
Estágio Supervisionado em História: dos caminhos e possibilidades do ensino de História como ferramenta transformadora da realidade

Julyano Vialli¹julyanovialli30@gmail.comCaio Magalhães²caiomagals@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo relatar as experiências proporcionadas pelas disciplinas de Estágio Supervisionado em História. Aborda as vivências no Ensino Fundamental II sob a ótica de estagiários de História inseridos no contexto da escola pública. Propõe diálogo com autores como Freire (2002, 2018), Freitas (2013) e Hall (2003), a fim de embasar algumas reflexões acerca da relação docente-estudante e comunidade vivenciadas dentro das perspectivas educacionais da História em torno da realidade pós-colonial do Brasil. Também, a partir de Neher (2019), atentar para os revisionismos históricos promovidos na atual conjuntura política, discutindo a necessidade de uma sensibilidade historiográfica numa sociedade pautada pelas relações do capital, aqui debatidas com Leite (2010) e Mészáros (2008). Depreende a premissa de se pensar criticamente a responsabilidade histórico-social do docente em História e apreender a possibilidade transformadora das práticas educativas com a construção da luta por uma educação pública universal, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Estágio. História. Ensino Fundamental. Neocolonial. Capital.

Supervised Internship in History: of the ways and possibilities of teaching history as a tool that transforms reality

Abstract: This article aims to report on the experiences provided by the Supervised Internship in the academic discipline of the History degree. Approach the experiences in Elementary School II from the perspective of History interns inserted in the context of the public school. Proposes a dialogue with authors such as Freire (2018; 2002), Freitas (2013) and Hall (2003) in order to support some reflections about the teacher-student relationship and

¹ Estudante de licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

² Estudante de licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

the community, experienced within the educational perspectives of History around the post-colonial reality in Brazil. Also, from Neher (2019) be aware about the historical revisionisms promoted in the current political situation, discussing the need of a historiographical sensitivity in a society guided by the relations of the capital, discussed here with Leite (2010) and Mészáros (2008). Understands the premise of critically rethinking the historical-social responsibility of the History teacher and apprehends the transforming possibility of educational practices with the construction of the struggle for a universal, free, secular and socially referenced public education.

Keywords: Internship. History. Elementary School. Neocolonial. Capital.

1 Introdução

A disciplina de Estágio Supervisionado, matéria curricular do curso de graduação em História e de outras licenciaturas em geral, é indispensável em um curso voltado à formação de professores. Neste momento, de fato, o graduando tem acesso à vida prática de sua futura profissão, fazendo contato direto com as questões que envolvem o aspecto efetivo da profissão docente.

Basicamente, este texto tem por objetivo narrar uma seleção de algumas das experiências vivenciadas ao longo de dois semestres em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no extremo sul da cidade de Serra (ES).

De forma geral, serão abordados os aspectos que mais chamaram a atenção sobre a escola em sua própria estrutura, os problemas vivenciados pela comunidade escolar, o dia a dia das aulas de História acompanhadas nos 9º anos, os conflitos cotidianos e a capacidade de lidar com o período de regência no estágio.

2 Desenvolvimento

2.1 Observações sobre a escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em que atuamos possui dois andares. Em sua estrutura, apresenta um amplo refeitório; cozinha para a produção das refeições dos estudantes; computadores administrativos e sala de informática para uso dos alunos; internet na sala dos professores; laboratório de ciências; laboratório de artes; biblioteca; auditório com

Smart TV e projetor; sala para atendimento da Educação Especial; quadra poliesportiva coberta e rampas acessíveis às pessoas com dificuldades de locomoção.

Internamente, as salas são espaçosas, as lousas se apresentaram em bom estado e os ventiladores funcionaram normalmente. As carteiras são padronizadas e atendem a alunos com diferentes estaturas, possibilitando que crianças de 1,40 metros a adultos de 1,80 metros possam se acomodar sem maiores problemas. A escola não possuía ar-condicionado nas salas de aula durante o período de realização do estágio, porém, durante o recesso, os aparelhos foram adquiridos e instalados. No início do ano letivo de 2020, todas as salas foram climatizadas.

Durante as visitas à escola na disciplina de Estágio Supervisionado I, no primeiro semestre de 2019, as fortes chuvas que acometeram a região metropolitana de Vitória causaram o transbordamento da Lagoa Pau-Brasil, inundando a região mais baixa do bairro onde se localiza a escola e desalojando cerca de 60 famílias. No dia seguinte, a comunidade realizou uma manifestação contra a Vale, acusando a empresa de não realizar o manejo das comportas da lagoa.

