

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A PRÁTICA DO ESTAGIANDO DO MAGISTÉRIO NA
PERSPECTIVA DA PRÁXIS EDUCATIVA :
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CEFAM DE JALES**

MARIA ELIZA BREFERE ARNONI

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a HELENA COSTA LOPES DE FREITAS

Este exemplar corresponde à redação Final da Tese de Doutorado defendida por Maria Eliza Brefere Arnoni e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: __/__/____

Assinatura : _____

Comissão Julgadora

Prof^a Dr^a Helena Costa Lopes de Freitas

Prof^a Dr^a Mariley Simões Floria Gouveia

Prof^a Dr^a Maria Dalva Silva Pagotto

Prof Dr Guilherme do Val Toledo Prado

Prof^a Dr^a Yoshie Ussami Ferrari Leite

CAMPINAS
2001

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Ar66p

Arnoni,. Maria Eliza Brefere.

A prática do estagiando do magistério na perspectiva da
práxis educativa : um análise do Estágio Supervisionado do
CEFAM de Jales / Maria Eliza Brefere Arnoni. -- Campinas, SP :
[s.n.], 2001.

Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino.
Práxis (Filosofia). 4. Trabalho. 5.*Estágio Supervisionado.
I. Freitas, Helena Costa Lopes de. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

**Trabalho apresentado à Faculdade de
Educação da UNICAMP, como parte dos
requisitos exigidos para obtenção do
Título de Doutor em Educação, Área de
Concentração “Metodologia do Ensino”,
sob a orientação da Prof^a Dr^a Helena
Costa Lopes de Freitas.**

Dedico este trabalho

Ao CEFAM de Jales, expressão de luta contra as políticas públicas que teimam na desvalorização do magistério. Em especial, às professoras Regina e Eneida, que buscavam uma formação de qualidade e de relevância social na organização do Estágio Supervisionado, num trabalho de enfrentamento e de resistência à degradação da profissão professor.

Agradeço a **DEUS** pela existência e pela liberdade, que nos permite ser o que somos e transgredir os limites para o que ainda não somos, quando nos disponibiliza caminhos e escolhas. Em particular, agradeço-**O** pelo delinear de meu caminho e pelas presenças queridas que nele encontrei. Dentre tantas, destaco:

Meus pais, **Elisa e Augusto**, força primeira...

Meus familiares, presenças necessárias e estimuladoras, em particular, **Téo, Eduardo Augusto, Junior e Carlos Augusto**, essências desse caminhar, pelo compartilhar com amor de todos os momentos

Colegas do Departamento de Educação, ao incentivo do **Raul**; aos longos papos teóricos com o ; as leituras e releituras de minhas produções com a **Maria Antonia**; a atenção da **Maria Helena** e ao companheirismo e acolhidas constantes da **Silvana** que, nos momentos de enfrentamento de produção acadêmica, ajudou-me a desvelar caminhos para a elaboração desse trabalho

Adriana e Ayrton pela amizade, disponibilidade e acolhida nesse percurso.

Mírian D.S.Guerra, que tornou a caminhada mais prazerosa

Sebastião Carlos pela leitura criteriosa e carinhosa

Anna Maria Musiello, que num momento de tantas indecisões apontou-me caminhos seguros

Mariley, Maria Dalva e Guilherme, pelas importantes considerações e colaborações

Colegas do **LOED** pela acolhida e reflexão produtiva de nossos encontros

Todos que, de alguma maneira, participaram dessa caminhada.

Em especial, a **Helena Costa Lopes de Freitas**, pela orientação do trabalho e por me proporcionar desafios intelectuais e avanços na compreensão da escola pública e das políticas

CNPq, o suporte financeiro que recebi durante os anos de 1996 e 1997.

RESUMO

Esse trabalho procurou desvendar a prática do estagiando do magistério, na perspectiva da práxis educativa, objetivando contribuir para uma necessária delimitação do objeto de estudo do Estágio.

Para esse estudo optei pela análise do Estágio Supervisionado do CEFAM de Jales, por ser um curso de formação de nível médio, que desenvolve o Estágio ao longo do curso, e por propiciar condições para que o estagiando se dedique em tempo integral à sua formação, por meio de auxílio financeiro.

Essa pesquisa procurou demonstrar a relevância de se colocar o trabalho do estagiando como objeto do Estágio. O estagiando ao depreender os estados qualitativos da sua prática e ao compreender esses estados no contexto de uma práxis crítica, pode, conscientemente, abandonar sua prática atual em favor de uma prática transformadora, apesar das limitações histórico-sociais

ABSTRACT

This work has aimed at revealing the pre-service elementary school teacher education practice, from the educational praxis perspective, and contributing for a necessary limitation of the object of study of the pre-service teaching practice.

For developing such study, I have chosen to analyse the supervised pre-service teaching practicum at the CEFAM of Jales, for being a medium level teacher education course which develops the teaching practice experience along the course, and for offering the student-teacher financial support so that he can dedicate his integral time to his education.

This research has tried to demonstrate the relevance of focusing at the student-teacher's work as the practicum object. By perceiving the qualitative state of his practice and by understanding these states in a critical praxis context, the pre-service teacher can consciously abandon his present practice in favor of a transformative one, in spite of its historical-social limitations.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	16
LISTA DE ABREVIATURAS	17
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	
O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO	25
1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA, ENQUANTO PRÁXIS EDUCATIVA: ESTADOS QUALITATIVOS.....	25
2. O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	44
2.1. A COLETA DE DADOS.....	45
2.1.1. A observação.....	46
2.1.2. O questionário.....	48
2.1.3. A entrevista	49
2.1.4. A análise documental.....	51
2.2. O ESTUDO DOS DADOS E A COMPOSIÇÃO DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO.....	52
2.3. INDICADORES DE ANÁLISE DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO.....	56
2.4. A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO CONTEÚDO ESCOLAR ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO.....	57
2.5. NOTAÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO E NA APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	57
CAPÍTULO II	
CEFAM: DA ABORDAGEM HISTÓRICA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	59
1. PROJETO CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO: CEFAM.....	60
2. O CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	68
3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	84
4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEFAM DE JALES.....	94
5. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	95

CAPÍTULO III	
O TRABALHO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ESTADOS QUALITATIVOS DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO..	99
1. EIXOS DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO.....	99
1.1. DO DISCURSO OFICIAL PROCLAMADO AO DISCURSO REAL	
CONSAGRADO.....	100
1.2. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO.....	107
1.3. O COTIDIANO DO ESTÁGIO NA ESCOLA-CAMPO.....	118
1.4. A ROTINIZAÇÃO NO TRABALHO DO ESTAGIANDO.....	122
1.5. DIFERENTES “DOCÊNCIAS” NA PRÁTICA DO ESTAGIANDO:	
IMPROVISAR OU PLANEJAR?.....	125
1.5.1. Docência improvisada: ação recorrente da prática do estagiando.....	125
1.5.2. Docência planejada: a ação pedagógica do estagiando.....	129
(a) A docência na classe de Estágio: um exemplo de organização metodológica.....	130
(b) A docência na Recuperação Paralela.....	136
1.6. A SOCIALIZAÇÃO NO TRABALHO DE ESTÁGIO: A SUPERVISÃO POSSÍVEL.....	141
2. A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO CONTEÚDO ESCOLAR ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO.....	147
CAPÍTULO IV	
PROPOSIÇÕES E ENCAMINHAMENTOS.....	171
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	183
Documentos Consultados.....	195
Legislação Consultada	197
ANEXOS	
ANEXO 01	
Quadro demonstrativo das observações realizadas na escola formadora e nas escolas-campo de estágio.....	203
ANEXO 02	
Questionário dirigido aos Supervisores de Ensino da DE de Jales, Coordenador Pedagógico e Supervisores de Estágios das quartas séries do CEFAM com vistas a resgatar a sistemática de repasse das informações oficiais e das orientações relacionadas a essas informações.....	205
ANEXO 03	
Questionário dirigido às Supervisoras de Estágios com vistas a recuperar o encaminhamento dado às ações dos Projetos Especiais de Estágio.....	207
ANEXO 04	
Questionário dirigido aos alunos quartanistas, visando ao levantamento das atividades de estágios desenvolvidas pelos estagiandos no 1º bimestre.....	209
ANEXO 05	
Roteiros para entrevista com as Supervisoras de Estágio.....	211

ANEXO 06

Roteiros para entrevista com os alunos quartanistas do CEFAM destinadas a pesquisar os tipos de atividades desenvolvidas na escola-campo de estágio.....213

ANEXO 07

Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão.....215

ANEXO 08

Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes (SE/CENP, 1983).....217

ANEXO 09

Publicação Centro de formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM (São Paulo, SE/CENP, 1988).....219

ANEXO 10

Proposta Preliminar para a Disciplina Didática/Prática de Ensino e Estágio (SE/CENP,1990).....221

ANEXO 11

Proposta Curricular para as Disciplinas: Didática / Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - HEM (SE/CENP, 1994).....225

ANEXO 12

Resolução SE 181/96.....229

ANEXO 13

Organização do trabalho de Estágio no CEFAM de Jales, 1997.....233

ANEXO 14

Atividades realizadas pelos estagiandos (representados pelos números de 1 a 10) na escola-campo de estágio A.....235

ANEXO 15

Atividades realizadas pelos estagiandos (representados pelos números de 1 a 10) na escola-campo de estágio B.....237

ANEXO 16

Atividades realizadas pelos estagiandos (representados pelos números de 1 a 10) na escola-campo de estágio C.....239

ANEXO 17

Quadro síntese da quantificação das Atividades Cotidianas de Estágio coletadas por meio de observações nas escolas-campo de estágio, no 1º semestre..... 241

ANEXO 18

Quadros de quantificação das Atividades Cotidianas de Estágio coletadas pelos questionários243

ANEXO 19

Quadros de agrupamento das Atividades Cotidianas de Estágio desenvolvidas pelo 4º ano A e 4º ano B do CEFAM - 1º bimestre de 1997.....245

LISTA DE TABELAS

Tabela A - Freqüência de ocorrência de cada categoria em que foram agrupadas as atividades cotidianas de Estágio realizadas pelos estagiandos no 1º semestre letivo nas 3 escolas-campo..... 120

Tabela B - Freqüência de ocorrência de cada categoria em que foram agrupadas as Atividades Cotidianas de Estágio relatadas pelos estagiandos quartanistas no questionário aplicado no final do 1º bimestre.....121

LISTA DE ABREVIATURAS

A seguir, são esclarecidas as siglas usadas neste trabalho:

- **AIA** - Ano Internacional da Alfabetização
- **BM** - Banco Mundial
- **CEE** - Conselho Estadual de Educação
- **CEFAM** - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- **CFE** - Conselho Federal de Educação
- **CEI** - Coordenadoria de Ensino do Interior
- **CENAFOR** - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- **CENP** - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- **COES** - Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau
- **CONARCFE** – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- **COMAG** - Coordenadoria de Magistério
- **DEPEF** - Departamento de Ensino Fundamental e Médio
- **DEM** - Departamento de Ensino Médio
- **FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento
- **HEM** - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério
- **HTP** - Hora de Trabalho Pedagógico
- **MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- **PBQP** - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
- **PFCFAM** - Projeto Fortalecimento dos Centros de Formação do Magistério
- **PNAC** - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
- **PND** - Plano Nacional de Desenvolvimento

- **PND/NR** - Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
- **PNED** - Plano Nacional de Educação Básica
- **PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- **PRN** - Plano Reconstrução Nacional
- **PROHAM** - Programa de Habilitação do Magistério
- **PSECD** - Plano Social de Educação, Cultura e Desporto
- **SE** - Secretaria da Educação
- **SDE** - Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional
- **SENEB** - Secretaria Nacional de Educação Básica
- **SEPS** - Secretaria de Primeiro e Segundo Graus
- **SESG** - Secretaria de Ensino de Segundo Grau
- **UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- **UNICEF** - Fundação das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

São muitos os estudos que discutem o Estágio Supervisionado e a sua contribuição na formação de professores.

Fazenda (1990), ao refletir sobre o papel do Estágio no CEFAM¹, com base em dissertações, teses e encontros de educadores, revela-o como um campo órfão de estudos específicos, tratado como algo isolado. Para ela, a revisão bibliográfica destes últimos dez anos revela um imenso desacerto de intenções no que se refere a Estágio, e demonstra que os trabalhos não caminham para a construção de uma proposta consistente e ordenada.

Para Pimenta (1994), a problemática do estágio sempre foi colocada como de difícil solução, devido às condições para sua realização efetiva, como carga horária dos alunos e professores e, também, devido a diferentes entendimentos quanto a sua finalidade e função.

Gatti (1997), ao levantar questões em torno da qualidade da formação de professores, aponta o Estágio como um de seus pontos críticos. Para ela, o problema do Estágio não é recente, parece datar desde sua instituição. E, apesar dessa problemática ser sobejamente conhecida, continua sem solução nas instituições formadoras. Para ela:

¹ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática. A participação em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor da sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento, de perto, das atividades por um supervisor na maioria das escolas. O controle se dá muito mais por meio de relatórios bimestrais ou semestrais. (...) Não há acompanhamento direto e nem orientação no

Freitas (1996), numa retrospectiva histórica, apresenta elementos que discutem a Prática de Ensino, sob a forma de Estágios Supervisionados, como disciplina que tem seu espaço curricular nos cursos de formação e que busca sua definição no conjunto das disciplinas da área de Didática. Para isso, recuperou-se o movimento da Didática e da dimensão pedagógica na formação do professor, abordando-se as temáticas de encontros nacionais representativos na área educacional. Apresento, a seguir e de um modo sucinto, a análise da autora sobre os encontros nacionais, a qual, aponta divergências teórico-metodológicas no tratamento dos conteúdos pedagógicos envolvidos na formação do professor.

O IV Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1987) buscou a unidade entre teoria e prática, por intermédio da reflexão conjunta sobre a Didática e Prática de Ensino, como possibilidade de investigação e de pesquisa que desvelasse as questões específicas da prática pedagógica. O 1º Encontro Nacional sobre Estágio Curricular, no Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense, 1987), discutiu o Estágio desvinculado da Didática, ao colocar em evidência a necessidade de se tomar o trabalho como articulador dos estágios curriculares. O V Endipe (1989) apresentou como tema central a organização do trabalho docente, buscou a integração da Didática e da Prática de Ensino e aprofundou a discussão sobre a questão do trabalho como categoria de análise da prática docente, articulando-a ao processo de trabalho na sociedade capitalista. Contrapondo-se a esse último encontro, a temática e os objetivos do VI Endipe (1991) confirmaram o afastamento da área da Didática dessa perspectiva teórico-metodológica de análise da prática

A autora abordou, também, alguns parâmetros teórico-metodológicos de análise da Prática de Ensino. Entre eles,

(a) os que enfatizam "os aspectos subjetivos do problema, ou seja, a vontade política individual do docente, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso dos cursos, e não revelam as condições históricas que produziram a situação, ou os mecanismos internos e externos que mantêm condições tais como a fragmentação dos cursos e currículos, (...) as políticas educacionais governamentais (ou a ausência delas) para a formação dos profissionais da educação, e sua submissão às exigências colocadas pela produção e pelas novas formas de organizar o processo e a força de trabalho" (p.26);

(b) os que enfatizam as "atividades a serem desenvolvidas junto às escolas públicas de 1º e 2º graus" (p.26);

(c) os que vinculam "a prática de ensino à proposta de pesquisa sobre a vivência escolar dos alunos e/ou a prática pedagógica em sala de aula como elemento de envolvimento do aluno/futuro professor e do professor/aluno com a prática da pesquisa" (p.27);

(d) os que destacam "a importância das pesquisas do tipo etnográfico na área educacional, para o estudo das situações do cotidiano escolar, "na busca de um novo saber e um novo fazer didáticos" (...) como possibilidades de contribuir para a construção de uma didática fundamental e para o redimensionamento da prática de ensino" (p. 28); e,

(e) os que defendem "a proposta de construção da teoria pedagógica baseada na 'identificação de problemas significativos à luz de um projeto pedagógico claro' e propõe que a pesquisa deve deslocar-se em direção à prática escolar utilizando a observação e a descrição sistemáticas apoiadas com métodos quantitativos e qualitativos" (p.28).

Os estudos de Freitas (1996) acentuam a necessidade de se buscar a definição da Prática de Ensino, sob a forma de Estágios Supervisionados, como disciplina curricular nos cursos de formação do educador e sua definição no conjunto das disciplinas da área de Didática. Observa-se, portanto, uma indefinição teórico-metodológica no tratamento do Estágio nas instituições formadoras. Como causas dessa situação, Piconez (1994) aponta a não identificação do objeto de estudo do Estágio e o tratamento que ele recebe na

legislação. Isso acaba por deixar a definição dos princípios teórico-metodológico do Estágio sob a responsabilidade dos agentes pedagógicos nele envolvidos, os quais, por considerarem o Estágio Supervisionado como tarefa exclusiva da Didática, sentem dificuldades de identificá-lo no interior de um projeto político-pedagógico mais amplo e de delimitar seu objeto de estudo, dando-lhe, assim, encaminhamentos próprios.

Embora o Estágio Supervisionado, por não apresentar objeto de estudo próprio, possa ser entendido como um componente secundário da disciplina a qual se vincula ou, simplesmente, como horas a serem cumpridas na escola campo de estágio, é por meio dele que se devem articular, simultaneamente, duas instituições escolares, a formadora e a escola básica, cada qual com suas particularidades. Se por um lado, essa articulação pode gerar problemas no seu desenvolvimento, por outro, é ela que oferece uma rica oportunidade de discussão político-pedagógica, facilitando, assim, a realização de um trabalho

A situação acima retratada, ao mesmo tempo que revela os impasses e as dificuldades no tratamento do Estágio no campo pedagógico dos cursos de formação profissional, demonstra, também, que ele, em nenhum momento, foi considerado desnecessário, uma vez que esteve sempre presente nos currículos dos cursos de formação.

Cabe ressaltar que o Estágio deve ser entendido como prática de formação, por se constituir num espaço de trabalho pedagógico capaz de aproximar os alunos do processo da escola pública e de trazer esse processo para discussão. Por esse motivo, o Estágio reúne as condições favoráveis de propiciar reflexões sobre e a partir da realidade da escola pública, revigorando-se assim a necessidade de repensá-lo e de buscar a sua (re)definição como componente curricular de formação de professores.

O presente trabalho se justifica em razão de o Estágio constituir um campo fértil para investigação. Ele pode ser investigado, por exemplo, sob diferentes perspectivas: da ação da escola formadora, da ação da escola básica, da ação do Supervisor de Estágio, da ação do estagiando, da ação das

políticas educacionais de formação, ou ainda, da ação das políticas econômicas e sociais. Diante de tantas possibilidades, julguei que estudar o Estágio, tendo como foco a prática do estagiando, apresentava-se como o caminho mais propício para essa investigação, uma vez que oferecia melhores condições de integrar as demais perspectivas.

Outro motivo que influenciou minha opção foi a compreensão de que a prática do estagiando representa o modo pelo qual o Estágio se plasma na ação de formação. Nesse contexto, a prática do estagiando constitui-se num recorte do processo de formação da instituição, numa célula de trabalho, cuja tessitura engendra-se na articulação que ela estabelece com as esferas sociais, econômicas e políticas que interferem na sua organização. Essa abordagem de análise do Estágio Supervisionado partindo do trabalho do estagiando, avança

para uma compreensão do trabalho na escola, que extrapola o conceito de trabalho docente, entendendo-o como trabalho pedagógico, que envolve alunos, professores e a totalidade da escola em sua organização e não apenas a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem que ali se desenvolve (FREITAS, 1996, p.28).

Para investigar o trabalho de Estágio desenvolvido por estagiandos, elegi como espaço o CEFAM, em razão de este apresentar condições mais favoráveis para o desenvolvimento da pesquisa, pois, além de se tratar de um Centro Específico de Formação Inicial do Profissional do Magistério, seus alunos dispunham de tempo integral para a realização das atividades do Estágio, foco central do seu processo de formação.

Para analisar e investigar a realidade do CEFAM de Jales e do Estágio por ele condicionado, propus-me a estudá-lo em seu próprio contexto, para que pudesse proceder à apreensão da sua realidade, investigar sua dinâmica interna, analisá-lo como processo de formação inicial e compreendê-lo na prática do estagiando, enquanto momento particular dessa totalidade concreta.

Sob essa perspectiva, este trabalho procura contribuir para a necessária delimitação do objeto de estudo do Estágio, tomando como base a práxis

Os resultados desta investigação constam do presente trabalho, em

No primeiro capítulo, discuto a concepção de práxis a partir dos referenciais de Lefebvre (1979), Vázquez (1990) e KosiK (1995), apresento o cenário da pesquisa, descrevo o CEFAM de Jales e formulo o encaminhamento

A tensão entre o CEFAM, enquanto expressão de uma política educacional desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e a sua operacionalização na cidade de Jales esta analisada no

A prática do estagiando, enquanto expressão concreta da práxis educativa do Estágio condicionada pela organização do CEFAM, é discutida no

No quarto capítulo, apresento algumas proposições acerca do desenvolvimento do Estágio, que propiciam ao estagiando a investigação de sua prática e a compreensão da sua futura prática docente.

CAPÍTULO I

O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo discuto a concepção de práxis a partir dos referenciais de Lefebvre (1979), Vázquez (1990) e Kosik (1995), apresento o cenário da pesquisa e formulo o encaminhamento metodológico.

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA, ENQUANTO PRÁXIS EDUCATIVA: ESTADOS QUALITATIVOS

A prática pedagógica constitui um desafio constante, especialmente, quando se quer torná-la objeto de pesquisa, acreditando-se que, ao compreendê-la e contextualizá-la, pode-se depreender elementos que servirão de subsídios para um trabalho educacional transformador.

A literatura relacionada à Educação, nestas últimas décadas - principalmente os estudos de André (1995), Demo (1987/1992/1994/1995), Enguita (1989), Fazenda (1988/1994), Freitas (1992/1993), Freitas (1994), Gouveia (1992), Oliveira (1994), Saviani (1992), Silva (1992), Taffarel (1993), Vázquez (1990) - aponta a relevância da reflexão filosófica na educação e alerta para a necessidade de um projeto histórico claro que norteie a pesquisa

nesse campo. Revela, também, a importância da aproximação do trabalho de pesquisa em educação à atuação do educador, transformando-a num instrumento valioso de enriquecimento do trabalho pedagógico. A pesquisa educacional, ao tomar a prática pedagógica como elemento fundamental de estudo, potencializa a reflexão crítica do professor, ou seja, possibilita-lhe o estudo de sua prática numa perspectiva sócio-histórica.

Nesse contexto, compreende-se os vínculos da prática pedagógica com a conjuntura social em que está inserida e com toda a série de condicionantes a ela relacionada. O termo “condicionantes” é utilizado por sugerir a idéia de probabilidade na alteração das relações sociais, uma vez que, o termo “determinantes” causa a sensação de impotência total perante o sistema. Segundo Demo (1994), os condicionantes são um tipo de determinismo mais aberto, capaz de conviver com a história, pois, ao aceitar a probabilidade, admite efeito contrário, não como exceção, mas como normal dentro da margem da possibilidade. A probabilidade de acontecer o contrário é real. Trata-se, assim, da aceitação da possível interveniência do homem em querer, decidir, planejar e provocar transformações na realidade social que, em parte, lhe é dada e, em parte, é construída por ele. Freire (1997) alerta que só o ser que se percebe condicionado pode deixar de ser determinado, ao se tornar capaz de transformar a determinação em condicionamentos e, ao mesmo tempo, capaz de intervir na sociedade condicionadora.

A opção pela pesquisa da prática pedagógica justifica-se, também, pelas asserções relevantes que elaborei em decorrência de estudos teóricos e de análises de meu trabalho educativo. A prática pedagógica é compreendida como trabalho por ter potencial de ensinar, de gerar conhecimento, não necessariamente inédito, o que lhe confere valor social. Ela constitui um espaço social que articula a ação com o pensamento, a teoria com a prática e viabiliza a relação do profissional em educação com o mundo físico, social e político, apresentando-se, portanto, como ponto de partida e de chegada de um estudo educacional crítico e reflexivo e como um dos possíveis caminhos de aproximação do processo educativo real.

Nessa perspectiva, para contextualizar a prática pedagógica, enquanto espaço social de trabalho humano, uma das possibilidades é a compreensão da sua organização, incluindo as ações pedagógicas do professor em sala de aula e as relações entre esse trabalho, o da escola e a forma como a sociedade organiza o trabalho em geral.

O trabalho, uma atividade vital, possibilita ao sujeito relacionar-se com a natureza e com os outros homens. Essas relações de trabalho se materializam e adquirem características particulares, oriundas das várias maneiras como os homens se relacionam entre si, com a natureza, e como se organizam para produzir sua vida material e social, em cada formação social, que lhe confere caráter histórico. Depreende-se, então, que a organização social do trabalho é historicamente condicionada e, para estabelecer as relações entre o trabalho pedagógico e a forma como a nossa sociedade organiza o trabalho em geral, torna-se necessário situá-lo no momento histórico em que ele se realiza.

Na sociedade capitalista o trabalho está dividido, fundamentalmente, em manual e intelectual. Esse antagonismo orienta a concepção de conhecimento no presente momento. De acordo com Freitas (1995), a escola incorporou a divisão entre teoria e prática de forma bastante marcante na sua organização curricular. Para o autor, esse é o contexto social no qual se deve pensar a questão da organização do trabalho pedagógico, pois entender esses limites na organização do trabalho pedagógico ajuda a lutar contra tais limitações. Por outro lado, desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo.

Como este trabalho centra-se na prática pedagógica, enquanto trabalho, procura desvendar, desvelar e compreender os condicionantes que a produziram, o processo de articulação entre a teoria e a prática realizado por seus sujeitos e seu contexto histórico, por intermédio da organização do seu trabalho pedagógico. Sob tal perspectiva, aborda a prática pedagógica como um fato sócio-educacional que se constitui na e pela relação do ser humano singular com outros seres humanos e com o mundo, sob a interferência dos condicionantes políticos e sociais.

A prática pedagógica, enquanto fato social, não se apresenta como um movimento uniformemente regular, nem se comporta de maneira linear. Ela é singular, particular e possui característica própria. Por este motivo, não se revela integralmente, de imediato. Segundo Kosik (1995), a realidade se apresenta por meio de fenômenos, dos quais se percebem facetas, dada sua complexidade. Essa maneira fragmentária de apresentação da realidade oculta a essência do fato, dificultando sua compreensão direta e imediata. Compreender que o fenômeno é fragmento do fato e descobrir a sua essência é buscar a estrutura da realidade. Para o autor, “o fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que - diferentemente da essência oculta - se manifesta imediatamente primeiro e com mais freqüência” (p.15).

Esse pressuposto mostra que no fato existe algo definido como essência ou verdade oculta, que é distinta do fenômeno que se manifesta imediatamente. Assim, a percepção imediata do fenômeno não possibilita apreender diretamente sua essência. Depreende-se, então, a existência, num mesmo fenômeno, de uma realidade aparente, por meio da qual ele se revela de imediato, e a existência da sua essência, que se apresenta imediatamente oculta.

Para Kosik (1995), o conhecimento do fato realiza-se com a separação de fenômeno e essência, de secundário e essencial, pois só por meio dessa separação pode-se mostrar o caráter específico do fenômeno, e com isso, a demonstração de sua coerência interna. Essa decomposição do todo é elemento constitutivo do conhecimento.

A prática pedagógica, ao ser considerada um fato social, produzida pelos homens em determinadas circunstâncias – os quais têm leis históricas que os constituem assim e não diferentemente, e que tais leis condicionam seu desenvolvimento e sua transformação -, apresenta-se, intensamente, caracterizada pela organização do trabalho escolar que a condiciona (Frigotto, 1994). Assim, seu estudo deve compreender a relação dialética que se estabelece entre as condições reais de organização do trabalho da escola e a organização geral do trabalho da sociedade em que se insere.

Essa relação, entre as condições reais em que se verifica o trabalho pedagógico e a organização social, se expressa nas políticas sociais. Machado (1989) agrupou o posicionamento teórico frente à organização do processo de trabalho na escola, em três perspectivas: a que enfatiza a organização do processo de trabalho escolar como fenômeno burocrático; a que toma como referência para sua análise o modelo fabril; e, a que aborda a organização do trabalho escolar como espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classe.

Para o autor, a primeira perspectiva, a que enfatiza a organização do processo de trabalho escolar como fenômeno burocrático, numa visão mais crítica, “trouxe contribuições importantes, tais como: a rejeição da escola como instituição neutra e a exposição dos pressupostos ideológicos e os processos que estão por trás do discurso da neutralidade e da racionalidade” (idem, p. 28). Mas, segundo o autor, apresenta algumas limitações, dentre as quais, a excessiva ênfase no julgo da subjetividade humana pelo caráter burocrático e a não consideração das contradições e formas de resistência que se fazem presentes no seio da instituição escolar.

A segunda perspectiva toma o modelo fabril como referência para a análise da organização do processo de trabalho escolar e “tem sua fundamentação teórica nas categorias marxistas de análise do processo de trabalho material e tenta transpor de forma linear essas mesmas categorias para a análise do processo de trabalho não material - o escolar” (idem, p.29). Essa abordagem considera “que a implementação dos princípios da especialização e do parcelamento verificados na organização fabril também ocorreu no trabalho pedagógico” (idem, p.29). Similarmente os professores “perderam o controle da totalidade do processo de trabalho, foram expropriados de sua única condição de trabalho, o saber, restando-lhes apenas sua força de trabalho, que pode ser vendida no mercado, como qualquer outra mercadoria” (idem, p.29). Desse modo, abordam-se a divisão do trabalho na escola e os efeitos produzidos como o processo de desqualificação do professor, o cerceamento da sua autonomia, a sua subordinação, a questão do controle, a

cisão entre a concepção e execução. Para o autor, a esses aspectos impõe-se uma diferenciação quanto ao grau de efetivação das relações capitalistas de produção na fábrica e na escola. E, quando essas diferenças são ignoradas, como fazem as análises lineares, contribui-se para enviesá-las, tornando seus resultados controvertidos.

A terceira perspectiva, que explicita a fundamentação do presente trabalho, enfoca a organização do processo de trabalho escolar como espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classes. Apresenta as abordagens que partem do “marxismo e têm como princípio que a escola é uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e as contradições dessa sociedade: concepção x execução, teoria x prática, autonomia x submissão, conhecimento científico x senso comum, conformismo x resistência, entre outras” (idem, p.30). Segundo Machado (1989), sob esse ponto de vista, as relações de poder no interior da escola são vistas de forma dialética. As determinações histórico-sociais da organização do processo de trabalho escolar são mediatizadas pela prática histórica, social, política e cultural dos sujeitos nela inseridos. Esta perspectiva enfatiza a escola como instância entre a reprodução e a resistência e, deste modo, a “subjetividade e a ação humana ganham importância, posto que o poder passa a ser visto não de forma unidimensional e estática, mas sim de forma dinâmica e resultante da práxis histórico social dos homens” (idem, p.30). Essa terceira perspectiva, em especial, aponta a relevância, no trabalho pedagógico, da mediação entre o agente social da educação e as determinações sócio-políticas da sociedade e da escola.

Arroyo (1980) considera essas determinações sócio-políticas como condições objetivas e concretas da escola, decorrentes do seu processo histórico. Para ele, essa história, que se faz nas camadas subalternas, englobando sua consciência, sua educação e organização condiciona a história

... gera massas de trabalhadores, a classe operária e os assalariados, que pressionam condicionando os limites da opção política e econômica das classes dominantes. Não podemos ignorar esse fato essencial para compreender nossa história e a história específica desse setor social chamado educação (idem, p.6).

Nesse aspecto, os condicionantes gerados no e pelo processo histórico da sociedade representam as condições objetivas da escola de formação de professores e da escola básica, que se articulam na construção da práxis educativa do Estágio, inserindo-o no contexto da prática social. Do grau de consciência que se estabelece entre a ação do Estágio e a prática social global depreendem-se diferentes estados de prática pedagógica do estagiando. Se o estagiando tem consciência dessa relação e projeta ações inovadoras sobre a prática real, pode-se afirmar que ele tem uma prática de Estágio crítica. Ao contrário, se o estagiando não possui consciência dessa relação e utiliza-se do pensamento comum, tem uma prática de Estágio acrítica. Pode-se inferir disso que a prática acrítica - cujas aparências indicam tratar-se de uma prática sem teoria na qual o estagiando não sabe o que pratica - apresenta implicitamente a teoria do pensamento comum. No entanto, por não questionar as relações sociais que a geraram, convalida as existentes.

A prática pedagógica de Estágio constitui, essencialmente, uma atividade teórico-prática que apresenta um lado teórico (subjetivo) e um lado material (objetivo), o de operacionalização, ou seja, o lado propriamente prático da atividade. Tanto o lado teórico como o prático sofrem influências das condições concretas em que se desenvolve a relação pedagógica.

Veiga (1992) entende a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos que, enquanto dimensão da prática social, pressupõem a relação teoria-prática. Para a autora:

A prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo (p.17).

Considerando que os estados da prática pedagógica articulam-se ao tipo de relação que se estabelece entre teoria e prática, as contribuições de Candau e Lelis (1983) são relevantes para essa compreensão. Essas autoras agrupam as formas de conceber a relação teoria e prática, fundamentalmente, em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade.

A visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática, numa total autonomia de um pólo em relação ao outro. Essa visão apresenta duas perspectivas, a dissociativa, em que prática e teoria são componentes isolados, e a associativa, em que, os pólos teoria e prática são separados, mas justapostos. Na visão dissociativa cabe aos “teóricos” o pensar, o elaborar, o refletir e o planejar, enquanto aos “práticos” compete o executar, o agir, o fazer. Na visão associativa o primado é da teoria, e a prática deve reduzir-se à uma

A visão de unidade está centrada na vinculação entre teoria e prática. Esta unidade não significa identidade entre os dois pólos. Ela é assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência de uma em relação à outra; “a visão de unidade expressa a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática” (idem, p.15).

Todas essas relações que se buscam entre a teoria e a prática existentes na prática pedagógica, remetem ao conceito de práxis e seus

Para Lefebvre (1979) a práxis é um ato, é a relação dialética entre a natureza e o homem, as coisas e a consciência. Ela existe em três níveis: o repetitivo, o mimético e o inovador. Para o autor, o repetitivo e o inovador encontram-se situados em dois pólos e, entre os dois, encontra-se o mimético. Esses níveis de práxis apresentam essas características:

A práxis repetitiva recomeça os mesmos gestos, os mesmos atos em ciclos determinados. A práxis mimética segue modelos; pode suceder que, imitando, ela chegue a criar, mas sem saber como nem por quê; mais freqüentemente ela imita sem criar.

Quanto à práxis inventiva e criadora, ela atinge seu nível mais elevado na atividade revolucionária. Esta atividade pode ser exercida tão bem no campo do conhecimento e da cultura (a ideologia), como no da ação política (LEFEBVRE, p.40).

Lefebvre caracteriza a práxis inventiva como expressão do mais alto grau criador, o qual “inclui a teoria que ela vivifica e verifica” (p.41). Para ele, essa práxis criadora compreende tanto a decisão teórica como a decisão de ação. Supõe tática e estratégia. Em relação à práxis criadora, o autor afirma que ela não existe sem projeto, visto que não existe “... ato sem programa, práxis política sem exploração do possível e do futuro” (p.41). A práxis criadora “sempre comporta uma abertura sobre o possível” (p.41). E, “... toda práxis se situa duplamente na História: em relação ao passado e em relação ao futuro, sobre o qual ela se abre buscando criá-lo” (p.42).

Esse mesmo autor afirma ainda que na práxis ocorrem reencontros: o pensamento reencontra a unidade com o ser, a consciência reencontra a natureza sensível ou “material” e o espírito reencontra a espontaneidade. Para ele, “... a práxis verdadeira é a condição de uma teoria real. Somente é verdadeira a práxis revolucionária, que supera a práxis repetitiva e mimética” (p.43). Para ele, os resultados da práxis alienam os homens na medida em que imobilizam seu poder criador e impedem a superação de níveis inferiores da

Vázquez (1990) considera a práxis como “... atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – em e pela praxis (como ser social prático)” (p.7). Ao conceituar práxis, o autor apresenta como qualidade relevante o caráter transformador que ela deve conter. A práxis constitui a “... atividade humana transformadora da natureza e da sociedade” (p.117). Fica evidente nessas afirmações que as formas fundamentais de práxis devem guardar o caráter inovador e transformador. O autor qualifica a práxis social transformadora – a política - como revolucionária, ao afirmar que ela constitui a “... atividade humana real, efetiva, transformadora que, em sua forma radical, é justamente a revolução” (p.131).

Depreende-se em sua obra que a práxis fundamental, tanto a produtiva - relação com entes naturais – como a transformadora – relação com o próprio homem - representa o nível mais elevado de práxis e expressa o mais alto grau de consciência do sujeito que se relaciona com a natureza e com os outros homens pelo trabalho. Ademais, segundo o autor, a práxis fundamental, enquanto processo de trabalho humano, apresenta como um de seus fatores essenciais a sua adequação a uma finalidade. O trabalho humano, enquanto atividade humana, só se verifica quando:

... os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente -, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro (p.187).

Assim, a atividade humana implica a intervenção da consciência, visto que o resultado ocorre duas vezes e em tempos diferentes: como resultado ideal, enquanto produto da consciência, e como produto real. Para Vázquez , “... em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente” (p.187).

Assim, a práxis constitui, na verdade, uma atividade teórico-prática, “ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (p.241).

Para o autor, os diferentes níveis de práxis estão na dependência do grau de consciência do sujeito que a pratica, como exposto em Lafefvre (1979). Para entendê-los, Vázquez explicita que, na prática cotidiana, como em qualquer esfera do conhecimento, a essência do fato não se manifesta de maneira direta e mediata por meio de sua aparência, e que a prática cotidiana, longe de mostrar a essência de modo transparente, o que faz é ocultá-la. Daí a

expressão "consciência comum" para o sujeito que desenvolve a prática cotidiana, sem tomá-la como objeto de seu conhecimento. Assim, para Vázquez, a praxis espontânea ou reiterativa do dia-a-dia, para alcançar a práxis crítica, necessita destruir a atitude própria à consciência comum. Além disso, para a superação da práxis comum pela práxis crítica:

... é condição indispensável [...] superar toda consciência mistificada (embaçada, enganosa) da práxis e ascender a um ponto-de-vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do homem. Só assim podem unir-se conscientemente pensamento e ação (p.9).

Portanto, sem transcender os limites da consciência comum, é impossível que uma práxis espontânea ou reiterativa do dia-a-dia se eleve ao nível superior. Para o autor, essa práxis espontânea deriva do ponto-de-vista espontâneo ou instintivo do sujeito, ou melhor, de sua concepção ingênua que se baseia no fato de ele "ver a atividade prática como um simples dado que não exige explicação" (p.9). E, assim, as conexões que a consciência comum estabelece com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela num plano a-teórico.

Entretanto, a existência de níveis de práxis torna-se relevante ao explicitar que o ser humano, enquanto consciência comum, não vive num plano a-teórico. Para o autor, não é possível afirmar que o indivíduo vive num mundo absolutamente a-histórico, pois entende que:

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática (p.9).

Assim, a consciência comum de práxis não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nessa bagagem as teorias se encontrem degradadas. Portanto, a consciência da práxis fez-se pela adoção inconsciente de ponto-de-vista surgido originariamente como reflexões do fato

prático. Para o autor, a presença desses ingredientes teóricos não possibilita que a consciência comum tenha diante da práxis uma atitude propriamente teórica, já que nela falta o momento capital da ligação consciente entre a consciência e o objeto. Para ele:

... o homem comum e corrente se encontra numa relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente – mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que ele se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento (p.10).

