

Maria da Conceição de Arruda Villaça

CLASS.: 370.71

V695f

TOMBO: 760

t. 760

A formação de professores no Estado de São Paulo.
A visão do aluno da Habilitação Específica do
Magistério - H.E.M. - sobre o Estágio.



1410000760



UNESP - MARÍLIA

1997

370.71
V695f

760TESE

Trabalho final apresentado ao Curso de Pós-Graduação da
Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial à obtenção
do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor
Doutor Celestino Alves da Silva Júnior.

Marília / 1997



Quero agradecer

- ao Professor Doutor Celso Alves da Silva Junior, pela
perfeita orientação, pela crença em mim, pela paciência e
disponibilidade constante;

- à Maria Aparecida Gonçalves de Camargo e à Wanda Dória
Miotto, amigas de coração, que também acreditaram que eu seria
capaz de dar conta do pós-graduação. Sem elas, eu não conseguiria
nem mesmo chegar até a conclusão da minha vida.

- ao Vilmar, querido amigo, que sempre me deu
incentivo e facilitação na vida.

Para os alunos do curso Magistério
da escola pública: são eles os meus
atores principais e prediletos.

Quero agradecer

- ao **Professor Doutor Celestino Alves da Silva Júnior**, pela perfeita orientação, pela crença em mim, pelo constante otimismo e disponibilidade manifesta;

- à **Maria Aparecida Bosschaerts de Camargo** e à **Wanda Darin Miotto**, amigas do coração, que também acreditaram que eu seria capaz de dar conta do pós-graduação. Sem elas eu não conseguiria nem mesmo chegar até o campus da universidade;

- ao **Villaça**, querido companheiro de longas jornadas, pelo incentivo e facilitação ao curso que busquei.

A autora faz uma síntese da história da formação de professores no estado de São Paulo, baseando-se em sua experiência. Foi na escola pública, primeiramente como aluna e depois como professora de 1º e 2º graus, como diretora e supervisora de ensino.

Então ela encaminhava sua pesquisa para o estágio, tentando ouvir o que os alunos da H.F.M. têm a dizer sobre ela.

Ela pôde perceber que eles estão completamente conscientes sobre o abandono e a negligência oficial em relação à escola pública; eles estão conscientes também da necessidade de reformulação da formação de estágio e de toda a cadeia de formação de professores.

ABSTRACT

The author makes a synthesis of the history of teacher's formation in São Paulo State, basing it on her experience in public schools, first as a pupil and afterwards as teacher of elementary and high school, as a director and supervisor of teaching.

So, she directed her research to the stage, trying to hear what the students of H.F.M. have to say about her. She could perceive that they are completely conscious about the abandonment and negligence official in relation to the official formation of stage and of the whole chain of teacher's formation.

“A escola não é estática nem intocável. A forma que ela assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, impulsionado por tensões, conflitos esperanças e propostas alternativas.”

- Equipe do I.D.A.C. -

RESUMO

A autora faz uma síntese da história da formação de professores no estado de São Paulo, baseando-se em sua experiência, vivida na escola pública, primeiramente como aluna e depois como professora de 1º e 2º graus, como diretora e supervisora de ensino.

Então ela encaminha sua pesquisa para o estágio, tentando ouvir o que os alunos da H.E.M. têm a dizer sobre ele.

Ela pôde perceber que eles estão completamente conscientes sobre o abandono e a negligência oficiais em relação à escola pública; eles estão conscientes também a respeito da necessidade de reformulação do estágio e de todo o curso de formação de professores.

ABSTRACT

The author makes a synthesis of the history of teacher's formation in São Paulo State, basing it on her experience in public school, first as a pupil and afterwards as teacher of elementary and high school, as a directrisse and supervisor.

So, she directed her research to the training period, trying to listen to what pupils of Specific Qualification of Teaching Profession have to say about it.

She could note that they are completly conscious about the oficial abandonment and negligence related to public school; they are also conscious about the need of reformulation in training and all teacher's formation course.

SUMÁRIO

Introdução

Contando uma história, surge outra	10
--	----

Capítulo 1

Sobre a Educação e a Escola.....	18
1.1. Como acontece a Educação.....	19
1.2. Como nasce a Escola.....	23
1.3. As palavras dos políticos e dos teóricos.....	27

Capítulo 2

A formação do educador para a escola. Determinações e ambigüidades.....	40
2.1. Um começo de história.....	40
2.2. Aparecem as ambigüidades.....	47
2.3. Retomando a história.....	50
2.4. Os anos 80 e a gestação do “Projeto CEFAM”.....	55
2.5. As determinações legais em São Paulo.....	61

Capítulo 3

Teoria e prática: para além da íntima vinculação.....	67
3.1. A práxis: ação-informada.....	71
3.2. O que falam os textos legais.....	76



Capítulo 4

O estágio supervisionado na palavra do aluno da habilitação específica do magistério - HEM. A pesquisa de campo.....	80
4.1. As HEMs estudadas. Caracterização.....	85
4.2. Os alunos informantes. Identificação.....	99
4.3. A fala dos alunos sobre a relação Magistério/Estágio.....	111
4.4. A fala dos alunos sobre o estágio	138

Conclusão

Contando uma história atual e real, como pano de fundo para as considerações conclusivas.....	174
---	-----

Bibliografia.....	194
--------------------------	------------

Anexos

INTRODUÇÃO

Contando uma história, surge outra

“Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança.”

- Paulo Freire -

INTRODUÇÃO

Contando uma história, surge outra

Como bem disse Celestino Alves da Silva Júnior, já somos fonte de informação no que diz respeito à escola pública, pelo tempo que nela estamos, atravessando vários momentos de sua história, vivendo suas marchas e contra-marchas como instituição social ressonante da sociedade maior.

Atropelam-me os pensamentos quando busco rememorar todos os fatos da minha história desde o início. Mas é preciso começar do começo. Filha e neta de proprietários rurais, como era de “bom-tom” na época, iniciei estudos preliminares em colégio de freiras. Primário, ginásial bem feitos, academicamente falando. Escola de classe média, com toda a estrutura, valores e comportamentos inerentes. Busquei a escola pública para iniciar o Curso Científico, à revelia de meus pais, que desejavam para mim o Curso Normal, existente no próprio colégio religioso. Sonhava com a USP, queria ser professora de matemática.

Assim cheguei ao Instituto de Educação “Carlos Sampaio Filho” de Penápolis, escola tradicional pelo alto nível de ensino, pelos excelentes professores que compunham seu corpo docente. A experiência se me revelou muito boa. Tinha medo de “não acompanhar” o ensino, oriunda das “freiras” e em ambiente diverso do que até então me habituara a estudar. Mas foi tudo ótimo: acompanhei muito bem todos os programas; gostei muito da diversidade dos professores, em certo sentido mais soltos, mais abertos do que os meus anteriores; achei extremamente revigorante pertencer a uma classe mista, que, na verdade, era mais masculina que feminina, tendo em vista que as moças que iniciavam o colegial, na sua maioria, cursavam o clássico.



Curso bem organizado; professores atuantes, presentes; horário cumprido fielmente; provas e mais provas, exames escritos e orais, exigindo muito estudo e dedicação.

Aprendi a usar a biblioteca, iniciei leitura de autores nacionais, estrangeiros, se me descortinando um mundo novo de aprendizado e emoções. Um fato interessante: a bibliotecária, senhora das nossas relações familiares, hesitava em me soltar determinados livros, “por serem muito pesados para sua idade!”.

Ao iniciar o 2º ano: mudanças nos planos. Meu pai teve atrapalhos sérios em sua situação econômico-financeira e minha mãe praticamente convenceu-me a entrar no Normal. Não querendo deixar o Científico, iniciei os dois: 2º Científico e 1º Normal, na mesma escola, em horários alternados.

Continuei “acompanhando” os dois cursos. Nessa altura eu já sabia que conseguiria e bem. Científico exigia meu tempo, minha atenção maior; o Normal, eu o fazia com certa facilidade, a não ser nas áreas de Desenho e Trabalhos Manuais, onde um certo talento ajudava e muito aos que o possuíam. Desenhar animais, pessoas, casas; confeccionar enxovaizinhos de bebê miniaturizados eram as tarefas mais difíceis para mim e as notas nessas disciplinas eram, conseqüentemente, mais baixas.

Vencido o 1º Normal, surgiu um desafio: ao primeiro aluno de escola oficial, com média superior a 9,00 nas disciplinas da área de Educação (Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional e Metodologia e Prática do Ensino Primário), nos dois últimos anos do curso, seria facultada uma “cadeira-prêmio” no próximo concurso de ingresso. Entrei na disputa; já nesse momento a família estava em franca “quebradeira” e a “cadeira” não me era só desejável, mais muito oportuna e necessária.

Não deixei o Científico, embora os “sonhos de USP” tivessem se esborado: como viver em São Paulo, freqüentar a Universidade?

Assim foi; a “cadeira-prêmio” foi minha em meio a acirrada competição que, no final do curso, limitou-se a duas professorandas: eu e outra, filha de japoneses, boa à beça em Desenho e Trabalhos Manuais.

Eis-me, pois, professora da rede pública paulista, aos 18 anos, sediada no Grupo Escolar “Padre Luiz Capra”, em São Caetano do Sul, Vila Marlene. Foi-me dada uma classe de 1º ano e, a 1º de agosto de 1958, enfrentei o primeiro dia de trabalho na nova profissão.



Trabalho A faculdade consegui cursar em 1975, em Adamantina, quando minhas três filhas já estavam em idade possível para suportar a ausência maior da mãe.

A outra história, por trás

Pretendo, agora, tirar algumas considerações de toda essa trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Dizer o que senti e vivenciei nos diferentes momentos mencionados.

Primeiramente é preciso que se fale, pois foi o meu grande questionamento, embora tenha sido sempre ótima aluna, com excelente desempenho escolar, nas escolas particular e pública por onde passei, não percebia a relação que poderia existir entre o aprendido na escola e a minha vida fora dela. A escola era uma coisa, minha vida era outra. Não existia o elo, a ponte entre as duas partes. Os professores não se posicionavam frente à realidade social, com o saber da escola. Poderiam até ter posições políticas definidas, mas isso era lá fora. Pelo menos era o que eu sentia, dentro da minha ingênua adolescência. Talvez não tivesse, na ocasião, elementos pessoais para maior compreensão do papel docente. O saber serviria para ingresso às faculdades, para ilustração pessoal, mas nunca para uma leitura da realidade.

A formação acadêmica recebida, com a ressalva anterior da falta de ligação com a vida propriamente dita, foi consistente, trabalhada. Se não me ofereceu naquele momento possibilidade de melhor ver e entender o mundo ao meu redor, possibilitou-me, com certeza, lastro escolar suficiente e robusto para aprender o que viria depois.

Em relação ao Normal, entrei para o primeiro dia de aula como professora primária de 1º ano sem saber absolutamente o que fazer. Alfabetização, que era o caso, era algo teórico que eu não imaginava como concretizar. As crianças eram pobres, pertencentes a famílias de operários; o prédio da escola estava em construção e as aulas aconteciam em três casas próximas. Salas pequenas, adaptadas, feias, amontoadas. E eu

à frente de uma criançada estranha esperando algo de mim que eu nem desconfiava o que seria.

Perplexa, atordoada, só “peguei certo rumo” quando a diretora da escola, mulher de aspecto severo e cara de poucos amigos, deu-me uma cartilha na mão e me mandou dar seguimento. Com certeza ela, a diretora, estava lamentando a chegada de alguém tão “cru”.

Meu curso Normal foi teórico em essência. A Didática e a Prática de Ensino, com orientação positivista, não acrescentaram nada à minha formação. Assisti aulas (não muitas) de professores, ministrei algumas, a maioria para as próprias colegas, num “teatro de faz-de-conta”. Estágio, portanto, quase nenhum, e nenhum também conhecimento da escola pública primária, meu futuro universo de trabalho.

É evidente que estes fatos são antigos. Muito se questionou e se construiu a partir daí. Porém, ainda hoje, pela observação e vivência da realidade, os cursos de formação de professores (H.E.M. e CEFAM) deixam muito a desejar no que tange à formação dos seus alunos. Didática, Metodologia Geral e Especial e Prática de Ensino, “fundidas”, ainda mantêm ambigüidades e incertezas nas suas práticas. Isto sem falar na não articulação do curso com a realidade da escola primária. Professorandos carecem ainda, e muito, de teoria e de prática.

Diretor de escola por quatro anos, em 1986, prestei concurso para o cargo de Supervisor de Ensino, indo para a Delegacia de Osvaldo Cruz, que apresentava ótima equipe de monitoras (em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia) e quadro efetivo de supervisores de ensino. Meu trabalho manteve-se voltado ao pedagógico, muitas e muitas vezes interrompido pelas exigências burocráticas. É preciso que eu explique: não poderia ser “contra” a administração, nem caberia tal dicotomia pedagógico-administrativa, sabendo que ela (administração) dá sustentação às escolas e “deveria” facilitar seu desempenho e crescimento. Isto não ocorre, como tem sido dito e repetido centenas de vezes, infelizmente.

A busca de uma nova supervisão dialógica, acontecida no encontro de trabalhadores de educação, foi meu objetivo. Senti, no entanto, as dificuldades inerentes ao posto de alguém que é “de fora” da escola. O Ciclo Básico exigiu muito de meu tempo e estudo, com reuniões semanais com todos os professores da Delegacia.



Trabalho bonito, produtor, com professores lançando-se ao construtivismo, debruçados sobre Emília Ferreiro e Piaget.

Um momento marcante no meu tempo de supervisão: em visita a uma escola de 2º grau, conversando com professores de Magistério, senti que o trabalho processava-se desarticulado. Professores de Didática, de Metodologia, com programação idêntica mas sem o vínculo de conexão. Significando, com certeza, um planejamento individualizado, sem a preocupação de multidisciplinariedade, principalmente nestas áreas absolutamente articuladas. O projeto coletivo, oriundo do pensar coletivo do início do ano, não acontece na maioria das escolas. Os motivos são vários, conhecidos, começando pelo não-saber-fazer coletivamente um planejamento, passando pela falta de professores em algumas disciplinas e, principalmente, pela não-consciência da imperiosidade do momento conjunto inicial.

Pinçando o tema-problema

Como Demerval Saviani o afirmou, para se fazer educação em uma sociedade capitalista, incompatível com a solidariedade que deve orientá-la (a educação), é preciso, antes de tudo, sentir e saber a desigualdade intrínseca que existe nessa sociedade. E o professor, que realiza a obra da educação, colocando-se a serviço do seu aluno, ao seu lado, precisa levá-lo do sincretismo inicial do seu conhecimento à sua síntese, fazendo-o ter o domínio do saber. Como bem diz o professor Celestino Alves da Silva Júnior:

É esse serviço dirigente que a sociedade capitalista tem dificuldade em assimilar, ou mesmo em conceituar. Em seu interior, direção se confunde com dominação. Daí a preocupação de muitos em “prevenir” a dominação do professor sobre seus alunos, preocupação

“Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política e religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça”.

Porém, do outro lado da história, muitos fazem a crítica da prática da educação no Brasil, do Ministério à escola rural, onde há a negação cotidiana do que há afirmado na lei. Não há igualdade entre os brasileiros e a educação reafirma a estrutura de classes que pesa sobre a sociedade, com todas as conseqüências que essa situação acarreta sobre os valores culturais.

Além das idéias diferentes a respeito da educação, seus fins e sua essência, há interesses econômicos, políticos que se projetam sobre a educação. A fala que idealiza pode esconder os interesses que grupos têm para os usos educacionais. Quem controla a educação e legisla sobre ela muitas vezes é quem oculta a parcialidade desses interesses. Quem faz a educação funcionar pode desvendar que ela nega e renega aquilo que se afirma na lei e na teoria.

A educação não trabalha corpo e inteligência de sujeitos soltos, desancorados de seu contexto social, nem os aperfeiçoa para “si próprios”, desenvolvendo saber e qualidades humanas idealmente, universais e que não existem como realidade em lugar algum. Não tem também, de modo amplo, compromisso com a “cultura”, “civilização”. O que ocorre é que a educação é uma prática social que, inculcando tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais.

essa que acaba por resultar no esvaziamento do trabalho docente. O risco não se coloca diante do “professor-dirigente” que tem a compreensão clara de sua função de serviço. (Silva Júnior, 1993)

É imprescindível a evidência límpida do que seja a essência do ato educativo por parte dos trabalhadores da educação. E a luta é para assegurar as condições necessárias administrativas para que isso se dê.

Há muito o que se fazer na nossa escola pública que, em contrapartida, tem tido e mostrado muita “saúde” na resistência a todos os embates hierárquicos, à inconsciência e despreparo dos próprios profissionais, ao relativo descaso da comunidade que ainda não se apercebeu de sua força na organização da escola de seus filhos.

Sabemos de sobejo que a própria disfunção da escola pública, cantada e apontada por todos, os de dentro e os de fora, constitui a sua própria “função” a olhos mais prescrutadores. As pseudo-soluções (haja visto Ciclo Básico, Escola-Padrão, etc.), bem lançadas pelo poder constituído, sabemos não solucionarem estruturalmente as deficiências escolares, apenas as adiando, muitas vezes até complicando-as mais.

O otimismo é característico de quem sonha e de quem resiste à cristalização. E ele é todo meu! Acredito no potencial intrínseco do ser humano de reverter situações, de transformar realidades. A escola pública, presente nas letras de nossas inúmeras constituições, na verdade só foi garantida relativamente há muito pouco tempo. Na junção das necessidades do processo produtivo de garantir mão-de-obra para a industrialização nascente e crescente brasileira e da luta popular exigindo escola para seus filhos foi que a escola pública “nasceu”. E o poder político, capitalizando o momento e o movimento histórico, empenhou-se na sua expansão.

As mazelas são inúmeras, incontáveis. É luta contra a maré, é o trabalho na contradição, manifestando-se como saída sofrida mas não impossível na elevação dos horizontes da educação brasileira.

A Universidade está me dando a chance de pesquisa e, conseqüentemente, de ajudar a fazer crescer indagações, respostas, conhecimento. É preciso que eu “pince” um problema, entre os muitos que se salientaram na minha “historinha”. Como sou “fonte de informação”, segundo o professor Celestino, coloco-me como tal. Nem sei se



razoavelmente ou não, pois a história pessoal do trabalhador da educação, se por um lado mostra a história propriamente dita da Educação, tem por outro toda a subjetividade do depoimento, do testemunho de quem a viveu em variados e diferenciados momentos.

O tema será a **formação do professor**, o instrumento primeiro para que tudo se dê, no processo de humanização de todos. Ele é a chave, a pedra de toque, o ponto primeiro. E como tal, tudo o que se fizer, pensar, acrescentar, refletir, construir, tendo em vista o aprimoramento de sua formação, será bem vindo, aproveitável, indispensável para o funcionamento qualitativo da escola pública, nosso objeto de desejo - por que não dizê-lo?

Como ficou bem evidenciado, para mim em minha formação profissional e como ainda o é, mostrado pela observação real dos nossos cursos de Magistério e pelas inúmeras pesquisas feitas no setor, o estágio parece que não tem correspondido à sua função precípua de unidade entre teoria e prática na formação do professor. Professores opinam que há falta de escolas para os alunos estagiarem e, quando as há, não existe quase possibilidade de participação, limitando-se os alunos à observação das aulas, de ambientes, sem o mínimo engajamento no planejamento e execução das ações. Isto tudo sem falar na impossibilidade concreta de acompanhamento do estágio por parte do professor de Didática, que parece ser o único envolvido em tal processo. Mais ainda, não há completo conhecimento, por parte dos alunos, da realidade da escola onde estagiam e do projeto pedagógico do professor da classe para onde são orientados a ir. Desconexão, resultando em ineficiência, em um quase nada preparatório profissional.

A escola primária tem trabalhado historicamente com a criança concebida idealmente, a criança que se espera a professora eduque. Aquela que já está praticamente dentro de um processo de escolarização. A professora deve ensinar; se não há aprendizado, o problema não se sabe de quem seria... A prática em alfabetização consistiria em reproduzir os modelos considerados eficientes para ensinar crianças alfabéticas, isto é, as crianças que já trazem os pré-requisitos indispensáveis para a alfabetização.

Com o desenvolvimento industrial-urbano, com a “democratização quantitativa” da escola pública, as classes populares lotam as escolas. Chega uma criançada viva, sobrevivente a intempéries físicas e morais, trabalhadora do lar e de informalidades, mas distante da palavra escrita. Por exemplo: o jornal, para a maioria

delas, serve para embrulhar algo, nada mais. O nível alfabético, almejado para a primeira série, não está à disposição; é preciso campeá-lo, trazê-lo à baila, trabalhá-lo, burilá-lo. Aí ele vem em plenitude, a criança rompendo suas hipóteses, ampliando raciocínios, criando o conhecimento.

Mas, é preciso, ou melhor, urge que haja alguém preparado para tal empreitada artística. Quem estará? O professor? Pode ser que sim, pode ser que não. E o que sentem os professorandos, que buscam uma complementação teórica para iniciar também seu mister profissional, a sua práxis?

Esses professorandos também hoje são diferentes: oriundos de outros setores sociais, de classes populares muitas vezes, compondo o exército que não vai à faculdade por pura problemática econômica ou por dificuldades históricas escolares que lhe tiram o embasamento e a condição para tal empreitada.

Já são muitos e serão mais ainda esses os professores I da escola pública. Professorandos de classe média, com grande possibilidade de acerto, estão cursando o Magistério como trampolim de acesso a cursos superiores ou não pensam em carreira profissional.

Assim, defrontam-se, encontram-se os iguais: classes populares aprendendo e ensinando. Um momento novo, de raras possibilidades políticas, ofertamento de chances únicas de lado a lado. Mas há imprescindível necessidade de competência técnica para que tal evento fortuito não se fruste nem se amesquinde.

Quero permitir-me **investigar, em âmbito regionalizado e circunscrito, o estágio no curso Magistério na visão dos alunos**. Não me proponho minimizá-lo, apesar das muitas evidências práticas e teóricas, citadas superficialmente por mim, nesse sentido. Busco algo novo e, desde que creio na condição humana de crescimento criativo, tento encontrar.

CAPÍTULO 1

Sobre a Educação e a Escola

“... nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha ...”

- Bachelard, O direito de sonhar -

1.1. Como acontece a Educação

Ninguém escapa da educação. Na rua, na igreja, na escola ela está presente. Para ser, fazer, saber, conviver, a vida mistura-se à educação.

Em mundos diversos, ela existe diferente: em sociedades tribais de povos pastores, nômades; em sociedades campesinas, em países industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes; em sociedades e culturas com Estado ou com ele em formação. Da família à sociedade, a educação aparece difusa em todos os momentos sociais; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especializados; depois, com salas, professores e métodos pedagógicos.

Educação pode existir livre, pode ser um dos modos que as pessoas criam para tornar comum aquilo que é comunitário, como bem, trabalho. Pode existir imposta pelo poder, que usa o saber e o controle sobre ele como arma para reforçar as desigualdades entre os homens.

Os grupos sociais criam e recriam a educação, ela é um pedaço do modo de vida deles. Ela ajuda a pensar tipos de homens, ajuda a criá-los, através da passagem do

saber de uns para outros. Participa do processo de produção de qualificações de especialidades, de idéias que vão construir os tipos de sociedade. A sua força reside nisso. O educador, às vezes, imagina que é livre, que serve ao saber, a quem ensina. Ele pode, porém, estar servindo a quem o fez professor, para usá-lo com interesses ocultos nas suas agências, nas suas idéias e práticas.

No imaginário das pessoas, a educação existe para transformar sujeitos e mundos em algo melhor, de acordo com as imagens que se têm de uns e outros. Na prática, a educação que ensina pode fazer exatamente o inverso do que pensa que faz.

1.1. Como acontece a Educação

Em qualquer lugar e qualquer tempo, entre índios perdidos da Amazônia ou no centro de uma grande cidade, a educação existe sob muitas formas e é praticada em situações as mais diversas, parecendo muitas vezes invisível, a não ser em lugares onde haja placas com seu nome.

Quando uma civilização alcança estágio mais complexo de organização da sua sociedade, quando enfrenta a questão da divisão social do trabalho e, conseqüentemente, do poder, é que começa a pensar como problema as formas e os processos de transmissões do saber. Então, emerge à consciência a questão da educação e o trabalho de educar acrescenta à sociedade os sistemas, regras, tempos, tipos de profissionais e espécies de educandos envolvidos nos exercícios de modos cada vez menos comunitários do ato de ensinar-e-aprender.

Nos grupos tribais, todas as relações entre a criança e a natureza são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio ato de fazer a coisa. Segundo Émile Durkheim: “Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada

indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores”. O saber da comunidade todos aprendem, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra, do amor, para as cerimônias ritualísticas.

O processo de socialização realiza as necessidades e projetos da sociedade; em cada um dos membros realiza muita coisa daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como “seus” e para existirem dentro dela.

A educação faz parte da experiência humana de “tornar-se pessoa”: ajuda a crescer, orienta a maturação, torna capaz, doma, cria, transforma o homem natural. Ela aparece sempre que acontecem formas sociais de condução e controle do ensinar-e-aprender. Quando a educação se sujeita à pedagogia acontece o ensino formal, criando situações e métodos próprios para seu exercício, estabelecendo regras e formando executores especializados. Aparecem, então, a escola, o aluno, o professor.

Esta situação significa que aparecem graus de saber que desigualmente correspondem às diversas categorias de sujeitos (o chefe, o professor, o lavrador, o que manda, o subalterno, etc.), de acordo com a posição no sistema produtivo de trabalho e, conseqüentemente, no sistema político do grupo. A diferença deles por vocação ou origem, a diferença do que se espera de cada um como trabalho qualificado por um saber, geram o início da desigualdade da educação de “homem comum” ou de “diferenciado” que cada um começa a receber.

Com a educação acontece igual ao que ocorre com outras práticas sociais, como o lazer, a religião, a medicina. Por circunstâncias e motivos vários, surge o interesse político de controle. E, então, o que era sistema de troca de bens, de serviços, de significados comunitários será controlado por especialistas, mediadores entre o poder e o saber. Os sistemas pedagógicos, as “leis do ensino” vão servir ao poder de alguns sobre o trabalho e a vida de muitos, ensinando-os, dentro das mesmas idéias e palavras, uns a serem senhores, outros escravos.

Legisladores brasileiros falam a respeito de uma educação idealizada e colocaram na letra da lei os **fins da educação** no país, garantindo o melhor para todos, em tese (Lei 4024 de dez/61):



Considerada como uma entre outras práticas sociais, a educação produz efeitos sobre as pessoas de transformações da realidade. No entanto, quando ela é imaginada como principal instrumento de qualquer transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem a lembrança de que ela própria é determinada por essas estruturas, é “utopismo pedagógico”.

Antes de surgirem políticas de desenvolvimento, a educação era pensada como algo que preserva, conserva, resguarda de se perderem os costumes e os valores de um povo. Nunca como um investimento.

Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), os objetivos da educação acrescentam a formação para o trabalho, enfatizando-a mais do que as leis anteriores: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

“Mão-de-obra”, “preparo para o trabalho”, “investimento”, “capacidades técnicas” são nomes que marcam o momento em que os interesses políticos de emprego de uma força de trabalho “adequadamente qualificada” misturam a educação da oficina com a da escola, reduzem o seu compromisso com a “pura” formação da personalidade e inscrevem o ato de educar entre as práticas político-econômicas para as arrancadas desenvolvimentistas. Nas sociedades capitalistas isto corresponde a estratégias de reorganização de toda a vida social, de conformidade com projetos reprodutores do capital.

Por que participar da educação, então, se ela é determinada fora do controle comunitário dos seus praticantes - educandos e educadores diretos - controlada por um sistema político dominante? Por que acreditar na educação, se ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no seu limite inferior os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho - operários e seus filhos - e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior?

A resposta talvez seja: porque a educação é inevitável, ela sobrevive aos sistemas; se serve à desigualdade e à opressão um dia, no outro pode servir à igualdade e à liberdade.



A educação existe em toda parte e não se confunde com escolarização. É uma aventura humana e, assim, existe entre opostos.

“Reinventar a educação” é uma expressão cara a Paulo Freire, lembrando que ele sempre quis apagar a idéia de que educação é maior do que o homem, quis livrá-la de ser um fetiche, de ser pensada como realidade supra-humana e, por essa razão, imutável.

A vida é maior que a forma e a educação é maior que o controle formal sobre ela. As classes subalternas aprenderam a criar uma cultura de classe e formas de educação do povo. Criaram também formas especiais de solidariedade para dentro da classe e de resistência para fora dela. A Cultura Popular faz parte de sistemas populares de vida e de representação de vida.

A esperança que se pode ter na educação é acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por outro tipo de escola, para outro tipo de mundo. E saber que no interior dessa escola vivida é possível construir outra escola.

1.2. Como nasce a Escola

A escola é típica da modernidade - sendo moderno o ligado à revolução centrada nas máquinas, na produção de novos objetos, na conquista do mundo material - e o homem começou seu processo educativo à medida em que se destacou da natureza, sobrepôs-se à natureza, transformou-a para poder sobreviver. Foi um relacionamento coletivo, um modo de produção comunal. Quando houve a passagem dessa forma primitiva relacional para a fixação à terra, como principal meio de produção, aconteceu a origem das classes. E aí também a origem da escola, pois, até então, educação era a própria vida.



A apropriação privada da terra trouxe uma classe de proprietários e uma de não-proprietários; a primeira não precisava trabalhar para a sobrevivência, visto que o trabalho da segunda provia a existência de todos. A classe ociosa, que vivia do trabalho alheio, foi para a escola - que em grego significa “lugar do ócio” - para se dedicar a determinadas tarefas e exercícios. Os outros educavam-se trabalhando.

Na Idade Média, a sociedade continuou baseada na produção agrícola e a situação da escola permaneceu a mesma. Os conhecimentos nessas escolas não eram necessariamente instrução intelectual, mas, sim, a instrução característica do tipo de classe social - daí vem a expressão latina “otium cum dignitate”, ócio com dignidade - constação moral advinda com certeza da influência da igreja.

Quando surgiu a sociedade moderna, capitalista, a organização social deslocou-se do campo para a cidade, do trabalho agrícola para o industrial. Os moradores das cidades - burgos - eram os burgueses e suas atividades atingiram fase de produção para possibilitar trocas. O direito positivo, próprio da sociedade moderna, construída pelo homem, substituiu, então, o direito consuetudinário. A generalização de elementos integrativos da vida da cidade foi colocada como exigência desse tipo de sociedade, incluindo aí a generalização da escrita. A escola passou, então, a ser a forma dominante de educação. Assim, evidencia-se que não foi casual a bandeira levantada pela sociedade burguesa da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória. Esta escola deveria garantir o acesso aos requisitos solicitados pela vida social moderna.

Demerval Saviani (1991:31), analisando a inevitabilidade da escola na sociedade atual, chega a afirmar “podemos pensar a escola sem a educação, mas não podemos pensar mais a educação sem a escola”.

Portanto, escola expressa modernidade; ela trava lutas com as superstições, com formas primitivas sedimentadas, visando uma concepção científica do conhecimento. E ela se hipertrofiou com o tempo, tanto vertical quanto horizontalmente. E também se atrofiou, no sentido de sua desvalorização e mesmo esvaziamento. Situação deveras contraditória, produto de discurso ideológico que visa mostrar a instituição-escola como secundária, desimportante, incapacitada de fazer frente aos meios mais novos de comunicação, mesmo ao trabalho de outras instituições, como sindicatos, partidos políticos, clubes, etc.

A era pós-moderna - centrada na produção da comunicação, da informática -, o período neocapitalista têm imensa dificuldade de lidar com a questão cultural. Configura-se esta época como de crise da educação e da escola. Há dados educativos sobre países avançados capitalistas - Estados Unidos, por exemplo - em que fica patente este raciocínio. Os currículos da escola, influenciados por modernismos superficiais, não contemplam o específico da escola que é garantir a todos o acesso aos requisitos fundamentais necessários à participação ativa na vida da sociedade atual. Os currículos carecem do "clássico" na sua definição, considerando "clássico" não o antigo ou o tradicional, mas o que conseguiu guardar vitalidade ainda hoje, extrapolando a sua época o conhecimento que se incorporou à cultura e que precisa ser democratizado. E "clássico" na escola seria a transmissão - assimilação do saber sistematizado, como fim maior a atingir, para que o aluno possa participar da sua contemporaneidade, compreendendo também suas diferentes manifestações.

Problemas comuns e permanentes, como o analfabetismo, a desadaptação social, a incompetência para determinadas funções sociais são tratados em geral em posições diferenciadas, tendo por pano-de-fundo o entendimento da relação entre sociedade e educação. A pedagogia **tradicional, a nova, a tecnicista** tentam resolver estes problemas como se eles fossem meros problemas de aprendizagem e a educação uma técnica social. É uma posição ingênua, crendo que as coisas são tais como se apresentam diante de todos. As aparências enganam e muito; a compreensão da realidade ultrapassa as aparências, captando o oculto, descobrindo o que está escondido por trás. E fazer ciência é absolutamente isto: compreender a estrutura do real, por trás das aparências.

A posição ingênua será ultrapassada à medida que se adentrar à uma posição crítica, isto é, uma posição que enxerga quais são os fatores determinantes fundamentais da forma como funciona a sociedade. Esta sociedade, que é de classes, tem o seu funcionamento derivado da sua estrutura de classes. Assim sendo, problemas educacionais são reflexos de problemas sociais e a educação jamais os resolverá. Resolvam-se os problemas sociais e os educacionais, como ressonância deles, serão também solucionados.

Estudos surgiram na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina explicitando a dependência da educação em relação à sociedade, com caráter crítico,

evidentemente. Saviani agrupou esses estudos sob o nome de teorias crítico-reprodutivistas (Saviani, 1983). Críticas, porque mostram as determinações sociais do fenômeno educativo; reprodutivistas, porque chegam à (triste) conclusão de que à educação cabe reproduzir meramente as condições sociais vigentes.

Esta posição é mais profunda do que a posição ingênua, uma vez que ela expressa com clareza os vínculos reais entre educação e sociedade. No entanto, ela retira da educação a capacidade de interferência no solucionar os problemas sociais. Mas por aprofundar o tema, não deve ser considerada uma visão desmobilizadora. E o jeito seria tentar atuação nas condições sociais para que as dificuldades de aprendizagem fossem enfrentadas. A classe dominante, dirigente da sociedade, detendo o controle das formas educacionais, acionou mecanismos para tratar as questões de aprendizagem a partir de suas próprias condições, atacando as causas das dificuldades. Exemplo: programas nutricionais - merenda escolar e outros - para resolverem problemas de desnutrição que trariam problemas de aprendizagem.

A consequência-mor desta postura foi a diluição do específico do pedagógico. A questão escolar virou questão médica, problema de assistência social; pedaços dos recursos destinados à educação consumiram-se em programas emergenciais paralelos.

A estrutura social é que determina a gama imensa de problemas educacionais e de aprendizagem; estes decorrem da organização da sociedade burguesa, que está se mostrando cada vez mais incapaz de resolver situações que ela própria se coloca. Conclui-se que a solução efetiva para estes problemas implica a superação desse tipo de sociedade e as ações educacionais devem estar inseridas num movimento mais amplo de transformação social.

A educação, determinada socialmente, pode e consegue exercer influências sobre a sociedade no sentido de criar condições que ajudem o processo transformativo. É preciso entender a realidade enquanto processo em movimento, contraditório e dialético, e é preciso agir sobre o todo, simultaneamente agindo sobre as diferentes partes.



1.3. As palavras dos políticos e dos teóricos

Claúdio de Moura Castro, chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID -, em entrevista ao jornal “O Estado de São Paulo”, em 28 de janeiro de 1996, disse que o verdadeiro milagre brasileiro foi o país ter atingido o nível de desenvolvimento econômico a que chegou com uma educação primária e secundária tão ruins. Ele acredita que, se o Brasil aceitou com passividade total e com omissão enorme da sociedade a falta de qualidade do ensino básico, que é a questão fundamental da educação brasileira, agora, já está havendo um aumento da impaciência do brasileiro com relação a essa má qualidade do ensino. Em consequência, começam a pipocar iniciativas e pressões em níveis variados. Ainda segundo Moura Castro, o avanço maior hoje no MEC é que não se está mais operando em regime revolucionário na área de educação. Não há mais nem a omissão e ausência nem a correria para tentar resolver tudo do dia para a noite, de afogadilho. Já está acontecendo a reforma real, na sala de aula, dentro da escola, nos municípios, nas secretarias de estado, com mais consciência das necessidades, mais cuidado e capricho no trabalho. No primeiro grau, há a prioridade de implementar a escola do fim do século 19 para valer, ou seja, ensinar a criança a ler, escrever, contar, usar a cabeça, socializar-se. No segundo grau, há inúmeros problemas conceituais pendentes: é preciso ter um 2º grau para todo mundo ou vários segundos graus para diferentes áreas? Um 2º grau prático, profissionalizante? Qual seria um bom currículo para o final do século 20 e início do 21?

Em pesquisa publicada em “Folha de São Paulo” de 26/11/96, Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária de Avaliação e Informação Educacional do Ministério da Educação (M.E.C.), diz ser “trágica” a situação de ensino do 2º grau. Alunos da 3ª série do 2º grau não dominam conteúdos curriculares da 8ª série e somente 1% do universo pesquisado - 90.400 alunos de 2.289 escolas públicas e 511 escolas particulares - conseguiu responder corretamente às questões de português que exigiam comparação

entre textos de naturezas diversas, estabelecimento de relações de causa e efeito e a percepção de crítica, ironia e humor. Maria Helena afirmou “eles chegam às escolas velhos, porque já repetiram muitas vezes, e cansados, porque trabalham durante o dia e só podem estudar à noite. Assim, é muito difícil conseguir bons resultados.”

Paulo Renato Souza, ministro da Educação do governo Fernando Henrique, tem dito e repetido que o problema central da educação no Brasil não é o baixo investimento na área - menos de 4 % do seu PIB, enquanto países desenvolvidos gastam aproximadamente 11% - mas a má distribuição dos recursos disponíveis. Exemplo: no nordeste, o custo de um aluno/ano não passa de R\$ 50,00, enquanto no centro-sul há gastos em torno de R\$ 500,00. O governo pretende, segundo ele, estabelecer um limite mínimo de R\$ 300,00 por aluno/ano. E a prioridade federal é o primeiro grau, garantir oito anos de escolaridade para toda população e, em seguida, garantir onze anos de escolaridade. Ou seja: o segundo grau, como condição indispensável para inserção do país no mundo moderno, numa economia globalizada. Segundo o ministro, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, debatido no Senado, configura-se num avanço, por ser extremamente moderno, flexível, possibilitando a produção de bons resultados, nos níveis federal, estaduais e municipais, em prazo mais ou menos curto. O ensino técnico profissionalizante, na palavra do ministro, deve ficar separado do segundo grau, ter grande diversificação e expansão.

Paulo Renato Souza admitiu pela imprensa, a 01 de fevereiro de 1996, que as informações sobre o déficit escolar real, isto é, o número de crianças em idade escolar fora das salas de aula, são muito ruins e atrasadas. Pretende iniciar um censo em março/96 para que, no ano letivo de 1997, todas as crianças de 7 a 14 anos estejam dentro das escolas. A estimativa hoje é de 2,3 milhões de crianças nesta faixa etária fora das salas de aula, guardadas as deficiências de dados - censo mais recente do ministério é de 1993 (“O Estado de São Paulo”, 01/02/96: p. A-16).

Darcy Ribeiro, no Caderno 2 de “O Estado de São Paulo”, de 28/01/96, com a paixão que é sua característica, recorda o tratamento dos portugueses na época colonial para com o povo: deixaram todos afundados na ignorância, como as maiores populações analfabetas da Terra. Os tempos imperiais fizeram o mesmo; D. Pedro II, em 50 anos de monarquia, preocupou-se em levantar prédios para institutos de amparo a cegos, surdos, mudos, loucos. A educação popular o imperador não enxergava, pois o povo para ele era

uma massa de negros escravos forros, de mulatos vadios que não precisavam de instrução. A bem da verdade, nem a educação de elite o preocupou. O final do Império, embora falasse de educação com eloquência pela boca de Rui Barbosa, nada fez de significativo. A proclamação da república deu relevo à questão educacional, por vários motivos, dentre eles pela ampla penetração do positivismo entre os republicanos. A década e a revolução de 30 trouxeram reais novidades: os Pioneiros da Educação, com críticas sobre a precariedade do sistema de ensino e com propostas concretas para sua renovação.

Pelos vários estados, multiplicaram-se os institutos de educação, num esforço de melhoria da qualidade do professorado das escolas públicas. Maior façanha ocorreu no Rio de Janeiro, com grande rede de escolas públicas e uma universidade voltada para a educação, levantadas por Anísio Teixeira.

Segundo Darcy Ribeiro, os educadores democráticos sofreram revezes, por conta de onda erradicadora do comunismo, em 1935, voltando, com a redemocratização, a influir, a construir. O reacionarismo católico pré João XXIII, segundo ele, conseguiu acabar com os institutos estaduais de educação (L.D.B.E.N. 4024/61), liberando a criação de escolas normais privadas. “Golpe mortal contra a qualificação do magistério”.

Ainda na palavra do senador, o golpe militar de 1964:

Parece ter sido dado contra a educação, tal foi a fúria com que se lançou contra os estudantes e as universidades, sobretudo a de Brasília, que foi quase arrasada (...)

Poderíamos relatar muitas outras violências contra a escola pública - a maior das invenções humanas, única capaz de integrar um povo na civilização letrada e permitir que ele desenvolva suas potencialidades. O fato inegável é que a educação brasileira é muito mais precária do que corresponderia ao nosso grau de desenvolvimento geral. Todos os países que deram certo resolveram seu problema educacional básico muito antes de alcançar o nível em que estamos. Em consequência somos um país de analfabetos, incapazes por isso de um desenvolvimento continuado. A criatividade inegável do nosso povo

não se exerce em nível de cultura letrada, mas tão só na cultura vulgar de transmissão oral. A transição da cultura oral para a escolinha antiga e desta para a escola moderna não se processa automaticamente na sociedade. Só é alcançada como resultado de uma vontade política, predisposta aos esforços e aos investimentos em que implica a universalização de uma escola de qualidade (...). Nossa sociedade se modernizou, integrando na cultura letrada uma parcela ínfima de sua população, condenando o grosso dela, primeiro, à exclusão, depois à marginalidade. (Ribeiro, 1996: p. D3).