Dentre as reclamações da comunidade, uma se destinava à quantidade de óleo e minério trazidos pela água que teriam se espalhado pelas casas durante a enchente. Enquanto isso, dentro das salas de aula, mesmo com a diminuição da intensidade das chuvas na semana seguinte, surgiram goteiras em vários pontos do telhado, fazendo com que os professores e coordenadores improvisassem uma solução com baldes, a fim de que a água não se espalhasse por toda a sala. A situação mais crítica foi na sala do 7º ano B, cujo a água de fato chegou a se empoçar, atrapalhando o curso das aulas.

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, o problema voltou a se repetir. As fortes chuvas da segunda semana de novembro, dessa vez, causaram problemas tanto na região metropolitana de Vitória quanto no interior do Espírito Santo. Especificamente, no município da Serra, o bairro onde localiza-se a escola foi uma das regiões mais afetadas, devido ao recorrente transbordamento da Lagoa Pau-Brasil. A escola se viu esvaziada nos dias 13 e 14 de novembro, em decorrência da impossibilidade de os estudantes comparecerem às aulas.

A solução do problema constatado e presenciado por nós durante duas vezes no mesmo ano, no entanto, parece não ser uma das prioridades dos órgãos responsáveis e do

próprio município de Serra. Por outro lado, o notório silêncio da Vale S.A., uma das responsáveis pelo manejo da lagoa, não nos surpreende, tendo em vista o recente retrospecto da empresa e a maneira com a qual tem lidado com os problemas e crimes ambientais que acometem as comunidades inseridas em seu raio de interferência³.

Estas relações se fazem mais transparentes na medida em que se define o projeto global da sociedade, que envolve o para que produzir, o que produzir, o como produzir, que, por sua vez, implica na maneira como se dão as relações sociais de produção e o papel que nela joga o trabalhador, e o para quem produzir (FREIRE, 1978, p. 118).

Nesse prisma, somos direcionados à reflexão acerca de quais os tipos de relações sociais de produção estamos lidando. Tais relações são marcadas pela incessante busca da acumulação de capital, não só explorados são os trabalhadores, como também literalmente inundados pela força dessas relações, seja pela mistura heterogênea de água e óleo que invade as casas de Serra, ou pelos rios de lama que carregaram consigo Brumadinho e Mariana.

Curiosamente, sentimos falta de um posicionamento objetivo da própria escola frente ao problema. Em momento algum, enquanto estivemos na escola, pudemos perceber a instituição enquanto administração e seu corpo docente se mostraram inclinados à promoção de um debate sobre as causas, as consequências e as possíveis soluções para o problema recorrente que, ano após ano, afeta a própria comunidade escolar e, principalmente, a população dos bairros da região. Ao andar pelos corredores da escola, ironicamente, é possível perceber quadros celebrando parcerias público-privadas e projetos cooperativos de cunho ambiental realizados entre a escola e as multinacionais Vale S.A. e ArcelorMittal S.A.

Historicamente, essas duas grandes empresas desempenham um papel fundamental na economia brasileira. Leiloadas durante o *boom* de privatizações sob os governos neoliberais dos anos 1990, as antigas Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) tornaram-se sociedades anônimas, recebendo como acionistas investidores de diversas partes do mundo. Justamente após as privatizações que as duas empresas ampliam suas capacidades produtivas, expandindo suas áreas de atuação para dentro e fora do país e

³ Em novembro de 2015, a Mineradora Vale cometeu o [crime ambiental em Mariana](#) (MG), quando o rompimento da barragem de Fundão liberou cerca de 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração na região e deixou 19 mortos. Pouco mais de três anos após esse crime, também em Minas Gerais, ocorre outro crime similar, mas de proporções maiores, após [rompimento da barragem Mina do Feijão](#), em Brumadinho, que levou a morte de 259 pessoas e o desaparecimento de outras 11.

consolidando-se de vez como empresas multinacionais. É nesse processo, contudo, que os crimes ambientais cometidos principalmente pela Vale S.A. dispararam em todo o território nacional.

Em janeiro de 2012, por exemplo, a mineradora foi eleita como a pior empresa do mundo, no que se refere a direitos humanos e meio ambiente, pelo Prêmio Public Eye, premiação realizada desde o ano 2000 pelas ONGs Greenpeace e Declaração de Berna (FERNANDES; SUDRÉ; PINA, 2019).

Quanto a esse problema, acreditamos compreender essa dinâmica complexa por meio do debate proposto sobre a existência de um suposto pós-colonialismo. Nesse sentido, o Brasil, enxergado aqui como um Estado-nação politicamente independente, ou seja, inserido numa lógica pós-colonial, apresenta:

[...] formas de desenvolvimento econômico dominadas pelo crescimento do capital local e suas relações de dependência neocolonial com o mundo desenvolvido capitalista (HALL, 2003, p. 110).