Como fator relevante, depreende-se em Vázquez (1990) que a consciência comum não produz uma teoria da práxis e que para atingir a práxis transformadora faz-se necessário destruir a atitude própria à consciência comum.

Tanto Lefebvre (1979) como Vázquez (1990) discutem os níveis da práxis e apresentam possibilidades de superação dos níveis inferiores para

Kosik (1995) também reporta-se à práxis, apresentando-a em diferentes níveis: num nível inferior - a comum - e num nível mais elevado - a crítica -. Apresenta, ainda, a possibilidade de superação da práxis comum. Na práxis comum, a atividade imediata do homem, em face à realidade:

... é de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (p.13).

Essa realidade apresenta-se como o campo em que o homem comum exercita a sua atividade práctico-sensível, fundamento da sua imediata interação prática com a realidade. Nesse trato práctico-utilitário com as coisas, o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um

sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (Kosik, p.13).

As formas fenomênicas da realidade que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representação do pensamento comum, são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias à lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com a sua essência e o seu conceito correspondente. Essa práxis utilitária gera o senso comum correspondente e, para Kosik (1995) “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (p.13).

Essa práxis comum decorre do ambiente cotidiano que, com sua regularidade, imediatismo e evidência penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural que constitui o mundo da pseudoconcreticidade. Para Kosik (1995), fenômeno é aquilo que se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência ocultando a essência do fato. Por isso, o agir comum gera como produto dessa pseudoconcreticidade o pensamento comum, ou melhor, um nível inferior de práxis, a comum ou a fetichizada. Esse aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana.

Depreende-se, então, que a práxis utilitária cotidiana cria o pensamento comum como forma de seu movimento e de sua existência. Portanto, o pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias e a representação da coisa é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas. Assim, para que ocorra a superação dessa práxis torna-se necessário “destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (Kosik, p.20). Na superação da práxis comum, o pensamento dialético tem que destruir essa pretensa independência dos fenômenos (pseudoconcreticidade), demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, a prova de seu caráter derivado.

A possibilidade dessa superação decorre quando o sujeito toma consciência de que produz a realidade e que, portanto, pode mudar de modo revolucionário essa realidade humano-social, porque ele é o produtor dela. Essa realidade humano-social constitui a unidade da produção e produto do sujeito e objeto. Portanto, o mundo real é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produto do homem social, e onde o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social, um mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana, enfim, é o mundo do qual a verdade devém (Kosik, p.23-24).

O autor apresenta como qualidades da práxis humana as duas formas ou os dois graus de conhecimento da coisa (objeto): a representação e o conceito. Portanto, na superação do conhecimento sensível e intuitivo (representação) pelo racional e teórico (conceito), ocorre, também, a superação da práxis comum pela crítica ou do pensamento comum pelo pensamento racional. Compreende-se que o caminho para buscar um nível mais elevado, pela superação do nível inferior, é o mesmo para o conhecimento, o pensamento e a

Cada grau do conhecimento humano sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é uma atividade baseada na praxis objetiva da humanidade, portanto, ligada a todos os outros vários modos, em medida maior ou menor (KOSIK, 1995, p.30).

Essa idéia de níveis ou estado de práxis ganha relevância quando, ao estudá-los, depreende-se a possibilidade de caminhar de um nível ou estado para o outro. Lefebvre, Vázquez e Kosik explicitam essa possibilidade sempre utilizando-se do nível inferior para atingir o superior. Para Kosik (1995), esses sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, constituem um produto histórico-social. Daí, depreender que o pensamento comum ou senso comum do homem comum, enquanto um produto histórico-social, necessita ser valorizado e explicitado para o próprio sujeito que pretende

superá-lo e, portanto, considerá-lo como ponto de partida (pensamento comum) e de chegada (pensamento crítico) da superação. Kosik assim se expressa a esse respeito:

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo que tinha partido (p.36).

Torna-se interessante ressaltar que esse ponto de partida e de chegada centra-se no estudo de um fato e que esse fato pertence a uma dada realidade. Para o referido autor, a realidade constitui a totalidade concreta, isto é, um todo estruturado em curso de desenvolvimento. A totalidade significa:

... realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. [...] Os fatos são conhecidos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1995, p.44).

Cada fato pode ser compreendido como momento do todo e desempenha uma dupla função, a de definir a si mesmo e a de definir o todo, “ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar o todo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo

Assim, os fatos isolados são meras abstrações, são momentos separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente ganham significado e concreticidade. Assim também, o todo de que não foram diferenciados os fatos, enquanto momentos articulados, é um “todo abstrato” e vazio.

Depreende-se que o conceito de realidade confere qualidades ao conhecimento: entendendo a realidade como uma congérie de fatos, o conhecimento humano pode ser apenas um conhecimento abstrato, sistemático-aditivo. Porém, entendendo o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real; nesse caso seria o conhecimento dialético. Kosik (1995) afirma que:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (p.50).

Esse autor considera a realidade social como totalidade concreta quando se compreende, também, o homem como sujeito objetivo, histórico-social, que cria essa realidade social e que, para conhecê-la, realiza um processo cognoscitivo, um movimento circular aberto em que, a investigação parte dos fatos e a eles retorna num estado qualitativamente distinto do anterior. É a cisão do todo que se dá pela oscilação dialética entre os fatos e o contexto, e o centro ativamente mediador desse processo é a investigação. Assim, "... o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes" (Kosik, 1995, p.57).

O conhecimento do real significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a) destruição da pseudoconcreticidade e o conhecimento de sua autêntica objetividade; b) conhecimento do caráter histórico do fenômeno; c) o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social (Kosik, 1995, p.61).

A relevância desse processo do conhecimento do real é gerar no sujeito a possibilidade de, ao realizá-lo, ser capaz de ascender a um nível mais

encontram-se:

- caráter imediato, utilitário; repetitivo, reiterativo, mimético, espontâneo;
- a aparente independência dos fenômenos;
- a atividade prático-sensível, prático-utilitária, espontânea;
- pensamento comum, prático-utilitário, espontâneo;
- prender-se ao movimento visível e aparente do fenômeno;

Como qualidades presentes na *práxis crítica* encontram-se:

- o caráter mediato, inovador; revolucionário, transformador, produtivo, reflexivo;
- o todo articulado e compreendido: caráter derivado do fenômeno;
- o fato de se prender ao movimento interno do real.

O fato de os sujeitos se enquadrarem em estados qualitativamente diferenciados – do comum ao crítico – é decorrente do princípio que todo sujeito em uma situação age e pensa, e, portanto, cria suas próprias representações

do contexto, num sistema correlativo de noções que capta durante o seu agir e elabora seu pensamento. Desse modo, esses estados do pensamento constituem em processo histórico forjado na e pela práxis.

Essa práxis prático-utilitária e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condição de se orientar no mundo, de se familiarizar com as coisas e manejá-las, mas, não proporcionam a compreensão da realidade. Esse pensamento comum consolida uma aparente independência dos fenômenos. Depreende-se que nessa situação a prática não é colocada como objeto de estudo pelo sujeito, e isso o satisfaz.

A ruptura com essa prática comum e rotineira pode ocorrer quando o sujeito, ao entendê-la e nela entender-se, ao contextualizá-la e nela contextualizar-se, dela se liberta, superando-a pela incorporação dos aspectos da práxis crítica. Para Saviani (1997) "... a libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em conseqüência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica" (p.25).

Nesse processo ocorre a superação dialética da práxis comum. A práxis comum é superada quando suas qualidades são negadas pela inclusão das qualidades da práxis inovadora, que nela são afirmadas como elementos internos e orgânicos do sujeito em ação. É a superação por inclusão e não por

Em relação ao campo da educação, a práxis manifesta-se como fato ou práxis educacional com características particulares, decorrentes da interação dos fatores que compõem e condicionam esse campo. Para Ribeiro (1991), "... a atividade educacional escolar se caracteriza como uma forma específica de atividade prática humana, ou seja, de práxis" (p.53).

A práxis educacional refere-se à dimensão ampla da educação ocorrida nas relações sociais e, também, à dimensão específica da educação que transcorre no contexto escolar, a práxis educativa.

Nessa perspectiva, o CEFAM, como projeto de formação encontra-se condicionado pela política educacional implementada pelos governos federal, estadual e/ou municipal, pela política oficial de formação dos professores, pela

condição sócio-econômica-cultural do estudante e, também, pela dificuldade de se elaborar um projeto político pedagógico capaz de articular dialeticamente todos esses condicionantes, visando à superação das contradições. A práxis educativa do Estágio confere-lhe, também, as características da práxis, anteriormente discutidas.

E assim, sabendo-se que a contradição é característica fundamental da práxis e, que a luta de seus contrários - que se opõem e ao mesmo tempo se unem - leva à sua solução e à passagem de um estado qualitativo a um outro, torna-se necessário depreender as contradições inerentes à práxis educativa, para superá-las (Cheptulin 1982). Para isso, toma-se como ponto de partida a práxis educativa atual, depreende-se suas contradições e, ao superá-las, atinge-se como ponto de chegada um estado de práxis qualitativamente mais articulado que o anterior.

Nessa perspectiva, ao analisar a articulação que se processa no embate dos elementos constitutivos da práxis educativa de formação e da prática pedagógica por ela gerada é possível apreender a relação que se estabelece entre a teoria e a prática e, também, depreender seus diferentes estados qualitativos, bem como, a predominância de um estado sobre o outro ou a permanência concomitante dos diferentes estados, permanência conciliadora

Neste trabalho, investigo o Estágio do CEFAM, visando contribuir para a delimitação do seu objeto de estudo. Com esse intuito, procuro mostrar que a práxis educativa de Estágio, como atividade curricular formadora, pode centrar-se na investigação da prática do estagiando tomando como base *seus estados* e propiciar a passagem da prática atual de Estágio para um estado qualitativamente mais articulado ao contexto social. Isso propicia ao estagiando a compreensão da função social da educação escolar e a construção de sua prática pedagógica, a qual objetiva chegar à superação dos condicionantes que lhe determinam a ação. Sabe-se que

... essa postura não é a do subjetivismo ingênuo, de que a educação tenha o poder de mudar a sociedade, mas a de que o acesso à educação possa libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela condição de classe (BRZEZINSKI, 1996, p.154).

Essa postura fundamenta-se, entretanto, no fato de que professores e alunos são ontologicamente capazes de desenvolver uma prática pedagógica crítica, ainda que em condições adversas e limitados do ponto de vista espaço-temporal.

Assim, esta pesquisa assume a investigação da prática pedagógica do estagiando no modelo de formação desenvolvido pelo CEFAM, por acreditar que o estagiando, ao apreender os estados qualitativos da sua prática e ao compreendê-los no contexto de uma práxis educativa crítica, possa, conscientemente, transformá-los, apesar das limitações histórico-sociais que se

2. O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Com o objetivo de investigar o trabalho de Estágio, voltei a atenção para a Formação do Profissional da Educação em nível médio, por se tratar de um Projeto Pedagógico que apresenta entre seus princípios básicos: a necessidade de se garantir a efetiva realização do Estágio ao longo do curso da Habilitação para o Magistério (Decreto 28089/88); a concepção de que o Estágio é uma atividade integrativa por excelência (Parecer CEE 352/88); e, o fornecimento de auxílio financeiro (valor do salário mínimo vigente) ao aluno cursante, de modo a assegurar a sua permanência na escola, em tempo integral (Artigo 4º, Decreto 28.089/88). Essas condições oficiais expressas pela legislação que regula o Projeto supunham a viabilização do trabalho de Estágio proposto pela escola formadora e demonstraram a relevância dada ao Estágio Supervisionado pelo referido Projeto.

Organizei a coleta de dados, acompanhando o desenvolvimento das ações de Estágio na escola formadora e nas escolas campo de Estágio. Em relação às escolas-campo, no 1º semestre, registrei o trabalho de Estágio em três delas, e no 2º semestre continuei a observação em uma dessas três, a que desenvolveu o Projeto de Recuperação Paralela. Em relação à escola formadora, acompanhei o trabalho de supervisão de Estágio desenvolvido nas aulas de Enriquecimento Curricular de Didática, durante todo o ano letivo.

2.1.1. A observação

A observação ocupou lugar de destaque nessa pesquisa. Por intermédio dessa técnica, tive oportunidade de coletar informações sobre as atividades dos estagiandos e das Supervisoras de Estágio e dos alunos da escola pública, bem como, as interações que caracterizaram o dia-a-dia do trabalho do Estágio. Nas sessões de observação realizei gravações em fitas cassete. Assim, além das anotações no protocolo de registro textual, contei com a transcrição das

Uma primeira providência foi expor os objetivos dessa pesquisa para a Coordenadora Pedagógica e Supervisoras de Estágios, solicitando permissão para acompanhar o trabalho de Estágio das referidas séries durante o ano letivo. Houve, de imediato, interesse pela pesquisa e disponibilidade para a realização do trabalho gerado pela expectativa de melhoria da qualidade de Estágio que a pesquisa traria no seu retorno ao CEFAM. Encontrei essa mesma disponibilidade nas escolas-campo. O quadro demonstrativo das observações realizadas encontra-se no Anexo 01.

(a) Escola formadora

Acompanhei durante o ano letivo as atividades de supervisão de transcorridas nas aulas de "Enriquecimento Curricular de Didática" e de "Didática", nas quais as Supervisoras de Estágio e os estagiandos discutiam o trabalho de Estágio. Permaneci na sala de aula observando, anotando as observações no protocolo de registro e gravando em fita cassete todas as discussões. Quando a aula era destinada à elaboração de planos para a docência, acompanhava o trabalho dos grupos de alunos.

No 1º semestre, coincidiam os horários das aulas das quartas séries (A e B), nas quais ocorreriam as atividades complementares. Assim, tenho registros da Quarta série A, que realizou 06 encontros de atividades complementares. No 2º semestre, em razão do horário, tenho registros dos encontros das duas

classes da escola formadora: 06 encontros de atividades complementares na 4^a série A, e 06 encontros de atividades complementares na 4^a série B. Assim, tenho registros de um total de 18 encontros na escola formadora. Cada encontro teve a duração de duas horas, perfazendo um total de trinta e seis horas de observação. Em cada encontro participaram 38 alunos, em média.

(b) Escola-campo de Estágio

No primeiro semestre, observei as atividades de Estágio em três escolas-campo, as Escolas A, B e C, selecionadas por apresentarem diferentes localizações geográficas: região central (centro), bairro mais próximo ao central e bairro periférico da cidade de Jales.

Visitei uma vez por semana cada escola, sem data previamente marcada, ocasiões em que registrei as atividades dos estagiandos. No primeiro semestre, realizei 15 visitas na escola-campo A, 14 visitas na escola-campo B e 14 visitas na escola-campo C, perfazendo 43 sessões de observação, cada uma com duração de duas horas. Obtive um total de 86 horas de observação nas atividades cotidianas de Estágio nas três escolas-campo. Em cada uma das escolas observadas selecionei, aleatoriamente, 10 estagiandos e utilizei como recurso para identificar cada estagiando a numeração de 1 a 10. Essa identificação não foi compartilhada com o estagiando, constituindo-se numa estratégia de observação que possibilitou um registro mais organizado dos dados, visto que os estagiandos permaneceram na mesma escola durante todo o 1^o semestre, somente mudando de classe. Observei, portanto, as atividades desenvolvidas por 30 estagiandos, durante o 1^o semestre.

Essas observações possibilitaram a opção por uma das escolas. A escolha recaiu sobre a escola-campo situada na região central, uma Unidade Escolar de 1^o Grau que atendia as séries iniciais de escolarização, de 1^a à 4^a série do ensino fundamental. Esta escola oferecia a possibilidade de investigar o trabalho das duas quartas séries nas ações dos Projetos Especiais. Dentre os Projetos Especiais selecionei para a investigação e análise o da Recuperação

Paralela, por abranger um tempo maior de realização, envolver um número maior de estagiandos e apresentar um trabalho conjunto das duas quartas séries do CEFAM.

Assim, no segundo semestre, centrei as observações na escola-campo A, acompanhando o desenvolvimento do "Projeto Especial de Recuperação Paralela", durante 33 encontros, com aproximadamente 3 horas e 30 minutos de duração, perfazendo um total de 115 horas. Este trabalho foi realizado em conjunto pelas duas quartas séries. Às segundas e quartas-feiras, os estagiandos do 4º A, e às terças e quintas-feiras, os estagiandos do 4º B desenvolviam o mesmo Projeto de Recuperação Paralela. Em cada sessão, observei o trabalho de Estágio de oito (08) estagiandos que desenvolviam as atividades de recuperação com alunos do ensino fundamental.

Utilizei a técnica do questionário para recompor e descrever as ações de Estágio do CEFAM. O conteúdo de cada questionário variou, em função do enfoque e da população destinada. Elaborei três tipos de roteiros de questionários que abaixo explicito.

(a) Questionário dirigido aos Supervisores de Ensino da DE de Jales, Coordenador Pedagógico e Supervisores de Estágios das quartas séries do CEFAM, com vistas à sistemática de repasse das informações oficiais e das orientações relacionadas a essas informações (Anexo 02).

Foram entregues, pessoalmente, cinco questionários sendo assim distribuídos: aos dois Supervisores de Ensino vinculados ao Centro, à Coordenadora Pedagógica do Projeto CEFAM e aos dois Supervisores de Estágios das quartas séries do curso.

(b) Questionário dirigido às Supervisoras de Estágios com vistas a recuperar o

encaminhamento dado às ações dos Projetos Especiais de Estágio (Anexo 03).

Esse questionário foi entregue às duas Supervisoras de Estágios no início do segundo semestre e devolvido em setembro.

(c) Questionário dirigido aos alunos quartanistas, visando ao levantamento das atividades de Estágios desenvolvidas pelos estagiandos no 1º bimestre (Anexo 04).

Elaborei questões abertas para que o estagiando relatasse as ações desenvolvidas na escola-campo. O fato de essas ações serem realizadas por iniciativa própria ou solicitadas pelo professor da sala-campo (ver 1ª questão), foi desconsiderado por não ser relevante para o objetivo da pesquisa.

Antes de aplicar esse questionário, apresentei-o às Supervisoras de Estágio e solicitei espaço em suas aulas para aplicá-los aos seus alunos estagiandos. Elas mostraram-se disponíveis e interessadas em receberem o resultado da tabulação dos mesmos ao término da pesquisa, alegando que poderiam avaliar o trabalho por elas desenvolvido. Em relação aos estagiandos, expus os objetivos dos questionários e eles não ofereceram resistência em

O questionário foi aplicado ao final do 1º bimestre, abrangendo as ações que os estagiandos realizaram nesse bimestre. Responderam o questionário 37 alunos da 4ª série A, num total de 88.09 %, e 41 alunos da 4ª B, num total de 97.61%. Consegui, assim, fazer o levantamento das atividades desenvolvidas pela quase totalidade dos alunos.

2.1.3. A entrevista

A entrevista foi utilizada paralelamente aos instrumentos de coleta de dados já citados.

Realizei entrevistas com as Supervisoras de Estágio e com os alunos quartanistas da escola formadora. Essas entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados para que a fidelidade das informações fosse garantida.

Elaborei roteiros de entrevistas semi-estruturadas, elencando alguns tópicos que possibilitassem obter informações sobre a organização do trabalho de Estágio, as orientações oferecidas aos estagiandos em relação ao trabalho que deveriam realizar, as formas de acompanhamento do Estágio nas escolas-campo e na escola formadora e as representações que os estagiandos possuíam do Estágio que realizaram. Ao iniciar cada entrevista esclareci o objetivo da mesma e os temas que seriam abordados. Utilizei a sala de Estágio da unidade escolar para realizar as entrevistas com as Supervisoras, no horário por elas fornecido, e uma das salas de aula para as entrevistas com os quartanistas. Realizei as seguintes entrevistas:

2.1.3.1. Entrevistas com as Supervisoras de Estágio (Anexo 05) destinadas a identificar:

(a) a organização e a orientação do trabalho de Estágio no CEFAM de Jales

Realizei duas entrevistas, uma no dia 06/07, com a professora A, e outra no dia 11/08, com a professora B, na sala de Estágio do CEFAM, para conhecer a organização e a orientação do trabalho de Estágio no CEFAM de Jales.

(b) a problemática mais freqüente no trabalho de Estágio no CEFAM de Jales, apresentada pelos estagiandos.

Elaborei questões para levantar os problemas mais freqüentes entre os estagiandos e a formas de solução propostas pelos estagiandos. Realizei duas entrevistas com as Supervisoras na sala de Estágio do CEFAM

2.1.3.2. Entrevistas com os alunos quartanistas do CEFAM (Anexo 06), destinadas ao levantamento dos tipos de atividades desenvolvidas na escola-campo de Estágio.

Elaborei questões para coletar os tipos de atividades de Estágio por eles desenvolvidos nas escolas-campo, no sentido de melhor caracterizar as observações. Solicitei junto às Supervisoras de Estágio o espaço da aula de "Enriquecimento Curricular de Didática", para realizá-las. Conversei, também, com as classes dos quartos anos, que se colocaram à disposição para a entrevista. Realizei-as por grupos de Estágio, dando a oportunidade para que todos os elementos do grupo se manifestassem em cada questão. A entrevista grupal foi uma maneira de arrolar maiores informações do fenômeno em estudo.

Realizei as entrevistas no final do 4º bimestre com 39 alunos da 4ª série A, num total de 92.86%, e com 31 alunos da 4ª série B, num total de 73.81%. O objetivo da pesquisa foi explicitado ao grupo de alunos.

2.1.4. Análise documental

O objetivo da análise documental foi retomar a dinâmica dos aspectos sociais que compunham o contexto histórico que engendrou o Projeto do CEFAM, para situá-lo no tempo e no espaço em que ocorreu. Não houve a pretensão de aprofundar-me nos aspectos históricos, mas sim, trazer à tona os acontecimentos das décadas de 1980 e 1990, relevantes para a compreensão do movimento contraditório da escola pública, explicitado pela vinculação dialética existente entre o contexto histórico e a educação. Assim, analisei os seguintes Documentos Oficiais: (a) Propostas Curriculares, (b) Projetos Pedagógicos da Implantação dos CEFAMs; (c) Legislações Oficiais: Leis, Regulamentos, Decretos, Pareceres, Indicações e Resoluções, bem como textos literários que os comentassem para que fosse possível compor o tecido

histórico do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, enfocando o Estágio supervisionado.

2.2. O ESTUDO DOS DADOS E A COMPOSIÇÃO DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO (Anexo 13)

Os dados coletados demonstraram diferentes modalidades de ações no Estágio do CEFAM de Jales. Para compreender sua organização, identifiquei os tipos de atividades e analisei a relação que elas mantinham com o processo educativo da escola-campo. O estudo revela que o Estágio organizou suas *Atividades Cotidianas de Estágio, Atividades Complementares de Estágio e Atividades Suplementares de Estágio.*

Atividades Cotidianas de Estágio: representam as atividades prescritas oficialmente e praticadas habitualmente pelo estagiando. Expressam o modelo oficial de Estágio para ser a sala-campo. Essas atividades eram obrigatórias e

O estudo desse grupo de atividades decorreu, basicamente, da análise dos dados das observações realizadas nas escolas campo e formadora, do questionário aplicado aos estagiandos e das falas dos estagiandos e das Supervisoras de Estágio nas entrevistas e nas Atividades Complementares de

As observações foram realizadas em 03 (três) escolas-campo durante o 1º semestre letivo, referentes às atividades desenvolvidas por 10 (dez) estagiandos.

Elaborei, inicialmente, uma relação geral dessas atividades observadas, que se encontra nos Anexos 15, 16 e 17. Em seguida, elaborei a síntese dessas observações, que se encontra no Anexo 18. Obtive como universo observado um total de 430 Atividades Cotidianas de Estágio.

improvisada e docência planejada;

(c) executar tarefas rotineiras: atividades em que o estagiando auxiliou o professor da sala-campo nas atividades rotineiras de aula, sem envolvimento direto com o processo educativo da sala;

(d) observar a aula: atividades em que o estagiando acompanhou a aula na classe-campo.

Atividades Facultativas de Estágio: representam os Projetos Especiais que foram preparados e avaliados na escola formadora e desenvolvidos na escola-campo interessada, em período diverso do horário regular das aulas. Os Projetos Especiais não eram obrigatórios no trabalho do Estágio, porém, quando o estagiando deles participaram, foram contados como

O CEFAM de Jales ofereceu como Projetos Especiais: Dia do Difícil, Recreio Dirigido, Recuperação Paralela, Dia da Criança etc.

O Projeto Recuperação Paralela, analisado nesse trabalho, desenvolveu-se na escola-campo, num período normal de aula (7h00 – 12h00) e apresentou três etapas diferenciadas e relacionadas: (a) o planejamento da Docência, a partir da discussão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos selecionados para o Projeto; (b) o desenvolvimento e o acompanhamento dessas atividades preparadas; e, (c) o replanejamento do Projeto.

As etapas do planejamento, da discussão e do replanejamento aconteceram no período das 7h00 às 10h00, e as aulas de recuperação, no período das 10h30 às 12h00. Os resultados do trabalho desenvolvido no Projeto também foram apresentados na escola formadora durante a

Na escola-campo selecionada para esta investigação, o Projeto recebeu salas especiais para sua realização e atendeu as primeiras séries do Ensino Fundamental (Ciclo Básico) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Na primeira série do Ensino Fundamental (Ciclo Básico Inicial), o Projeto foi desenvolvido em "Língua Portuguesa", num trabalho conjunto das duas quartas séries do CEFAM. Na segunda série do Ensino Fundamental (Ciclo Básico em Continuidade), foi desenvolvido em "Língua Portuguesa" pela quarta série A do CEFAM e, em "Matemática" pela quarta série B do CEFAM.

Para analisar a prática do estagiando, em relação à Recuperação Paralela, selecionei o trabalho desenvolvido na primeira série do Ensino Fundamental (Ciclo Básico Inicial), por ter sido um trabalho conjunto das duas quartas séries do CEFAM. Ele desenvolveu-se de segunda a quinta-feira, das 7h00 às 12h00. Nas segundas e quartas-feiras, foi assumido pela quarta série

A da escola formadora e nas terças e quintas-feiras, pela quarta série B. Participaram do referido projeto dezesseis estagiandos, oito de cada quarta série da escola formadora, e vinte e um alunos do ensino fundamental, oriundos das classes-campo da referida escola-campo.

O projeto foi desenvolvido em 33 dias-aula (14 aulas em setembro, 11 em outubro e 8 em novembro). O início ocorreu no dia dois de setembro, e o encerramento, no dia treze de novembro (Anexo 1).

Atividades Complementares: representam os Encontros entre os estagiandos da classe e a Supervisora, para a discussão dos assuntos do Estágio e para articularem a escola-campo com a formadora. Essas atividades propiciaram o preparo e a avaliação dos Projetos Especiais e das Atividades Cotidianas. Utilizaram, na escola formadora, as aulas de "Didática" e "Enriquecimento Curricular de Didática" e, na escola-campo, no caso do Projeto Especial de Recuperação Paralela, o período que antecedeu o desenvolvimento do referido projeto. Na escola formadora, contaram com a participação de toda a classe, e na escola-campo, com os estagiandos que optaram por participarem dos Projetos Especiais. Eram obrigatórias e não foram contadas como horas de

As Atividades Complementares representaram, simultaneamente, o pólo convergente (discussão do trabalho realizado pelo estagiando) e o pólo irradiador (orientações para o trabalho do estagiando). Pelas atividades desenvolvidas dividiram-se em dois subgrupos:

(a) Atividades Preparatórias para a Docência: destinadas, especificamente, ao preparo de aulas pelos estagiandos. Elas aconteceram na escola formadora, quando as aulas solicitadas pertenciam às atividades cotidianas, e na escola-campo, quando as aulas pertenciam à Recuperação Paralela. Nelas os estagiandos planejaram as aulas solicitadas pelo professor da classe-campo, elaboraram os planos das respectivas aulas e prepararam os materiais didáticos.

(b) Atividades de Socialização: destinadas à reflexão do trabalho do Estágio. Nelas aconteceram: encaminhamento das futuras ações dos estagiandos, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelos estagiandos na escola campo e discussão com a classe e Supervisoras sobre as ações de Estágio.

aconteceu com regularidade nas aulas de "Enriquecimento Curricular de Didática" na escola formadora e, no período que antecedeu às aulas do Projeto Recuperação Paralela, na escola-campo de Estágio. Para estudar a Socialização, utilizei-me das observações desses encontros e das transcrições das falas de seus participantes, as quais obtive por meio de gravações em audio-tape. De uma maneira geral, os estagiandos, durante a Socialização, comentaram sobre: a classe-campo estagiada; as preferências do professor da sala-campo; as atividades de Estágio que desenvolveu; o seu próprio desempenho na prática de estagiando; e, as problemáticas enfrentadas no trabalho de

Concomitante a essas ações, aconteceram as ações de atendimento emergencial em que os Supervisores atenderam o estagiando na escola formadora ou na campo e as visitas das Supervisoras às escolas-campo, para o acompanhamento das ações de Estágio. Nas HTPs, as Supervisoras discutiram com os professores de Conteúdos, da referida série, o trabalho do estagiando. Essas modalidades de ações não foram analisadas nessa pesquisa.

2.3. INDICADORES DE ANÁLISE DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO

Esse estudo mostrou que o Estágio direcionou seu trabalho para a prática do estagiando. E, para analisá-la, três *eixos de estudo* mostraram-se relevantes:

- I. A organização do campo de trabalho do estagiando;

- II. As ações do estagiando na escola campo de Estágio;
- III. O tratamento das ações do estagiando na escola formadora.

Cada eixo foi abordado nas seguintes dimensões:

I. A organização do campo de trabalho do estagiando: .

- A. Do discurso oficial proclamado ao discurso real consagrado.
- B. A dimensão pedagógica no Estágio.

II. As ações do estagiando na escola campo:

- A. A rotinização no trabalho do estagiando;
- B. A docência na classe campo de Estágio;
- C. A docência na Recuperação Paralela.

III. O tratamento das ações do estagiando na escola formadora:

- A. A Socialização no trabalho de Estágio: a supervisão possível.

2.4. A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO CONTEÚDO ESCOLAR ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO

A articulação desses eixos na prática do estagiando foi investigada por *organização metodológica do conteúdo escolar no trabalho pedagógico do estagiando*.

A apresentação desse estudo encontra-se no Capítulo 3, que trata do trabalho de Estágio na formação de professores.

2.5. NOTAÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO E NA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados nas observações, nos questionários e nas entrevistas dessa pesquisa vêm apresentados neste trabalho por intermédio de

suas transcrições. O parêntese que segue cada dado transcrito contem as seguintes informações, separadas por vírgulas: sujeito, tipo de atividade observada ou instrumento de coleta e data, nessa ordem.

CAPÍTULO II

CEFAM: DA ABORDAGEM HISTÓRICA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

... as mudanças nas propostas da Política Social, se esta existir de fato, não constituem somente dádivas estatais. Tais mudanças respondem, na maioria das ocasiões, a incontornáveis reivindicações populares (VIEIRA, 1985, p.16).

Neste capítulo apresento uma breve contextualização do Projeto CEFAM, em nível nacional e do Estado de São Paulo, retomando sua trajetória histórica e recompondo o campo sócio-político-educacional das décadas de 80 e 90, período em que o projeto foi gerado, implantado e consolidado. Para esse estudo, utilizei pesquisas acadêmicas e documentos oficiais (MEC², SE³ de São Paulo, CENP⁴/SP e CEFAM de Jales). Na sequência, apresento o CEFAM de Jales, enfocando a organização do trabalho de Estágio.

² MEC - Ministério de Educação e Cultura.

³ SE – Secretaria da Educação.

⁴ CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Essa situação concorreu para a multiplicação da oferta dos cursos profissionalizantes, dentre os quais, o Curso Normal, subjugado à condição de

uma Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, que atingia o ápice da

⁵, a implantação do III PND⁶, abrangendo o período de 1980 a 1985⁷. Dele decorreu o III PSECD⁸ de 1980/1985, como suporte educacional à consecução do III PND⁹, incluindo a valorização dos recursos humanos, particularmente, os que estavam a serviço do ensino básico, os professores I¹⁰. Em função dessa meta, resultou a elaboração de uma ação globalizante: uma proposta alternativa de mudanças estruturais e conjunturais na *Habilitação Magistério das Escolas Normais*, com apoio financeiro e técnico dos órgãos governamentais (SEPS¹¹/MEC).

É conhecida a participação do Banco Mundial¹² no contexto da educação brasileira destas últimas décadas e, também, a sua transformação “na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito nacional” (Torres, 1996, p.126). Para Torres (1996), embora a visibilidade do BM no setor educativo seja recente, ele vem trabalhando de forma direta neste setor há mais

⁵ A partir de 1964 o protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transfere dos educadores para os tecnocratas, o que, em termos organizacionais, se expressa na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério de Planejamento cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas (Saviani, 1999, p.128).

⁶ PND - Plano Nacional de Desenvolvimento.

⁷ No período de 1963 a 1985 a idéia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrata consoante à concepção tecnicista de educação (Saviani, 1999).

⁸ PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – Para Saviani (1999), sendo o Planejamento educacional elaborado pelos tecnocratas e dependente dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) receberam a denominação de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs).

⁹ Saviani (1999) diz ainda que, a partir da década de 70, o planejamento educacional passa a ser elaborado pelos tecnocratas e, diretamente, dependentes dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs): a Lei 5692/71 explicita essa tendência esclarecendo que o Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação (artigo 53) e que o planejamento setorial da educação deveria atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior da Ministério da Educação e Cultura se integrasse harmonicamente nesse Plano-Geral (parágrafo único).

¹⁰ Atualmente, Professor de Educação Básica – PEB I.

¹¹ SEPS – Secretaria do Primeiro e Segundo Graus.

¹² “No geral, é muito difícil ter acesso a informações sobre o andamento das negociações e o seu resultado. Os documentos elaborados têm uma distribuição extremamente limitada” (Tommasi, 1996, p.196).

¹⁴ – incrementando-se ao mesmo tempo o papel do BM na assistência técnica – e uma diminuição dos empréstimos para a educação secundária¹⁵” (p.128).

Nesse aspecto, o alvo privilegiado dos financiamentos do BM foi as séries iniciais do ensino fundamental.

Essa proposta, ao que parece, influenciou no corte de recursos para a educação secundária (em 1982), dificultou o empreendimento proposto pelo III PSECD e o prosseguimento dos projetos do magistério. Por outro lado, a priorização do ensino fundamental pelo BM, como alicerce da estratégia de “reduzir” a pobreza, pode ter influenciado as parcerias que ocorreram entre SEPS e COES¹⁶, que apontaram a necessidade da renovação da Escola Normal. Com isso, os órgãos centrais - COES/SDE¹⁷/SEPS/MEC - ampliaram a função da escola normal e criaram um Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º grau, o CEFAM.

¹³ Projetos financiados pelo BM: EDURURAL e Nordeste I, entre 1980 e 1987 (Tommasi, 1996, p.198).

¹⁴ Pela Lei 9394/96, ensino fundamental.

¹⁵ Pela Lei 9394/96, ensino médio.

¹⁶ COES – Coordenadoria de Ensino de 2º Grau.

¹⁷ SDE – Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional.

Assim, em 1983, o MEC/SEPS criou o CEFAM e, associados a ele, o MEC propôs dois subprojetos, o *Normalista* e o *Ajudando a Vencer*.

O *Subprojeto Normalista* visou captar recursos junto ao FNDE¹⁸ para implementar os CEFAMs e os câmpus avançados, direcionados aos alunos do CEFAM. O *Subprojeto Ajudando a Vencer* trouxe a perspectiva de formar o professor-alfabetizador nos cursos de 2º grau. Na interface com o CEFAM, esses subprojetos constituíram uma ação conjunta que traria resultados mais imediatos para a redução dos índices de evasão e repetência nas séries iniciais de escolaridade.

Assim, as metas do projeto CEFAM e dos subprojetos *Normalista* e *Ajudando a Vencer* visaram à qualidade da formação do professor, enquanto possibilidade de interferência nos altos índices de fracasso escolar do ensino fundamental.

É interessante constatar que na época em que o BM direcionou seus investimentos para o ensino fundamental, coincidentemente, no âmbito da política governamental houve um proclamado interesse por esse nível de ensino, não existindo espaço para a discussão sobre a formação dos professores. As ações educativas voltaram-se, exclusivamente, para as séries iniciais (Santos, 1994). Esse fato, ao que tudo indica, explica o descaso governamental com o Projeto CEFAM e com os subprojetos voltados para a formação.

No entanto, para Cavalcante (1994), os subprojetos fracassaram por não atingirem o êxito pretendido. Para ela:

a falta de recursos e a troca de dirigentes administrativos foram determinantes para que não houvesse solução de continuidade, antes mesmo que fossem analisados os seus objetivos em função das ações já desencadeadas em alguns CEFAMs (p.67).

E assim, os subprojetos findaram com o término da gestão administrativa das secretarias que os geraram, tanto em nível federal como estadual.

¹⁸ FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento.

Nos relatos CENP (1992), pode-se ver que o *Projeto Ajudando a Vencer* chegou a ser implantado em alguns estados, mas deixou de existir como um projeto patrocinado pelo MEC, sob a falsa e rotineira alegação da inexistência de recursos financeiros para sua continuidade, e o *Projeto Normalista* foi interrompido pela nova equipe de dirigentes do MEC, sob a alegação de que ele não atendia questões sociais mais amplas. No entanto, o que se pode depreender foi o “afastamento consciente” das ações educacionais que não estivessem atreladas aos interesses do BM¹⁹

Os trabalhos de Barros (1995) e Cavalcante (1994) mostraram que a existência de 61 Centros funcionando em diferentes Estados do Brasil ganhou representatividade por ser um projeto de formação diferenciado das demais HEMs²⁰. Para as autoras, diante desse fato o MEC se manifestou e propôs a avaliação do projeto para um eventual redimensionamento da proposta inicial. As equipes do CENAFOR²¹, órgão vinculado ao MEC, iniciaram esse processo de acompanhamento, mas não há notícias de que essa avaliação tenha sido completada (CENP, 1992. p.10), o que reforça o descompromisso político com

Em 1985 (CENP, 1992), com a transição do momento político, o Projeto CEFAM sofreu a descontinuidade própria dos momentos de mudanças provocadas pelas substituições dos cargos. No período de 1985 a 1989:

o Ministério da Educação foi conduzido por cinco diferentes titulares, com gestões de duração média pouco superior a um ano, inviabilizando, pela rotina de descontinuidade administrativa, a proposição e implantação de qualquer programa mais consistente, visando a melhoria do ensino (CENP, 1992, p10).

Neste contexto, os Centros não dispunham de meios para dar continuidade às suas ações. Porém, o compromisso político de alguns educadores envolvidos com os CEFAMs, em todos os níveis, permitiu que os

¹⁹A prioridade, em conformidade com as orientações estabelecidas em nível mundial, era a educação primária (Tommasi, 1996, p.197).

²⁰ HEM – Habilitação Específica para o Magistério.

Centros continuassem a desempenhar, ainda que precariamente, suas funções (Cavalcante, 94, p.67).

A década de 80, marcada, entre outras coisas, pelo movimento de reivindicação de eleições diretas para Presidente da República (Diretas, já!), colocou término ao período de 20 anos de governo autoritário (1964 -1985). Instalou-se a Nova República, em 1986, com promessas de restauração da democracia e combate à crise econômica e suas conseqüências.