São Paulo e Rio de Janeiro são sociedades modernas e avançadas em seu núcleo de elite, mas cercam-se do atraso que é a periferia pobre, cada vez mais numerosa, mais envolta em violência. Os sistemas escolares são ruins, produzem mais analfabetos que alfabetizados, pois metade das crianças sai da escola sem completar a 4ª série, que seria o mínimo para que se alfabetizem.

A tarefa histórica que compete à sociedade, na palavra do senador,

é renovar radicalmente todo o sistema escolar público, para que ele atenda às necessidades específicas de seu alunado oriundo das camadas mais pobres, sem escolaridade prévia. Para tanto é indispensável no Brasil, como o foi em todo mundo, uma escola em tempo integral, acabando com essa perversão brasileira que é a escola de turnos. (Ribeiro, 1996: p. D3).

Guilherme Ary Plonski e Milton Santos, professores da USP, analisam o papel da ciência e da tecnologia para a prosperidade econômica e melhoria da qualidade de vida. Em artigos no “Estado de São Paulo”, de 28-01-96, o primeiro fala do papel da universidade

que vem contribuindo para a sociedade do conhecimento nas diversas fases da educação permanente: no apoio direto ao ensino de primeiro e segundo graus, no ensino do terceiro grau e no oferecimento de

oportunidades de aprendizado aos profissionais em todos os estágios. Os benefícios são recíprocos pois, pela exposição a esses segmentos, a universidade conhece melhor a realidade em que atua, identifica problemas de pesquisa, aprimora cursos existentes e testa novas iniciativas de ensino. (Plonsky, 1996: p. D4).

Milton Santos leva o problema para outros lados, fazendo perguntas, tais como: é genuinamente pública a universidade pública? Ou já vem privatizando há algum tempo? Que áreas se privatizam e que outras não cedem? Segundo ele, a universidade nasceu buscando atingir o ideal de universalidade. A globalização, porém, impôs-lhe um paradoxo, justamente quando a universalidade se torna concreta, pela via do progresso técnico-científico. Isto porque a globalização faz-se pelo mercado e a seu serviço. Em consequência, há enorme demanda de conhecimentos produtivos pragmáticos, onde a inteligência prática e o critério de utilidade tomam o lugar da reflexão e do critério de finalidade. As ciências da produção - exatas, biológicas, naturais - são consideradas úteis e as ciências humanas relegam-se como supérfluas. Segundo ele,

A universidade deve recolocar urgentemente seus pedaços, reencontrando sua perdida vontade de união, para ajudar o país a reencontrar seu destino. Questões como o desemprego, a exclusão, a exploração das periferias, a desigualdade racial e outras formas de fratura social dificilmente encontrarão soluções se a universidade não for capaz de diagnosticar a situação, permitindo aos políticos e administradores a escolha das soluções. (...) A globalização não exclui a necessidade de planejar o futuro de cada nação, de modo que a sociedade mantenha as rédeas do seu destino. (...) A vontade de impôr a ferro e fogo um processo de globalização perversa, que agrava e expõe as fraturas latentes da nação, conduz os propagandistas da modernidade a qualquer preço a desencorajar um debate mais profundo sobre a realidade nacional e a natureza de nossa crise profunda. (Santos, 1996: p. D5).

Mário Sérgio Cortella, em conferência proferida no XVI Congresso Estadual de Educação da APEOESP, em Santos, em outubro de 1995, fez considerações sobre o fortalecimento que os municípios precisam ter para saída das sucessivas crises na educação. Segundo ele, urge a organização de condições estruturais adequadas e não uma mera “prefeiturização” do poder - passando do âmbito estadual para o municipal - sem o controle e a definição de políticas e prioridades, sem organização de conselhos de educação paritários, por parte de população. A repartição das competências e as reformas estruturais são condições absolutas que devem anteceder a municipalização.

Em relação aos 25% da arrecadação municipal, obrigatórios para repasse na educação, têm ocorrido fatos lamentáveis e até folclóricos, como quando os prefeitos usam esse dinheiro em outros setores, comprando ônibus, refazendo estradas, até adquirindo esterco para os jardins municipais. Dizem que não têm onde mais gastar em educação o mínimo de 25% da arrecadação; então, é preciso verificar se já atenderam ao total da demanda, de crianças de 0 a 6 anos de idade, se não existe mais nenhuma criança de 7 a 14 anos fora das escolas, se todas as pessoas com mais de 15 anos estão alfabetizadas, se os educadores trabalham em condições satisfatórias, se o ensino está avançando na qualidade.

Cortella ironicamente afirma que está ocorrendo quase uma “conversão” de pessoas, historicamente ligadas às elites brasileiras, e que, hoje em dia, defendem ardorosamente a necessidade de o Brasil escapar da sua péssima educação. Há até a impressão de que, só agora, foi descoberta a importância dessa área para a vida nacional. Parcela da sociedade civil ligada às causas populares propugnou sempre esta defesa e nunca teve anteriormente esta adesão. Surgem então interrogações, tais como: o que poderia estar por trás dessa furiosa explosão discursiva vinda exatamente dos que detêm condições político-econômicas para romper a miséria educacional? Por que essa “inédita” parceria? A explicação mais plausível é oportunismo político - dada a proximidade de eleições gerais -, oportunismo econômico, oportunismo ideológico - propostas progressistas geram suposta identidade de intenções entre minoria e maioria.

Segundo Cortella, só recursos financeiros configurariam prioridade real, percentual do PIB acima de 10% destinado à educação e não 3,7% como o é orçamentariamente. E também convém ressaltar que não cabem nessa discussão



comparações com outros países, para os que defendem a diminuição da presença do poder público nas atividades sociais - o Estado Mínimo. Isto porque o setor público brasileiro tem participação de 23,9% no PIB, enquanto Estados Unidos têm 28%, Suécia 35% e Itália 44%. Conseqüentemente, conclui-se que o Estado brasileiro precisa ser fortalecido para prestar serviço à maioria que o financia e não usufrui em igual medida. A educação será realmente prioridade quando também houver participação dos setores privados da economia e não apenas discursos, através de política de justiça tributária.

A escola, como instituição pública de ensino, foi e continua sendo uma necessidade histórica para a sociedade. No contexto de hoje, há setores que não vêem mais sentido para a escola como lugar de educação, já que ela não consegue competir com os novos meios de comunicação. Esta forma de pensar é discurso ideológico dominante, com características neoliberais. A forte tendência de crescente privatização dos serviços públicos, a negligência cada vez maior em relação às instituições públicas, a suposta verdade de que o mercado livre é a única via de construção da própria humanidade, o único caminho de desenvolvimento social, evidenciam a dominação cada vez mais explícita do pensamento neoliberal, assumida pelas elites e administradores do Estado.

Há que se ressaltar que os efeitos positivos dessa pós-modernização brasileira fazem-se presentes para os segmentos já anteriormente privilegiados da sociedade, que têm também o usufruto de uma boa educação. À totalidade da população, ao criticar a escola e sua validade, está-se na verdade negando um elemento fundamental para todos. É através da escola que as novas gerações se introduzem no universo das práticas - produtiva, social, simbólica - que viabilizam sua existência.

A importância da escola para a construção da cidadania é inquestionável. **Antonio Joaquim Severino** enfatiza este ponto de vista ao dizer

Tornar viável a existência dos homens, numa dada realidade histórica e social, significa hoje construir a efetiva cidadania. É garantir a todos os indivíduos humanos, sem qualquer forma de discriminação, as condições para o exercício pleno de todas as três práticas, de modo a que possam ser produtores e consumidores dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais de sua sociedade.

Com efeito, a condição de cidadania exige o efetivo compartilhar das mediações existenciais, por sua vez realizáveis através dessas três modalidades de práticas reais. Mas, desde que esse “compartilhar” ocorra de modo construtivo, pois essas práticas são igualmente mediadoras da desumanização dos homens, já que é também nelas que os homens podem se degradar, serem oprimidos e se alienar (Severino, 1995: p 16,17).

Assim, a escola, na sociedade democrática, é instrumento insubstituível na medida em que possibilita o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado, à participação mais pronta no processo político-cultural. A sociedade exige escola universal gratuita, obrigatória, uma escola pública que receba a todos, que os faça nela permanecerem e que assegure o ensino bom, apto ao desenvolvimento das capacidades discentes.

A democratização do ensino funda-se no princípio da diversidade, pois, para que a igualdade seja real e não meramente formal, o ensino básico, fundamental tem que atender à diversificação da clientela que a ele tem direito. A escola deve interagir continuamente com as condições de vida da população, visando adequação às suas estratégias de sobrevivência, e impedir o fracasso, a exclusão. A socialização do saber sistematizado precisa se dar a partir das condições de aprendizagem dos alunos, na prática da vida.

Democratização escolar pressupõe também o melhor domínio possível das matérias curriculares, essencialmente a aprendizagem da leitura e escrita, que é condição “sine qua non” para participação do aluno em outras instâncias sociais. Este saber sistematizado, socialmente construído, deve ser saber crítico ao mesmo tempo, pois seus conteúdos passam por determinantes concretos, para evidenciar, ressaltar suas contradições, favorecendo, possibilitando um novo entendimento da realidade social.

A ação coordenada, participativa de todos os envolvidos na escola, num projeto coletivo, visando a sua democratização cada vez mais concreta, pressupõe que os professores consigam passar ao aluno um conhecimento estritamente vinculado, articulado com a sua vida concreta. Este conhecimento, que é método de análise das

realidades, possibilitará entendimento, desvelamento das relações objetivas entre o homem e o mundo.

Demerval Saviani (1991), tecendo considerações sobre a educação pública na conjuntura atual, lembra que o predomínio do Partido Republicano sob liderança de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e do Partido Conservador sob liderança de Margareth Thatcher, na Inglaterra, trouxe em cena uma orientação política tendente a secundarizar o papel do estado, pondo a ênfase no livre curso das leis de mercado e, conseqüentemente, na valorização da iniciativa privada desvinculada do controle estatal. Esta orientação tem tido crescente influência nos países da América Latina, reforçada pelas mudanças estruturais do Leste europeu.

A escola pública, dentro deste enfoque, tem sua decadência atribuída à incapacidade do estado de gerir o bem comum, para o atendimento das necessidades sociais. A primazia da iniciativa privada é então advogada. Tal orientação - chamada neoliberal e modernizante - pretende restaurar postulados liberais da livre iniciativa, das liberdades individuais, da propriedade privada e da auto-regulação da economia de mercado.

Do ponto de vista liberal, a educação pública a cargo do estado é a regra. A iniciativa privada constitui exceção, no ramo. O investimento privado em educação só é viável no que diz respeito à instrução das elites. Quando se trata de educação destinada a toda população, o empreendimento capitalista se inviabiliza, intervindo, então, o poder público. Mesmo os privatistas invocam a responsabilidade do estado em educação para poderem justificar os subsídios públicos às escolas particulares.

O socialismo, que preconiza a abolição da propriedade privada e a socialização dos meios de produção, mais ainda que o liberalismo, seria enfático quanto ao caráter público da educação. Mesmo assim, seus teóricos - Babeuf, Owen, Robin, Blanqui e mesmo Marx - mostraram sempre acentuada desconfiança no papel estatal da educação, por formação anarquista ou utópica ou mesmo pelas características do estado real, isto é, burguês.

O teórico mais importante da concepção neocapitalista foi Keynes, que, no início dos anos 30, sob o impacto da crise capitalista de 29, atribuiu importância central ao estado no planejamento das atividades econômicas. A questão central seria combinar a regulação da economia pelo estado com o funcionamento da economia de mercado



baseada na propriedade privada. Ele acreditava poder conter as crises cíclicas do capitalismo, mantendo o pleno emprego e taxas de crescimento contínuas, pelo menos por longos períodos. Os programas da social-democracia estão em consonância com essas idéias, estribadas no compromisso entre empresariado, sindicatos de trabalhadores e o estado, visando à construção do chamado “Estado do bem estar”.

Esta concepção - sua ideologia é o neoliberalismo - buscou fazer frente à nova situação histórica, já não mais justificada nos quadros do liberalismo clássico, depois da 2ª guerra mundial, nos Estados Unidos, nos principais países europeus, no Japão, com o benefício dos organismos internacionais.

A planificação para a economia traduziu-se como imperativo de planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos. Dispendios educacionais começaram a ser considerados desejáveis - teoria do capital humano - por motivos sociais, culturais e especialmente econômicos. A Educação considerada bem de produção agora, não apenas de consumo. A argumentação neoliberal de forma alguma implicaria o encolhimento do setor público.

Hoje, veiculam-se posições taxadas de neoliberais que não correspondem ao conteúdo próprio do neoliberalismo. Faz-se apologia da desregulamentação da economia e liberação do mercado, postulando transferência das políticas públicas para a esfera privada ou para instituições filantrópicas (Saviani, 1991).

Esta posição, proclamada neoliberal e autodenominada moderna, não tem nada de moderno, segundo Saviani

se reconhecermos na modernidade o “cogito” cartesiano, o “organon” baconiano, a certeza da capacidade empreendedora dos homens e a crença no poder ilimitado da razão característica do Iluminismo. Ela é, antes, pós-moderna, com tudo o que essa expressão evoca de irracionalismo, niilismo e ausência de perspectivas (...). Enquanto pós-liberal ela sucumbe aos insucessos do liberalismo encarnando o beco sem saída da economia liberal-capitalista. Em lugar da confiança, própria do liberalismo, numa suposta racionalidade natural das leis do mercado que o impulsiona sempre para frente num progresso irresistível, abandona-se ao jogo cego das

forças de mercado cujo significado se esvanece, transformado que foi em significativo por si mesmo. Enquanto pós-moderna, descrê da civilização, perde o caráter de processo histórico e mergulha na mesmice dos signos dissociados de sentido, no vazio de um presente sem perspectivas e nas aparências que já perderam qualquer relação com algum suporte essencial (Saviani, 1991:101,102).

Segundo Perry Anderson (1995:13-22), os anos 80 viram o triunfo da ideologia neoliberal nas regiões de capitalismo avançado. No continente europeu, os governos de direita - geralmente de fundo católico - praticaram um neoliberalismo mais cauteloso do que os países anglo-saxônicos, mantendo a ênfase mais nas reformas fiscais e disciplina orçamentária do que em cortes violentos de gastos sociais ou enfrentamentos deliberados com sindicatos. Porém, a distância entre este tipo de política e as da social-democracia anterior já era bem marcante.

França e Grécia, com Mitterrand e Papandreu, esforçaram-se para realizar uma política de deflação e redistribuição, de pleno emprego e de proteção social, numa tentativa de criar, no sul da Europa, um equivalente da social-democracia do pós-guerra no norte do continente, em seu período de ouro. O projeto, porém, fracassou e o governo socialista francês teve de mudar dramaticamente seu curso e fazer política próxima à ortodoxia neoliberal.

Inicialmente, só governos explicitamente de direita radical puseram em prática políticas neoliberais, depois, qualquer governo, incluindo aí os que se acreditavam de esquerda. Se a social-democracia, no começo, era considerada inimiga do neoliberalismo, posteriormente, os governos social-democratas mostraram-se resolutos em adotar suas políticas.

Nos itens deflação, lucros, empregos e salários o programa neoliberal mostrou-se realista e teve êxito. Todas estas medidas foram concebidas para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis. Porém, o quadro se mostrou decepcionante; entre os anos 70 e 80, não houve nenhuma mudança na taxa de crescimento. Assim, a recuperação dos lucros não levou à recuperação dos investimentos. A inversão especulativa, muito mais do que a produtiva, graças a desregulamentação financeira, fez-se propícia. O peso do

Estado de bem-estar não diminuiu muito, apesar de todas as medidas tomadas para a contenção dos gastos sociais.

Quando o capitalismo avançado entrou em outra profunda recessão, em 1991, a dívida pública de quase todos os países ocidentais assumiu tamanhos alarmantes - mesmo da Inglaterra e Estados Unidos - e o endividamento privado das empresas aumentou até níveis sem precedentes desde a 2ª guerra mundial. Hoje, são sombrios os índices econômicos e o desemprego amplia-se significativamente. Segundo a “Folha de São Paulo”, de 26/11/96, o número de pessoas desempregadas ou subempregadas atinge 1 bilhão no mundo todo - 30% da força de trabalho, segundo a Organização Internacional do Trabalho.

A lógica, então, seria uma reação contra o neoliberalismo. Mas isso não ocorreu, havendo até um segundo alento a ele, por exemplos: a vitória de Major nas eleições de 1992 na Inglaterra; a social-democracia na Suécia sendo derrotada por frente de direita em 1991.

O neoliberalismo dá os parâmetros nas políticas, mesmo quando seu momento de atuação econômica mostra-se estéril ou desastroso. Este segundo alento deve-se, entre outras razões, à queda do comunismo na Europa oriental e na União Soviética, de 1989 a 1991, no momento preciso em que os limites do neoliberalismo ocidental mostravam-se óbvios.

A América Latina converteu-se hoje em dia em terceira grande cena de experimentações neoliberais. E foi testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo: o Chile, sob ditadura de Pinochet, que pressupunha a abolição da democracia. A liberdade e a democracia, segundo Hayek, podiam tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de seus bens como quisesse.

Abre-se uma pergunta seríssima: o neoliberalismo encontrará (ou não) mais resistência à implantação dos seus projetos aqui na América Latina do que na Europa ocidental ou na antiga União Soviética? O populismo seria obstáculo mais fácil (ou não) para a realização dos planos neoliberais do que a social-democracia ou mesmo o comunismo?

Assim, tudo mostra-se provisório em relação ao neoliberalismo, por ser movimento forte e inacabado. Mas já se pode distinguir, dentro deste contexto



contemporâneo, que a revitalização básica do capitalismo avançado não aconteceu e que sociedades marcadamente desiguais se multiplicaram.

O predomínio neoliberal é abrangente atualmente e há, como que onipresente, a idéia de que todos - negando-o ou professando-o - acabam tendo de se adaptar às suas normas.

A formação do educador para a escola.

Determinações e ambigüidades

"Se você não está sendo sua vida, o melhor
é deixar tudo para depois lá."

-Robert Milder-

2. 1. Um começo de história

Desde o Império esteve presente a preocupação com a formação de magistério para a ensino primário, embora, até o século XVIII, não fosse uma preocupação de 1834 propôs a formação primária gratuita e total, mas não havia condições e nem os meios para efetuar tal disposição.

A primeira Escola Normal foi criada em 1833, em Niterói, sendo pioneira no Brasil e talvez a primeira, enquanto pública, no todo a América, visto que as escolas antes existentes eram particulares. Após a implantação da primeira, criaram-se outras em Minas Gerais (1834), na Bahia (1836), em São Paulo (1846), em Pernambuco (1847), em Alagoas (1862), no Rio Grande do Sul e no Pará (1870), em Sergipe (1871), no Amazonas (1873), no Espírito Santo (1873), no Rio Grande do Norte e no Maranhão

CAPÍTULO 2

A formação do educador para a escola.

Determinações e ambigüidades

“Se você não sabe aonde está indo, é difícil selecionar meios para chegar lá.”

- Robert Mager -

2. 1. Um começo de história

Desde o Império esteve presente a preocupação com a formação do magistério para o ensino primário, embora, de concreto, muito pouco tenha sido feito. A Constituição de 1824 propunha a instrução primária gratuita a todos, mas não havia professores e nem os meios para efetivar tal disposição.

A primeira Escola Normal foi criada em 1833, em Niterói, sendo pioneira na América Latina e pioneira, enquanto pública, em todo o continente, visto que as escolas norte-americanas eram particulares. Após a implantação da primeira, criaram-se outras: em Minas Gerais (1835), na Bahia (1836), em São Paulo (1846), em Pernambuco (1865), em Alagoas (1869), no Rio Grande do Sul e no Pará (1870), em Sergipe (1871), no Amazonas (1872), no Espírito Santo (1873), no Rio Grande do Norte e no Maranhão

(1874), no Paraná e Mato Grosso (1876), em Santa Catarina (1880), em Goiás (1881), no Piauí (1882), na Paraíba (1883).

A Escola Normal, de responsabilidade das províncias, teve avanços e recuos; faltavam às mesmas condições econômicas e sociais para a organização da instituição pública em níveis primário e secundário. Quanto ao currículo, as disciplinas eram de cultura geral e algumas apenas com caráter pedagógico, o que significava precária formação técnica do aluno.

A Constituição Federal de 1891 atribuiu aos estados a competência para organização dos seus sistemas escolares. À União restava legislar sobre o ensino superior da capital da República, cabendo-lhe criar escolas de ensino secundário nos estados e cuidar da instituição do Distrito Federal.

Fatores de ordem política, econômica e social, assim como movimentos educativos de caráter ideológico, fizeram com que este quadro se modificasse. A industrialização e a urbanização que se delineavam nos centros urbanos maiores geraram nova composição de classes sociais - pequeno proletariado urbano que se fortalece, classe média que se alarga - aumentando a demanda por escolarização.

Em consequência, houve expansão da rede pública de ensino e a própria redefinição do papel da escola. São Paulo, Minas Gerais e o Distrito Federal empreenderam reformas visando o desenvolvimento urbano-industrial e as propostas dos educadores que passaram a ter cargos administrativos. Este fato, a criação do Ministério da Educação, a solicitação de colaboração do governo aos profissionais da Educação, por ocasião da IV Conferência Nacional da Educação, em 1931, atestaram tendência de um esboço de coordenação nacional na área educacional.

Em 1932, surgiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, pregando a reconstrução da educação, tendo em vista as modificações sociais ditadas pela indústria e urbanização emergentes. Embora os pioneiros -26- não constituíssem grupo ideológico homogêneo, uniram-se em torno da referência liberal, defendendo a escola-única, garantida pelo estado, sem discriminação econômico-social, unificada quanto aos fins.

Reformas educacionais fizeram-se presentes, atendendo às novas funções escolares. A reforma de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, mereceu destaque, onde ele procurou atribuir à escola primária uma organização que proporcionasse a todas as crianças os elementos fundamentais da cultura. A formação dos professores para as



séries iniciais foi reformulada; o decreto 3810 de março de 1932 promoveu a escola normal do Distrito Federal a instituto da educação. I.E. compreendia um sistema completo, com todos os graus de ensino: pré-primário, primário, secundário e superior. Pré-primários e primários destinavam-se à prática dos alunos mestres. Outros estados empreenderam a mesma mudança também, efetivada a partir de 1946. Cavalcante, citando Warde, assim explicita:

Apresentando avanços, a escola nova, fundada no ideário liberal, defendida pelos “pioneiros”, alimentou a crença de amplos setores da sociedade civil de que, “pela via da escolarização, não só o desenvolvimento individual como a correção das distorções econômicas, sociais e políticas se tornariam possíveis” (Warde; 1982:10). No entanto, a história demonstra que a escola nova não conseguiu democratizar o ensino, e as distorções observadas nos diferentes setores da sociedade serviram para justificar os fracassos do governo em ofertar educação básica, gratuita e de qualidade para todos, como hoje também se verifica”. (Cavalcante, 1994:32).

A criação de faculdades de educação, ciências e letras para a formação do professor em nível superior foi cogitada, visando também sua influência na preparação do professor primário.

O golpe de Estado de 1937 - O Estado Novo -, com sua ação autoritária e centralizadora, organizou o sistema de ensino para assegurar a todos os indivíduos uma educação de caráter nacional, adequada às diferentes classes sociais, como garantia da “paz social”. O ensino pré-vocacional e profissional foram a preocupação maior do governo, havendo a difusão das escolas profissionais nas áreas urbanas e a nacionalização das escolas de colonização estrangeira.

A formação de professores passou a ser controlada pelo governo federal na sua organização, objetivos, funcionamento e conteúdo. A ruralização do ensino aí se enquadra e visou a adequação profissional do professor primário à zona rural, num esforço de fixação do homem ao campo, atribuindo à escola um papel que não lhe cabia.

Em 1938, o governo instituiu a Comissão Nacional do Ensino Primário, a fim de, mediante estudos, propor bases políticas do ensino elementar, assim como estabelecer planejamento de ações contra o analfabetismo. O INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - nesse ano foi criado. Porém, a definição política educacional do Estado Novo (E.N.) aconteceu somente com o surgimento das leis orgânicas dos diversos ramos do ensino primário e médio.

A chamada Lei Orgânica de Ensino Normal, apesar de ter sido gestada no período getulista do E.N., foi editada a 02 de janeiro de 1946 - Decreto-Lei 8530/46. Pela primeira vez, houve a determinação oficial de diretrizes gerais no que se refere à formação do magistério primário em escala nacional e o curso normal, como ramo de ensino profissional, passou a se organizar para atender aos objetivos do ensino primário.

Com esse dispositivo, o ensino normal foi subdividido em cursos de dois ciclos: o primeiro, o de regentes de ensino primário, em 4 anos, ao nível do secundário, funcionando nas Escolas Normais Regionais; o segundo, ao nível de colegial, em 3 anos, funcionando nas Escolas Normais.

Foram também criados os Institutos de Educação, onde aconteceriam os cursos de especialização para professores primários já formados e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

O currículo era único para o país, com disciplinas de caráter geral, enfatizando matérias de caráter técnico-pedagógico. A cada Estado poderiam caber acréscimos disciplinares.

O Decreto-Lei 8530/46 oficializou objetivos bem definidos, tais como:

I - Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.

II - Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.

III - Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (Cavalcante, 1994:34).

As leis orgânicas consagraram a separação da educação escolar em dois ramos: a escola voltada para a ilustração - ensino secundário tradicional - e a escola voltada para o trabalho, destinada às classes economicamente mais baixas. A escola dual brasileira (S.S-secundário, superior e P.P.-primário, profissional), como antes havia

sido, fortalece-se mais, oficializando sua ideologia dominadora. Estas leis tentaram a definição de uma educação voltada para o preparo de mão-de-obra, de acordo com as novas exigências capitalistas. O caráter elitista do secundário foi mantido pela reforma Capanema, devido ao seu papel formador de “individualidades condutoras”. Os demais ramos do ensino médio, dentre eles o Normal, por serem profissionalizantes, não gozavam do mesmo prestígio.

A Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei 8529 também de 02 de janeiro de 1946 - instituiu duas categorias de ensino: o primário fundamental, para alunos de 7 a 12 anos, e o primário supletivo, para adultos e adolescentes.

Durante o período de redemocratização, a legislação originária no Estado Novo permaneceu vigorando, com a diferença seguinte: com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei 4024/61), o ensino normal, como os demais ramos do ensino técnico-profissional, passou a ser equivalente ao 2º ciclo secundário, com possibilidades de acesso aos cursos superiores.

A finalidade do curso foi definida no capítulo IV, art. 51 da Lei 4024/61: “O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.”

Os citados orientadores, supervisores e administradores, para ensino primário e pré-primário, seriam formados em cursos de especialização pós-normal, ministrados nos Institutos de Educação.

A diversidade formativa - nível ginasial, colegial e pós-normal - provocava condições desiguais de preparo do professor primário. Os sistemas estaduais trabalhavam, então, com uma hierarquização real dos níveis de preparo que melhor se adequassem às necessidades locais e regionais. Na lei estava embutido o princípio de equivalência e os exames de suficiência estavam a cargo de escolas normais ou institutos de educação públicos credenciados pelos conselhos estaduais, para habilitar professores primários, a fim de suprir a falta docente. (Cavalcante, 1994:41)

A Lei 4024/61 enfatizava as áreas de formação geral, sem prejuízo da formação específica, e sua maior contribuição foi a flexibilidade curricular: havia disciplinas obrigatórias fixadas pelo CFE; complementares, escolhidas pelos sistemas estaduais; e

optativas, indicadas pelas escolas, selecionadas numa listagem das respectivas secretarias de educação.

Esta lei apresentou dois momentos em sua vigência, referenciados pelo Golpe de 1964. De 1961 a 1964, com muitas crises sociais e econômicas, a educação visualizou possibilidade de ousar no processo transformador, que começara a ocorrer nesta época.

O Brasil, nesta época, contava com 70 milhões de habitantes, sendo que quase 40% eram de analfabetos. E 45% da população encontravam-se já nas zonas urbanas, congestionando a problemática urbano-social. Politicamente, as reformas de base estavam em evidência. No sistema educativo, salientavam-se os grupos religiosos, através do Movimento de Educação de Base; os estudantes, em movimentos de alfabetização e cultura popular; e as esperanças de superação do analfabetismo.

O Censo Escolar de 64 mostrou, porém, que só 47% das crianças de 7 anos estavam nas escolas. Assim, a situação ficou igual, por falta de escolas principalmente.

1964 trouxe nova ordem político-social-econômica, vinculando o país ao capitalismo internacional. Anticomunismo, combate à corrupção foram bandeiras justificadoras da nova proposta. Segurança e desenvolvimento, o norte inexorável final.

Na educação, o caráter moralizante mostrou-se de forma explícita, na contenção da efervescência estudantil anterior, assim como na obrigatoriedade do ensino de disciplinas de organização social e política, educação moral e cívica, estudos de problemas brasileiros. Os acordos MEC/USAID exigiram medidas legislativas urgentes, combinantes aos novos propósitos políticos.

A Lei 5692 de 1971, de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e a Lei 5540, de 20 de novembro de 1968, a chamada Lei da Reforma Universitária, concretizavam as modificações desejadas e acima referidas. Sequencialmente, surgiu um turbilhão legislativo, espelhando o caráter tecnoburocrático do regime. Do sistema educacional esperam-se, exigem-se a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa e qualificada tecnicamente, dócil, acessível às necessidades econômicas vigentes.

Princípios tecnicistas e fabris foram transportados da teoria econômica para a educação, a influência e interferência americanas presentes alastraram-se pelo mercado literário. A Escola Normal passou a ser uma das habilitações profissionais de 2º grau,



perdendo identidade de agência formadora do professor primário, ficando resumida a apêndice profissionalizante de 2º grau.

O texto legal diz no capítulo III, artigo 22, do ensino de 2º grau: “O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação”. No caso do magistério, serão três ou quatro séries (os seus egressos poderão lecionar de 1ª até 6ª série e, excepcionalmente, até a 8ª série).

A chamada “escola-tipo” desapareceu, dando espaço à “escola-única”; apareceu um único e imenso ensino de 1º e 2º graus, estendendo-se o 2º grau em habilitações profissionais. O Parecer 349/72 tratou especificamente da habilitação de 2º grau para o exercício de magistério nos anos escolares iniciais: fixou mínimos profissionalizantes, com exigência de um núcleo comum obrigatório e nacional, também de formação especial - o mínimo necessário à habilitação.

A Lei 5692/71 generalizou a profissionalização do ensino de 2º grau e a formação de professores tornou-se uma habilitação entre muitas. Vários colégios introduziram, entre suas opções de formação profissional, o magistério, sem ter as condições necessárias para formar bons professores. Ao mesmo tempo muitas escolas normais, tradicionalmente voltadas para a formação de professores, receberam outras habilitações. (Pimenta, 1994:51)

A Lei 5692/71 também tentou estabelecer parâmetros de regulamentação profissional, um dos pontos mais inovadores: a admissão de professores e especialistas seria por concurso de títulos e provas; a remuneração dos docentes seria estabelecida pelos sistemas de ensino, considerando a maior qualificação em cursos e estágios formatórios, aperfeiçoamento ou especialização, quaisquer que fossem os graus de atuação. Se assim tivessem sido respeitados, esses artigos legais eliminariam com o tempo a figura do professor leigo, bem como possibilitariam a cada sistema refletir sobre as próprias necessidades e valorizar os profissionais da educação. O ensino, conseqüentemente, seria melhorado em sua qualidade. Infelizmente, os educadores sabem que nada disso ocorreu.

A Lei Federal 7044/82 banuiu a obrigatoriedade profissionalizante em nível de 2º grau. No referente ao magistério nada ocorreu de novo e as normas da 5692/71 vigem até hoje.

2.2. Aparecem as ambigüidades

Em retrospectiva histórica - embora ligeira - ficam evidenciadas as vicissitudes pelas quais passou a formação do professor primário. Assim, de 1833, quando a primeira Escola Normal no Brasil foi criada, até 1950, a Escola Normal que cresceu foi marcadamente elitista, com clientela quase exclusivamente feminina, firmando-se como “profissão de status”, mas dispensável de remuneração. De 1960 para frente, os alunos já são oriundos dos segmentos médios, configurando perda de status e acentuação na perda de remuneração. Os professores formados até então trabalhavam igualmente em escola seletiva e elitista.

A partir de 1950, houve a expansão quantitativa da escola elementar e a Escola Normal não passou por alterações significativas. A Lei 5692/71, que fez o colegial todo transformar-se em habilitações profissionais, também a transformou em Habilitação para o Magistério, o que contribuiu para decair ainda mais a formação do professor.

A escola que se expandiu, pós-71, continuou com seu caráter dualista no ensino de 2º grau. O ingresso ao ensino superior depende essencialmente do domínio dos conteúdos do assim chamado “núcleo comum”, o que as escolas destinadas à clientela economicamente alta desenvolvem muito bem. A profissionalização, cujo objetivo efetivo foi conter em nível de 2º grau a demanda para a universidade, permaneceu a “opção” real para os alunos de classes economicamente mais baixas (Gonçalves e Pimenta, 1992:74).



Há outro aspecto relevante a considerar: a maioria dos alunos matriculados no 2º grau freqüentavam e freqüentam cursos noturnos, devido a dificuldades financeiras, o que os encaminham cedo para o mercado de trabalho. Assim, eles são submetidos à redução real de carga horária e de dias letivos, às dificuldades de aprendizagem determinadas pelas condições típicas e psicológicas de alunos e professores, à deficiência de recursos pedagógicos e a outros fatores.

A escolha da habilitação profissional estava e está condicionada a fatores outros e obedeceu às imposições do mercado. As duas mais procuradas, Magistério e Técnico em Contabilidade, dirigem-se para áreas de mercado de trabalho saturadas. Segundo M. Laura B. Franco (in Gonçalves e Pimenta, 1992:75), os dados de pesquisa atestam que a maior parte dos cursos profissionalizantes caracteriza-se por habilitações que em nada diferem dos seus equivalentes e tradicionais cursos técnicos existentes antes da Lei 5692/71.

Todas as informações obtidas caminham no sentido de que o 2º grau atende a uma faixa reduzida da população a que se destina (ao redor de 25%), cresce de forma insignificante a cada ano e, quanto mais avançada a série desse grau, menos alunos conseguem nela permanecer.

Assim sendo, a seletividade do 2º grau é constante e sua situação precária, o que obstaculiza à grande parte da população o acesso ao conhecimento considerado mínimo e indispensável a todo ser humano.

Em 1968, com a reforma do ensino superior, e no conjunto das modificações introduzidas no sistema de ensino brasileiro pelo regime militar de 1964, a formação de professores passou por significativas alterações. Dentre elas, as mais marcantes foram: a proliferação enorme de faculdades particulares e de cursos superiores e a introdução da chamada “licenciatura curta”.

Em relação à primeira, os cursos funcionaram precariamente, alguns em regime semestral e por disciplinas, provocando intensa descoordenação pedagógica e didática. Prestaram-se muito mais para satisfazer interesses econômico-financeiros de entidades mantenedoras do que às reais necessidades de formação de recursos humanos para a educação.

No que diz respeito à formação de especialistas, os cursos de Pedagogia, em função da legislação de 1969, passaram a separar a preparação de diretores, supervisores



e orientadores educacionais, dicotomizando-a por funções. A visão de conjunto das tarefas administrativas, pedagógicas e educacionais perdeu-se e, em consequência, a descaracterização de “equipe escolar” ficou mais patenteada.

Os cursos de licenciatura curta, diminuído o tempo dedicado à formação de professores para o 1º grau, provocaram queda acentuada no desempenho dos mesmos de modo geral. Assim, alunos egressos do 1º grau, ingressando no 2º grau, passaram a enfrentar maiores dificuldades para nele permanecerem.

A Habilitação Magistério, nesse contexto ligeiramente pincelado, conforme dados e diagnósticos de certa forma atualizados, mostra os seguintes problemas (Gonçalves e Pimenta, 1992:92,93): a) é esvaziada de conteúdo, não respondendo nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente; b) a “área” de “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas “ensina” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto da educação (sociológico, histórico, filosófico e psicológico); c) o **estágio** geralmente se mantém definido como o do antigo curso Normal: observação, participação, regência. Surgem vários problemas em relação a ele: em grande parte das vezes não é realizado; tem sido usado como desculpa para fechar cursos noturnos de magistério, argumentando que o aluno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido; d) falta articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e as da parte profissionalizante e também entre estas; e) há desarticulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação profissional; f) a Habilitação Magistério não permite que se forme nem o professor nem o especialista.

Apesar do preceito constitucional que afirma a educação como direito de todo cidadão, muitos jovens e crianças, na faixa etária do 1º grau, não a têm ao seu dispor. A Constituição não se cumpre na medida em que o Estado se desobriga de oferecer ensino público e gratuito para todos, possibilitando a instauração da discriminação entre o rico - que paga escola particular - e o pobre que não encontra vaga na escola pública e, se a encontra, muitas vezes, nela não permanece, como também pelo fato de o Estado não administrar eqüitativamente a riqueza social, fazendo-o em favor dos interesses privados de minorias favorecidas. Assim, condições de vida miseráveis impedem a presença da criança na escola. **E - importante constatar - as próprias escolas públicas não têm conseguido trabalhar pedagogicamente em favor do acesso e da permanência da**



população pobre, contra as adversidades sociais apresentadas por Estado de minorias.

A escola - privilégio das camadas sociais dominantes - deve estar ao acesso das camadas dominadas, numericamente maioria. Para tanto, a escola precisa ter competência para traduzir o saber historicamente acumulado em conteúdos escolares a serem ministrados de forma que os alunos aprendam, deles se apossem como condição precípua do exercício de sua cidadania, no processo mais amplo de democratização da sociedade. Há que se considerar a função sócio-política da escola.

Para tal mister, o professor tem que ter aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica, permitindo-lhe a sua leitura, a sua interpretação, além de consistente instrumentalização para que possa também interferir onde atua.

2.3. Retomando a história

Desde 1833, quando foi criada a Escola Normal de Niterói - RJ, houve a criação de uma dezena delas até o final do século, todas públicas, regidas por leis estaduais específicas, uma vez que não havia organização nacional para essas escolas. Elas surgiram no momento em que o Brasil questionava o Império, defendia o individualismo, a propriedade, a igualdade, assim como a expansão do ensino primário (no bojo de alguma difusão liberal) e, conseqüentemente, a formação de professores.

No início, a Escola Normal era destinada a homens, uma vez que à mulher cabia exclusivamente as lidas domésticas. Só no século XX a mulher começará a freqüentar escolas e, essencialmente, a Escola Normal.

Com a crise internacional econômica, a partir de 1930, a sociedade acelerou a configuração do capitalismo industrial, urbanizando-se. Com as novas formas de



produção, cada vez maior foi a necessidade de operários com um mínimo de instrução, de qualificação para operar as máquinas. As cidades reclamavam escolaridade mínima da população, para ter condições de sobrevivência no próprio local, mais complexo que o campo. A escolaridade possibilitaria trabalho autônomo, bem como comercial. Esse processo de industrialização atingiu o apogeu na década de 60, devido ao desenvolvimento da indústria nacional e à ênfase no capital estrangeiro. Nessa sociedade assim economicamente configurada, a educação escolar agiu como coadjuvante imprescindível.

A população reivindicou escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho, e o governo populista respondeu às aspirações populares com a organização do sistema de ensino do país (Leis Orgânicas, 1942 a 1946), anteriormente definido diferentemente para cada estado.

De 1946 até o golpe militar de 1964, período de abertura política com eleições diretas, a resposta política à ampliação de escolas sempre esteve na ordem do dia, pois, enquanto anseio popular, constituiu-se em fator de voto.

Em 1949, o Brasil contava com 540 escolas normais.

Nesse contexto histórico, há que se destacar o papel dos intelectuais educadores na luta expansionista pela escolaridade. Os Pioneiros da Educação Nova que lutavam, desde a década de 20, por uma escola pública gratuita e laica para todos (o predomínio na manutenção escolar era o das ordens religiosas, com escolas pagas) organizaram nesse confronto duas frentes: foram militantes políticos no aparelho de estado e na criação de entidades de educadores (ABE, por exemplo), reivindicando a obrigatoriedade estadual escolar e propuseram um novo modelo de escola, valorizando a democratização entre professor e aluno, pautada em métodos novos, participativos.

Nesse período, a Segunda Guerra Mundial tem que ser lembrada, obrigando o Brasil a importar tudo, até professores. Porém, a economia de guerra fez o país “formar” seus profissionais. A primeira universidade brasileira - USP - data de 1934 e a primeira legislação sobre o curso de Pedagogia data de 1939.

A estruturação do ensino normal, prescrita pela lei orgânica, previa dois níveis. E na organização curricular do primeiro ciclo, somente na 4ª série havia disciplinas preparatórias para a docência evidenciando o descaso à formação específica. No segundo ciclo, a Prática do Ensino aparecia somente na 3ª série.



Otaíza Romanelli, em “História da Educação no Brasil”, lembra que, aliado à falta de flexibilidade do curso e a um sistema rígido de provas e avaliação, havia a discriminação imposta pelo artigo 21 do decreto-lei referente ao ensino normal: “Não serão admitidos, em qualquer dos dois cursos, candidatos maiores de 25 anos”. Instalou-se a contradição: a habilitação de adolescentes em vez de a formação do professor leigo.

O sistema de ensino, fundado nos princípios do populismo nacionalista, vivia o retrocesso da educação classista, mantendo conteúdo acadêmico, literário. A escola profissionalizante destinava-se às classes desfavorecidas. A burguesia cursava a escola normal mais para se preparar para seu destino de mães de família e esposas. Só as que não conseguissem se casar iriam ser professoras. Profissão de abnegação, onde o salário pouco ou nada contava, uma vez que ser professora era quase extensão do lar. Assim, o currículo e os conteúdos dessa escola normal voltavam-se para a finalidade descrita.