Em outras palavras, a lógica neocolonial na qual o Brasil se insere mediante as relações econômicas com as potências capitalistas do mundo globalizado faz com que a pressão do capital internacional interfira diretamente no quanto e como produzimos, marcando profundamente nossas relações de produção. Essa condição, tratada por nós como neocolonial, seria:

[...] caracterizada pela persistência dos muitos efeitos da colonização e, ao mesmo tempo, por seu deslocamento do eixo colonizador/colonizado ao ponto de sua internalização na própria sociedade descolonizada (HALL, 2003, p. 110).

Dentre os mais variados efeitos da colonização em nosso país, os problemas ambientais se mostram cada vez mais como um legado direto desse período. As práticas colonialistas que forjaram a maneira com a qual lidamos com o meio ambiente, por exemplo, são legados claros da colonização e que, agora, estão internalizados em nossa própria sociedade. Se no passado colonial, a mineração se dava pelas expedições e pela extração desenfreada das riquezas da terra à custa da vida de povos indígenas e africanos escravizados, hoje, a mineração encabeçada pela Vale S.A. coloca em risco a vida de populações cidadinas inteiras. Não é de se estranhar que, até hoje, os livros de história reproduzam o mito dos Bandeirantes.

Durante os períodos de enchente, a escola e os funcionários se comprometem a realizar a captação e a doação de mantimentos e roupas às famílias afetadas. Entretanto, acreditamos que, enquanto a escola que leva o nome de um engenheiro da própria mineradora, não se posicionar, o problema estará longe de ser resolvido.

Por mais sincero, útil e necessário que seja esse gesto de caridade, não percebemos o problema sendo debatido e nem tratado em sua totalidade. Busca-se ano após anos reparar as consequências do problema, mas nunca se investiga a causa e os possíveis responsáveis. Em novembro de 2014, por exemplo, a Lagoa não só transbordou, como também trouxe consigo rejeitos de uma estação de tratamento de resíduos da Vale S.A. No dia seguinte, além de casas inundadas, os moradores teriam de lidar com a presença do óleo em seus recintos. Apesar dos protestos da comunidade, ninguém se posicionou a seu favor. Em meio a essa situação, o silêncio da escola, da prefeitura e da “grande mídia” de comunicação durante todos esses anos nos chamou a atenção. O que explicaria esse fator?

Pensamos ser importante debater os desafios e os limites da instituição escolar inserida numa sociedade baseada nas relações de produção e apropriação do capital. Sob a luz de Mészáros (2008, p. 27), conseguimos encontrar pistas para o nosso problema aqui levantado. Nas palavras do mesmo, “[...] em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável [...]”.

Enxergamos que o fator primordial para o silenciamento dos educadores e da escola como um todo perpassa pela pressão exercida por meio do capital sobre as instituições e a própria opinião pública, além de claro, sobre os grandes meios de comunicação. Longe dos docentes dessa escola serem omissos ou irresponsáveis, apenas, assim como nós e qualquer outro sujeito que compõe esse modo de produção em que nos encontramos, queira ou não compor, são tomados pelo fluxo. No entanto, a contradição está posta.

Importante dizer que nos colocamos também nessa posição de acometidos por um problema muito maior, e que depende de uma mudança na organização mundial, ou seja, tratamos das relações de trabalho e do modo como intervimos socialmente no meio natural. Precisamos dizer que não se trata de julgar a administração ou o corpo docente, mas de discutir a urgência em avaliarmos essas questões macro, utilizando de um recorte microscópico para exemplificar, como o da Lagoa Pau-Brasil.

De acordo com um estudo realizado pela Federação das Indústrias do Espírito Santo (FINDES), no ano de 2019, o setor minero-siderúrgico correspondia a cerca de 15% do Produto Interno Bruto (PIB) gerado em todo o estado do Espírito Santo. O PIB total acumulado em 2019, no estado, divulgado pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), chegou a 123,6 bilhões de reais. Com um simples cálculo de porcentagem, é possível perceber que, em números concretos, o setor minero-siderúrgico do estado produziu algo em torno de 18,5 bilhões de reais, em 2019.

Apesar de não ser o foco do nosso debate em questão, cabe ressaltar que essas mesmas empresas são responsáveis pelo alto índice de poluição do ar e dos mares da Grande Vitória. São vários os artigos que apontam uma relação direta entre os poluentes disseminados na região, popularmente conhecidos por pó preto, e os números de internações em decorrência de doenças respiratórias.