O I PND - NR²², de 1986 a 1989, pretendia oferecer padrões dignos de alimentação, saúde, educação e habitação à população brasileira. Esse Plano denunciou que a economia brasileira era portadora de recursos e capacidades técnicas, potencialmente, suficientes para oferecer à população padrões dignos de sobrevivência e acusou a política anterior de má utilização dos recursos

²³. Declarou, também, que a matrícula na 1ª série do 1º grau era inferior ao crescimento vegetativo da população e que quase metade dos alunos eram

²⁴. Diante dessa situação, o I PND - NR firmou o compromisso de que todas as crianças de 7 a 14 anos (educação básica) teriam acesso a escola e de que nela permaneceriam. Nesse contexto, o *Programa Melhoria do Ensino de 2º grau* declarou a pretensão de elevar os padrões de desempenho do magistério de 1º grau, melhorando o ensino nas Escolas Normais. Depreende-se nesse discurso oficial que a exclusão é de natureza intra-escolar e relaciona-se diretamente, à ação do professor. Com isso, omitiu-se as causas sociais que geram a exclusão.

Para Cavalcante (1994, p.75), a política expressa no I PND/ NR trouxe em suas diretrizes o propósito de colocar a educação como prioridade social, assegurar o acesso de todos ao ensino de boa qualidade e reforçar as intenções dos planos anteriores. Para a autora, as intenções declaradas

²¹ CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional.

²² PND – NR - Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República.

²³ Característica do discurso neoliberal, cujas idéias sustentam a necessidade de um Estado enxuto, que transfira seus encargos sociais para o setor privado, diante de sua ineficiência para geri-los.

²⁴ Essa justificativa equipara-se ao discurso do BM sobre a situação atual do mundo: “(a) O número absoluto de crianças sem educação tem possibilidade de aumentar nos próximos vinte

demandaram a concentração de esforços e recursos no sentido de suprir as carências educacionais da população, garantindo-lhe educação em quantidade e qualidade compatíveis com as suas aspirações²⁵.

Para Kuenzer (1990), esse I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República privilegiou uma estratégia de repasse da educação aos ²⁶, com objetivos clientelistas.

Na verdade, esse discurso oficial propagado pelo I PND/ NR (1986 a 1989) omitiu e mascarou a necessidade da formação rápida provocada pela demanda, em grande escala, de mão de obra especializada, uma meta ²⁷.

Assim, com uma nova roupagem surgiram os projetos como *Programa Melhoria do Ensino de 2º Grau* (MEC/ I PND-NR, 1986); *Programa Formação de Educadores para o Ensino do 1º Grau* (SESG²⁸); *Projeto Revisão Curricular da Habilitação do Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas da Habilitação* (SESG/MEC convênio PUC-SP, 1987), que posteriormente recebeu o nome de *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau - núcleo comum e habilitação*. Esse último, pretendia que as propostas oriundas desse convênio tomassem forma própria em cada unidade da Federação, valendo-se do CEFAM como agente de difusão para o necessário redimensionamento dos cursos de formação de professores do 1º Graus. Dentre as novas propostas, encontrou-se o *Projeto Consolidação e Expansão dos CEFAM* (SESG, 1987). Com ele:

anos. (b) penas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário” (BM, 1995: XIII. In: Torres, 1996).

²⁵ Na ótica neoliberal, os governantes, diante das necessidades impostas pelo mercado passam a valorizar o ensino fundamental, enquanto instrumento privilegiado de recuperação econômica do capitalismo (Torres, 1996).

²⁶ Discurso neoliberal que associa, no imaginário popular, o público ao ineficiente, ao burocrático e apresenta a privatização e a municipalização como solução necessária.

²⁷ Para Moreira (1990) “... os anos oitenta, no Brasil, foram marcados por: aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, (...), deteriorização dos serviços públicos (inclusive da escola pública)” (p.158).

²⁸ SESG - Secretaria de Ensino de Segundo Grau.

pretendia-se dar condições aos Centros para que estimulasse ações educativas, por meio da recuperação do saber docente e da renovação da prática pedagógica, tornando-se, de fato, força dinamizadora do magistério (CAVALCANTE, 1994, p.77).

Essa meta foi preterida pela valorização do Ensino Técnico. Para Salgado (1988):

a preocupação com as relações entre educação e trabalho, na perspectiva do capitalismo, é relativamente nova no Brasil. (...) Foi justamente a partir da década de 60 – quando a estrutura de produção do país passou a mostrar um perfil claramente capitalista – que se passou a atribuir ao setor educacional uma parcela de responsabilidade no desenvolvimento econômico (p.82).

E, assim, em 1987, o Ensino Técnico tornou-se prioridade exclusiva. Diante disso, foi criado o *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino de 2º Grau*, visando à instalação de 200 escolas²⁹ técnicas industriais e agrícolas, para as quais foram alocados os recursos do SESG/MEC. Essa foi a causa oficial, apresentada pelos órgãos centrais, que impossibilitou o desenvolvimento do *Projeto Consolidação e Expansão dos CEFAM*.

Para Cavalcante (1994), esse desvio de prioridade na política educacional concorreu, em 1988, para a criação do PROHAM³⁰, elaborado por um grupo de técnicos do SESG inconformado com a falta de recursos financeiros para dar continuidade ao *Projeto de Apoio à Consolidação e Expansão dos CEFAM* e ao *Projeto de Revisão Curricular: Núcleo Comum e Habilitação Magistério*. O PROHAM incorporou aos seus objetivos as ações dos programas anteriores e permitiu a continuidade do CEFAM.

Quanto ao acompanhamento dos Centros, em 1989:

²⁹ Para Salgado (1988) representa o equívoco da proposição política para o 2º Grau: as escolas técnicas foram “destinadas a não se sabe bem o quê”.

³⁰ PROHAM - Programa Habilitação do Magistério

foram realizadas viagens de cooperação técnica aos estados que integraram o Projeto CEFAM. Segundo depoimentos de técnicos do MEC, em estados como Alagoas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Paraíba, nas secretarias de educação as informações eram desencontradas: os novos dirigentes afirmaram que o Projeto CEFAM não existia, enquanto os técnicos daquelas secretarias apontaram a intenção deliberada desses dirigentes de não querer apoiar a continuidade das atividades desenvolvidas pelos Centros; as escolas, apesar de tudo, continuaram a desenvolver suas propostas, elaboradas coletivamente, no sentido de redimensionar os cursos de formação de professores, e a executar atividades de extensão, na via da consolidação do CEFAM (CAVALCANTE, 1994, p.79).

Acredito que as críticas e denúncias dirigidas às Habilitações Específicas do Magistério sobre a formação deficitária que proporcionaram aos professores das séries iniciais da escolarização deveriam direcionar-se ao contexto sócio-econômico e político responsável pela configuração do projeto político implícito e não proclamado que lhe dá sustentação e prescreve a formação do professor

2. O CEFAM NO ESTADO DE SÃO PAULO

No Estado de São Paulo, o Decreto N.º 28.089, de 13 de janeiro de 1988, publicado no DOE³¹ de 14/01/88 criou os CEFAMs, e a Resolução SE N.º 14, de 28 de janeiro de 1988, publicada no DOE de 29/01/88, instalou dezenove unidades, 8 na capital e 11 no interior. Em 1989, foram instalada mais 25, 11 na capital e 14 no interior; em 1991 foi instalada mais uma e, em 1992, mais duas, todas no interior, perfazendo um total de 47 (Pimenta, 1994).

A proposta de implantação dos CEFAM, em São Paulo, foi assumida como meta do governo de Estado, via recursos suplementares do FNDE, que, por meio de uma "nova proposta" do Projeto Magistério, teve aprovada a verba

³¹ DOE – Diário Oficial do Estado.

Em vista das discussões sobre o CEFAM em nível nacional, feitas na seção anterior deste trabalho, questiona-se: O CEFAM no Estado de São Paulo pode, também, ser considerado uma resposta aos problemas sociais e econômicos que se avolumaram na década de 80? Ou, seria uma estratégia política apresentada pelo novo governo para inovar o campo educacional?

Sabe-se que a década de 80 herdou o analfabetismo das anteriores. Segundo Vieira (1985), no Estado de São Paulo, entre os anos de 1973 e 1976, aumentou o número de crianças analfabetas de 5 a 9 anos, de 41.1% para 54.1%. Na 2ª metade da década de 80, o sistema educacional de São Paulo excluiu, em média, 25% dos alunos ingressantes na rede escolar. Em números absolutos, nesse período, o ensino público paulista excluiu de suas escolas, em média, 660.000 alunos por ano (Anexo 07).

No ano de 1983, em relação à população de 7 a 14 anos, na região sudeste, dos 9.420.427 indivíduos dessa faixa etária, 82,57% (7.772.274) eram alfabetizados e 17,5% (1.648.153) eram não-alfabetizados. Esses dados estatísticos expressam a situação de precariedade do ensino fundamental daquela década e, conseqüentemente, a descaracterização dos cursos de

Os problemas sociais centrados nos altos índices de exclusão nas séries iniciais geraram críticas acirradas sobre essa situação escolar e mobilizaram educadores e órgãos governamentais para a discussão sobre o tema. Vista a extensão do problema, essa mobilização aconteceu em nível nacional e estadual, no período de 1982 a 1988, visando revitalizar a Habilitação Específica para o Magistério. Registrou-se, então, que a má formação desses profissionais tinha para o Estado um duplo custo: "o primeiro, direto, ocasionado pela má aplicação dos recursos que a sociedade lhe destina e o segundo, mais perverso, decorrente da necessidade de reciclar e/ou aperfeiçoar o ex-aluno que é contratado pelo Estado" (CENP, 1988. In: SP (Estado) SE/CENP, 1992. p.11).

Essa situação levou o governo do Estado de São Paulo, a partir de 1983, a desenvolver uma série de estudos no âmbito da Secretaria da Educação com

vistas à revitalização da HEM. Esses estudos culminaram em duas medidas: (1) ³² 30/87, complementada pela Resolução SE 15/88, que modificou a estrutura básica da HEM, e (2) a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM.

Pode-se concluir, que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para suplantar a situação crônica de fracasso do ensino fundamental, criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. Na visão dos órgãos governamentais (CENP, 1992), um dos pontos mais críticos do sistema de ensino era a formação dos professores das séries iniciais de escolarização. Daí, proporem os CEFAMs.

Segundo esse documento (CENP, 1992), ocorreu na CENP, em São Paulo, o encontro para a elaboração da proposta de reformulação do curso do magistério. Seus participantes, diretores e supervisores das escolas estaduais que ofereciam curso de magistério, levantaram os fatores que dificultavam o desempenho das HEMs e, embasados nessas dificuldades elaboraram a proposta dos CEFAMs paulistas. Nesse aspecto, pode-se afirmar que a proposta do CEFAM pretendeu atender as reivindicações dos especialistas do sistema. Entretanto, o pouco investimento do Estado evidenciou a despreocupação dos governantes para com as políticas educacionais direcionadas para a melhoria das Habilitações do Magistério.

O CEFAM do Estado de São Paulo, enquanto concepção, foi inspirado na proposta nacional do MEC (1981) e apresentou como características distintas: a criação de um novo tipo de escola para atender os educadores em exercício na Rede Oficial de Ensino e a incorporação de sugestões originárias de pesquisas e/ ou reflexões sobre a problemática da formação dos professores em nível do 2º Grau. Como metas pretendidas pelo curso, segundo o Parecer

1. *a recuperação da especificidade da formação do professor das séries iniciais da escolaridade.*

³² CEE – Conselho Estadual de Educação.

professores, em relação às problemáticas levantadas sobre a Habilitações de Magistério, tais como: uso empobrecido de questões da realidade educacional brasileira, ausência de preocupações com questões da aprendizagem das crianças das camadas populares e com questões das áreas específicas do ensino de 1ª a 4ª série;

2. *a formação integral do professor para atuar da Pré-Escola à 4ª série do 1º grau³³ em 4 anos.*

Essa meta voltou-se contra o aligeiramento do curso de formação de professores em nível de 2º grau que, segundo os relatores desse parecer, ao final desses cursos, não tinham revelado saber, sequer, e principalmente, alfabetizar;

3. *que os estágios, atividade integradora por excelência, acompanhassem a HEM ao longo de seu curso.*

Essa meta, por intermédio do auxílio financeiro aos alunos, viabilizou os estágios e priorizou a formação de professores competentes para as

4. *propiciar aos professores dos cursos de formação do magistério condições de trabalho condizentes com a responsabilidade e importância de sua*

Essa meta explicitou a crença de que a efetivação de uma proposta curricular dependia fundamentalmente da formação dos professores

5. *a formação ou ampliação de um acervo de recursos didáticos, incluindo uma biblioteca e valendo-se das Oficinas Pedagógicas.*

³³ Atualmente, ensino fundamental.

Essa meta baseou-se na premissa de que a melhoria da prática docente pressupunha uma orientação pedagógica segura e a utilização de recursos e materiais didáticos que apoiassem e instrumentalizassem o professor no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Essa proposta considerou que esse enriquecimento da prática pedagógica permitiria ao professor e a escola adequarem o ensino (conteúdo e método) às necessidades e características de sua clientela³⁴.

Em resumo, os CEFAM's paulistas tinham por objetivos:

- dar prioridade efetiva à formação dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e da pré-escola; e,
-
- aprimorar a formação dos Cursos de Habilitação para o Magistério, para que se tornassem os grandes artífices da qualidade do ensino (Parecer CEE N.º 352/88).
-

Essas metas e objetivos explicitam o discurso oficial proclamado para a formação do professor das séries iniciais de escolarização num curso de nível médio (CEFAM). Delineiam-se, nessas metas, as intencionalidades do Projeto:

- (a) omitir discussões e reflexões sobre as políticas de formação;
- (b) culpar o professor, por intermédio de sua formação, pela precária situação
- (c) alterar os índices de repetência e evasão dos alunos da escola pública;
- (d) direcionar a formação para as questões de aprendizagem das crianças das camadas populares;
- (e) centralizar a prática educativa em questões das áreas específicas do ensino das séries iniciais do ensino fundamental;
- (f) instrumentalizar o professor no desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

³⁴ Essa meta, coincidentemente, atende às primeiras prioridades para a qualidade educativa apresentadas pelo BM: (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8).salário do professor; (9) tamanho da classe (Torres, 1996, p.134).

- (g) melhorar a prática docente pela utilização de recursos e materiais didáticos;
- (h) incorporar sugestões originárias de pesquisas acadêmicas.

Na verdade, o modelo do CEFAM convergiu para a formação de um professor capacitado para ensinar o conteúdo das matérias específicas das séries iniciais de escolaridade, e para a utilização de materiais pedagógicos. Esse projeto de formação dos professores sofreu grande influência do “modelo da racionalidade técnica”, em que a atividade profissional consistia na resolução instrumental de problemas, pela rigorosa aplicação de teorias e técnicas científicas (Santos, 1994). Por esse motivo, nos cursos de formação primeiro se ensina o conhecimento teórico e as técnicas produzidas por esse conhecimento para depois ensinar o como utilizar essas técnicas: aplicação de teorias científicas e técnicas delas derivadas para a resolução dos problemas da

Num curso de formação em nível médio, desgarrado da pesquisa, o modelo da racionalidade técnica acentua o caráter acrítico, uma vez que ele direciona, também, as relações entre pesquisa e prática: espera-se que os pesquisadores forneçam a ciência básica, a aplicada e as técnicas delas derivadas para diagnosticar e resolver os problemas da prática. E, ainda mais, espera-se que o professor forneça aos pesquisadores os problemas da prática e os resultados que obtiveram ao testarem as propostas sugeridas pela academia.

Para Santos (1994),

no início da década de 80, ao se discutir a formação do educador, dois pontos foram tomados como básicos – o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. (...) Ressaltava-se, assim, a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar (p.137).

Segundo a autora, depois dos primeiros anos da década de 80 a preocupação com a formação técnica do professor assumiu maior importância nessa discussão. E, assim, sem desconsiderar a questão política enfatizava-se

“a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico” (p.138). A preocupação com o fracasso escolar direcionou o foco das discussões acadêmicas para as condições internas da escola e com isso alimentou o debate sobre as necessidades de melhorar a formação dos professores como condição para a melhoria do ensino em geral. Neste contexto, foi colocada a questão da competência técnica como condição necessária para o educador

O Projeto CEFAM, em especial o paulista, sofreu fortes influências das políticas públicas do início da década de 90. De um lado, o descaso político-econômico com os cursos de formação de professores e, do outro lado, os financiamentos que se direcionavam para as primeiras séries do ensino fundamental. Sabe-se que no início da década de 90, no âmbito da política governamental, houve um proclamado interesse pelo ensino fundamental e não existia espaço para a discussão sobre a formação dos professores.

No entanto, constata-se alterações no discurso oficial do Governo do Brasil Novo, instalado em 1990, que pretendeu inserir o Brasil entre os países economicamente mais desenvolvidos, tendo incluídas em suas metas a eficiência do aparelho governamental e a modernização industrial e tecnológica. Tocado pelo mote da modernidade passou a apregoar a fundamental importância da educação para que o país encontrasse a solução para seus problemas de natureza econômico-social. Nesse aspecto, nota-se a similaridade entre o discurso oficial do Governo do Brasil Novo e o do Banco Mundial que “considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza” (Tommasi, 1996, p.195).

Em função dos acontecimentos do final de século, marcado pela guerra intercapitalista em torno da acumulação de tecnologia, enquanto condição fundamental para acumular capital (Freitas, 1992), surgem novas formas de organização do trabalho, com demanda efetiva de um trabalhador com uma nova qualificação. Assim, face à reestruturação econômica sob nova base

trabalhador³⁵, que lhe possibilite efetivar a reconversão tecnológica, que o torne competitivo no embate da concorrência intercapitalista (Frigotto, 1995).

Para Freitas (1992), as exigências desse novo trabalhador giram em torno de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais, não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho, pois se caracterizam como habilidades próprias de serem aprendidas na escola. Para o autor, essa é a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial pela escola básica. Esse contexto mobilizou a discussão nacional sobre a qualidade da formação do professor para a escola básica e o *locus* de sua realização³⁶,

A visão neoliberal de mundo, fundamentada nos princípios da competitividade e do individualismo, traz para a educação a lógica do mercado capitalista. Para Gandin (1994), ao fazer isto,

este novo discurso sobre a educação busca retirar os aspectos políticos do processo educacional, cooptando e invadindo o discurso histórico de democratização e qualidade de ensino dos educadores progressistas (...) por uma escola melhor e mais democrática (p.75).

Para Silva (1995), essa

estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às exigências do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais “governo” (p.18).

³⁵ O tipo e o nível de qualificação para o trabalho se alteraram em relação ao já antigo modelo fordista e taylorista de produção e que a escola passa a ser novamente uma instância a ser reformulada em função dessa nova qualificação

Essa “qualidade de educação”³⁷, então propagada, espelha a visão neoliberal de mundo, sob a qual os alunos são clientes e a educação não é mais direito do cidadão, mas uma mercadoria adquirida no mercado pelo indivíduo-cliente. Ao incorporar-se no discurso neoliberal constitui um movimento político que associa, no imaginário popular, o público ao ineficiente, ao burocrático, e apresenta a privatização como solução necessária. Segundo Gandin (1994),

trata-se de romper com a lógica dos direitos e instituir gradualmente a lógica do mercado. A lógica dos direitos é política – todos podemos lutar por aquilo que é um direito – enquanto a lógica do mercado quer retirar a política da arena – não posso reivindicar o direito de comprar uma mercadoria mesmo que esta mercadoria seja a educação de meu filho. Nesta segunda lógica, trata-se do estabelecimento de uma relação do indivíduo com o mercado, sem espaços para articulações coletivas reivindicatórias: o consumidor tem seu espaço de ação pré-definido. Sua opção é restrita: ou compra ou deixa de comprar a mercadoria que lhe é oferecida (p.76).

Depreende-se, então, que os discursos sobre o tema “qualidade de ensino” passam a ter objetivos diferenciados na dependência de sua origem. Nessa perspectiva, a aparente identidade de discurso que encobre projetos políticos antagônicos (progressista e neoliberal). Os discursos oficiais e empresariais, na ótica neoliberal, diante das necessidades engendradas pelo mercado (busca da produtividade, a todo custo, e valorização da mercadoria - produto final -), passam a valorizar o ensino fundamental, enquanto instrumento privilegiado de recuperação econômica do capitalismo. No discurso progressista, a qualidade de ensino está em tornar o “cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista” (Freitas, 1992, p.93).

Essa concepção neoliberal escamoteia os ideais progressistas e provoca no âmbito das políticas oficiais a transformação das questões políticas em

³⁶ ANFOPE, discussão dos educadores e Parecer do CEE 25/96, legislação dos órgãos centrais..

³⁷ A Qualidade Total é um modelo de organização empresarial que seduz muitos empresários

questões técnicas³⁸, mascarando a luta pela democratização da escola pública, privilegiando a administração interna da escola e desfocando as questões sociais e políticas que engendram o sistema escolar. Ao que tudo indica, nesse aspecto, essa concepção neoliberal coincide com o modelo de formação centrado na racionalidade técnica.

Para Gandin (1994), a escola, ao incorporar este referencial neoliberal, acaba colaborando com a manutenção das desigualdades e a perpetuação da exclusão social, ações inerentes à sociedade capitalista e ao projeto neoliberal.

Nessa perspectiva, a década de 90 apresentou o *Nacional*, com vigência de 1990 a 1992, com a proposta de liquidar a inflação e retomar o desenvolvimento com a ecologia, a democracia, a cidadania e a justiça social. Houve, então, o lançamento do PBQP³⁹, cujo objetivo era retomar o desenvolvimento econômico e social do país, apresentando a como fundamental para o sucesso dos programas tecnológicos e de todas reformas

Ocorreu também, a criação do Subprograma III de Recursos Humanos, que incluiu, no setor educacional, o PNAC⁴⁰ - de 1990 a 1995, que segundo Cavalcante (1994, p.81), foi "instituído em cumprimento ao preceito institucional e ao ensejo do Ano Internacional da Alfabetização". Para a autora, esse plano constituiu uma etapa significativa no conjunto das ações dirigidas à universalização do ensino fundamental e à eliminação do analfabetismo, como determina a Constituição Brasileira. Mesmo o CEFAM atendendo ao PNAC, as propostas de sua implantação e consolidação, em âmbito de cada Estado, permaneceram como intenções das secretarias federais (SENEB⁴¹/DEM⁴²). Os

³⁸ Freitas (1992) utiliza o termo neotecnicismo para expressar o pensamento acerca do momento atual e interpretar as novas exigências que o capitalismo vem fazendo para a educação. Para ele, é a aplicação da "tecnologia do poder" aos domínios da educação, para atender às necessidades do novo padrão de exploração da classe trabalhadora. Em relação à formação de professores, considera a retomada do tecnicismo dos anos 70 sob novas bases, a qual mantém sua característica fundamental: uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais.

³⁹ PBQP - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade.

⁴⁰ PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.

⁴¹ SENEb – Secretaria Nacional de Educação Básica.

⁴² DEM – Departamento de Ensino Médio.

recursos do ensino de 2º grau foram contingenciados⁴³ e o MEC limitou-se ao apoio técnico-pedagógico.

Entretanto, segundo Cavalcante (1994), a DEM/SENEB apresentou alternativas de trabalhos de parceria com os Estados, oferecendo inúmeras propostas para o 2º grau, dentre elas, a *Revisão do Currículo do Ensino Médio - Núcleo Comum e Habilitação Magistério*. Para ela, o DEM colocou nos CEFAMs o ponto de partida para concretizar sua diretriz fundamental: a dignificação da escola pública em prol de um trabalho educacional de melhor qualidade (1994, p.82).

No entanto, essa ação de parcerias expressa a insistência do governo federal, por intermédio dos órgãos centrais, em repassar o ensino médio para o Estado.

Sabe-se que no Brasil, a partir do final da década de 80, os empréstimos do Banco para o setor educacional aumentaram consideravelmente: enquanto nos anos de 1987 a 1990 constituíam somente 2% do total de empréstimos, de 1991 a 1994 chegaram a representar 29% do total (Soares, 1996). A partir dessa década, “o Banco passa a privilegiar a melhoria do ensino nas quatro séries de ensino fundamental (Tommasi, 1996, p.236).

Para Torres (1996),

O BM vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é reponsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza (p.131).

Nota-se então que, a partir de 1992, o PNEB⁴⁴, enquanto discurso oficial, alicerçou-se nos seguintes pressupostos:

A Educação Básica é direito de todos e dever do Estado, que a oferecerá de modo coerente com as necessidades da população,

⁴³ BM: prioridade mundial, o ensino fundamental (primeiras séries).

⁴⁴ PNEB - Plano Nacional de Educação Básica.

assegurando uma escola pública, universal, gratuita e de boa qualidade. Ensino Fundamental, como patamar básico comum de escolaridade, constitui a prioridade através da qual se alcançará a equidade com qualidade, tendo como paradigma a construção de projeto pedagógico que permita ultrapassar os baixos níveis de desempenho do sistema e ampliar as condições de permanência do aluno na escola (MEC/SENEB/FNDE, 1992: 17. In: Cavalcante, 1994. p.84 - 85).

Para Torres, a política nacional delineou como metas prioritárias para o desenvolvimento da educação básica: a formação, a capacitação e a valorização dos recursos humanos. Ao que parece, esse motivo levou o MEC a apoiar o CEFAM tentando revitalizá-lo a fim de recuperá-lo, objetivando, aparentemente, alcançar a meta propagada.

No entanto, ao que tudo indica, o poder oficial segundo os pressupostos neoliberais tomou como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” proclamada em Jointien (Tailândia, março de 1990, convocada conjuntamente pela UNESCO⁴⁵, UNICEF⁴⁶, PNUD⁴⁷ e o BM) e definiu a educação básica como prioridade para esta década (Torres, 1996, p.129) e elaborou o “Plano Decenal de Educação para Todos” para o enfrentamento dos problemas educacionais.

Para Saviani (1999), esse Plano praticamente não saiu do papel, “o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamentos para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao

A representação da expressão do pensamento educacional da classe hegemônica foi registrada nas legislações governamentais. Para Cavalcante (1994),

a legislação educacional não determina por si uma nova visão da educação, nem uma nova postura educativa. Ela representa, antes de

⁴⁵ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁴⁶ UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância.

⁴⁷ PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

mais nada, o registro do pensamento vigente num determinado momento histórico, mesmo não se efetivando na sala de aula (p.50).

Ao que indica, a preservação do Projeto CEFAM, enquanto manifestação oficial, deveu-se ao compromisso internacional assumido pelo país, que previa a eliminação do analfabetismo e a extensão do ensino fundamental para todos, em dez anos, - o Plano Decenal. Nesse contexto, a proposta do Projeto CEFAM concorreu para a consecução dessas metas, ao aumentar o número de professores para o ensino fundamental e ao diminuir a exclusão escolar da faixa etária trabalhada por esses professores. Isso promoveria o equacionamento do problema da exclusão no ensino fundamental, uma das exigências do acordo econômico com o BM.

Segundo o BM e a UNICEF (ASSIS, 1999), a “focalização” na educação básica (ler, escrever, conhecer cálculos matemáticos para a solução de problemas) traria à sociedade maior retorno econômico. A educação básica teria como objetivo oferecer maior renda àqueles que dela usufríssem, contribuindo para a erradicação na sociedade de setores que se encontram abaixo da linha de pobreza⁴⁸.

Para Vieira (1988), a política social acompanha as determinações do processo de desenvolvimento econômico e manifesta estratégias governamentais com a finalidade de interferir na correlação de forças sociais. A política social e a política econômica compõem uma totalidade que se nutre dos interesses e dos valores da classe dirigente que exercita o poder. Nesse aspecto, o autor considera a política educacional como parte integrante da política social, e como tal, ela também manifesta estratégias governamentais com o propósito de interferir na correlação de forças sociais. Isso justifica o fato de a política educacional ocupar-se, principalmente, de reformas. E, ainda mais, essas reformas educacionais não reformam, mas desmobilizam eventuais movimentos nesse campo.

⁴⁸ CARNOY, M. *Razões para investir em Educação Básica*. Brasil: UNICEF, 1992.

Nessa perspectiva, o discurso oficial prometia assegurar a todos os que se apresentassem em idade escolar uma escola capaz de atendê-los e formá-los. Essa preocupação que aparentemente girava em torno do bem estar do aluno, omitia os acordos econômicos internacionais que impunham uma direção às políticas educacionais e a diminuição, a qualquer custo, do índice de analfabetismo. Essa direção da política educacional, aparentemente soberana e independente, acontecia de forma concomitante à política econômica, guardando dependência mútua entre elas.

Assim, desvenda-se a maneira de os órgãos governamentais atuarem em áreas sociais. Eles tratam os problemas de âmbito econômico por intermédio da política educacional. As políticas oficiais no campo da educação trazem explicitamente um tipo de preocupação, mas implicitamente, procuram investir em outras áreas. Para Barros (1995):

É sempre o contexto histórico, nele destacando-se o modo de produção econômico, que determina as organizações sociais, a política educacional e o estabelecimento de normas legais para a educação. O movimento desse contexto, às vezes, produz situações conjeturais problemáticas que exigem decisões políticas e, geralmente, em decorrência das diretrizes traçadas para orientar o encaminhamento da economia, são determinadas as mudanças na Estrutura e Funcionamento do Sistema Educacional, visando à consecução de objetivos econômicos almejados. Isso ocorre através da alteração das Leis, criação de novas Leis (p.31).

Os órgãos governamentais parecem desconsiderar: (a) o fato educacional, enquanto interação de fatores de ordem econômica, social, política, cultural e educacional; (b) a interação desses fatores, enquanto aspecto relevante na elaboração de propostas educacionais; e, (c) o processo educativo, enquanto síntese de múltiplas determinações, quando apresentam as ações políticas voltadas exclusivamente ao sistema escolar.

Em verdade, esse discurso oficial atende às classes populares, que solicitam escola pública de qualidade para seus filhos por intermédio de uma política educacional que emite uma série de propostas na direção da

Propiciou-se melhor equilíbrio de carga horária entre as disciplinas do núcleo comum e as da parte diversificada. Dentre estas enfatiza o tratamento dos mínimos profissionalizantes como disciplinas autônomas, especialmente as de Fundamentos da Educação, e inclui como componentes curriculares obrigatórios os conteúdos e metodologias de Língua Portuguesa (enfatizando a alfabetização), de Estudos Sociais e de Ciências e Matemática. A Didática é definida como disciplina articuladora da metodologia e prática de ensino e o Estágio deverá ser de observação, participação e regência, a partir do 2º ano, e será realizado nas escolas da pré à 4ª série (PIMENTA, 1994, p.133).

Relacionado com a consolidação do CEFAM, o *Projeto de Bolsa de Trabalho para o Magistério* foi uma variável importante do programa que, lançado no dia 14 de junho de 1991, tornou-se meta governamental. Esse projeto assegurou aos alunos do Magistério o regime de tempo integral, criou condições de aprofundamento de estudos e possibilitou a freqüência do aluno

O Projeto de Formação do CEFAM diferenciou-se das HEMs nos seguintes aspectos: aluno em tempo integral com bolsa de estudo; professor

com maior carga de HTP⁴⁹; presença de um coordenador pedagógico; processo de seleção de professores e o Enriquecimento Curricular.

Como meta, o Projeto CEFAM paulista seria estendido a todos os cursos congêneres. No entanto, o Estado não o tratou como projeto em experiência e não estabeleceu mecanismos para que a rede pública contratasse o profissional por ele formado. Essa situação dificultou sua avaliação, enquanto projeto, e demonstrou o descaso oficial para com a formação do professor.

Nesse contexto, o Parecer CEE Nº 25/96, sobre a avaliação da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, analisou as diferentes modalidades de formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental: CEFAM, Escola Padrão e Escola regular. O relator do referido Parecer considerou as informações apresentadas pela CENP e concluiu que o CEFAM revelou-se, efetivamente, o caminho acertado para tal formação, com seu constante aprimoramento e generalização de suas características a todos

Essa manifestação oficial não alterou a situação do CEFAM, enquanto formação do profissional para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível do ensino médio, mas acirrou discussões acadêmicas sobre a qualidade da formação desse profissional e o *locus* para essa realização. Essas discussões revelam os impasses que as políticas de formação introduziram no sistema educacional e apontam as tendências em

50.

Na seqüência deste estudo, analiso o Estágio Supervisionado no âmbito das políticas educacionais para formação de professores.

⁴⁹ HTP – Hora de Trabalho Pedagógico.

⁵⁰ Discussões da ANFOPE desde 1983; Educação & Sociedade. Ano XX. Dezembro de 1999. Nº 68/Especial; Georgen, P. e Saviani, D. (org.). Formação de *professores*: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1998; Gatti, B. *Formação de professores e carreira*: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997; Pimenta, S. G. (Org). *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. Soares, M. B. e outros. Escola Básica. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio no CEFAM sofreu alterações, provocadas pela Resolução SE N.º 181, de 13/12/1996, estruturada em dois anexos: o Anexo I, que apresentou o quadro curricular para ser implantado a partir de 1997, e o Anexo II, que ofereceu instruções para o Plano de Estágio Supervisionado, para esse mesmo ano.

Segundo o Anexo I (Res. SE 181/96), os mínimos profissionalizantes para o ano de 1997 deveriam seguir o disposto na Deliberação CEE 30/87, implantada pela Resolução SE 15/88. Pela Deliberação CEE 30/87, o Estágio compreenderia a observação, participação e docência em escolas regularizadas (artigo 9º, parágrafo 1º). Na Resolução SE 15/88, a operacionalização do Estágio continuaria a atender ao disposto na Resolução SE 274/82, no que não colidisse com a Deliberação 30/87 (Artigo 3º, Resolução SE 15/88). A Resolução SE 274/82 estabeleceu que a programação do Estágio Supervisionado deveria obedecer às instruções elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e apresentadas no Artigo 1º, § 2º do Guia Curricular dos Mínimos Profissionalizantes da Habilitação (SE/CENP, 1983).

Essa retrospectiva demonstra que, em 1997, ano em que desenvolvi pesquisa de campo, apesar de as orientações oficiais para o Estágio fundamentarem-se na Res. SE181/96, esta convalidou a publicação "Habilitação específica de 2º grau para o magistério: "Guias Curriculares" para os mínimos profissionalizantes" (São Paulo, SE/CENP, 1983.)⁵¹, de acordo com a Indicação CEE 81/76. Portanto, as orientações oficiais datavam de 1976, duas décadas anteriores à atual legislação.

Esse contexto oficial revelou que mesmo ocorrendo alterações nas legislações relacionadas ao Estágio na HEM - Lei 5692/71, Deliberação CEE N.º 21/76, Indicação CEE N.º 81/76, Resolução SE 274/82, Deliberação CEE

⁵¹ Ver Anexo 08.

-
- organizar um Plano de Estágio para integrá-lo ao Plano Escolar e ao Plano de Curso dos professores da Habilitação do Magistério e, sempre que possível, ao Plano de Ensino dos professores da escola

- contemplar atividades de Observação, Participação, Regência de aulas e Intervenção; e,
- integrar o planejamento do trabalho de estágio: as atividades de estágio deviam ser propostas pelos docentes e discutidas e/ou organizadas com a participação dos respectivos alunos.

Essas orientações (de 1983 e de 1996) expressaram, *a priori*, o modelo ideal de Estágio a ser seguido e aplicado em qualquer situação escolar, em qualquer contexto. E, se bem seguido, traria bons resultados, pois, não dependia das condições reais e contextuais da escola pública. Nessa perspectiva, as orientações podem ser consideradas a-históricas e constituem uma relação autoritária de mando (teoria) e de obediência (prática). Limitaram-se ao conceito de Estágio como atividades para a classe-campo, e a dimensão sócio-política do Estágio na formação do professor não foi abordada. As orientações eram prescritivas e descreviam a seqüência cronológica em que as atividades deveriam acontecer na classe campo: um ciclo de observação, participação e regência de aulas (SE/CENP, 1983), uma seqüência genérica de

No entanto, as orientações oficiais para o Estágio no CEFAM, apresentaram uma produção escrita "teoricamente articulada", porém, desarticulada da realidade da escola pública. Essa situação, já rotineira nas escolas públicas, de que as legislações "pairam" sobre o campo escolar sem possibilidades concretas de serem implantadas, evidencia que elas são geradas, concomitantemente, com a impossibilidade de serem viabilizadas. Como exemplo tem-se a prescrição oficial da integração entre as disciplinas do curso de formação e destas com os planos da escola pública e classe-campo, como se essa integração pudessem ser concretizada via decreto .

Essa concepção de Estágio, como espaço onde o estagiando vivencia ou comprova "na prática" o que aprende na teoria, expressa um modelo de

formação que dicotomiza teoria e prática, dando primazia à teoria⁵². Nessa concepção, a teoria orienta a prática: a parte teórica apresentada no curso de formação oferece conhecimentos e técnicas a serem transportados para a prática. Em outras palavras, esse modelo de formação prevê que os “teóricos” político-educacionais pensam, elaboram, refletem e planejam, e os professores, “os práticos”, executam o modelo oferecido. Assim, no Estágio, o primado seria da teoria, e a prática do estagiando resultaria da aplicação desta, desconsiderando, portanto, a prática concreta que se realiza cotidianamente na escola, como fonte de conhecimento.

Esse modelo de formação não possibilita que o estagiando tenha diante de sua prática uma atitude propriamente teórica, uma vez que lhe falta o momento de ligação consciente entre sua ação teórica e sua ação prática. Nele, a prática não se apresenta em estado teórico, como objeto do pensamento⁵³ e articulada à práxis social.

Num outro aspecto, essa ausência da reflexão sobre a ação do estagiando na escola-campo o levaria a imitar o docente da sala-campo de reconhecida experiência e competência,⁵⁴ dada a exigência de o estagiando observar as aulas, participar e atuar como auxiliar do docente. Isso indica um conceito de Estágio e de formação reduzidos à mera observação e repetição de aulas dos professores da escola-campo, os bem sucedidos. Indica, também, que a experiência e a competência do professor da escola-campo constituiriam o modelo a ser observado e seguido pelo estagiando, quando professor.

Em verdade, torna-se necessário questionar: Como a formação discute os critérios utilizados para classificar o professor? Quem indica o professor competente: a escola formadora ou a escola-campo de estágio? E, quando a escola-campo não apresentar professor competente experiente? Enfim, o que é professor competente?

⁵² Modelo da racionalidade técnica, em que a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, pela rigorosa aplicação de teorias e técnicas científicas (Santos, 1994).

⁵³ Observar a conceituação de Práxis educativa crítica (caráter mediato, inovador; revolucionário, transformador, produtivo e reflexivo) elaborada no Capítulo I desse trabalho.

⁵⁴ Artigo 5º § 3º, Deliberação CEE N.º 21/76 e Res 181/96.

De qualquer modo, esse modelo de Estágio revela uma prática de formação imitativa e reiterativa, na qual o modelo de professor oferecido pela escola-campo tornou-se essencial no processo de formação. O estagiando, ao copiá-lo e imitá-lo, comporia seu perfil profissional e aprenderia a desenvolver sua profissão docente. Nesse caso, a formação profissional propiciada pelo Estágio ocorreria por cópia de modelo de professor da escola-campo.

Nesse aspecto, a ênfase na observação como forma de apreensão da realidade tem raízes no método intuitivo da percepção sensível, do qual surge a idéia do Professor-Modelo, Aula-Modelo, Escola-Modelo e, a partir da qual, o futuro professor procura construir sua própria prática, baseado no pressuposto de que observando fazer, se aprende a fazer. Para Almeida (1995), a ênfase na observação de professores competentes durante os estágios tem levado os cursos de formação a atribuírem a essa atividade toda a responsabilidade pela prática docente dos alunos, futuros professores.