Professoras mentalizavam “aluno ideal”, construído a partir do modelo de classe média alta, baseadas nos pressupostos liberais da educação tradicional. Os alunos que não conseguissem aprender iam sendo “naturalmente” excluídos da escola.

Os Institutos de Educação eram freqüentados pela classe alta, eram extremamente seletivos, incorporando experiências didático-metodológicas escolanovistas, sem incorporaram as mudanças sociais que estavam acontecendo no ensino primário em geral.

Assim sendo, a escola normal foi ficando cada vez mais distante da realidade do ensino primário e inadequada na formação de professores capazes de ensinar o saber elementar mínimo às crianças de classes populares, que começaram a acessar a escola a partir da década de 50.

Luiz Pereira, em “Magistério primário numa sociedade de classes” (1969:79), afirma que quase metade dos professores primários não se diplomou pelas escolas normais. Isto significa que o interesse da normalista não estava associado ao desempenho profissional; o aumento das escolas normais não correspondeu a regulamentação profissional, favorecendo o preenchimento político dos cargos.

A Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não alterou significativamente o ensino normal. Mantiveram-se escolas normais ginasiais e as escolas normais colegiais; os institutos de educação continuaram com os mesmos



A lei não expressou preocupação nem apresentou mecanismos articuladores entre a habilitação e as necessidades colocadas pelo ensino de 1º grau. Com a junção desses fatores, entre outros: subdivisão acentuada na habilitação para o magistério, desvalorização progressiva profissional da docência, a deterioração da formação dos professores imposta pela nova lei, a precariedade do ensino se acentuou.

A falta de definição de política articulada para a educação nacional, envolvendo os três graus de ensino, é presente para todos e não faz parte das preocupações dos órgãos competentes. Além disso, há que se considerar as mazelas da própria universidade, principalmente Pedagogia e Licenciatura, que preparam os professores para o 2º grau sem nenhuma vinculação com a realidade do 2º e do 1º graus. Os professores não adquirem, no geral, formação adequada e suficiente para ensinarem solidamente as disciplinas de formação geral e nem para prepararem futuros professores primários, para ensinarem os conteúdos de Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Os cursos de Pedagogia não têm conseguido preparar o aluno para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas. E ainda mais: não têm lhe dado consciência aguda da realidade onde vai atuar.

Para a reversão do quadro precário da educação nas séries iniciais, há necessidade de investir com profundidade na modificação dos cursos, para o professor ler e fundamentar a realidade do seu trabalho, com consistente teoria e instrumentalização transformadora. E é preciso garantir que os profissionais bem formados ingressem e fiquem no magistério. Isto através de luta política por dignas condições de trabalho para o professor.

As condições profissionais do professor de 1º grau são historicamente deficientes: a desvalorização salarial - no bojo do empobrecimento salarial dos trabalhadores em geral - acentuou-se nos últimos 30 anos; os direitos sociais básicos não são atendidos; a permanência dos professores no cargo tem sido curta (média de 5 anos), devido à ausência de uma política de estabilidade no emprego, ficando os cargos a mercê de interesses político-eleitorais.



cursos, acrescentando a possibilidade de habilitação profissional para as escolas normais.

Maiores segmentos de classe média passaram a freqüentar a escola normal, sobretudo as particulares, muitas expandidas nessa época. O trabalho da professora, visto como concessão à emancipação da mulher, foi sofrendo pressões da classe média assalariada; assim o trabalho da professora não é mais um “luxo” (dinheiro para os alfinetes...), tendo a vantagem da possibilidade da conciliação com o trabalho doméstico. Agora, a mulher pode, precisa trabalhar em dois períodos; seu salário muda de complementar para principal na família.

A deterioração do trabalho, num sistema capitalista selvagem, mostra-se claramente nessa transformação. As raízes históricas da formação da professora esclarecem as dificuldades de sua profissionalização, bem como a perda de abnegação, considerada anteriormente como fator inerente a um ensino de qualidade.

A escola, mantida pelo capitalismo, deve sobreviver no seu limite: satisfazendo exigências do capital, formando minimamente mão-de-obra para o sistema produtivo.

A escola, deteriorada como um todo, mostrava índices imensos de repetência e evasão e, no bojo das medidas repressivas, reordenadoras da sociedade, surgiu a reforma de ensino de 1º e 2º graus, incluindo aí a escola normal.

A Lei 5692/71 fez com que a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau passasse a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as outras, inúmeras, que foram regulamentadas. Os institutos de educação deixaram de existir e a formação de professores para a habilitação restringiu-se aos cursos de Pedagogia.

Não se pode esquecer outro aspecto relevante proporcionado pela Lei 5692/71: a possibilidade de lecionar até a 6ª série do 1º grau aos docentes habilitados pelo 2º grau, “se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica” (parágrafo 1º do artigo 30). Assim, a habilitação podia formar professores que ministrassem aulas desde as classes de educação infantil até a 6ª série do 1º grau. O caráter tecnicista da lei e a conseqüente educação que se implantou por sua força, combinado com a referida amplitude de possibilidade, resultou em fragmentação maior do curso.



2.4. Os anos 80 e a gestão do “Projeto CEFAM”

Citando Luiz Antonio Cunha e Lucília R.S.Machado, Selma Garrido Pimenta observa:

Vários estudos têm demonstrado que a Lei 5692/71 foi um dos instrumentos que a ditadura militar acionou para a “reordenação da sociedade civil e manutenção da ordem”, conforme sua ótica. Especialmente no que se referia à necessidade de refrear os movimentos sociais que demandavam o acesso ao ensino superior. A “saída” encontrada foi a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau - o que acabou por não se efetivar exatamente nos moldes previstos na legislação. (Pimenta, 1994:56)

A Lei 5692/71 não atendeu às necessidades que o sistema escolar apresentava, isto é, a ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciação da sua melhoria qualitativa. A formação do professor, suas condições de trabalho não mereceram atenção legal, dentro deste contexto. Pelo contrário, ainda segundo Pimenta: “... ela foi um instrumento eficaz para o desmonte do ensino normal. Tanto porque este vinha precário, como dissemos, como porque não encontrou resistências à aplicação. Pelo contrário, em grande parte encontrou condições favoráveis à sua exeqüibilidade” (Pimenta, 1994:57).

A legislação educacional não determina por si só uma nova visão da educação; ela representa, isto sim, o registro do pensamento vigente num determinado momento histórico. Muitas vezes, nem se efetiva nas salas de aula.

Os planos setoriais de educação e cultura - de 1972 a 1985 - refletiram as diferentes concepções político-pedagógicas vigentes nos seus períodos de elaboração.

Os anos 60 e 70 viram a racionalidade técnica submeter a educação, conduzida pelo estado autoritário e centralizador.

O I Plano Setorial da Educação e Cultura (1972/1974) objetivou a implantação da reforma de ensino preconizada pela Lei 5692/71. Na questão específica da formação de professores, incluiu, entre os projetos prioritários, o de aperfeiçoamento e treinamento de professores para o ensino fundamental e normal. O Departamento de Ensino Fundamental - D.E.F. - do M.E.C. subdividiu-o em três projetos - habilitação, atualização e aperfeiçoamento de recursos humanos - todos voltados para o ensino de 1º grau. Porém, os subprojetos não atingiram nem envolveram os cursos de habilitação para o magistério, na maioria das vezes.

O II Plano Setorial da Educação e Cultura (1975/1979) estabeleceu uma política educacional otimista, arrojada, devido ao comprometimento do governo com o projeto de desenvolvimento industrial. Para o ensino de 1º grau: a universalização progressiva, tendo como meta a escolarização de 90% da faixa etária de 7 a 14 anos, até 1980. Para a consecução desse objetivo havia necessidade de muitos professores bem qualificados, o que supunha a resolução dos problemas básicos da escola normal. Assim, o D.E.F., prosseguindo a tarefa iniciada no triênio anterior, priorizou projetos de capacitação de recursos humanos para o 1º grau. O Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro - IRH JP - recebeu do DEF a delegação para a elaboração, execução e avaliação de tais projetos, a serem operacionalizados nos estados.

Um trabalho experimental então se iniciou com as equipes de Rondônia, Roraima, Amapá; depois, atingiu a região norte, a nordeste, os estados do Mato Grosso, Goiás, Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina.

Nos anos 80, no Brasil, democracia começou a significar instrumento de conquista do poder, requisito básico para superação da enorme desigualdade social e econômica. O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980/1985) estabeleceu, dentro de sua programação, a valorização dos recursos humanos ligados à educação, cultura e ao desporto, especialmente aqueles ligados na educação básica, que é condição essencial para as prioridades postas anteriormente. Isto é: educação no meio rural, nas periferias urbanas e o desenvolvimento cultural.

A Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau realizou o Encontro Nacional de 2º grau, em agosto de 1981, priorizando a melhoria da habilitação de 2º grau para o



magistério de 1º grau, dentro da discussão participativa dos estados. As Secretarias de Estado e o MEC, visando a concretização das prioridades do encontro, financiaram e apoiaram projetos estaduais, desde construção e reforma de prédios, dotação de equipamentos, de bibliotecas, até promoção de treinamentos, estudos, pesquisas, intercâmbio técnico e reestruturação administrativa das escolas. Tudo visando a revitalização das escolas normais.

Cavalcante (1994:55,56) lista as linhas de ação sugeridas, que foram resultantes das discussões dos participantes, onde ficou evidenciada, entre outras, a preocupação com o aperfeiçoamento e/ou atualização dos professores, tanto os que atuam na habilitação como os que trabalham com pré-escola e com as séries iniciais do 1º grau.

Esses esforços não deram conta da enorme dimensão do problema, agravado pelo corte de recursos educativos de 1982, que afetou sobremaneira o ensino de 2º grau.

A Secretaria do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, em 1982, considerando esta escassez financeira, a de recursos humanos, de pesquisas pedagógicas e, principalmente, a inviabilidade de ações globalizantes realizou seminário com vários órgãos e instituições do MEC, que poderiam ofertar subsídios essenciais para prosseguimento das ações. O objetivo foi definir uma proposta de ação integrada do MEC para a formação de professores de 1º grau.

Mais uma outra reunião, ainda em 1982, ampliou representações anteriores, juntando membros das secretarias de educação, de instituições de ensino superior, de conselhos de educação e de delegacias do MEC.

Ao final de tudo, o documento elaborado evidenciava a necessidade de renovação da escola normal, como imperativo para a melhoria do ensino brasileiro, especificamente das séries iniciais do 1º grau. Os participantes concluíram que a escola normal era problema nacional, despojada de suas funções reais, necessitando urgentemente de modificações curriculares e reestruturação inovadoras e participativas.

Alagoas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul vinham já fazendo ciclos de estudos, seminários e encontros visando a reenergização do magistério. Os programas atingiam poucos profissionais e também não possibilitavam o comprometimento pedagógico com o contexto sócio-político maior. Bahia, Pernambuco, Piauí decidiram também se engajar na proposta e participar da implantação do projeto-piloto: Centro de

Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º Grau.

O nome foi alterado pelas secretarias responsáveis pelo desenvolvimento do projeto para Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério - CEFAM -, que foi implantado em seis estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Maranhão e Bahia, perfazendo um total de 55 CEFAMs, no final de 1983.

O objetivo da proposta foi “experimentar alternativas de ampliação da função da Escola Normal na perspectiva de formação, atualização e aperfeiçoamento de professores para a educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais do 1º grau”. (MEC/SEPS/SDE/CDES, 1983:6 in Cavalcante, 1994:59).

A escola normal, transformada em um CEFAM, deve desempenhar sua função específica - formar profissionais para o magistério das séries iniciais do 1º grau - de modo adequado, voltando-se simultaneamente para o professor em exercício e para a comunidade, em um plano de educação permanente. Há a preocupação da articulação da escola normal com o 1º e o 3º graus, como condição indispensável para se aperfeiçoar currículos, atendendo emergentes necessidades dos professores em formação. Seria um pólo irradiador, centro captador e disseminador de informações; lugar onde teoria e prática se associassem, bem como escola e comunidade.

Em relação ao projeto CEFAM - que deveria promover a revisão curricular dos cursos de formação de professores; enfatizar a abordagem interdisciplinar e a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, baseada na sua realidade sócio-econômico-cultural; enfocar o conteúdo como meio de fundamentação da prática e não como fim em si mesmo - a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou sua implantação em 1987, instalando 19 unidades (8 na capital, 11 no interior), em 1988. Até 1992 havia um total de 47 unidades, que funcionavam e funcionam ao lado da rede de Habilitações Magistério, no sistema público de ensino.

Os CEFAMs paulistas mostraram característica singular em relação aos dos outros estados: terem período integral com pagamento de bolsa equivalente a um salário mínimo para todos os alunos.

Conforme Documento SE/CENP de 1987, os cursos do CEFAM objetivam: 1) a recuperação da especialidade da formação do professor para as séries iniciais; 2) que a habilitação para o magistério forme sempre e integralmente o professor para atuar da



pré-escola à 4ª série do 1º grau em quatro anos obrigatórios; 3) que os estágios, atividade integradora por excelência, acompanhem a habilitação magistério ao longo do seu curso; 4) propiciar aos professores docentes dos cursos de formação e aperfeiçoamento do magistério condições de trabalho condizentes com a responsabilidade e importância de sua função; 5) a formação ou ampliação de um acervo de recursos didáticos, incluindo uma biblioteca e uma oficina pedagógica.

A fim de que os objetivos fossem atendidos, os CEFAMs organizaram-se com mudanças funcionais, no trabalho e no estudo. Segundo Pimenta (1994), ocorreram as seguintes medidas: 1) - bolsa de estudos a todos os alunos, para a permanência integral dos mesmos; 2) - jornada de trabalho para os professores, incluindo hora/aula, hora/atividade, hora/trabalho pedagógico (HTP), todas remuneradas; 3) - em cada CEFAM, um coordenador pedagógico; 4) - professores selecionados conforme diretrizes do projeto; 5) - recursos pedagógicos, materiais; orientação técnica constante ao corpo docente; 6) - maior equilíbrio no currículo entre as disciplinas do núcleo comum e as da parte diversificada; 7) - ênfase no tratamento dos mínimos profissionalizantes como disciplinas autônomas - especialmente as de Fundamentos da Educação - e inclusão obrigatória dos conteúdos e metodologias de Língua Portuguesa (especificamente alfabetização), de Estudos Sociais, de Ciências e Matemática; 8) - **Didática será disciplina articuladora da metodologia e prática de ensino e o Estágio deverá ser de participação, observação e regência, a partir do 2º ano, realizado nas escolas pré à 4ª série, sem que ultrapasse 1/3 das horas o estágio na pré-escola;** 9) - a carga horária do curso foi ampliada, havendo a introdução do Enriquecimento Curricular - período destinado à recuperação e ao reforço da aprendizagem, à orientação de estudos, visando a autonomia discente.

Ainda conforme Pimenta (1994:134), apesar de o CEFAM ser projeto em construção, já há dados avaliatórios do seu breve percurso, embora não ainda do destino profissional dos seus alunos. Depoimento de professores, coordenadores, pais, alunos evidenciam avanços na formação geral e específica dos egressos, bem como no compromisso das equipes docentes, devido às melhores condições oferecidas, tanto materiais, financeiras, como de estudo.

Segundo o Relatório de Acompanhamento da Implantação do Projeto CEFAM, 1992b, da SE/CENP, há evidências não só de avanços mas de contradições no processo. Pimenta transcreve algumas conclusões dessa pesquisa presentes no referido relatório:

Embora o Projeto CEFAM tenha, em princípio, encontrado fortes opositores, por ser mais um projeto especial, acabou por arrebanhar um grande número de educadores que se envolveram por inteiro com a proposta (...)

A proposta de “construção em processo” possibilita à equipe escolar a autonomia necessária ao desenvolvimento de um projeto que considera e respeita as características da comunidade (...) favorece o envolvimento e a participação ativa da equipe (...) que, sem esperar por resoluções de instâncias superiores, “arregaça as mangas” e se volta para a construção do próprio caminho.

(...) as equipes têm que contar com suas próprias forças para superar as dificuldades, no que nem sempre têm sido bem sucedidas.

A seleção de docentes vem se tornando comprometida, na medida em que a rede pública vem se ressentindo da falta de professores, pela diminuição crescente de profissionais dispostos a conviverem com condições muito desfavoráveis de trabalho e remuneração (...)

Os professores que participaram do início do projeto vêm demonstrando cansaço e desânimo (...)

(...) A intenção não é só formar bons profissionais, mas gerar uma massa crítica, propiciar uma nova geração de professores capazes de atuar sobre os problemas da escola de hoje.

Que adianta formar uma turma de 56 jovens se eles não vão ser aproveitados na rede pública? (Pimenta, 1994:135,136).

Apesar de marchas e contra-marchas, sem dúvidas, o projeto CEFAM tem proposta pedagógica substantiva para a formação de professores. O II Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores (Águas de São Pedro, maio de 1992) pronunciou-se favoravelmente à sua manutenção. A Secretaria de Educação,



sensibilizada com as avaliações, propôs alterações para a habilitação magistério: ampliou jornada dos professores, com hora/aula, hora/trabalho pedagógico, hora/atividade; instituiu o cargo de coordenador pedagógico com jornada integral, formação pedagógica e competência para elaboração e execução de um projeto de curso de formação de professores, específico a partir de 1º ano; redefiniu o estágio, iniciando-o no 1º ano, envolvendo todos os professores no seu planejamento e execução (Resolução SE 262/92).

2.5. As determinações legais em São Paulo

A Indicação CEE 15/87, a Deliberação CEE 30/87 e a Resolução SE 15/88 trataram da reformulação da Habilitação Específica do Magistério, tendo em vista as críticas constantes e relevantes que a habilitação vinha recebendo, em termos de currículo, conteúdos, desvalorização profissional e social do professor, tendo mesmo a S.E. recebido sugestões no sentido de “ressuscitar” o antigo Curso Normal. Não se deve esquecer que a normatização da habilitação não garante absolutamente - embora possa propiciar - o seu eficiente funcionamento.

A HEM, em seus aspectos gerais, está embasada na Lei 5692/71, na Resolução CFE 2/72 e no Parecer CFE 349/72. No estado de São Paulo, o assunto foi regulado pela Deliberação 21/76. As normas do CFE permitem que a habilitação seja desenvolvida em 3 ou 4 séries anuais, com 2.200 e 2.900 horas, respectivamente. A de 3 séries habilita para lecionar de 1ª à 4ª série e a de 4 levaria a aprofundamento de estudos.

A Deliberação 21/76, surgida para ser documento único do CEE reunindo informações básicas sobre a questão da habilitação, adotou esquema um pouco diferente. No Estado de São Paulo não seria possível expedir diploma de professor em 3



séries. Com esse número e 2.200 horas de duração, só seria possível a expedição de certificado de conclusão de 2º grau para fins de prosseguimento de estudos em nível superior. O diploma de professor só seria expedido após 4 séries - 2.900 horas - e o aluno, na 4ª série, optaria por aprofundar seus estudos numa das seguintes áreas: ensino de 1ª e 2ª séries, ensino de 3ª e 4ª séries do 1º grau e magistério na pré-escola.

A **Deliberação 21/76** demonstrou algumas insuficiências, constantes na **Indicação CEE 15/87** e que fundamentou a **Deliberação CEE 30/87**. Eis algumas: - a) de reservar a 4ª série para aprofundamento de estudos, o que tinha por consequência só sobrar praticamente a 3ª série para formar o professor, desde que nas 1ª e 2ª séries preponderava a parte de Educação Geral; - b) das três opções possíveis apenas a relativa ao magistério de pré-escola vinha praticamente funcionando e isto por uma razão bem simples: o mesmo diploma, com aprofundamento ou não na pré-escola, permitiria lecionar genericamente da 1ª à 4ª série; - c) acoplamento do aprofundamento no final da habilitação, o que perde o sentido num curso de 4 anos, como o paulista; - d) não se cuidou de evidenciar a importância da categoria curricular - atividades - quando o professor deve ter domínio dessa categoria, adequada ao trabalho com crianças; - e) inadequação à estrutura, principalmente no período noturno; - f) pulverização de alguns componentes curriculares; - g) seleção inadequada de matérias de escolha da escola; - h) **falta de sensibilidade para o estágio supervisionado, acarretando o esvaziamento de seus reais objetivos.**

Nas considerações finais da Indicação CEE 15/87, houve a preocupação de que todos os componentes devam convergir para a “formação do professor” - do professor comum, para uma escola comum, de alunos também comuns - importando a lógica da habilitação e não a lógica do componente. Um problema também colocado foi: que tipo de professor cuidará de Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa; de Estudos Sociais, de Ciências e Matemática? Esses componentes ensinarão conteúdos para as crianças, mas e se o professor ministrar conteúdos desvinculados das finalidades para os quais foram prescritos? Os componentes devem - segundo a Indicação - ser trabalhados por licenciados em Pedagogia, com boa visão daquelas matérias, ou por licenciados nas matérias com boa visão de Pedagogia?

A **Deliberação CEE 30/87**, aprovada em sessão plenária de dezembro, deliberou sobre a Habilitação Específica do Magistério em sua essência. Consagrou



algumas disposições, como as que se seguem: 1) - duração de 4 séries anuais ou 8 semestrais (conforme Regimento Escolar), com o mínimo de 3.200 horas, excluído o tempo do estágio supervisionado (1.440 horas para parte comum do currículo e 1.760 horas para a parte diversificada); 2) - a parte comum, preponderante na 1ª série, esgota-se na 3ª; a parte diversificada presente desde a 1ª série e preponderante na 3ª, será exclusiva na 4ª série; 3) - a parte diversificada compreenderá : a) **mínimos profissionalizantes**: Fundamentos da Educação (Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação); Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Didática (incluindo Prática do Ensino). b) **acréscimos instituídos pelo CEE**: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa (ênfatisando Alfabetização), conteúdo e metodologia de Estudos Sociais, de Ciências e Matemática. c) **componentes de livre escolha da escola**; 4) - o currículo incluirá o mínimo de 300 horas de **estágio supervisionado**, que compreenderá a observação, a participação e docência em escolas (a carga horária na pré-escola no máximo um terço do total de horas). A escola comprovará os meios assegurativos do estágio; a supervisão do sistema orientará e acompanhará as suas atividades coordenadoras; 5) - aceitação da matrícula na 2ª série da habilitação por concluintes do 2º grau ou equivalente (assunto que não será tratado com maior profundidade por fugir à ótica da presente pesquisa).

A **Resolução SE 15/88** dispôs sobre a implantação da Deliberação 30/87, referida anteriormente, como meta prioritária da Secretaria da Educação de assegurar a melhoria do curso magistério, responsável pela formação do professor que atua na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. Resolveu, entre outras coisas: 1) - os componentes curriculares da parte comum assegurarão sólida formação básica do educando e atenderão também à natureza do curso, assim como a parte diversificada deverá estar relacionada com os objetivos próprios da habilitação; 2) - as escolas poderão manter a carga total máxima de 4320 horas no período diurno e a de 3.600 horas para o período noturno, excluídas as aulas de Educação Física (ministradas em outros períodos); 3) - o **estágio supervisionado** continuará a atender ao disposto na Resolução SE 274/82, até nova regulamentação, e **deverá garantir o contato do aluno com a realidade que envolve o processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do 1º grau e em escolas regularizadas**; 4) - a **elaboração curricular**, a partir de 1988, obedecerá os dispositivos da Deliberação 30/84, fazendo adequações oportunas para a 2ª série; 3ª e 4ª

séries, em 1988, e a 4ª, em 1989, manterão currículo vigente, conforme Deliberação CEE 21/76.

As **Instruções**, anexas à Resolução 15/88, trataram de vários assuntos, entre eles: 1) - enfatizaram a possibilidade de resgate da especificidade do curso, com a formação integral do professor. Para isto, que, no planejamento do curso, haja articulação entre todos os componentes curriculares, garantindo assim a integração didática e pedagógica entre os conteúdos da parte comum e diversificada. Com esses cuidados, pensou-se evitar a programação isolada por componente curricular, sem inseri-la numa visão global do curso. O quadro e a programação curriculares da habilitação deveriam mostrar, explicitamente, a relação de complementariedade existente entre eles. 2) - desde a 1ª série o curso poderá cuidar de sua especificidade, com disciplina da área de Fundamentos; por exemplo, Psicologia da Educação. Esta disciplina ensinará o auto-conhecimento e uma reflexão sobre o ser humano enquanto pessoa e agente social, por parte do educando. A matéria de livre escolha, na 1ª série, não deverá ser aleatória (deverá ser, por exemplo, Psicologia ou Filosofia). 3) - a área de Didática - articuladora do currículo - deverá ter a convergência dos componentes de Fundamentos e Estrutura. Deverão se equilibrar essa tendência abrangente e os Conteúdos e Metodologias, evitando-se a excessiva subdivisão das disciplinas, dentro de cada área. 4) **as atividades do estágio supervisionado deverão perceber e buscar o contexto em que criança e escola se situam, bem como a dinâmica escolar e a interação professor/aluno. A prática do estágio adequar-se-á às diferentes realidades que se apresentarem no processo ensino-aprendizagem.** 5) - as disciplinas da parte comum (núcleo comum mais acréscimos do art. 7º da 5692/71) assegurarão os objetivos da formação geral do educando e atenderão à natureza da habilitação. As disciplinas da parte diversificada (mínimo profissionalizante e matérias de livre escolha) partirão do básico para o aplicado, do geral para o específico. 6) - a área de Fundamentos (campos de Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, tratados como disciplinas autônomas) precisará proporcionar ao futuro professor o conhecimento da criança e do seu processo de desenvolvimento, considerando sempre a integração própria da vida e o contexto sócio-político econômico e cultural. A análise do papel da educação nas mudanças social e educacional, bem como o conhecimento dos problemas brasileiros serão

consequência desse aprendizado para o educando. 7) - em Estrutura e Funcionamento do 1º grau e pré-escolar haverá estudo crítico do ensino nos diversos aspectos (legal, técnico e administrativo), possibilitando o dimensionamento da escola ao sistema. 8) - a Didática, que fundamenta e articula a Metodologia do ensino e a Prática, abrangendo planejamento, execução e avaliação, precisará recuperar a organicidade do currículo. Os Conteúdos e Metodologias deverão ser programados para a compreensão do **o quê, o porquê, o como fazer**, próprios dos vários campos de conhecimento; 9) - dois princípios norteadores deverão presidir a elaboração curricular: a) o da identidade do componente, a especificidade de cada disciplina e b) o da integração curricular, pela convergência dos conteúdos programáticos. Todo o processo que dará base à ação educativa da HEM constrói-se pela relação das disciplinas da parte comum com as da parte diversificada, cabendo às da área de Didática incumbirem-se do tratamento dos conteúdos e metodologias de ensino, guardando fidelidade à lógica de cada campo do conhecimento e a seu método investigativo. A Didática terá o posto comum de inter-relação entre a parte comum e as disciplinas que fundamentam a educação. **Na programação das atividades de estágio esta convergência merecerá enorme destaque, bem como a correlação da teoria-prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz;** 10) - A área de Didática supervisionará as atividades de estágio, **que deverão ter planejamento, execução e avaliação cuidadosamente organizados**, “estimulando o aluno a refletir sobre os princípios e meios envolvidos numa dada situação escolar, num trabalho conjunto com o professor que o recebe no estágio e com o professor de Didática”. Assim “a programação do estágio não deverá se conduzir só no sentido de apresentar diferentes contextos escolares e/ou situações de ensino-aprendizagem diferenciadas, controlando apenas a quantidade de atividades cumpridas pelo futuro professor” (Resolução 15/88, instruções I-2.3.1); 11) - as matrículas e transferências, merecerão especiais cuidados (assunto não pertinente ao tema em questão); 12) - o Plano de Curso da HEM será elaborado pela escola, aprovado pelo Conselho de Escola, homologado pela Delegacia de Ensino, e servirá de base garantida da organicidade e continuidade do curso e também do Plano de Ensino Docente, tudo adequadamente inserido no Plano Escolar. Há detalhes indicativos para elaboração do Plano de Curso, incluindo como será a avaliação da escola, do curso, dos alunos e do **estágio**; 13) - no quadro curricular - sugestão para 1988, há Psicologia da



Educação e Filosofia (matéria de livre escolha) na 1ª série do curso, sendo a última importante no papel do desenvolvimento do pensamento lógico do aluno. A Didática aparecerá só a partir da 2ª série, embora seja **articuladora do currículo**.

Teoria e prática: para além da íntima vinculação.

"O homem procura e encontra sentido no mundo de interesses e possibilidades da existência, não consegue ver além que ponto suas profissões, sua contribuição para crescer a história humana, nem pode compreender até que grau a política responde à sua necessidade da vida..."

- Adolfo Sánchez Vázquez -

A Lei Orgânica de Ensino Normal (1946) previa cinco do 1º ciclo durante quatro anos, dividindo-se no último a disciplina Didática e Prática de Ensino. No 2º ciclo, com três anos, apareciam como disciplinas distintas a Metodologia do Ensino Primário e a Prática de Ensino. No Decreto 34972 - suplantando o artigo 30 da Lei 5692/51 - interveniu-se na estrutura original da habilitação magistério e Didática incluindo Prática de Ensino.

O Decreto almeja:

CAPÍTULO 3

Teoria e prática: para além da íntima vinculação.

“O homem comum e corrente, enredado no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana, nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria...”

- Adolfo Sánchez Vázquez -

A Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) previa curso de 1º ciclo, durante quatro anos, constando no último a disciplina **Didática e Prática de Ensino**. No 2º ciclo, com três anos, aparecem como disciplinas distintas a **Metodologia do Ensino Primário e a Prática de Ensino**. No Parecer 349/72 - explicitando o artigo 30 da Lei 5692/71 - inscreve-se na formação especial da habilitação magistério a **Didática** incluindo **Prática de Ensino**.

O Parecer afirma:



A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia de Ensino, sob os aspectos de planejamento, execução e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino. Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora haja dúvida de que a concomitância tem vantagem sobre as outras duas. A Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios supervisionados.

As prescrições legais levam à ambígua delimitação do campo da Didática, induzindo a considerar tanto a Didática, como a Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado como disciplinas independentes entre si. Existe ainda a confusão de Didática com Metodologia e Prática de Ensino com Estágio.

Essas perplexidades refletem-se na organização curricular das escolas. Desde a década de 80, existe um movimento de educadores que visa a revisão do campo de estudos da Didática, da Prática de Ensino e do Estágio. Busca-se a superação da “Didática Instrumental” pela “Didática Fundamental” - “um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação” (Luckesi, in Candau 1982: 23-30).

Didática seria a disciplina instrumentalizadora do professor em sua tarefa docente, fundamentada numa direção, num posicionamento político-filosófico da educação. Ensinar alunos concretos, que têm visões do mundo prévias, inseridos num certo contexto social. Assim, Didática seria a fornecedora da articulação teórico-prática.

O objeto de estudo da Didática é o processo de ensino no seu conjunto (finalidades e princípios, condições, meios e organização), visando a mediação de objetivos, conteúdos e métodos de aprendizagem escolar. Precisa dar ao futuro mestre bases teóricas e práticas do trabalho docente. Sintetiza no seu conteúdo o que é comum, básico e fundamental para a docência de todas as matérias escolares, assegurando ao professor fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnico-pedagógica para ação eficaz.

Didática e Metodologias específicas formam uma unidade, mantendo relações recíprocas; uma implica a outra.

O Estágio Supervisionado constituirá sempre um projeto conjunto do curso, com o envolvimento da direção da escola e dos professores de Didática e das Metodologias. Ele constituiu uma área muito problemática, quer nos cursos normais, quer na habilitação magistério. E, tradicional e legalmente, tem se organizado em atividades de observação, participação e regência.

Os questionamentos e críticas sobre o estágio são múltiplos e grandes: a) Os colégios de Aplicação (Anexos) foram palco para tais atividades, na antiga escola normal. E seus alunos eram essencialmente diferentes da clientela da escola pública de 1º grau atual. Assim, o professor freqüentemente pautava seu plano de aula naqueles tipos de alunos pertencentes a camadas favorecidas da população.

b) A observação, a participação e a regência têm-se comumente articulado num conjunto de técnicas e instrumentos, desarticulados de uma proposta pedagógica ou da realidade dos alunos das escolas em geral.

c) Os conteúdos da habilitação magistério e os programas das primeiras séries do 1º grau não se articulam, segundo diagnóstico do CENAfor. Desse modo, os alunos, na maioria das vezes, limitam-se à observação de aulas, descaracterizando o estágio e transformando-o em atividades meramente burocráticas de fichas a preencher. (MEC/INEP/CENAFOR, 1986).

d) Os estágios efetivam-se no geral sem supervisão e controles adequados.

e) O estágio tem servido à elitização da habilitação, quando é usado para fechamento de cursos noturnos, pelo fato de os alunos trabalharem durante o dia. Acontecem por isso distorções, tais como: as escolas estaduais não podem oferecer magistério noturno, porém, a iniciativa privada tem sido privilegiada com a abertura de tais cursos.

f) Faltam reuniões dos professores da habilitação, o que dificulta a articulação curso/estágio.

g) O estágio tem sido compreendido como a prática do curso, o instrumento pelo qual o aluno adquire a prática. Tal postura contempla uma dicotomia teórico-prática que precisa ser redefinida.

Segundo Gonçalves e Pimenta, a finalidade do estágio



3.1. A Prática: ação-informada

*é propiciar ao aluno uma **aproximação** à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o estágio como “pólo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão **sobre e a partir** da realidade, da escola pública de 1ª à 4ª série. É preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor, na prática.*

*Ou seja, um curso não é a **prática docente**, mas é a **teoria sobre a prática docente** e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira. Nesse sentido, o estágio não precisa ser de observação, participação e regência, mesmo porque nessa concepção ignora-se que a sala de aula possua uma dinâmica essencialmente articulada às determinações sociais dos alunos e professores como seres históricos, às determinações da escola, do grupo de professores como profissionais, da estrutura do ensino no qual a sala de aula está inserida, às determinações histórico-filosóficas da prática docente. Trata-se, pois, de possibilitar aos alunos uma sólida formação que lhes permita intervir na construção de uma escola de qualidade. (Gonçalves e Pimenta, 1992: 129), (grifos meus).*

Em relação ao item “e”, referido anteriormente, a habilitação precisa encontrar, para o aluno trabalhador do curso noturno, formas de estágio garantidoras da finalidade proposta, visando a sua boa formação. Há que se considerar duas questões: ele possui visão mais clara e madura do mundo e não se está falando de diminuição de exigências.

3.1. A Práxis: ação-informada

Segundo classificação aristotélica, as **disciplinas teóricas** buscam a verdade através da contemplação e as **ciências produtivas** objetivam a produção de algum artefato - são as ciências que tratam da vida. A **práxis**, por sua vez, distingue-se da **ciência produtiva** (poietiké), porque, enquanto esta é uma ação-em-curso, aquela é uma ação informada, que em virtude da reflexão sobre seu próprio caráter, modifica “reflexivamente” a base de conhecimento que a sustenta. Práxis é, portanto, ação-que-se-cria, refazendo as condições da ação e submetendo à revisão permanente tanto a ação como os conhecimentos que a informam.

Segundo Marx, **práxis** é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. É preciso conhecer o mundo, interpretá-lo (teoria) para transformá-lo (práxis). Segundo Adolfo Vásquez (1990:86,87), “a relação **teoria e práxis** é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Ainda segundo Vásquez, “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. **Práxis** é atividade específica, diferente das demais com que pode até estar vinculada essencialmente. **Atividade em geral** é conjunto de atos de um sujeito que modifica determinada matéria-prima que lhe é exterior. **Atividade teórica** é produto da consciência humana, mostrando as finalidades da ação. As finalidades marcam a posição que o sujeito toma diante da realidade, são os objetivos dele, a partir do modo como faz a leitura do mundo. Os produtos advindos da atividade humana são **produtos e produção** de conhecimento. E a necessidade de mudar a si e ao mundo alimenta a necessidade de conhecer e de estabelecer finalidades.

A atividade teórica, só e por si só, não faz nenhuma transformação material, social; só a práxis faz com que ela se materialize. A atividade do homem é também **atividade prática**, isto é, aquela que se adequa aos seus objetivos e exigindo atividade de conhecimento. Neste tipo de atividade, o sujeito age sobre algo que é independente

de sua consciência, resultando uma realidade nova, mas que só existe por ele e para ele, como ser social. **Atividade humana teórica e atividade humana prática** são orgânicas, fazem uma unidade transformadora - a práxis.

Segundo Vásquez (in Pimenta, 1994: 90,91), há várias formas de práxis - produtiva, política, criadora - variando o nome conforme o objetivo do sujeito para sua ação. A **práxis produtiva**, quando o objetivo é a natureza; é a práxis fundamental porque o processo só acontece em determinadas condições sociais, as relações de produção. **Práxis criadora**, quando o objeto da ação do sujeito é resultante de práxis anterior que se transmudou em matéria de nova práxis (a do artista, do operário, a científica). A **práxis política**, quando o objeto sobre o qual o homem age é o humano mesmo, quer se trate da sociedade ou dos indivíduos concretos (a do político, a social, a revolucionária).

Se a atividade teórica não muda realmente o mundo, mesmo que nossas idéias sobre ele se transformem, surge a pergunta: **para que serve, então, a teoria?**

Vásquez torna a informar:

*Se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como **teoria**. Ou seja, a condição de possibilidade - para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto para que a primeira (a teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica - na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados (in Pimenta, 1994:91).*

A prática - critério de verdade, para o marxismo - significa prática enquanto atividade material, transformadora e social. Em nada se assemelha ao êxito, que é o critério pragmático, utilitarista.

Há inúmeras maneiras de se contraporem teoria e prática. A teoria considera-se tão onipotente em suas relações com a realidade que se acha práxis, considerando a prática mera aplicação (ou “desaplicação”) da teoria. A prática considera-se verdade em si mesma, independente da teoria. A oposição de autonomia e independência entre elas é

relativa. A prática - práxis humana total - tem o primado sobre a teoria, o que não quer dizer contraposição a ela, mas íntima vinculação.

A teoria não muda o mundo. A prática não fala por si mesma, exige um mínimo de ingredientes teóricos, tais como: conhecimento da realidade, dos meios e técnicas para cada prática, conhecimentos cumulativos da prática, antecipação objetiva dos resultados que se buscam, etc. Assim, teoria e prática são inseparáveis como práxis.

A ação humana exercida coletivamente sobre a natureza possibilita ao ser humano compreender e descobrir seu próprio modo de agir. A ação prática sobre a realidade desperta e desenvolve o entendimento, a capacidade de compreensão e a emergência de níveis abstratos cada vez maiores. O ser humano age sobre o meio natural e social e, ao mesmo tempo, subsequente, reflete sobre sua ação; a seguir, volta à ação instrumentalizado por um entendimento mais amplo e assim sucessivamente. O homem, assim, avança e se humaniza; sua ação e entendimento ficam mais complexos e melhores.

Educação é prática social. Educador e educando, seres individuais e sociais, interagem no processo educativo; são sujeitos da história, na medida em que a constroem ao lado dos demais seres humanos, num determinado contexto social; são objetos da história, na medida em que sofrem sua influência. Educação é prática e exige com ela uma relação teórica. A Pedagogia (ciência, teoria) analisa a educação e põe os ingredientes teóricos indispensáveis na sua prática. Assim, considera-se a Pedagogia como ciência prática **da e para** a práxis educacional.

A atividade docente é práxis, é objeto de estudo da Didática, pois seu âmago é o processo ensino-aprendizagem. A Pedagogia é ciência teórico-prática, é ciência de uma prática em transformação, tendo o papel de contribuir para a análise teórica e a orientação dessa práxis.

À primeira vista, a relação teoria e prática parece simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da educação. Essa relação recíproca entre teoria e prática é complementar. De acordo com este modelo, a educação ou não requer nada da prática porque já tem as proposituras normativas e técnicas suficientes ou precisa apenas traduzir, na prática, os conhecimentos que tem do ensino-aprendizagem. Sendo deste modo, reduz-se a prática



de ensino à aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas, nos livros, na observação de outros professores, sobre como “dar aulas”.

A visão dialética, modernamente considerada, constitui-se no modo de compreensão da realidade, através de suas contradições e de sua permanente transformação. Assim, tudo existe em constante mutabilidade, sendo o conflito a presença obrigatória, indispensável em todas as circunstâncias e situações. O problema da teoria/prática não se clarifica também sem que haja sobre ele o pensamento dialético, que se constitui em instrumento efficientíssimo de análise da problemática humana em geral, permitindo ação eficaz politicamente considerada.

Nos cursos de formação de professores tem preponderado aquele tipo de entendimento entre teoria e prática. Conseqüentemente, a responsabilidade pela prática passa a ser das atividades de **estágio**, com respaldo instrumental oferecido pela Didática. Dissociam-se claramente teoria e prática.

O saber é útil à prática, mas, para que assim seja, precisa acontecer o estabelecimento de objetivos, de decisões político-pedagógicas.

Pesquisa e ensino têm como direção de sentido o interminável projeto histórico de humanização dos homens, ou seja, a sua desalienação. Assim, a Pedagogia (teoria) deve mostrar, analítica e criticamente, as contradições sociais, os momentos de alienação e socialização anteriores, para então, criar condições conscientes para uma revelação prática desta alienação.

O exercício docente requer preparação que não se finda nos cursos de formação, mas para a qual o curso deve dar uma contribuição consistente enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade e momento histórico, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer, enquanto, enfim, **formação teórica** para a práxis transformadora. Um curso é a formação (teórico-prática) do futuro professor, não a sua práxis.

A Didática, que essencialmente é síntese de forma e conteúdo - pensar/fazer, intelecção/ação -, tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem (teoria), contribuindo com as demais áreas do conhecimento. Traduz-se em um programa de estudos do fenômeno ensino-aprendizagem; objetiva preparar professores para a atividade sistemática de ensinar em um dado momento histórico-social, inserindo-se nele para o transformar, de acordo com as necessidades identificadas.