Todavia, por mais grandiosas que sejam as pressões exercidas pelo capital, não podemos perder de vista a importância e o peso da Educação na transformação da realidade. Nesse sentido, pensamos que, a escola, enquanto instituição quase que representante da comunidade onde se encontra inserida, deve fazer mais que repassar conteúdos desconexos da realidade aos filhos dos moradores e trabalhadores. Cabe aos diversos setores da sociedade, dentre eles a Educação, promover debates interdisciplinares que deem conta de um amplo debate sobre o problema nas suas mais variadas faces, contribuindo para a reflexão e a transformação dos estudantes em sujeitos não só críticos, mas transformadores de suas próprias realidades.

Nessa perspectiva, acreditamos numa forma de pensar a escola sob a luz de Freire (2002), que reconheça que ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de interferir e transformar o mundo em sua concretude.

Imagem 01 - Efeitos da chuva no bairro Hélio Ferraz, no Município de Serra

Fonte: Gazeta Online (2019).

2.2 Observações sobre as turmas

As visitas marcadas semanalmente às segundas-feiras e quartas-feiras nos proporcionaram o acompanhamento de todas as turmas do Ensino Fundamental II, sendo elas os 6º anos A e B, os 7º anos A e B, os 8º anos A e B e os 9º anos A e B. As oito turmas reagiram normalmente à presença dos estagiários em sala, acolhendo e respeitando as atividades ali desenvolvidas. Cumpre destacar que essa mesma tranquilidade não foi notada nas aulas de outras disciplinas. É o caso da turma de 9º ano B, que se envolveu num conflito verbal com o professor durante a aula de Língua Portuguesa que precedia a aula de História.

Esse aspecto nos leva a crer que a maneira comportamental mais tranquila das turmas refletia somente nas aulas de História, cujo professor aparentava ter uma interação respeitosa junto aos alunos e as relações estabelecidas dentro de sala. Felizmente, essa relação com os estudantes não perpassava por práticas autoritárias do professor, mas pelo diálogo e respeito. O ambiente era descontraído em todas as salas, nos fazendo concluir que as relações menos conflituosas durante as aulas de História se davam a partir de pactos de respeito firmados nas relações de afeto aluno-professor.

Essas divergentes formas de relações entre educadores e educandos nos remeteram às reflexões acerca das práticas de ensino dos professores para com os estudantes e também

sobre as nossas formas de buscar o ensino de história. Para tanto, utilizamo-nos das discussões de Freire (1997) no que se refere aos conceitos de *amor, respeito e humildade* para dialogar com a vivência do estágio. Assim, a humildade pressupõe a libertação do docente perante a uma possível verdade uníssona que o impossibilitaria de praticar o respeito, um gesto que perpassa qualquer concepção de favor aos alunos; é um clamor por ouvir e aprender com o outro, independentemente de sua formação. Portanto, um ato de encontro ao totalitarismo, pois são atos democráticos, a favor da liberdade e do amor.

Além disso, a amorosidade exige um “amor armado” de acordo com Freire (1997), no qual o educador se afirma no direito e no dever de lutar contra o descaso das autoridades públicas frente à Educação. Esse posicionamento configura também um educador progressista, pois ao aliar o amor e à humildade, podemos compreender que o ensino não ocorre nem de forma mecânica, nem tampouco pode ser sentido por todos da mesma forma. Desse modo, o respeito é um sonho democrático, no qual a Educação é pautada mais por tais conceitos e menos por divergências verbais.

No geral, as turmas possuíam uma média de 28 alunos matriculados e frequentes nas aulas. Dentre as oito turmas acompanhadas, identificamos que somente as turmas de 9º ano A e 9º ano B apresentaram estudantes público-alvo da Educação Especial, que possuíam o acompanhamento diário de um estagiário em todas as aulas e frequentavam aulas especializadas no contraturno.

No caso do estudante Jorge⁴, do 9º ano A, seu laudo apresentava Autismo Leve. Observando-o em sala ao longo das aulas, pudemos perceber que o mesmo apresentava possibilidades de compreensão similares de sua turma. Nas observações durante as aulas, aparentemente, o estudante se mostrou responsivo, não apresentando comprometimentos em atividades motoras e na fala.

Já no caso do estudante João, do 9º ano B, pudemos perceber um maior comprometimento na fala e na coordenação motora. Em seu laudo, consta Retardo Mental Moderado. O estudante até o presente momento se encontra na fase de alfabetização e passa todas as aulas sob a monitoria do estagiário, que o ajuda nas atividades relativas ao próprio processo de alfabetização.

⁴ No presente trabalho, optamos por tratar os estudantes por nomes fictícios.