Por outro lado, a legislação oficial (da Indicação CEE 81/76 à Resolução SE-181/96) delegou uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades para a disciplina "Didática", ao fazer alusão ao trabalho do Estágio. A "Didática" deveria responsabilizar-se pela fundamentação das Metodologias, pela condução da Prática de Ensino desenvolvida sob a forma de Estágio e assessorar o estagiando nas atividades de campo. Ao que parece, responsabilizar um único professor pelo conteúdo específico da disciplina "Didática" e pelas ações, também específicas, da "Prática de Ensino" sob a forma de Estágio Supervisionado representa, *a priori*, o ato de desresponsabilizá-lo oficialmente por tais deveres. Essa situação, agravada pela ausência da pesquisa em nível médio, dificultou a reflexão sobre a dimensão político-educacional do trabalho de estágio, colaborou para que se instalasse o "caráter individualizado" do trabalho do Estágio e gerou dificuldades na delimitação do objeto de estudo do Estágio..

Para estudar essa situação destaquei os documentos oficiais: (a) *Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes* (SE/CENP, 1983), (b) *Algumas considerações sobre o Currículo Mínimo da Habilitação Específica do*

2º grau para o Magistério (SE/CENP, 1985), (c) *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM* (São Paulo, SE/CENP, 1988)⁵⁵, (d) *Proposta Preliminar para a Disciplina Didática/Prática de Ensino e Estágio* (SE/CENP, 1990)⁵⁶, (e) *Diretrizes Gerais para a Implantação da Proposta de Reformulação dos Cursos de Magistério* (SE/CENP, 1993), (f) *Proposta Curricular para as Disciplinas: Didática/Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - HEM* (SE/CENP, 1994)⁵⁷ e (g) Resolução SE N.º 181/96⁵⁸.

Inicialmente, pela Lei N.º 5692/71, a "Prática de Ensino" perdeu a situação de disciplina autônoma, ficando vinculada à "Didática", e foi instituído o "Estágio Supervisionado" como atividade autônoma, com carga horária especial.

No documento *Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes* (SE/CENP, 1983) e na publicação *Algumas considerações sobre o Currículo Mínimo da Habilitação Específica do 2º grau para o Magistério* (SE/CENP, 1985), a área de "Didática" continuou a integrar a "Metodologia de Ensino" e a "Prática de Ensino". Neles, a "Didática", em seu aspecto geral, fundamentou a "Metodologia de Ensino", conduzindo à "Prática de Ensino", e com ela identificando-se a partir de certo momento. E, em seu aspecto específico, a "Didática" deveria compreender estudos relativos à "Metodologia de Ensino", nos diferentes campos de conhecimento. A disciplina "Didática e Prática de Ensino" manteve-se como articuladora das matérias pedagógicas, incluindo o

A Resolução SE 181/96 apresentou "Didática e Prática de Ensino" como uma única disciplina e responsável pela área da educação. Nela, o "Estágio Supervisionado" foi considerado outro campo educacional, que poderia ou não ficar na responsabilidade do professor de Didática. Essa legislação considerou o Estágio como a atividade integradora que deveria ser planejada de forma multidisciplinar e utilizada pelos diferentes conteúdos curriculares do curso,

⁵⁵ Ver Anexo 09.

⁵⁶ Ver Anexo 10.

⁵⁷ Ver Anexo 11.

⁵⁸ Ver Anexo 12.

ficando a supervisão a cargo de *um professor* ligado a um dos conteúdos pedagógicos⁵⁹. Nesse contexto oficial, o Estágio ganhou dimensão interdisciplinar, que exigia um Projeto Político-educacional de Formação que envolvesse o CEFAM e as escolas-campo de estágio.

Nesse ponto, deve aqui ser retomada, então, a questão levantada anteriormente: o fato de se deixar oficialmente esse trabalho do Estágio, com dimensão interdisciplinar e interescolar, sob a responsabilidade de um professor representa a forma de se valorizar o potencial humano da escola pública brasileira ou seria uma forma institucional de se colaborar para o insucesso da formação do professor em nível médio?

Ao lado dessa situação, o supervisor de estágio do CEFAM, além da disciplina que ministrava, recebeu diferentes sugestões para o trabalho do Estágio por intermédio das propostas oficiais: (a) Proposta Preliminar para as Disciplinas: Didática/Prática de Ensino e Estágio - CEFAM/HEM SEE/CENP (1990)⁶⁰; (b) Proposta Curricular para as Disciplinas: Didática/Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – HEM, SE/CENP (1994)⁶¹; e, (c) proposta de trabalho apresentada pelo Anexo II da Resolução SE N.º 181, de 13/12/1996. Pode-se supor, com certeza, que as sugestões para o trabalho do Estágio apresentadas pelas propostas oficiais relacionam-se com a pretendida articulação entre "Prática de Ensino", "Estágio Supervisionado" e "Didática".

A Proposta de 1990 apresentou sugestões diferenciadas de trabalho para a disciplina "Didática" (SE/CENP, 1990, p.9-9) e para a disciplina "Estágio" (SE/CENP, 1990, p.21-30). Ela trouxe como questão o "como pensar o papel do estágio no CEFAM". Para isso, discutiu o fato de o Estágio encontrar-se órfão de prática e de teoria e ser tratado como alguma coisa isolada. Comentou, também, a existência de muitas regras de trabalho para o Estágio *versus* a inexistência de uma diretriz. Valorizou o Estágio por lidar basicamente com as questões da realidade concreta da prática e facilitar a percepção da utilidade da

⁵⁹ Visão interdisciplinar

⁶⁰ Tratada nesse trabalho como Proposta de 1990.

⁶¹ Tratada nesse trabalho como Proposta de 1994.

teoria, uma vez que só o contato do aluno com a prática leva-o a perceber que para explicar essa prática e nela intervir faz-se necessário refletir sobre ela.

Essa Proposta de 1990 conceituou o Estágio como um processo de apreensão da realidade concreta, por intermédio de observações, estudos teóricos, experiências e intervenções, a ser assumido levando em conta a atitude conjunta das escolas formadora e escolas-campo de estágio. A relação teoria e prática ocorreria no Estágio e se faria necessária quando o estagiário refletisse sobre suas atividades. Entendo como avanço teórico dessa abordagem a possibilidade de se colocarem como objeto de estudo do Estágio as atividades desenvolvidas pelos estagiandos.

A Proposta de 1994, apresentou sugestões para a disciplina "Didática" (SE/CENP, 1994, p.11-40) e sugestões para a disciplina "Prática de Ensino", trazendo atividades específicas para o "Estágio Supervisionado" (SE/CENP, 1994, p.41-56). Ela criticou o fato de se reduzir a "Prática de Ensino" a simples aplicação de conhecimentos teóricos estudados em "Didática" e "Metodologias" ou em observação de aulas dos professores do ensino fundamental⁶² durante os estágios. Comenta-se, nesse documento que essa situação teria levado os cursos de formação a atribuírem à Prática de Ensino toda a responsabilidade pela prática docente dos futuros professores, referendando a habitual dissociação entre teoria e prática observada nos cursos.

Sugeriu, ainda, um trabalho que integrasse a "Didática", a "Prática de Ensino" e o "Estágio Supervisionado" com as demais disciplinas do currículo, tendo como objetivo principal a unidade teoria e prática (p.44). Afirmou não haver receitas prontas para o trabalho de Estágio e, por isso, enquanto proposta, pretendeu indicar algumas direções e sugestões para subsidiar o trabalho do supervisor, no sentido de se atingir o objetivo do trabalho coletivo, multidisciplinar e articulador, segundo as condições dos cursos e da clientela.

A proposta de Estágio (1994) avançou por relativizar o trabalho de estágio, apontando para a necessidade de se considerar as condições da

⁶² Retomar a discussão sobre a ausência da reflexão sobre a ação do estagiando na escola-campo, neste capítulo e neste mesmo tópico.

realidade dos cursos de formação, das escolas-campo e da clientela escolar. Nesse aspecto, deixou de ser receita pronta e se comportou como possibilidade de reflexão sobre o caminho metodológico para o trabalho do estagiando. Entendo que a Proposta de 1994 considerou relevante a ação do estagiando e, nela também, o avanço teórico deu-se na possibilidade de se colocar como objeto de estudo do Estágio a atividade do estagiando.

Outro aspecto dessas duas Propostas (a de 1990 e de 1994) e da Res SE-181/96 centrou-se na sugestão do Plano de Estágio como Projeto Integrado de Formação, planejado pelos professores da escola formadora em conjunto com os da escola-campo. Essa orientação, teoricamente abrangente, vinculou o Estágio a todas as áreas do curso de formação e o integrou à escola-campo. Obviamente, esse Plano de Estágio com valor de Projeto Integrado de Formação representa a dimensão desejada para a formação⁶³ de um profissional crítico. Ao que parece, as condições concretas de trabalho de Estágio inviabilizam a organização e implantação desse tipo de projeto. No entanto, o fato de ele estar escrito em documentos oficiais e ser distribuído pelos campos educacionais não garante que os educadores o conheça e nem que as escolas o implemente. De qualquer modo, a sugestão estava prescrita e a escola formadora deveria operacionalizá-la. A não existência de espaço constituído para a discussão das condições concretas das escolas e de suas possibilidades reais de implantação de projetos oficiais não amenizam a “culpa” que recai sobre os educadores. Um problema estrutural e de dimensão político-educacional ganha dimensão individual, reforçando a crença da incapacidade da escola em desenvolver um trabalho condizente com a legislação oficial que propaga um ensino de qualidade.

Ainda nesse aspecto, a essa impossibilidade conjuntural de a escola formadora desenvolver um trabalho integrado somou-se o fato de o Estágio não se inserir nos projetos das escolas-campo, visto que os objetivos dessas escolas não contemplam a formação do profissional da educação. Pelo

⁶³ Potencializa a compreensão do panorama real, contextualizado e concreto em que os fatos ocorrem (Franco, 1988, p.30).

contrário, as pesquisas acadêmicas apontam as dificuldades enfrentadas pelos estagiandos no que se refere a sua participação nas classes-campo.

Em 1997, o Estágio no CEFAM sofreu um aumento de 116.% em sua carga horária: a Resolução SE 181/96 estabeleceu um total de 780 horas, enquanto a Resolução anterior (SE 27/94, artigo 3º, parágrafo único) estabelecia um total de 360 horas. Para a quarta série do CEFAM, a partir de 1997, estabeleceu-se uma carga horária de estágio de 360h/a, em classes de Ciclo Básico Inicial e, sempre que possível, em classes de aceleração.

Na realidade, o aumento expressivo na carga horária de um componente curricular indica, com certeza, sua relevância para o curso. Partindo desse princípio, o aumento na carga horária do Estágio (Resolução SE 181/96) deveria vir acompanhado de discussões sobre seus pressupostos teórico-práticos. No entanto, o contexto discutido nesse trabalho mostrou que as orientações oficiais para o Estágio eram aquelas as orientações "cristalizadas" desde 1983, e revelaram uma abordagem prescritiva e restrita das atividades de estágio, voltadas para a classe-campo da escola básica. Essas orientações oficiais omitiram a reflexão sobre o papel socio-político-educacional do Estágio na formação do profissional da educação, ou ainda, dificultaram-na. Disso resultou que as alterações apresentadas para o Estágio Supervisionado resumiram-se nas variações do número de horas a ele destinadas. Nesse aspecto, concordo com as idéias de Almeida (1995) sobre as modalidades de ações do Estágio Supervisionado. Para ela:

tais atividades vêm-se desenvolvendo ao longo dos anos de maneira uniforme e restrita, apoiados numa legislação que introduz aumento de carga horária visando melhoria da qualidade, mas omite explicitações que poderiam levar a uma eficácia condizente com o aumento qualitativo (ALMEIDA, 1995, p.23).

Conclui-se assim, que o processo gerador dessa política educacional já pressupunha a articulação do discurso oficial com a desvalorização da formação dos professores, gerando a sensação de "incompetência" nos profissionais da educação por não colocarem o discurso oficial em prática.

De um modo geral, a política educacional do CEFAM caracterizou-se por um conjunto de propostas oficiais apresentadas pelos órgãos governamentais, as quais, na sua maioria, foram iniciadas e não concluídas. Essa constante descontinuidade dos programas oficiais provoca instabilidade e insegurança no trabalho das unidades escolares.

4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEFAM DE JALES

O CEFAM de Jales foi criado pelo Decreto 28624/88 e instalado no ano letivo de 1989. Foi sediado, provisoriamente, no prédio da Unidade Escolar vinculadora, uma escola de 1º Grau situada na região central da cidade. Em 1993, passou a funcionar em prédio próprio à Rua Vicente Leporace, 2634, Jardim Trianon, Jales, SP. O prédio apresenta dois pavimentos contando com 16 salas de aula, sala de educação artística, dos professores, da coordenação, da supervisão de estágio, de vídeo, de microcomputador, de estar, de reuniões, biblioteca, 02 laboratórios e quadras, além das demais dependências. Apresenta uma área total de 8142m, sendo 2463 m de área construída. O CEFAM atendia, em 1997, três classes de 1ª série, num total de 120 alunos; três classes de 2ª série, num total de 92 alunos; três classes de 3ª série, num total de 94 alunos e duas classes de 4ª série, num total de 82 alunos. Portanto, era composto de 11 classes, 388 alunos e funcionou em dois turnos, manhã e tarde, com um corpo docente de 21 professores. Acompanhei o trabalho de Estágio Supervisionado desenvolvido pelas duas classes de 4ª série, no ano letivo de 1997, o qual discuto no capítulo seguinte.

5. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A legislação pressupõe uma organização ideal dessas [de Estágio] atividades, não levando em consideração as condições existentes nas escolas, pouco adequadas à sua eletiva realização (ALMEIDA, 1995, p.23).

As limitações desse trabalho impedem a realização de uma análise extensiva da situação política e educacional, mas por outro lado, não poderia deixar de trazer algumas discussões sobre o tema pela necessidade que se impõe quando se pretende compreender a ação do Estágio no contexto do CEFAM e deste, enquanto projeto de formação.

Considerando o contexto político-sócio-econômico como gerador das Legislações e Propostas Pedagógicas oficiais que direcionaram e operacionalizaram o Projeto CEFAM, depreendo duas situações diferenciadas: a sua história oficial de projeto político educacional de formação e a sua manifestação real numa instituição em nível médio.

O conteúdo teórico do Projeto CEFAM enfatizou a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental como instrumento de luta contra o analfabetismo, enquanto as políticas para educação básica, vinculadas aos acordos econômicos do BM, legitimavam uma prática pedagógica excludente e promotora do fracasso escolar.

Para Arroyo (1997), o fracasso escolar que caracteriza o cotidiano das escolas públicas brasileiras tem sua origem na marginalidade, na pobreza e na miséria, que afetam os setores populares, os trabalhadores, a infância e a adolescência de nossa sociedade. Segundo o autor:

Estamos num momento particularmente sensível às velhas realidades: as desigualdades e os múltiplos processos de exclusão e marginalização. Retomamos velhos seriados tão atuais: as desiguais oportunidades socioculturais da infância pobre e os perenes mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar (p.12).

O autor afirma a existência de uma indústria e ou cultura da exclusão presente em todas as instituições sociais brasileiras, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. A indústria da exclusão está presente inclusive naquelas instituições que objetivam a democratização de direitos constitucionalmente garantidos, como a saúde e a educação. A cultura da excludência instalou-se na espinha dorsal da organização escolar e 80% dos alunos são expulsos dessa escola sem completar as quatro primeiras séries. Para ele:

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente. A escola como instituição...mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século (ARROYO, 1997, p.13).

Nessa perspectiva, a escola excludente atende e, ao mesmo tempo, oculta as necessidades da classe dirigente do sistema capitalista: a manutenção de uma sociedade desigual e excludente. Neste jogo, as legislações não permitiram aos professores o entendimento de que o sistema escolar numa sociedade capitalista, por sofrer influências da forma de organização social vigente, gera uma escola altamente seletiva, em que persiste o fracasso escolar. Ao que parece, essa situação induz a abordagem do fracasso escolar numa só direção, a educacional, mascarando e ocultando a sua origem política e social. Com isso, legitimou-se a prática pedagógica como a causa direta da precariedade da situação educacional, tomando a escola pública como desgarrada da sociedade e de suas políticas públicas. Essa situação dificultou que o CEFAM efetivasse discussões coletivas sobre a sua inserção social e sua participação histórica, enquanto promotora de práxis educativa de formação.

Diante desse quadro, a formação oferecida pelo projeto oficial do CEFAM, desarticulada da pesquisa educacional que produz conhecimento, preservou o mito liberal da escola e promoveu a inversão ideológica, atribuindo as diferenças sociais às diferenças de capacidade e esforço (Xavier, 1994. p.261). Essa situação, se discutida, investigada pelos educadores do Projeto de

Formação de Professores e compartilhada com os estagiandos, provocaria a conscientização de que o fracasso escolar do aluno da escola pública não constitui uma problemática exclusivamente escolar e, sim, econômica, social, política e educacional. Isso, com certeza daria outro direcionamento à organização da escola formadora em relação ao processo de formação do futuro professor.

Na verdade, esse contexto se configuraria, então, como a práxis educativa crítica do Estágio, na qual a prática do estagiando, o trabalho de aluno/futuro professor, revestir-se-ia de grande importância na medida em que buscaria:

nas contradições presentes na escola, as formas de romper com a atual organização do trabalho pedagógico: a banalização e a infantilização do conteúdo, a fragmentação do conhecimento, as práticas autoritárias e hierárquicas, as tarefas mecânicas e repetitivas, o trabalho individualizado e competitivo das crianças e as práticas avaliativas que reforçam o processo de seleção e eliminação de grande número de crianças da escola (FREITAS, 1996, p.23).

análise a articulação entre eles, na perspectiva da práxis educativa crítica de formação⁶⁴.

1. EIXOS DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO:

A sustentação da prática do estagiando deu-se pelos seguintes eixos:

⁶⁴ Essa perspectiva de formação pretende a construção de um educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), 1989).

1.1. DO DISCURSO OFICIAL PROCLAMADO AO DISCURSO REAL CONSAGRADO

Para Xavier (1997), a leitura histórica da política educacional brasileira permite identificar como traço manifesto no âmbito da prática escolar " ... uma espécie de duplicidade de políticas, a oficial (explícita e proclamada) e a real (implícita e consagrada)" (p.264).

⁶⁵ é peça fundamental no entendimento dos fatos educacionais. No entanto, entender a política social, a educacional e a relação entre ambas, dada a complexidade teórica e ideológica que as envolvem, desafia os especialistas preocupados com a educação escolar. Ciente dessa problemática, recorro a esses especialistas na busca de elementos que auxiliem a discussão do Estágio no CEFAM de Jales.

A proposta original do Projeto CEFAM apresentou dentre as condições necessárias para sua viabilização: 50% do horário dos professores para o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), destinados ao preparo e discussão das atividades pedagógicas (Res. SE 14/88), classes com até 30 alunos (Res SE 279/88) e assessoria técnico-pedagógica dos órgão centrais para os professores que atuassem no projeto.

No entanto, no ano dessa pesquisa, a legislação permitia somente 15% de HTP (Res. SE 276/95), classes com até 40 alunos (Res. SE 211/94) e os órgãos centrais não ofereceram assessoria pedagógica. Considerando a jornada de trabalho do professor, 15% de HTP demonstraram não ser suficientes para um trabalho coletivo. Diante da impossibilidade de reunir todos os professores num mesmo horário, o que ocorreu foram encontros de grupos

A estrutura curricular proposta pela legislação dificultou, ou mesmo, impossibilitou um trabalho integrado dos profissionais, no entanto, as

⁶⁵ As políticas sociais para Coraggio (1996) "... são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la." (p.78)

exigências do Estágio solicitaram trabalhos grupais. As Supervisoras, então, se dispuseram a realizá-los em seus horários de folga:

Vamos fazer assim, uma semana eu venho no dia que não tenho aula, na outra semana outra Supervisora virá. Nos vamos forçar semanalmente uma reunião com o grupo de supervisão (**Supervisora A⁶⁶, Entrevista, abril**).

Essa atitude demonstra, de alguma forma, por um lado, o movimento de *resistência* das Supervisoras do CEFAM de Jales frente ao descaso dos órgãos centrais para com o trabalho de Estágio em desenvolvimento, e, por outro lado, a precariedade do Sistema⁶⁷ em não garantir as condições favoráveis de trabalho para o profissional da educação, previstas na Lei.

A análise dos questionários respondidos pelas educadoras envolvidas com o CEFAM de Jales - Supervisoras de Ensino responsáveis pelo Projeto, Coordenadora Pedagógica e Supervisoras de Estágio - apontou a articulação que se estabeleceu entre a escola de formação e os documentos oficiais.

As orientações oficiais chegaram para as educadoras:

Pelo Diário Oficial: na forma de Resoluções da SE sobre o processo de atribuição de aulas do CEFAM, incluindo as horas de trabalho pedagógico, grade curricular da Habilitação do Magistério e Estágio Supervisionado (**Supervisora de Ensino⁶⁸ I, Questionário, março**)

Via Diário Oficial (**Supervisora de Ensino II, Questionário, junho**)

Por intermédio da Diário Oficial e Delegacia de Ensino (**Coordenadora Pedagógica do CEFAM, Questionário, março**)

⁶⁶ As Supervisoras de Estágio das quartas séries do CEFAM de Jales, em 1997, foram identificadas por **A** e **B**.

⁶⁷ Ver tópico sobre o trabalho coletivo e interdisciplinar proposto pela base comum nacional (Freitas, H.C.L, 1999, p.32).

⁶⁸ Foram duas as Supervisoras de Ensino responsáveis pelo CEFAM de Jales, em 1997, identificadas por I e II

⁷⁴ e colocou no plano do Estágio a nova terminologia sugerida, a intervenção. Essas alterações, reflexos da política oficial implantada em 1997, dificultaram a organização da grade curricular do CEFAM e não alteraram o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Estágio. Como reflexo da

⁶⁹ As Supervisoras de Estágio responderam de forma idêntica.

⁷⁰ Ver Candau e Lelis (1983) a justaposição teoria-prática.

⁷¹ Ver em Freias, H.C.L. (1999) a discussão sobre o papel das disciplinas de formação pedagógica na formação dos professores das áreas específicas (licenciaturas), a qual pode ser utilizada para o Estágio do CEFAM, no sentido de que nele, também, acontece a separação entre os dois elementos constitutivos do trabalho humano – teoria e prática – e que determina a maneira como se produz o conhecimento no interior dos cursos de formação profissional.

⁷² Xavier (1994, p.260) considera que as legislações e as propostas pedagógicas, enquanto produções teóricas oficiais, traduzidas numa política de educação escolarizada, são elaboradas pelo Estado que instalado por suas elites instruídas, legitima o seu poder no agenciamento de projetos educacionais.

⁷³ Conteúdo e Metodologia de Educação Artística.

política no sistema, Xavier (1995) identifica a indisfarçável falta de continuidade da política explícita (política para o sistema) e a continuidade da política implícita (política do sistema), obscurecida pela intervenção do discurso oficial na prática cotidiana. Para ela, por esse motivo é que “mudam as leis mas não muda a realidade, permanecendo os problemas que se agravam com a desorganização que aquelas promovem na rotina escolar” (p.265).

Nessa conjuntura⁷⁵, o CEFAM de Jales apresentou os seguintes reflexos da política educacional: empobrecimento do curso pelas omissões de discussões políticas sobre a função social da formação de professores; desorganização na prática escolar, oficialmente promovida pelo aumento do número de horas de Estágio e diminuição das HTPs; agravamento dos problemas não resolvidos em relação à ação do estagiando na escola-campo, a verbalização do Projeto Político Pedagógico de Formação e o isolamento dos profissionais provocado pelos órgãos centrais (ausência de encontros entre seus pares e de participação em eventos educacionais). Essas características do CEFAM, somadas à ausência das pesquisas em nível médio, impediram que ele avançasse na contramão da política educacional vigente.

Em relação ao Estágio, a Resolução SE N.º 181 publicou alterações curriculares, em dezembro de 1996, para serem implantadas a partir do início do ano de 1997. No entanto, os relatos das Supervisoras de Ensino do Projeto mostram que essa situação emergencial não alterou o comportamento dos órgãos centrais. Em suas orientações pedagógicas, durante o ano de 1997, em número de quatro (30/04, 30/06, 01/07 e 20/11/97), discutiram um modelo de avaliação para o Projeto e elaboraram os questionários para serem respondidos pelos educadores dos CEFAMs paulistas. Essa ação resultou num documento geral com a síntese de todas as avaliações. Em nenhum encontro central discutiu-se o papel do Estágio na formação de professores.

⁷⁴ Ver Capítulo 2, desse trabalho (aumento de 116.7% na carga horária de Estágio).

⁷⁵ Para Torres (1996), o BM partindo das posições que negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar, chega a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento. “No entanto, a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento ...” (p.161).

A Coordenadora Pedagógica do CEFAM participou dos mesmos encontros das Supervisoras de Ensino, em nível central, tratando da avaliação do Projeto, e afirmou que, durante sua gestão, a partir de 1994, não houve orientações pedagógicas, em nível central sobre o processo de formação inicial. Essas informações denunciam a orfandade do Estágio durante sua primeira década de existência no Projeto CEFAM.

No período em que as professoras desempenharam a função de Supervisoras de Estágio, ocorreram, em nível central, duas orientações pedagógicas sobre Estágio Supervisionado, nos anos de 1991 e 1993. Por esse motivo, a Supervisora que assumiu o Estágio em 1995 não participou de nenhuma dessas orientações, e a outra participou dos dois encontros centrais. Porém, elas não foram convocadas para nenhum encontro (central, regional ou local) destinado à discussão ou informação sobre a Res.SE181/96. A escola formadora se organizou seguindo as normas oficiais, como expressa na fala da Supervisora:

Da legislação faz-se o plano do Estágio, organiza o número de escolas, o número de alunos e os dias de Estágio. E, no início de ano eu coloco essas informações num cartaz e exponho-o na sala de aula. Essa é mais uma orientação prática (**Supervisora A, Entrevista, março**).

A expressão “orientação prática” utilizada pela Supervisora explicita a “legalidade” exigida pelos órgãos oficiais. A forma como as legislações são tratadas, ou melhor, “se deixam ser tratadas”, induz a Escola a cumprir, exclusivamente, suas exigências “burocráticas”, as que dão respaldo legal ao curso. Essa situação comprova o descaso com que os órgãos públicos tratam a

⁷⁶. Se de um lado, exigem o cumprimento do ponto de vista “burocrático”, por outro lado, se omitem e escamoteiam as discussões sobre as

⁷⁶ Sabe-se que o BM “desaconselha o investimento na [...] dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo (...) e recomenda que ambas aproveitem as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais. (Torres, 1996, p162)

Para Tancredi (1998), as mudanças na formação de professores "quase sempre se pautaram nas exigências legais e não tiveram como ponto de partida o delineamento de um perfil profissional que favorecesse alcançar um novo patamar para a atuação dos professores" (p.361).

Diante desse modelo⁸¹ de implementação de Projeto, o discurso oficial consolidou-se como prescritivo e normativo das ações burocráticas, com prazos para serem cumpridos e não ofereceu condições legais para discussões política-pedagógicas e acompanhamento do processo, propondo inclusive a

No aspecto das políticas de formação, Arroyo (2000) traz uma colaboração pertinente a esse contexto, em que se altera o modelo de formação por decretos. Ele considera o professor um mestre de ofício e não um catavento, assim explicitando:

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem do professor (a) em que se justificam perderam essa referência ao

⁷⁷ Diminuição das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP): de 50% para 20%.

⁷⁸ Freitas (1992) comenta que o capital escamoteia a formação do trabalhador, uma vez que educá-lo é permitir que se torne o cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista.

⁷⁹ Na década de 80 assumiu maior importância a preocupação com a formação técnica do professor. (Santos, 1994, p.138)

⁸⁰ O BM reduz o conhecimento pedagógico "a um problema de utilização de 'um amplo repertório de habilidade de ensino'. " (Torres, 1995, p.162)

⁸¹ Para Freitas (1992) o que se vê emergir como modelo é o desenvolvimento de formas participativas em um contexto em que a política está sendo traçada fora da escola e os professores estão sendo incorporados (cooptados) apenas para implementar os detalhes.

passado, à memória, à história, como se ser professor (a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2000, p.24).

Esse descompasso existente entre o discurso oficial do Projeto CEFAM e a prática educativa possível é influenciado pelas condições sociais, estruturais e organizacionais reais e "apontam alternativamente para as noções de incompetência ou má-fé do poder público" (Xavier, 1994, p.263).

Como projeto oficial e especial, o CEFAM apresentou-se nas legislações que lhe deram suporte técnico e operacional provido de recursos: econômicos, teóricos e metodológicos. Porém, em 1997, desenvolveu-se sem nenhuma assistência pedagógica dos órgãos centrais, mantendo com eles, comunicação via Diário Oficial, o que acentuou o descaso oficial pelo Projeto. Nesse aspecto, "é possível, então, constatar, com indiscutível clareza, a extrema eficácia do fracasso governamental no setor escolar" (Xavier, 1994, p.263).

Esse breve estudo sobre as legislações, as propostas oficiais elaboradas para implantar e desenvolver o Projeto CEFAM, contrastado com as condições concretas de sua sobrevivência, enquanto escola pública, demonstraram a distância entre as políticas oficiais e a situação concreta do campo escolar e a visão dicotômica de teoria e prática (Candau e Lelis, 1983) centrada numa total autonomia de um pólo sobre o outro: o primado foi da teoria, e a prática aplicou a teoria. Estabeleceu-se, assim, uma relação autoritária da legislação para a escola, de mando e obediência. Nesse contexto, a prática do Estágio foi concebida como simples espaço onde se aplicou automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria. Ademais, orientações dos órgãos oficiais foram entendidas como formas privilegiadas de guiar e orientar a ação do Estágio Supervisionado. Ambas - legislações e

O trabalho do Estágio das quartas séries selecionadas para essa pesquisa iniciou em 1994 (1ª série de HEM: 30h/a), com aulas que se destinaram às orientações de como seria o Estágio e de como se desenvolveriam as atividades na escola formadora e na escola pública (cadernos de registro, legislações pertinentes, plano de Estágio etc), sem a presença do estagiando na sala-campo.

Eu fui professora quando o estagiando do primeiro ano não ia na sala-campo. Eram duas aulas semanais de conscientização, aulas onde trabalhava o aluno sobre a postura do professor, a visão do magistério etc. Era mais conscientização do que o exercício da **(Supervisora B, Entrevista, novembro)**.

A partir da segunda série de HEM, a escola-campo foi incluída no Estágio: em 1995, a pré-escola (90h/a), e, em 1996, o ciclo básico (120h/a). Por esse currículo (Resolução SE 274/82), em 1997, a 4ª série de HEM deveria estagiar na terceira e quarta séries do ensino fundamental (120h/a), perfazendo um total de 300 h/a de Estágio Supervisionado.

No entanto, a Resolução SE 181/96 estabeleceu outra ordem para o Estágio na escola-campo (2ª série de HEM - pré-escola:120h/a; 3ª série de HEM - 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental:300h/a; 4ª série de HEM - ciclo básico e sempre que possível em classe de Aceleração: 360h/a). O CEFAM de Jales, para garantir às quartas séries de HEM o Estágio nas séries iniciais do ensino fundamental, adaptou a grade curricular proposta: colocou a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental para serem estagiadas no 1º semestre de 4ª série de HEM e o Ciclo Básico no 2º semestre de HEM, em 1997.

Para cumprir a exigência de 360h/a de Estágio Supervisionado para a 4ª série de HEM (Res. SE 181/96), o CEFAM destinou dois períodos da semana para o estagiando freqüentar as escolas-campo.

No ano de 1997, cada classe de quarta série contou com uma Supervisora de Estágio. Ambas possuíam formação em Pedagogia. Uma delas cursou a Habilitação Específica do Magistério de 2º Grau, estava cursando Licenciatura em Letras, no período noturno, e assumiu o Estágio em 1990. A

outra, PEB I aposentada da ROE, cursou a Escola Normal e assumiu o Estágio em 1995 .

Acompanhei as discussões dessas Supervisoras nos encontros de Planejamento e pude identificar indícios de que a ação do estagiando na escola-campo, objeto de suas preocupações, encaminhou a elaboração do Plano de Estágio Supervisionado. O Plano adaptado à Resolução SE 181, de 13/12/96, apresentou seus objetivos direcionados à prática do estagiando, quais sejam:

- (a) desenvolver nas escolas-campo as ações de observação, participação, regência de aulas e intervenção;
- (b) retomar o trabalho de Estágio na escola formadora;
- (c) registrar as atividades de Estágio em relatórios;
- (d) desenvolver Projetos Especiais como Recreio Dirigido, Dia do Difícil,

Os objetivos expressaram momentos da prática do estagiando: ação na escola pública (itens (a) e (d)); ação na escola formadora (item (b)) e ação individual (item (c)). O Plano de trabalho do Estágio não explicitou o tratamento teórico-prático das ações do estagiando, apenas as prescreveram.

A elaboração do Plano provocou pouca discussão pedagógica sobre a legislação atual, uma vez que a maioria das atividades propostas já fazia parte dos trabalhos desenvolvidos pelo CEFAM. O tema intervenção mereceu mais atenção por se tratar de uma “novidade” na legislação, como mostra:

Na nova orientação de Estágio aparecem as ações de observação, participação, regência e foi introduzido a intervenção. A essa nova modalidade - intervenção -, foi recomendado que o estagiário a relacione com o trabalho do aluno da sala-campo. Quando perceber alguma dificuldade de aprendizagem do aluno, intervir no sentido de ajudá-lo (**Supervisora A, Entrevista, julho**).

As normas oficiais são pragmáticas e obrigatórias e não trazem como “exigência legal” a “existência de um tempo” para os professores refletirem sobre a sua aplicabilidade na prática pedagógica. Essa qualidade do discurso

(Registros de campo⁸⁴, março).

A preocupação com a ação pedagógica dos estagiandos expressa-se, também, na fala das Supervisoras que buscavam realizar um trabalho integrado com outras disciplinas, para dar suporte à prática do estagiando:

A orientação, não cabe só para mim, num curso de magistério. Por exemplo, quando se discute sobre as dificuldades de aprendizagem, os estagiandos levantam questionamentos e surge a necessidade da participação do professor de Psicologia da Educação para falar sobre a avaliação de nível cognitivo, sobre a sondagem da psicogênese da língua escrita de uma criança; do professor de Didática para a análise da sondagem e discussão sobre o que se pode fazer para ajudar a criança superar suas dificuldades. Eu acho que a orientação não fica restrita ao Supervisor de Estágio, ela é mais abrangente do que a

⁸³ Sabe-se que “a problemática do planejamento [...] antes de ser uma questão meramente técnica, é uma questão política, já que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc.” (Vasconcellos, 1995. p.25).

⁸⁴ Compreende as anotações da pesquisadora.

(Supervisora B, Entrevista, junho).

Essa fala denuncia a “solidão” em que se encontra a Supervisora, quando tem que responder às exigências teórica-metodológicas que o trabalho de Estágio lhe impõe, e aponta a inadequação de o Estágio vincular-se a uma das disciplinas pedagógicas do currículo, como se ela fosse capaz de oferecer soluções prontas para cada situação-problema. Por outro lado, a situação⁸⁵ propiciou a identificação de problemas significativos da prática escolar, os quais ficaram sujeitos aos encaminhamentos próprios que a situação concreta possibilita⁸⁶.

O Estágio desempenhou função pragmática de resolver os problemas práticos no imediatismo da ação pedagógica, por não desenvolver uma ação investigativa sobre a prática do estagiando, no sentido de compreendê-la inserida na práxis social global.

As Supervisoras freqüentemente se manifestaram em relação à formação do estagiando:

Algumas preocupações são evidentes no trabalho das Supervisoras. Elas comentam com muita freqüência que a reestruturação da grade curricular impossibilitou de se colocarem no horário dos quartos anos as aulas para a orientação de Estágio. Comentam, também, que fazem a orientação do Estágio utilizando-se das aulas que ministram para as referidas séries. Como, por exemplo, uma das Supervisoras utiliza as aulas de Didática e Psicologia da Educação, e a outra Supervisoras, a aula de Didática. Elas reclamam dessa situação atual, argumentando que a *orientação* é algo mais abrangente do que só esta *parte administrativa* e, que ela não deve ser feita só pelo professor de Didática ou pelo professor coordenador de Estágio e,

⁸⁵ Para Vasconcellos (1995), “não há uma prática puramente material; existe sempre a presença de um mínimo de consciência, o elemento teórico. O que ocorre é que a unidade teoria-prática pode se dar de forma mais ou menos precária.” (p.30).

⁸⁶ Freitas, H.C.L. (1996) afirma que essa estrutura atual dos cursos de formação dos profissionais da educação alija o aluno do trabalho, separando o mundo do trabalho – trabalho pedagógico que se realiza na escola – do mundo da educação e da ciência.

sim, por todos os professores da escola, mesmo por aqueles que não lecionam naquela classe, naquele ano (**Registros de campo, agosto**).

É interessante depreender o conceito de supervisão que emerge na ação das Supervisoras e que os registros revelam, uma parte prática ou burocrática e um momento mais abrangente, o da orientação do trabalho pedagógico que o estagiando desenvolve na sala-campo:

Você tem que relacionar teoria e prática se está formando o profissional para dar aula de primeira a quarta série, tem que dar a matéria específica e a matéria teórica para que ele consiga relacionar no Estágio. Só com Estágio, mesmo, é que ele vai relacionar. Lógico que existem outros momentos que podem estar relacionando. É com a própria vida que ele relaciona a vida escolar [...] não dá para sair fora. (**Supervisora B, Entrevista, agosto**)

Esse depoimento enuncia o entendimento sobre a relação teoria e prática no trabalho do Supervisor e do estagiando. É uma relação em nível de conteúdos curriculares do curso de formação: é necessário que o estagiando domine o conteúdo específico que vai ensinar e o conteúdo pedagógico de como ensinar, para que articule essas dimensões e consiga trabalhar o saber sistematizado com o aluno da escola pública, levando-o a apropriar-se desse saber. Esse entendimento não contempla discussões sociais e políticas sobre a prática do estagiando e não vincula o trabalho escolar ao trabalho produtivo da sociedade capitalista⁸⁷.

O entendimento de que a relação teoria e prática articula a dimensão do conhecimento específico da matéria ensinada à dimensão das matérias pedagógicas orientou e direcionou o trabalho das Supervisoras.

Eu também acho que Estágio é muito importante para estar fazendo a (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

⁸⁷ Para Freitas (1992) essa situação provoca um empobrecimento na formação do professor que tem uma imersão acrítica na realidade da escola, promovendo, assim, uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais.

No entanto, o curso de formação que não tem a pesquisa como instrumento de produção do saber pedagógico apresenta possibilidades restritas de avançar na discussão da relação teoria e prática. As discussões pedagógicas com os estagiandos sobre a forma metodológica de trabalhar um conteúdo de ensino e a elaboração de atividades conectadas com esses objetivos aconteceram desprovidas de articulações com questões mais gerais da escola pública, devido às barreiras teórico-políticas inerentes a um curso de formação em nível médio (ausência da pesquisa e da produção de conhecimento). Tinha-se, então, no Estágio um levantar de “problemas do cotidiano escolar” que acabaram ficando sem soluções teórico-práticas. A prática pedagógica constituída sob esse prisma redundava em um pedagogismo inoperante, que omitiu os fins sociais intimamente ligados a ela (Veiga, 1992).