Desde os tempos imemoriais dos gregos, a Didática significa um modo de facilitar o ensino, a aprendizagem de modos de conduta desejáveis. A educação institucionalizada que forma nossa situação histórica, aparentemente, está destinada à transmissão quase que exclusiva de conteúdos dos diversos âmbitos científicos. Nas atividades do magistério existe carga de conteúdos moralizantes, ou ao menos, ideologizantes. Exemplificando isto, os livros didáticos transmitem a ideologia dominante claramente.

A Didática tem mostrado um esfacelamento da relação teoria/prática; é ensinada, nos currículos, separadamente das disciplinas profissionalizantes. Na prática do planejamento, execução e avaliação do ensino, ela é mostrada como se fosse um conjunto de mecanismos asséticos e isolados de “como fazer” alguma coisa. Como se técnicas tivessem sentido sem suporte ideológico e conteúdo científico!

Essa Didática - hipertrofia de técnicas, esfacelamento teoria/prática educacional - tem pequeno papel na formação de um professor comprometido com seu projeto pedagógico que busca o desenvolvimento do povo.

O **estágio** é componente do currículo, configurado como atividade, não como disciplina. A Didática lança mão desta atividade, na medida em que ela propicia inserção dos alunos nas instituições escolares, a fim de que eles conheçam como se dá, aí, o processo de ensino. A Didática não se reduz, no entanto, à atividade do estágio. Nem o reduz a ela. O estágio pode (e deve) servir às outras disciplinas e ser atividade articuladora do curso. E, como todas as disciplinas, é atividade teórica na formação do professor, instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional.



3.2. O que falam os textos legais

O estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo foi disposto pela **Lei Federal 649/77**.

O **Decreto Federal 87497/82** regulamentou a referida lei. No seu artigo 2º diz o seguinte: “considera-se estágio curricular para os efeitos deste decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho do seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino”.

O artigo 3º complementa: “o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.”

Assuntos pertinentes ao estágio são regulamentados no decreto, tais como: 1) - não existência de vínculo empregatício do estudante com a instituição do estágio. O que haverá é um termo de compromisso entre o estudante e a parte concedente do estágio, com a intervenção da instituição de ensino; 2) - inexistência de quaisquer taxas referentes ao estágio; 3) - ao menor aprendiz, sujeito à formação profissional metódica do ofício e vinculado à empresa por contrato de aprendizagem, não se aplicam as determinações deste decreto.

Segundo instruções sobre Estágio Supervisionado, contidas nos Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes,

todas as disciplinas do currículo da habilitação oferecem subsídios teóricos, seja para a fundamentação do ato docente-discente, seja para a aquisição de cultura geral indispensável à atuação do futuro professor, e necessário se faz um trabalho integrado das diversas

disciplinas, a fim de que o processo ensino-aprendizagem possa ser realizado em toda sua plenitude. É sobretudo no estágio, quando o futuro professor tem oportunidade de vivenciar sua situação profissional, que essa integração se impõe (SE, CENP, 1977, p. 181)

A programação do estágio na Habilitação Específica do Magistério **objetiva** proporcionar ao futuro professor condições para:

- adquirir visão global da escola de 1º grau, inclusive da pré-escola;
- ser capaz de caracterizar a comunidade onde a escola está inserida e a clientela com quem irá trabalhar;
- verificar que a escola deve ser integrada com as outras instituições da comunidade, especialmente com a família;
- reconhecer que a ação educativa deve ser planejada integradamente;
- ser capaz de elaborar uma programação de currículo e de atividades curriculares de uma classe;
- observar alunos de vários níveis de desenvolvimento físico, psicopedagógico e social, caracterizando esta diferenciação como variável a ser considerada no processo ensino-aprendizagem;
- dominar as técnicas de ensino, adequando-as à natureza do conteúdo e às características da clientela;
- vivenciar o trabalho em grupo;
- perceber que cada componente curricular da Formação Especial da Habilitação explora um aspecto do processo educativo, sendo, portanto, todos eles importantes na formação do futuro professor;
- conscientizar-se do papel do professor no processo educativo e da função da escola na comunidade (SE/CENP, 1977)

A subordinação das atividades de estágio à supervisão da área de Didática deve-se ao fato de a área ser considerada como de interseção entre a Parte Comum e a Parte Diversificada no currículo da HEM. Assim sendo, a programação do estágio não deverá se conduzir apenas no sentido de diferentes contextos escolares e/ou situações de ensino-aprendizagem diferenciadas, com o controle apenas quantitativo de atividades cumpridas pelo futuro professor. Cada atividade deverá estimular o aluno a refletir sobre princípios e meios envolvidos numa determinada situação escolar, num trabalho

coletivo com o professor que o recebe e com o professor de Didática (Res. SE-15 de 28/01/1988).

O Estágio Supervisionado chamado **restrito**, predominante no curso, abrange atividades em que o professorando entra em contato direto com o aluno, em situação docente-discente, compreendendo as etapas de observação, participação e da regência.

A etapa da **observação**, relevante para o futuro professor, visa a sua percepção para o processo educativo em seus aspectos múltiplos, a sua reflexão sobre a realidade observada, bem como o seu diagnóstico dos problemas encontrados e suas alternativas de solução. Na etapa de **participação**, o futuro professor se familiarizará com os alunos, com os procedimentos rotineiros de sala de aula; conhecerá a comunidade e os recursos de que dispõe e oferece para a educação. Na etapa da **docência**, convergente das anteriores e das demais atividades de estágio (amplo), o professorando terá chance de ministrar aulas, vivenciando conhecimentos e técnicas que a Habilitação lhe oferece e que sua criatividade dinamizou (SE/CENP, 1977).

O Estágio dito **amplo** abrange atividades complementares às disciplinas da Formação Especial, colaboradoras para a formação profissional do aluno, oferecendo também subsídios para o ato docente-discente propriamente dito.

A **Resolução SE 274/82** dispôs sobre o estágio supervisionado da habilitação para o magistério de 2º grau nas unidades da rede estadual de ensino.

O seu artigo 1º afirma o seguinte: “a unidade escolar, que mantém a HEM, deverá organizar Plano de Estágio Supervisionado, do qual participarão necessariamente todos os docentes que atuam na habilitação.” A programação deverá seguir as “Instruções sobre o Estágio Supervisionado” da CENP, inseridas no Guia Curricular dos mínimos profissionalizantes.

A referida resolução tratou, dentre outros, dos seguintes assuntos: 1) - as 300 horas do estágio deverão ser distribuídas, a partir da 2ª série, 120 horas na 3ª e na 4ª séries, com o mínimo de 60% de tempo dirigido para atividades docentes-discentes; 2) - as horas-aulas do estágio somente deverão ser atribuídas ao professor de Didática e/ou Conteúdo e Metodologia, em número proporcional ao número de alunos das classes; 3) - o aluno que tiver ocupação igual à do curso poderá ter as horas/trabalho computadas para efeito de estágio desde que correspondentes ao aprofundamento de estudos da 4ª série; 4) - sem a integralização da carga mínima do estágio, o aluno não receberá o



diploma da habilitação mas, sim, o certificado de conclusão do ensino de 2º grau. Para conseguir o diploma, deverá o aluno matricular-se novamente na 4ª série a fim de complementação da carga horária do estágio.

A **Resolução SE-27**, de 21 de fevereiro de 1994, dispôs sobre o Estágio Supervisionado da HEM, revogando a Resolução 274/82. O artigo 2º diz: “a programação das atividades de observação, participação e regência, constantes do plano de Estágio Supervisionado da HEM deverá propiciar, em diferentes situações do contexto escolar, **a correlação da teoria-prática promovendo a reflexão crítica entre o que se deve fazer e o que realmente se faz.**”

A referida resolução enfocou o seguinte: 1) a carga horária do estágio, que deverá propiciar a vivência dos conteúdos teóricos estudados, integralizará 300 horas para a HEM e 360 horas para o CEFAM. Quando o estágio se iniciar na 1ª série, haverá nesta o cumprimento de 30 horas e 120 horas nas demais séries, ao máximo; 2) o estágio será concomitante às atividades outras do curso, podendo seu cumprimento **ser extemporâneo**, por absoluta excepcionalidade e com homologação da Delegacia de Ensino; 3) as horas/aulas do estágio obrigatoriamente serão atribuídas aos professores de Didática e/ou Conteúdo ou Metodologia, quando houver esses componentes na série do estágio, e aos professores de Fundamentos, na ausência dos componentes citados; 4) os responsáveis pela coordenação da HEM ou CEFAM deverão assegurar a integração das atividades do estágio às propostas pedagógicas respectivas.

O artigo 5º enfatiza “caberá ao docente responsável pelo estágio supervisionado: I - acompanhar, controlar e avaliar a realização das atividades de estágio à luz das diretrizes e critérios estabelecidos no respectivo plano; II - proporcionar aos estagiários, em sala de aula, situações de reflexão crítica, além de assegurar-lhes vivência de atividades inerentes ao campo de estágio; III - exercer, obrigatoriamente, a docência de um dos componentes da parte diversificada do currículo, não podendo o total de horas/aula atribuído à supervisão do estágio ultrapassar 16 horas/aula da carga horária de trabalho docente.”

O artigo 10 afirma que a CENP irá elaborar instruções complementares a esta resolução.



CAPÍTULO 4

O estágio supervisionado na palavra do aluno da habilitação específica do magistério - HEM -

“O estágio não é indispensável, não; contribui para a formação profissional, mas não contribui muito.”

- aluna da 4ª série HEM -

“O estágio corresponde ao que eu espero dele. Nele vemos de frente os problemas que poderemos enfrentar e até ajudamos as professoras para saber fazer quando estivermos dando aula.”

- aluna da 3ª série HEM -

A pesquisa de campo

Configura-se o estágio como um processo de apreensão da realidade concreta que se dá no seu desenvolvimento, através de observação, participação e regência dos



alunos. É também atitude interdisciplinar, envolvendo princípios norteadores como: a leitura do eu, chegando ao nós; a leitura da realidade e sua problematização; as possibilidades alternativas de intervenção.

O “dar-se a conhecer” do aluno desencadeia o processo, o “mostrar-se”, com toda carga existencial-teórico-política frente ao ato educativo, especificidade primordial da instituição-escola. Histórias de vida escolar podem assim ser redescobertas, bem como histórias de colegas, diretores, professores.

A leitura da realidade inclui desde primordiais lembranças de realidade física escolar, passando, sobrepondo-se, para leituras mais sutis e interpretativas, chegando ao entendimento claro do que é escola numa sociedade capitalista, como mantenedora e reprodutora de desigualdades sociais, engajada que está intrinsecamente ao processo produtivo.

Questões de observação precisam ser trabalhadas e registradas pelo aluno, com contemplação de aspectos pequenos, físicos até de movimentos em sala de aula e em outros espaços escolares. A identificação dos problemas então emergirá; o olhar “treinado”, para o ser, exige exercício, tornando-se profundo e perspicaz à medida que aspectos teóricos do curso vão embasando e explicitando a realidade para os alunos.

O projeto coletivo de estágio deve possuir um rol de problematizações levantadas. A intervenção exigirá busca teórica e instrumentalização técnica convincente e adequada. É construção conjunta, discussão passo a passo do caminho a empreender.

O engajamento global dos envolvidos no estágio será imprescindível, com trocas intersubjetivas processando-se em nível cada vez mais refinado, concretizando-se num projeto de ação. Embora pessoal, individual, tal projeto trará a marca coletiva, grupal.

Na etapa da docência supervisionada, para a qual convergem as duas anteriores - observação e participação - e as atividades complementares em situações diversas, o aluno terá chance de ministrar aulas. Ocorrerá, então, a vivência de todos os conhecimentos e técnicas proporcionados pela habilitação, num desenvolvimento criativo pessoal. O olhar, a postura devem estar instrumentalizados com teorias, estudos, olhares de outros sobre o fenômeno ensino-aprendizagem.

Com a busca e leitura instigantes e exaustivas das “regras oficiais” sobre o estágio na habilitação específica do magistério e considerando que ele é o momento articulador entre teoria e prática, que é um processo criador de interpretação e intervenção na realidade, permiti-me investigá-lo sob a ótica dos futuros professores. Permitti-me saber como eles entendem o estágio, como o percebem e sentem, como o incorporam à sua formação profissional.

Como o aluno do magistério vê toda esta situação? A ótica deste “pré-profissional” dirigiu minha investigação, que buscou este objetivo geral: **caracterizar a visão do aluno da habilitação do magistério sobre o estágio supervisionado, tendo em vista sua formação profissional.**

Enfrentei a questão usando **um questionário com características de roteiro de entrevistas**, que foi respondido individualmente por alunos da HEM. No instrumento referido, propus questões, reflexões e interrogações visando a configuração viável do objetivo geral proposto.

Busquei na pesquisa o entendimento:

- da visão do aluno sobre o estágio supervisionado como momento de integração das várias disciplinas que compõem a estrutura curricular da habilitação;
- da ligação entre teoria e prática que o aluno estabelece com a realização das várias etapas do estágio - observação, participação e docência;
- do grau de relevância do estágio no preparo profissional do aluno;
- do grau de interesse dos alunos nas atividades de estágio no momento de sua realização, como algo construído cumulativa, individual e coletivamente;
- do grau de possibilidade educativa percebido pelo aluno em toda a programação do estágio;
- do que poderia haver de informal, original, indeterminado legislativa e pedagogicamente, e que estivesse ocorrendo por conta do dinamismo do encontro de professores de estágios / professorandos / alunos / professores da rede, dentro do estágio, concebendo-o como processo dialético sujeito a contradições.

O questionário usado na pesquisa - contante em Anexos - compõe-se de três partes: a I, para a identificação do aluno informante, com 11 perguntas; a II, com 13 perguntas sobre a relação curso/estágio; a III, com 20 questões, buscou dados sobre o estágio. Totalizou para cada aluno 44 questões bem diversificadas e amplas, em certos

casos. Daí a possibilidade de considerar tal instrumento como um questionário com características de entrevista, incluindo também o fato de que, ao respondê-lo, os alunos puderam se manifestar sobre pontos de dúvidas, perguntando ao aplicador - no caso, eu - tudo o que os esclarecesse mais e melhor.

No introdutório do questionário, os dados pessoais do aluno, tais como idade, trabalho, pais, situação civil, o motivo da escolha do curso, propiciaram-me um perfil sócio-econômico do aluno bem completo.

A pesquisa ensejou-me encontros prolongados com alunos do magistério, onde os questionários foram respondido detalhadamente, com tempo e explicações hábeis.

Tive também alguns encontros com professores da habilitação, especificamente de Didática e Metodologias, com os quais coletei dados sobre planos de curso, planos de ensino. Através de várias conversas na escola, pude perceber a dinâmica que gera a habilitação, as conquistas, os entraves, a organização e execução do estágio.

A pesquisa limitou-se a campo circunscrito. Os sujeitos foram alunos de duas escolas públicas do interior do Estado, pertencentes a duas delegacias de ensino, que oferecem ao alunado a HEM - habilitação específica do magistério.

A primeira escola - E.E.P.S.G. "Benjamin Constant" - situa-se em Osvaldo Cruz, delegacia de Osvaldo Cruz(SP); a segunda - E.E.P.S.G. de Parapuã - fica no município vizinho de Parapuã, jurisdicionada à delegacia de ensino de Tupã(SP).

Os motivos da seleção dessas escolas para a pesquisa prenderam-se a alguns fatos:

1) meu acesso fácil às duas escolas; conheço diretores, professores, alunos, funcionários. Na EEPSG "Benjamin Constant", fui professora de Educação, posteriormente supervisora de ensino. Na EEPSG de Parapuã, ministrei cursos para professores, participei de encontros e seminários para alunos do magistério. Desta maneira, imaginei - e com razão, visto que ocorreu a situação - que meu trânsito para o planejamento, organização e execução da pesquisa seria bem aceito e mesmo facilitado pelo pessoal das escolas. Várias vezes estive nos locais; foram marcados horários para a aplicação do questionário, que transcorreu de forma tranqüila e consciente. Os alunos foram muito bem esclarecidos sobre os motivos da aplicação do instrumento. Responderam-no com atenção, cômicos da importância da obtenção dos dados para a pesquisa sobre o estágio;

2) os sujeitos da pesquisa pertencem a cidades diferentes, embora próximas; as escolas jurisdicionam-se a duas delegacias de ensino com proposituras de orientação e atendimento diversificadas. Estes dados diferenciais poderiam mostrar posturas também diferenciadas do alunado frente ao curso e ao estágio;

3) as habilitações oferecidas pelas duas escolas são noturnas. Revelam, evidenciam muito a situação do magistério hoje na escola pública - excetuando-se o CEFAM que tem situação mais privilegiada, embora de pouca expressão quantitativa em termos estaduais. Na sua grande maioria, alunos do magistério trabalham de dia e estudam à noite, sendo a habilitação, com raras exceções, buscada quase que exclusivamente por classes populares.

O questionário foi aplicado inicialmente a sessenta (60) alunos, trinta (30) de Osvaldo Cruz, trinta (30) de Parapuã, escolhidos aleatoriamente por mim e com a adesão dos mesmos, evidentemente. O instrumento, totalizando 44 questões, no seu âmbito geral mostraria 2640 (duas mil, seiscentas e quarenta) respostas. A redução para trinta (30) sujeitos foi, então, sugerida por mim e liberada pelo professor-orientador, tendo em vista a extensibilidade e a variabilidade de dados informativos, configurando 30 sujeitos uma válida margem de amostragem. Assim, a análise interpretativa fez-se sobre questionários respondidos por 30 (trinta) sujeitos, desta maneira distribuídos: 15 (quinze) da escola de Parapuã - 5 da 2ª série, 5 da 3ª série e 5 da 4ª série - e 15 (quinze) da escola de Osvaldo Cruz - 5 da 2ª série, 5 da 3ª série e 5 da 4ª série.



4.1. As habilitações específicas do magistério estudadas. Caracterização.

A primeira H.E.M. Planos de trabalho

A E.E.P.S.G. “Benjamin Constant” de Osvaldo Cruz pertence à Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz e foi tradicionalmente a primeira escola a oferecer 2º grau aos egressos do 1º grau, inclusive a H.E.M., na cidade.

Uma grande parte dos professores do município, atuando na cidade de Osvaldo Cruz e imediações, obteve seu diploma de professor primário no antigo curso normal e, posteriormente, na habilitação específica do magistério, oferecidos pela escola “Benjamin Constant”.

Foi considerada escola-padrão a partir de 1994, conforme programa de reforma do ensino público, gestada no governo Antonio Fleury Filho, de 22 de outubro de 1991.

Seu prédio de dois pavimentos é amplo, com dependências múltiplas adequadas a todas as necessidades pedagógicas e administrativas da instituição. Possui salão de festas de bom tamanho e um piano.

Há quadras esportivas, tendo a escola se notabilizado no basquete masculino na década de 70, conquistando o título de campeã paulista em 1973.

No pátio da escola, há um prédio - atualmente Delegacia de Ensino - construído especialmente para primário anexo ao antigo curso normal.

Atualmente um diretor efetivo - Anna Rosa Milizia Tavares - está à frente da escola, que conta com quadro docente formado por 61 (sessenta e um) professores, sendo 28 (vinte e oito) efetivos, 27 (vinte e sete) A.C.T.s e 6 (seis) estáveis. Trabalham também na escola 23 (vinte e três) funcionários; destes, 10 (dez) foram cedidos pela prefeitura municipal de Osvaldo Cruz.



A escola funciona em três períodos. No período diurno, oferece os cursos de 1º grau - de ciclo básico à 8ª série - e de 2º grau - colegial de 1ª à 3ª série. No período noturno, funcionam a H.E.M. - de 1ª à 4ª série - e o colegial - de 1ª à 3ª série. No período da tarde existe uma classe de pré-escola municipal.

No início de 1995 houve, nos diferentes cursos, 1127 matrículas, sendo 214 na H.E.M. No final do ano letivo de 95, havia na escola 1036 alunos e, na H.E.M., 199, configurando uma perda do alunado da ordem de 8%, durante o ano.

Segundo o Calendário Escolar, nos dias 1,2 e 3 de fevereiro/95, considerados dias de reunião para planejamento da escola, os professores da H.E.M. teceram as idéias básicas do seu plano de trabalho para o ano letivo/95, o Plano de Curso da H.E.M. (segundo Resolução SE 15/88). Este plano apresenta-se sintético, claro em suas linhas gerais; trata do diagnóstico do curso e dos alunos, bem como de suas avaliações; **fala do estágio supervisionado como elo de ligação entre teoria e prática, integrando a proposta de alfabetização ao profissional de 1ª à 4ª série**; enfatiza o trabalho diversificado dos professores.

Na caracterização da clientela, o documento (Plano da Escola, 1995:32) diz o seguinte:

O curso do magistério funciona no período noturno, contando com uma clientela formada por alunos trabalhadores, principalmente empregados do comércio, empregadas domésticas e alunos que freqüentam dois cursos (com compatibilidade de horário).

Os alunos cursam o magistério por ser um curso profissionalizante mais rápido e por falta de condições financeiras para freqüentarem uma faculdade, havendo necessidade de saírem profissionais bem qualificados. As opções, portanto, são poucas, tanto que alunos de 3º colegial voltam e iniciam o curso de magistério.

Os professores do magistério trabalham com o objetivo de oferecer aos futuros educadores uma consciência da realidade prática, onde irão atuar, possibilitando uma sólida fundamentação teórica, que resulte numa satisfatória instrumentalização técnica.

A avaliação do curso e dos alunos pretende-se diversificada - provas escritas, debates, resumos, análise de textos, comentários de filmes e aulas práticas - e a recuperação contínua e paralela.

Nas reuniões de HTP - horas de trabalho pedagógico - os professores analisam a prática pedagógica, adaptando conteúdos à clientela escolar, trocando idéias, programando atividades e repensando a própria prática.

Na página 31 do Plano de Curso - Magistério, estão presentes os objetivos, que são os seguintes:

- *Assegurar uma sólida formação básica ao educando que futuramente atuará nas quatro séries do primeiro grau e na pré-escola.*
- *Proporcionar ao futuro professor o conhecimento da criança e do seu processo de desenvolvimento, numa visão que traduza a continuidade e interação própria da vida, além de considerar o contexto sócio-econômico, político e cultural.*
- *Oferecer condições para que o educando seja capaz de aplicar no campo educacional e no trabalho escolar os conceitos básicos, tanto das disciplinas do núcleo comum como os das disciplinas da parte diversificada.*
- *Proporcionar condições para que o professorando seja capaz de perceber, através de atividades programadas para o Estágio Supervisionado, o contexto em que a criança e a escola se situam, a dinâmica da vida escolar e a interação professor/aluno, adequando sua prática às diferentes realidades que se apresentam no decorrer do processo ensino-aprendizagem.*
- *Propiciar condições para que o professor se instrumentalize fazendo do curso do magistério um curso mais atrativo e de boa qualidade.*

Ainda no Plano do Magistério, na parte de diagnóstico, há considerações sobre o alunado (Plano de Curso, 1995:33):



O curso é bastante heterogêneo, existem pontos negativos e que muitas vezes dificultam o trabalho dos professores.

A própria situação social e econômica do aluno muitas vezes é desestimulante para as atividades escolares. O aluno depois de um dia cansativo de trabalho encontra dificuldades de concentração no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se também a dificuldade de aprender e de se entrosar com os conteúdos próprios do magistério por falta de uma base anterior. Há na escola alunos de diferentes faixas etárias, desde aquele que veio da 8ª série até a mãe que já criou seus filhos.

Os enunciados no Plano de Curso, impeditivos de melhor desempenho dos alunos são os seguintes: a) falta de expectativa de melhoria de vida ao término do curso pelo abarrotamento do mercado de trabalho; b) evasão na 1ª série pela necessidade de trabalho; c) alguns empregadores não dispensam o trabalhador-aluno para que possa efetivar a programação de estágio; d) o baixo nível sócio-econômico dos alunos, impedimento para a solicitação docente de materiais diferenciados.

No referido documento (Plano de Curso, 1995:34-35), há considerações sobre problemas existentes e propostas - a curto, médio e longo prazo - de solução. Os problemas enunciados foram os seguintes: indisciplina, falta de interesse de alunos, avaliação, pouco interesse da comunidade na participação da escola, ausência de cursos de reciclagem para professores, professores desestimulados pelo baixo salário. Em consequência desta problemática acontecem: evasão escolar, professores e alunos insatisfeitos com o processo avaliatório, pouca atualização de professores, falta de interação adequada com a comunidade, professores buscando outro emprego para complementar salário. As sugestões de solução passam por tornar a escola mais atrativa, através de: a) interação com a comunidade de pais, com promoções variadas; b) estudos profundos sobre o processo avaliatório e diversificação dos instrumentos; c) busca de subsídios e sugestões docentes na Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino; d) luta pela melhoria salarial e pelas condições de trabalho.

Na HEM houve, em 1995, três professores de Didática, que cuidaram também conseqüentemente do Estágio Supervisionado. A professora da 2ª série - E.P.B., estável

- ministra aulas também de Sociologia e Filosofia (para 2ª, 3ª e 4ª séries) e de História da Educação na 4ª série. A professora A.Z.S. é assistente de diretor aposentada, voltando a ministrar aulas como A.C.T.; é a responsável pela Didática e Estágio na 4ª série, atuando também como docente de História de Educação e Metodologias de Estudos Sociais e Língua Portuguesa, na 3ª série. A professora N.M.O.M., estável, é coordenadora do magistério e responde pela Didática e Estágio na 3ª série.

A professora de Metodologias de Ciências e Matemática foi escolhida como coordenadora pedagógica do 2º grau, estando em seu lugar uma professora substituta.

Os planos de estágio supervisionado, segundo relato das três professoras acima mencionadas, foram executados em conjunto embora documentalmente cada uma assine o da série própria.

Em análise às grades curriculares do curso, constata-se que Metodologias de Educação Artística e de Educação Física aparecerão como componentes de livre escolha a partir de 1997, na 4ª série. Fundamentos e Metodologia da Educação pré-escolar aparecerão em 1996, na 3ª série.

Para a 2ª série da H.E.M., na área de Didática, o objetivo constante no Projeto da professora E.P.B. foi seguinte: "Demonstrar que a atividade pedagógica é sempre forma e o homem é passível de ser modificado". Em relação ao conteúdo, há inicialmente conceitos e comportamentos introdutórios: o que é Didática, seus elementos e metodologia; organização de uma classe; visitas às escolas do lugar; entrevistas com diretores, assistentes e supervisores. Em seguida, a professora tratou de: caracterização e problematização da escola de 1ª à 4ª série do 1º grau; diferentes perspectivas da análise do processo de ensino; leitura de textos que retratem a escola de 1º grau, incluindo aí a análise do Plano Anual da escola; condições psicológicas, sócio-econômica e pedagógica do aluno, enfocando também a educação brasileira, objetivos, prioridades e a pedagogia.

O estágio supervisionado da 2ª série, a cargo da professora de Didática da classe, pretende "contribuir para que o futuro professor tenha uma visão global da pré-escola, caracterizando a comunidade e seu alunado" (Proposta do Estágio Supervisionado). Há propostas para etapas de observação e de participação. Para o estágio de observação, foram planejadas atividades que busquem o entendimento do funcionamento de escola de 1º grau: visitas a escolas; entrevistas com diretores; visitas a



classes de pré-escola, a bibliotecas, a salas onde funcionem a APM - Associação de Pais e Mestres. Para o estágio de participação, pretende-se uma inicial familiarização com o ambiente da escola de 1º grau: como colaborar com o regente de classe no processo ensino-aprendizagem, como participar de reuniões de pais e professores. Também, num momento posterior, os alunos teriam uma participação mais efetiva, coordenando atividades de recreio, de festividades escolares e comunitárias, preparando material didático, relatórios, atendendo aluno ou grupo de alunos para orientação extra. Discussões em grupo, relatórios, debates foram formas escolhidas para avaliação do estágio.

A professora de Didática e responsável pelo estágio da 3ª série da H.E.M.colocou como objetivo no seu plano curricular “explicitar a relação pedagógica observada nas salas de aula das primeiras séries do 1º grau, inclusive na pré-escola, tendo em vista a caracterização e problematização da prática escolar, assim como os pressupostos que as orientam, e discutindo formas alternativas de estruturá-las”. Os conteúdos selecionados foram os relacionados ao ensino na sala de aula: o aluno, o professor, os objetivos e conteúdos, as atividades escolares, o planejamento e a avaliação, a relação professor/aluno. Auto-avaliação e avaliação contínua e paralela mereceram ênfase no projeto docente, bem como, dentro da metodologia proposta, pesquisas em jornais e revistas, confecção de álbuns, trabalho em grupo.

O plano de estágio para a 3ª série apresentou as três etapas: observação, participação e docência supervisionada. Na observação, o aluno faria as mesmas atividades programadas para a 2ª série - conhecimento do funcionamento da escola de 1º grau, da APM, da biblioteca e do trabalho docente nas quatro primeiras séries - ampliadas com observações mais aprofundadas a respeito das qualidades pessoais do professor, a respeito do comportamento das crianças nas salas, no recreio, nas festas. No estágio de participação, os alunos teriam oportunidade de auxílio direto em sala de aula e em atividades outras, como no recreio, como na aplicação de testes de acuidade visual nas crianças, na preparação e execução de festividades cívicas e culturais, na prestação de atendimento emergencial. Entrevistas com pessoal da escola, caracterização da clientela de escola de 1º grau, presença em reuniões foram evidenciadas no plano docente. Para o estágio de docência, a classe foi dividida em grupos que programarão as atividades da aula; um aluno exercerá propriamente a docência, aplicando o plano

elaborado pelo seu grupo. Para a avaliação foram propostos painéis abertos e relatórios escritos, constituindo os planos de aulas e as aulas propriamente objetos diretos da avaliação docente.

Para a 4ª série da H.E.M. a professora teve por objetivo, no plano de Didática (incluindo Prática de Ensino), o seguinte: “assegurar ao futuro professor a fundamentação teórica para a ação docente coerente e a instrumentalização técnico-pedagógica para a ação docente eficaz”. Os conteúdos explicitados foram: proposta para uma nova escola; análise dos métodos da Escola Nova - incluindo aqui Montessori, Decroly, Piaget e o estudo comparativo dos diferentes métodos ativos -; subsídios a uma didática renovada; análise do modelo pedagógico na escola de 1º grau; recursos didáticos contributivos para o desenvolvimento integral da criança. Relatórios, debates, discussões em grupo, painéis, filmes foram citados dentro da metodologia proposta.

Do estágio supervisionado constou como objetivo “propiciar ao futuro professor uma aproximação à realidade na qual irá atuar, possibilitando-o de uma sólida formação que permita intervir na construção de uma escola de qualidade” (sic). As três etapas do estágio contiveram metodologias e atividades já presentes nos planos das 2ª e 3ª séries da H.E.M. Evidentemente que houve aprofundamento de observação e participação do alunado frente às situações escolares expostas, tais como: observação da utilização docente de técnicas, procedimentos e de material didático; elaboração de programação didática por solicitação do professor da classe; verificação de cadernetas de chamada e material discente da classe do estágio. No estágio de docência, o plano de aula seria feito individualmente por quem ministrasse a aula.

Segundo relato das três professoras responsáveis pelo estágio supervisionado, os alunos de 2ª e 3ª séries estagiam nas classes iniciais do primeiro grau da própria escola. Os alunos da 4ª série fazem o estágio na E.E.P.G. “Dom Bosco”, uma escola central da cidade, onde, segundo a professora, há uma boa aceitação da presença deles pelos professores e pessoal administrativo e, conseqüentemente, o estágio tem-se processado ativo, tranqüilo.

A avaliação do estágio, segundo também informações docentes, faz-se pelo número de horas estagiadas e pela freqüência. A avaliação da docência constitui nota para a disciplina Didática e é usada a auto-avaliação na 4ª série. O professor da classe,



sempre que possível, faz também a avaliação da docência do estagiário, informalmente. Os demais alunos tecem comentários sobre as aulas ministradas em painel aberto.

Todos os alunos têm a respectiva pasta de estágio, onde são anotadas todas as atividades executadas, os horários preenchidos. Assinam-na o professor responsável, o professor da classe e o aluno.

Nas etapas de observação e participação, quando o local é a sala de aula, só estagiam três (3) alunos de cada vez. Na biblioteca, recreio, em outros locais são convocados mais alunos.

Na etapa de docência, as aulas são ministradas nas mesmas classes onde aconteceram as etapas, anteriores ou concomitantes, de observação e participação.

Alunos da 2ª série estagiam uma vez por semana, das 3ª e 4ª séries duas vezes, sempre em dias pré-determinados. A presença do professor responsável é constante e a maioria dos regentes de classes aceita bem a presença dos estagiários, ocupando-os na dinâmica da própria docência. Alguns, porém, mostram retrições a eles, argumentando que distraem os alunos, geram indisciplina. A timidez do professor, com certeza, é fato também restritivo ao estágio.

Não tem acontecido avaliações de alunos com a participação de outros professores da H.E.M., no que se refere a estágio dos mesmos, mesmo quando as atividades discentes dizem respeito às suas disciplinas. No entanto, têm havido solicitações de professores da parte de formação especial para alunos auxiliarem em atividades didáticas, como, por exemplo, na confecção de material didático.

Os alunos H.E.M., todos os anos, em agosto, visitam a APAE de Adamantina - município situado a aproximadamente 30 Km de Osvaldo Cruz - no intuito de uma visão geral embora superficial, do que seja o trabalho com crianças excepcionais.

As festas comunitárias do município - de aniversário da cidade, do artesanato, feira do verde - envolvem os alunos da H.E.M. na sua execução.



A segunda H.E.M. Projetos de ensino

A Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus de Parapuã, jurisdicionada à Delegacia de Ensino de Tupã, foi tradicionalmente a escola de 2º grau do município, que tem aproximadamente 20 mil habitantes.

O diretor da escola, Cícero de Oliveira Martins, é professor efetivo de Português da casa, assistente de diretor, ocupando a direção - cargo vago - há alguns anos.

A escola funciona em três períodos. Nos períodos do diurno: a 1ª série do colegial, o primeiro grau - ciclo básico, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 8ª séries - e a 1ª série da Habilitação Específica do Magistério. No noturno: a 1ª, 2ª e 3ª séries do 2º grau (técnico em contabilidade) e a 2ª, 3ª e 4ª séries da H.E.M.

No início do ano letivo de 1995, houve 589 alunos matriculados, sendo 109 na habilitação magistério. No final do ano, havia 516 alunos na escola e 93 no magistério, configurando evasão geral aproximadamente de 12% e de 14% no magistério.

Na escola trabalham 38 (trinta e oito) professores, sendo 7 (sete) efetivos, 3 (três) estáveis e 28 (vinte e oito) A.C.T.s. Há 8 (oito) funcionários estaduais e 5 (cinco) municipais.

O prédio é amplo em suas dependências de salas. Atualmente passa por reformas. O pátio é pequeno, tendo sido tiradas de sua área espaços para construção complementar de novas classes, no decorrer dos anos. Há jardim, horta, corredores largos que funcionam também como locais de encontro e exposições de trabalhos.

Duas professoras assumem a maior parte do trabalho docente na habilitação magistério. W.D.M., supervisora de ensino aposentada e professor III efetivo em Educação, é a responsável por todo o estágio supervisionado do curso, trabalhando também com Didática, na 2ª, 3ª e 4ª séries; ministra aulas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, na 3ª e 4ª séries, e Psicologia da Educação, na 1ª série. I.R.M., professor A.C.T., trabalha com Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa, na 2ª, 3ª e 4ª séries, de Ciências e Matemática, na 3ª e 4ª séries, de Estudos Sociais, na 3ª e 4ª

séries, de Educação Física e Educação Artística, na 4ª série. A.R.C.D., professor A.C.T., trabalha também com Fundamentos da Educação.

A escola não recebeu a qualificação de padrão, não tendo, por conseguinte, em 1995, horário de trabalho pedagógico. Assim, conforme relato das professoras W.D.M. e I.R.M., o trabalho conjunto, o planejamento, execução e avaliação coletivos do curso ficam dificultados. As professoras conseguem, extra-oficial e informalmente, confabularem e se organizarem em conjunto, principalmente para programação do estágio.

O estágio é efetivado em todas as escolas no município, inclusive em uma escola rural, E.E.P.G. (R.) do Córrego Rico, e em uma agrupada, E.E.P.G. (A.) Vila Santa Helena. A etapa de docência, no entanto, é toda centralizada na própria escola do curso, a E.E.P.S.G. de Parapuã.

Os estagiários assumem todas as licenças de gala, de saúde, nojo, das professoras regentes das pré-escolas municipais.

Em visita à E.E.P.S.G. de Parapuã, estive em contato com o diretor, o secretário, os funcionários, professores e alunos da H.E.M. Deles obtive todas as informações e documentos que servem de sustentação ao que está sendo exposto. A professora W.D.M. fez-me o oferecimento do seus planos de trabalho - Didática e Estágio Supervisionado - bem como da programação do estágio para as diferentes séries. Não tive acesso às grades curriculares nem ao Plano Escolar / 95.

Os objetivos específicos em Didática e Estágio Supervisionado, para a 2ª série de Magistério, foram os seguintes (W.D.M., 1995: Plano de Ensino) :

- *Compreensão dos objetivos e princípios norteadores da Didática e Estágio no curso de habilitação para o magistério.*
- *Desenvolvimento de habilidades de saber observar, descrever, registrar e interpretar, indispensáveis para uma leitura da realidade educacional.*
- *Desenvolvimento da habilidade de “dar-se a conhecer” para uma leitura do Eu: angústias, inquietações, certezas e otimismo frente ao ato educativo. Falar e dizer expressando-se pela escrita plástica, musical, corporal, redescobrimdo o conteúdo vivido na história de*

vida escolar: primeiro dia de aula, contato inicial com a escola, forma como foram alfabetizados, a idéia que faziam de professores.

- *Recuperação da memória de cada um para a leitura de Nós; todos os alunos da classe salientando aspectos relativos ao espaço físico, organizacional da primeira escola, alfabetização, disciplina, tipo de atividades.*
- *Comparação destes dados com a realidade observada atualmente nas escolas.*
- *Definição e conceituação da Didática e Estágio Supervisionado.*
- *Caracterização do professor hoje: qualidades indispensáveis, relacionamento professor/aluno.*
- *Síntese das características da escola hoje.*

Os conteúdos explicitados seguem desde a definição de Didática e Estágio Supervisionado e o plano a ser desenvolvido pela classe em 1995, passando pela caracterização e problematização da escola de 1º grau, em seus aspectos físicos, estruturais, organizacionais, chegando ao professor com seu papel social de agente transformador.

A avaliação, constante no plano, evidencia prioridade para a participação ativa, para o envolvimento e o compromisso com as tarefas assumidas. A recuperação passa por realização extra de tarefas complementares, de refazer atividades.

Finalizando o plano de trabalho docente, constam como ações (desejáveis) a integração das disciplinas do curso, o entrosamento com professores / direção / coordenação do ciclo básico, a definição clara aos alunos dos objetivos do curso, do estágio, da disciplina, da avaliação e das normas de trabalho.

Na programação de estágio para a 2ª série, há discriminação das atividades de observação/participação e em situação diversificada para o 1º e o 2º semestres, totalizando as 60 horas de estágio. Estão inclusos, além do estágio dentro das salas de aulas, o trabalho com a semana da criança, da pátria, com a confecção de jornal mural. Há também programação para a hora do conto e das histórias infantis e mesmo para assistir a filmes.

No plano de ensino de Didática e Estágio Supervisionado da 3ª série, dentre os objetivos específicos podem ser citados (W.D.M., 1995: Plano de Ensino):

- *Analisar a escola de 1ª à 4ª séries do 1º grau.*
- *Pormenorizar as tendências pedagógicas na história da educação brasileira.*
- *Conhecer Paulo Freire: educação bancária e educação libertadora; o porquê do modismo de se chamar a professora de “tia”; qualidades de um professor transformador.*
- *Relacionar as críticas à escola pública, contidas no livro “Cartas a uma professora pelos rapazes de Barbiana”, com a realidade educacional brasileira.*
- *Concluir sobre aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem, através da leitura de Rubem Alves “Conversas com quem gosta de ensinar” e “Histórias de quem gosta de ensinar”.*
- *Conscientizar-se da importância do relacionamento professor/aluno, como fundamental na prática docente, tendo para isto como texto básico “A relação professor/aluno” de Maria Isabel Cunha (in Repensando a Didática, de Veiga e outros).*

Na parte relativa aos conteúdos, na “Caracterização da escola de 1º grau”, há a introdução do tema “Ciclo básico: finalidades, objetivos, proposta”. Dentre as “Diferentes perspectivas de análise do processo de ensino”, há o enfoque para os pressupostos de aprendizagem, a relação professor/aluno e o problema da avaliação.

Dentre os procedimentos constantes no plano, além das visitas às escolas da comunidade para observação, participação e regência, há momentos para filmes e para visita à Unesp, campus de Marília.

Na parte marcada como “Ações”, consta: busca da integração dos professores do curso, professores I e coordenadores.

No documento “Programação de estágio para a 3ª série”, as situações de observação, participação e regência estão distribuídas pelos dois semestres, totalizando 86 horas de estágio. Dentre as atividades diversificadas, constam momentos de leituras,



de palestras, de confecção de relatórios, de sessões de filmes, horas para mini-cursos, distribuídos entre as disciplinas Didática, Estrutura, Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa, de Ciências e Matemática, de Estudos Sociais, configurando 34 horas de estágio. A soma das situações planejadas totaliza as 120 horas de estágio para a 3ª série do magistério.