Quando questionado sobre atividades adaptadas, o professor de História respondeu que não eram realizadas no âmbito do próprio conteúdo da História. As atividades eram produzidas pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e feitas sem qualquer conexão com os assuntos discutidos nas aulas, sejam eles de História ou de outra disciplina, o que pareceu problemático para nós.

Entendemos que a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de aula comum contribui para a nossa formação docente, inicial e continuada, pois “mais do que procurar desvendar a estrutura dentro da qual estão inseridas crianças e adolescentes é procurar desnaturalizar nossas práticas, ou seja, procurar entender por que e desde quando fazemos tudo o que fazemos” (FREITAS, 2013, p. 28).

2.3 Estágio regência

Para a regência, acabamos optando pelo foco nas turmas de 9º ano, uma vez que os conteúdos reservados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se mostraram extremamente importantes e pertinentes para nossa atual conjuntura, marcada pela ascensão de grupos revisionistas e negacionistas de extrema-direita na política a nível global. A historiografia, assim como outros campos do saber, passou a ser duramente contestada, evidenciando que a disputa pelo passado e seus possíveis usos políticos se tornaram inevitáveis. Essas contestações, entretanto, apresentam, na maioria das vezes, um caráter pseudocientífico, negando saberes histórica e cientificamente produzidos a fim de defender interesses meramente políticos. Não por acaso, é relativamente fácil encontrar pessoas que neguem o holocausto, a importância das vacinas, as alterações climáticas e até mesmo a esfericidade da Terra.

No caso brasileiro, em específico, essa onda revisionista tem se dado principalmente pelos grupos de apoiadores do então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro.

Há um revisionismo histórico, com fins políticos, em curso no Brasil. Ele é baseado na negação e manipulação de fatos e é promovido por integrantes do governo Jair Bolsonaro e seguidores da “nova direita”. Dizer que não houve golpe em 1964 e que o nazismo foi um movimento de esquerda, como afirmou o próprio presidente, são apenas alguns exemplos (NEHER, 2019).

Na tentativa de reescrever o passado a sua maneira, o governo tem adotado o *modus operandi* de confrontação direta e criminalização dos professores – principalmente de História – além da tentativa de descredibilizar as universidades e a produção do conhecimento científico no país.

Logo, nossa escolha por reger aulas nos 9º anos perpassou de fato por uma questão subjetiva. Os alunos, já no segundo trimestre, teriam como temáticas tanto o totalitarismo quanto os conflitos mundiais e, no terceiro trimestre, temáticas como a ditadura civil-militar e a redemocratização do Brasil.

Quando demonstrado o interesse pela regência das aulas nos 9º anos, o professor se mostrou solícito. Rapidamente, nos entregou um exemplar do livro didático utilizado, demarcou os conteúdos que poderiam ser ministrados, indicou referências de seu conhecimento sobre os temas e prontamente agendou a sala de recursos audiovisuais, uma vez que ficou acordado o uso de slides, imagens e vídeos durante as aulas que seriam regidas.

Com a contribuição das disciplinas de História Contemporânea e História do Brasil República, do Departamento de História da UFES, pudemos ter uma base teórica que assegurasse maior segurança da nossa parte para as discussões. Por outro lado, a autonomia e a confiança proferidas pelo professor de História que acompanhamos nos facilitaram ainda mais, auxiliando no processo de construção de uma autoconfiança. Outro fator fundamental foi o desenvolvimento em conjunto dos estagiários, que contribuiu substancialmente para o andamento das atividades propostas.

2.4 Aulas e eixos temáticos

A disciplina de Estágio Supervisionado nos proporcionou uma atuação mais prática do que meramente observadora, permitindo com que de fato a docência fosse experimentada de maneira mais ativa e decisiva.

Ao todo, foram preparadas e regidas quatro aulas sobre Totalitarismo e Segunda Guerra Mundial, duas aulas sobre Guerra Fria, duas aulas sobre República Brasileira entre 1945 e 1964 e duas aulas sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira. Se contadas as aulas reservadas para a realização das atividades desenvolvidas, deve-se somar mais duas,

totalizando doze aulas ministradas. Cumpre ressaltar que as doze aulas foram regidas tanto no 9º ano A quanto no 9º ano B, ou seja, a totalidade deve ser dobrada, resultando em vinte e quatro aulas ministradas.

Para a primeira aula, pautamo-nos por revisitar as experiências totalitárias do século XX, realizando uma revisão sobre a ascensão do nazi-fascismo e discutindo sobre os problemas e os riscos para a humanidade que carregavam essas ideologias. Como o tema já havia sido explanado pelo professor em aulas anteriores, optamos por um modelo de aula voltado para o método dialógico, promovendo um debate aberto entre professor-aluno e aluno-aluno.