Os relatos dos estagiandos evidenciam que o trabalho pedagógico do Estágio lhes propiciou a discussão pedagógica⁸⁸ desvinculada de “uma perspectiva de futuro, de uma visão mais ampla com relação às finalidades sociais da escola, como uma postura crítica, que lhe permita perceber tanto os problemas que permeiam as suas atividades quanto a fragilidade de sua prática” (Veiga, 1992, p.19):

... a qualidade, não tem esse espaço para estar discutindo, estar analisando, estar propondo soluções (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

A gente vê a teoria aqui [CEFAM], vai para a prática e quando volta não tem uma hora certa (...) de ficar analisando a prática em relação a teoria que você teve, porque, às vezes, choca essa teoria com a prática e aí você queria estar entendendo e esclarecendo isso (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

... tempo pra estar discutindo na classe [CEFAM] com a orientação de vários professores, não só a professora de Estágio mas os outros

⁸⁸ Ver praticismo em Veiga (1992, p.19).

professores de Psicologia, de Didática, de Conteúdo e Metodologia para trabalhar (...) com crianças com dificuldade e em Educação Física. Então, faltou esse tempo, esse espaço de discussão aqui [CEFAM]. Geralmente a gente discute esses problemas com a professora de Estágio (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

Os relatos demonstram, também, a distância existente entre a escola pública e a produção acadêmica sobre a escola pública e expressam a necessidade de que os educadores brasileiros “dirijam uma atenção maior à construção de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que-fazer da prática educativa” (Duarte, 1999, p.11).

No entanto, o Estágio no CEFAM de Jales buscou amenizar esse hiato entre as discussões acadêmicas e a práxis educativa de formação na integração entre as disciplinas pedagógicas:

A todo momento há uma relação entre as matérias. A Didática é o elo de ligação com os Conteúdos Metodológicos. Ela faz essa ligação, não tem como você falar de Didática e não falar de Estágio (**Supervisora B, Entrevista: junho**).

O trabalho de Estágio Supervisionado integrou "Didática" e "Enriquecimento Curricular de Didática" e contou com a participação das disciplinas de "Conteúdos e Metodologias". As discussões sempre se encaminharam para o preparo do estagiando para o trabalho na escola-campo. As orientações do Estágio eram feitas pelas Supervisoras nas aulas de Didática e Enriquecimento Curricular de Didática. Nas quartas séries, esse trabalho foi melhor desenvolvido, pois as Supervisoras lecionaram "Didática" e "Enriquecimento Curricular de Didática" nas séries em que cuidaram do Estágio. Esse fator favoreceu a integração dessas disciplinas nas respectivas classes (planos de curso inter-relacionados) e o trabalho conjunto das Supervisoras, em relação às duas classes de 4ª série.

Nas aulas de Didática, os assuntos são programados e selecionados, justamente, para orientar o trabalho do estagiário. Se eu for falar sobre métodos, comento sobre o que eles vão observar no Estágio [sala-campo]: a metodologia, a relação entre o nível cognitivo da criança e os conteúdos que estão sendo trabalhados. Vou orientar para que eles observem esses aspectos. O programa está de acordo com a orientação. Se estou falando de um assunto, imediatamente, o aluno remete ao Estágio. Ou então, eu peço que eles contem a experiência que tiveram no Estágio, em relação ao conteúdo trabalhado. É uma contribuição para a aula. Então, a orientação é essa: programo alguns conteúdos que vão dar possibilidades de se orientar o aluno, enquanto futuro professor e enquanto estagiário: o que ele deve fazer, o que ele deve observar (**Supervisora B, Entrevista, junho**).

O conteúdo de Didática apresentou tópicos que envolveram aspectos mais gerais da disciplina e tópicos especialmente voltados para as séries/campo de Estágio, como por exemplo, o estudo da proposta oficial e a elaboração de planos de aula para a série estagiada, como mostra o depoimento a seguir:

Na Didática o aluno vai estudar todos os elementos essenciais para ser um professor de 1ª a 4ª série: as propostas de 1ª a 4ª série (**Supervisora A, Entrevista, junho**).

Essa organização curricular do CEFAM colocou o Estágio sob a responsabilidade da "Didática", que se apresentou como um componente pedagógico que permitia ao estagiando "aprender como atuar eficazmente na sala de aula" (Duarte, 1991). Para desempenhar a função de disciplina vinculadora, a Didática propiciou ao estagiando: (a) a aquisição do conhecimento que explica o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo normas e regras para sua aplicação racional, e (b) a aplicação na prática de tais normas e regras, de modo a que o estagiando adquirisse as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (Estágio pedagógico)⁸⁹.

⁸⁹ Modelo tradicional de formação de professores apoiado em concepções filosóficas positivistas que sedimenta a idéia de gerir cientificamente o meio escolar (Duarte, 1991.p.54)

Parte do conteúdo escolar da “Didática” e dos “Conteúdos e Metodologias” centraram-se nas sugestões e propostas oficiais.

Esse modelo de formação centrado no ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental e Educação Infantil não induziria o estagiando a assumir essas propostas oficiais como opção de seu trabalho pedagógico? Não o levaria a consolidar essas propostas oficiais em sua prática sem refletir sobre o papel político que elas representam no processo de formação inicial e no contexto das políticas educacionais? Essas propostas não deveriam participar dos conteúdos do curso? Ou ainda, essa opção teórico-metodológica das Supervisoras do CEFAM de Jales seria decisão individual ou o reflexo das imposições do BM?

A permanência de projetos de formação de professores em nível do ensino médio, alijado da pesquisa acadêmica, encontra justificativas nos estudos que apontam a articulação dessas propostas com o sistema político vigente, no sentido de convalidá-lo. Assim, para o atual neoliberalismo são relevantes as propostas educacionais que o sustente e que apresente: a) ênfase em uma concepção de educação tecnicista, que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais; b) adoção de uma concepção pragmatista de educador, que o vê como um prático, reduzindo o conceito de “prática social” ao de “resolução de problemas concretos” para os quais deve-se preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica

⁹⁰ Torna-se necessário evidenciar que esses pressupostos se assemelham com as características do Projeto CEFAM.

Observa-se também que a implantação dessa política educacional leva ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor e coloca “o problema da formação dos profissionais da educação no campo do tecnicismo pedagógico, encarando-o apenas do ponto de vista da preparação metodológica para lidar com os

⁹⁰ Conseqüências da proposta neoliberal para a educação, apontadas pela ANFOPE, no Documento Final VI do Encontro, Belo Horizonte, 1992.

“conteúdos das diferentes áreas”⁹¹. Para Melo (1999), as propostas oficiais devem "ser objeto dos programas de formação, mas não funcionar como matriz do processo formativo (p55)".

Nesse impasse, para que o estagiando compreenda o discurso oficial como "proposta a ser discutida" e não como "algo a ser implantado" ou como

proponho que o curso de formação apresente proposta criativa e transformadora de organização curricular capaz de propiciar: o estudo do fenômeno educacional, abordando seus fundamentos histórico-político-social; o domínio das ciências pedagógicas para a reflexão sobre o processo de ensino e a socialização de conhecimentos; o domínio das ciências específicas trabalhadas pela Educação Básica (Educação infantil, Ensino fundamental e Médio); e, o estudo do homem, enquanto sujeito cognoscitivo.

Essa perspectiva vincula o Estágio a um projeto político-pedagógico de formação numa abordagem crítica e, nela, a articulação da sólida formação teórica ao estudo das características do aluno da escola pública, capacita o estagiando para elaborar formas metodológicas adequadas a cada conteúdo escolar. Essa organização curricular contribui para o discernimento das implicações social e política do trabalho pedagógico, no sentido de o estagiando compreender que seu trabalho pode adequar-se ao *status quo* do momento ou assumir um compromisso de transformação dessa realidade. Assim, o estagiando, quando professor, ao deparar-se com a realidade escolar, projetaria sua ação pedagógica no sentido de trabalhar o conteúdo sistematizado, na direção política pretendida. Nesse projeto de formação, a prática do estagiando caracteriza-se como objeto de estudo do Estágio, compreendido como práxis educativa de formação do professor.

Essas preocupações são pertinentes ao Estágio, que enfrenta a estrutura propedêutica dos cursos de formação, um entrave para a real articulação teoria-prática. Essa situação reitera a necessidade de o curso de formação vincular-se a uma concepção progressista de formação e de o Estágio articular-se às

⁹¹ Boletim da ANFOPE. ANO II N° 4, Junho/96

disciplinas do currículo para que possam, juntos, reestudarem os pressupostos teóricos inerentes a cada campo específico (conteúdos de ensino e conteúdos pedagógicos) e buscarem a compreensão política do trabalho escolar, de forma interdisciplinar. Pode-se utilizar de alguns caminhos que a ANFOPE⁹² indicou: a introdução da pesquisa e do trabalho interdisciplinar como princípios articuladores da relação teoria-prática.

O Estágio deve utilizar a pesquisa como meio de produção de conhecimento e elaboração da teoria pedagógica capaz de propiciar ao estagiando a elaboração de ações pedagógicas simples com o potencial de interferir no processo educativo da escola pública⁹³.

O fato de o CEFAM, como centro de formação em nível médio, não incluir em sua função pedagógica oficial a produção de conhecimento dificultou a formação de profissionais "geradores de novas idéias que contestam e fazem crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais" (Freitas, 1999. p. 24).

1.3. O COTIDIANO DO ESTÁGIO NA ESCOLA-CAMPO

Para depreender o cotidiano do trabalho de Estágio foram utilizados as observações que a pesquisadora realizou no 1º semestre letivo em 3 escolas-campo de estágio e os dados relatados pelos estagiandos no questionário aplicado no final do 1º bimestre.

Esses dados apontaram que o Estágio, ao aproximar o estagiando da escola-campo propiciou-lhe possibilidades de observar e/ou de participar do processo educativo que ela desenvolve. A participação fez-se quando o

⁹² Boletim da ANFOPE, ANO II N°4, Junho/96.

⁹³ Ver a concepção de formação e a base comum nacional da ANFOPE e o conceito dela depreendido: a formação do profissional crítico capaz de articular o conhecimento teórico com a prática educativa, colocando-se a serviço da transformação da sociedade brasileira (Freitas, H.C.L., 1999).

estagiando desempenhou ações próprias de um professor de sala como as de *acompanhamento individual*, as *rotineiras* e as de *exposição do conteúdo escolar*. A *observação* ocorreu quando o estagiando acompanhou o desenvolvimento da aula e o trabalho do professor da sala.

As “atividades desenvolvidas pelo estagiando” compunham o processo educativo da classe-campo, ou seja, o cotidiano da aula do professor da referida classe. Supõe-se que essas atividades encontravam-se no planejamento elaborado pelo professor da sala e se articulavam aos fins propostos para a ação educativa por ele pretendida. Nessa perspectiva, para o professor desenvolver e acompanhar o processo educativo de sua sala seria necessário que avaliasse as produções de seus alunos para, conscientemente, reavaliar e replanejar o processo educativo. Além disso, para Hoffmann (1993) o professor deve *observar a reação do aluno* para planejar situações provocativas ao aluno que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento

Diante do exposto, as atividades que o professor da sala-campo desenvolvia com seus alunos tinham uma significação política-social no contexto da sua aula. Elas expressavam seu projeto educacional e, portanto, cada passo de sua ação de professor deveria ser marcado por uma decisão clara e explícita do que estava fazendo e para onde, possivelmente, estava encaminhando os resultados de sua ação. Nessa tessitura, a avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos da sala-campo não poderia ser uma

94 .

No entanto, essas atividades que o professor da sala-campo propunha aos seus alunos ganharam outro significado para o estagiando, quando ele as desenvolveu em sua prática de Estágio, de uma forma descontextualizada. Para estudá-las, o parâmetro escolhido foi a relação que as atividades estabeleceram entre o estagiando e o processo educativo da escola pública.

⁹⁴ Para Luckesi (1996), a avaliação da prática educacional terá que ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Nesse contexto, o estudo dessas atividades constitutivas da prática do estagiando, no campo de significação para o estagiando e para a formação de professores, apontou que as atividades cotidianas de *acompanhamento individual e de exposição do conteúdo escolar* aproximaram o estagiando do processo educativo desenvolvido pela escola pública, e as *rotineiras* afastaram-no.

A Tabela A aponta os tipos de Atividades Cotidianas de Estágio e as freqüências com que elas ocorreram, segundo as observações da pesquisadora.

Tabela A - Freqüência de ocorrência dos grupos de Atividades Cotidianas de Estágio, observadas pela pesquisadora durante as ações realizadas pelos estagiandos no 1º semestre letivo em 3 escolas-campo

Atividades	Freqüência absoluta	Freqüência percentual
(a) Acompanhar individualmente os alunos da sala-campo.	87	20.23
(b) Explicar conteúdo para a classe-campo.	46	10.70
(c) Auxiliar o professor da sala-campo nas atividades rotineiras da aula	234	54.42
(d) Observar a aula.	63	14.65
Total das Atividades Cotidianas de Estágio observadas	430	100

Os dados da Tabela A mostram que as atividades (c) e (d), que representam pouco ou nenhum envolvimento da estagiando com o processo educativo, foram as mais freqüentes, fazendo um total de 69.07% de todas as atividades desenvolvidas. Já as atividades que permitiam uma participação efetiva no processo – (a) e (b) – representaram pouco mais de 30%.

Os resultados obtidos pelos questionários respondidos pelos estagiandos estão representados pela Tabela B.

Tabela B - Frequência de ocorrência dos grupos de Atividades Cotidianas de Estágio relatadas pelos estagiandos no questionário aplicado no final do 1º bimestre.

Atividades	Frequência Absoluta	Frequência Percentual
(a) Acompanhar individualmente os alunos da sala-campo.	103	21.45
(b) Explicar conteúdo para a classe-campo.	85	17.70
(c) Auxiliar o professor da sala-campo nas atividades rotineiras da aula.	257	53.54
(d) Observar a aula.	35	5.54
Total das Atividades Cotidianas de Estágio relatadas nos questionários	480	100

Os dados da Tabela B também confirmam a participação limitada do estagiando em atividades que o envolvia diretamente o processo educativo ((a) *Acompanhar individualmente os alunos da sala-campo* e (b) *Explicar conteúdo para a classe-campo*) com índice de 39.15%, em comparação com as que o afastou do processo ((c) *Auxiliar o professor da sala-campo nas atividades rotineiras da aula* e (d) *Observar a aula*) com índice de 59.08%.

A constatação de proximidade nos índices percentuais de cada grupo de atividades nos dois instrumentos⁹⁵ (de observação: tabela A e questionário dos estagiandos: tabela B) confirma a composição da prática cotidiana do estagiando no CEFAM de Jales⁹⁶ desenvolvida nas escolas-campo.

Esses dados revelam que mais de 50% das atividades desenvolvidas pelos estagiandos na escola pública o afastou do processo educativo. Esse índice representativo demonstra uma característica relevante da prática do

⁹⁷ NO TRABALHO DO ESTAGIANDO

Nas *atividades rotineiras* desenvolvidas na classe os estagiandos se ocuparam de: corrigir cadernos, provas, tarefas e exercícios⁹⁸; distribuir e recolher cadernos e folhas mimeografadas; passar ponto e exercícios na lousa e recortar materiais. Nas atividades rotineiras extra-classe, prepararam murais e/ou cartazes para datas comemorativas e mimeografaram atividades para o professor da sala. Para o estagiando que não participou do planejamento, essas atividades eram consideradas como tarefas avulsas e descontextualizadas.

A única coisa que pode é corrigir caderno (***Estagiando, Socialização, maio***).

⁹⁵ As alterações observadas nas freqüências dos itens (b) e (d) das observações da pesquisadora para o relato dos estagiandos deveu-se às diferenças dos instrumentos de coleta.

⁹⁶ Ver Capítulo I desse trabalho: O estudo dos dados e a composição da prática do estagiando.

⁹⁷ Ver Santos (1994, p.138).

⁹⁸ As tarefas são elementos essenciais para observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo. Através delas, professores de todos os graus de ensino poderão estabelecer o diálogo com os educandos, no sentido de debruçar-se sobre sua produção de conhecimento para compreender a dimensão do entendimento do aluno (Hoffmann, 1993).

A gente faz o possível mas, mesmo assim, as professoras fazem quase tudo. A única coisa que a gente faz é corrigir caderno (**Estagiando, Socialização, abril**).

Corrigir a produção do aluno por intermédio dos exercícios do caderno⁹⁹ significa para o professor da sala a oportunidade de ele acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. Representa, também, a oportunidade de ele retomar com o aluno os “pontos” do conteúdo que julgar necessário para promover aprendizagem significativa do mesmo. Corrigir caderno é uma atividade de avaliação mediadora¹⁰⁰, quando contextualizada no processo educativo. No entanto, em minhas observações constatei:

Encontro nas salas-campo com muita freqüência, ou melhor, todos os dias, os alunos sentados no fundo da classe corrigindo pilhas de cadernos [de casa, de classe]. Esses alunos durante a correção ficam afastados, física e intelectualmente, do desenvolvimento da aula. Sua atenção é canalizada para a correção. Às vezes conversam com o professor sobre algum exercício. Quando acabam a correção, entregam os cadernos e partem para outra atividade solicitada pela professora. Não observei a discussão da correção nem com os alunos e nem com a professora (**Registros de campo, maio**).

O “corrigir cadernos”, assim como todas as atividade rotineiras, significaram para o estagiando o ausentar-se do processo da sala, constituindo um trabalho pedagógico mecânico e fragmentado do processo educativo.

repetitiva, o estagiando “não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas” (Veiga, 1992, p.19). Para a autora, “essa prática se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre o sujeito e

⁹⁹ Para Hoffmann (1993), “... se as tarefas de aprendizagem forem consideradas como elementos de investigação do professor sobre o processo de construção do conhecimento, descobrir-se-á como reformulá-las para serem adequadas a tal investigação, bem como desencadear-se-ão processos de revisão em relação a determinados conteúdos rotineiramente trabalhados pelos professores.” (p.67).

¹⁰⁰ Na avaliação mediadora “ ... as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de troca de idéias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado. (Hoffmann, 1993, p.66)”

objeto, e entre teoria e prática. (...) Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade” (p18).

Uma coisa que eu percebo é o professor não abrir espaço para a gente trabalhar. Muitos professores não deixam o estagiando livre para conversar com os alunos, participar da aula. A gente tem que pedir, todo dia, e em todo Estágio: "Posso estar participando? Posso estar ajudando?" Foram poucos os Estágios que eu fiz e tive abertura completa de conversar com os alunos, de auxiliar, de ajudar, de dar aula. Então, nesses quatro anos foi mínimo. O professor não costuma abrir muito para gente participar (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

A maioria dos trabalhos [*pedidos pela professor da sala-campo*] é corrigir caderno, recortar alguma coisa e passar no mimeógrafo (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

Esses relatos trazem a visão do estagiando em relação a essa situação de Estágio que não lhe propicia possibilidades de participar do trabalho docente desenvolvido na sala-campo. Esse afastamento das atividades pedagógicas torna o trabalho de Estágio alienante. Os relatos, também, demonstram que essas atividades são impostas pelo professor da sala-campo:

... isso acontece porque o próprio professor proporciona. A estagiária é para ajudar, não tem que fazer mais nada (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

Essa obrigatoriedade imposta pela escola-campo delimita a ação do estagiando, impossibilita-o de exercer seu trabalho pedagógico de forma intencional. O fato de o Estágio ser ocupado, em grande parte, pelas atividades rotineiras apresenta-se como um elemento dificultador na construção da prática crítica do estagiando, uma vez que o afasta do processo educativo da escola-campo e não lhe oferece elementos necessários para a reflexão das atividades

Por outro lado, o cotidiano do Estágio também apresentou atividades que propiciaram a participação do estagiando no processo educativo da escola pública: as atividades de docência que incluem as cotidianas e as facultativas.

1.5. DIFERENTES “DOCÊNCIAS” NA PRÁTICA DO ESTAGIANDO: IMPROVISAR OU PLANEJAR?

A participação do estagiando no processo educativo da escola-campo, de forma mais efetiva, ocorreu nas atividades de *acompanhamento individual dos alunos com dificuldades de aprendizagem*, de *exposição do conteúdo escolar* e dos *Projetos Especiais*. Essa participação aconteceu ora num trabalho individualizado com o aluno, ora num trabalho com toda a classe, no horário regular de aula , ora num trabalho com grupos de alunos previamente selecionados, em atividades extraclasse.

1.5.1. Docência improvisada: ação recorrente da prática do estagiando

A docência improvisada apresentou-se em forma de acompanhamento individualizado, que o estagiando ofereceu aos alunos da escola pública, e de exposição do conteúdo escolar para a classe.

No acompanhamento individual, ocorreu um relacionamento particular do estagiando com o aluno em forma de auxílio às dificuldades na escrita, na leitura e nos exercícios de matemática. Os critérios que a escola apresentou para selecionar as crianças para o atendimento individual estão contidos nos relatos:

Então, é quase que automático. O professor entra na aula e aponta: – Aquele aluno tem dificuldade. Você pode ficar com ele (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

... no Estágio normal [ações cotidianas] o professor da sala libera para o estagiando o trabalho com alunos difíceis (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

Dos Estágios que fiz, na maioria, a professora da sala colocava a gente para ficar junto com aqueles alunos que tinham mais dificuldades de aprendizagem. Foram poucas as oportunidades em que a gente teve acesso à classe inteira. E, quando não estava com os alunos com dificuldades, estava observando, mas, confeccionando materiais (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

... em todos os Estágios que eu fiz, se os professores da sala tinham alunos com dificuldades, colocavam dois ou três alunos num canto da sala e colocava o estagiando junto: explicava a dificuldade do aluno, dava o trabalho, passava os exercícios. Aí, sentavam todos os alunos com dificuldades num canto da sala e eu ia ajudá-los a resolverem as tarefas do professor (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

Ela [professora da sala] falou assim: – Olha, eu não agüento esses alunos, então, trabalhem com eles para mim (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

O professor colocou o aluno com dificuldades de aprendizagem e o que perturbou a aula no rol dos "disponíveis" para o estagiando. Os relatos dos estagiandos expressam suas preocupações didático-pedagógicas:

... o pensar alguma maneira para ajudar o aluno aprende (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

... o receio de errar alguma coisa ao ensinar a criança (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

... a preocupação com o aluno que não consegue assimilar o conteúdo por ele trabalhado (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

... o usar tudo aquilo que aprendeu aqui na escola [CEFAM] para buscar a aprendizagem do aluno (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

... o procurar aprender o processo metodológico da professora da sala-campo para não complicar a cabeça do aluno (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

Para o estagiando, esse aluno “liberado” representou o desafio pedagógico, que gerou reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola pública e lhe propiciou a vivência do trabalho pedagógico.

Na tentativa de promover a aprendizagem do aluno, o estagiando levou para a sala recursos didáticos e, dependendo da dificuldade do aluno e da disponibilidade do professor da sala, utilizou-os no seu trabalho. Essa era uma ação comum na prática do estagiando:

Os estagiandos trazem para a sala-campo uma variedade de recursos didáticos (alfabeto em madeira e em cartolina, quebra-cabeça de figuras, de palavras e de números, palitos, fichas de leitura, fichas com figuras e espaço para colocar o nome da figura, caça-palavras, cartas enigmáticas etc) e utiliza-os para ensinar o aluno com dificuldade. A preocupação do estagiando é a aprendizagem do aluno. Ele fica durante o período da aula sentado ao lado da carteira do aluno dando-lhe uma atenção especial. Observo com muita frequência que o aluno da sala, em especial, o com dificuldade de aprendizagem, recorre ao estagiando para “tirar” (**Registros de campo, agosto**).

Num desses acompanhamentos, ao colocar-se lado a lado com o aluno, o estagiando utilizou risquinhos à lápis e trabalhou a dificuldade em adição. Eles fizeram agrupamentos de risquinhos para resolverem as operações e descobrirem as soluções dos problemas. Para o estagiando:

... era mais a explicação, fazer o aluno entender o que ele estava fazendo. Então, fazendo risquinhos e agrupamento com risquinho, ali mesmo, resolvia as suas dificuldades (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

Esses depoimentos explicitam a concepção de Estágio como prestação de serviço do estagiando ao professor da escola pública, revelam o critério do professor para classificar seus alunos, evidenciam a impaciência do professor para com os alunos com dificuldades e demonstram que os alunos “com dificuldades” e “os difíceis” são os “disponíveis” para o trabalho do estagiando. Por outro lado, indicam que o trabalho com os reprováveis gerou reflexões sobre “ensinar o conteúdo escolar” e levou o estagiando a participar do processo de ensino-aprendizagem.

Os condicionantes que influenciaram o acompanhamento individual do aluno da escola pública foram: a distribuição arbitrária dos alunos da classe para os estagiandos presentes e o desconhecimento prévio do conteúdo escolar e das dificuldades de aprendizagem do aluno por parte do estagiando, uma vez que ele precisava dar continuidade no desenvolvimento do conteúdo escolar. O contexto em que essas atividades se desenvolveram impossibilitou o planejamento¹⁰¹ do trabalho do estagiando e exigiu que ele buscasse as soluções pragmáticas para os problemas de aprendizagem do aluno, no momento do atendimento.

Ainda como “docência improvisada” os estagiandos fizeram a exposição do conteúdo escolar para a sala.

... muitos [estagiandos] desenvolveram Docência e a professora já estava com o plano pronto para eles executarem. Os estagiandos dedicavam alguns minutos para lerem e discutirem o plano com a professora e, rapidamente, passavam a desenvolver a aula (**Supervisora A, Entrevista, setembro**).

Por exemplo, na aula de Ciências, a professora entregava para a gente o que ela tinha planejado e falava assim: “– Oh! Desenvolvam essa atividade. Expliquem e façam as atividades com eles, entenderam?” Então, era sempre assim, não só na aula de ciências, mas, em história, geografia, matemática, português (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

¹⁰¹ Para Luckesi (1996), “planejar é um ato decisório político, científico e técnico.(p.146).

Nessa situação, o professor impossibilitou o estagiando de planejar sua ação docente, oferecendo-lhe o plano de aula pronto, e levou-o a desempenhar o papel de executor de plano, uma situação de submissão do estagiário ao trabalho do professor.

1.5.2. Docência planejada: a ação pedagógica do estagiando

A docência planejada incluiu as aulas solicitadas pelas professoras das salas e as aulas da Recuperação Paralela e se diferencia das demais atividades pela organização didática que conferiu à prática do estagiando. O que a caracterizou foi a existência do prazo para planejá-la. Nela relacionaram-se as Atividades Cotidianas, as Atividades Facultativas e as Atividades Complementares.

Na docência, as Supervisoras solicitam dos estagiandos um trabalho diferente: elaborar uma forma metodológica de desenvolver o conteúdo partindo do conhecimento prévio do aluno. Quando os estagiandos comentam sobre o tema da aula, a Supervisora questiona o método de ensino utilizado pela professora e, juntos, discutem e levantam alternativas de trabalho: atividades sobre o tema, textos, músicas, jogos, avaliação etc. Em seguida, o grupo de Estágio elabora o plano de aula e prepara os materiais didáticos (***Registros de campo, agosto***).

De uma maneira geral, nas atividades preparatórias para a docência a Supervisora conversou com os estagiandos sobre o desenvolvimento do conteúdo específico numa situação de aula:

Têm que ver sobre o quê vocês vão trabalhar [conteúdo]. Aula de qual disciplina ela [professora da sala-campo] quer que vocês preparem. Têm que ver o caderninho do aluno. Ver como ele está sendo trabalhado [nesse conteúdo] e fazer um trabalho bem diferente... . Vocês vão analisar o trabalho dessa professora e

Acompanhei um trabalho¹⁰² de "Língua Portuguesa" que representou um exemplo de docência na sala-campo e articulou a Ação Complementar (*Atividades Preparatórias para a Docência*) com a Ação Cotidiana do Estágio (*Exposição do Conteúdo Escolar*). Para compreender essa articulação participei dos momentos em que os estagiandos prepararam a aula solicitada na escola formadora, desenvolveram-na classe-campo e avaliaram-na na Socialização. Para isso, utilizei-me das discussões dos estagiandos no planejamento e na avaliação da aula e do plano da aula.

O grupo de Estágio preparou uma aula para a quarta série da escola-campo (*Atividades Preparatórias para a Docência*, 28 de abril de 97) sobre "Produção de texto". Os estagiandos haviam freqüentado e acompanhado a classe desde o início do ano e deveriam elaborar o plano da aula solicitada, que seria visto pelas Supervisoras de Estágio e pela professora da sala antes de ser desenvolvido.

**(Supervisora A, Atividades Preparatórias para a
).**

A preocupação basilar centrou-se na organização metodológica das atividades que foram desenvolvidas na classe-campo, tendo claro que não poderiam repassar “ipsis litteris” o saber sistematizado que adquiriram no curso. A Supervisora, também, levantou alguns questionamentos relacionados à situação atual da classe, em relação ao tema:

¹⁰² O grupo de estágio que desenvolveu essa atividade era composto por quatro estagiandos.

O que essa classe [campo] já fez de produção de texto? Já fizeram relatórios? Vocês viram os relatórios? Eles têm dificuldades em que **(Supervisora A, Atividades Preparatórias para a Docência, abril)**.

Os estagiandos comentaram sobre a atividade de produção de texto que haviam observado durante o Estágio:

Elaboração, professora. Eles não conseguem colocar as idéias no texto. Tipo assim: eles tinham todo um estudo anterior sobre a água, com experiências feitas por eles. A gente passou um roteiro sobre a água e ela pediu para eles elaborarem um texto sobre o assunto estudado. No texto eles não organizam as idéias corretamente. Fica uma coisa meio sem sentido, fica meio sem nexos. Então ela pediu para a gente trabalhar produção de textos com eles **(Estagiando A, Atividades Preparatórias para a Docência, abril)**.

Eles não discutiram se as dificuldades dos alunos poderiam relacionar-se ao conteúdo “Água”. Eles partiram da informação da professora da sala e de suas observações, encaminhando a discussão para a produção de texto. A Supervisora recolocou sua preocupação sobre o preparo de uma aula que atendesse às necessidades de aprendizagem dos alunos da sala-campo. Continuando, ela procurou retomar com os estagiandos as experiências vividas e os conhecimentos prévios dos alunos da sala. Em seguida, comentou sobre a leitura como possibilidade de melhorar a produção de texto e, então, os estagiandos informaram:

A professora tem o "cantinho da leitura" na classe. Eles [alunos da sala-campo] pegam os livros, mas você percebe que eles não lêem, você percebe que eles observam as figuras ou só o que interessa **(Estagiando A, Atividades preparatórias para a Docência, abril)**.

A Supervisora comentou sobre a importância da leitura e a necessidade de atividades que despertassem nesses alunos o gosto pela leitura. Alertou sobre os tipos de textos que poderiam ser trabalhados com essa série. No entanto, a discussão central do grupo girou em torno da questão de “como

elaborar uma atividade para que o aluno, ao vivenciá-la, pudesse elaborar um texto".

Ficou evidenciada a preocupação de não "passar" para os alunos da classe-campo as informações teóricas de como elaborar um texto, por julgarem que eles não as entenderiam. Discutiram, também, sobre a possibilidade de trabalharem um texto sobre o Índio, abordando sua cultura e habitação. O grupo retornou ao problema observado na classe e comentou:

Tem alguns [alunos] que começam uma descrição, daí, colocam alguns personagens e fazem a narração. É uma produção meio desordenada. Eles repetem palavras, falam de um assunto num parágrafo, no seguinte falam de outra coisa e no outro, voltam ao assunto do primeiro, falando praticamente a mesma coisa (***Estagiando A, Atividades preparatórias para a Docência, abril***).

O conteúdo das discussões mostrou que os estagiandos focalizaram sua atenção na aprendizagem do aluno da classe-campo, principalmente nas dificuldades que precisariam ser trabalhadas. O "como" trabalhá-las constitui a problemática enfrentada. Discutiram, também, algumas possibilidades de avaliarem o trabalho dos alunos, entre elas a correção coletiva de um dos textos por eles produzidos. Concluíram que a correção coletiva de um dos textos na lousa seria a melhor maneira de os alunos reorganizarem as idéias apresentadas em seu texto.

Os estagiandos retomaram a discussão sobre a não-validade de oferecerem aos alunos da sala uma receita de "como elaborar um texto", mas sim sobre a importância de trabalharem um texto com eles. Os estagiandos discutiram os critérios de escolha do texto a qual recaiu num que apresentava possibilidades de maior participação da classe oriunda de pais operários.

Em seguida, os estagiandos prepararam o plano da aula.

O grupo de Estágio e a Supervisora preocupam-se com os aspectos metodológicos da aula, com o domínio do conteúdo "produção de texto" pelos estagiandos e com a avaliação da atividade. Discutem sobre a situação de aprendizagem do aluno e sobre a forma que o

professor trabalha o conteúdo. Demonstram a necessidade de o CEFAM desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado (**Registros de campo, abril**).

O registro da ação educativa pretendida é considerado a síntese teórica da prática pretendida. No Plano de Aula sobre “Produção de texto” os objetivos propunham o desenvolvimento de uma aula para que os alunos da sala elaborassem um texto.

Na aplicação do plano de aula, os estagiandos, inicialmente, leram para a classe o texto intitulado “Trabalhadores de 100 anos” e, em seguida, discutiram-no e levantaram, em conjunto com os alunos da sala-campo, vários dados sobre o assunto abordado. O texto selecionado pelos estagiandos foi capaz de estimular a participação da classe. Os alunos comentaram sobre o trabalho dos pais e sobre a situação de desemprego. Os estagiandos coordenaram a exposição de idéias dos alunos e solicitaram a participação dos

Em seguida, e, juntamente com os alunos, compuseram um quadro de palavras associadas à palavra trabalho. Os estagiandos registraram na lousa as idéias sugeridas pelos alunos. Depois, os alunos elaboraram no caderno o texto sobre o assunto discutido. Os estagiandos acompanharam a produção individual ajudando o aluno a retomar a discussão do texto inicial, por

Prosseguindo, os estagiandos escolheram um dos textos elaborados pelos alunos (segundo eles, um dos textos mais fracos), colocaram-no na lousa para uma reelaboração coletiva. Conversaram com a classe, retomando o texto inicial, e questionaram a sua relação com o da lousa, levando-os a pensarem sobre uma possível reelaboração. Os estagiandos, subsidiados pelos textos produzidos pelos alunos, selecionaram algumas regras gramaticais e alguns tópicos de orientações sobre produção de texto e discutiram-nos com a classe. A discussão da norma culta foi contextualizada, uma vez que era pertinente à

Nessa atividade de reelaboração coletiva do texto os estagiandos não se limitaram a escrever na lousa as idéias expostas pelo aluno, e nem as suas, mas intervíram perguntando, esclarecendo, levando as crianças a completarem às informações e organizarem em linguagem escrita as suas falas. Os estagiandos não descaracterizaram a produção das crianças, procurando trazer a norma culta como uma linguagem mais adequada para a aprendizagem escolar. A classe participou da atividade, oferecendo sugestões para a mudança do texto original (***Atividades cotidianas, dia 07 de maio de 1997***).

Essa atividade articula-se à abordagem da Língua Portuguesa que valoriza a função social da escrita e que recomenda que se trabalhe com diferentes tipos de textos escritos em sala de aula. A presença do jornal na sala de aula revelou um trabalho de produção de texto que tem como suporte o texto jornalístico. Com relação à produção de textos coletivos, os estagiandos demonstraram uma concepção da escrita com função social de comunicação e registro de idéias. Ao trabalharem as regras gramaticais explicando-as a partir do seu uso no texto do aluno, afastaram-se do caráter prescritivo e normativo do ensino da linguagem.¹⁰³

Essa análise demonstrou que o grupo de Estágio organizou metodologicamente o conteúdo escolar visando à aprendizagem significativa dos alunos.

Pelo interesse que a atividade despertou nos alunos da sala-campo e pela qualidade do texto por eles produzido, segundo os estagiandos, o trabalho foi satisfatório.

Ao finalizarem a aula, conversaram com a professora da sala sobre a atuação de alguns alunos e suas respectivas dificuldades (***Atividades cotidianas, dia 07 de maio de 1997***).

¹⁰³ Travaglia (1996) conceitua como Ensino Prescritivo aquele que leva o aluno a dominar a norma culta ou a língua padrão e Ensino Descritivo aquele que mostra como a linguagem funciona (p.38-40)

Na Socialização, os estagiandos levantaram como dificuldade o curto espaço de tempo que tiveram para prepararem e desenvolverem um tema

(b) A docência na Recuperação Paralela

O Projeto Recuperação Paralela, mesmo ocorrendo em diferentes escolas-campo, apresentou estrutura e organização similares: preparação, desenvolvimento e avaliação do conteúdo escolar trabalhado com alunos reprováveis da escola pública. Para a Supervisora:

O Projeto Recuperação Paralela é sempre escolhido pelo CEFAM e solicitado pelas escolas-campo. Nós sabemos que as escolas solicitam estagiários para trabalharem na recuperação dos alunos com dificuldades. Então, temos o Plano. E eu, particularmente, acho o Projeto interessante porque é nele que o estagiário tem um contato maior com a prática, vai desenvolver seu Plano de ensino e vai desenvolver uma linha de trabalho. Eu, particularmente, gosto desse Projeto. Por isso dedico-me bastante a ele. É onde o estagiário tem a prática de aula. É um período maior onde posso conseguir um trabalho melhor. Então, tenho me dedicado muito a esse Projeto (**Supervisora A, Entrevista, agosto**).

O relato mostra que o Projeto Recuperação Paralela, aceito pela escola-campo, propicia maior contato do estagiando com o processo educativo da escola pública; trabalha com um grupo de alunos reprováveis; representa o espaço do Estágio no qual a Supervisora e o grupo de Estágio preparam o plano de trabalho, aula por aula, a partir das necessidades específicas do aluno da escola pública, diagnosticadas pelos estagiandos, que avaliam o processo metodológico em desenvolvimento e apresentam sugestões de replanejamento.

Os estagiandos conheciam a organização do Projeto por terem dele participado em anos anteriores. Por esse motivo, nas Ações Complementares trataram, mais especificamente, das tarefas pedagógicas do projeto. A

formação das classes de recuperação foi realizada pela Coordenadora Pedagógica da escola-campo, num trabalho junto aos professores do Ciclo Básico Inicial. Ela levantou os nomes dos alunos para a recuperação paralela e os conteúdos a serem recuperados. Mediante essas informações, as Supervisoras de Estágio organizaram os grupos de estagiandos interessados em trabalhar "Língua Portuguesa". A organização dos grupos de estagiandos e a distribuição dos horários do projeto de recuperação ocorreram na escola formadora.

Os alunos que freqüentaram a recuperação paralela vinham de período diverso de seu horário regular de aula. A Recuperação em "Língua Portuguesa" do período da manhã, compreendido entre 10h30 e 12h00, atendeu os alunos do período da tarde que, após a recuperação, almoçavam na escola e permaneciam para as aulas regulares.

A Coordenadora Pedagógica prepara a escola-campo para a Recuperação Paralela: seleciona alunos e organiza as classes, segundo as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas professoras, prepara as salas para o Projeto e disponibiliza os materiais didáticos para os estagiandos (**Registros de campo, agosto**).

A situação de aprendizagem dos alunos recuperandos foi apresentada aos estagiandos pela Coordenadora Pedagógica da escola-campo. Não ocorreu encontro entre as estagiárias e os professores da sala-campo para

Inicialmente (**Atividades Preparatórias para a Docência, 04 e 05/08**), a Coordenadora Pedagógica da escola-campo apresentou as características de aprendizagem da clientela que freqüentaria o Projeto. Segundo a Coordenadora Pedagógica da escola-campo:

É uma turma de primeiro ano, Ciclo Básico Inicial, 16 alunos. Nós vamos trabalhar fundamentalmente a escrita, porque, segundo os professores [classes-campo], nossos alunos ainda estão com dificuldade de trabalharem o alfabeto, certo? Então, vocês podem

avaliar a aprendizagem dos alunos para reforçarem as atividades da professora na classe, na sala de aula (**Coordenadora Pedagógica da escola-campo, Atividades Preparatórias para a Docência, agosto**).