O plano de Didática e Estágio Supervisionado para a 4ª série mostra os seguintes objetivos específicos (W.D.M., 1995: Plano de Ensino):

- *Formar educadores conscientes da ação que praticam e do papel que desempenham, não se contentando com a rotina pedagógica e os hábitos escolares estruturados. Que tenham a visão de que reflexão e ação são companheiras inseparáveis.*
- *Habilitar o futuro professor na elaboração do planejamento didático. Que ele tenha a visão da necessidade de ação planejada nas sociedades complexas; e, em educação, o planejamento é processo necessário de análise, reflexão e previsão.*
- *Incentivar leitura extra-classe de assuntos educacionais refletindo sobre o processo educacional no Brasil.*
- *Integrar várias disciplinas do currículo, para uma visão global do processo ensino-aprendizagem, especialmente Estágio, Metodologias, Estrutura e Sociologia.*
- *Participar ativamente no processo educacional numa relação teoria/prática nas horas de estágio supervisionado.*
- *Coletar informações em revistas e jornais de temas alusivos à educação.*

O conteúdo a ser trabalhado na 4ª série inicia-se com o planejamento da ação didática, com a formulação de objetivos educacionais; passa pela seleção e organização dos conteúdos curriculares, pela escolha dos procedimentos de ensino, chegando à avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação e recuperação dos alunos têm critérios baseados na participação, assiduidade, disponibilidade, nível de conhecimento, cumprimento de tarefas. No item “Ações”, consta a integração das disciplinas e dos professores.

O documento anexo ao plano de ensino que é a “Programação de estágio para a 4ª série” esmiuça as atividades de observação, participação e regência - com 82 horas de estágio em 1995 - e com as demais, distribuídas entre assuntos de Didática, Estrutura, Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa, de Ciências e de Matemática, de Educação Física e Educação Artística - com 38 horas de estágio - perfazem total geral de 120 horas.

O primeiro mês de aulas foi usado pela professora W.D.M. para preparar os alunos para o estágio supervisionado. Ela visitou todas as escolas da cidade para falar sobre o estágio com os diretores, professores e funcionários destas escolas, aproveitando para certos esclarecimentos: a) os alunos seriam avaliados pelos professores das classes de estágio; b) estes poderiam usá-los para auxiliarem no que achassem conveniente na sala de aula; c) não haveria relatórios críticos por parte dos estagiários nos estágios em classes. Segundo a professora W.D.M., esse proceder coloca a situação estágio/escola em bases claras, evitando problemas de rejeição em relação aos estagiários, desde que configura-se explícita a situação de não-crítica aos professores da escola.

Lembrando Silva Jr. (1996:74-75), “incompetente é sempre o outro. O outro é aquele que por sua incompetência limita ou inviabiliza o exercício da “nossa” competência. Para que “nossa” competência possa ser exercida torna-se necessário mudar o outro, ou, se necessário, suprimi-lo.”

A grande maioria dos alunos da habilitação magistério trabalha durante o dia no comércio local, em granjas, como empregadas domésticas. Surge, então, o sério problema da disponibilidade de horário para o estágio. Segundo a professora de Didática, estes alunos estagiam nos intervalos do trabalho - hora de almoço, pela manhã antes do horário comercial, nas férias do trabalho - e o fazem seriamente. O controle das atividades e da frequência é feito pelos professores de estágio e da classe. Quando há situações de estágio diversificado, outros professores assinam também as pastas de estágio.

A avaliação do estágio é feita integradamente com Didática, considerando-se a frequência, o caderno de registro de atividades, os planos de aula, a auto-avaliação.



4.2. Os alunos informantes. Identificação

Iniciando a identificação dos alunos informantes, é preciso que se diga que a análise dos dados do questionário não foi feita como se fosse “fotografia”, um retrato dos fenômenos existentes nas duas escolas. Há que se considerar o dinamismo existente entre os fenômenos, que permite a visão movimentada das realidades da pesquisa.

Tudo o que se falou de educação, dos diferentes momentos da escola brasileira, enquanto instituição social articulada à história, expressando os projetos econômico-políticos de formação social diferenciada, com sua especificidade própria, enquanto agência educativa peculiar, servem de cenário, de pano-de-fundo, para a interpretação dos dados da pesquisa.

Além disso, tal qual “detetive”, o pesquisador - no caso, eu - trabalhou com a descrição, a interpretação dos textos dos alunos, tentando inferir, deduzir de maneira lógica, conhecimentos sobre o aluno-informante, tirando proveito do tratamento manipulativo das mensagens.

Os trinta (30) alunos - 15 de Parapuã e 15 de Osvaldo Cruz - fornecedores das informações sobre o estágio da H.E.M. são quase na totalidade do sexo feminino. Tanto em Osvaldo Cruz como em Parapuã, o índice foi igual: 93% dos alunos são mulheres e 7% homens. A idade variou de 16 anos - nas duas escolas e nos 2ºs e 3ºs anos - até 39 anos, uma senhora mãe de dois filhos, no 4º ano em Osvaldo Cruz. A porcentagem maior ficou entre as idades de 16, 17, 18 e 19 anos, com 21 alunos, 70% do total. Os 9 restantes, 30%, ficaram distribuídos de 20 anos até 39 anos.

O estado civil mais encontrado foi solteiro - 73% em Osvaldo Cruz e 80% em Parapuã. A média de casados, 23% (7 alunos), 27% em Osvaldo Cruz e 20% em Parapuã situou-se entre os de 26 a 39 anos - 5 alunos - com exceção de uma aluna de 17 anos em Parapuã e uma de 21 anos em Osvaldo Cruz.

Dos alunos de Osvaldo Cruz, 53% estudam e trabalham, 47% só estudam; em Parapuã, 47% estudam e trabalham e 53% só estudam.



Há no cômputo dos 30 alunos, 15 (50%) que estudam e trabalham. Destes 15, há três alunas casadas e 2 homens solteiros; os demais são alunas mulheres e solteiras.

As atividades de trabalho são variadas, ocupando os períodos da manhã e da tarde, com exceção de dois alunos: um trabalha numa auto-elétrica das 13 às 17:30 h e uma aluna trabalha numa lanchonete aos sábados e domingos. As ocupações mencionadas foram:

- | | |
|--------------------------------|-----------------|
| • inspetor de alunos de escola | - um aluno |
| • costureiras | - duas alunas |
| • comerciária | - uma aluna |
| • servente de escola | - uma aluna |
| • domésticas | - duas alunas |
| • secretárias | - quatro alunas |
| • caixa supermercado | - uma aluna |
| • atendente de escola infantil | - uma aluna |
| • atendente de lanchonete | - uma aluna |
| • atendente de auto-elétrica | - um aluno |

Das sete (7) alunas casadas, há três (3) sem filhos, três(3) com um filho e uma (1) com 2 filhos. Dentre as profissões dos cônjuges, existem:

- dois escriturários
- um comerciante
- um funcionário público
- um auxiliar de padeiro
- um coveiro-pedreiro
- um industriário (encarregado de caldeira)

Em Osvaldo Cruz, o nível de escolaridade dos pais é superior ao nível dos pais de Parapuã. Embora a grande maioria dos pais nas duas cidades situe-se em escolaridade no 1º grau incompleto - 13 em Osvaldo Cruz (43%), 23 em Parapuã (76%) - em Osvaldo Cruz há 2 pais com nível de 3º grau e 5 com 2º grau completo, 11% do total, o que não



ocorre em Parapuã, onde o 1º grau completo foi a escolaridade maior declarada (uma mãe). Há 3 pais analfabetos em Osvaldo Cruz e 4 em Parapuã, 23% do geral. Em relação à profissão, a grande maioria das mães ficou na classificação de doméstica - do lar - (10 em Osvaldo Cruz, 9 em Parapuã, 63%). As demais profissões maternas foram as seguintes, excetuando-se uma falecida:

- cozinheira profissional - duas
- servente - duas
- merendeira - uma
- costureira - uma
- cabeleireira - uma
- funcionária limpeza pública - uma
- professora - uma
- auxiliar de enfermagem - uma

Quanto à profissão paterna, tirando quatro pais falecidos, os demais têm as profissões:

- investigador - um
- marceneiro - dois
- comerciante - três
- avicultor - um
- motorista - dois
- operador de máquina - um
- metalúrgico em São Paulo - um
- caminhoneiro - dois
- mestre-de-obra - um
- carpinteiro - um
- lavrador - dois
- empresário - um
- funcionário municipal - um
- relojoeiro - um
- pedreiro - dois
- guarda-noturno - um



- marteleiro - um
- aposentado - dois

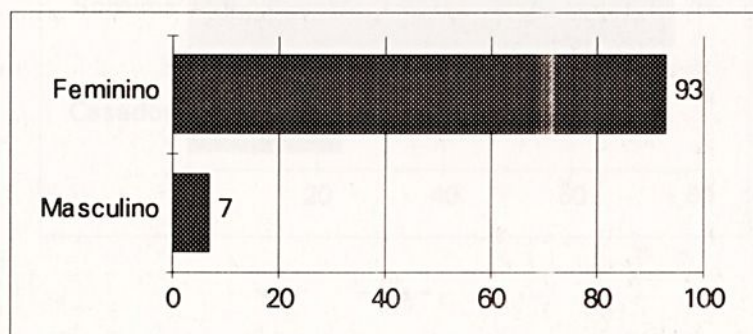
Dos quinze alunos da pesquisa, em Osvaldo Cruz, 33% freqüentaram outro curso (5 alunos): quatro fizeram o colegial em período diurno e um cursou Espanhol, três vezes por semana à tarde. Destes cinco alunos, dois trabalhavam; conseguiam, com certeza, a dispensa ao serviço nos horários de escola.

Dos quinze alunos de Parapuã, 3 (três) - 20% - freqüentaram outros cursos, sendo: um, o colegial; um, computação e inglês; um, datilografia (o único dos três que trabalha).

GRÁFICOS SÍNTESES SOBRE OS INFORMANTES

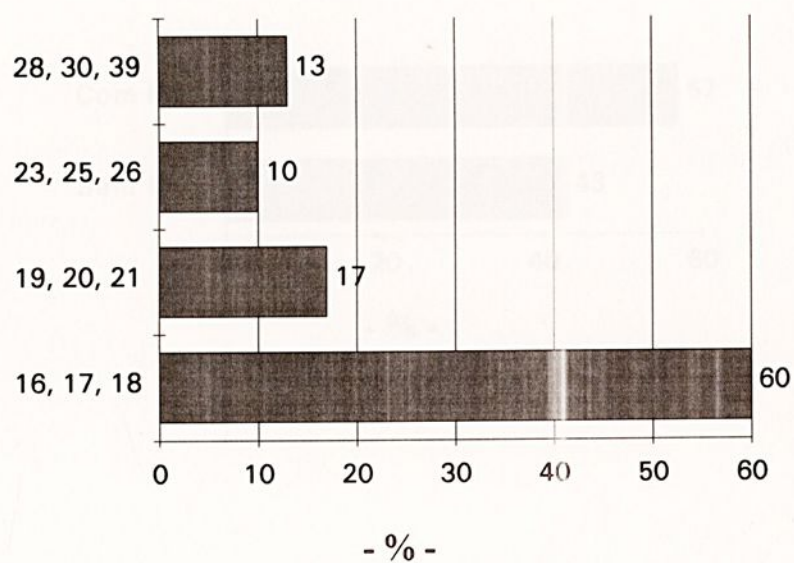
- nas duas escolas consultadas -

1 - Sexo

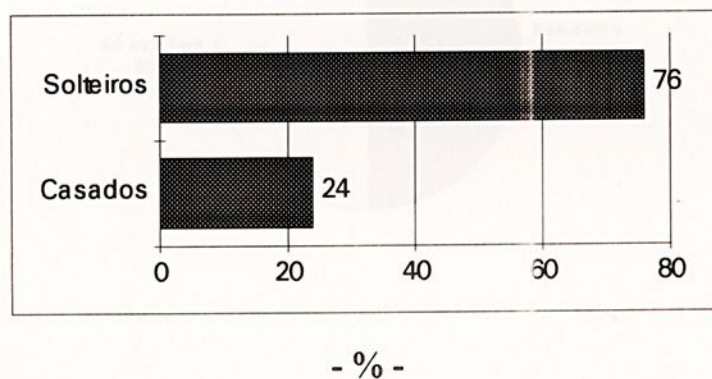


- % -

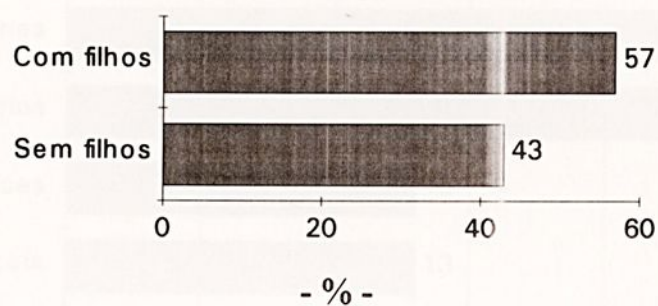
2 - Idade



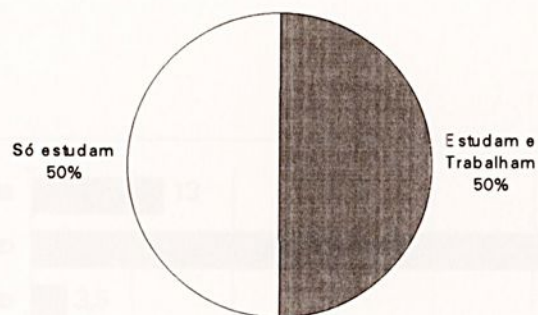
3 - Estado Civil



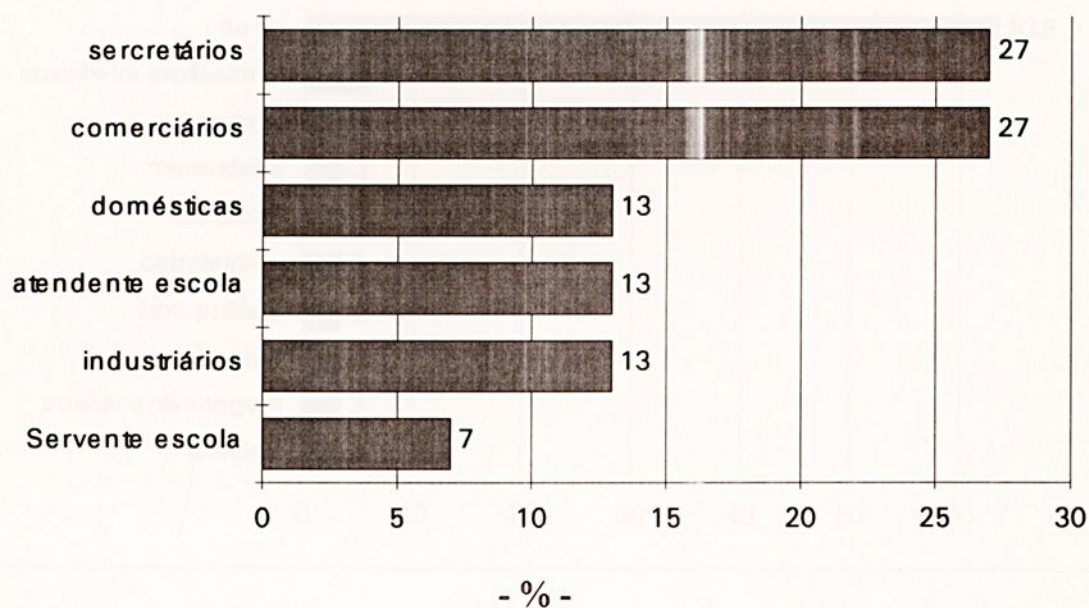
3.1. - Casados



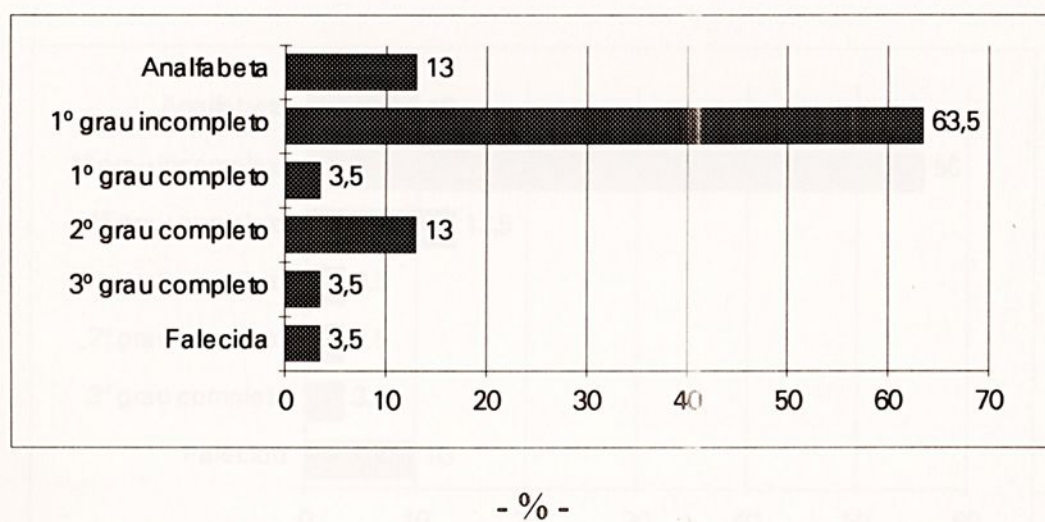
4 - Trabalho



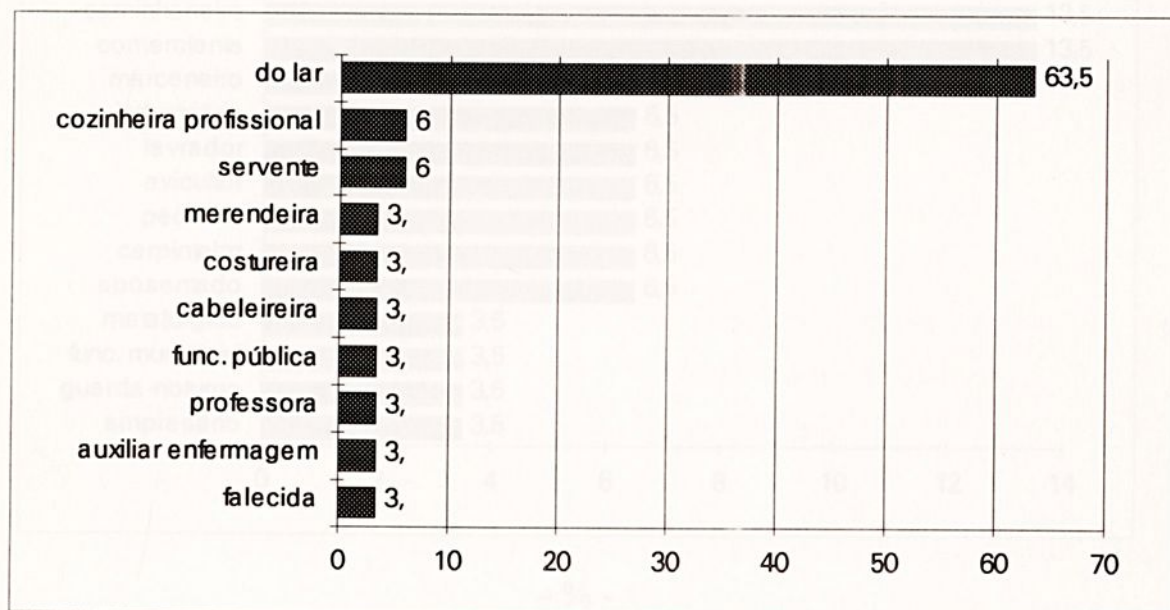
5 - Profissão



6 - Escolaridade da Mãe

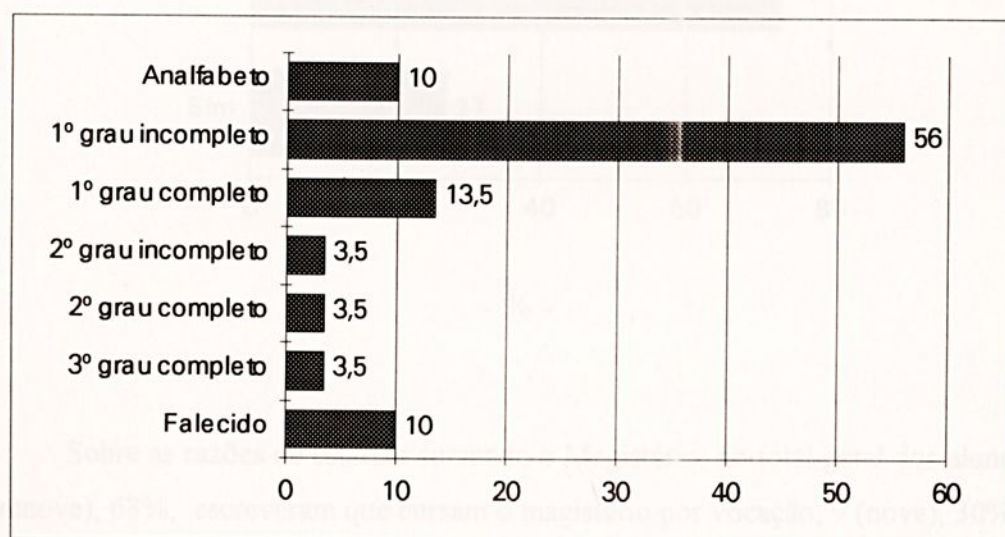


7 - Profissão da Mãe



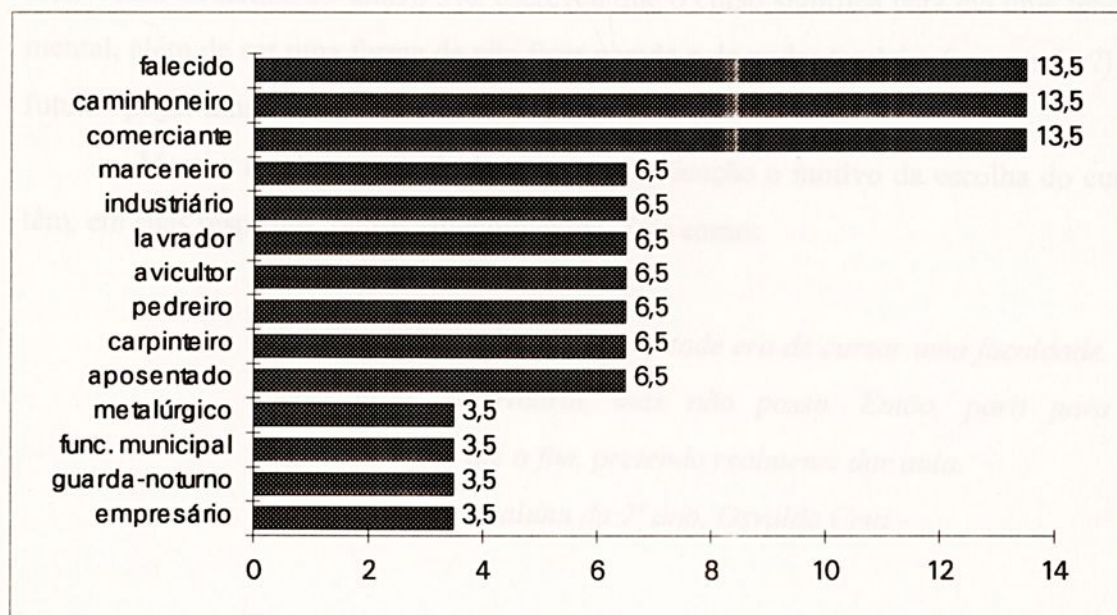
- % -

8 - Escolaridade do Pai



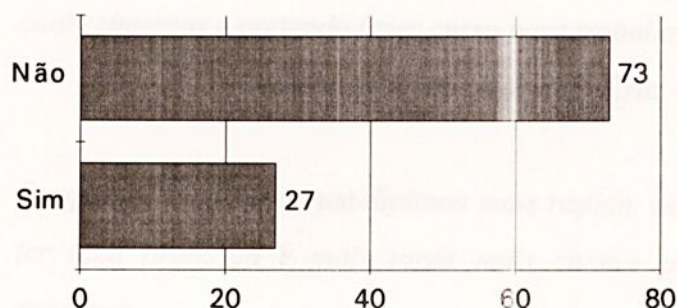
- % -

9 - Profissão do Pai



- % -

10 - Frequentam outro curso



- % -

Sobre as razões de estarem cursando o Magistério, no total geral dos alunos, 19 (dezenove), 63%, escreveram que cursam o magistério por vocação; 9 (nove), 30%, por

ser uma opção de diploma mais rápido, uma profissionalização possível; 1 (uma), 3%, esclareceu que a escolha se deu por ser um curso fácil e por se considerar “burra”; 1 (a mais velha da turma: 39 anos), 3%, escreveu que o curso significa para ela uma terapia mental, além de ser uma forma de não ficar parada e de poder também (quem sabe?) no futuro “pegar umas aulas”.

Mesmo as alunas que declararam ser a vocação o motivo da escolha do curso têm, em suas respostas, outros entendimentos. Tais como:

Não tive outra opção, minha vontade era de cursar uma faculdade, eu queria fazer Veterinária, mas não posso. Então, parti para o magistério e vou até o fim, pretendo realmente dar aula.

- aluna do 2º ano, Osvaldo Cruz -

Para ter um diploma de professora na mão, não sei o dia de amanhã, posso precisar, mas não pretendo continuar nessa área, quero fazer Direito.

- aluna do 3º ano, Osvaldo Cruz -

Porque na região não há opção para um emprego melhor e cursando o magistério poderei cursar a faculdade de Pedagogia, ampliar conhecimentos e pretendo fazer curso para trabalho na Apae.

- aluna do 3º ano, Osvaldo Cruz -

Porque foi a opção de um diploma mais rápido, sem vestibular, para ter uma profissão e mais tarde mais chance para enfrentar um concurso.

- aluna do 4º ano, Osvaldo Cruz -

Porque é um curso profissionalizante, mesmo que a gente não consiga emprego aqui na nossa cidade, eu acredito que exista campo de trabalho em cidades maiores.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Comecei a fazer este curso porque era o mais fácil e eu me considerava uma burra, mais depois que comecei a fazer o estágio mudei de idéia sobre o Magistério.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Por dois motivos. Primeiro por ter mais uma opção de trabalho no futuro. Segundo motivo: a partir do 3º magistério, comecei a gostar da profissão de ensinar.

- aluno do 4º ano, Parapuã -

Há declarações onde a vocação foi mais explícita, tais como:

Estou cursando o magistério, porque acho uma profissão fascinante, lidar com crianças é sempre um desafio. Muitas vezes me vejo no meio dessas crianças e fico pensando que responsabilidades os professores têm nas mãos.

- aluna do 4º ano, Osvaldo Cruz -

Eu estou cursando o magistério porque sempre foi um sonho ser professora, então resolvi fazer este curso.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Estou cursando o Magistério porque tenho uma paixão por crianças. Na minha opinião é uma das mais belas profissões, é através deste curso que vamos mudar o país. Com gente adulta e civilizada.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Porque eu quero ser uma professora, sei que não dão valor para essa profissão, mas eu sei o quanto merece ser valorizada e fazendo o magistério vou me aperfeiçoar.

- aluna do 4º ano, Parapuã -



4.2. A fala dos alunos sobre a relação Magistério/Estágio

Os cursos H.E.M. de Osvaldo Cruz e de Parapuã, noturnos, quase exclusivamente femininos, têm a metade dos seus alunos trabalhando de dia; 26% fazem outro curso durante o dia, sendo que deste percentual três alunos também trabalham. Estes fazem cursos de Espanhol, datilografia e colegial - sendo o último a exceção da regra, pois o aluno trabalha em auto-elétrica pertencente ao pai.

Os alunos pertencem a classes sociais de baixa renda, afirmação esta baseada nos tipos de trabalho que fazem de dia, na escolaridade e profissão dos pais e mães e na profissão dos cônjuges. A exceção fica por conta dos dois pais de Osvaldo Cruz com curso superior e cinco com 2º grau completo. O nível de analfabetismo dos pais atinge a casa dos 23%. A grande maioria das mães, 63%, ficou na classificação de domésticas (do lar). Na listagem de profissões paternas, a exceção fica por conta de um empresário (3,5%).

As ocupações profissionais dos alunos pesquisados que trabalham, tirando um inspetor de alunos, um servente de escola e um atendente de escola infantil (20%), nada têm a ver com o estudo do Magistério. Isto significa que não enriquecem em nada os conteúdos da escola, a não ser pela maturidade maior alcançada pelo aluno-trabalhador, em relação aos demais. Há também a dificuldade de horário para o estágio, que é programado em horários diurnos.

A vocação, enfatizada pela maioria, 63%, vem às vezes a reboque de uma opção profissionalizante mais rápida, mais acessível ao tipo de aluno que se dirige hoje ao Magistério. Sem dúvida uma profissionalização possível para classes populares, classes sócio-econômicas baixas, o que não significa que não haja nestas classes alunos freqüentando faculdades (mesmo à custa de esforço desmedido).

4.3. A fala dos alunos sobre a relação Magistério/Estágio

No curso de formação de professores pretende-se formar professores que ensinem Português, História, Geografia, Ciências e Matemática aos alunos de 1ª à 4ª série do 1º grau. Obviamente sem conta, mas torna-se necessário que o futuro professor alie aos conhecimentos específicos que possui dessas disciplinas básicas a Metodologia de Ensino dessas mesmas disciplinas. A Metodologia fará a articulação entre o **para** **quê** ensinar, o **quê** ensinar e o **como** ensinar numa determinada área de conhecimento. Ao suporte teórico-metodológico das áreas do conhecimento junta-se o suporte teórico-metodológico do ensino dessas áreas.

A alfabetização é o eixo primordial da atividade docente da 1ª à 4ª série do 1º grau. Entende-se aqui alfabetização não como técnicas de alfabetizar e nem só como ensinar a criança a ler e a escrever. Mas, sim, em saber como ela aprende a ler e a escrever, como ela é capaz de ler o mundo circundante, a sua realidade, na medida em que for formando hipóteses, pistas de leitura desse mesmo mundo. Descartam-se métodos e instrumentos para desenvolvimento da prontidão para a alfabetização; enfatizam-se fundamentos epistemológicos da alfabetização e seus conseqüentes métodos.

Os Fundamentos da Educação - História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação - devem funcionar como ferramentas essenciais para que os futuros mestres obtenham um início de consciência sobre a realidade onde irão atuar e uma ação educativa coerente.

Em relação à Didática e Prática de Ensino, como já foi relatado neste trabalho, há ambigüidades, causadas pela própria legislação, na determinação do campo de estudo da Didática. Há considerações de que a Didática, Metodologias, Prática de Ensino e Estágio sejam independentes entre si, assim como há confusão entre eles.

Em fins de 1982, o movimento chamado "Didática em Questão" teve um seminário promovido pelo Departamento de Educação da PUC - Rio de Janeiro, com o

apoio da CNPq, visando promover revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática, com caminhos novos para sua reformulação e desenvolvimento. Buscou-se e busca-se a superação da “Didática Instrumental” - privilégio de métodos e técnicas centradas nas diferentes experiências da escola nova; privilégio de planejamento, controle e avaliação do processo ensino-aprendizagem, com destaque para formulação de objetivos instrucionais e instrumentos avaliatórios tecnicistas - pela “Didática Fundamental”, conforme expressões (felizes) de Vera Maria Candau. A Didática precisa se ocupar fundamentalmente da busca do conhecimento necessário para a compreensão da prática pedagógica e da elaboração de formas adequadas de intervenção, para que o processo ensino-aprendizagem aconteça viabilizando de fato a aprendizagem da maioria da população. Didática: a disciplina que precisa pôr nas mãos docentes os instrumentos de sua tarefa de ensinar, embasada num posicionamento político-filosófico da educação. E o professor vai ensinar alunos concretos, inseridos em concreto e determinado contexto social. Assim, Didática articularia teoria-prática, buscando a transformação social.

O Estágio Supervisionado propiciará ao futuro professor uma aproximação à realidade onde irá atuar. A atividade docente (prática) efetivamente irá acontecer no momento em que o aluno for professor. O Estágio - teoria sobre a prática docente - será tanto mais consistente na medida em que a realidade escolar for o ponto de partida das disciplinas todas do curso.

A parte II do questionário da pesquisa tem como título “**Sobre o curso e sobre o Estágio**” e é constituída por 13 questões que incitam observações gerais sobre o Magistério e sobre as disciplinas acima relatadas. Num momento inicial, há o enfoque geral sobre a escola pública. Num momento posterior, há a intercambialidade das questões apresentadas e respostas dadas.

1 - A pergunta 2.1. diz o seguinte:

“O que a escola pública significa para você hoje?”



Dos alunos de Parapuã, 93% responderam muito claramente que ela é muito importante, é uma conquista, local de respeito, possibilidade única de estudo para quem não pode arcar economicamente com a própria educação.

Dos alunos de Osvaldo Cruz, 46% também deram resposta deste teor e 54% enfatizaram a precariedade, o fracasso da escola pública e mesmo o descaso governamental em relação a ela. Algumas dessas últimas respostas contiveram as duas posições.

Da totalidade dos alunos, 27% responderam que a escola pública, apesar de ruim, carente, é importante. E 46% disseram ser ela a única possibilidade que tiveram de escola, de adquirirem conhecimentos e diploma. Só 3% responderam indiferentemente em relação ao valor e ao significado da escola pública. Eis um exemplo:

Eu acho que é uma escola como as outras, não tem muita diferença.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Do geral dos alunos, 13% citaram em suas respostas os professores, tanto no sentido de estarem eles desanimados, despreparados, de serem vítimas da desconsideração governamental, como no de que a escola pública não está conseguindo formar bons professores, pelos motivos expostos anteriormente.

Eis algumas citações referendando o que foi dito:

A escola pública hoje está muito ruim, no sentido de verba, material didático, higiene, merenda e conseqüentemente os professores ficam desanimados com o quadro que vivem. É realmente uma pena.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Hoje noto que a escola pública está fracassada, sem condições de formar excelentes profissionais, é claro que não é a regra, existem ainda algumas escolas boas.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -



A escola pública hoje está enfrentando muitas dificuldades, professores mal remunerados, alunos com pouco interesse em aprender, professores com dificuldade de passar o que sabem.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Houve uma resposta contraditória e diferente em relação ao geral das demais. No entanto, se for trocada a palavra “ótima” por “importante”, ela se enquadra nos casos anteriores.

A escola pública é uma ótima escola apesar de não oferecer um estudo muito bom. Mas para quem não pode ou muitas vezes não prefere uma escola particular é uma ótima opção.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

Eis algumas citações explicitando a importância da escola pública, a sua carência extrema e mesmo as duas posições:

Para mim, a escola pública ainda é uma das melhores instituições que temos hoje. Apesar de sua atual situação, ainda nos oferece a perspectiva de um futuro melhor.

- aluno do 4º ano, Parapuã -

Para mim, está sendo uma escada para eu alcançar os meus objetivos. Sei que a escola pública para muitos não tem valor porque não é escola que tem de tudo, bons recursos e materiais, mas também depende de cada um de nós tirar o máximo do que ela pode nos oferecer.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Para mim a escola pública significa muito, pois sem ela eu não poderia estar fazendo um curso profissionalizante e tão bom quanto o magistério.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

A escola pública está em precária condição, além do governo não dar o apoio que merece os alunos acham que, por ser do governo, não presta e podem fazer de tudo.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

A escola pública é um meio de levar as pessoas ao saber e por ser pública é acessível a todos. É uma pena que ela esteja tão mal abastecida.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Para mim esta escola que eu freqüento é muito importante, pois se ela não fosse eu não estaria estudando e o meu objetivo é estudar e ser alguém no amanhã.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Uma escola fraca mas importante para a vida das pessoas que não têm condições de pagar uma escola particular.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

Sintetizando

Neste momento inicial, com as respostas obtidas na primeira indagação, que tem um caráter geral, há que se considerar o seguinte:

- é claro o nível de consciência dos alunos em relação à importância da escola pública, como único local possível de acesso ao conhecimento sistematizado, por parte das camadas mais pobres da população;



- é também marcante a consciência que a maioria têm do descuido, da precariedade de sua situação. Sabem da situação desalentadora do professor, da carência material da escola;

- um fato também ficou evidenciado: a escola é considerada como forma de ascensão social (subir na vida), de possibilidade de melhorar de vida.

2 - Em momento subsequente, as doze outras perguntas componentes da parte II do questionário foram englobadas segundo os seis critérios colocados no início deste capítulo - A pesquisa de campo - que buscaram a caracterização de visão do aluno sobre seu estágio, tendo em vista sua formação profissional.

O critério inicial buscava o entendimento da visão do aluno sobre o estágio supervisionado como momento de integração das várias disciplinas que compõem a estrutura curricular da habilitação magistério.

O aluno-informante respondeu especificamente:

- sobre o motivo de haver Didática no Magistério (questão 2.2.);
- sobre o porquê do professor de Didática ser o responsável pelo estágio (questão 2.3.);
- se ele (o professor) ministra outras disciplinas, além da Didática (questão 2.4.);
- sobre para que servem as diversas Metodologias e a Filosofia da Educação (questões 2.6 e 2.7.)

Na primeira HEM contatada - a de Osvaldo Cruz -, a professora de Didática do 4º ano trabalhou com História da Educação e Metodologias de Estudos Sociais e de Língua Portuguesa, no 3º ano. A professora de Didática do 2º ano trabalhou com Sociologia e Filosofia da Educação nos 2º, 3º e 4º anos e com História da Educação no 4º ano. A professora de Didática do 3º ano não trabalhou com nenhuma outra disciplina.

Na segunda HEM - a de Parapuã -, duas professoras praticamente assumiram a maior parte do trabalho docente. A professora de Didática é a mesma para o 2º, 3º e 4º anos, trabalhando também, no 3º e 4º anos, com Estrutura e Funcionamento. A outra docente ministrou as Metodologias de Língua Portuguesa, de Ciências e Matemática, de Estudos Sociais, de Educação Física e Educação Artística.

A primeira conclusão tirada foi a seguinte: só o 3º ano, de Osvaldo Cruz, não teve o professor de Didática e Estágio trabalhando com outras disciplinas de sua grade curricular. Há, portanto, uma familiariedade acentuada entre os alunos e professores de Didática, pela própria presença maior nos horários escolares.

A Didática desenvolve-se em decorrência dos estudos que outras ciências - como, por exemplo, Psicologia, Sociologia, Biologia - mostram-lhe sobre os problemas do ensino e da aprendizagem. Além disto, os pressupostos político-filosóficos, inerentes aos diversos modelos de educação, têm papel importante na solução dos problemas sobre a transmissão do conhecimento. A Didática não se justifica a si mesma, pois não pode ser tratada isoladamente. A pretensa neutralidade técnica não lhe dá valor absoluto, só se o educador se deixar envolver por uma concepção pragmática da educação. A dimensão política do procedimento didático é ineludível, portanto.

O aluno vê a Didática como matéria importante no curso. A pesquisa enfatizou isto: praticamente 100% dos informantes sentem-na como essencial à sua formação. Algumas citações:

A "didática" do professor é o que determina se ele conseguirá obter bom resultado ou não da classe.

- aluno do 3º ano, Osv. Cruz -

Para nos auxiliar como dar aula, essa disciplina vai nos aprontando para enfrentar uma sala de aula.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Para nos oferecer a base para nossa futura profissão. A Didática nos ensina a teoria sobre a arte de ensinar e através dos estágios aprendemos um pouco com a prática.

- aluno do 4º ano, Parapuã -

A Didática seria a base, o verdadeiro conhecimento do que é ser professor. Ela passa para a gente todas as situações que um dia poderemos enfrentar. E o melhor de tudo isso, faz com que “peguemos amor” ao magistério.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Didática abre uma visão para o mundo, uma visão crítica, política.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Houve informações até exageradas no que diz respeito às possibilidades didáticas, como:

Didática é uma disciplina que engloba todas as outras numa só.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Para que possamos no futuro não sermos incapazes de avaliar o aluno de uma maneira justa, não o colocando na parede e vice-versa.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Na ligação professor de Didática / responsável pelo Estágio, 66% dos alunos de Osvaldo Cruz e Parapuã acharam que o elo é lógico, pertinente, indiscutível. Algumas citações:

Por estar ligado à Didática, estaria por dentro do assunto. A Didática, sendo a espinha dorsal do magistério, deve ter o estágio à sua volta.

- aluna do 4º ano, Parapuã -



Em Didática, estamos vendo e aprendendo que o estágio é muito importante para nós que queremos ser bons professores.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Porque é ele que nos permite soltarmos em classe, ensina-nos como conduzir os alunos.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Porque se é ele que está nos ensinando a ter didática, o certo é ele mesmo ser responsável pelo estágio.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Porque está dentro da didática o ensino de um professor, é por isso que muitos falam que um professor sem didática não é um bom professor.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

O professor de Didática é apto para o exercício exclusivo de ensinar a prática e a teoria e também fazer os comentários e tirar dúvidas do estagiário.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Para poder acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, avaliando seu desempenho perante a teoria da disciplina Didática com a prática que aprendemos nos estágios.

- aluno 4º ano, Parapuã -

Porque, já que Didática nos ensina como dar aula, será ele que deverá supervisionar o estágio, porque é no estágio que veremos como é dar aula.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -



A supervalorização do papel do professor de Didática evidenciou-se em algumas respostas, tais como:

Porque é o professor que mais entende a criança, que sabe seu comportamento e isso nos estágios nós vemos bem.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

Normalmente o professor de Didática trabalha ou trabalhou com crianças de primário. É ele quem sempre está se reciclando em relação às atitudes das crianças e procura os “porquês”.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Os demais alunos (34% nas duas escolas) não ofereceram afirmativas claras quanto à ligação professor de Didática/Estágio. Faltou certa consistência nessas respostas.

Alguns exemplos:

Porque é ele quem incentiva as pessoas a gostarem desse curso na prática.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Porque ele é que escolheu essa profissão, por isso que ele é o responsável.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Porque o professor de Didática tem conhecimentos (base) de nos acompanhar nos nossos estudos e por causa da sua formação.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -



Assim sendo, concluiu-se que os alunos de Osvaldo Cruz e os de Parapuã não apresentaram diferenças em suas respostas no que se refere ao elo Didática/Estágio, tanto no oferecimento de respostas pertinentes como das não tanto consistentes.