Sendo assim, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta” (FREIRE, 1986, p. 64).

O resultado para a primeira aula foi bastante positivo. As duas turmas se mostraram participativas e interessadas no debate, fazendo com que o nervosismo e a insegurança se dissipassem logo nos primeiros minutos de aula. Na turma do 9º ano B, contudo, foi preciso mais estímulo para que os alunos de fato contribuíssem para o debate.

Outro ponto interessante observado está relacionado aos caminhos diversos que os debates tomaram nas duas turmas, demonstrando que duas aulas planejadas igualmente podem ser tornar inteiramente diferentes na prática, uma vez que os sujeitos ali inseridos e uma série de outros fatores podem influenciar nesse processo.

Enquanto a turma do 9º ano A optou por um debate que privilegiasse uma maior relação entre o passado e o presente, construindo uma relação entre as sociedades que vivenciaram o nazifascismo e a nossa atual sociedade, o 9º ano B manteve o debate inteiramente no passado, não fazendo, aparentemente, relações com a atualidade.

Para a segunda e terceira regência, adotamos o modelo de aula expositiva com o uso de recursos audiovisuais, em que foram confeccionados slides com a temática de Segunda Guerra Mundial e selecionados vídeos que contextualizassem as batalhas travadas durante a guerra, a fim de ilustrar o que se explanava durante as aulas.

Para a realização das aulas, foram agendados dois dias na sala de recursos tecnológicos da escola pelo professor de história. Os alunos, tanto do 9º ano A quanto do 9º ano B, demonstraram interesse pela primeira aula, porém, durante a segunda, mostraram-se

menos atenciosos. Poucos alunos faziam indagações e, quando eram feitas, não geravam debates mais amplos. Os momentos de maior atenção e participação puderam ser observados durante a exposição dos vídeos trazidos, que retratavam em poucos minutos as batalhas e os horrores da guerra.

Na quarta e última regência, optamos por uma aula de tipo expositiva nos dez primeiros minutos, mas que privilegiasse a dialogicidade nos últimos quarenta minutos. O Holocausto foi propositalmente escolhido como o último tema a ser debatido devido a maior atenção e ao maior cuidado necessário para a sua abordagem, sendo reservada uma aula somente para a discussão do mesmo.

Imagem 02 - Slide sobre as fábricas de morte



Fonte: Os autores, 2019.

Como referencial, nos apropriamos das pesquisas do historiador Timothy Snyder e seus trabalhos sobre as chamadas “fábricas da morte”, presentes na obra “Terra Negra: o Holocausto como História e Advertência”, publicada em 2015. A partir das provocações feitas sobre o Holocausto, promovemos um debate amplo nas duas turmas. Felizmente, tanto o 9º ano A quanto o 9º ano B se mostraram inclinados ao diálogo, marcado por uma postura ética e respeitosa para com o tema ali proposto.

De modo geral, nas duas turmas, os debates guiaram-se em torno dos problemas e perigos trazidos por regimes autoritários e discursos contra minorias nos vários contextos históricos. Nos últimos cinco minutos de cada aula, foi reproduzido um pequeno documentário de época sobre o campo de concentração de Auschwitz e sua libertação em

1945. Durante as cenas mais fortes, muitos alunos se mostraram incrédulos, enquanto outros se emocionaram.

Pela primeira vez, naquele momento, se perguntassem qual a função e a importância do ensino de História para nós, nossa resposta conseguiria ser respondida direta e instantaneamente: perceber e evitar possíveis soluções extremistas e autoritárias em nossa sociedade mediante ao aprendizado com o próprio passado de outras sociedades e contextos históricos. Assim,

os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 1997, p. 54).

Nessa perspectiva, é preciso

[...] privilegiar as questões sobre os Direitos Humanos e os embates, conflitos e consensos que as cercam. Dessa forma, enfatizamos a construção de uma sensibilidade historiográfica que compreende de forma dinâmica as práticas e relações de poder expressas nos usos públicos da História (LEITE, 2010, p. 697).

Ademais, é de suma importância salientar que durante a vigência do estágio ministramos ainda aulas acerca de outras temáticas juntamente aos estudantes dos 9º anos, sendo tais: o período da Guerra Fria, a experiência democrática brasileira entre 1945 e 1964 e, posteriormente, acerca do golpe civil-militar no país, bem como em sua consequência: a ditadura desses atores no Brasil durante os 21 anos subsequentes, até 1985. Objetivamos nestas abordagens contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes pautando-nos por debates sobre o desenvolvimento econômico e sociopolítico do mundo e do Brasil, como também dialogando em torno da importância dos direitos humanos.

