que passa pelo coletivo (formação acadêmica, estudantes, escola, colegas de trabalho, Secretarias de Educação) e é também subjetivo. Cada indivíduo faz o gerenciamento dessa relação complexa e plural de modo particular (TARDIF, 2002). Tudo isso reflete, de algum modo, na prática docente e nas interações educador/educando.

## 5 Outras questões: o mal-estar docente

Durante o período de estágio I, ficou evidente o sentimento de desgaste em relação à profissão por parte do professor que acompanhamos. Ele leciona a disciplina de História desde os dezoito anos, tendo aproximadamente dezesseis anos de atuação na área de ensino.

Em uma de nossas conversas sobre a prática de ensino, em um tom de desabafo, ele afirmou: “a sala de aula nos mata aos poucos”. Essa conversa foi marcante, no sentido de

tentarmos entender, em termos gerais, como se dá esse processo de desencanto nessa categoria. Essa questão nos trouxe à memória um relatório de entrevistas com professores de História realizados em 2018. Nessa ocasião, o desânimo também esteve bem perceptível entre os depoentes.

Esse mal-estar não se constitui como algo exclusivo dos entrevistados, sendo comumente verificado entre o professorado<sup>6</sup>. Em vista disso, algumas pesquisas foram sendo desenvolvidas acerca dos fatores que podem desencadear essa ausência de entusiasmo, que se reflete também na saúde do profissional.

Dworak e Camargo (2017, p. 112) demonstraram que o mal-estar docente advém das “condições pedagógicas, psicológicas e sociais que afetam a personalidade do professor, as quais estão interligadas com as mudanças ocorridas no âmbito social e múltiplas funções que este precisa desempenhar”. Assim, o profissional encontra-se em constante pressão de diversos agentes, como a responsabilidade de apresentar resultados à sociedade e à escola, atender as exigências do sistema de educação, além dos baixos salários e condições laborais precárias. Acrescenta-se a isso estresse dentro da sala de aula que, em alguns casos, exige o envolvimento emocional e psicológico com os/as alunos/as.

Outrossim, o desinteresse e a indisciplina dos/das alunos/as, somados à indiferença dos pais, também são fatores contribuintes para a desmotivação do/da professor/a, que muitas vezes se depara “diante do dilema entre o que pode realmente fazer e o que efetivamente consegue fazer” (SILVA, 2013, p. 3). Cabe pontuarmos que acreditamos que essa ausência familiar ocorra por conta da rotina de trabalho. Tendo em vista o contexto capitalista, o trabalho acaba por ocupar a maior parte do tempo das famílias, contribuindo para o distanciamento da vida escolar dos/das filhos/as (NAKANO, 2013).

Bueno e Lapo (2003) acrescentam que muitos desses profissionais têm a percepção de que o trabalho não atende suas necessidades e expectativas pessoais, além de não ter um retorno equivalente ao esforço empregado em suas funções. “A não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes” (BUENO; LAPO, 2003, p.78), o que pode ocasionar o

---

<sup>6</sup> Gasparini, Barreto e Assunção (2005) apresentaram uma análise de dados documentais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2003) elaborado juntamente com o Sindicato Único dos Trabalhadores de Educação em Minas Gerais (Sind-UTE), discutindo sobre o número expressivo de adoecimento de professores.

distanciamento do indivíduo com seu trabalho, gerando um processo de abandono até atingir o estágio definitivo de desistência.

O acúmulo de exigências, de acordo com Silva (2013), leva ao esgotamento do/da professor/r, desencadeando o que se denominou de *bornout*. Essa expressão inglesa “designa aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia e tornou-se mundialmente conhecida a partir dos estudos de Freudenberguer” (OLIVEIRA, 2006, p. 38). Cabe salientarmos que essas observações não são conclusivas ou com objetivos de se apropriar de uma atribuição médica, ou seja, apresentar diagnósticos. O que é proposto nesses estudos é a tentativa de refletir sobre o fenômeno de adoecimento do professorado a partir dos dados e observações nas pesquisas, das quais lançamos mão para analisar as nossas apreensões durante o estágio.

Segundo Oliveira (2006), de acordo com Freudenberguer, *bornouté* a consequência do desgaste, decepção, perda de interesse pelo exercício do trabalho, principalmente em profissões que estão em contato direto com pessoas nas prestações de serviços. Codo (*apud* SILVA, 2013) aponta algumas abordagens de literaturas internacionais que discutem o tema de *burnout*:

Freudenberguer, a partir de uma perspectiva clínica, considera que *burnout* representa um estado de exaustão resultante de trabalhar exaustivamente, deixando de lado até as próprias necessidades. Malasch e Jackson, representando uma abordagem sociopsicológica da síndrome, apontam como o estresse laboral leva ao tratamento mecânico do cliente. *Burnout* aparece como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos[...]. Podemos resumir a situação da seguinte maneira: o trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, desgasta-se, não aguenta mais, desiste, entra em *burnout*(CODO, 2006 *apud* SILVA, 2013, p. 2-3).

Esses aspectos, elencados a partir dessas diferentes perspectivas, foram observados nas conversas com colegas também professores. A principal alegação era de que os docentes se veem colocados na linha de frente de problemas que envolvem questões diversas e que estão além de suas capacidades pessoais e profissionais. O vazio de orientação sobre como lidar com especificidades que alguns/algumas estudantes podem vir a apresentar — como casos de violência doméstica, abusos, extrema pobreza — também afeta o trabalho do/da docente. Outra queixa apontada foi a sobrecarga burocrática imposta pelos sistemas de educação que, do ponto de vista dos/das professores/as, visam a resultados quantitativos e não melhorias no ensino e aprendizagem.