A partir da identificação das dificuldades de aprendizagem, os estagiandos pesquisaram o conteúdo sistematizado a ser trabalhado e organizaram atividades pedagógicas para motivar a aprendizagem significativa (**Atividades Preparatórias para a Docência, dias 18,19,20,21,25,26,27 e 28/08**).

Os encontros iniciais deixaram claro que o trabalho do estagiando estaria relacionado com a programação do professor da sala-campo:

Recuperar, essa parte do conteúdo. E que às vezes, o professor com muitos alunos na sala não tem condições de dar atenção individual às crianças. Às vezes, para essas crianças falta um trabalho individual. (**Coordenadora Pedagógica da escola-campo, Atividades Preparatórias para a Docência, agosto**).

A orientação da Supervisora para o trabalho da recuperação enfatizou o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem que os estagiandos estavam desenvolvendo e priorizou o ritmo de aprendizagem da criança:

De acordo com o ritmo dele [aluno-recuperando], porque, assim, ele terá a chance de estar perguntando para você, pois, você vai estar do lado dele. E você acompanha a aprendizagem do aluno (**Supervisora B, Atividades Preparatórias para a Docência, agosto**).

Cada aluno contou com a presença de estagiandos, que acompanharam passo a passo o trabalho desenvolvido, dando-lhe explicações sobre as atividades propostas e questionando-o sobre as atividades que estava desenvolvendo.

Os estagiandos prepararam suas aulas e anotaram seus planos no diário de classe. Nesse diário foram anotadas também as avaliações de cada aula desenvolvida. Na concepção dos estagiandos e das Supervisoras, eles

desenvolveram um trabalho diferente do da sala de aula. Minhas anotações auxiliaram no entendimento desse trabalho:

O Projeto é bem aceito pela escola pública. Os estagiandos apresentam um trabalho diferente do das atividades cotidianas. Conversam com a Coordenadora sobre os alunos recuperandos, investigam os materiais didáticos disponíveis na escola, solicitam materiais para a aula, utilizam-se da biblioteca e contam com salas para desenvolverem o Projeto, etc. Esse projeto solicita planejar e preparar aulas. Nota-se que a escola pública aguarda que ele amenize o problema do fracasso escolar. Os estagiandos “parecem” entender essa linguagem implícita no tratamento que a escola dispensa ao projeto e procuram corresponder a essa expectativa. Eles discutem e buscam desenvolver formas diferentes das do cotidiano da sala para abordarem o conteúdo escolar. A discussão do estagiandos e da Supervisora gira em torno da aprendizagem do aluno: valoriza o resgate dos conhecimentos prévios e a intervenção do estagiando nessa aprendizagem. As atividades são elaboradas pelos estagiandos e sua seqüência é alterada em função da aprendizagem do aluno. Os estagiandos selecionam atividades para avaliarem a aprendizagem dos alunos e verificarem se eles aprenderam o conteúdo escolar ensinado (**Registros de campo, setembro**).

As Supervisoras de Estágio acompanharam preparo e o desenvolvimento das atividades, observando e ajudando os estagiandos a resolverem os problemas surgidos no desenvolvimento do projeto. Elas também observaram as reações dos recuperandos e, quando necessário, sugeriram mudanças na organização metodológica do conteúdo escolar para proporcionar maior

Todas as orientações das Supervisoras encaminharam os estagiandos para que suas ações de Estágio se centrassem no processo de ensino-aprendizagem que estavam desenvolvendo. As Supervisoras solicitaram dos estagiandos a pesquisa dos conteúdos a serem recuperados e da organização metodológica para trabalhar a alfabetização (por exemplo, a teoria de Emília Ferreiro), como mostra a fala da Supervisora:

Dando seqüência, onde vocês pararam a aula de recuperação? Estão conseguindo trabalhar as dificuldades dos alunos? Muito bem! **(Supervisora B, Atividades Preparatórias para a Docência, outubro).**

Nas orientações, as Supervisoras discutiram com o grupo de estagiandos as observações realizadas nas classes-campo durante o Estágio, como o ponto de partida para a elaboração das atividades de recuperação. Elas, também, relacionaram essa vivência do projeto de recuperação com o planejamento escolar, quando os estagiandos se tornassem professores:

É como se você estivesse na escola [como professor] e fosse elaborar seu plano de ensino. Nesse caso, você vai elaborar o seu plano de aula de recuperação. Na escola, é semelhante ao que **(Supervisora B, Atividades Preparatórias para a Docência, agosto).**

O estagiando relacionou os conteúdos específicos de Português, de Didática, de Metodologia de Língua Portuguesa e de Psicologia da Educação com as dificuldades dos alunos para a elaboração do plano de trabalho. A aprendizagem dos alunos com dificuldades, finalidade do Projeto, foi discutida e almejada em todo seu desenvolvimento. Esse direcionamento depreende-se nos depoimentos:

Todos os nossos trabalhos, sempre, estavam ligados com a vida dele [aluno] lá fora e dentro da escola **(Estagiando A, Entrevista, novembro).**

... no Projeto você vai crescer junto com o aluno. E você vai ter que procurar saídas, não vai estar nada pronto. Eu acho que o Estágio de recuperação paralela é muito importante (...) não dá para gente chegar [quando professor] com uma visão de que o aluno vai estar sabendo tudo, vai ter os pré-requisitos. A gente vai ter que trabalhar com ele, a partir do que ele sabe, mesmo. O Estágio é muito importante para isso **(Estagiando B, Entrevista, novembro).**

... a respeito do trabalho que a gente desenvolveu na recuperação paralela, o importante foi estar em contato, estar vendo e conhecendo

Na Socialização, os estagiandos, de posse de seu diário de Estágio, distribuem-se pela sala, formando um círculo. Os alunos de um mesmo grupo de Estágio sentam-se próximos uns dos outros. A

Supervisora, de posse de seu diário de anotações, inicia o encontro solicitando aos grupos que contém as atividades desenvolvidas na escola-campo. Apesar de caracterizar-se como grupos, os relatos são individuais. O estagiando conta o trabalho desenvolvido na escola-campo como: corrigir caderno, tomar leitura, acompanhar os alunos que apresentam dificuldades, passar pontos na lousa, e comenta que são essas as tarefas que a maioria dos professores das salas-campo deixava para ele. Reclama da situação para a Supervisora, que o orienta para que conquiste um espaço de participação junto à professora. Em nenhum momento questiona as causas que geravam essa situação de Estágio e os motivos que levavam os professores da sala-campo a obrigá-los a realizar essas atividades ou, ainda, o motivo da inoperância da escola formadora frente essa situação de Estágio. As soluções propostas para os problemas do Estágio são intervenções da Supervisora (visitar a escola pública, conversar com diretores, coordenadores e professores, apresentar o projeto do Estágio e solicitar espaço para a ação do estagiando) ou do estagiando (conversar com o professor da sala e solicitar espaço para co-participar da aula). Não discutem os fatores externos à escola. O conteúdo escolar é muito discutido no momento em que os estagiandos e a Supervisora organizam as aulas, mas não comentam o seu aspecto histórico-social, enquanto saber objetivo (**Registros de campo, junho**).

O contato direto e prolongado com essa modalidade de ação do Estágio, Socialização, possibilitou-me conhecer sua organização e entendê-la como a supervisão do Estágio. Estruturalmente, configurou-se como espaço de reflexão da prática do estagiando e mostrou-se relevante, ao possibilitar a discussão do trabalho do Estágio. Nela, o estagiando discutiu sua vivência de Estágio e suas

¹⁰⁴. No entanto, nas discussões não se articulou o Estágio com a prática social global de que é parte e a Socialização esvaziou-se de conteúdo sócio-político. Com isso, a supervisão não colaborou para que o estagiando compreendesse o contexto particular de seu trabalho como constitutivo da práxis social e caracterizou-se como um espaço para se conhecer os problemas dos estagiandos. Os relatos demonstram a participação dos estagiandos na

¹⁰⁴ Na observação (Atividades Cotidiana de Estágio), os estagiandos verificaram e anotaram o desenvolvimento da aula nos aspectos: conteúdo trabalhado, metodologia e relação professor aluno.

A gente não chegou desenvolver docência porque os professores da sala davam mínimas coisas para fazer: corrigir cadernos, provas, fazer cartazes. Então, a gente não teve essa oportunidade de dar aula. Mas, a gente teve que trabalhar ajudando e auxiliando o professor¹⁰⁵ (**Estagiando A, Socialização, maio**).

... a professora [sala-campo] gosta que os alunos fiquem nas carteiras e pede para a estagiária ir até o aluno. Ela não gosta que a estagiária fique tomando iniciativa, não chegou a falar diretamente para nós, mas deu para percebermos **maio**).

Ela [professora da sala-campo] é muito criteriosa. Sabe, por isso, eu fiquei com receio e, as meninas do grupo de Estágio, também. O fato de ela não deixar as crianças procurarem pela gente fez que a gente ficasse com receio de procurar por ela, em termos de docência (**Estagiando B, Socialização, junho**).

Ela fala que Estágio é só a gente ficar observando¹⁰⁶ (**Estagiando A, Socialização, junho**).

Ah Professora, eu acho que o Estágio está tão chato! O professor, tudo que ele vai falar ele dá uma olhadinha pra gente, sabe? Tipo assim: será que eles aprovam, será que tá certo isso? Ele ia contar uma historinha para a classe e falou: “ -- Só vou contar depois que os estagiários forem embora, não vou contar na frente deles.” (...) Eu acho que ele não se sente muito bem com a gente lá. Ele não dá nada pra gente fazer (**Estagiando A, Socialização, junho**).

Quando começamos a fazer o Estágio, conversamos com a professora e ela disse que aceitava qualquer tipo de ajuda (**Estagiando B, Socialização, junho**).

Essas manifestações dos estagiandos reiteram a característica da Socialização como “relatos de experiências”, cujas causas se encontram na dependência do Estágio à escola-campo e na vinculação da prática do estagiando à concepção particular do professor da sala-campo.

¹⁰⁵ Atividades rotineiras de Estágio.

¹⁰⁶ Atividade cotidiana de Estágio

Para Almeida (1995), o fato de a ação do estagiando estar na dependência da aceitação do professor da sala-campo e do espaço e tempo que ele lhe concede tem a seguinte explicação:

A escola que recebe os estagiandos, na maioria das vezes, não inclui um plano de Estágio no seu plano escolar. Além disso, freqüentemente, professores das classes do 1º grau não assumem uma postura compromissada com a formação prática dos alunos do magistério, sentindo-se mais propriamente incomodados com a presença destes. Alegam, até com certa razão, que os estagiandos atrapalham a rotina da classe, alteram o comportamento das crianças e inibem ou incomodam o professor (p.27)..

Na Socialização ocorreu momentos em que as reclamações dos estagiandos tomaram-se acintosas, evidenciando o seu descontentamento pelo tipo de atividades que desenvolveram na escola-campo. No entanto, predominou a verbalização dos problemas do Estágio, não se discutiram os motivos que geraram esses problemas e se buscaram soluções pragmáticas para os mesmos:

A gente tem ido às escolas e falado sobre Plano do Estágio do CEFAM e conversado com os professores. Converso muito com os professores. Busco soluções para o Estágio junto com os professores da sala. Eles, também, pedem colaboração. Então, tento
(Supervisora B, Entrevista, agosto).

As soluções apresentadas para os problemas do Estágio ficaram restritas ao microsistema da escola, às ações dos Supervisores e dos estagiandos:

Então, é isso! Vocês têm que estar sempre conversando com o professor sobre o rendimento da classe, as dificuldades dos alunos, a metodologia, as atividades, o porquê escolher aquela atividade. Se você é contra, converse sobre as modificações que podiam ser dadas
(Supervisora A, Socialização, junho).

... o que nos interessa é que vocês [estagiandos] tenham um bom relacionamento com o professor da sala. Auxiliá-lo sempre, repensar

as dificuldades dos alunos, corrigir as atividades, tomar leitura dos alunos, acompanhar as atividades dos alunos. O aluno estagiário tem que ser dinâmico na sala de aula. (...) O importante é que vocês sejam pessoas ativas na aula. Mas, em todas as atividades que vocês forem desenvolver é importante que o professor da sala de aula esteja com vocês, assim, aceitando a atuação de vocês. Em primeiro lugar, vocês têm que ter a autorização do professor [da sala-campo]. Vamos procurar fazer com que os professores aceitem realmente vocês e vejam em vocês um elemento necessário no trabalho dele (**Supervisora B, Socialização, junho**).

... o que vocês precisam é participar mais da aula dela. Entende? Mesmo que vocês estejam colaborando na confecção de material pedagógico, vocês precisam colaborar mais, participar mais, ajudá-la, atuar mais. Vocês não vão tirar espaço da aula. Vocês precisam ajudar mais, vocês vão colaborar com a professora. Falem com ela (**Supervisora A, Socialização, junho**).

... ele [estagiando] tem que acompanhar os alunos da sala. Ele é auxiliar daquela professora, entendeu? (**Supervisora B, Socialização, agosto**).

O que mais eles [estagiandos] precisam no Estágio é desenvolver a docência, o acompanhamento dos alunos com dificuldades, (...) trabalhar mais essa parte [Docência] e não ficar só em fazer estêncil, material pedagógico. Quero eles vivendo, mesmo, o trabalho da professora da sala (**Supervisora A, Entrevista, julho**).

Nas ações de Supervisão, a atividade do Estágio foi entendida como a co-participação do estagiando na escola pública. Essa co-participação deveria envolver a docência e não ficar restrita às ações rotineiras. No entanto, o predomínio da verbalização nesses encontros impossibilitou a compreensão mais crítica do Estágio. Nesse contexto, a Socialização não propiciou um trabalho de formação capaz de proporcionar ao estagiando a compreensão da dimensão social da educação escolar

O que colaborou para essa situação foi a organização curricular do curso de formação em nível médio que não investe na pesquisa educacional e nem na participação de seus formadores em eventos acadêmicos. Com isso, privam seus educadores de produzirem conhecimento pedagógico sobre suas ações na formação, de participarem e de acompanharem os movimentos acadêmicos

que discutem as políticas públicas que explicitam a "vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista e a formação do educador" (Freitas, 1999, p.31)

No entanto, no contexto de formação do CEFAM, a Socialização representou o momento de os estagiandos conversarem sobre sua prática com os colegas de classe e com as Supervisoras. Sua relevância vinculou-se à orientação das Supervisoras sobre o trabalho do estagiando. Por esse motivo, a Socialização constituiu o "germe" das leituras dialógicas do real (Alves e Garcia, 1992¹⁰⁷). Para potencializar essa leitura dialógica dos problemas que os estagiandos encontram no trabalho de Estágio, seria necessário a retomada interdisciplinar dos conteúdos disciplinares de Formação, por intermédio dos pontos de vista das diferentes ciências estudadas (Filosofia, Sociologia, Psicologia, Didática) e seu confronto com os diferentes olhares do real, dos estagiandos e supervisores. Nesse aspecto, a Socialização possibilitaria a construção de conhecimentos pedagógicos pelos estagiandos.

No entanto, a Socialização não relacionou os conteúdos de Fundamentos, estudados no curso de formação, com os problemas de Estágio apresentados pelos estagiandos, caracterizando-se, portanto, como um momento avulso e desarticulado das disciplinas do currículo do CEFAM, não concorrendo para a compreensão e contextualização do Estágio na formação

Na verdade, a Socialização para não incorrer em erros provenientes da superficialidade e/ou do ecletismo que caracteriza essas discussões coletivas, como seminários interdisciplinares (Alves e Garcia, 1988). As autoras, atentas aos perigos acima citados, concebem para um curso de formação:

¹⁰⁷ Ver a idéia de seminários interdisciplinares (Alves e Garcia, 1988): a teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias.

... momentos de grandes seminários interdisciplinares, sínteses provisórias dos conhecimentos aprofundados e ampliados nas disciplinas (...). Momentos de sínteses interdisciplinares (totalizadores) e momentos de aprofundamento de cada área de conhecimento (especificadores). A relação dialética entre estes momentos ampliará a capacidade coletiva de "ler" o real e interferir sobre ele, pois se constituirá em possibilidades de criação de outras formas de conhecimentos (p.77-78).

A Socialização evidenciou o Modelo de Formação do CEFAM como uma estrutura incapaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico social (ANFOPE, 1996).

A Socialização caracterizou-se por não relacionar a prática do estagiando com as políticas de formação. Essa desarticulação ocorreu em dois âmbitos: quando o estagiando não discutiu a influência dos fatores sócio-políticos na da escola-campo, da escola formadora e da sua prática de Estágio, e quando, na docência, não articulou a organização metodológica do conteúdo escolar às dimensões histórico-políticas de produção do conhecimento objetivo e da educação escolar.

2. A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO CONTEÚDO ESCOLAR ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE DA PRÁTICA DO ESTAGIANDO

A análise do trabalho do Estágio Supervisionado do CEFAM de Jales apontou como preocupação central o desenvolvimento da prática do estagiando e indicou seus eixos de sustentação. Para analisar a prática do estagiando, a categoria que se mostrou relevante foi a **organização metodológica do conteúdo escolar trabalhado**. A escolha dessa categoria decorreu do fato de ela permitir a apreensão do processo educativo desenvolvido na prática do estagiando e a articulação entre organização didática do conteúdo e estado atual da práxis educativa de formação. Para isso, utilizei os estados da práxis de Kosik (1976), de Vázquez (1977) e de

Lefevre (1979), os pressupostos teóricos sobre a dimensão histórico-crítica da educação de Saviani (1997) e de Duarte (1993, 1998), e o estudo sobre metodologia, de Fischer (1976).

Desenvolver essa categoria constitui um enfrentamento da realidade do CEFAM para compreender a essência da prática do estagiando e resgatar o movimento dialético do Estágio na formação do professor em nível médio.

Nessa perspectiva, a questão metodológica apresenta-se mais complexa do que aparenta ser. Ela se reveste de significado político, no qual as concepções de realidade, de mundo e de vida condicionam a elaboração, a escolha e a articulação dos métodos, das técnicas e do conteúdo selecionado. Tendo em vista o contexto social que envolve a questão metodológica, a contribuição de Fischer (1976) sobre metodologia é oportuna, pois associa a compreensão e interpretação da realidade à questão metodológica:

Entendemos metodologia como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação a realidade com uma prática específica. Essa prática específica pode ser, no caso o ensino de uma determinada disciplina. Quer dizer, a prática pedagógica - as aulas, o relacionamento entre professores e alunos, a bibliografia usada, o sistema de avaliação, técnicas de trabalho em grupo, o tipo de questões que o professor levanta, o tratamento que dá à sua disciplina, a relação que estabelece na prática entre escola e sociedade revela a sua compreensão e interpretação da relação homem - sociedade - natureza, historicamente determinada, constituindo essa articulação a sua metodologia. (FISCHER, 1976).

A organização metodológica do conteúdo, enquanto categoria, não tem existência independente da história social e política da formação do professor. Ela sintetiza um processo político-educacional produzido pela história humana, condicionado pela situação política do momento analisado. Portanto, constitui um processo social, histórico e expressa a atividade humana ao dar continuidade (reprodução) à existência da sociedade, como ela se encontra, ou por contribuir na transformação das circunstâncias historicamente construídas. Nela está presente um complexo e dinâmico conjunto de relações constitutivas do processo educativo, dentre as quais, a seleção do saber objetivo produzido

historicamente e a decisão de como trabalhá-lo dentro do tempo e do espaço escolares (saber escolar).

O estudo do CEFAM de Jales mostrou que, na prática do estagiando, coexistiram as atividades que solicitaram a organização de conteúdo e as que não a solicitaram. Mostrou, também, que essas atividades conviveram, no Estágio, com a predominância de uma sobre a outra ou com a permanência concomitante delas, permanência conciliadora ou antagônica.

As atividades desenvolvidas na escola-campo que não envolveram o estagiando com a organização metodológica do conteúdo (as *atividades cotidianas rotineiras*) ocorreram como prestação de serviço do estagiando, em atendimento às solicitações do professor da sala-campo, num trabalho desvinculado do processo educativo. Dado esse contexto, representaram para o estagiando tarefas mecânicas, das quais discordaram e sobre as quais verbalizaram sua indignação em realizá-las, evidenciando uma situação problemática de Estágio. No entanto, a Socialização não contemplou a discussão dessa problemática, uma vez que não questionou as razões que geraram esse tipo de atividade de Estágio e não buscou os fundamentos teóricos para a compreensão da organização do trabalho pedagógico do Estágio, da escola-campo e da formadora e a articulação deles na prática do estagiando. Com isso, a discussão ganhou a dimensão de desabafo e reclamações e não se articulou à dimensão social e política da educação. Assim, a ação tarefaira gerou distanciamento entre o estagiando e o processo educativo da sala, caracterizando-se, portanto, por atos desarticulados do processo educativo e obrigatórios na composição da prática do Estágio.

as rotineiras, evidenciou um dos estados da práxis educativa do CEFAM, a comum, que gerou a prática de Estágio reiterativa e inviabilizou a compreensão, por parte do estagiando de seu trabalho pedagógico como o objeto de estudo de Estágio.

A realização de atividades de Estágio, de forma repetitiva, transforma-se numa rotina capaz de gerar conhecimento prático e de impedir o estagiando de refletir sobre a ação que desenvolve. Esse saber espontâneo engendra a

prática pedagógica repetitiva¹⁰⁸ e reiterativa. Nessa perspectiva, a rotinização não colabora para uma formação de professor numa abordagem educacional

Para Duarte (1999), as teorias educacionais críticas são todas aquelas que,

partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. [...] essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações de dominação. (p. 8)

As *atividades docentes*¹⁰⁹ foram cobradas pela Supervisão para diminuir a freqüência das atividades rotineiras. Essas atividades de docência – *improvisada* ou *planejada* - caracterizaram outro estado da práxis educativa da formação inicial.

A “*docência improvisada*” inseriu-se no processo educativo em desenvolvimento e o estagiando repetiu o modelo de aula oferecido pelo professor da sala. A preocupação que se explicitou na prática do estagiando foi a simplificação do conteúdo sistematizado, que partiu de parâmetros pragmáticos criados pelo estagiando para facilitar a aprendizagem do aluno, isto é, uma passagem do sistematizado para a sala de aula, sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

A segregação de alunos em função de suas dificuldades de aprendizagem, uma ação excludente da escola pública, não provocou estranheza no estagiando. Esse fato revela a normalidade com que a escola pública trata a exclusão escolar e, por outro lado, aponta que o trabalho do

¹⁰⁸ Ver Veiga (1992) p.18-21.

¹⁰⁹ Atividades de docência são as que solicitam organização de conteúdo escolar e propiciam ao estagiando o relacionamento com o conteúdo escolar e o aluno da classe-campo. As *Atividades Cotidianas* - de acompanhamento individual dos alunos com dificuldades e exposição de conteúdo para a classe - atendiam às exigências do professor da sala e aconteciam no horário regular de aula. As *Atividades Facultativas* de Estágio - como as de Recuperação paralela - faziam parte de um projeto de trabalho elaborado pela formadora e, quando aceito pela escola-campo, desenvolvia-se como trabalho paralelo ao do professor da classe, normalmente, em horário diverso do regular.

dos estagiandos momentos distintos e complementares: o momento da discussão e preparo do conteúdo, que antecedia a ação prática, e o momento da aula, onde desenvolveram o conteúdo planejado, e o momento da avaliação e do replanejamento das ações desenvolvidas na escola-campo.

As modalidades de ações que compuseram esses momentos possibilitaram diferenciá-los e agrupá-los: um grupo centrou-se em ações teóricas, em nível de abstração, e o outro, em ações práticas, geradas das ações teóricas que, por sua vez, foram solicitadas pela prática pretendida. Devido às características de cada momento, nomeei-os de:

(o das ações teóricas de planejar, encaminhar, orientar e avaliar) e *pólo teórico-prático* (o do desenvolvimento da ação prática gerada no pólo teórico-metodológico).

A articulação entre esses dois pólos, enquanto unidade, produziu o

¹¹⁰ Ver contribuições de Arroyo (1997) no Capítulo II desse trabalho.

processo educativo da recuperação paralela, como relata o estagiando:

É, você está em frente das situações reais, com dificuldades reais. Não está só na teoria. Você aprende como planejar uma aula, o que você precisa estar fazendo para estar ajudando e auxiliando aqueles alunos. É uma aula. Você tem que planejar. Você tem que cativar, estimular e chamar a atenção do aluno. Então, tudo isso na prática, você fazendo, só você mesma, você aprende a desenvolver, você aprende a trabalhar. Isso é ótimo. No Estágio de recuperação a gente pode estar planejando, aplicando e replanejando (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

A discussão sobre "como desenvolver as ações da recuperação paralela", ocorridas no pólo teórico-metodológico, subsidiou a elaboração do plano da aula utilizado para desenvolvimento da aula no pólo teórico-prático. Assim, o pólo teórico-prático, como ponto de partida para o trabalho teórico-metodológico direcionou o pólo teórico-prático, dando o movimento no processo educativo.

A *docência* no CEFAM caracterizou-se como a ação mais completa do Estágio, por abarcar as atividades de observação, participação e intervenção. A docência valorizou, em especial, a organização metodológica do conhecimento sistematizado e indicou a aprendizagem do aluno como função pedagógica. Ela não contemplou, exclusivamente, a transmissão do saber sistematizado segundo a estruturação da ciência que lhe deu origem. O traço marcante da prática do estagiando foi a preocupação de articular o ensino do saber sistematizado à aprendizagem do aluno: criar situações pedagógicas que propiciassem ao aluno do ensino fundamental, ao vivenciá-las, a apropriação do

Nesse encontro, a Supervisora retoma a discussão com os estagiandos sobre a responsabilidade da Recuperação Paralela, a de fazer o aluno aprender o conteúdo escolar para não ser reprovado ou evadir-se da escola. Na discussão sobre o aluno selecionado para a Recuperação, a causa do insucesso na aprendizagem situa-se no próprio aluno e na escolha dos procedimentos didáticos do professor da sala. A discussão não avança para as causas sociais do fracasso escolar (**Registros de campo, setembro**)

O fato de “não estar nada pronto”, *a priori*, demonstra que na organização da recuperação paralela, os estagiandos e supervisores articularam as necessidades da escola campo com as possibilidades pedagógicas da formadora: a especificidade do Estágio. A docência da Recuperação paralela representou a especificidade do Estágio - o campo delimitado pela articulação da formadora com a campo de Estágio – e o acordo dessas instituições numa ação pedagógica conjunta. Esse trabalho integrado potencializou o estagiando para a observação do trabalho da escola pública e, a partir de sua análise, o preparo e o desenvolvimento da intervenção e a

Por esses motivos, a *docência* planejada, em especial, a da Recuperação Paralela, representa um trabalho pedagógico mais crítico, em relação aos anteriores, por ser um Projeto comum às duas instituições envolvidas no Estágio. O objetivo - a aprendizagem do conteúdo escolar pelos alunos com dificuldades - estava claro para ambas. Esse objetivo significou, para seus participantes, a função político-pedagógica da escola pública no enfrentamento do fenômeno social do fracasso escolar, mesmo não sendo explicitamente discutido por eles. A organização do trabalho de docência na Recuperação Paralela foi direcionado por esse objetivo. Baseando-se nele, os estagiandos selecionaram os conteúdos que foram trabalhados e valorizaram a organização didática desse saber sistematizado. Em suas discussões, refletiram sobre a situação de aprendizagem de cada aluno e buscaram alternativas metodológicas para trabalhar o conteúdo, no sentido de propiciar a

aprendizagem significativa. Nesse trabalho, os estagiandos partiram das características da clientela da recuperação e da pesquisa do conteúdo sistematizado, selecionado para organizarem suas intervenções pedagógicas, assessorados pelos Supervisores. Este contexto possibilitou um trabalho pedagógico mais produtivo, visto que os alunos aprenderam o conteúdo escolar.

A atividade de *docência* diferenciou-se da atividade rotineira pela explicitação de sua finalidade e pelo direcionamento consciente que essa finalidade ofereceu à sua organização¹¹¹. Por esses motivos não se configurou como uma prática reiterativa. No entanto, ela não apresentou as propriedades de uma práxis transformadora, por não se articular com a função social da educação escolar. Na verdade, o que mobilizou a atividade de docência do *a organização metodológica do conteúdo* trabalhado na escola-campo.

Essa organização metodológica do conhecimento vem sendo abordada na literatura acadêmica com diferentes denominações: *"ato de transmissão-assimilação do conteúdo do saber escolar* (Oliveira, 1992); *"transposição didática de saberes ou de conteúdos* (Mello, 1999; Grellet, 1999; Perrenoud, 1993); *conversão do saber objetivo em saber escolar* (Saviani, 1997); *"descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do* (Duarte, 1998)" e *"traduções" do conhecimento científico-tecnológico e histórico-crítico* (Kuenzer, 1998). Sua relevância relaciona-se com a possibilidade de ela oferecer elementos essenciais para o estudo do processo educativo desenvolvido pelo estagiando e lhe possibilitar a compreensão de sua

De uma maneira geral, as atividades de *docência* desenvolvidas no Estágio Supervisionado do CEFAM, em relação à organização metodológica, apresentaram as características de *transposição didática de saberes ou de* discutidas por Mello (1999), Grellet (1999) e Perrenoud (1993). A

¹¹¹ "O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido." (Luckesi, 1996, p.105)

docência planejada, em especial a Recuperação paralela, avançou da mera transposição didática, porém não se caracterizou como uma práxis transformadora.

Mello (1999) e Grellet (1999) consideram a transposição didática do conteúdo como relação teoria e prática, porém não a vinculam a uma discussão mais ampla do contexto social e político da educação escolar. Assim, a transmissão articula o conteúdo estabelecido pela escola para a sala de aula. Nessa perspectiva, a transposição didática caracteriza-se por uma forma simplificada de ensinar o conteúdo sistematizado, sem implicações político-sociais.

Para Mello (1999), a transposição didática é o conhecimento do como ensinar um objeto de ensino, um conteúdo. A autora considera como parte específica da formação do professor "a aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático" (p.11). Grellet (1999), ao descrever os aspectos relevantes da formação de professores, relata a dupla relação teoria e prática, implicada nesse processo de transposição:

A primeira é a que dá significado ao conhecimento de um objeto de ensino seja ele a matemática, a língua estrangeira ou a química. A segunda (...) é específica da profissão docente: o conhecimento do objeto de ensino é aplicado na prática de ensino por meio da

Para a autora, a prática de ensino específica da profissão docente faz-se por meio da transposição didática pois "é na interação entre conhecimento e transposição didática do conhecimento que se constrói o professor" (Grellet, 1999, p.9).

Em relação aos aspectos pedagógicos da formação do professor, Perrenoud (1993) afirma que o reconhecimento dessa perspectiva pelos formadores é importante pois, "a partir do momento em que admitem que os saberes têm um estatuto específico nas situações didáticas, deixam de fazer a separação entre formação acadêmica e formação pedagógica" (p.20). O autor explicita a importância dessa ação na formação inicial, ao enunciar que:

Os relatos dos estagiandos ofereceram respaldo para a afirmação de que a *Recuperação paralela* revelou-se numa prática geradora de reflexões para o próprio estagiando:

...a gente percebe, a gente vivencia o que é dar aula, no caso da recuperação paralela. A gente está entrando em contato com a realidade, com os alunos que nós vamos ter quando pegarmos aula (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

A responsabilidade também é bem maior, porque a gente decidia o que fazer. Ainda mais que era recuperação, então tinha que ter atividades bem diferentes, bem dinâmicas para não se tornar muito maçante. Nossa! Foi muito difícil preparar as atividades durante todo esse tempo, mas surtiu bastante efeito. Eu acho que foi muito bom (**Estagiando A, Entrevista, novembro**).

Para estar dinamizando essas aulas de recuperação não adianta só a gente falar, a gente percebeu na prática como é que é. É necessário programar (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

É, de repente, a gente se deparou com um monte de criança, só nós. E a gente estava influenciando eles, porque nós estamos participando (**Estagiando B, Entrevista, novembro**).

A prática do estagiando na docência, em especial na recuperação paralela unificou teoria e ação em seu movimento de projetar uma ação futura, vivificar seu projeto e verificar sua produção segundo as finalidades projetadas, no caso, a aprendizagem do aluno recuperando. Nesse trabalho pedagógico, o estagiando articulou e unificou a decisão teórica (pólo teórico-metodológico) como a decisão de ação (pólo teórico-prático) pois, tendo a aprendizagem do aluno como finalidade do processo educativo, organizou o conteúdo realizando as tarefas pedagógicas de selecioná-lo, planejá-lo, executá-lo, avaliá-lo e replanejá-lo. O relato a seguir evidencia a avaliação da aprendizagem do aluno:

Este trabalho proporcionou ao aluno [sala-campo] a aprendizagem de forma gradual e diversificada, fazendo com que ele desafiasse suas dificuldades através de recursos oferecidos e de sua própria participação. Foram, pouco a pouco, conquistando sua autonomia e aprendizagem pessoal (**Estagiária, Caderno de registro final do projeto, novembro**).

A docência planejada foi uma ação programada para promover a aprendizagem do aluno da escola pública. Mesmo que os estagiandos não tivessem discutido explicitamente a relação da docência com as funções sociais da escola básica e com o fracasso escolar, essa concepção a direcionou. Por esse motivo, a docência planejada foi um trabalho pedagógico com valor social. Para Saviani, o trabalho

... se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a uma finalidade. É, pois, uma ação intencional.(SAVIANI, 1997, p.15)

O desenvolvimento das atividades de docência permitiu-me afirmar que a intervenção pedagógica provocada pela prática do estagiando alterou a qualidade da escolaridade do recuperando.

Ainda assim, as atividades de docência não avançaram do espaço restrito ao processo educativo da escola-campo, e a prática do estagiando expressou-se na busca de alternativas didáticas para facilitar a aprendizagem, sendo tratada como ação independente do contexto sócio-educacional mais amplo.

Nesse aspecto, a ausência da discussão explícita sobre os fins sociais do saber escolar, durante as atividades de Socialização, provocou uma formação centrada na concepção de escola como instituição desvinculada das políticas sociais. Esse contexto impossibilitou que o estagiando contextualizasse sua prática pedagógica, colaborando para a naturalidade com que acatou as propostas da escola-campo como norteadoras do seu trabalho pedagógico. Nenhuma discussão revelou questionamentos sobre as políticas de formação, sobre outras possibilidades de seleção e organização dos conteúdos articuladas a políticas educacionais progressistas.

No entanto, a *docência planejada* não era isenta de bagagem teórica, ainda que dispersa. Para o estagiando, sua consciência de prática pedagógica fez-se pela adoção da valorização de se trabalhar o saber sistematizado para

promover a aprendizagem do aluno do ensino fundamental. Essa finalidade o Projeto de Formação Inicial do CEFAM de Jales expressou-se em diferentes momentos do Estágio Supervisionado e direcionou a prática do estagiando.

nsiência e ação - ocorreu sem que o estagiando refletisse sobre a função social da educação, no sentido de ele compreender a significação política do conteúdo trabalhado em sua prática e de sua própria prática. Faltou-lhe, assim, compreender que o conteúdo específico de sua atividade de docência constituía o saber sistematizado, enquanto formas mais desenvolvida de expressão do saber objetivo produzido historicamente e que, para trabalhá-lo, seria necessário reconhecer as condições de sua produção e entender as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de sua transformação (Saviani, 1997). Diante da ausência dessa compreensão, a organização metodológica do conteúdo não ganhou o significado de conversão do saber objetivo em saber escolar, para torná-lo assimilável aos alunos no espaço e tempo escolares e não constituiu provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilassem o saber objetivo enquanto resultado, mas que apreendessem o processo de sua produção.

As atividades de Estágio não geraram reflexões essenciais ao estagiando como: o papel do Estágio na sua formação, o modelo de formação adotado pelo CEFAM, a política de formação, a forma como a escola-campo participou de sua formação, a escola pública, os fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação; o projeto político-pedagógico de Estágio, enquanto articulador da escola formadora com a campo no trabalho de formação inicial etc. Com isso, impossibilitaram a compreensão da prática de Estágio atual, pelo próprio estagiando, e as possibilidades de sua superação.

Essa concepção de formação de professor que não discute e nem explicita a relação entre os condicionantes sócio-político-educacionais e a transposição didática é o que Torres (1996) denomina de um *tratamento simplista da inovação educativa*. Para a autora, quando a inovação é considerada no plano especificamente pedagógico, os fatores críticos de seu

êxito ou fracasso estão geralmente ausentes. Nela, não comenta sobre aspectos que interferem na transposição didática, não se articula a prática educativa à prática social global e a ação pedagógica do professor à sua ação

Contrapondo a essa conceituação de transposição didática - ação mecânica de alocar conhecimento do saber da academia para o saber escolar, forma autônoma de repassar o sistematizado desvinculado das funções políticas do trabalho educativo -, a organização metodológica do conteúdo situa-se numa perspectiva histórico-crítica engendradora da compreensão de que os processos educativos estão articulados às dimensões econômicas (bases materiais) e sociais de cada época. A relevância da dimensão sócio-político-educacional da categoria em questão é melhor compreendida por Saviani (1997), quando discute as características da educação escolar. A organização metodológica do conhecimento sistematizado consiste em viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado e a visão sócio-política da educação escolar, o fim a atingir pela educação escolar, que, como afirma Saviani determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem.

Assim, a compreensão dessa categoria, enquanto produção histórica e social, encontra fundamentos em Saviani (1997), para quem a especificidade da Escola é, propriamente, pedagógica e está ligada à questão do conhecimento. Portanto, o trabalho educativo deve levar em conta o problema da apropriação do saber sistematizado. Nessa perspectiva, a Escola para atingir esse objetivo, necessita de formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, isto é, de organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) que, relacionados à sua função social, propiciam que cada indivíduo singular realize a humanidade produzida historicamente. Segundo o mesmo autor:

... para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-

assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar" (...). Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem (p.23).

Nessa perspectiva, a organização metodológica do conteúdo representa o que Saviani (1997) considera como "conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares" (p13).

A relevância dessa ação no processo educativo, segundo o autor, é que a Escola "é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (p.18), e que tem por objetivo "possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico" (p.89). Para isso, a Escola necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade, ou melhor, precisa estabelecer seu processo educativo para trabalhar o saber sistematizado e torná-lo assimilável às novas

Compreendo que para a práxis de formação apresentar-se nessa perspectiva histórico-crítica seria necessário que as teorias educacionais críticas influenciassem de forma efetiva na construção da prática de Estágio. Para Duarte (1993), seria preciso que a própria concepção do que seja uma teoria crítica não se limitasse ao âmbito dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação. Segundo o autor, confundem-se os fundamentos de uma teoria com o todo dessa teoria, o qual incluiria a elaboração de um corpo teórico que possibilitasse a construção intencional da concepção do processo educativo proposto pela teoria.

Esse trabalho, ao indicar que a organização metodológica do conteúdo sinaliza a possibilidade de transformação nas relações sociais, vincula o conteúdo ao pensamento pedagógico brasileiro histórico, crítico e progressista. Essa perspectiva pedagógica crítica articula o processo educativo aos condicionantes sociais, conferindo-lhe a possibilidade de desenvolver, no homem, "a consciência da necessidade de superação das formas de relações

sociais opressivas, mediante a transformação social", nos dizeres de Brzezinski (1996, p.157), que acentua a necessidade de a escola ser responsável pela humanização do homem, enquanto formação da segunda natureza, de forma a contribuir para sua inserção no universo da cultura, politicamente consciente.