Imagem 03 - Aula sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira



Fonte: Os autores, 2019.

2.5 Desenvolvimento, aplicação e correção de atividades

Como sugestão do próprio professor, dedicamo-nos também, à criação, aplicação e correção de atividades avaliativas que abordassem os temas discutidos durante as aulas. Mais uma vez, vale destacar a autonomia dada aos estagiários nesse processo, em que elaboramos as atividades perante a interferências respeitosas do professor.

No primeiro momento, quando preparadas as atividades sobre o tema da Segunda Guerra Mundial, o professor se mostrou hesitante, uma vez que considerava avaliações discursivas complexas demais para os alunos. Nas palavras do mesmo, “os alunos do 9º ano não possuíam uma capacidade de escrita desenvolvida o suficiente para atender às exigências das questões ali propostas”. Obviamente, aceitamos a intervenção do professor, modificando assim os enunciados existentes, porém, como experimentação, o mesmo permitiu que aplicássemos a avaliação ainda na lógica discursiva.

De fato, durante a primeira avaliação, composta de quatro questões discursivas, os alunos demonstraram certa dificuldade de interpretação e de escrita. Para contornar essa situação, realizamos uma leitura conjunta dos enunciados, retiramos as dúvidas que ainda permaneciam e demos continuidade à atividade.

Basicamente, as questões tratavam sobre o Pacto Molotov-Ribbentrop, os crimes de guerra, os julgamentos de Nuremberg e as inovações tecnológicas desenvolvidas no conflito.

Optamos pelo modelo discursivo a fim de fugir da lógica objetiva e memorialística da História, que mais exige a memorização que propriamente a reflexão dos alunos. Nosso principal objetivo era promover debates por meio das questões e observar até que ponto os alunos conseguiram tratar daqueles problemas mediante as suas próprias lógicas.

Imagem 04 - Aplicação da avaliação e leitura conjunta das questões



Fonte: Os autores, 2019.

No dia seguinte, quando iniciadas as correções, surpresas nos esperariam. Contrariando os prognósticos do professor, os textos ali produzidos pelos alunos demonstravam justamente o contrário do que havia sido discutido. Em sua maioria, as questões eram bem estruturadas, possuíam poucos erros gramaticais e respeitavam uma lógica coerente e coesa, dentro do número limite de linhas.

Quando trazidas as avaliações corrigidas, o professor se mostrou surpreso e satisfeito com os resultados. O que chamava a atenção não eram as notas, mas a capacidade de construção textual dos alunos. Outro ponto interessante foi o *feedback* trazido pelos próprios alunos, que, no geral, afirmaram preferir esse modelo de avaliação, apesar que o mesmo muitas vezes pode ser mais trabalhoso e demandar mais atenção.

Visto o relativo sucesso da primeira atividade elaborada, mais duas avaliações seriam produzidas. A segunda, sobre Guerra Fria, privilegiou nas questões um debate terminológico e os possíveis esquecimentos dos conflitos do período, a corrida espacial e suas nuances e a bipolaridade para além da questão militar. Mais uma vez os resultados foram positivos, incluindo o retorno dos alunos que afirmaram ter gostado da última questão, uma vez que a mesma abordava questões como a música, o cinema e as histórias em quadrinhos durante a Guerra Fria.

O que nos leva a refletir que “muitas crianças e adolescentes são recebidos como e estivessem desprovidos completamente de algo que é essência da pessoa, ou seja, sua condição de sujeitos aprendente. São recebidos como se não fossem e não estivessem” (FREITAS, 2013, p. 81).

Entendemos, então, que a avaliação é um momento de conhecimento que medeia o que “ensinamos” e o que estudantes “aprenderam”, numa constante “dialogicidade”, dado que não apenas quantificar notas, mas a avaliação contribui, dentre as diversas questões, para que saibamos como nós temos ensinado, e se temos dado conta de nos fazer entender, enquanto professores. Ao mesmo tempo, proporcionando um momento de aprendizagem de nós, quando nos permitimos surpreender com os estudantes (FREIRE, 2018).

Por fim, a última atividade, relativa ao tema de Golpe e Ditadura Civil-Militar Brasileira, privilegiou debates como a Lei de Anistia de 1979 e suas contradições e o processo de redemocratização, com foco na promulgação da Constituição de 1988 e sua importância. Mais uma vez, de modo geral, as turmas se saíram bem e compreenderam os objetivos propostos pelas atividades.