A Filosofia da Educação deve tentar estudar os temas da vida escolar, refletir sobre eles, articulando-os com aspectos mais abrangentes da vida social. Deve procurar também dar ao aluno conhecimentos suficientes para a abordagem dos fatos educativos do ponto de vista filosófico, no exercício do questionamento sobre a realidade da escola, do mundo.

O professor necessita ter um saber que lhe é próprio, articulando o domínio do conteúdo de ensino - seu objetivo de estudo - e o domínio das ciências da educação que lhe possibilitarão realizar o processo pedagógico. Assim a sua formação pedagógica deve incluir estudos de Psicologia, Metodologia de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Filosofia.

Os alunos da pesquisa dos 2º anos não têm na grade curricular Metodologias e Filosofia da Educação. Elas aparecerão para eles no 3º ano. Não obstante, alguns responderam sobre a utilidade das Metodologias e da Filosofia. Em Parapuã, em relação à Filosofia não houve nenhuma resposta, apenas “não temos a matéria”. Em Osvaldo Cruz, em relação à Metodologia, também não houve respostas. No entanto, Metodologias, em Parapuã, e Filosofia, em Osvaldo Cruz, mereceram algumas considerações, ainda que ligeiras:

Metodologias servem para transmitir a matéria para o aluno primário.

- aluno 2º ano, Parapuã -

Filosofia da Educação serve para termos conhecimento do mundo no passado, como era a educação do ponto de vista dos filósofos não só ontem, mas hoje.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

Didática e Metodologias constituem uma unidade, relacionando-se em mão dupla, com implicações recíprocas. Esta afirmativa está presente em todo este



trabalho e, nas respostas discentes, percebem-se estas mútuas interferências e mesmo quase uma não-separação do que é uma e outra disciplina.

Metodologias servem para nos ensinar como dar aula em diversas disciplinas; cada Metodologia ensina em específico sua matéria, apesar que Didática nos ensina muito. Mas Metodologia ensina como se pode passar a matéria, qual o material a ser usado, o porquê, que benefício traz ao aluno e ao professor.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Metodologias servem para dar noções sobre os conteúdos a serem ensinados aos alunos, referentes às respectivas séries.

- aluno do 4º ano, Parapuã -

Metodologias nos servem para: como ensinar essas matérias, os melhores meios para explicá-las, a maneira mais correta de fazê-lo.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Metodologias nos ajudam a trabalhar de maneira diversificada e produtiva todos os conteúdos que foram dados para ensinar uma criança, seja ele de Matemática, Ciências ou de qualquer outra disciplina.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Considerando-se somente os 3º e 4º anos que têm Metodologias na grade curricular, 85% dos alunos em geral (80% em Parapuã e 90% em Osvaldo Cruz) fizeram considerações pertinentes em relação à disciplina. Em Osvaldo Cruz, 10% não responderam à questão.

Respostas amplas que não dizem nada específico - 14% do total - aconteceram, tais como:

Metodologias servem para nos capacitar de refletirmos um pouco mais o nosso íntimo de pensamentos educacionais.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Metodologias servem para aprendermos de tudo um pouco, aprendemos diversas coisas.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Retornando considerações sobre a Filosofia da Educação, 75% das respostas (90% em Parapuã e 60% em Osvaldo Cruz) foram pertinentes em maior ou menor grau, considerando apenas os 3º e 4º anos. O “pensar a educação” esteve presente nestas questões, embora a criticidade sobre os fatos educacionais, relacionados ao momento sócio-político, ficasse a desejar.

Algumas respostas:

Filosofia da Educação serve para pensarmos sobre a Educação, saber como ela vai e entender um pouco como ela era antes e como é hoje.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Filosofia da Educação serve para nos dar noções sobre as diversas linhas de pensamento sobre a Educação. Aprendemos, refletindo sobre os conteúdos.

- aluno do 4º ano, Parapuã -

Filosofia da Educação serve para nos fazer pensar, olhar a realidade, o mundo que nos rodeia.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Filosofia da Educação serve para podermos saber como os mais entendidos (filósofos) vêem as coisas para termos uma base e



entendermos, para concordar ou discordar, os seus pensamentos sobre a Educação.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

A Filosofia da Educação serve para conhecermos as idéias antigas a respeito da educação, saber as teorias dos grandes filósofos a respeito da educação antigamente.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Nos demais 25% dos alunos (10% em Parapuã e 40% em Osvaldo Cruz), surgiram respostas um tanto extemporâneas, como:

Filosofia da Educação serve para vermos a criança e o professor como um todo, como verdadeiros seres humanos.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Filosofia serve para uma melhor compreensão da criança, como deve ser num todo.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Filosofia da Educação serve para aprendermos a filosofar com os alunos e os ensinar como ler um texto e filosofar.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Anotações parciais

Nestas considerações discentes a respeito da integração disciplinar da habilitação magistério, **até este ponto da pesquisa**, há que se anotar:

- a presença quantitativa do professor de Didática - que além de atender ao Estágio ministra outras disciplinas no curso, exceção feita ao 3º ano de Osvaldo Cruz -

fortalece a sua importância docente, às vezes até com exagero, minimizando as demais disciplinas e professores. **Surgem daí algumas questões:** essa situação detectada é produtiva? É bom para os alunos terem menos professores, em função do professor de Didática assumir outras muitas disciplinas? Como saber, se a situação mostra-se somente de uma forma? O Magistério acaba sendo quase resultado da atuação de um, dois professores apenas?

- a ligação Didática / Estágio é considerada por 66% dos alunos no geral como óbvia, intransferível. Os demais alunos (34%) não conseguiram explicitar a contento essa ligação. Isto tanto em Parapuã como em Osvaldo Cruz;

- as Metodologias e a Didática praticamente constituem uma única organicidade para os alunos. Alunos do 2º ano cruzvaldense limitaram-se a responder sobre Metodologias: “não temos a disciplina”. Alunos do 2º ano de Parapuã (60%), apesar de não a terem, também “ousaram” dar respostas plausíveis;

- Filosofia da Educação parece ser melhor compreendida no seu papel reflexivo sobre a realidade em Parapuã (90% dos alunos) do que em Osvaldo Cruz (60%), considerando-se os 3º e 4º anos. O 2º ano de Osvaldo Cruz (100%) respondeu a questão superficialmente, no sentido de que é importante “filosofar para refletir antes de agir”. Percebe-se uma ligação, não absolutamente explícita, entre Filosofia e o passado, como se ela fora instrumental antigo, fora de utilidade na atualidade.

3 - Sempre na busca do entendimento da visão do aluno sobre o estágio, houve, na interpretação dos dados, a colocação dos seguintes critérios investigativos: buscar o grau de relevância do estágio no preparo profissional do aluno, o seu grau de possibilidade educativa.

Neste sentido, o aluno-informante respondeu questões como:

- O estágio corresponde ao que você dele espera? (questão 2.5.)
- Já iniciou as atividades de estágio? Quais? (questão 2.9.)
- Há horário previamente marcado para ele? (questão 2.10.)



- Você fez a programação de estágio com seu professor? Como? (questão 2.8.)
- Você chegou à escola do estágio sabendo a realidade que iria encontrar? Como? (questão 2.11.)

As respostas à pergunta **o estágio corresponde ao que você espera dele?** variaram muito em relação às cidades. O cômputo geral marcou **sim** para 43% dos alunos, **não** para 30% e **nem sempre** ou **às vezes** para 27%. Parapuã marcou **sim** para 74% dos alunos, **não** para 13% e **nem sempre** para 13%. Osvaldo Cruz teve 13% de **sim**, 47% de **não** e 40% de **nem sempre**.

A primeira conclusão - muito flagrante - é que a maioria dos alunos HEM - Parapuã vêem o estágio como algo que correspondeu às suas expectativas, enquanto alunos HEM - Osvaldo Cruz olham-no com muitas reservas, chegando a 87% o nível somatório de não correspondeu e às vezes correspondeu.

A aceitação do estágio bem como os motivos da discrepância, na voz dos alunos:

Antes de fazer o estágio achava que seria chato, mas depois que comecei gostei; estou aprendendo muito, tanto com professores como com os alunos.

- aluna 2º ano, Parapuã -

O estágio corresponde ao que espero dele e muitas vezes me surpreende. Através do estágio, aprendemos a amar, a nos empenhar, a levar com responsabilidade o curso magistério.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Tenho passado muito tempo estagiando e lá eu aprendo muito, confirmando assim minha opção pelo magistério. Tenho total apoio dos professores do ciclo básico.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

O estágio não corresponde ao que eu esperava porque só fico observando o professor dar aula; muitas vezes alguns professores ficam até nervosos com a presença dos estagiários. Acho que vamos aprender mesmo só quando estivermos trabalhando com uma classe.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

O tempo é curto e às vezes os horários são inadequados, não temos proximidade com alunos, é meio vago o estágio. A maioria é de observação e precisamos de mais prática.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Muitas vezes o estágio não corresponde ao que espero dele. Vamos à sala de aula achando que vamos encontrar tudo correto e o que vemos é lamentável. Há discriminação, falta de incentivo do professor com alunos de baixa renda, falta de paciência em geral com todos e muito pouca vontade por parte dos alunos, mas há exceções.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Não corresponde ao que espero, porque os professores não estão se dando por completo; nós, estagiários, vemos nos olhos de cada professor isso.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Não corresponde porque, no horário do estágio, a única coisa que posso fazer é sentar no fundo de uma sala de aula e apenas observar o que o professor ensina, sem nada mais poder fazer.

- aluna do 3º ano, Osvaldo Cruz -

O estágio corresponde ao que eu esperava, faça-o na 2ª feira, fico só eu como estagiária na sala, fico atenta a tudo e ajudo no que for preciso. Está muito bom.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -



Vozes alternativas chegam a estar numa mesma sala de aula, evidenciando, mais em Osvaldo Cruz, a opinião diferenciada dos alunos. Exemplos:

Para mim o estágio é mais do que eu esperava, principalmente com a dedicação e o carinho das professoras para conosco, os estagiários.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

Acho que o que nós fazemos no estágio não leva a nada. Se amanhã precisarmos dar aula, não teremos noção e não saberemos dar aula.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

O questionário informativo foi aplicado em Parapuã em meados de maio de 1995 e, em Osvaldo Cruz, em finais de junho de 1995. Nestas alturas do ano letivo, todos os alunos das duas H.E.M. já haviam iniciado as atividades de estágio. Os 2º anos fazendo atividades de observação e participação; os 3º anos a mesma coisa e os 4º anos com atividades acrescidas de docência / regência, embora não para todos os alunos ainda.

A programação do estágio, segundo quase a unanimidade dos alunos (97%, sendo 100% em Osvaldo Cruz e 93% em Parapuã), foi feita com o professor, através de debates, discussões e sugestões de programação de atividades. Alguns alunos afirmaram que o professor fez a programação e alunos debateram sobre a forma como o estágio deveria ser feito. Algumas afirmações dos alunos:

O professor falou sobre a carga horária, que deveríamos respeitar a sala de aula em que estivéssemos estagiando e principalmente que não deveríamos faltar ao estágio.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -



Ela nos orientou como devemos trabalhar, com que classes, quais os conteúdos, etc. Ela fez a programação e debatemos sobre o que devia ser feito.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Ela deu um relatório com vários itens, como uma programação dos dias, das crianças e outras coisas mais.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Fomos discutindo e dando sugestões sobre tudo o que fomos pedindo e o que estava estipulado.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Programamos com o professor o horário e a escola em que fazemos o estágio e o dia.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

O professor nos apresentou o plano, quantos horas iríamos ter, como faríamos para preencher a pasta, a escola onde deveríamos fazer o estágio, como deveríamos nos comportar na sala de aula.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

O horário para o estágio, em Osvaldo Cruz, foi previamente marcado para todos os alunos pelo professor: das 7:10 h às 8:30 h ou das 12:30 h às 14:30 h. Em Parapuã, a situação foi diferente: 73% dos alunos não tiveram horário pré-determinado e somente 27% o tiveram. Os motivos alegados pelos alunos para tal organização foram tanto o trabalho de dia que dificultou a marcação, tendo o aluno que buscar possibilidades - horário de almoço; antes do início do trabalho, bem cedo -, como também a disponibilidade do aluno que não trabalha e pode ter liberdade de estagiar em horários diversificados. Exemplos:



Não há horário previamente marcado para meu estágio, porque só trabalho sábado e domingo, então não tenho preocupação.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Não há horário prévio, procuro diversificar para poder ver tudo o que se dá durante um período, salvo quando a professora pede.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Há horário marcado, das 7:10 h às 9:00 h, na terça-feira.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Em relação à escola onde os alunos foram estagiar, 63% da totalidade deles disseram já conhecer a realidade que iriam encontrar, contra 37% que afirmaram nada saber sobre isto. Em Parapuã, 80% sabiam a realidade da escola e 20% não; em Osvaldo Cruz, uma situação diferente: 48% conheciam e 52% não.

As respostas **sim** ressaltaram várias formas de conhecimento: pelo professor de Didática, pelo fato de estudarem anteriormente na escola, por intermédio de amigos, pelo trabalho profissional feito no local, etc.

Algumas citações contendo posições diferentes e mesmo paradoxais:

Não sabia a realidade da escola porque não tem como adivinharmos como são os alunos, como a professora ensina esses alunos, nós temos apenas uma noção.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Não sabia porque a professora não disse nada e nunca me interessei a saber sobre o assunto.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -



Eu não sabia que iria encontrar tantos alunos que não sabiam nem a letra A, pois quando entrei no ciclo básico já sabia ler e escrever alguma coisa.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Os professores nos alertaram de que “nem sempre” iríamos encontrar crianças limpas, sabendo tudo, sem dificuldades.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Não sabia porque nunca cheguei numa classe e comecei a lidar com aluno.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Fiquei sabendo através da professora de Didática que muito nos orientou falando os tipos de clientela que iríamos ver e os tipos de professores que iriam nos receber.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Soube pelos professores que a escola era boa, um pessoal simpático e educado.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

Sabia a realidade da escola através de amigos estagiários, de professores meus.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Embora os alunos de Parapuã tenham afirmado, em sua grande maioria, conhecerem a realidade da escola do estágio, houve 20% deles que disseram não a conhecerem. Osvaldo Cruz mostrou-se quase igualmente dividida entre **conhecer e não conhecer**. Como explicar essa situação paradoxal? Somente o 4º ano de Parapuã mostrou unanimidade plausível: 100% dos alunos afirmaram conhecer a realidade da escola do estágio. Nos 3º e 2º anos de Parapuã, aconteceram ambivalências: 30% dos

alunos disseram não conhecer e 70% conhecer. Em Osvaldo Cruz, os três anos apresentaram essa situação dúbia também.

Surge então o questionamento óbvio: **como alunos de uma mesma classe podem divergir diametralmente de posição em relação a um assunto sobre o qual professores esclareceram algumas coisas? Como explicar essa contradição, se todos os alunos devem ter ouvido as mesmas palavras dos professores?**

Algumas possíveis respostas surgiram: o interesse do aluno pelas falas e informações docentes é variável; alguns alunos não têm assiduidade muito regular, o que os faz desinformados sobre muitas coisas da escola; o que para uns é informação importante, para outros nem é retida e elaborada em seguida, etc.

Apesar das tentativas explicativas das respostas paradoxais dos alunos ficou mais ou menos evidente que a **realidade das escolas do estágio não mereceu estudos e informações aprofundadas, restringindo-se os professores a darem algumas pistas sobre elas aos alunos.**

Algumas conclusões pertinentes:

- a importância do estágio - pela sua relevância como possibilidade profissional - não se manifestou igualmente nas duas HEMs. Em Parapuã, a importância evidenciou-se, em Osvaldo Cruz não. Os alunos dos 2º e 3º anos, em Osvaldo Cruz, estagiaram na própria escola e os do 4º ano na EEPG “Dom Bosco”. Em Parapuã, o estágio aconteceu em todas as escolas do município, mesmo “agrupada” e “rural”. A variabilidade de escolas parece ter funcionado como ponto positivo para o estágio discente, bem como a de horário. A possibilidade de diversificação do estágio, em escolas e em horários diferentes, enriqueceu-o e mostrou maiores oportunidades aos estagiários de aprenderem;

- as atividades de participação foram mais apreciadas pelos alunos do que as de observação. Ajudar no reforço das crianças, na confecção de material didático, na organização de comemorações escolares; substituir a professora por horas e mesmo dias foram atividades citadas como produtivas pelos alunos;

- o conhecimento das escolas do estágio foi diversificado nas duas cidades. Parapuã conhecia a realidade das escolas (80%) muito mais do que Osvaldo Cruz (48%). Somente 20% dos alunos cruzvaldenses afirmaram que o professor de Didática os informou sobre tal ponto;

- o horário não determinado do estágio para a grande maioria dos alunos de Parapuã possibilitou permanências diversificadas, isto é, o aluno pôde assistir aulas diferentes, participar delas, auxiliar o professor em momentos vários. Este teria sido também um fator propiciador à aceitação e aproveitamento melhor do estágio;

- uma pergunta no ar: a unicidade docente de Parapuã teria sido também um fator favorável à melhor aceitação do estágio pelos alunos?

4 - O critério do interesse dos alunos nas atividades do estágio norteou as avaliações das respostas às questões seguintes:

- O que achou no primeiro contato com a escola? (questão 2.12.)
- Como você foi recebido na escola como estagiário? (questão 2.13.)

As respostas dos alunos mostraram mais uma vez divergências em relação às cidades. Parapuã respondeu que o primeiro contato com a escola recipiendária foi bom com apenas 13%, 13% não responderam, ficando 74% com respostas assim: “inseguro”, “medo”, “timidez”, “super nervosa”. Osvaldo Cruz apresentou nível bem maior: 80% acharam que o contato inicial foi “bom”, “muito bom”, “ótimo” e 20% que foi “assustador”, “tímido”.

Algumas impressões dos alunos:

No primeiro contato com a escola, achei que não seria fácil lidar com as crianças.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Mesmo trabalhando na escola como servente foi uma experiência nova.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

O primeiro contato foi muito bom, pois fui bem recebida porque havia uma certa carência de ajuda para as professoras, além de que eu já conhecia algumas delas.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Fiquei no começo com um pé atrás, mas depois eu vi que não era um “bicho-de-sete-cabeças” e achei maravilhoso.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Gostei do primeiro contato com a escola, lembrei de quando eu era criança e via os estagiários chegando na classe, fui apresentada às crianças e muito bem recebida.

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

O primeiro contato foi no mínimo algo assustador, medo e vergonha juntos na hora em que você pisa na classe.

- aluno do 3º ano, Osv. Cruz -

Achei ótimo, porque tive a oportunidade de presenciar o trabalho dos professores primários, que não é tarefa fácil, exige muita responsabilidade.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Um pouco de timidez no primeiro instante, mas depois a gente se acostuma.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -



Foi muito bom, me senti à vontade.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -

Medo de ambos os lados, meu e da professora. Ela fazia o possível para ser meiga com os alunos por medo das possíveis críticas.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

O modo como foi recebido na escola do estágio, na ótica do aluno, teve muita variabilidade. Em Parapuã houve respostas de dois tipos: bem, muito bem (80%) ou frio, indiferente (20%). Em Osvaldo Cruz aconteceram respostas dos seguintes teores: 40% acharam que foram bem recebidos, 6% que tiveram recepção fria, 48% não viram o diretor, não foram recebidos por ele e 6% não responderam à questão.

Em relação ao recebimento pelos funcionários, a regra fez-se contínua, isto é, quando o aluno sentiu-se bem recebido pelo diretor, pelo professor, sentiu também que o foi pelos funcionários. Em Parapuã, 86% dos alunos sentiram-se bem recebidos pelos funcionários e 14% acharam-nos indiferentes. Em Osvaldo Cruz, 46% consideraram-se bem acolhidos; 7%, mal recebidos; 33% não tiveram contato com eles e 14% não responderam à indagação.

Quanto aos professores das classes do estágio, 73% dos alunos sentiram-nos receptivos, fáceis no convívio, enquanto os 27% restantes entenderam-nos como “frios”, “autoritários”, “não gostam de estagiários”, “recebeu-me mais ou menos”. As duas escolas tiveram índices iguais nesse item.

No item dos alunos, a situação teve unanimidade: 100% dos alunos das duas escolas sentiram que a recepção por parte deles foi carinhosa, alegre, curiosa, tímida às vezes no início, mas sempre festiva.

Exemplificando, com as palavras discentes:

Nunca vi o diretor. Os funcionários foram amigáveis. Os professores nos receberam muito bem. Os alunos foram amigáveis.

- aluna do 4º ano, Osv. Cruz -



O diretor, indiferente. Pelos funcionários não fui recebido. A professora da classe procurou orientar a gente, fazendo-nos participar da aula e dando-nos objetivo. Os alunos mostraram curiosidade e timidez.

- aluno do 3º ano, Osv. Cruz -

Nunca fui recebida pelo diretor. Os funcionários reagiram normal. Os professores me receberam muito bem, mas percebo em alguns: pareceu-me que não gostam de estagiários. Os alunos são uma gracinha, eles adoram!

- aluna do 2º ano, Osv. Cruz -

Não fui recebida pelo diretor. Só o velho servente me recebeu, que trata a todos com carinho. Com o professor da classe, tudo muito autoritário, não houve perguntas, nem comentários. Os alunos adoraram, procuravam-nos para explicar matéria, eles confiam na gente e nos fazem sentir professores profissionais.

- aluna do 3º ano, Osv. Cruz -

Não conversei com o diretor. Os funcionários ficaram simplesmente olhando. O professor não gostou nem um pouco e isto dava para ver nos olhos dele. Alguns alunos já me conheciam e adoraram.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

O diretor recebeu-me de braços abertos, desde que eu respeitasse as regras. Os funcionários, indiferentes. Fui bem recebida pela professora e logo ela se mostrou receptiva (salvo algumas exceções). À princípio, alunos acanhados, mas logo se soltaram.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Pelo diretor fui bem recebida, com muita naturalidade. Com simpatia, pelos funcionários. A professora da classe foi agradável, logo me deu



serviço para fazer, ajudando alunos com dificuldade. Os alunos tiveram muito carinho, beijinhos e bilhetes.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

As treze questões da II parte do questionário encerram-se neste ponto.

As conclusões possíveis do último item foram:

- Parapuã entendeu o primeiro contato com as escolas do estágio como difícil, medroso (74%), enquanto Osvaldo Cruz sentiu-o mais fácil, bom mesmo (80%);
- um dado de certa forma paradoxal: ao mesmo tempo em que Parapuã sentiu o início do estágio de forma insegura, medrosa, respondeu que foi bem recebido nas escolas do estágio (80%). Osvaldo Cruz mostrou dado mais positivo em relação ao primeiro contato com a escola do estágio (80%) e, no entanto, sentiu-se não tão bem recebido na escola (39%).
- os professores das classes do estágio, nas duas cidades, tiveram um comportamento semelhante em relação aos estagiários: 80% mostraram-se fáceis, até agradáveis, enquanto 20% revelaram-se frios, indiferentes;
- as crianças gostam muito dos estagiários, do estágio. As palavras usadas pelos alunos, quando falaram das crianças, foram calorosas, alegres. A situação do estágio, com certeza, traz para as classes novidades, quebra de rotina, gente nova, o que vai ao encontro da curiosidade natural das crianças.

4.4. A fala dos alunos sobre o Estágio

Os alunos e professores devem pensar o estágio como atividade que faz dos elementos da prática objeto de reflexão, de debate. Esta proposta mostraria um conhecimento da realidade onde os estagiários irão atuar. Isto porque, em Educação, que é práxis social, as atividades teórica e prática são indissociáveis, como já bem o vimos anteriormente, neste mesmo trabalho.

O estágio mostra aos futuros professores a vida cotidiana da escola, onde valores e conhecimentos se objetivam, tanto os do professor da sala como os da própria instituição. O professor nasceu em época, local e circunstância que interferem no seu modo de agir, de pensar. Sua história é fator determinante do seu comportamento comum. E o tempo da sua realidade diária é contínuo e finito; ele existiu antes dele e continuará depois. Assim, os seus projetos condicionam-se a um tempo e este fato impõe-se no seu cotidiano.

A prática e os saberes do professor são resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais; ele se apropria de diferentes coisas em função dos seus interesses, crenças, etc. Fácil de demonstrar isto pelas diferenças existentes entre o comportamento dos professores, de uma mesma época, de uma mesma escola.

O aluno-estagiário também tem uma história de vida social e escolar que determina seu modo de ser, de enxergar e interpretar a realidade onde se insere, de analisar o contexto onde seu estágio está ocorrendo. E a sua formação não se construirá somente por acumulação de cursos, de conhecimentos, mas também por um trabalho reflexivo-crítico sobre as práticas e por uma construção constante de identidade pessoal.

O aluno HEM faz estágios de observação, de participação e de regência. A **observação** tem por meta a apreensão da realidade da sala de aula no contexto da escola. Busca também o exame do processo ensino-aprendizagem, relacionando-o com os conteúdos disciplinares da habilitação. A **participação** objetiva penetrar na dinâmica, na organicidade da sala de aula, incluindo o acompanhamento docente nos planejamentos e reuniões, a recuperação de alunos. A **regência ou docência**, feita



individualmente ou em grupo, consistindo na ministração de aulas ou no oferecimento de projetos em parceria com as professoras, tem sido muito valorizada pelos alunos e professores; propicia a possibilidade de “praticar” o manejo de classe, de exercitar como ensinar, de visualizar no todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o estágio, nas suas três vertentes divisionárias, necessita ser compreendido também como aprendizagem cognitiva, num processo de aprender a ensinar.

A parte III do questionário usado na pesquisa comporta 20 questões e se constituiu no âmago do tema: como o estágio é visto e sentido pelo aluno/HEM. Como tal, as perguntas especificam diretamente o estágio supervisionado.

A análise do conteúdo das respostas dos alunos incidiu sobre três eixos interpretativos:

- 1 - os estágios de observação, participação e docência;
- 2 - os critérios de integração das várias disciplinas da habilitação, de relevância do estágio no preparo profissional do futuro professor; do grau de interesse discente pelo estágio, enxergando-o como possibilidade educativa em toda sua programação;
- 3 - o grau de informalidade e originalidade que pode acontecer em atividades de estágio, pelo próprio dinamismo do encontro inter-pessoal.

1 - A pergunta 3.1 diz o seguinte:

• **Enumere por ordem de preferência as atividades de estágio que mais gosta de fazer. Diga o porquê da primeira preferência.**

Osvaldo Cruz, no 4º ano, preferiu **regência**, com 60% da preferência e **participação** com 40%. **Observação** não mereceu referência como primeira preferência; surgiu somente na 2ª opção, com 40% das escolhas, e, com 80%, como 3ª opção. A opção preferencial do 3º ano foi para participação, com 80% das escolhas,

seguida de regência com 20%. O 2º ano optou por participação, com 80% das preferências e 20% para observação.

No cômputo geral de Osvaldo Cruz, participação obteve 66%, regência 27% e observação 7%.

Parapuã, no 4º ano, optou 100% por participação e, em 2ª escolha, regência obteve 80% e observação 20%. No 3º ano, regência teve 60% e participação 40%. O 2º ano escolheu assim: 80% para participação e 20% para observação.

No geral de Parapuã, participação teve 73%, regência 20% e observação 7%.

Considerando-se as respostas das duas escolas, o resultado foi o seguinte: 70% para participação, 23% para regência e 7% para observação.

Os motivos alegados da escolha preferencial por **regência** foram: proporciona maior experiência; há possibilidade de um trabalho completo; maior preparo para o trabalho profissional de amanhã; dando aula é que se aprende; ensinar do jeito da gente, com liberdade; colocar o trabalho em prática; viver melhor o ambiente.

Os motivos da escolha de **participação** foram estes: há possibilidade de ajudar os alunos e de aprender com eles; ser útil, vivenciando dificuldades discentes; aprende-se melhor participando; auxiliar o professor da classe no atendimento aos alunos.

As alegações para escolha de **observação** foram: não há necessidade de contato com alunos e, paradoxalmente, porque há contato com alunos.

As conclusões primeiras, tiradas das respostas à pergunta 3.1. do questionário, foram estas:

- observação só foi primeira opção nos 2º anos, tanto em Parapuã com em Osvaldo Cruz, assim mesmo com 20% das escolhas nas duas escolas. A preferência do ano ficou para participação, com 80% das escolhas;

- regência não foi escolhida nos 2º anos, com certeza, pelo não exercício deste tipo de atividade, que se inicia somente nos 3º anos;

- Osvaldo Cruz preferiu regência no 4º ano; Parapuã só optou por participação;

- nos 3º anos, regência mereceu maior escolha em Parapuã do que em Osvaldo Cruz;

• evidenciou-se, no geral, uma preferência por participação nas duas escolas: 66% em Osvaldo Cruz, 73% em Parapuã. O motivo parece ser que **participação** situa-se no meio do caminho, entre regência e observação, isto é, não teria os “inconvenientes” (leia-se responsabilidade) da regência e nem a passividade da observação. Os alunos julgam que aprendem a dar aula, a lidar com alunos e com suas dificuldades através da participação.

Estágio de Observação

As questões que se seguem trataram **das atividades de observação**. Ei-las:

• (3.2.) Você acha que a observação do professor em sala de aula dá-lhe informações úteis para a sua formação profissional? Se respondeu “sim”, diga quais. Se respondeu “não”, diga porquê.

Parapuã respondeu sim unanimemente (100%). Osvaldo Cruz teve 100% de sim no 3º ano; no 4º e no 2º anos foram 80% de sim e 20% de não, perfazendo um total geral de 87% sim e 13% não.

Os alunos foram solicitados a completar o **sim** ou o **não** e assim o fizeram:

Vejo algumas falhas que eles (professores) têm e alguns acertos, que tiro para mim.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Observando atentamente aprendemos diversos estilos diferentes de trabalhar com os alunos.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Através da observação começo a perceber, analisar e só assim aprender a conviver com uma classe.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Nenhum livro consegue substituir as práticas e os "macetes" da aula diária.

- aluno do 3º ano, Osvaldo Cruz -

Não, porque é necessário, além de observar, participar. Pois um bom profissional não necessita só de observar, precisa também de prática.

- aluna 4º ano, Osvaldo Cruz -

Não. Apenas ouvindo não saberei lidar com uma classe numerosa.

- aluna do 2º ano, Osvaldo Cruz -

Observando saberei como devo agir diante de situação do dia a dia.

- aluno do 2º ano, Osvaldo Cruz -

• (3.3.) Na observação da atuação do professor que o recebe:

☐ consegue entender os objetivos do seu trabalho pedagógico.

☐ não percebe a relação entre os objetivos e o conteúdo da aula.

Houve 100% de respostas das duas escolas afirmando que conseguem entender os objetivos do trabalho do professor da classe, através da observação de sua atuação.



• (3.4.) Você percebe a teoria que dá embasamento ao trabalho do professor?

() sim. Como?

() não.

Em Parapuã, 73% dos alunos afirmaram perceber a teoria embasatória do trabalho docente, contra 27% que disseram não perceber. Osvaldo Cruz teve desempenho diferente: 53% afirmaram não e 47% sim. Os 4º, 3º e 2º anos de Parapuã tiveram sim como resposta maior. Os 4º e 2º anos de Osvaldo Cruz, responderam não (80%, o 4º e 60%, o 2º), só o 3º teve sim como maioria (80%).

Em Osvaldo Cruz, 20% dos alunos (13% do 3º ano, e 7% do 2º ano) usaram as palavras teoria construtivista. Em Parapuã, 33% dos alunos (do 4º e 3º anos) mencionaram a relação que o professor tenta estabelecer entre os fatos passados e a realidade atual, nos conteúdos ministrados.

Algumas respostas discentes:

Sim. Ela já vem com a aula preparada, traz materiais, música para as crianças, dá uma teoria construtivista.

- aluno do 2º ano, Osvaldo Cruz -

Sim. Pelos exercícios que as crianças são capazes de fazer, pela maneira como ensina.

- aluna do 4º ano, Osvaldo Cruz -

Sim. A professora usa métodos diversos de ensinar, como por exemplo a comparação.

- aluna do 3º ano, Osvaldo Cruz -



Sim. Através da forma que o professor dá aula, o material didático que usa.

- aluna do 3º ano, Osvaldo Cruz -

A criatividade do professor é muito boa, geralmente ele deixa claro o que está ensinando, existe o construtivismo e o professor é muito atualizado.

- aluna do 3º ano, Osvaldo Cruz -

Sim. E o ensinamento de letrinha por letrinha faz o aluno alfabetizar-se.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Sim. A vontade que o professor tem de ensinar o aluno, que ele aprenda.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Sim. Sempre fala as conseqüências, dá as causas e relaciona com a vida atual.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Sim. Alguns de nossos professores são assim. Outros só explicam o que está no livro e assunto separado.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

Sim. Ele dá uma seqüência nos conteúdos e procura trazer os conteúdos à realidade dos alunos.

- aluno do 4º ano, Parapuã -



• (3.5.) Em relação ao professor cujas aulas você tem observado, como é a situação de tratamento dos alunos em sala de aula?

A questão conseguiu estas respostas: em Parapuã, 26% disseram que o professor trata mal os seus alunos, 40% que trata bem e 34% que trata ora pacientemente, ora com gritaria. Em Osvaldo Cruz, 20% acharam que o professor trata mal os alunos, 40% que trata bem e 40% mais ou menos.

Os 2º anos de ambas as cidades deram resposta semelhante e diferenciada dos demais anos do curso: 80% acharam que o professor trata bem as crianças.

A palavra dos alunos:

No geral o professor tem o domínio da classe, com isso dá a impressão de uma certa harmonia.

- aluna do 3º ano, Osvaldo Cruz -

O tratamento é variado, sendo muito difícil descrever o comportamento do professor devido à quantidade de situações que existem para ele.

- aluno do 3º ano, Osvaldo Cruz -

No atual pré desta escola a situação é lamentável, a professora não dá nada para as crianças durante o estágio. Já no primeiro C.B., a professora trata a todos com um sorriso e, no segundo C.B., a professora grita muito.

- aluna do 3º ano, Osvaldo Cruz -

Se o professor souber manipular o aluno de forma construtiva há bom retorno. Mas, geralmente, é tudo na base do grito, quem é fraco “que se dane”, se é pobre mais ainda. O professor não incentiva o aluno, fazendo com que ele perca o interesse de aprender.

- aluno do 3º ano, Osvaldo Cruz -



Às vezes o professor fica um pouco nervoso, mas é por causa que as crianças ficam agitadas, mas logo volta ao normal.

- aluna do 4º ano, Osvaldo Cruz -

Há professores que perderam totalmente o domínio da classe, não são capazes de adquiri-lo depois. E há professores que têm autoridade sem serem autoritários.

- aluna do 4º ano, Osvaldo Cruz -

A professora é atenciosa com seus alunos, trata todos bem. Procura dar uma atenção especial a alguns alunos-problema.

- aluno do 4º ano, Parapuã -

Ela os trata bem, mas não consegue exercer domínio sobre o comportamento deles. Dificilmente consegue a atenção de todos.

- aluna do 4º ano, Parapuã -

O tratamento, nas classes em que fui, é muito bom, ela ouve o aluno, escuta o que ele tem para falar, dá liberdade, etc.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Nas classes onde vou, a professora trata super bem os alunos; têm alguns alunos que são mais bagunceiros, então, recebem menos atenção.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Alguns professores tratam os alunos na base do grito. Outros os tratam com mais carinho. Alguns não dão nem importância para o que o aluno pensa.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

• (3.6.) Marque os instrumentos de avaliação que você percebeu que o professor usa:

☐ testes ☐ provas ☐ observação permanente ☐ outros quais?

A pergunta obteve respostas diversificadas. Em Osvaldo Cruz, os instrumentos avaliatórios que o aluno percebeu que o professor usa foram: provas, 26%; observação permanente, 20%; provas e observação, 20%; testes, provas e observação, 13%; testes, provas e outros instrumentos, 7%; observação e outros, 7% e testes e observação, 7%. Em Parapuã, as respostas foram: observação permanente, 26%; provas, 20%; provas e outros, 13%; testes, provas e outros, 13%; testes, provas e observação, 7%; provas e observação, 7% e testes e outros, 7%. **Evidenciaram-se como instrumentos de avaliação mais presentes as provas e a observação. Quando houve citações de outros instrumentos, além dos enunciados apareceram: textos, desenhos, redação, participação, fatos do cotidiano.**

Agrupando algumas conclusões possíveis das respostas às perguntas 3.2., 3.3., 3.4., 3.5. e 3.6., que falam especificamente da observação no estágio discente, pode-se afirmar:

- o estágio de observação foi considerado por quase todos os alunos da pesquisa - 93% - como importante para oferecimento de informações úteis para a formação profissional;
- as respostas negativas - 7% - não tiraram a importância da observação, apenas afirmaram que só ela não é suficiente para o preparo do futuro docente;
- 100% dos alunos pesquisados afirmaram conseguir entender os objetivos do trabalho pedagógico dos professores das classes onde estagiam;
- houve resultado diferenciado nas duas escolas, em relação à percepção da teoria embasatória da ação docente: Parapuã disse **sim**, com 73% dos alunos; Osvaldo Cruz disse **não**, com 53%. A média geral foi 40% de **não** e 60% de **sim**. A teoria construtivista foi mencionada por 20% dos alunos de Osvaldo Cruz e houve, em

Parapuã, a informação de mostrar a ligação passado/presente que os professores das classes tentam fazer com os conteúdos em suas aulas (33%).

- o tratamento dado pelo professor das classes de estágio aos seus alunos, segundo a pesquisa, foi semelhante nas duas escolas, chegando a um cômputo geral assim: 40% acharam que o professor trata bem os alunos; 37% que trata ora bem ora nervosamente e 23% disseram que o professor trata mal as crianças, desconsiderando-as mesmo. Os mesmos alunos do magistério, estagiando nas mesmas escolas, mostraram conclusões bem diversas neste tema. Os alunos dos 2º anos das duas escolas foram mais suaves no julgamento docente: 80% acharam que o professor é atencioso com os alunos. A história de vida escolar dos alunos - HEM, com certeza, interferiu no julgamento deles; condicionamentos antigos, episódios mal digeridos de maus tratos docentes podem ter pesado na avaliação dos professores das classes do estágio;

- os estagiários perceberam, dentre os instrumentos avaliatórios usados pelos professores das classes, mais as provas e a observação permanente, perfazendo índices de 53% em Parapuã e 66% em Osvaldo Cruz. Os demais instrumentos de avaliação - testes e outros - foram ligeiramente percebidos.

Estágio de Participação

As perguntas 3.7., 3.8. e 3.9. versaram sobre as **atividades de participação** do estágio. Foram elas:

• (3.7.) As atividades realizadas na participação:

() são previamente determinadas pelo planejamento de estágio.

() ficam a critério do professor da classe.

() são casuais.

As respostas mostraram que as atividades participativas do estágio, em Parapuã, ficaram a critério do professor com 40% das respostas; a critério e casuais com 40%; casuais com 13% e casuais e determinadas pelo planejamento em 7%. Em Osvaldo Cruz, os resultados foram parecidos: 53 % a critério do professor, 20% casuais; 20% a critério e casuais e 7% a critério e determinadas pelo planejamento. Se forem juntados os índices **a critério do professor e casuais e a critério**, os resultados serão: em Parapuã 80% e em Osvaldo Cruz 83%. **A determinação, portanto, da participação dos estagiários nas classes de estágio basicamente foi dada pelo professor da classe. O planejamento do estágio praticamente desapareceu neste contexto, em relação às atividades de participação; ele só se insinuou em 7% das respostas e ainda em combinação com critério do professor.**

• (3.8.) **Nas atividades de participação, o que você faz: na classe e na escola?**

A questão ensejou respostas múltiplas, embora bem repetitivas nas duas escolas. Em Osvaldo Cruz, **na classe**, as atividades participativas do estágio foram: reforço a alunos (12 citações), correção de cadernos (11), auxílio ao professor (2), confecção de material (1). Em relação às atividades efetuadas **na escola**, houve estas citações: ajudar organizar festas, eventos e exposições (10), nada (4), uso do mimeógrafo (3), confecção de cartazes (2). Em Parapuã, **na classe**, as atividades nomeadas foram: correção de cadernos (11), reforço (11), auxílio ao professor (3), usar mimeógrafo (2), encapar caderno (1), contar histórias aos alunos (1). **Na escola**, foram citadas estas atividades: brincar no recreio (5), organizar festas e gincanas (3), conversar com alunos (2), nada (2), ajudar na biblioteca (1).

As respostas **nada** (total geral de 20%), isto é, quando os estagiários não fazem nenhuma atividade na escola onde estagiam, ficaram restritas, em Parapuã, aos alunos do 2º ano; em Osvaldo Cruz, a maioria das citações (4) ficou por conta do 4º ano. As respostas de Parapuã, no tocante às atividades realizadas na escola, foram mais criativas,



mostrando nível coletivo, como: brincar no recreio, conversar com alunos, auxiliar na biblioteca.

Estágio de participação

O que você faz?

atividades	Osv. Cruz	citações	Parapuã	citações
- na classe	- reforço a alunos	12	- correção cadernos	11
	- correção de cadernos	11	- reforço	11
	- auxílio ao professor	02	- auxílio ao professor	03
	- confecção material	01	- uso mimeógrafo	02
			- encapar cadernos	01
			- contar histórias	01
- na escola	- organizar festas, exposições	10	- brincar no recreio	05
	- nada	04	- organizar festas, gincanas	03
	- usar mimeógrafo	03	- conversar com alunos	02
	- confecção de cartazes	02	- nada	02
			- ajudar na biblioteca	01

• (3.9.) Qual a importância para você dessas atividades de participação?

A pergunta mostrou algumas respostas semelhantes e outras variadas, nas duas escolas. Em Osvaldo Cruz, os alunos avaliaram a importância da participação no estágio assim: dá para aprender o comportamento do professor com os alunos (3 citações); traz experiência (2); maior entrosamento (2); dá segurança (1); possibilita observação diferente de cada aluno (1); desperta criatividade (1); faz sentir as dificuldades das crianças (1); facilita obter mais conhecimento (1); mostra o que dá para fazer quando for professor (1). Em Parapuã, assim avaliaram a participação: ensina a viver a prática dos alunos (4); ensina a “se virar” (2); possibilita a comunicação com alunos (1); dá sociabilização (1); vivencia a realidade da escola (1); dá segurança (1).