Nesse aspecto, retomo a conceituação de Duarte (1993) sobre as teorias educacionais críticas. Para ele, são "todas aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade (p.8)".

O autor alerta para o fato de que "hoje em dia tornou-se senso comum afirmar que a educação é um ato político, embora isso não necessariamente implique em que a maioria dos educadores tenha clareza sobre o significado dessa afirmação (p.9)". Assim, uma práxis educativa crítica de formação utiliza-se dos fundamentos da teoria pedagógica crítica, elabora um processo educativo que as explicita e, ainda, propicia condições para o estagiando entender "como e com que intensidade a educação contribui ou não para a reprodução das relações de dominação (Duarte, 1993, p.9). A ausência dessa articulação, durante o processo de formação, explica o fato de que o estudo dos fundamentos da teoria crítica não assegura ao estagiando a concepção de um

Essa compreensão política e histórica da produção teórica, enquanto produção social, elimina as análises educacionais que vão ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não fazem o caminho de retorno para a construção de projetos políticos pedagógicos, perpassados pela contradição fundamental do modo capitalista de produção e, também, as análises que se prendem ao espaço escola, entendida como espaço de neutralidade (Kuenzer, 1998). Em ambos os casos, não geram práticas pedagógicas que visam a superar as relações sociais.

Entendo que a superação dialética dessa situação dualista de macro e microanálise educacionais está na dependência da compreensão de que a

produção do saber é social, por ocorrer no interior das relações sociais, e que o saber elaborado, enquanto expressão de forma elaborada desse saber que surge da prática social, constitui um bem não-material do sistema de produção capitalista. Depreende-se, então, que a expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização do saber objetivo socialmente produzido (Saviani, 1997). Para o autor,

... se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (p.90).

Nesse contexto, a organização metodológica do conteúdo sistematizado representa um ato político, ao se constituir na vinculação da prática pedagógica a uma determinada concepção de mundo, mediada por uma concepção pedagógica que subsidia a seleção do conhecimento historicamente produzido e o desenvolvimento do mesmo, enquanto saber escolar. Assim, essa categoria representa a elaboração de formas mais adequadas de desenvolvimento do processo educativo; ela trata, portanto, "da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, p.18)". Nela, os fins a atingir tornam-se a fonte para a realização das formas adequadas para realizá-la e, com isso, articula-se, de forma crítica, teoria e prática, e concretiza-se o ato político educacional.

Na perspectiva histórico-crítica, a questão educacional refere-se ao problema do desenvolvimento social e das classes pelo fato de desejar a transformação da sociedade. Para Saviani (1997),

... a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de

No entanto, a intencionalidade que dirigiu a prática dos estagiandos, na organização metodológica dos conteúdos, não constou do Projeto Pedagógico do CEFAM e nem foi abordada de forma explícita na Socialização, enquanto contexto da dimensão social e política da prática educativa.

Ao mesmo tempo, não constatei na construção da prática do estagiando, reflexões sobre as relações educação-sociedade. No entanto, o trabalho do Estágio permitiu-me identificar como proposta, mesmo que implicitamente, a formação do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes, uma vez que a clientela disponibilizada pela escola-campo era composta pelos "reprováveis da escola básica", cuja aprendizagem significativa era o objetivo da recuperação paralela.

Esse estudo prescreve a necessidade de o Projeto do Estágio inserir-se no Projeto Político Pedagógico da Instituição Formadora, o qual, contemplaria discussões sobre as teorias educacionais e as políticas nacionais de formação do professor. Esse projeto institucional mais amplo, pedagogicamente, seria capaz de propiciar o domínio teórico do conhecimento socialmente produzido e de garantir, ao mesmo tempo, a articulação da organização metodológica do conteúdo com a dimensão social da educação. E, ainda mais, ao compreender que a *práxis educativa de formação* projetada, ao ser desenvolvida, expressasse na contextura da prática real do estagiando, estabeleceria parcerias conveniadas com as escolas-campo de Estágio para apreender como esse processo se realiza. Assim, instituiria os meios necessários para acompanhar e avaliar o projeto.

Nesse estudo, constatei, ainda, que a organização estrutural do Estágio articulou escola formadora e escola-campo na prática do estagiando e, em especial, na Recuperação paralela pela interação dos pólos teórico-metodológico e teórico-prático. Dada a relevância da construção da prática do estagiando ela não deveria ficar restrita ao Estágio Supervisionado, e sim, a todas as atividades curriculares da instituição formadora. Nesse caso, a organização curricular do curso assumiria a unidade entre teoria e prática e não se reduziria à justaposição de conteúdos teóricos e ações práticas. E, por outro

lado, o Estágio, enquanto atividade teórico-prática, não seria o único componente curricular a ser responsabilizado pela formação prática do professor e não representaria o único "locus" dessa formação. No entanto, por se direcionar para a investigação da prática do estagiando, contribuiria de forma privilegiada na articulação teoria e prática,.

Desse modo, diante da relevância do Estágio na formação profissional, seria necessário que a instituição formadora o articulasse às demais atividades curriculares e às atividades da escola-campo, por intermédio de seu Projeto Pedagógico. Com isso, o Estágio articular-se-ia às outras atividades formativas e às atividades pedagógicas da escola-campo (convênio) sem perder sua identidade e sem se tornar, exclusivamente, num "campo prático" que oferece dados do cotidiano da escola-campo para as disciplinas teóricas. Estou defendendo uma formação integral, múltipla e capaz de reintegrar as várias atividades curriculares como partícipes da construção da práxis educativa crítica de formação, que tem por base a realidade social, na qual a ação humana está acontecendo, vinculada aos fins político-educacionais pretendidos. Só assim, cada atividade formativa teria sintonia com a outra, conservando sua individualidade. Nessa perspectiva, reafirmo que um dos caminhos que assegura a identidade do Estágio é a de centrar seu trabalho pedagógico na investigação da prática do estagiando, enquanto objeto de estudo.

Reiterando, a escola formadora necessita de uma proposta político-pedagógica que explicita a relação do Estágio com os demais componentes curriculares, por intermédio de "campos curriculares", e com as escolas da rede pública, pela definição de "linhas de ação pedagógica". No trabalho conjunto com as escolas públicas participantes do Estágio, aconteceriam: (a) estudo e reflexão das bases teóricas e metodológicas de formação inicial e (b) a definição de linhas de ações conjuntas para a formação teórico-prática dos estagiandos. A relação do Estágio com os demais componentes seria facilitado se, na elaboração do currículo, a formadora delimitasse "campos pedagógicos comuns", que se cruzam, complementam-se e se enriquecem, ao serem

discutidos nos diferentes componentes curriculares. Um desses "campos" constituiria, por exemplo, a materialidade da escola pública.

Assim, nesse projeto de Estágio Supervisionado, como anuncia Melo (1999), delimitar-se-iam as escolas-campo envolvidas, os prazos dos "convênios, os tipos de trabalhos e as formas de envolvimento de ambos os lados: instituição formadora e escolas que acolhem os alunos. Com isso, firmar-se-iam vínculos em torno da discussão e da condução do projeto pedagógico na instituição que oferece o espaço para o Estágio. Dessa forma, a parceria do ¹¹² configurar-se-ia num fluxo de duas mãos, no qual ambos ganhariam: a instituição formadora e a escola-campo, tornando possível a participação de ambas na construção da prática do estagiando.

Entretanto, a situação observada na organização curricular do CEFAM, agravada pela não obrigatoriedade da pesquisa, gerou passividade nas ações de Estágio, ao invés de formulação de perguntas, levantamento de necessidades que demonstrassem a fragilidade na qual se move a formação do profissional da educação no contexto atual.

Esse contexto provocou o empobrecimento teórico das discussões sobre a prática do estagiando, ao condicionar a organização metodológica dos conteúdos às propostas oficiais e, com isso, reforçou o caráter tecnicista e conteudista, que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país (Freitas, 1999, p.19).

O modelo de formação que o CEFAM oferece, uma organização de ensino em nível médio, decorre das dificuldades oriundas de ele não se caracterizar como um centro, onde a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional. Esse fato, leva o Estágio a enfatizar exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola-campo, reduzindo o estagiando a um prático que busca solucionar os problemas que a prática cotidiana da sala de aula lhe impõe, alijado da investigação e pesquisa sobre as condições concretas que geram esses

¹¹² Para gerenciar esse convênio escola formadora e campo, articulando os projetos dos Supervisores de Estágio ao Projeto Político-pedagógico do curso de formação, seria necessário um Coordenador.

Em relação a essa ausência de questionamentos sobre a função sócio-política da educação e da escola pública num projeto de formação do professor, Coraggio (1996) alerta:

Assim como seria pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também, seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural (p. 83)

No entanto, esse fato convalida o pacote de reforma educativa para os países em desenvolvimento, na ótica do Banco Mundial. Segundo o qual, para melhorar a qualidade da educação os governos devem manter centralizados quatro funções e, entre elas, fixar padrões. Segundo Torres (1996, p.136), no caso dos professores o Banco Mundial propõe que eles tenham autonomia para

definir as práticas de aulas, embora dentro de certos limites fornecidos por um

Conclui-se, então, que a formação do professor¹¹³ para Educação Básica - educação infantil e ensino fundamental -, em nível de Ensino Médio, sofre as limitações que o próprio curso lhe impõe, ou seja, a formação profissional

... fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre ciências da educação aliada ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem. (MELO,1999, p.74).

As reflexões anteriores permitiram-me explicitar as relações entre o estado atual da práxis educativa de formação do CEFAM e o *locus* institucional onde ela se insere. Como curso de formação em nível médio, não apresenta a pesquisa como parte de seu currículo e nem vincula a dimensão sócio-político-educacional à práxis educativa de formação¹¹⁴. Para Brzezinski (1996), essa dimensão social e política da formação do professor implica o domínio das relações situacionais no que "dizem respeito à compreensão do profissional como um ser social que entende as relações recíprocas do grupo social e toma consciência de si mesmo" (p.157).

Por outro lado, essas mesmas reflexões permitiram-me identificar no CEFAM um trabalho de Estágio que apresentou a prática do estagiando como seu objeto de estudo e como uma organização estrutural que permitia a relação

¹¹³ Para o BM, os professores "... costumam ser vistos principalmente como um sindicato, e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política." (Torres, 1996, p.160)

¹¹⁴ Nessa política oficial explícita e proclamada de formação de professor no ensino médio "sem que tenha sido definido o caráter transitório e datado dessa instância de formação, bem como a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso" (ANFOPE, 2000, p16-17) convalida a política real implícita e consagrada do cotidiano de formação. Nesse contexto, "fica clara a intenção de marginalizar e desarticular as Faculdades e Centros de Educação, como instituições formadoras de educadores, que se constituíram historicamente como centros formadores de professores, produtores de conhecimento, geradores de novas idéias e da crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes

Para concluir, a relevância de se colocar a prática do estagiando como objeto do Estágio está no fato de o Estágio não depender, exclusivamente, das oportunidades de trabalho oferecidas na escola-campo e, sim, do estudo que o estagiando realiza de seu trabalho pedagógico de formação¹¹⁶, independentemente da modalidade de ação desenvolvida. Esse estudo da prática de Estágio possibilita ao estagiando (a) a compreensão da escola como uma instituição social inserida na sociedade atual, que sofre influências dos condicionantes sociais, econômicos e políticos da sociedade que a gerou e (b) a explicitação da dimensão social da educação escolar.¹¹⁷

¹¹⁵ Contrapondo-se ao CEFAM, para a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental “o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica” (BM, 1995: 134. In: Torres, 1996, p.165).

¹¹⁶ O trabalho pedagógico de formação, enquanto prática do estagiando, inserido na crise educacional brasileira que por sua vez constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria. (ANFOPE, 1998)

¹¹⁷ “A explicitação da dimensão social da educação e da escola, põe em evidência a estreita vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista e a formação do educador, fato que coloca em oposição os projetos conservadores e o projeto histórico dos educadores que busca a superação do capitalismo.” (ANFOPE, 2000)

CAPÍTULO IV

PROPOSIÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

... uma atividade prática humana é práxis quer sobre ela tenha este ou aquele grau de consciência, quer ela seja ou não teoricamente fundamentada (RIBEIRO, 1991, p.66).

Este trabalho evidenciou o fato de a prática do estagiando compor-se de diferentes estados, uma vez que nela ocorreram atividades diversificadas em relação à organização metodológica do conteúdo escolar trabalhado nas atividades de Estágio, que se diferenciavam pela complexidade no seu envolvimento com o processo educativo da escola-campo. A complexidade dessas ações relacionava-se às articulações estabelecidas com a função social que desempenhavam na educação escolar e condicionava-se às características da práxis educativa de formação da instituição formadora, neste estudo, o CEFAM de Jales. Vimos anteriormente, que na tessitura da prática do estagiando expressava-se a organização do processo educativo que desenvolvia. Por outro lado, este estudo demonstrou, também, que reconhecer os diferentes estados da práxis educativa real, além de gerar a possibilidade de se poder caminhar de um estado para o outro aduz para a existência de um estado ideal de práxis, a transformadora e crítica, a qual se pode buscar pela superação do estado da atual. Este estudo considerou como práxis educativa ideal a desenvolvida na perspectiva da pedagogia crítica .

Nessa concepção crítica, o Estágio constitui uma alternativa de formação pedagógica que possibilita ao estagiando articular seu trabalho à prática social e perceber-se como sujeito partícipe e construtor dessa prática. Assim, ele estabelece conscientemente a finalidade sócio-político-educacional de sua prática pedagógica, concebendo-a em duas vezes e em tempos diferentes: como possibilidade ideal, enquanto produto da sua consciência, e como produto efetivo quando por ele plasmada. Para Luckesi (1995):

Um educador que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá ser marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados

Portanto, a prática intencional do estagiando inicia-se na determinação da sua finalidade educacional e política, a qual direciona a organização metodológica do conteúdo escolar e termina na execução e avaliação da ação prática, produto efetivo e real da idealmente pretendida. Daí considerar que a organização metodológica do conteúdo escolar trabalhado expressa, na contextura da prática do estagiando (atividade teórico-prática), a articulação do saber sistematizado e os fins políticos do saber escolar. Desse modo, considero que a práxis educativa de formação na abordagem crítica possibilita ao estagiando reconstruir, em nível da prática individual, os fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação recebidas no contexto escolar. E ainda, o fato de o estagiando ter sua prática pedagógica cotidiana como objeto do seu conhecimento facilita-lhe essa reconstrução e a "construção intencional da concepção do processo educativo" (Duarte, 1993. p.12) na abordagem crítica, enquanto possibilidade de intervenção no social. Com isso, apropria-se, também, "da totalidade do trabalho que exercerá na realidade da escola pública brasileira, e em outros espaços em que possa contribuir como profissional e educador" (Brzezinski, 1996, p.163).

Este estudo delimitou o Estágio como um dos espaços curriculares de

construção da prática pedagógica do estagiando, o qual sofre interferências e embates de múltiplos fatores, entre os quais, destacam-se a política educacional e as condições circunstanciais objetivas e subjetivas das escolas nele envolvidas. Com isso, esta pesquisa também evidenciou que essa situação relacional do Estágio lhe confere uma materialidade e uma concretude específica de espaço pedagógico que provê a prática do estagiando de uma competência possível de formação.

Nessa perspectiva, o Estágio torna-se, também, um dos "locus" onde a identidade profissional do professor começa a ser construída pela vivência e compreensão das atividades teórico-práticas de formação, as quais, enquanto decisões e ações do estagiando resultam em sua prática pedagógica.

Este estudo sobre a formação do professor em nível do ensino médio convenceu-me da precariedade com que ela se realizou, não pela falta de interesse, participação e trabalho da instituição formadora, de seus profissionais e alunos, mas sim, pelas condições sócio-econômicas que engendraram as políticas educacionais e determinaram esse modelo de formação¹¹⁸. No CEFAM, essa situação ficou mais explícita ao analisar os fundamentos oficiais de Projeto Especial de Formação Profissional, o contexto histórico que lhe deu origem, as condições reais de sua implantação e a persistência pela sobrevivência do projeto. O trabalho político-pedagógico de formação agrava-se pela omissão de discussões que questionam as relações entre saber objetivo e subjetivo, saber escolar, educação e sociedade.

De uma maneira geral, nessa última década irromperam discussões sobre a dimensão política da educação escolar e a possibilidade de a ação pedagógica contribuir para a superação das relações de dominação. Essas discussões foram geradas pela necessidade de a teoria pedagógica crítica fundamentar seus pressupostos teóricos basilares (Duarte, 1993), e apontam

¹¹⁸ "é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, a 2ª etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores. Esta Segunda etapa cumpre dois objetivos básicos: a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula; b) separar a

para a possibilidade de uma teoria pedagógica crítica, quando incorporada num curso de formação, gerar uma práxis educativa crítica.

No entanto, permaneceram as dificuldades inerentes à articulação teoria e prática, relacionadas à elaboração de uma metodologia de trabalho pedagógico que expresse a práxis crítica, ou ainda, a elaboração de um corpo teórico que possibilitasse "aos educadores a realização de análises críticas e historicizadoras daquilo que caracteriza a própria especificidade da organização do processo educativo" como afirma Duarte (1993, p.12). O autor considera

... urgente e fundamental que os educadores brasileiros, que vêm trabalhando no interior da corrente Histórico-Crítica, dirijam uma atenção maior à construção de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que fazer da prática educativa (Duarte, 1993.p11).

Sobre esse aspecto, Kuenzer (1998) apresenta algumas asserções que considere fundamentais para serem incorporadas e trabalhadas na direção de uma práxis educativa crítica de formação, as quais parafraseio para o componente curricular Estágio Supervisionado, para que tenha a prática do estagiando como objeto de estudo e trabalhe numa abordagem investigativa. Nessa perspectiva, na construção da prática pedagógica, o estagiando deve articular a educação escolar aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais e compreender:

- que as bases materiais que caracterizam a produção, a economia e a política nacional gestam o projeto político pedagógico correspondente à etapa de desenvolvimento dessas forças produtivas (perspectiva histórica), as quais prescrevem as demandas de formação de professores;
- a dupla função da educação: como um dos determinantes de consolidação das relações sociais de exclusão, mas também como uma das formas de enfrentamento dessa problemática;

formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica" (ANFOPE, 2000, p.17).

- os processos pedagógicos em seu sentido amplo, enquanto ocorrem no conjunto das relações sociais e produtivas, e em seu sentido estrito, como procedimentos educativos intencionais e institucionalizados através das diferentes formas e modalidades de ensinar

- Esses pressupostos fundamentariam a dimensão política do saber objetivo sócio-histórico, sua socialização enquanto saber escolar e sua apropriação pelos alunos enquanto instrumento cultural e social¹¹⁹. Para o estagiando, essa conscientização delinea duas dificuldades preeminentes na construção de sua prática pedagógica: o domínio do conhecimento sistematizado da área em que vai atuar e o domínio do conhecimento sistematizado das teorias pedagógicas críticas na organização metodológica do conteúdo escolar, uma vez que nessa articulação expressa-se o valor político do saber escolar.

No entanto, gostaria de enfatizar que tão importante quanto compreender que uma práxis crítica de formação de professores com esses pressupostos é capaz de gerar uma prática de estagiando transformadora, seria identificar na prática atual do estagiando o seu estado, depreender as contradições do modelo de formação e delinear caminhos metodológicos para superá-la, na direção da práxis crítica. O refletir criticamente a prática atual geraria possibilidades de se elaborar novas articulações sobre ela e alterar qualitativamente o seu estado atual pela transição consciente deste para outro com um grau maior de complexidade.

A elaboração de caminhos alternativos para a reflexão da prática pedagógica pode ser compreendido como pragmático, ao invés de possibilidades de articulação entre os pressupostos teóricos da pedagogia crítica e a prática pedagógica por ela proposta, o que para Duarte (1993) constituiria o todo dessa teoria crítica. Esses caminhos alternativos de

¹¹⁹ Essa concepção condena “a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (o retorno ao tecnicismo e ao pragmatismo) na formação de professores, em instituições específicas, exclusivas, (...) e orientada pelos parâmetros de reforma educativa em curso que necessita “aterrizar na sala de aula”, com o conseqüente rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras;” (ANFOPE, 2000, p.18)

articulação possibilitaria a construção intencional da prática pedagógica proposta e sistematizada pela teoria pedagógica crítica.

Diante dessas preocupações e com a intencionalidade de elaborar um corpo teórico que incorporasse a teoria pedagógica crítica e a desenvolvesse, organizei um processo metodológico na perspectiva da práxis educativa crítica para auxiliar o sujeito em ação a refletir a própria prática. Por meio dele, o sujeito pode tomar a sua prática pedagógica atual como objeto de investigação buscando sua superação pela incorporação de elementos teóricos da pedagogia crítica. Assim, o processo proposto compreende etapas que propiciam reflexão sobre a realidade em que o sujeito se encontra, geram ruptura com o momento atual e potencializam sua superação.

Nessa perspectiva, delinea-se o processo de produção da práxis crítica numa articulação da prática atual (ponto de partida) com momentos diferenciados de organização do pensamento e o retorno à prática atual (ponto de chegada), no sentido de superá-la. Esses momentos estão apresentados numa seqüência didática para facilitar a sua compreensão, mas devem ser apreendidos como uma unidade que expressa o movimento de busca da práxis crítica, do pensamento crítico e da compreensão do conhecimento numa perspectiva dialética. Esse processo oferece, portanto, a possibilidade de caminhar da práxis imediata à práxis mediata e estrutura-se, fundamentalmente, de um ponto de partida, o pensar o fato real, e de um ponto de chegada, o mesmo fato pensado e situado num todo mais articulado. Esse ponto de chegada deve articular a dimensão política da educação escolar no processo educativo, enquanto organização metodológica do conteúdo escolar, de forma a contribuir para a superação das relações de dominação. Disso, decorre a possibilidade de se materializar os produtos da consciência na prática em estudo. Esses produtos da consciência, enquanto atividade teórica em nível de abstração, gerados a partir da prática atual, penetram na atividade prática do estagiando, tornando-a crítica. Nela, interagem numa ação recíproca de unidade, a prática do estagiando, por depender de um direcionamento teórico, e

a teoria crítica, por desvendar as contradições da prática, objeto de sua denúncia, na busca da transformação da realidade.

Para isso, a proposta metodológica alternativa consiste em investigar e abordar a prática pedagógica do estagiando sob os seguintes aspectos:

1. **RESGATE** das representações primeiras e primárias geradas na e pela prática atual do estagiando desenvolvida na escola-campo, enquanto pólo teórico-prático, o ponto de partida desse processo de investigação do objeto

Essa ação de resgate se define numa atividade teórica, em nível de abstração, desenvolvido no pólo teórico-metodológico, para captar as articulações imediatas da situação atual do processo educativo, em especial a organização metodológica do conteúdo escolar trabalhado. Nessa perspectiva, Cury (1985) explicita o conceito de representação:

representação é um complexo de fenômenos do cotidiano que penetra a consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto abstrato quando essa percepção do imediato está desvinculada do processo real que determina sua produção. O elemento próprio das representações é de duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. Mas essa representação não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. . . O momento da representação é um momento abstrato porque ainda que realmente inserido nas relações essenciais, pensa a realidade em direção oposta à natureza desta. Isolando o que é dialético, faz-se acompanhar de uma percepção do todo que não é só ingênua, mas também caótica e obscura. Esse isolamento, por sua vez, é produto de condições históricas, e tem por função petrificar essas condições em favor dos interesses dominantes. (p.24-25)

2. a **INDAGAÇÃO** dos nexos constitutivos do objeto em estudo, a prática do estagiando, por intermédio do questionamento de suas representações enfocando o aspecto da organização metodológica do conteúdo escolar. Essa ação de indagar a prática atual nada mais é do que uma atividade teórica, em nível de abstração, que propicia o início da ruptura com a

situação atual. Nesse momento de investigação explicita-se a contradição entre a prática atual desenvolvida no pólo teórico-prático e a prática crítica, produto de condições históricas, que se busca, por intermédio das discussões e estudos no pólo teórico-metodológico. Para isso, o contraponto se faz pelos fundamentos teóricos da abordagem educacional crítica que compreende a educação escolar articulada ao contexto político.

3. a **INTERAÇÃO** com elementos teóricos existentes sobre o objeto em estudo gerando novas articulações. Essa ação de inteirar-se com elementos teóricos da pedagogia crítica revela-se numa atividade teórica do pólo teórico-metodológico que, por ter suas raízes na prática desenvolvida no pólo teórico-prático, pode nele ser plasmada e lhe engendrar um novo estado, qualitativamente mais articulado, conferindo-lhe o caráter mediato.

4. a **COMPREENSÃO** da prática atual do estagiando como síntese de inúmeras relações sociais. Essa síntese não significa uma mera somatória ou a resultante passiva dessas relações. É uma ação teórica de incorporação ao ponto de partida, das novas relações propiciadas pelo domínio do conhecimento sistematizado (referente à sua área de atuação e às teorias pedagógicas críticas), engendrando o ponto de chegada, agora compreendido como um todo articulado no qual o estagiando identifica possibilidades de interagir intencionalmente. Nesse momento, a organização metodológica do conteúdo escolar (depreendida no pólo teórico-prático da ação do estagiando e estudada no pólo teórico-metodológico dessa mesma ação) ganha a dimensão de crítica e representa a produção da práxis

5. a **SUPERAÇÃO**¹²⁰ da prática atual do estagiando para um estado qualitativamente mais articulado ao contexto social. Essa ação de superar a prática atual constitui-se numa atividade teórico-prática inovadora.

Nesse contexto, a intencionalidade que move a organização metodológica do conteúdo escolar contempla a articulação entre o saber objetivo e o papel sócio-político da educação escolar.

Assim, potencializando a articulação dos pressupostos teóricos de autores, anteriormente citados, como Lefebvre (1979), Vázquez (1977) e KosiK (1976), que discutem os níveis da práxis indicando possibilidades de superação dos níveis inferiores para níveis mais elevados; Saviani (1997) e Duarte (1993, 1998), que discutem a abordagem da pedagogia histórico-crítica, e Fischer (1976), que reflete sobre metodologia, explicito as razões pelas quais anuncio que, no Estágio Supervisionado, trabalhar a construção da prática do estagiando na perspectiva da práxis educativa crítica constitui uma alternativa

Nessa ação, a prática do estagiando no pólo teórico-prático pode ser superada pelo tratamento investigativo do pólo teórico-metodológico. Potencializa-se, assim, a construção da prática do estagiando num movimento em espiral que parte da representação de sua prática atual, desenvolvida no pólo teórico-prático da escola-campo, leva-a para o pólo teórico-metodológico, onde a analisa, a discute, a reflete, a reorganiza e a reconduz à escola-campo, de forma superada.

Neste contexto, depreende-se a superação das contradições da prática do estagiando pelo concurso da teoria pedagógica e do conteúdo específico trabalhado e, ao mesmo tempo, como a denúncia dos limites das formulações

¹²⁰Entende-se a *Superação* de propostas de formação que "... mantêm a fragmentações na formação, que enfatiza exclusivamente o conteúdo específico, metodologias e o projeto pedagógico da escola, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um "prático" com pretensão domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram estes problemas." (ANFOPE, 2000, p.18).

teóricas pelo desafio da prática. Assim, a práxis crítica tem na superação o seu movimento fundamental.¹²¹ Porém, é importante ressaltar que ela é uma possibilidade histórica condicionada, sobretudo, pelas experiências cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo. Para que essa possibilidade histórica se viabilize, as experiências cotidianas devem assumir uma expressão coletiva.

Esse processo metodológico de reflexão da própria prática, na perspectiva da práxis educativa crítica, ao centrar-se na investigação da prática do estagiando, vale-se de seus diferentes estados condicionados pela práxis educativa de formação, como possibilidade de superação dos mesmos. Isso, conseqüentemente, não deixa o Estágio Supervisionado tão vulnerável à ação da escola-campo, além de propiciar ao estagiando o entendimento que sua prática se engendra na tensão escola formadora/escola-campo.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado assume a prática do estagiando com o compromisso de promover no ponto de chegada um estado qualitativamente mais articulado ao contexto sócio-político que no ponto de partida, por intermédio da organização metodológica do conteúdo escolar, que potencializa a alteração das relações sociais de dominação. Nesse sentido, partir do estudo¹²² da própria prática atual visando à sua superação torna-se condição essencial no trabalho de formação inicial do profissional da

123

Torna-se importante notar que todos esses aspectos que envolvem a prática do estagiando se articulam, formando uma complexa unidade e, ainda mais, que essa prática não se processa de maneira simples, em

¹²¹ Essa concepção de formação de professores representa a contramão das medidas e das políticas governamentais que anunciam a possibilidade de manutenção do CEFAM - Projeto de formação desarticulado da pesquisa -, uma instituição de ensino de caráter técnico-profissional que se identifica com os Cursos Normais Superiores. Nessa perspectiva, o CEFAM atende parâmetros das políticas do Banco Mundial para a educação básica, como a de "distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adequem aos princípios da reforma educativa em curso (isso inclui a criação dos ISEs e a transformação das atuais Escolas Normais em Cursos Normais Superiores e/ou ISEs)." (ANFOPE, 2000, p.18).

¹²² Nessa concepção, os cursos de formação de professores são entendidos "... como espaços de formação do profissional da educação básica estudioso da educação ..." (ANFOPE, 2000, p.29).

¹²³ cursos de formação o currículo dos como espaços de análise da educação como disciplina, seus campos e métodos de estudo e seu status epistemológico.

desenvolvimento linear, mas se constrói por uma luta de inúmeras contradições. E, por esses motivos, a reorganização da prática do estagiando, o movimento da prática atual, na perspectiva da práxis crítica, não só solicita a reorganização do Estágio como também do curso de formação que o engendra. Ou, melhor dizendo, necessita de uma política de formação do profissional de ensino.

Se, por um lado, esse trabalho demonstrou a complexidade e a essencialidade da prática do estagiando em um curso de formação, por outro lado, descortinou o enfrentamento exercido pelas Supervisoras do CEFAM de Jales, em relação às condições conjunturais que engendraram o Estágio, em 1997. Como exemplos de ações desenvolvidas, encontram-se a valorização da docência como atividade de Estágio e a preocupação com a prática do estagiando, as quais geraram como caminho alternativo os “Projetos Especiais”, com ênfase no de “Recuperação Paralela”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A., MOLL, J. (Org.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papyrus, 1997.

ALMEIDA, J. S. *Estágio supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular?* ANDE, São Paulo, v.13, n.20, p.39-42, 1994.

_____. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.93, p.23-31, 1995.

_____. Proposta para a disciplina Prática de Ensino com atividades de _____. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta preliminar para as disciplinas: didática/prática de ensino e estágio - CEFAM/HEM*, 2.ed. São Paulo: SEE/CENP, 1990.

ALVES, N. (Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, N., GARCIA, R.L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, p.73-88, 1992, (Coleção Questões de Nossa Época. v.1).

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8;. Florianópolis, 1996. **ANAIS** ... Florianópolis: UFSC, 1996. vol I.

Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento Final VI Encontro, Belo Horizonte, 1992.

_____. Documento Final VIII Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1996

_____. Boletim da ANFOPE. ano II Nº 4, jun.96

_____. Documento Final X Encontro Nacional, Brasília, 2000.

. In: BARBOSA, R. L. L. RIBEIRO R. (Org.) *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1996. p.153-166.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos essenciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas. v.20, nº 68, p.80-108, dez. 1999.

BURIOLLA, M. A. F. *O Estágio Supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1995.

CANDAU, V.M., LELIS, I. A . A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, v.12, n.55, nov.dez, 1983.

CARNOY, M. *Razões para investir em Educação Básica*. Brasil: UNICEF, 1992.

CARVALHO, A.M.P. *Prática de ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo: Pioneira, 1987.

CAVALCANTE, M.C. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo:Cortez,1994.

CHEPTULIN, A. *A Dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CONARCFE. Documento Final IV Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, 1989.

CORAGGIO,J.L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?* In: TOMMASI, L., WARDE, M.J., HADDAD, S. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. Cap.3, p.75-124.

CURY, C.R.J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1985.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 6.ed. São Paulo : Atlas, 1994.

_____. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Participação é conquista*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- DUARTE, M. da C. *A formação de professores: problemática e perspectivas*. CADERNOS DA F.F.C. (Faculdade de Filosofia e Ciências–UNESP) Marília:
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, M.F. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FAZENDA, I.C.A., LIMA, M.R., ANDRÉ, M.E.D.A., MARTINS, P.L.O. *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. São Paulo: Loyola, 1988.
- FAZENDA, I.C.A. A busca da identidade numa prática de ensino. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.21, p.13-17,1988.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus,1994.
- _____. *Metodologia da pesquisa educacional*. (Org.) 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. (Org.) São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. (Org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. (assessoria) Proposta preliminar para a disciplina Estágio. Secretaria *roposta preliminar para as disciplinas: didática/prática de ensino e estágio*. HEM/CEFAM. 2.ed. São Paulo: SEE/CENP, 1990.

- FISCHER, R.M.B. *A questão das técnicas didáticas: uma proposta comprometida, em lugar da decantada "neutralidade" das técnicas didático-pedagógicas.* Ijuí, nov. 1976, (mimeo.).
- FRACALANZA, P.S. *A gestão do Ensino Fundamental pelo governo do estado uma análise do financiamento e dos indicadores de educação (1980 - 1993).* *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.69, p.92-118, dez. 1999.
- FRANCO, M.L.P.B. *Avaliação e redefinição da política do ensino de 2º Grau.* *Cadernos CEDES.* São Paulo, v.20, p.26-35, 1988.
- FREIRE, P. *Freire explica como o saber abre caminhos.* *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04 maio 1997.
- FREITAS, H.C.L. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.* *Educação & Sociedade*, Campinas. v.20. n.68 (especial), p.17-44. 1999.
- _____. *Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais.* In: GEORGEN, P., SAVIANI, D. (Org.) *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.* Campinas: Autores Associados, 1998. p.213-248.
- _____. *O papel das disciplinas de formação pedagógica nas Licenciaturas.* *Boletim da ANFOPE.* ano II, n.4, 1996.
- _____. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos* . Campinas: Papyrus, 1996.
- FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *Formação do educador.* *Revista de Educação.* São Paulo. p.22-26,1992.
- _____. *Neotecnicismo e formação do professor.* In: ALVES, N. (Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer.* São Paulo: Cortez, 1992. p.89-102. (Coleção Questões de Nossa Época. v.1).

- _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa crítica. In: GENTILLI, P.A.A., SILVA, T.T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995
- _____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GANDIN, L.A. *Qualidade total em educação: a fala mansa do neoliberalismo*. Revista de Educação AEC, Brasília, v.23, n.92, p.75-80, jul.set. 1994.
- GATTI, B. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.85, p.5-10, maio, 1993.
- _____. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GENTILLI, P.A.A., SILVA, T.T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOMEZ, C.M. et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Autores Associados, 1987.
- GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1995.
- GOUVEIA, M.S.F. *Cursos de Ciências para professores de 1o Grau: elementos para uma política de formação continuada*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1992. 252p. (Tese, Doutorado em Metodologia de Ensino).
- GRELLET, V. Anexo: notas conceituais. (versão preliminar) novembro de 1999. In: MELLO, G.N. de. *Formação Inicial de Professores para a Educação : uma (re)visão radical*. Documento principal (versão preliminar para discussão interna). São Paulo, out./nov. 1999. (mimeografado).

- HOFFMANN, J.M.L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 4.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- KONDER, L. *O que é dialética*. 27.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- KRASILCHIK, M. O professor de prática de ensino: um edificador de pontes. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.21, p.32-34, 1988.
- KUENZER, A.Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: *novos desafios para as Faculdades de Educação*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.19, n.63, ago., 1998.
- _____. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: CALAZANS, M. J. et alii. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S.C.B. (Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991. p.63-74.
- LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.
- LELIS, I.A.O.M. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- LUDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A. B. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n.9, p.27-31, jul. 1989.
- MELO, M.T.L. Programas oficiais para formação dos professores da Educação *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, p.45-60, dez. 1999.
- MELLO, G.N. de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*. Documento principal (versão preliminar para discussão interna). São Paulo, out.nov. 1999. (mimeografado).
- MIRANDA, H.S. *Repensando a "didática e prática de ensino" e o "estágio supervisionado" na Habilitação Específica do Magistério*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1992. 208p. (Dissertação, Mestrado em Educação: Metodologia do Ensino).
- MOURA, M.I.G.L. *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição*. São Paulo: PUC, 1991. 117p. (Dissertação, Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo).
- MOREIRA, A .F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.
- NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, A.C.B. *Qual a sua formação professor?* Campinas: Papyrus, 1994.
- OLIVEIRA, B. (Org.) *Socialização do saber escolar*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- PERES, T.R. A formação do professor da 1ª à 4ª série do 1º grau, a partir de 1930. *IDÉIAS*, São Paulo, n.3, p.29-34, 1988.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PICONEZ, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In:_____.(Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, p.15-38, 1994.

PIMENTA, S.G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1^a à 4^a, São Paulo, n.3, p.35-44, 1988.

_____. *O estágio na formação de professores*

RASIA, M.J. Pedagogia e Educação ou de como falar sobre o óbvio. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.2, p.9-27, 1989.

RIANI, C.D. *Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados*. São Paulo: Lúmen, 1996.

_____. *O caminhar dos estágios supervisionados: convite a uma releitura crítica*. PUC-SP, 1994 202p. (Dissertação, Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo)

RIBEIRO, M.L.S. *Educação escolar e práxis*. São Paulo: IGLU, 1991.

RIEDEL, H. *Didática e prática de ensino: aspectos ideológicos, científicos e técnicos*. São Paulo: EPU, 1981.

SALGADO, M.U.C. A formação profissional e o ensino de 2^o grau. *Cadernos CEDES*. São Paulo, v.20, p.64-88, 1988.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores e qualidade de ensino. In: Soares, M. B. et al. *Escola Básica*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1994. p.137-157.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 26.ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. , Campinas, v.20, n.69, p.119-136, dez. 1999.

SEVERINO, A.S. *Metodologia do trabalho científico*. 19.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, T.T. (Org.) A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, P. A.A., SILVA, T.T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995

_____. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SILVEIRA, G.T. Centros específicos de formação para o magistério: os CEFAM's em São Paulo. In: MENEZES, L. C. (Org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2.ed. Lisboa: Moraes, 1981.

SROUR, R.H. Por uma (re) elaboração do conceito de produção. *Educação & Sociedade*. São Paulo, n.1, p.137-179, set. 1978.

TAFFAREL, C.N.Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. 230p. (Tese, Doutorado)

TANCREDI, R.M.S. A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente?. In: IX ENDIPE, Anais, Simpósio: *Licenciaturas: novas exigências*, p.358-375, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

possível. 3.ed. Campinas: Papirus,1997.

VIEIRA, E.A. Política social e educação. , São Paulo, n.1, p.13-15, 1988.

VIEIRA, E.A. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez. 1992.

XAVIER, M.E.S.P. *Política educacional brasileira*: uma solução histórica de compromisso entre as representações sociais da escola e as necessidades reais de expansão da escolaridade. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-Americano de História da Educação. Caracas. 1997.

XAVIER, M.E.S.P. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. *Cadernos da Escola Pública*, Brasília, n.1, p.5-23, nov. 1993.

_____. *O projeto CEFAM: avaliação do percurso*. São Paulo: SEE/CENP .1992.

_____. *Desempenho Escolar: rede estadual, 1986 – 1996*. São Paulo: CEI - *Centro de Informações Educacionais, junho 1997*. p 16 e 53.