No entanto, um fato inusitado nos chamou a atenção durante a correção das atividades. Um aluno do 9º ano B, que terá seu nome preservado, rasurou o cabeçalho da avaliação, escrevendo os nomes do então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro em conjunto com o nome de Adolf Hitler, ditador alemão e chefe do Partido Social-Nacionalista dos Trabalhadores Alemães durante a primeira metade do século XX. Os nomes foram acompanhados ainda de desenhos, um em formato de coração e o outro em formato de suástica, símbolo utilizado historicamente pelo Partido Nazista.

3 Considerações finais

A docência, de modo geral, constitui-se como uma das atividades mais significativas produzidas pelo homem, sendo que a docência específica em História aparenta ser ainda mais carregada de paixões, significados e desafios. Sem dúvidas, as disciplinas de Estágio Supervisionado se mostram imprescindíveis para a construção e o desenvolvimento dos professores em formação. É justamente, nesse momento, que estabelecemos o contato com a realidade da educação pública e enxergamos para além de seus desafios, suas possibilidades.

Cabe a nós, entretanto, a sensibilidade de perceber a dimensão da Educação como um agente transformador das realidades e repensar nossa prática diariamente por meio das orientações teóricas de nossa formação, reconhecendo que também somos sujeitos inseridos nesse constante processo de construção.

Em um país historicamente construído sob os pilares coloniais que marcaram drasticamente nossas relações étnico-culturais, políticas, econômicas e ambientais, ser professor de História é carregar consigo uma responsabilidade histórica. É não só buscar e contribuir para a construção de análises produtoras de vida, mas ter auxílio e auxiliar juntos as vozes dos mortos, numa identificação aos injustiçados e explorados que tiveram seus direitos mínimos enquanto humanos negados. É não ceder um milímetro do passado aos negacionistas, que tentam escrever a história à sua maneira, promovendo o esquecimento das escravidões, barbáries e injustiças em defesa de seus projetos desumanizantes. É denunciar os crimes do capital quando mais ninguém o faz, seja em Brumadinho, em Mariana, na Lagoa Pau-Brasil ou em qualquer lugar do mundo. Em suma, é se perceber como sujeito histórico e permitir que os demais também percebam. E, sobretudo, anunciar que acreditamos no poder transformador da Educação (FREIRE, 2018).

Imagem 05 - Despedida dos estagiários com os alunos dos 9º anos A e B



Fonte: Os autores, 2019.

Referências

BONELLI, Ana Paula. **Setor minero-siderúrgico gera 15% do PIB do ES, diz Findes**. Portal Tempo Novo, Serra, 2019. Disponível em: www.portaltempnovo.com.br/setor-minero-siderurgico-gera-15-do-pib-do-es-diz-findes/. Acesso em: 10 mar. 2020.

CHELUJE, Gustavo. **Lagoa transborda e água invade casas em Hélio Ferraz na Serra**. Gazeta Online, Vitória, 18 maio de 2019. Disponível em: www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2019/05/lagoa-transborda-e-agua-invade-casas-em-helio-ferraz-na-serra-1014181526.html. Acesso em: 23 jun. 2019.

FERNANDES, Leonardo; SUDRÉ, Lu; PINA, Rute. **Histórico de violações da Vale vai muito além de Mariana e Brumadinho**. Brasil de Fato, São Paulo, 2019. Disponível em: www.brasildefato.com.br/2019/01/29/historico-de-violacoes-da-vale-vai-muito-alem-de-mariana-e-brumadinho. Acesso em: 23 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Marcos Cesar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **PIB Trimestral - 3º Trimestre de 2019**. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/5515-pib-trimestral-3-trimestre-de-2020>. Acesso em: 11 mar. 2020.

LEITE, Juçara Luzia. Pensando a paz entre as guerras: o lugar do ensino de história nas relações exteriores. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 677-699, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/7925>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEHER, Clarissa. **O negacionismo histórico como arma política**. Deutsche Welle Brasil, 2019. Disponível em: www.dw.com/pt-br/o-negacionismo-historico-como-arma-politica/a-48060402. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCARDINI, Yuri. **Óleo da Vale invade lagoa e casas em Hélio Ferraz**. Portal Tempo Novo, Serra, 2014. Disponível em: www.portaltemponovo.com.br/oleo-da-vale-invade-lagoa-e-casas-em-helio-ferraz/. Acesso em: 10 mar. 2020.

SNYDER, Timothy. **Terra negra: o holocausto como história e advertência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO CONFORME ABNT

VIALLI, Julyano; MAGALHÃES, Caio. Estágio Supervisionado em História: dos caminhos e possibilidades do ensino de História como ferramenta transformadora da realidade. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 26, n. 2, p. 63-82, jul./dez. 2020.