Algumas respostas discentes:

Participando nós podemos aprender muita coisa; analisando e ajudando os professores, podemos tirar nossas próprias conclusões para darmos aula .

- aluna do 3º, Parapuã -

É importante porque estou aprendendo como me virar dentro de uma sala de aula.

- aluna do 3º, Parapuã -

Dá mais segurança para a gente, mais liberdade para com os alunos e professor.

- aluna do 2º, Parapuã -

Aprender e vivenciar a prática da realidade da escola, dos professores e alunos.

- aluno do 4º, Parapuã -

É que me sociabilizo mais com todos na escola e porque aprendo mais.

- aluna do 4º, Parapuã -

Ajuda a ver as dificuldades que as crianças enfrentam na hora de ensinar.

- aluna do 2º, Osvaldo Cruz -

Para que eu assimile o trabalho da professora que ensina e da professora que brinca, canta, mostra o lado criança.

- aluna do 4º, Osvaldo Cruz -

É gostoso, além de você aprender a se comportar com os alunos e até com os seus filhos.

- aluno do 3º, Osvaldo Cruz -



Considerando as respostas às questões que falam da participação no estágio dos alunos - HEM, pode-se afirmar:

- as atividades do estágio de participação obedeceram **ao critério do professor**, foram **casuais e a critério** para 80% dos alunos de Parapuã e para 83% de Osvaldo Cruz. Assim, o planejamento do estágio basicamente foi feito pelo professor da classe. A casualidade das ações participativas teve significativos índices nas duas escolas, quando considerados também em combinação com outros fatores (60% em Parapuã, 40% em Osvaldo Cruz);
- os alunos - informantes executaram inúmeras atividades na classe e na escola, desde correção de cadernos e reforço a alunos (as mais citadas), passando por confecção de material didático, uso do mimeógrafo, organização de festas, eventos, gincanas, brincar com alunos no recreio, chegando a auxílio à biblioteca e mesmo afirmando nada fazerem (26% em Osvaldo Cruz e 14% em Parapuã);
- o enunciado das atividades feitas na escola mostrou que, em Parapuã, elas foram mais comunitárias, mais coletivas do que as de Osvaldo Cruz. Exemplos: conversar, brincar com alunos, contar-lhes histórias, só apareceram em Parapuã. Organizar festas, exposições, nas duas escolas;
- a importância da participação no estágio ficou marcada pelas inúmeras aprendizagens que dela os alunos retiram. Desde “aprender o comportamento do professor em classe” (a mais citada em Osvaldo Cruz) e “viver a prática dos alunos” (a mais citada em Parapuã), como também a socialização, a melhor comunicação com alunos, entendimento das dificuldades das crianças, a criatividade, a segurança.

Estágio de Docência

A **regência** ou **docência** foi inquirida nas seguintes questões:

- (3.10.) **Você já ministrou alguma aula?**

() sim () não. Se **sim**, como foi:



- o preparo?
- a realização?
- a avaliação?

Os alunos informantes tiveram respostas diferenciadas nas duas cidades no tocante à pergunta. Em Osvaldo Cruz, só o 4º ano respondeu **sim** (80%), sendo as respostas dos 3º e 2º anos maciçamente **não** (100%). Em Parapuã, o 4º e o 3º anos responderam **sim** totalmente (100%); o 2º ano disse **não** (80%) e **sim** (20%).

Quanto ao preparo, realização e avaliação das aulas, Osvaldo Cruz deu respostas mais lacônicas, menos explicativas do que Parapuã. Em relação ao **preparo**, alunos de Osvaldo Cruz (4º ano) disseram que foi bom (40%), que o planejamento foi antes (20%), que foi feito com muito cuidado (20%). Quanto à **realização** da aula, 60% disseram que foi muito boa e 20% explicaram como foi. Quanto à **avaliação**, 40% confundiram-na com avaliação dos alunos da classe, 20% acharam que foi boa e 20% satisfatória.

Em Parapuã, as explicações do 3º e 4º anos do **preparo** mereceram estas citações: “conversei com o professor”; “recebi orientação quanto ao material a ser usado”; “o professor explicou o que deveria ser dado”; “o professor já deixou tudo preparado”; “preparei texto, dinâmica de grupo”; “organizei alfabetos e recortes”. Quanto à **realização**, alunos afirmaram: “boa, alguns problemas, mas soube me virar”; “foi na própria escola onde estudo”; “durou uma hora”; “cheguei, conversei, dividi em grupo os alunos e os ensinei”; “cada pessoa tomou conta de uma mesinha de alunos para melhor ensiná-los”; “passamos o melhor que nos foi dado”; “usei jogos de memória, textos explicativos”; “foi numa 3ª série e o tema foi diferenças de classes sociais”; “foi boa, fiz distribuição de material e expliquei o que deveriam fazer”; “fiz leitura e reflexão de um texto”. No tocante à **avaliação**, aconteceram estas respostas: “muito boa, poderia ser melhor”; “atingi os objetivos, os alunos aprenderam e gostaram”; “foi fácil, a aula já estava preparada”; “não houve”; “boa, consegui transmitir o conteúdo”; “dei conta, foi experiência maravilhosa”; “a postura, como dirigimos uma classe, como expomos um assunto”.

No 2º ano de Parapuã, inesperadamente, um aluno respondeu **sim** à questão 3.10. e considerou a realização e a avaliação da docência muito boas. O preparo foi fácil



porque o professor da classe deixou tudo organizado. Este aluno certamente cobriu ausência ou pedaço de ausência do professor da classe, por alguma motivo que não o do estágio. Assim pôde, antes dos demais, realizar a docência com prazer e certa eficácia.

• (3.11.) **Como você se sente ao ministrar aulas?**

A pergunta mostrou as duas escolas achando **muito bom** ministrar aulas. O 4º ano de Osvaldo Cruz evidenciou 60% sentindo-se realizados, 20% sentindo-se ótimos ao darem aula e 20% sem nunca darem aula. O 4º ano de Parapuã mostrou 60% dos alunos sentindo-se muito bem, 20% dizendo que docência ajuda muito por mostrar o quanto ainda lhes falta profissionalmente e 20% afirmando iniciarem a aula nervosos para, aos poucos, irem se descontraindo. O 3º e o 2º anos cruzvaldenses responderam unanimemente (100%) que nunca deram aula. O 2º ano parapuense mostrou 80% das respostas assim: **nunca dei aula ainda** e 20% dizendo estarem felizes, passando o que aprenderam para as crianças. Esta resposta foi a do aluno do 2º ano que ministrou aula extemporaneamente.

• (3.12.) **Acha importante esta prática?**

() sim () não por quê?

A questão, em Osvaldo Cruz, mostrou respostas do 4º, 3º e 2º anos totalmente **sim** (100%). Todos os alunos consideraram importante a prática da docência no estágio, alegando motivos vários. Os do 4º ano foram: aquisição de experiência (60%); ensinar e aprender com alunos (20%); conhecer a realidade dos alunos e da escola (20%). Os do 3º ano: como saber ser professor sem reger? (60%); aquisição de desembaraço (20%); assim o aluno mesmo pode se avaliar como futuro professor (20%). Os do 2º ano: a prática faz aprender mais (80%); há um aprofundamento maior de conhecimento (20%).

Em Parapuã, 4º e 3º anos responderam **sim** (100%), ensejando explicações assim: desenvolver potencial (10%); aquisição de experiência (70%); vivenciar aula para ver se é isto mesmo que se quer (10%); momento que mais parece como se já

estivesse dando aula, sendo professores (10%). O 2º ano teve 60% das respostas com **sim** e outros 40% não responderam por ainda não terem feito essa atividade estagiante.

Algumas respostas dos alunos:

A docência é importante pois é assim que vou ganhando prática e conhecimentos.

- aluna do 3º, Parapuã -

Acho importante porque tenho que ter uma base para o futuro.

- aluna do 4º, Parapuã -

É importante porque teremos contato com a realidade de lecionar, não só teoricamente.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

Acho importante porque já vamos nos acostumando a, ao invés de sentir como o aluno faz, ser professores.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -

Com a prática, o estagiário se desembaraça, deixa de lado a timidez.

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

• (3.13.) **Que orientação você recebe dos professores de metodologias e de didática nas suas atividades de regência?**

• (3.14.) **O que você acha dessa contribuição?**

As perguntas foram absolutamente sequenciais e suas respostas puderam ser tratadas conjuntamente. Em Parapuã, 100% dos alunos do 4º e 3º anos afirmaram que a contribuição dos professores para as atividades de regência é indispensável, necessária, valiosa, muito importante, muito boa. Os alunos do 2º ano não deram resposta alguma

(80%) e um só disse que a contribuição é importante para que os alunos possam ser bons professores (20%). As contribuições oferecidas pelos professores de Metodologias e de Didática nas suas regências foram: como continuar a matéria, reforçá-la (3 citações); como passar o entendimento do assunto mais facilmente (2); como se comportar em classe, ter boa postura (2); como ver o que está sendo ensinado na classe e pedir orientação (2); como explicar conteúdos detalhadamente às crianças (1); como preparar as atividades da aula (1).

Em Osvaldo Cruz, o 4º e o 2º anos afirmaram que a contribuição dos professores à regência (100%) é muito boa, muito importante, ótima, dá força e segurança. No 3º ano, 60% afirmaram também ser boa a orientação dos professores e 40% nada responderam. As orientações recebidas pelos alunos e por eles referidas foram: levar material didático, ter paciência (3 citações); planejamento de aula (2); agir com autoridade, sem agressão (2); fazer letra pedagógica, falar claramente (1); metodologia docente (1); ter psicologia para lidar bem com os alunos (1); conhecimento da matéria (1); tirar dúvidas (1); como se comportar em sala de aula (1); preparar tudo para não ficar perdido (1); método construtivista, despertando o interesse dos alunos (1).

Algumas respostas dos estagiários:

Não dei nenhuma atividade de regência ainda, mas os professores de Metodologias e Didática nos ensinam como devemos nos portar dentro de uma sala de aula, como agir com autoridade, sem agredir as crianças. Essa contribuição é muito boa, sem os ensinamentos metodológicos e didáticos seria impossível continuar o curso magistério, pois os estágios já são pesados e cansativos.

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

Recebo todas as orientações dos professores de Metodologias e Didática: como planejar aulas, ser paciente, levar material didático, enfim, estar preparada para a docência. Essa contribuição é importante demais.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -



Não tive oportunidade de receber muitas orientações. Apenas tirei as minhas dúvidas sobre a aula. Essa orientação dos professores é indispensável e muito importante.

- aluno do 4º, Parapuã -

A orientação dos professores de Metodologias e Didática foi de chegar na classe e ver o que a professora está ensinando e pedir para que ela nos oriente. Essa contribuição é suficiente e muito boa porque assim, ao chegarmos à escola para o estágio, não iremos ficar alienados.

- aluna do 3º, Parapuã -

Os professores pedem para darmos continuidade à matéria que está sendo dada. Ou ainda reforçar algo que não foi devidamente aprendido. Essa contribuição é uma boa contribuição, ajuda muito.

- aluna do 3º, Parapuã -

Englobando, ainda que parcialmente, as conclusões possíveis sobre a atividade de regência, segundo as respostas dos informantes, pode-se dizer:

- as atividades de regência no estágio são poucas, limitadas aos 3º e 4º anos. Os alunos regem uma média de cinco (5) aulas no ano. Em Osvaldo Cruz, até junho, o 3º ano ainda não havia feito nenhuma regência. Parapuã já iniciara esse tipo de estágio com o 3º ano. Segundo a professora de Didática e responsável pelo estágio, em Parapuã, no início das atividades de docência, os alunos preparam aulas em grupos pequenos. Responsabilizam-se pelo preparo, realização e avaliação em grupo. Aos poucos, vão individualmente assumindo estas atividades;

- mesmo os alunos que não realizaram docência ainda nos seus estágios afiançaram claramente a importância de tal atividade no seu preparo profissional. Isto nas duas escolas pesquisadas;

- a contribuição dos professores de Metodologias e Didática nas atividades de regência dos estagiários foi considerada muito importante, enriquecedora, transmissora de segurança, mesmo por alunos que ainda não regeram aulas nos seus estágios;

- na exposição dos alunos de como foi o preparo e realização da regência, a citação sobre conseguir transmitir o conteúdo da matéria, objeto da regência, foi pouquíssimo nomeada (17% dos alunos na sua totalidade). A preocupação maior dos estagiários foi estarem preparados para a aula, com o material adequado e conseguirem o domínio dos alunos;

- os alunos que já realizaram a regência nos seus estágios gostaram muito dessa atividade. As palavras foram muito ilustrativas sobre o fato: realizados, felizes, “meio grandes”, importantes, emocionados.

2 - A visão do aluno-HEM, especificamente sobre as atividades do estágio propriamente dito, foi também buscada com os critérios seguintes: o grau de integração com as várias disciplinas, o grau de relevância no preparo profissional do futuro mestre, o grau de interesse pelo estágio, vendo-o como possibilidade educativa.

Neste sentido, os alunos responderam quatro questões:

- (3.15) **Você sente que o que aprende no curso dá-lhe elementos para aproveitar melhor o estágio?**

() sim () às vezes () não por quê?

A pergunta teve resposta **sim** num total geral de 70%, **às vezes** em 27% e **não** em 3% dos alunos. Parapuã, no 4º ano, teve 100% de **sim**; nos 3º e 2º anos, teve 60% de **sim**. **Às vezes** apareceu com 40% das respostas, nos 3º e 2º anos. Os porquês destas respostas enunciaram especificamente a necessidade de saber se comportar em classe; de sentir segurança; de adquirir conhecimentos; a relação direta que existe entre o curso

e o estágio, entre o que se aprende na sala e o que se vai precisar nos estágios. Houve explicações meio diferentes, como: “metodologias ajudam muito, mas há disciplinas que nada valem”.

Osvaldo Cruz disse **sim** em 67% das respostas, **às vezes** em 26% e **não** em 7%. O 4º ano, com 60% de **sim**, 40% de **às vezes**; o 3º ano, com 80% de **sim**, 20% de **às vezes**; o 2º ano, com 60% de **sim**, 20% de **às vezes** e 20% de **não**, explicitaram desta forma suas opções: “no curso são dadas condições para o estágio”; “há necessidade de aprender a se comportar na sala de aula”; “ensinam a praticar”; “é a teoria que vai ser realmente encontrada na sala de aula”. Respostas diferentes: “há disciplinas que aproveitamos, outras não”; “o que aprendemos não podemos passar para as crianças”; “às vezes, há assimilação do que se aprende na escola, às vezes não, o assunto nunca é mais discutido”.

Algumas citações discentes:

Às vezes dá. Agora que começamos aprender Metodologia, então não dá para comentar muita coisa.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Aprendi muita coisa, apesar de estar só estagiando e não ministrando aulas.

- aluna do 2º ano, Parapuã -

Sim. Porque na sala de aula que aprendemos como ensinar alguém. Há coisas, ou seja, atividades que aprendo em sala de aula e uso no estágio.

- aluna do 3º ano, Parapuã -

Às vezes dá, porque o que aprendemos nas Metodologias nos ajuda muito, é o essencial, mas tem disciplina que não vale nada.

- aluna do 3º ano, Parapuã -



Sim. Muitas vezes, quando estou trabalhando com um aluno “fraco”, lembro-me de tal aula e surgem mil idéias.

- aluna do 4º, Parapuã -

Sim, porque o conteúdo é específico e fornece a formação exata sobre a realidade escolar.

- aluno do 4º, Parapuã -

Sim, porque tudo o que aprendemos é voltado para nos ensinar a dar aula, quer dizer, tenta nos ensinar, porque só saberemos como é quando estivermos lá, mas tudo é ligado um no outro.

- aluna do 4º, Parapuã -

Sim, porque durante as aulas há professores que contam suas experiências, fugindo um pouco do conteúdo e ensinando a prática.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -

Às vezes. Como já disse, existem alguns “macetes”, dicas ou práticas que você só aprende na prática.

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

Sim, porque é a teoria que vai nos orientar para uma vida social digna e nos incentivar para prosseguir nos estudos pedagógicos, apesar de não sabermos se a profissão será exercida.

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

Às vezes. No curso você vê a realidade em teorias, é uma probabilidade, e, no estágio propriamente dito, você às vezes se depara com uma realidade diferente da do papel.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

• (3.16) O que é planejado no estágio realiza-se nas escolas?

() sim () às vezes () não por quê?

Esta questão mereceu respostas semelhantes nas duas escolas: 73% disseram **às vezes**, 13% disseram **sim**, 7% disseram **não** e 7% não responderam a questão.

Em Parapuã, o 4º e 3º anos, por unanimidade, disseram **às vezes o que é planejado no estágio realiza-se nas salas de aula**. O **sim** do 2º ano teve 40% das respostas e 20% responderam irem ao estágio sem planejar porque há só a participação ainda. Em Osvaldo Cruz, o **às vezes** teve 67% das respostas, o **sim** 13%, o **não** 13% e 7% não responderam a pergunta. Motivos alegados: coisas inesperadas na sala de aula, por responsabilidade do professor e mesmo da escola; crianças não-preparadas; falta de material didático; pedidos do professor da classe para o estagiário fazer outras coisas; nem sempre as coisas transcorrem como se quer e se espera; nem sempre, os professores agem conforme se aprende que é o certo; o planejamento é interrompido por algo menor.

As citações das explicações dos alunos auxiliarão a compreensão das respostas:

Às vezes, porque, ao invés do professor ficar dando um monte de matérias, ele poderia passar essa explicação com uma aula prática.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

Às vezes. Na escola criamos várias brincadeiras, testes, mas falta muita coisa para tal realização. Chegamos lá, falta material didático, às vezes nem todas as crianças estão preparadas.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

Às vezes. Existem procedimentos fixados pela direção que são até inviáveis para os alunos. Exemplo: na pré-escola a criança não deve ser obrigada a escrever e o caderno só pode ser passado a partir de setembro. O professor se vê obrigado, para não dificultar para o

professor de ciclo básico, a aplicar exercícios até escondidos para os alunos.

- aluno do 3º, Osv. Cruz -

Não, porque a professora da classe tem sempre uma maneira planejada para cumprir.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -

Na maioria das vezes, acontece como estava planejado, mas nem totalmente. Na realidade, muitas vezes, há circunstâncias inesperadas. Temos que estar capacitados a enfrentar isso.

- aluno do 4º, Parapuã -

Muitas vezes tenho um objetivo e quando chego ao estágio tenho uma desilusão.

- aluna do 4º, Parapuã -

Às vezes, porque não há uma aceitação por parte de alguns professores, a minoria.

- aluna do 3º, Parapuã -

Eu vou sem planejar nada porque não estou preparada para isso, estou somente participando por coisas mínimas, como corrigir cadernos.

- aluna do 2º, Parapuã -

• (3.17) **Em relação ao estágio desenvolvido:**

a) considera-o indispensável para sua formação profissional?

☐ sim ☐ não por quê?

b) acha-o importante, mas dispensável?



() sim () não por quê?

c) acha-o desimportante?

por quê?

A pergunta foi respondida de forma semelhante pelos alunos das duas escolas: em Parapuã, os índices foram de 93% para **sim**, **o estágio é indispensável para a formação profissional** e de 7% para **não é indispensável**; em Osvaldo Cruz, 93% responderam **sim** e 7% disseram que **o estágio é importante, mas dispensável**. As justificativas foram as seguintes: “o estágio é sinônimo da prática”; “é onde se percebe a realidade dos alunos”; “é onde se obtêm informação, experiência”; “é onde se usa na prática o que se aprende na teoria” (muitas citações); “na prática aprende-se mais”; “onde se avalia como é dar aula”; “onde se aprende o comportamento em sala de aula”; “deveria haver mais docência”.

Algumas explicações discentes:

É importante mas às vezes você não está a fim de fazer o estágio, chega de cara feia e fica mal aproveitado o estágio.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

Sem o estágio não teríamos noção sobre uma sala de aula.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -

É indispensável porque é no estágio que vou adquirir melhor conhecimento e estar em contato com uma clientela que, no futuro, por certo, terei de estar de frente com uma semelhante.

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

Sim, é indispensável, porque, quando vejo certas cenas horríveis, educo-me a jamais me portar com aqueles métodos.

- aluna do 4º, Parapuã -

No estágio é que estamos vendo claramente como ser um professor.

- aluna do 3º, Parapuã -

• (3.18) **Como se sente na realização do estágio?**

Esta pergunta não mereceu nenhuma resposta de teor negativo. Todos os alunos informantes disseram gostar de realizar estágio, achando-o válido, importante, gratificante, o primeiro passo na futura profissão. As respostas ficaram em torno de: “sinto-me bem”; “feliz”; “cresço”; “sinto-me realizado”; “importante”; “comovido”; “sei que ajudo, embora às vezes fique cansado”.

Algumas respostas dos alunos:

Eu preferiria dar aula sempre, eu me sentiria mais realizada do que simplesmente ajudar o professor.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

É gratificante ver que um aluno está se alfabetizando, é uma mágica!

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

Eu adoro, as crianças acostumam com os estagiários e nós com as crianças.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -

Tenho certeza de que ajudei muito alguns alunos e por isso me sinto especial quando encontro um deles e ouço: oi, professora!

- aluna do 4º, Parapuã -

Quando estou participando sinto-me como uma professora. Agora, quando observo não me sinto bem.

- aluna do 2º, Parapuã -

A partir deste ponto de análise, há que se considerar algumas conclusões parciais, obtidas pelas respostas dos alunos, em que os níveis de relevância e de interesse em relação ao estágio estiveram em cena, bem como a possível (ou não) integração do curso com as atividades estagiantes:

- o aprendizado no curso fornece ao aluno elementos para o aproveitamento melhor do estágio. O geral dos alunos assim o disse (70%), com um índice um pouco maior para Parapuã, com 73% (Osvaldo Cruz, 67%);

- esta ligação curso/estágio, embora presente na maioria das respostas, não foi citada suficientemente na sua clareza. Isto é: a relação intrínseca, indispensável, inamovível não ficou manifesta perfeitamente. Respostas como: “saber se comportar em sala de aula”; “há disciplinas que não servem para nada”; “muitas vezes ajudei o professor com coisas que aprendi no curso”; “dá segurança”; “tudo que aprendemos na vida serve para melhorar nosso conhecimento”; “o que aprendo (matemática 2º grau) muitas vezes não posso passar para a criança”, etc, evidenciaram isto. Algumas respostas (poucas) tiveram um grau de acuidade maior, tais como: “a teoria é que realmente vamos encontrar na sala de aula”; “tudo é voltado para nos ensinar a dar aula”;

- em relação ao planejamento do estágio, 73% dos alunos (67% em Osvaldo Cruz e 80% em Parapuã) disseram que o planejado no estágio às vezes realiza-se na escola. Importante esta constatação; o aluno-HEM sentiu a imprevisibilidade dos momentos docentes/discentes - o que não tira absolutamente a necessidade do planejamento. A adaptabilidade às circunstâncias do cotidiano da escola mostrou-se imprescindível para o estagiário, embora muitos deles não a enxergassem como construtiva. Alguns consideraram essas “mudanças” no planejado como falta de entendimento do professor, como mal preparo das crianças, etc;

- não houve dúvida sobre a importância do estágio para a formação profissional do futuro professor;

- o estágio foi considerado por 93% dos alunos das duas escolas como indispensável para a formação profissional;



- a realização do estágio foi avaliada por todos os alunos informantes com palavras positivas, não havendo um único enfoque de desimportância ou de consideração como atividade menor.

3 - As respostas analisadas nesta parte tiveram como objetivo maior a verificação da informalidade, da originalidade e da indeterminação que ocorreram (ou não) nos estágios, por conta do dinamismo do encontro de pessoas, ou seja, de professor/alunos, alunos/estagiários, estagiários/professores, estagiários/escola. As solicitações dirigidas para detectar esta situação foram:

- (3.19) Conte alguma coisa diferente, original, ocorrida nas suas atividades de estágio, envolvendo alunos, professores, funcionários, diretor e/ou você mesmo.

- (3.20) Ofereça, se quiser, algumas sugestões que, no seu entender, melhorarão o estágio no magistério.

A pergunta 3.19. foi respondida por todos os alunos de Parapuã; em Osvaldo Cruz 20% não a responderam. As citações discentes foram variadas nos temas, mas guardaram, de certa forma, estas características: tiveram, nas duas escolas, um grau de positividade de 47%; 33% em Osvaldo Cruz colocaram nas explicações um teor de espanto, de surpresa pelo absurdo do observado em sala de aula; alunos de Parapuã encontraram esta situação e referiram-se a ela em 7% das respostas.

Em Parapuã, surgiram outras duas situações: 26% dos alunos deram respostas de algo encontrado diferente da rotina nas aulas e 20% receberam incentivos profissionais explícitos dos professores das classes de estágio.

Algumas exposições dos alunos:

Em um dos estágios, um aluno olhou para nós com certo desprezo, jogou o lápis no chão e gritou mandando-nos catar. Então, eu me levantei e falei que eu tinha idade para ser professora dele e não sua empregada, ele que fizesse o favor de levantar e pegar o lápis. A professora disse que respondi bem e fez o aluno nos pedir desculpas.

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

Havia um aluno na classe que adorava desenhar caminhões. Naquele dia a professora pediu que desenhassem flores, paisagens bonitas, pois chegara a primavera. Pediu ao tal aluno que caprichasse, pois toda vez ele desenhava caminhão. Ele fez lindas ramagens, só que feitas na carroceria de um caminhão. A professora mandou-o para fora, com papeleta e tudo. Achei isso um absurdo, achei que isso não mais existia.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

Num certo dia, uma aluna pobre disse-me que não recebia cadernos da professora. Todos recebiam menos ela. A professora me disse que ela vinha para a escola de 15 em 15 dias. Notei que a aluna tinha dificuldade escolar e não era nem um pouco incentivada pela professora. Na minha opinião essa professora não tem responsabilidade moral para exercer essa profissão.

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

Já aconteceu de um menininho corrigir a professora, quando ela escreveu uma palavra errada na lousa.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -

Comigo, até agora, nunca aconteceu nada de diferente.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -



Na realização de uma gincana cultural, através de competição entre meninos e meninas, as crianças demonstraram um conhecimento sobre a realidade superior ao esperado. Lição: nunca menosprezar os conhecimentos de alunos carentes.

- aluno do 4º, Parapuã -

Há uma professora que me elogia muito e diz que, se pudesse, pediria para eu ficar até o final do ano só na classe dela.

- aluna do 4º, Parapuã -

Fui convidada a fazer a “hora do conto” na biblioteca municipal e uma classe foi ouvir o conto. A professora pediu-me que acompanhasse a classe de volta à escola para ajudá-la com as crianças. Ao chegar lá, ela me pediu que desse atividades às crianças sobre o conto lido e, com isso, fiquei a tarde toda na escola, o que valeu como estágio, mas na realidade não o era.

- aluna do 4º, Parapuã -

Estagiei em uma classe onde as crianças eram como todas: fogosas. Dois alunos quietinhos, sujinhos eram tidos como incapazes; comecei a incentivá-los e notei a diferença de produção, melhoraram enquanto estive ali. Não pensei que, em tão pouco tempo, poderia dar-lhes um pouquinho de confiança.

- aluna do 4º, Parapuã -

A professora começou a contar uma história e um aluninho pegou um livro e começou a contar só para mim. Só que eu achei engraçado é que ele não sabia ler, mas, com os desenhos, contava sua história.

- aluna do 2º, Parapuã -



O mais interessante foi eu bater um papo com um garotinho e, de repente, recebi uma declaração de amor.

- aluna do 2º, Parapuã -

Não aconteceu nada de diferente na minha opinião, a não ser o fato de três professoras que me ajudam muito nos estágios e me explicam coisas e me dão o maior apoio.

- aluna do 3º, Parapuã -

Uma vez eu estava dando aula de reforço e um aluno, que era um pouco doente da cabeça, percebeu coisas que os outros não perceberam. Uma professora deu o maior apoio para que eu continuasse no magistério.

- aluna do 3º, Parapuã -

A questão 3.20., que solicita sugestões aos alunos e que encerra o questionário informativo, em Parapuã, teve abstenção de 40% dos alunos. Em Osvaldo Cruz, todos os informantes responderam o solicitado. **As sugestões, comuns às duas escolas, foram estas:**

- mais participação nas aulas, mais trabalho para os estagiários (10 citações);
- melhor relacionamento entre estagiários e professores das classes (6 citações);
- estágios mais diversificados, em horários e aulas (3 citações).

As sugestões particulares de Osvaldo Cruz foram: mais docência desde o início do 3º ano (4 citações); estágios em várias escolas, em qualquer escola e não só em duas, como ocorre (3 citações); mais estudo sobre a criança, mais conhecimento de como se comportar dentro de uma sala de aula (1 citação); “está bem assim” (1 citação); “não tenho sugestões” (1 citação); maior carga horária do estágio (1 citação). As sugestões enunciadas por Parapuã foram: “os professores fazerem debates com alunos sobre os

estágios” (1 citação); “dar oportunidade aos estagiários de dar sugestões para um melhor desenvolvimento do trabalho” (1 citação); “mais estágio de participação do que de observação” (1 citação); “estágios em cidades vizinhas, que tenham escolas com aulas aos sábados, para alunos que trabalham a semana toda” (1 citação).

Algumas citações dos estagiários:

Sei que falta alguma coisa, acho muito pouco o que fazemos no estágio.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -

Eu adoraria dar aulas com frequência, ter material construtivista para ajudar a professora na sala de aula.

- aluna do 2º, Osv. Cruz -

Não tenho muitas sugestões porque não tenho condições de participar por causa do trabalho.

- aluna do 3º, Osv. Cruz -

Uma diversificação dos horários seria ótimo, pois o estágio é para o aprendizado e pegar sempre as primeiras aulas não ajuda muito.

- aluno do 3º, Osv. Cruz -

Uma maior carga horária para maior e melhor aproximação com os alunos, sua realidade e a realidade de lecionar.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -

Fazer estágios em várias escolas, tanto municipal como particular; e que os estagiários fossem mais apoiados pelos professores das classes.

- aluna do 4º, Osv. Cruz -



Deve-se dar mais “trabalho” para os estagiários, pedir ajuda mesmo, pois, com isso, eles aprenderão muito. Digo isso para os professores. Quanto aos estagiários, esforcem-se para aprender mais e aproveitem tudo o que puderem, pois nada é em vão se se gosta do que se faz.

- aluna do 4º, Parapuã -

Melhor tratamento com os alunos; alguns trabalhos descontraídos e não só lousa e giz.

- aluna do 4º, Parapuã -

Os estágios devem ser feitos com a ajuda dos professores. O estágio é bem melhor de ser feito se a maior parte for de participação que é bem mais interessante.

- aluna do 3º, Parapuã -

Gostaria que houvesse só participação e não observação.

- aluna do 2º, Parapuã -

Deduzem-se do item 3, acima abordado, certas conclusões parciais, especificamente relacionadas às possíveis constatações de informalidade, criatividade, encontrada nos estágios pelos alunos informantes. E também sugestões para os estágios:

- no geral das duas escolas 90% responderam a questão 3.19. que fala sobre algo original, diferenciado, encontrado nos estágios. Este “diferenciado” foi surpresa positiva, espanto, perplexidade e mesmo situações complexas, envolvendo estagiários, que se sentiram aflitos e preocupados com o “dar conta” de tarefas inesperadas, propostas pelo professor da classe;

- a dinâmica de uma escola, especificamente de uma sala de aula, muitas vezes, supera o planejamento docente. Estagiários sentiram bem esta ocasional “mudança

inevitável” nos planos e que deve ser enfrentada por eles com naturalidade, diversificação e possível competência;

- por conta do espanto, os estagiários surpreenderam-se com atitudes de alunos, tanto as que revelaram teor de irreverência por parte deles (“sai da frente, girafa!”, “pegue o lápis para mim!”), como as de manifestações carinhosas (beijo no rosto, por exemplo);

- os informantes perceberam como absurdas certas situações encontradas, como, por exemplo: funcionário puxando cabelos de aluno; professora mandando para fora da sala aluno que não obedeceu às ordens literalmente (ramagens desenhadas no caminhão); desinteresse da professora por certos alunos faltosos e “atrasados”;

- preconceitos presentes na fala dos estagiários: aluno “doente da cabeça”, espanto por ver alunos “carentes” com conhecimento da realidade acima do esperado;

- confirmação de uma situação já anteriormente falada: alunos não gostam de ir à aula quando o professor da classe falta. O motivo talvez seja a desimportância dada por eles aos professores substitutos e estagiários. Por quê? Será conceito emanado pelo próprio professor da sala ou realmente os substitutos deixam muito a desejar?

- o pedido de sugestões para o estágio foi atendido plenamente em Osvaldo Cruz e, em Parapuã, teve 60% dos alunos respondendo. A abstenção maior ficou por conta do 3º ano (60%) e do 2º ano (40%);

- dos informantes que responderam a questão 3.20. (80% do total), em Osvaldo Cruz, 14% disseram nada ter a oferecer de sugestões para o estágio, por falta de tempo de maior participação devido ao trabalho e também por estar bom o estágio como é. Em Parapuã, os 60% que deram respostas à questão fizeram-no com sugestões estagiantes, enunciadas anteriormente;

- ficaram bem patenteadas as idéias dos aluno-HEM sobre o estágio, no sentido de haver maior participação nas salas de aulas, de melhoria do relacionamento do professor/estagiário e também da maior diversificação dos estágios em horários, aulas e escolas. O enunciado mostrou claramente que os estagiários sentem que o estágio precisa ser melhorado quantitativa e qualitativamente;

- o comportamento do professor em sala de aula foi tema muito encontrado na fala estagiária. Há evidente preocupação dos informantes quanto ao modo de enfrentar uma classe, quanto à postura que o professor deve ter em relação aos seus alunos;



• o estágio de participação foi muito mais valorizado do que o de observação. A regência de aulas faz-se pouco, com o que os alunos afirmaram não concordar; desejam mais oportunidades docentes. Assim sendo, o estágio de participação ficou o mais próximo de “dar aulas”; o de observação foi muito pouco preferido.

Contando uma história atual e real, como
 pano de fundo para as considerações
 conclusivas da pesquisa.

“A globalização é uma arma que os países ricos têm para perpetuar a dominação sobre os pobres. O populismo de multinacionais nos países de nosso país é uma tentativa de adormecer a resistência de nosso povo e acabar a cultura brasileira pelo suborno dos intelectuais.”

*- Afonso Sampaio -
 do “Veja” - julho de março - de 03/07/96*

“Decidir o que proteger e o que negar, no fundo, é o trabalho da política.”

- Elío Gaspari -

Pesquisei com alguns alunos da habilitação magistério - HEM - sobre o estágio supervisionado. Querin a palavra deles, clara, sincera, sobre pontos que considero essenciais na habilitação, sempre visando um encaminhamento final ao estágio. Com

CONCLUSÃO

Contando uma história atual e real, como pano de fundo para as considerações conclusivas da pesquisa.

“A globalização é uma arma que os países ricos têm para perpetuar a dominação sobre os pobres. O patrocínio de multinacionais nos eventos de nosso país é uma tentativa de adormecer a resistência de nosso povo e aviltar a cultura brasileira pelo suborno dos intelectuais.”

- Ariano Suassuna -

(in “Veja” - folhas amarelas - de 03/07/96)

A conjuntura atual e real

“Decidir a quem proteger e a quem targar, no fundo, é a essência da política.”

- Élio Gaspari -

Pretendi ouvir alunos da habilitação magistério - HEM - sobre o estágio supervisionado. Queria a palavra deles, clara, sincera, sobre pontos que considere essenciais na habilitação, sempre visando um encaminhamento final ao estágio. Com



resultados em mãos - obtidos através de um extenso questionário informativo com características de entrevista - tentei fazer uma leitura e análise que fossem além do factual; procurei buscar explicações possíveis para os fatos e idéias enunciados pelos alunos.

Nesta conclusão da pesquisa, pensamentos polêmicos, mesmo turbulentos se me atropelam: ficou boa, trouxe à tona novos conhecimentos sobre o estágio - HEM?

A recordação do tempo dedicado a este trabalho mostra-o denso de providências, leituras, orientação. E sempre havendo um novo jeito de analisar os conteúdos discentes, novos entrelaçamentos históricos fazendo-se presentes a toda hora.

Colhi, à parte da pesquisa, muito material jornalístico nesses últimos meses. Muita coisa tem acontecido e, a educação, no governo Fernando Henrique e no estadual de Mário Covas, passa por conflitos constantes de inadequação e desvalorização dos seus trabalhadores.

Assim, quero permitir-me um esboço ligeiro, pincelado, do hoje educacional. É nesse contexto de externalidade que a pesquisa teve assento. Ela foi a internalidade do processo didático: são os atores - alunos e alguns professores - falando, mostrando suas (in)compreensões das práticas escolares, avaliando a importância (ou não!) da escola pública e do curso que freqüentam.

A conjuntura atual e real

Sem uma adequada formação de professores, não há ensino de qualidade, nem inovação pedagógica. **Recordar o óbvio leva a algum lugar?** Porém o momento é de muita crítica e acusações para a escola, para os professores. Há um fogo cruzado de inúmeras análises e debates sobre o ensino público no mundo todo. A conjuntura atual



propicia uma disseminação de atmosfera pessimista em relação à educação. Os Estados Unidos da América do Norte mostram um agravamento de crise e decadência do ensino público. Um quadro semelhante configura-se nos países da América Latina que, anteriormente, haviam atingido um alto grau de desenvolvimento em educação pública, como o Chile, a Argentina, o Uruguai.

É uma situação de fato, que se complica há mais ou menos duas décadas, enquanto os discursos e as intenções reafirmavam os valores do ensino público e a premência da superação de suas dificuldades.

Sob liderança de Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América do Norte, com predominância do Partido Republicano, e sob liderança de Margareth Thatcher, na Inglaterra, com o Partido Conservador, a orientação política tendeu a secundarizar o papel do Estado, colocando no livre curso das leis do mercado a ênfase primordial, com a conseqüente valorização da iniciativa privada, desembaraçada do controle estatal. Tal orientação vem exercendo influência cada vez maior sobre os países da América Latina, paradoxalmente, no momento em que essa política mostra sinais de contestação nas origens.

Essa orientação política, no discurso, vai assumindo o fracasso da escola pública, decadência essa como sendo algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum, de atender necessidades e interesses da sociedade. A primazia da iniciativa privada, no âmbito da educação, fica assim posta e defendida.

A defesa do ensino público, laico, universal, gratuito, obrigatório é bandeira tipicamente liberal. Com o surgimento da sociedade moderna, isto é, da sociedade capitalista ou burguesa, é que a escola foi erigida como forma principal de educação. E a educação pública, a cargo do Estado, foi a regra. A iniciativa particular, em matéria de ensino, constituiu a exceção. O investimento privado só é viável no que diz respeito à instrução da camada superior da população, isto é, da elite, que dispõe de renda suficiente para arcar com os custos da própria educação, aí incluído o lucro do capital investido. Quando se fala de educação em geral, destinada a todas as camadas economicamente inferiores da sociedade, o empreendimento capitalista se inviabiliza, pedindo a intervenção do poder público.

Assim, a tese básica do liberalismo em questões de ensino afirma o primado da instituição pública e, conseqüentemente, o dever indeclinável do Estado de manter e impor a educação a toda a população.

Posições atuais, rotuladas de neoliberais, não realçam o papel estatal, pelo contrário, atrofiam-no; defendem a redução do seu tamanho; fazem a apologia da desregulamentação da economia e da total liberação do mercado. As políticas públicas alargadas são desqualificadas, defendendo-se sua passagem para a esfera privada ou para as instituições filantrópicas.

O projeto neoliberal, em relação à educação, não visa só a privatização. Pensa na adequação da escola em geral aos mecanismos do mercado, para que ela funcione nos seus moldes. A palavra **qualidade**, no neoliberalismo, tem conotação mágica e aproxima a escola da empresa, num raciocínio tecnicista, onde problemas sociais, políticos e econômicos são simplesmente de gerência adequada ou ineficiente. E se diz que a qualidade da escola pública é inferior à da escola particular porque aquela é ineficazmente administrada, tem métodos atrasados, tudo sem levar em conta a diferença social existente entre as duas, nem o capital econômico e cultural de ambas.

Os problemas sociais - na retórica neoliberal - passam a ser questões administrativas, esvaziando discussões e debates. Mas há uma questão primordial: se a escola é cada vez mais necessária para preparar profissionais para o mercado, como ela fica em relação aos excluídos (cada vez em maior número) do mundo do trabalho?

A modernização neoliberal no Brasil não atinge a estrutura da pirâmide social; só aumenta sua verticalidade. A escola deve competir no mercado, o aluno é consumidor do ensino, o professor - bem treinado - prepara alunos para o mercado de trabalho e para pesquisas geralmente utilitaristas, imediatas. E a solidariedade, a cidadania como (onde) ficam? E como ficam as crianças e jovens oriundos de classes populares sem acesso ao conhecimento sistematizado, à participação cada vez mais pronta e consciente no processo político e cultural? Quem ensinará o "clássico" - o conhecimento que é o patrimônio da humanidade - a eles? Se alunos do curso magistério estão sendo cada vez mais postos à margem da participação cotidiana e cívica, como poderão ser mestres de participação?

Vêm-se e sentem-se uma atmosfera de decadência e uma deserção social, concretizadas em despolitização, descrença nos políticos e em muitos valores



anteriormente cultivadas. Nesse contexto, a decadência da escola pública se fixa. A crise social mais ampla já a atingiu: há depredações constantes, atos de violência, circulação de drogas no interior das escolas públicas de 1º e 2º graus.

Problemas advindos da sociedade capitalista, de sua organização agora neoliberal, ampliam-se e essa mesma sociedade não tem sido capaz de resolvê-los.

No Brasil, a inflação, com o Plano Real completando dois anos, foi segura em patamar aceitável. Porém, os problemas sócio-econômicos do país ficaram sem solução. O Plano é de estabilização da moeda, mas não contempla um projeto de desenvolvimento, que poderia aumentar a riqueza e o emprego.