Todos esses elementos têm impacto no/na docente, que muitas vezes se vê perdido/da entre o pessoal e profissional. Duarte (2013, p. 64) aponta que o magistério vive um intenso processo de “precarização e desvalorização do trabalho docente, refletido, principalmente, pelas condições de trabalho, remuneração e pela ‘desprofissionalização’ do trabalho do professor”. Esses aspectos (SOUZA *apud* DUARTE, 2013) têm feito com que a área docente seja cada vez menos atrativa no Brasil.

Esse estado de extrema exaustão percebida entre os/as professores/as reflete diretamente na saúde desses/as profissionais, principalmente no âmbito psicológico, criando quadros de depressão, ansiedade, crises de pânico, dificuldade de se relacionar com outros no ambiente de trabalho, entre outros efeitos. Dworak e Camargo (2017) assinalam que o psicológico debilitado também afeta o campo físico, com sintomas como “palpitações, hipertensão arterial, tremores, suores, câibras, desidratação da mucosa” (CANTOS *apud* DWORAK; CAMARGO, 2017, p. 112).

Dessa maneira, esses problemas que acometem a classe em questão evidenciam a desvalorização desses profissionais. Por um lado, os/as professores/as são superestimados, no sentido de exigir deles/delas o preenchimento indiretamente (ou não) de lacunas e déficit educacionais, assumindo, de certa forma, o papel sobre-humano de conviver e lidar com essas complexidades sem serem afetados/as; por outro, esses mesmos profissionais têm seu trabalho desmerecido e sucateado, com péssimas condições, exaustiva jornada de trabalho e baixos salários.

## 6 Considerações Finais

As observações descritas durante as duas experiências de estágios estão longe de serem um relato acabado e completo das sensações construídas nele. É importante reconhecer que o processo de amadurecimento do/a docente é contínuo, passando por transformações ao longo do tempo. Portanto, as situações relatadas neste texto poderão ter outros significados e serão percebidas de maneira diferente na medida em que experiências e saberes forem sendo agregados. Como discorrido, o estágio é a mistura de vivências coletivas e individuais,

teóricas e práticas do/a estagiário/a. É o confronto entre o que foi idealizado pelo sujeito em formação e a realidade escolar vista no estágio.

Nesse sentido, o cenário que é muitas vezes encontrado pelo estagiário/a pode ser desafiante do ponto de vista profissional e também pessoal. No primeiro, tem-se a percepção de elementos que confluem de forma contraditória sobre o que é exigido dos/as docentes e, ao mesmo tempo, as expectativas de como eles/elas devem ser. No segundo, o autoquestionamento da certeza da escolha profissional, da capacidade psicológica e emocional para atender às demandas ocupacionais e sociais do ser docente. E, por outro lado, a inquietação de como desempenhar um bom trabalho dentro de condições por vezes tão limitadas.

Contudo, a reflexão a respeito desses aspectos que compõem a docência é sempre necessária. Em tempos de obscuridade ideológica e política, a crítica profissional e, também, humana é um compromisso do qual não podemos nos dar ao luxo de negligenciar.

## Referências

ALMEIDA, Silvio **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, Laetitia Marie Teixeira. **Relação existente entre a Motivação e a Aprendizagem em Alunos do 7º Ano de Escolaridade.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61018432.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 nov. 2020.

BUENO, Belmira; LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p.17-32, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CAMARGO, Bruna Caroline; DWORAK, Ana Paula. Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 109-121, 2017. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CASTRO, Mary Garcia; RIBEIRO, Ingrid Radel. Juventude: juventude, raça/etnia – diferenciais e desempenho escolar. In: OSMUNDO, Pinho; SANSONE, Livio (Org). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 393-419. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n.29, p. 88-102, 2012. Disponível em: [www.abemeducaacaomusical.com.br](http://www.abemeducaacaomusical.com.br) Acesso em: 08 jun. 2020.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor?** uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: [https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/Dissertacao\\_AlexandreDuarte.pdf](https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/Dissertacao_AlexandreDuarte.pdf). Acesso em: 03 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**:saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66, Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GASPARIN, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GUIMARÃES, Sueli ÉdiRufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722004000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 jun. 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 32-141, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 08 jun. 2020.

MAIESK, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712013000100007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712013000100007&script=sci_arttext). Acesso em: 08 jun. 2020.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

NAKUNO, Joana Monteiro Zeymer. **A Percepção dos professores quanto a participação e ausência da família na vida escolar das crianças**. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8919/1/2013\\_JoanaMonteiroZeymerNakano.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8919/1/2013_JoanaMonteiroZeymerNakano.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, Eloísa. O mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciência e Cognição**, São Paulo, v. 07, p. 27-41, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *in*. ANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 mai. 2020.

SILVA, Maurina Passos. A Silenciosa Doença do professor: *burnout*, ou o mal-estar docente. **Revista Científica Integrada**, Guaurjá, 2013. Disponível em: <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, Ivanilda Haíla; GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

**COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO CONFORME ABNT**

SOUZA, Queila dos Santos de Menezes. Estágio Curricular: Observações e experiências discente. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 26, n. 2, p. 42-62, jul./dez. 2020.