_____. *Resolução SE Nº 27, de 21-02-94*. Estágio Supervisionado para HEM e CEFAM. DOE 22/02/94.

SÃO PAULO (Estado) Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
Proposta preliminar para as disciplinas: didática/prática de ensino e estágio: CEFAM/HEM. 2.ed. São Paulo: SEE/CENP, 1990. 30p.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

SÃO PAULO (ESTADO) . Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Lei 4024/61 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/61. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1980, v.1, p.265-270.

_____. Lei 5692/71 Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e da outras providências, de 11/08/71. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1980, v.1, p.403-414.

_____. PARECER CFE nº349/72 Exercício de Magistério em 1º Grau, habilitação específica de 2º Grau, de 06/04/72. . In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1980, v.4, p.281-299.

_____. Lei nº6494/77 Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensinos superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo, e dá outras providências, de 07/12/77. In: Legislação de (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1980, v.1, p.510.

_____. Decreto nº87.497/82 Regulamenta a Lei nº6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e o do 2º Grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências, de 18/08/82. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1982, v.9, p.111-112.

_____. Deliberação CEE nº20/74 Fixa a duração 4 anos para a habilitação profissional, a nível do ensino de segundo grau, para o magistério das quatro primeiras séries do primeiro grau, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, de 23/10/74. In.: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1976, v.6, p.2243.

SÃO PAULO (ESTADO) . Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Indicação nº669/74 Habilitação para o Magistério do 1º Grau, de 23/10/74, In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1976, v.6, p.2244-2246.

SÃO PAULO (ESTADO) Deliberação CEE nº 36/75. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo a habilitação para o magistério na pré-escola, em nível de 2º grau, de 17/12/75. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1976, v.7, p.2374.

_____. Indicação CEE nº 152/75, de 17/12/75. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo a habilitação para o magistério na pré-escola, em nível de 2º grau, de 17/12/75. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1976, v.7, p.2374-2377.

_____. Deliberação CEE nº 21/76, Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, de 29/12/76. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1977, v.I, p.55-58.

_____. Indicação CEE nº 81/76 Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, de 29/12/76. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1977, v.I, p.58-65.

_____. Resolução SE nº 09/80 Dispõe sobre estágio de estudantes do ensino profissionalizante, dos estabelecimentos estaduais que mantêm ensino de 2º Grau, e da providências correlatas, de 14/01/80. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1980, v.IX, p.62-64.

_____. Resolução SE nº 274/82 Dispõe sobre o Estágio Supervisionado da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério das unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, de 08/12/82. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1982, v.XIV, p.337-339.

SÃO PAULO (ESTADO) . Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Deliberação CEE nº 30/87 Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, de 16/12/87. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1987, v.XXIV, p.476-478.

SÃO PAULO (ESTADO) Indicação CEE nº15/87 Reformulação da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, de 16/12/87. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1987, v.XXIV, p.479-486.

_____. Decreto nº28.089/88 Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e da providências correlatas, de 13/01/88. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1988, v.XXV, p.58-59.

_____. Resolução SE 14/88 Dispõe sobre a instalação e funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-CEFAMs na rede estadual de ensino, e dá providências correlatas, de 28/01/88. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1988, v.XXV, p.117-119.

_____. Resolução SE nº15/88 Dispõe sobre a implantação da Deliberação CEE 30/87, de 28/01/88 e Instruções Anexas à Resolução SE 15/88. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1988, v.XXV, p.120-133.

_____. Parecer CEE Nº352/88 Criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, de 04/05/88. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1988, v.XXV, p.428-439.

_____. Decreto nº28.624/88 Dispõe sobre a criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM's) na Secretaria da Educação, de 01/08/88 (CEFAM de Jales). In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1989, v.XXVI, p.105-106.

SÃO PAULO (ESTADO) . Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Resolução SE 279/88 Dispõe sobre autorização para instalação e funcionamento dos CEFAMs e Instrução 1 Anexa à Resolução SE 279/88 Dos procedimentos relativos à organização e funcionamento dos CEFAMs, de 28/12/88. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1989, v.XXVI, p.349-353.

SÃO PAULO (ESTADO) Decreto Nº29.501/89 Dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério- CEFAMs, e dá providências correlatas, de 05/01/89. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1990, v.XXVII, p.51-53.

_____. Resolução SE 29/89 Regulamenta dispositivos do Decreto 29.501, de 5 de janeiro de 1989 e dá outras providências, de 27/01/89. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1990, v.XXVII, p.116-119.

_____. Resolução SE Nº27/94 Dispõe sobre o Estágio Supervisionado da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e dá providências correlatas, de 21/02/94. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1994, v.XXXVII, p.116-118.

_____. Resolução SE Nº211/94 Estabelece diretrizes para a organização das Escolas da rede estadual de ensino em 1995 e dispõe sobre providências correlatas, de 11/11/94. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1994, v.XXXVIII, p.89-99.

_____. Resolução SE Nº276/95 Dispõe sobre o funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs , para 1996, e dá providências correlatas, de 19/12/95. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1995, v.XL, p.167-168.

SÃO PAULO (ESTADO) . Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Parecer CEE Nº25/96 Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, de 07/02/96. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1996, v.XLI, p.145-151.

_____. Resolução SE Nº 181/96 Dispõe sobre Habilitação Magistério nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, de 13/12/96. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização), Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1996, v.XLII, p.104-105.

ANEXO 01 - Quadro demonstrativo das observações realizadas na escola formadora e nas escolas-campo de estágio

Meses/ 1997	DIAS DAS OBSERVAÇÕES				
	Escola campo de estágio			Escola formadora	
	Escolas-campo	Atividades cotidianas de estágio (DIAS)	Atividades do Projeto de Recuperação Paralela	Classes	Atividades complementares do estágio (DIAS)
Março	A	10-18-27	-	-	-
	B	11-19-27			
	C	12-20-24			
Abril	A	7-17-29-30	-	4ª A	23 – 28
	B	3-9-22			
	C	1-8-16-23			
Maio	A	7-14-21-28	-	4ª A	05-12
	B	5-13-20-28			
	C	8-12-19-26			
Junho	A	2-11-16-25	-	4ª A	23-24
	B	2-12-16			
	C	4-10-19			
Agosto			4-5-11-12-13-14-18-18-20-21-25-26-27-28	4ª A	4
				4ª B	7-14
Setembro			02-03-04-08-09-16-17-18-22-23-24-25-29-30	-	-
				-	-
Outubro			01-02-14-16-20-21-22-23-27-29-30	4ª A	13-21
				4ª B	7-24
Novembro			03-04-05-06-10-11-12-13	4ª A	4-10-14
				4ª B	7-17
Total dos dias de observação		42 dias	47 dias		18 dias
Total de horas por dia		2h por dia	3h30 min por dia	2h por dia	
Total das horas de observação		84h	141h	36h	
Total geral				261h	

ANEXO 02 - Questionário dirigido aos Supervisores de Ensino da DE de Jales, Coordenador Pedagógico e Supervisores de Estágios das quartas séries do CEFAM com vistas a resgatar a sistemática de repasse das informações oficiais e das orientações relacionadas a essas informações.

Nome

Cargo ou Função.....()efetivo () ACT

Função no CEFAM.....Tempo na função.....

Documentos oficiais recebidos em relação ao CEFAM: data/como os recebeu
(via Diário Oficial, encontros nível central, local, acompanhados de

Orientações pedagógicas: nível central/regional/local/órgão promotor/assuntos
discutidos (específicas para o CEFAM e estágios supervisionados).

Acervo bibliográfico para Didática e Estágio Supervisionado.

ANEXO 03 - Questionário dirigido às Supervisoras de Estágios com vistas a recuperar o encaminhamento dado às ações dos Projetos Especiais de Estágio.

Assunto: Orientações de Estágio

1 – Quais Projetos estão sendo desenvolvidos neste 2º semestre de 1997?

2 – Todos os alunos participam de todos os Projetos?

3 – Como os alunos são orientados para participarem dos projetos?

4 – Como você organiza a orientação e o acompanhamento dos estágios?

ANEXO 04 - Questionário dirigido aos alunos quartanistas, visando ao levantamento das atividades de estágios desenvolvidas pelos estagiandos no 1º bimestre.

I – Identificação do aluno

II – Participação do aluno estagiário na sala campo de estágio

Solicitada pelo professor da sala-campo

Iniciativa própria do estagiando

Atividade interessante observada

Quais os problemas mais freqüentes que os estagiandos trazem da escola-campo?

Quais os temas mais freqüentes nas discussões dos estagiários

ANEXO 06 - Roteiros para entrevista com os alunos quartanistas do CEFAM destinadas a pesquisar os tipos de atividades desenvolvidas na escola-campo de estágio .

Questões básicas:

Quais atividades desenvolveram no estágio?

Gostaria de saber como é que vocês relacionam o estágio e a formação de vocês, como professores. Qual é o papel do estágio na formação do professor?

Em linhas gerais, qual a dificuldade mais freqüente com a qual vocês se

Em relação a esses alunos com dificuldades, vocês chegaram a discutir o porquê dessa dificuldade? O que representa esse aluno com dificuldade? Vocês trouxeram essa discussão dessas dificuldades que vocês encontraram aqui, para o CEFAM?

A maioria dos professores deixa para vocês estagiários os alunos com dificuldades ou eles deixam vocês participarem da aula como um todo?

Se você fizesse um retrospecto do seu estágio, dos professores com os quais você estagiou, a maioria dos professores soltou a classe toda para você, ou direcionava seu trabalho para alunos com dificuldades?

ANEXO 07 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão.

(Estado de São Paulo: CEI - Centro de Informações Educacionais, Governo do Estado de São Paulo, SEE, junho 1997. p 16 e 53.)

Ano	Aprovação	Reprovação	Evasão
86	74.86	17.64	7.50
87	74.54	18.16	7.30
88	75.28	16.25	8.47
89	75.50	15.48	9.02
90	77.25	15.17	7.58
91	79.43	13.79	6.78
92	79.55	13.49	6.96
93	80.55	12.69	6.76
94	80.20	13.86	5.94
95	82.48	11.94	5.58
96	86.81	8.93	4.26

Fonte:SE / ATPCE / CIE

Ensino Fundamental - CB à 4ª série, 1986 - 96. p.53

Ano	Aprovados	Reprovados	Evadidos
86	1.901.434	447.923	190.544
87	1.938.632	472.168	189.926
88	2.033.113	438.975	228.605
89	2.095.020	429.541	,250.163
90	2.202.944	432.522	216.121
91	2.282.485	396.458	194.710
92	2.302.661	390.592	201.337
93	2.304.372	362.918	193.523
94	2.244.594	387.944	166.218
95	2.269.772	328.568	153.665
96	2.259.283	232.412	110.869

Fonte:SE / ATPCE / CIE

ANEXO 08 - Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes (SE/CENP, 1983).

A Resolução SE 274/82, em relação à programação do Estágio Supervisionado, afirma que esta deverá obedecer as "Instruções sobre o Estágio Supervisionado" elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e inseridas no documento "Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes (SE/CENP, 1983)".

Pela orientação deste documento, o Estágio deve oferecer oportunidades para que o estagiando "vivencie os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso, a fim de propiciar condições para o seu ajustamento profissional (SE/CENP, 1983. p183)" e, em relação ao conceito restrito de Estágio Supervisionado, que se limita àquelas atividades em situação docente-discente, ele assim se expressa:

"1 - Etapa da observação

A etapa da observação tem um papel relevante na experiência que o Estágio deverá proporcionar ao futuro professor. É a etapa que o leva a perceber o processo educativo em seus vários aspectos, a refletir sobre a realidade observada, a proceder ao seu diagnóstico e a buscar alternativas para a solução dos problemas encontrados.

2 - Etapa da participação

Antes que o futuro professor se inicie na docência supervisionada, é necessário que ele se familiarize com os alunos, com os procedimentos de rotina da sala de aula e da escola, e que conheça a comunidade e os recursos que ela

oferece para a educação. Isto que já vinha sendo feito anteriormente, se intensifica agora na participação, que será tanto mais rica quanto mais variadas forem as situações que envolver.

3 - Etapa da docência supervisionada

Na etapa da docência supervisionada, a última do estágio no sentido restrito, para a qual devem convergir não só as duas anteriores como também as atividades complementares em situações diversificadas, o futuro professor deverá ter oportunidade de ministrar aulas.

Na execução do ato docente, o supervisor de Estágio, sempre que necessário, deve orientar o futuro professor na solução de problemas específicos que possam ocorrer durante a mesma (SÃO PAULO (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, 1983. p169-191).”

Essa Resolução (SE 274/82), por se manter válida para os Mínimos Profissionalizantes da parte diversificada da HEM manifesta, também, a validade oficial para as orientações em relação ao conceito de Estágio Supervisionado para o CEFAM, que se encontram expressas nos Guias Curriculares para os mínimos profissionalizantes (São Paulo, SE/CENP, 1983. p169-191).

introduz modificações que se tornam imprescindíveis para a concretização das metas estabelecidas pelo projeto original. Esse documento salienta a importância da ajuda de custo para que o aluno pudesse cumprir horário integral na escola e, assim, realizar o estágio, considerado como atividade integradora por excelência que deve acompanhar a HEM ao longo do seu curso. As orientações oficiais para o estágio permanecem as anteriormente citadas.

ANEXO 10 - Proposta Preliminar para a Disciplina Didática/Prática de Ensino e Estágio (SE/CENP,1990).

Com essa proposta, inicia-se uma discussão mais crítica sobre o Estágio. Em 1990, A Proposta Preliminar para a Disciplina Didática/Prática de Ensino e Estágio (SE/CENP,1990), elaborada por Maria Isbela Gerth Landell de Moura (SE/CENP), com assessoria de Ivani Fazenda (PUC/SP) e Marli André (USP/SP), retoma a questão: como pensar o papel do estágio no CEFAM?

Essa proposta divide-se em duas partes: Proposta Preliminar para a disciplina de Didática e Proposta Preliminar para a disciplina Estágio. O texto que subsidia essa análise é o de Ivani Fazenda, sobre a Proposta Preliminar

Nesse documento, a autora comenta que, mediante o que ela havia lido e ouvido a respeito de estágio, sintetizou que o estágio vinha sendo órfão da prática e da teoria, tratado sempre como alguma coisa isolada e que, a esse respeito, existem muitas regras, mas pouco se diz de uma diretriz para ele. Além disso, comenta que a revisão bibliográfica destes últimos dez anos revelou-lhe um imenso desacerto de intenções no que se refere a estágio. Os trabalhos não caminharam para a construção de uma proposta consistente e ordenada e não conquistou nos encontros de educadores um fórum de debate

A autora continua: a disciplina de estágio é vista como "uma disciplina menor" pelas outras mais academicizadas, ou, como a "salvadora do curso", quando a escola não tem um projeto definido, mas é considerada necessária para a construção de uma identidade para a disciplina estágio. Para a autora, existe um campo de trabalho que pode ser próprio; o importante seria delimitá-lo adequadamente, sem invadir o campo das outras disciplinas, mas fazendo parte de um projeto pedagógico mais amplo, no caso o Projeto CEFAM.

O fato de o estágio lidar basicamente com as questões da realidade concreta, da prática, propicia a percepção da utilidade da teoria, pois só o contato do aluno com a prática o leva a perceber que, para explicar essa prática e nela intervir, faz-se necessário refletir sobre a mesma, reflexão que irá alimentar-se da teoria, mesmo estando esta, no momento inconsciente, no qual, o professor comprometido teria a obrigação de saber *o que indicar, como indicar e onde indicar* fontes equilibradas de consultas para seus alunos.

Segundo Fazenda (1990), por ser o estágio um processo de apreensão da realidade concreta, pressupõe-se que cabe a ele indicar a forma de apreensão dessa realidade. Portanto, um de seus principais objetivos é treinar o aluno para a leitura de si mesmo, da sala de aula e do mundo. Cabe ao professor conduzir o aluno para que enxergue detalhe por detalhe e, em cada detalhe, o todo e o como agir, sabendo que o "juntar" dos olhares (o do aluno, o dos outros alunos e o do professor) pode descortinar novos horizontes para os projetos educativos mais audaciosos. Sendo essa uma construção coletiva na sala de aula, é gradual, cuidadosa e lenta e pode consolidar uma nova atitude frente à educação - a atitude interdisciplinar. Como passos para o trabalho de estágio, a autora sugere: (1) Como fazer a leitura do EU na escola; (2) Como fazer a leitura da sala de aula; (3) Instrumentação para a leitura da sala de aula e da escola; (4) Intervenção na sala de aula. Cada passo apresenta a justificativa e a importância do momento pedagógico por ele sugerido e a indicação bibliográfica referente à temática por ele abordada.

Enfim, a proposta de 1990 (SE/CENP/CEFAM) propõe ao estagiando que seu trabalho siga essa seqüência: a leitura do "eu", visando à redescoberta do conteúdo vivido na história de vida escolar de cada um dos alunos, e da classe como um todo; a leitura da sala de aula; a leitura da sala de aula e da escola e a intervenção na sala de aula.

Essa proposta pauta-se numa abordagem crítica do estágio, entendendo-o como um processo de apreensão da realidade concreta por intermédio de observações e experiências, numa atitude interdisciplinar. Nessa perspectiva, a realidade concreta é entendida como o conjunto de situações relacionadas ao

trabalho docente na sua totalidade. Como princípios norteadores do estágio é proposta a leitura da realidade, a qual exige um instrumental adequado que envolve: saber observar, descrever, registrar e interpretar. Alerta a autora que a leitura da realidade envolve uma problematização, enquanto processo que inclui um ato de vontade, uma intenção e um referencial teórico de apoio.

A proposta de 1994 afirma que somente o trabalho coletivo e compromissado seria capaz de viabilizar a fusão desses níveis rumo a um novo curso e a uma nova visão da formação prática dos professores e que a legislação deve orientar e a teoria deve servir de ponto de reflexão, enquanto a realidade envolve, conjuntamente, todos aqueles que fazem do magistério uma opção profissional comprometida com a transformação social (p.43). O documento critica o fato da redução da Prática de Ensino à simples aplicação

de conhecimentos teóricos estudados em Didática e/ou nas Metodologias ou à observação de aulas dos professores do 1º grau, durante os estágios.

Segundo a referida Proposta, isso tem levado os cursos de formação a atribuírem a essas atividades toda a responsabilidade pela prática docente dos futuros professores, referendando a habitual dissociação entre teoria e prática observada nos cursos.

O documento propõe um trabalho integrado de "Didática", "Prática de Ensino" e "Estágio Supervisionado" com as demais disciplinas do currículo, tendo como objetivo principal a unidade teoria e prática (SE/CENP, 1994. p.44), afirmando que não há receitas prontas e que a referida proposta pretende indicar algumas direções, sugestões para subsidiar o trabalho do professor no sentido de atingir o objetivo do trabalho coletivo, multidisciplinar e articulador, segundo as condições da realidade dos cursos e da clientela.

A Proposta (SE/CENP, 1994) apresenta sugestões de atividades para a integração da observação, participação e regência de aulas e intervenção: o referencial teórico da Didática (item 4, p.45). Como pretende apresentar sugestões de atividades para as modalidades de estágio, inicialmente informa que essas modalidades constituem um todo coeso e que serão subdivididas, para efeito de análise e compreensão. Posiciona-se, também, em relação ao estágio, fazendo a ressalva de que o estágio e as atividades nele desenvolvidas não se restringem a "Didática". Esse posicionamento pretende romper com a concepção centralizadora da Didática no estágio e exigir o envolvimento de todos os professores e da própria escola na organização, planejamento, execução e avaliação das atividades práticas dos alunos. Decorrente desse posicionamento, emerge a necessidade do Plano de Estágio integrado ao Plano Escolar do Curso dos professores da HEM e, se possível, ao Plano dos professores da escola que recebe os estagiandos (SE/CENP, 1994). Em seguida apresenta as unidades de trabalho, contendo os objetivos e os itens sugeridos para cada unidade, as informações metodológicas de trabalho e os

esclarecimentos teóricos dos temas abordados. As unidades sugeridas são as seguintes:

Observação e reflexão;

Observação participativa como atividade enriquecedora da prática curricular;

A docência supervisionada: atividades de regência de aulas, minicursos, projetos de estágio (fracasso escolar, evasão escolar, projeto de incentivo à leitura) e microaulas.

Apesar de as propostas didático-oficiais de 1990 e de 1994 apresentarem a concepção de estágio numa perspectiva mais ampla, letivo de 1996 o Estágio foi regido pela Deliberação CEE 30/87.

ANEXO 12 - Resolução SE 181/96

Em 1996, as orientações do Estágio encontram-se na R 181, de 13/12/1996, que dispõe sobre a Habilitação Magistério nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, composta de dois anexos (I e II). No Anexo I é apresentado o quadro curricular para ser implantado à partir de 1997, e no Anexo II apresenta-se a teoria sobre estágio, alterando o número de horas de estágio e sua distribuição pelas quatro séries. Para a quarta série foi estabelecido um total de 360 horas¹²⁴.

A resolução SE N.º 181 considera:

- a relevância da realização de atividades de Estágio Supervisionado como elo entre a prática pedagógica e a fundamentação teórica proporcionada pelo conjunto de disciplinas da habilitação;
- o reconhecimento da eficácia de adoção de mecanismos que possibilitam a aproximação do futuro professor com a realidade escolar em que irá atuar.

O Anexo II, enquanto teoria oficial, trata sobre o Estágio Supervisionado na Habilitação Magistério - CEFAM -, discutindo a proposta de sua reformulação, cuja premissa centra-se no fato de que a ação pedagógica parte de ações concretas que priorizam o trabalho docente do ponto de vista operacional.

Para a referida proposta, o estágio supervisionado representa o espaço privilegiado para a realização de um trabalho multidisciplinar que busca comprovar na prática os elementos teóricos criticamente adquiridos ao longo do curso, tendo por objetivo assegurar oportunidades diversificadas, contínuas e intensas de vivências desse conjunto de conhecimentos, ancoradas em uma realidade concreta.

¹²⁴ A Resolução SE 27/94, em seu artigo 3º, parágrafo único estabelecia um total de 360 horas de estágio para as quatro séries do CEFAM).

Com esse objetivo, essa resolução posiciona-se em relação à organização e à operacionalização das atividades de Estágio Supervisionado, bem como às ações do Coordenador Pedagógico do CEFAM e da Delegacia de Ensino, relacionadas ao Estágio Supervisionado. Segundo ela:

1º - A organização das atividades de Estágio Supervisionado objetiva, principalmente, assegurar a unidade entre teoria e prática. Para tanto, faz-se

- uma proposta na qual a Didática, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado estejam integrados entre si e com as demais disciplinas do currículo.
- o Plano de Estágio deverá integrar-se ao Plano Escolar e ao Plano de Curso dos professores da Habilitação do Magistério e sempre que possível, ao Plano de Ensino dos professores da escola que recebem os estagiários; que contemple atividades de Observação, Participação, Regência de aulas e Intervenção, a partir da 2ª série do curso, e propostas pelos docentes e discutidas e/ou organizadas com a participação dos respectivos alunos. Sugere-se que a docência supervisionada seja enfatizada, uma vez que essa atividade representa o momento culminante do trabalho pedagógico em que alunos e professores poderão ter o retorno do percurso realizado durante o curso.

2º - Na operacionalização do Estágio Supervisionado, enquanto integrante, a partir da 2ª série, do conjunto de atividades de enriquecimento curricular prevista, deve, entre outras recomendações, desenvolver-se de forma contínua numa classe de estágio, de maneira a possibilitar ao futuro professor, condições para identificação da dinâmica do processo ensino-aprendizagem e distribuir-se ao longo das quatro séries do ensino fundamental.

Propõe, também, maior dinamização no processo de observação para que seja participativa e atuante, que problematize e questione a prática vivenciada e que a análise, pela via da reflexão e da crítica, seja embasada

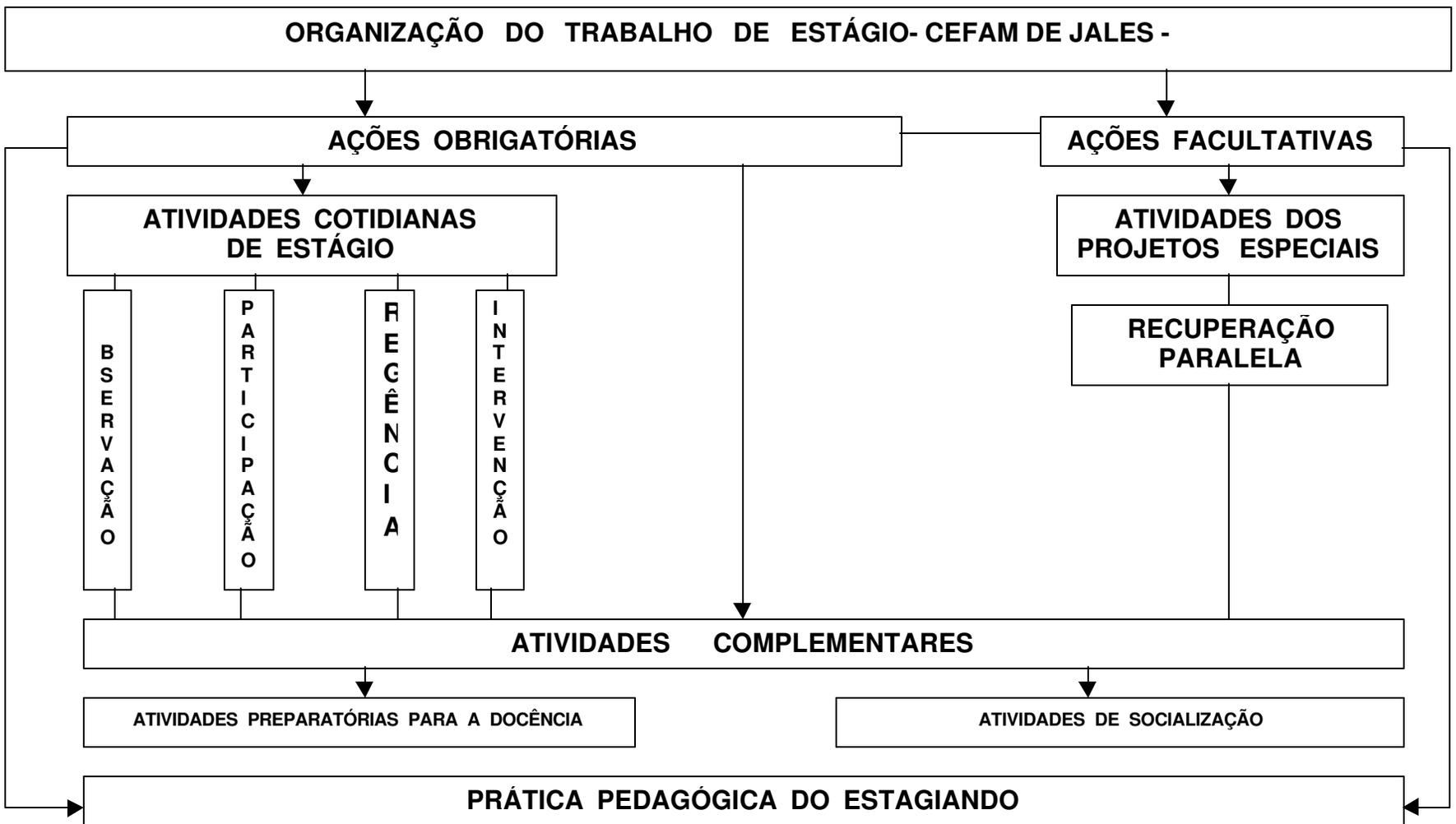
Nessa mesma Resolução, encontram-se as providências que deverão ser tomadas pelos Coordenadores Pedagógicos dos Centros e pelas Delegacias de Ensino. O Coordenador Pedagógico do CEFAM, responsável por encaminhar à respectiva Delegacia de Ensino a relação dos alunos, por série, com a indicação da classe onde irá estagiar e a Delegacia de Ensino, através de ação conjunta entre Diretores e Coordenadores das escolas envolvidas,

- assegurar que o processo de efetivação de Estágio Supervisionado ocorra de forma articulada e integrada entre as unidades envolvidas: Delegacia de Ensino/Oficina Pedagógica, CEFAM e Unidades Escolares campo de
- indicar as escolas campo de estágio e proceder a respectiva publicação no DOE;
- assegurar a atuação dos alunos do CEFAM nas escolas indicadas através da prática de monitoramento com o objetivo de propiciar-lhes experiências concretas do processo ensino-aprendizagem.(Resolução SE 181/96)

A resolução SE 181/96 apresenta as orientações oficiais sobre o estágio nos Centros. Dentre elas:

- (a) o anexo I apresenta a grade curricular para o ano de 1997, em relação aos mínimos profissionalizantes, e embasa-se na Deliberação CEE 30/87, que introduz os Conteúdos e Metodologias em Educação Artística.
- (b) em relação à organização das suas atividades, no anexo II, é proposta a ação de intervenção como complemento das ações de observação, participação e regência de aulas, porém, não está explícito o conceito de

- (c) em relação ao Plano de Estágio, orienta que ele contemple atividades de Observação, Participação, Regência de aulas e Intervenção, a partir da 2^a série do curso, e sugere que a docência supervisionada seja enfatizada, uma vez que representa o momento culminante do trabalho pedagógico em que alunos e professores poderão ter o retorno do percurso realizado durante o curso.



ANEXO 14 Atividades realizadas pelos estagiandos
(representados pelos números de 1 a 10) na
escola-campo de estágio A

Atividades / Dias Estagiandos (números)	10/03	18/03	27/03	07/04	17/04	29/04	30/04	07/05	14/05	21/05	28/05	02/06	11/06	16/06	25/06	Total de Atividades
Acompanhar individualmente o aluno da sala-campo	1,2,3	7,6	1,7	2,8	5,6,7	3,5	10,7	9,10	4,2	4,10	2,4	3,6	10,1	10,2	4,3	32
Circular pela classe-campo	7	8										10	2		1	5
Corrigir cadernos	5				1,4	2	5						3,4	1,3		9
Corrigir Provas		1				6	4									3
Corrigir tarefas e exercícios da sala		2	10		3	1	2				1	9				7
Distribuir e recolher cadernos						4	1			1		8			2	5
Distribuir e recolher folhas mimeografadas	9	10			8	7	3			2		7				7
Docência								1,2,3,4,5,6,7,8	5,6,7,8	5,6,7,8	3,5,6,7,8,9		5,6,7,8	5,6	5,6,7,8	32
Mimeografar		3,4	8,9	1,3					3,9	3		4,5	9	4,7		14
Passar ponto e exercícios na lousa	4		4			9	8							8	9	6
Preparar murais ou cartazes para datas comemorativas	10			6,7	10,2					9		1,2				8
Recortar materiais	6		2,3	10		10	9		10					9		8
Sentar ao lado da mesa do professor e observar a aula			5,6	4,5											10	5
Sentar em carteiras localizadas no fundo da sala-campo	8	5,9		9	9	8	6		1		10					9

ANEXO 15 Atividades realizadas pelos estagiandos
(representadas pelos números de 1 a 10) na escola-
campo de estágio B

Atividades / Dias Estagiandos (números)	11/03	19/03	27/03	03/04	09/04	22/04	05/05	13/05	14/05	20/05	28/05	02/06	12/06	16/06	Total de Atividades
Acompanhar individualmente o aluno da sala-campo	8,5	2,3	4	5,10	9,3	2,5	7,6	10,3	2,5	2,5	9	10,5	6,3	3,1	26
Circular pela classe-campo		7,5			2			6,9		3,9		4,9	5		10
Corrigir cadernos	1,2	4,6			5			2,4				1,6		9,10	11
Corrigir Provas					8,4		5,4				1,2			5,8	8
Corrigir tarefas e exercícios da sala			1,2	4,7			3,1					3,8			8
Distribuir e recolher cadernos			10,9		6,7			1,7		4,8					8
Distribuir e recolher folhas mimeografadas	3,7	9,8				3,8	2,10				10	2,7			11
Docência						10,4					7,8			2,4,6,7	8
Mimeografar	4,9					1,6		5,8	3,6				2,9		10
Passar ponto e exercícios na lousa		1,10		2,9						6,10			1,4		8
Preparar murais ou cartazes para datas comemorativas			3,7	1,8,6,3	1,10				4,10,7,8				10,7		14
Recortar materiais			6				8,9			1,7			8		6
Sentar ao lado da mesa do professor e observar a aula											3,6				2
Sentar em carteiras localizadas no fundo da sala-campo	6,10		5,8			7,9			1,9		5,4				10

**ANEXO 16 Atividades realizadas pelos estagiandos
(representados pelos números de 1 a 10) na
escola-campo de estágio C**

Atividades / Dias Estagiandos (números)	12/03	20/03	24/03	01/04	08/04	16/04	23/04	08/05	12/05	19/05	26/05	04/06	10/06	19/06	Total de Atividades
Acompanhar individualmente o aluno da sala-campo	1,2	4,6	4,2	4,7	9,3	2,5	7,6	10,3	2,5	3,1	1,7	1,2,3	7,6	2,5	29
Circular pela classe-campo		7,5			2			6,9				7	8	3,9	9
Corrigir cadernos	8,5				5			2,4		9,10		5			8
Corrigir Provas				5,10	8,4		5,4			5,8			1		9
Corrigir tarefas e exercícios da sala		2,3	1				3,1				10		2		7
Distribuir e recolher cadernos	4,9				6,7			1,7						4,8	8
Distribuir e recolher folhas mimeografadas		1,10	10,9			3,8	2,10					9	10		10
Docência						10,4				6,7,2,4					6
Mimeografar	3,7					1,6		5,8	3,6		8,9		3,4		12
Passar ponto e exercícios na lousa			5,8	2,9							4	4		6,10	8
Preparar murais ou cartazes para datas comemorativas			3,7	6,3	1,10				4,10,7,8			10			11
Recortar materiais			6	1,8			8,9				2,3	6		1,7	10
Sentar ao lado da mesa do professor e observar a aula											5,6				2
Sentar em carteiras localizadas no fundo da sala-campo	6,10	9,8				7,9			1,9			8	5,9		11

Atividades de estágio Observadas	Número de vezes que as atividades foram realizadas			Total observado	Porcentagem %
	Escolas campo de estágio				
	A	B	C		
Acompanhar individualmente o aluno da sala-campo	32	26	29	87	20.23
Circular pela classe-campo	5	10	9	24	5.58
Corrigir cadernos	9	11	8	28	6.51
Corrigir Provas	3	8	9	20	4.65
Corrigir tarefas e exercícios da sala	7	8	7	22	5.12
Distribuir e recolher cadernos	5	8	8	21	4.88
Distribuir e recolher folhas mimeografadas	7	11	10	28	6.51
Docência	32	8	6	46	10.70
Mimeografar	14	10	12	36	8.37
Passar ponto e exercícios na lousa	6	8	8	22	5.12
Preparar murais ou cartazes para datas comemorativas	8	14	11	33	7.68
Recortar materiais	8	6	10	24	5.58
Sentar ao lado da mesa do professor e observar a aula	5	2	2	9	2.09
Sentar em carteiras localizadas no fundo da sala-campo	9	10	11	30	6.98
Total das atividades cotidianas de estágio observadas				430	100

ANEXO 18 - Quadros de quantificação das Atividades Cotidianas de Estágio coletadas pelos questionários

aplicados no 4º ano A e no 4º ano B do CEFAM - 1º bimestre de 1997

	INICIATIVA	SOLICITADA
Aplicação de conteúdo de matemática	-	06
Arrumar a sala	03	-
Arrumar armários	-	01
Auxiliar na disciplina da classe	07	-
Auxiliar os alunos com dificuldades, durante as aulas	55	-
Auxiliar professor	01	-
Colar atividades no caderno do aluno	-	04
Colocar-se à disposição para atender às exigências e necessidades da classe	03	-
Confeccionar cartazes	02	-
Corrigir cadernos, exercícios e tarefas	10	71
Cuidar da disciplina	-	02
Dar aula de Educação Física	-	24
Desenvolver aula de Língua Portuguesa	-	05
Desenvolver atividades da Páscoa;	05	07
Desenvolver atividades de Educação Física	10	-
Dirigir e dar aula na ausência do professor	09	16
Dirigir recreio	01	-
Distribuir atividades na classe	04	-
Docência	-	02
Docência na ausência do professor	-	03
Elaborar materiais/cartazes	-	19
Encapar cadernos	-	02
Explicar matéria	03	-
Explicar matérias aos alunos	-	17
Levar aluno a refletir e analisar conteúdo estudado	01	-
Manter-se neutro;	01	-
Observação	-	01
Organizar a classe: entrada e saída	03	-
Passar estêncil no mimeógrafo	-	61
Passar matéria na lousa	04	25
Passar nota na caderneta	-	02
Pedir algum trabalho para que não ficássemos paradas.	04	-
Pedir para passar matéria na lousa	02	-
Pintar e recortar figuras	-	23
Planejar e desenvolver aulas de Educação Física	02	-
Preparar aulas	-	05
Preparar e executar algumas aulas	02	-
Reportagem do jornal: colagem e exposição	-	01
Sentar e auxiliar alunos com dificuldades	-	43
Todo nosso trabalho foi de iniciativa própria	02	-
Tomar leitura	-	02
Tomar tabuada	-	02
Trabalhar textos	02	-
Subtotal	136	344
Total de atividades	480	

**ANEXO 19– Quadros de agrupamento das Atividades Cotidianas de
Estágio desenvolvidas pelo 4º ano A e 4º ano B do CEFAM - 1º
bimestre de 1997**

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	INICIATIVA	SOLICITADA
A – Atendimento individual ao aluno da sala-campo		
Auxiliar os alunos com dificuldades, durante as aulas	55	-
Levar aluno à refletir e analisar conteúdo estudado	01	-
Sentar e auxiliar alunos com dificuldades	-	43
Tomar leitura	-	02
Tomar tabuada	-	02
Total	56	47
Total	103	
B - Atividades de docência: explicar conteúdo (solicitação momentânea ou prévia)		
Aplicação de conteúdo de matemática	-	06
Dar aula de Educação Física	-	24
Dar aula de Língua Portuguesa	-	05
Desenvolver atividades de Educação Física	12	-
Dirigir e dar aula na ausência do professor	09	-
Docência	-	05
Explicar matéria	03	-
Explicar matérias aos alunos	-	17
Preparar e executar algumas aulas	02	-
Trabalhar textos	02	-
Total	28	57
Total	85	
C - Atividades rotineiras de sala de aula		
Auxiliar na disciplina da classe	07	-
Cuidar da disciplina	-	02
Desenvolver atividade de Páscoa	05	07
Dirigir recreio	01	-
Confeccionar cartazes	02	-
Correção de cadernos: tarefa/classe	-	71
Corrigir exercícios e tarefas	10	-
Elaborar materiais, cartazes	-	19
Passar matéria na lousa	04	25
Reportagem do jornal: colagem e exposição;	-	01
Arrumar a sala	03	-
Arrumar armários	-	01
Colar atividades no caderno do aluno	-	04
Distribuir atividades na classe	04	-
Encapar cadernos	-	02
Organizar a classe: entrada e saída	03	-
Passar estêncil no mimeógrafo	-	61
Passar nota na caderneta	-	02
Pintar e recortar figuras	-	23
Subtotal	39	218
Total	257	
D - Outras		
Auxiliar professor	01	-
Colocar-se à disposição para atender às exigências e necessidades da sala	03	-
Direção da sala na ausência do professor	-	16
Manter-se neutro;	01	-
Observação	-	01
Pedir algum trabalho para que não ficassemos parados	04	-
Pedir para passar matéria na lousa	02	-
Preparar aulas	-	05
Todo nosso trabalho foi de iniciativa própria	02	-
Subtotal	13	22
Total	35	
Subtotal geral	136	344
Total geral	480	