Tem havido volume inédito de falências, cheques sem fundo, concordatas no país. A dívida interna beira os R\$ 160 bilhões de reais, quatro vezes maior do que era no início do governo Fernando Henrique. Os juros pagos têm causado e causarão déficits orçamentários, ocupando o lugar dos gastos sociais.

É dado evidente que a pobreza tem crescido muito nos países de terceiro mundo, incluindo aí o Brasil. As desigualdades têm aumentado entre os próprios pobres. É um processo novo: a pauperização da pobreza, setores que, hoje, são mais pobres do que antes. Políticas, como vêm sendo aplicadas, conduziram algumas sociedades à rápida e profunda dinâmica desagregacionista.

O neoliberalismo produziu retrocesso social acentuado, com as desigualdades agravadas onde ele foi implantado. O seu resultado mais duradouro tem sido a configuração de uma sociedade dual, organizada em duas velocidades que se confirmam em “apartheid social” verdadeiro. Explicitando: um modelo com pequeno grupo de integrados, variável segundo a sociedade, e outro grupo de pessoas que vão sendo absolutamente excluídas, de forma tristemente irrecuperável em curto prazo.

O que fazer com as vítimas produzidas pelo neoliberalismo? Para elas ele não teve e nem tem qualquer solução? Como uma democracia estável pode ser construída em bases sociais tão frágeis, tão precárias?

Ideologias de conveniência falam do comportamento evasivo do Estado no que diz respeito às suas responsabilidades.



Segundo Silva Jr.

Estrela emergente no conjunto das ideologias de conveniência a que se convencionou chamar de “neoliberalismo”, a ideologia da flexibilização cumpre a função primordial de preparar o terreno para a supressão de garantias institucionais e constitucionais destinadas ao exercício de direitos consagrados pelas lutas históricas dos trabalhadores e de toda a humanidade. Em nome da “globalização” - outra ideologia - flexibilizar significa desempregar e administrar significa desestabilizar. Produzir pode significar, simplesmente, “terceirizar”.

.....

A “fumaça neoliberal” busca ocultar, antes de mais nada, a profunda regressão histórico-humanista que caracteriza a aceitação acrítica de seus postulados. A hiper-valorização da competência e a proposição da competitividade como um ideal educacional sugerem, em realidade, a volta ao “darwinismo social” e à simples luta pela sobrevivência entre as diferentes espécies do reino animal, que termina, inevitavelmente, com o extermínio dos mais fracos pelos mais fortes.

.....

A apologia do “Estado mínimo” corresponde, em realidade, à sua instrumentalização máxima em favor da solução dos problemas criados no interior do capitalismo por força de suas atuais condições de desenvolvimento.

(Silva Jr., 1996: 75,77,79).

O estado de São Paulo rende-se insofismavelmente às idéias neoliberais no que tange à educação. A remuneração dos professores chega às raias do absurdo, evidenciando uma imensa falta de sensibilidade governamental. E surge uma questão essencial, ainda na voz de Silva Jr., “por que os trabalhadores de suas escolas nem



sequer se dão conta da real necessidade dessa simples promoção a trabalhadores assalariados?” (1996:80).

Segundo o “Jornal da Apeoesp”, nº 214, de março/abril/96, no dia 21 de março de 1996, o governo do estado de São Paulo anunciou a concessão de um “prêmio” ao magistério de R\$ 40,00 por uma jornada de 40 horas-aula. Isto equivale a um acréscimo de 20 centavos no valor da aula, que passou de R\$ 2,38 e R\$ 2,58. O “prêmio” permanecerá até dezembro deste ano, não sendo pago no 13º salário nem nas férias e não terá qualquer efeito sobre adicionais, quinquênios ou sexta-parte. Estas medidas resultaram de lei aprovada no final de 1995, que autorizou o executivo a destinar 30% das verbas dos salários-educação para os salários dos professores. O “prêmio” oferecido evidencia cabalmente o total desrespeito do governo para com os docentes e com o Estatuto do Magistério, desde que desconsiderou a evolução na carreira. Acima de tudo, mostra que a melhoria da qualidade do ensino não faz parte do interesse governamental. Não houve consideração por antiga data-base, extinta em 1987.

Segundo a “Folha de São Paulo”, de 05 de maio de 1996, caderno Brasil, p. 10, o governo Covas registrou o menor valor de salário para o mês de março: o professor da 1ª à 4ª série do 1º grau recebeu um contracheque de R\$ 238,55, um quarto do valor da remuneração de 1963 - o equivalente a R\$ 1.042,61. Outro dado: a Secretaria da Educação de São Paulo é o maior empregador (?) do país, com 240 mil professores em 1996, responsáveis por 6,7 milhões de alunos.

No dia 17 de outubro de 1995, o governador Mário Covas anunciou seu projeto de reorganização da rede oficial de ensino, prevendo o desmembramento das escolas em prédios separados para os alunos de 1ª à 4ª série, de 5ª à 8ª série e de 2º grau, para 1996. A proposta - explicitamente nomeada de atender à qualidade do ensino, entre outros objetivos - foi considerada simplista e prejudicial aos interesses da população. Houve criação de novos problemas para pais, alunos, funcionários, professores, sem resolver as questões essenciais, como repetência e evasão. Manifestações públicas explodiram em todas as regiões do estado rejeitando a estruturação. Mesmo recursos judiciais foram propostos em algumas cidades.

A palavra oficial prenunciava a melhoria da escola, com equipamentos e melhores salários para os docentes. No entanto, a intenção implícita foi a racionalização



de recursos - um número avultado de professores ficou “sem aulas” - e a iniciação à municipalização das classes de 1ª à 4ª série.

Os sindicatos de docentes manifestaram-se pública e enfaticamente contra a reforma, especialmente a APEOESP. Este sindicato tem feito avaliações constantes dos resultados observados nas escolas e o quadro tem se mostrado precário: salas de aulas superlotadas, prédios escolares abandonados, falta de livros e de merenda, baixos salários, milhares de professores desempregados. (Jornal da Apeoesp nº 217, junho/96).

Em a “Folha de São Paulo”, de 29/maio/96, caderno Cotidiano, p. 3, há notícia sobre o “4º Congresso sobre Formação de Educadores da Universidade Estadual Paulista”, realizado no final de maio deste ano, em Águas de São Pedro(SP). Raquel Volpato Serbino, Coordenadora de Ensino do Interior da Secretaria da Educação de São Paulo - CEI -, apresentou, a 28 de maio/96, no congresso, a seguinte afirmação: cada aluno que se forma no 1º grau da rede pública do estado equivale hoje a 18,3 anos de investimento. Isto apesar de o 1º grau ter apenas oito anos. O dito investimento é obtido somando todos os alunos ingressantes no 1º grau e dividindo o resultado pelos alunos que conseguem concluí-lo. No Brasil todo, o investimento estatal por aluno no 1º grau é de 23 anos. Esse desempenho calamitoso das redes públicas é resultante da repetência e evasão nas escolas brasileiras - que têm um dos piores índices do mundo.

Segundo a coordenadora, esses dados justificariam a atual reforma de ensino do governo Mário Covas, que se dá em cinco frentes principais: 1) reforma administrativa, com descentralização da formação de professores; 2) racionalização do sistema, eliminando duplicidade de funções; 3) informatização; 4) instalação de processos permanentes de avaliação; 5) priorização de investimentos públicos em educação.

Segundo ainda informações da mesma “Folha de São Paulo”, Miguel Arroyo, Secretário-Adjunto da Educação de Belo Horizonte (MG), discordou das propostas paulistas, observando que essas medidas não resolverão o problema da evasão e repetência. Para ele, **um investimento maior na formação dos professores, com a possibilidade de estudo permanente e pesquisa, seria muito mais produtivo.**

A idéia oficial paulista é diametralmente oposto à de Arroyo. Na referida reorganização do ensino estadual, **constou o possível término do curso magistério noturno.** Matrículas iniciais para o 1º ano - HEM só aconteceram, em 1996, para o período diurno. No período noturno, só permaneceram os 2º, 3º e 4º anos.



Sucessivamente, ano após ano, desaparecerão todas as séries noturnas. Esta medida, passada meio despercebida no turbilhão da reorganização das escolas públicas, tem uma importância cabal para os pretensos ingressantes do curso magistério. A profissionalização, via escola oficial, tem sido buscada, quase com exclusividade, pelos alunos de classes populares. A partir de agora, para onde irão esses jovens? A escola privada os receberá noturnamente, desde que a pública não os quer mais, com certeza. E a que preço?

Segundo pesquisa nacional do Instituto Vox Populi, noticiada a 03 de julho de 1996, em "O Estado de São Paulo", a escola ideal para os brasileiros é aquela que prepara o aluno para o mercado de trabalho desde cedo. Os entrevistados chegaram a afirmar que as escolas devem adotar cursos profissionalizantes a partir da 5ª série do 1º grau. Assim, São Paulo parece caminhar na contra-mão das exigências e necessidades comunitárias.

Além dos problemas emergenciais, que foram superficialmente citados, há que se considerar o do analfabetismo. Hoje, no Brasil, existem aproximadamente 19 milhões de analfabetos, causados em grande parte pela precariedade quantitativa e qualitativa do nosso sistema de ensino elementar. Além disso, só a metade dos alunos termina a 8ª série; estudantes - 70% dos alunos das séries finais do 1º e 2º graus - não sabem resolver problemas matemáticos. E só a metade é capaz de formar juízo próprio sobre o que lê. Estas informações, resultantes de uma pesquisa do Ministério da Educação em novembro de 1995, mereceram do ministro, Paulo Renato Souza, o comentário "o quadro é desastroso". E de Iara Prado, secretária do Ensino Fundamental, "o problema é o professor".

Mais de oito entre cem professores do ensino básico não completaram o 1º grau. A média salarial fica abaixo do salário mínimo. Nas aulas, a maioria dos professores limita-se a exposições orais e ao uso do quadro-negro. Poucos são os que promovem debates ou discussões ou que recorrem a atividades de pesquisa em sala de aula. Segundo Teresa Perez - da equipe encarregada de produzir nova proposta curricular para o ensino de matemática no Brasil - "o ensino é mecânico e as dificuldades aparecem quando o aluno enfrenta situações em que tem que raciocinar". Há necessidade efetiva de amplo aperfeiçoamento e atualização do educador, que, no

espelho das pesquisas MEC, também não domina o ciclo lógico implícito no raciocínio matemático.

Neste quadro real da educação brasileira, a listagem dos nomes de 339 livros didáticos reprovados pelo MEC por conterem erros conceituais, de fatos, pela inclusão de preconceitos religiosos, étnicos ou de outra natureza, ocupou o noticiário jornalístico de maio e junho/96. Outra lista de 63 títulos recomendados pela sua qualidade evidenciou o péssimo material com que os professores e alunos trabalham em suas aulas.

Uma notificação final: com a atual reforma do ensino paulista, as duas escolas da pesquisa passaram por reorganizações. A E.E.P.S.G. “Benjamin Constant” de Osvaldo Cruz - anteriormente escola-padrão - cedeu seu alunado de 1ª a 4ª séries a outras escolas e ficou somente com os cursos de 2º grau, passando a se denominar, em 1996, E.E.S.G. “Benjamin Constant”. A E.E.P.S.G. de Parapuã teve o mesmo destino: só manteve os cursos de 2º grau, passando a ser E.E.S.G. de Parapuã.

Considerações conclusivas da pesquisa

“Há uma professora que me surpreendeu e muito. Foi na época da greve. Cheguei e fui conversar com ela sobre a greve e ela me disse uma coisa que ficará marcada. Ela disse o seguinte: não faço greve porque há muitos alunos meus que comem somente aqui e eu acho que não tenho o direito de tirar essa refeição; mesmo ganhando pouco, sinto-me feliz, pois, mesmo recebendo críticas, meus alunos não passam fome.”

- aluna do 3º ano, Parapuã -

O esforço colocado nesta pesquisa foi inteiramente voltado para a tentativa de captar da melhor forma possível a visão do aluno da habilitação específica do magistério - H.E.M. - sobre o estágio, tendo em vista sua formação profissional.

O questionário que para isso elaborei - composto por quarenta e quatro (44) questões, muitas exigindo respostas múltiplas - possuía três partes estruturais:

I - identificação do aluno informante;

II - sobre a relação curso/estágio;

III - sobre o estágio propriamente dito.

Os questionários foram respondidos individualmente pelos alunos, em encontros pré-marcados comigo, nas escolas, e sua interpretação foi sendo feita gradativamente. As partes II e III, respectivamente com treze (13) e vinte (20) indagações, mereceram vários registros agrupados em linhas básicas de entendimento.

Em cada parte da análise interpretativa, foi sendo construída uma conclusão parcial, organizada e pontuada com os conteúdos obtidos. Nestas considerações finais, as conclusões parciais ofereceram o arcabouço necessário, o norteamento das idéias e as possibilidades de interpretações cruzadas.

A maior valorização da pesquisa esteve por conta das citações e respostas dos estagiários. Transcrevi-as muitas, exageradamente até, quando percebi e senti que não conseguiria interpretá-las melhor do que elas próprias se interpretaram. Considero uma preciosidade as citações dos alunos, muitas com erros gramaticais e ortográficos, mas expondo sua opinião, sua fragilidade, meridianamente, sem reservas.

A formação do professor tem sido encarada pelos educadores como a pedra de toque da real democratização do ensino. Esta formação tem se mostrado precária, reduzida, relegada a planos ínfimos pelo Estado, não só a formação nos cursos profissionalizantes, como é o caso da H.E.M., mas também a formação permanente, a capacitação em serviço dos professores.

O estágio supervisionado foi minha base de atuação. Não só por ser considerado espaço de verdadeiro preparo docente, onde prática e teoria em unidade se defrontam, como também por ser tema pouco estudado em relação a outras partes do

curso magistério. E os próprios alunos explicando suas compreensões e interpretações a respeito ainda tem sido menos enfocados.

Os alunos falaram e bastante! Supreendi-me muitas vezes com o que vi, tanto no sentido da primariedade, da elementariedade das afirmações e respostas às questões do questionário, como no sentido do pleno entendimento que a maioria mostrou da importância da escola pública para as classes populares, como único local de possibilidades educacionais, na busca de profissionalização ao nível de 2º grau. E a precariedade da instituição, o descaso governamental com que é tratada, o desencanto e o despreparo dos professores ficaram notoriamente estabelecidos pelos alunos da H.E.M.

Espero ter conseguido nas minhas buscas acrescentar alguma coisa que seja ao já sabido anteriormente sobre o estágio supervisionado. Interpretei as respostas do questionário da forma que consegui, isto é, com minha visão de mundo como pessoa e como educadora, e estribada em bibliografia teórica afim. O contexto político, histórico e social foi referendado por mim o tempo todo como palco dos acontecimentos. Eu não saberia fazer diferente.

Chego a conclusões últimas. Já esmiucei, no corpo do trabalho, todas elas. Digo, conforme Pimenta (1994: 182), “os dados estão expostos e abertos a novas interpretações”. E quisera eu que assim acontecesse! Que os resultados da pesquisa sobre o olhar do aluno da H.E.M. a respeito do estágio suscitassem questões, hipóteses e novas probabilidades de busca.

Os alunos consideram o estágio essencial à formação profissional, embora metade ache que não correspondeu às suas expectativas; preferem a fase de participação às demais; acham que a docência ou regência é muito pouco exercitada no curso - só nos 3º e 4º anos - e ainda com média de cinco (5) vezes ao ano, quando muito.

A palavra discente não mostrou suficientemente claro o entendimento do estágio como atividade teórico-prática da realidade existente, circundante e utilizada por eles no estágio. Não fazem perfeita a ligação com a teoria, possibilitadora do conhecimento, da prática objetiva.

Valorizam a Didática, como base de sua formação e o professor que a ministra que é, legalmente, o orientador do estágio. Porém, a compreensão desta disciplina é ainda superficial, mostrando informações teóricas instrumentais na objetivação da futura

competência técnica. O quadro, a realidade vista por eles nas escolas de estágio não suscitaram reflexões mais refinadas e aprofundadas sobre a didática do professor da classe, nem sobre as contradições, possíveis de serem encontradas, em relação às expectativas teóricas do curso.

Os alunos preocuparam-se muito em observar como os professores das classes tratam seus alunos, do ponto de vista afetivo, mas não tiveram essa mesma atenção no que se refere ao processo ensino-aprendizagem propriamente dito. Não houve referências sobre o andamento da alfabetização, sobre atividades propostas às crianças, sobre dificuldades no processo, bem como sobre o trabalho de recuperação dos alunos.

Algo digno de nota tem sido para mim a constatação, em vários momentos de minha vida de educadora e agora nesta pesquisa, do “esquecimento” que os alunos sofrem em relação às suas próprias vivências escolares infantis e juvenis. Colocaram-se, como estagiários, já na posição de professores, assumindo preconceitos conhecidos em relação às crianças e uma posição de autoridade.

As crianças das classes gostam muito do estágio, dos estagiários. Não houve nenhuma afirmação em contrário sobre isto. A diversificação do dia escolar, a presença de outras pessoas na classe, a possibilidade de serem ajudadas nas dificuldades e atividades escolares foram sempre motivo de alegria e novidade para elas. A criatividade, o novo, no olhar infantil, são presenças constantes e, quiçá, fosse também no dos alunos e professores!

Os estagiários dizem perceber os objetivos do professor da classe, porém a teoria que embasa suas aulas e lhes dá sustentação nem sempre é reconhecida por eles. Quando afirmam que a reconhecem, não têm suficientes argumentos para confirmarem o dito; restringem-se a falar (alguns) sobre o estabelecimento de causas e conseqüências que certos professores fazem em suas aulas e sobre os planejamentos das mesmas. Pedagogia tradicional, progressista, com suas variadas linhas de atuação, não foram mencionadas por ninguém. Não há conhecimento suficiente das mesmas para que haja familiaridade na observação e detecção dos estagiários. Teoria construtivista apareceu (pouco) nas pesquisas e absolutamente desvinculada de referencial teórico e mesmo de observação clara.



As atividades de participação dos estagiários variaram bastante. Os alunos são úteis nas escolas para trabalho prático - como encapar caderno, usar mimeógrafo - e para trabalho propriamente pedagógico - auxílio a alunos, ajuda na biblioteca, por exemplo.

As Metodologias diversas, a Filosofia da Educação mereceram valorização dos estagiários, embora não ficasse evidenciada nas respostas uma consistente articulação entre elas e o curso em geral. Houve algumas respostas mais esclarecedoras no sentido de que tudo - disciplinas e estágio - no curso é atividade teórica. Metodologias e Didática foram entendidas numa certa organicidade.

Os professores orientadores do estágio fizeram a programação do mesmo com os alunos, possibilitando debates sobre ele. Em Osvaldo Cruz, os alunos estagiaram só na escola-sede e em outra da cidade, com horário previamente marcado pelo professor orientador. Em Parapuã, os horários pré-estabelecidos foram apenas para os alunos que trabalham; os demais construíram seus próprios horários. Além disto, o estágio verificou-se em todas as escolas do município.

Outro momento de divergência nas respostas das duas cidades foi em relação ao primeiro contato do aluno com as escolas do estágio e ao modo como foi recebido pelo pessoal. Parapuã chegou ao estágio meio inseguro, enquanto Osvaldo Cruz enfrentou o início com mais facilidade. No entanto, o modo de recepção se inverteu: alunos parapuenses sentiram-se bem acolhidos e os osvaldocruzenses nem tanto.

No estágio de docência, a palavra do aluno, se não foi tão boa no referente ao preparo da aula, foi entusiástica em relação à sua realização. Alunos sentiram que “valeu a pena dar aula”. No preparo foi considerada essencial a participação dos professores de Didática e das Metodologias. Os estagiários mostraram clara e insistentemente a preocupação com a postura do professor ao ministrar aula.

Um fator citado no questionário foi a imprevisibilidade das atividades do estágio, isto é, nem sempre o planejado se realiza por força das circunstâncias dinâmicas de uma sala de aula, de uma escola. Este acontecimento não foi bem entendido pelos estagiários, a maioria achou-o negativo.

Em relação à busca de indeterminações, de situações originais ocorridas nas escolas do estágio e percebidas pelos alunos H.E.M. houve citações de fatos surpreendentes e absurdos, considerados nos dois sentidos, tanto de positividade - como



o incentivo dos professores das classes -, como de negatividade - rudeza dos professores para com as crianças, incompreensão de suas peculiaridades e situação sócio-econômica.

No oferecimento de sugestões sobre o estágio, no sentido do melhorá-lo qualitativamente, as mais numerosas foram para que houvesse mais trabalho, mais participação dos estagiários nas escolas; para que o relacionamento se fizesse mais produtivo e sereno entre estagiários/professores das classes e para que os estágios se diversificassem em escolas e horários cada vez mais alargados (esta última presente majoritariamente em Parapuã).

O Brasil tem urgência de bem formar seus cidadãos. E, segundo Darcy Ribeiro, "... estatisticamente marginal é o núcleo letrado". Assim a premência é forte, porque atinge a maioria. E os professores, como ficam? Como incorporarão uma pedagogia transformadora em seu cotidiano desgastante - de falta de incentivos materiais e intelectuais -, se a sua formação básica é pobre e desarticulada? Como aliar a competência técnica com o compromisso político? Eles são imprescindíveis ao professor na formação instrucional e educativa das crianças e jovens, apesar do império vigoroso e expansivo das máquinas e da informatização.

Há perguntas mil sobre o assunto, norteadas pela busca, e que garantem também a enormidade do empreendimento e a necessidade da vontade política de nossos representantes e de nós mesmos para realizá-lo. As questões graúdas, generalistas, iniciam-se pelas particulares, mais específicas. Então, ofereço algumas, poucas:

- Na H.E.M. a presença marcadamente quantitativa de alguns professores tem sido produtiva? Maior número de docentes não ofertaria mais possibilidades de referenciais vários e conseqüente ampliação de conhecimentos?

- Um mesmo professor acumular disciplinas não será empobrecedor, fornecendo um único ponto de vista sobre múltiplos aspectos do processo ensino-aprendizagem?

- Os projetos docentes não estão deixando a desejar pela forma não sincronizada de seus conteúdos e práticas?

- O estágio não estaria merecendo mais atenção de todos nós, educadores?

- Os professores da H.E.M., assim como os demais, não estariam carenciados de treinamentos, estudos, pesquisa, que os pusessem no rumo e direção de um ensino eficiente, orgânico, realístico?

- A visão dialética, no sentido de detecção de contradições e de trabalho com elas, não aparece nos professores da habilitação. Como fazê-la emergir do real?

- Os projetos de participação - os preferidos dos alunos - não estão precisando de revitalização e de sentido maior? Festas, organizar gincanas e competições, mesmo sendo atividades participativas, ficam muito aquém do que seja realmente participação.

- Alunos não conhecem em profundidade, de forma consistente e radical, a escola pública onde estagiam. Como fazê-los penetrar nos meandros oficiais da política da educação?

Estes questionamentos - produtos concretos da pesquisa - configuram-se como vertentes miúdas do processo maior de relativa marginalidade social dos atores envolvidos, isto é, de alunos e pessoal das escolas, considerando a marginalidade não só fundamentada na falta de participação na sociedade, mas como decorrência do sistema, contraditório e mutável.

Preciso e desejo enfocar a participação cotidiana, numa síntese prospectiva, que é ponto central e nevralgico de atuação humana e, por conseguinte, do educador - sendo a escola o seu cotidiano e o local de seu trabalho minucioso, detalhista, carregado de significâncias. Para tanto, começo de algum ponto anterior, a fim de que as palavras não perambulem soltas. O que encadeio teoricamente teve a motivação da pesquisa e, assim, refere-se integralmente ao problema da formação do professor - e dentro dela, do estágio -, para mim cabendo as explicações, “como luva”, no tema abordado.

Há duas grandes tendências na explicação do fenômeno do desenvolvimento econômico e social, a grosso modo: uma interpretação funcionalista da realidade e uma histórico-estrutural. A interpretação funcionalista baseia-se em concepções situadas em redor da teoria da modernização, que explica o estágio de subdesenvolvimento como uma transição para o desenvolvimento, o que ocorreria através de etapas semelhantes às das sociedades industrialmente avançadas, num “continuum” equilibrado.



O processo de modernização, porém, implica rupturas e desarticulações, pois a nova situação social não é alcançada simultaneamente por todas as partes (e classes) da sociedade. Assim sendo, o desenvolvimento gera desequilíbrios sociais e econômicos. Na teoria da modernização, os diferentes estágios históricos de uma sociedade são formulados em termos de atrasos ou avanços de um setor sobre outro. E cabe ao modelo reintegrar as populações em níveis superiores de participação, cumprindo as etapas inerentes ao processo, cuja realização supõe a passagem de um tipo de participação limitada para outra que englobe amplos setores sociais.

Rodolfo Stavenhagen (Lima, 1980:23) coloca “... os dois pólos são resultados de um único processo histórico... as relações mútuas que mantêm entre si as regiões e os grupos arcaicos ou feudais e os modernos ou capitalistas representam o funcionamento de uma única sociedade global, da qual ambos os pólos são partes integrantes.”

A segunda tendência escora-se em interpretação histórico-estrutural da realidade e se expressa através da chamada teoria da dependência, que privilegia as contradições do processo histórico, visualizando a marginalidade como decorrência desse processo. As interpretações, então, destacam as noção de **contradição** e de **conflito** que ocorrem no processo histórico e que se dão a partir das relações de classes sociais e do próprio sistema e não a partir de desequilíbrios temporários. A teoria da dependência é globalizante e busca interpretações do (sub) desenvolvimento enquanto processo histórico-social global, cabendo investigar, na vida de cada país, em cada circunstância, as variáveis internas e externas de peso e significado das etapas históricas, chegando, assim, à sua explicação.

No interior da concepção histórico-estrutural, inclui-se a categoria da participação social difusa, que tem como indicadores os **atos cotidianos**, as relações que se dão no dia-a-dia das pessoas, grupos e classes sociais. Não se dicotomiza a participação em ativa e passiva, não se classificam “a priori” os grupos sociais como “participantes” ou “não-participantes” da sociedade. Busca-se, isto sim, investigar as diferentes situações do cotidiano, para aí buscar as formas de participação do indivíduo e seu significado, em relação ao momento histórico e ao grupo social ao qual se insere.

A vida cotidiana - com limites e condicionamentos - é das formas mais importantes de manifestação da história. A superação dos limites faz-se sempre presente, através da busca de transformar o próprio dia-a-dia. Agnes Heller (Lima,

1980:42) lembra isto muito bem - “É na vida cotidiana que o homem se depara com alternativas e escolhas, onde se forma a consciência do “eu” - do homem como ser particular - e do “nós” - do homem como ser genérico, como ser social, pertencente à comunidade.”

Segundo Henri Lefèbvre (1972:124), a investigação sobre o cotidiano supõe uma atitude crítica, sendo impossível apreendê-lo como tal, aceitando-o e vivendo-o passivamente, sem tomar distanciamento crítico, sem comparar e contestar. A análise crítica do cotidiano mostra ideologias, assim como o conhecimento do dia-a-dia implica uma crítica ideológica e também auto-crítica permanente.

Refletir sobre o cotidiano não dispensa hipóteses e mesmo teses sobre o conjunto da sociedade, lembrando que toda investigação teórica integra-se a uma concepção geral de mundo, de sociedade, de homem. Lembrando novamente Lefèbvre (1972:41) “O cotidiano não é somente um conceito, mas pode-se tomar tal conceito como um fio condutor para conhecer a sociedade”.

Lefèbvre utiliza o conceito fundamental de produção, que não se reduz à fabricação de produto, mas designa, por um lado, a criação de obras, a produção espiritual e, por outro, a produção material e a fabricação de coisas. Também inclui a produção do ser humano por si mesmo no curso do desenvolvimento histórico, implicando, evidentemente, na produção das relações sociais. Ainda o termo designa a reprodução, entendida como reprodução biológica, material (de instrumentos, técnicas) e reprodução das relações sociais.

No plano das relações sociais e no das relações de produção, não existe simplesmente um processo de reprodução das relações, mas uma ampliação dessa reprodução - tanto no sentido de extensão das antigas, como da produção de novas relações -, podendo mesmo ocorrer uma mudança de qualidade nas relações já postas.

Aí, nessa perspectiva, a proposta de crítica da vida cotidiana surge como tentativa de apreensão do concreto histórico, que explica a reprodução social e a produção de novas relações. Para Lefèbvre, é na vida cotidiana, e a partir dela, que se completam as verdadeiras criações, que produzem o humano e suas obras, evidentemente também os sentimentos, as idéias, os valores e os costumes.

No cotidiano existe um movimento dialético envolvendo elementos repetitivos e inovadores; e ele é o centro real da práxis, onde acontecem os movimentos de



produção e reprodução das relações sociais, onde se dá a produção do ser humano, no curso de sua história. Na sociedade capitalista, marca-se o cotidiano descompassado entre vivência e consciência e a explicação básica desse fato é a separação de indivíduos que produzem e do produto. Assim como o produto do trabalho é separado de seu produtor, o mundo exterior aparece também como realidade separada do homem, configurando a alienação.

Na vida do dia-a-dia, porém, podem ocorrer críticas a essa situação de alienação, podendo, então, configurar um processo de produção de novas relações. Segundo Lefèbvre, um “pensamento-ato”: primeiro viver ou haver vivido no cotidiano; segundo, não aceitá-lo e tomar distância crítica. Ao mesmo tempo que a vida cotidiana constitui-se no “resíduo” das estruturas sociais, é nela que emergem as contradições que vão repercutir nas instituições sociais. Na “miséria” e na “grandeza” do diário é que se articula um projeto de transformação social.

Todo esse raciocínio teórico precisa ser levado para a H.E.M. e seu estágio, considerando-se a legislação existente.

O aparato legal - especificamente a Resolução 15/88 - fala do estágio supervisionado como local próprio e privilegiado em que os futuros professores poderão perceber o contexto onde criança e escola se situam, assim como a dinâmica escolar e a interação professor/aluno. E fala que a prática do estágio precisará se adequar às realidades diversas que se apresentarem no processo ensino-aprendizagem. A Resolução SE 27/1994, também dirigida à organização do estágio, em seu artigo 2º, afirma que observação, participação e docência devem propiciar a correlação da teoria/prática, promovendo atitude crítica entre o que se deve fazer e o que realmente se faz.

O estágio será sempre um projeto conjunto do curso, envolvendo direção, professores de Didática, das Metodologias. As atividades de observação, participação e regência/docência - presentes em toda legislação de estágio do magistério - não podem simplesmente combinarem-se em conjunto instrumental de técnicas, desarticuladas de uma proposta pedagógica global, coletiva, participativa e da realidade dos alunos das escolas recipiendárias.

Também o estágio precisa enfeixar em si, não a dicotomia prática-teórica, mas, sim, a teoria do curso que reflexionará sobre a realidade da escola pública e a partir dela.



Nesse sentido, perde toda pertinência a cronologia observação - participação - regência. A sala de aula, com sua dinâmica peculiar e não-sujeita a determinações, tem que ser espaço de realização democrática, não só no sentido de socialização de conhecimentos históricos, significativos dirigidos ao alunado, como também de leitura e releitura da realidade onde se contextualiza e onde acontecem as determinações sociais de todos os envolvidos: alunos e professores. Isto relativo às duas salas: a do estágio e a do curso H.E.M.

Conforme diz Florestan Fernandes (1989:22) “é preciso conferir à sala de aula a capacidade de operar como o “experimentum crucis” da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente.”

Outro ponto capital é o envolvimento da direção no estágio dos alunos, o que deveria ser natural, conseqüente e articulado com a proposta da habilitação, desde que houvesse, por parte de diretor, vice-diretor e conseqüentemente de todo o corpo docente e funcional da escola, uma consciência clara do que significa estágio para um futuro professor - se não é a sua prática, é a prática e o exercício de sua teoria formadora. E a vivência participativa dos estagiários nas escolas, no sentido mais amplo e pleno, abriria possibilidades inusitadas, insuspeitadas de aprendizagem e formação. E o comprometimento pedagógico com o contexto sócio-político poderia, em tais condições, vir à tona e florescer.



BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**, São Paulo: Brasiliense, 1992
- ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In Pós-Neoliberalismo. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições 70, Ltda, 1994
- BARRETO, E.S.S. e Avelaro, L.R.G. **As uvas não estão mais verdes: um novo currículo?** (Documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular). Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino. São Paulo; SE/CENP, (Projeto Ipê) Fundamentos, 7
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o Saber, Metodologia Científica**. Fundamentos e Técnicas. Campinas: Papirus, 1994.
- CASTRO, C. De Moura. **Educação Corre Contra o Atraso e a Omissão**. Entrevista em "O Estado de São Paulo", Caderno 2, 28 de janeiro 1996.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: Uma Alternativa Pedagógica Para a Formação do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994



CORTELLA, M. Sérgio. **Neo-liberalismo e Educação: Algumas Perguntas aos Seus Profetas.** In Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação, publicação Apeoesp, outubro 1995.

CUNHA, M. Isabel da. **O Bom Professor e Sua Prática.** Campinas: Papirus, 1994.

Educação e Sociedade - Revista quadrimestral de Ciência e Educação. Campinas: Unicamp, nº 49, dezembro de 1994.

FAZENDA, Ivani C.A. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 1989

FERNANDES, Florestan. **A Escola e a Sala de Aula.** In Jornal de Brasília de 23 de março de 1989.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo** (trad. de Maria Antonio Cruz Costa Magalhães, Marisa do N. Paro, Sara C. Lima). São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea).

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Regina L. **Em Formação uma Nova Escola.** Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino. São Paulo: SE/CENP, Projeto Ipê (Fundamentos, 7).

GONÇALVES, Carlos Luiz e PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores.** São Paulo: Cortez, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.



LEFÈBVRE, Henri. **La Vida Cotidiana en el Mundo Moderno**. Madri: Alianza Editorial El Libro de Bolsillo, 1972.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A Formação da Professora Primária: da Denúncia ao Anúncio**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Sandra Amêndola Barbosa. **A Participação Social no Cotidiano**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

LOPES, Antonia Osima et al. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus Editora, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÚDKE, Menga e André, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e Educação**. In *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Pura Lúcia O. **Didática Teórica**. São Paulo: Loyola, 1991.

NIDELCOFF, Maria T. **Uma Escola para o Povo**. Trad. João S. Trevisan. São Paulo: Brasiliense, 1980.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **A Reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas: Papirus, 1992.

PAIVA, Vanilda. **Um Século de Educação Republicana**. In *Pro-Posições*, volume 1 (2). Campinas, julho/1990.



PEREIRA, Luiz. **Magistério Primário numa Sociedade de Classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

PLONSKY, Guilherme Ary. **O Modelo da Sociedade do Conhecimento**. In "O Estado de São Paulo", Caderno 2, 28 de janeiro de 1996.

RIBEIRO, Darcy. **Escola de Turnos, uma Perversão à Brasileira**. In "O Estado de São Paulo", Caderno 2, 28 janeiro de 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1987.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org.). **Pós-Neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1995.

SANTOS, Milton. **A Formação Utilitária e o Caráter Humanístico**. In "O Estado de São Paulo", Caderno 2, 28 janeiro de 1996.

São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. **Coleção Textos: 4**.

_____, Fundação para o desenvolvimento da educação. **Idéias 11: A Didática e a Escola de 1º Grau**. São Paulo, 1991.

_____. (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério**. Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes. São Paulo, SE/CENP, 1977.



SAVIANI, Dermeval. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1983.

_____, **Pedagogia Histórico-Crítica - Primeiras Aproximações**. São Paulo: Cortez, 1994.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A equipe Guiomar N. De Mello. **A Escola que Queremos**. Revista Ande, n. 10, 1986.

SEVERINO, A. Joaquim. **Da Escola como Mediação Necessária do Necessário Projeto Educacional**. In Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação, publicação Apeoesp, outubro 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e Mediocridade**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A Escola Pública como Local de Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A Ideologia da Incompetência do Outro e Outras Ideologias de Conveniência na Relação Neoliberalismo e Educação**. In Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, P. Renato. **Ministro Quer Prioridade Total Para o 1º Grau**. Entrevista em "O Estado de São Paulo", Caderno 2, 28 de janeiro 1996.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa com Objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução**, in: Cadernos de Pesquisa, (49); 45-50, maio de 1984



_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1994.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** Campinas: Papirus, 1992.

ZEICHNER, Ken. **Novos Caminhos Para o Practicum: Uma Perspectiva Para os Anos 90.** In **Os Professores e a Sua Formação**, coordenador Antonio Nóvoa. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1995.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA HABILITAÇÃO
ESPECÍFICA DO MAGISTÉRIO, COM A FINALIDADE DE OBTER
DADOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

I. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO INFORMANTE:

1.1 Nome (opcional): _____

1.2 Idade: _____ 1.3 Estado civil: _____

1.4 Escola onde estuda: _____

1.5 Série em que está matriculado: _____

1.6 Você casou e trabalha? _____

sim () não () onde? _____

1.7 Você é pai ou mãe? _____

sim () não () o que faz lá? _____

1.8 Número de filhos: _____

1.9 Profissão do cônjuge: _____

1.10 Complete o quadro:

nome _____ idade _____

_____ escolaridade _____

_____ profissão _____

1.11 Por que você está cursando o Magistério? _____

1.12 Você frequenta outro curso, além do Magistério? Qual? _____

II. SOBRE O CURSO E SOBRE O ESTÁGIO EM GERAL

2.1 O que a escola pública significa para você hoje? _____

ANEXOS

**QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA HABILITAÇÃO
ESPECÍFICA DO MAGISTÉRIO, COM A FINALIDADE DE OBTER
DADOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

I. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO INFORMANTE:

1.1 Nome (opcional) _____

1.2. Idade: _____ 1.3. Estado civil _____

1.4. Escola onde estuda: _____

1.5. Série em que está matriculado: _____

1.6. Você estuda e trabalha?

sim () onde? _____

o que faz lá? _____

qual horário? _____

não ()

1.7. Número de filhos: _____

1.8. Profissão do cônjuge: _____

1.9. Complete o quadro:

mãe

pai

escolaridade

profissão

1.10. Por que você está cursando o Magistério?

1.11. Você frequenta outro curso, além do Magistério? Qual?

II - SOBRE O CURSO E SOBRE O ESTÁGIO EM GERAL

2.1. O que a escola pública significa para você hoje?



2.2. No seu entendimento, por que há no curso magistério a disciplina Didática?

2.3. Por que o professor de Didática seria o responsável pelo Estágio?

2.4. O professor responsável pelo Estágio ministra também outras disciplinas? Quais?

2.5. O Estágio corresponde ao que você espera dele?

2.6. As diversas metodologias do componente curricular da H.E.M. lhe servem para _____

2.7. A Filosofia da Educação lhe serve para _____

2.8. Você fez a programação de Estágio para este ano com seu professor?

sim () como? _____

não ()

2.9. Já iniciou as atividades de Estágio?

sim () quais? _____

não ()

2.10. Para seu Estágio há horário previamente marcado?

sim () qual o seu? _____

não () por quê? _____

2.11. Com relação à escola onde estagia:

Você chegou sabendo a realidade que iria encontrar?

sim () não ()

Se respondeu "sim", diga como ficou sabendo:

Se respondeu “não”, diga por quê: _____

2.12. O que achou do primeiro contato com a escola?

2.13. Como você foi recebido como estagiário na escola:

- pelo diretor: _____
- pelos funcionários: _____
- pelo professor da classe: _____
- pelos alunos: _____

III - SOBRE O ESTÁGIO PROPRIAMENTE DITO:

3.1. Enumere por ordem de preferência as atividades de estágio que mais gosta de fazer:

observação ()

participação ()

regência ()

Diga por que em relação à 1ª preferência _____

3.2. Você acha que a observação do professor em sala de aula dá-lhe informações úteis para a sua formação profissional?

sim () não ()

Se respondeu “sim”, diga quais _____

Se respondeu “não” diga por quê _____

3.3. Na observação da atuação do professor que o recebe:

consegue entender os objetivos do seu trabalho pedagógico ()

não percebe a relação entre os objetivos e o conteúdo da aula ()

3.4. Você percebe a teoria que dá embasamento ao trabalho do professor?

sim () como? _____

não ()

3.5. Em relação ao professor cujas aulas você tem observado, como é a situação de tratamento dos alunos em sala de aula?

3.6. Marque os instrumentos de avaliação que você percebeu que o professor usa:

testes () provas () observação permanente ()

outros () quais? _____

3.7. As atividades realizadas na participação:

são previamente determinadas pelo planejamento de estágio ()

ficam a critério do professor da classe ()

são casuais ()

3.8. Nas atividades de participação, o que você faz:

na classe: _____

na escola: _____

3.9. Qual a importância para você dessas atividades de participação?

3.10. Sobre as atividades de regência ou docência:

Você já ministrou alguma aula?

sim () não ()

Se “sim”, como foi o preparo? _____

3.11. Como você se sente ao ministrar aulas?

3.12. Acha importante esta prática?

sim () não () por quê? _____



3.13. Que orientação você recebe dos professores de Metodologias e de Didática nas suas atividades de regência?

3.14. O que você acha dessa contribuição? _____

3.15. Você sente que o que aprende no curso dá-lhe elementos para aproveitar melhor o Estágio?

sim () às vezes () não ()

Por quê? _____

3.16. O que é planejado no Estágio realiza-se nas escolas?

sim () às vezes () não ()

Por quê? _____

3.17. Em relação ao Estágio desenvolvido (leia as perguntas a, b, e c antes de responder):

a) considera-o indispensável para sua formação profissional

sim () não ()

Por quê? _____

b) acha-o importante, mas dispensável

sim () não ()

Por quê? _____

c) acha-o desimportante ()

Por quê? _____

3.18. Como se sente na realização do Estágio?

3.19. Conte alguma coisa diferente, original, ocorrida nas suas atividades de Estágio, envolvendo alunos, professores, funcionários, diretor e/ou você mesmo:



3.20. Ofereça, se quiser, algumas sugestões que, no seu entender, melhorarão o Estágio no Magistério:

LOCAL: _____

DATA: _____



