

18

Diários de Classe: a Construção do Currículo Indígena

19

A Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba: Processos Disciplinares e de Reordenamento para o Trabalho Assalariado no Nordeste (1910-1940)

20

Avaliação da Atuação dos Professores de 2º Grau nas Disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na Microrregião do Médio Vale do Itajaí/SC

21

Convivendo com os Usos da Escrita antes da Escola

22

Acompanhamento da Implementação da Proposta de Orientação Educacional no Sistema de Ensino do Distrito Federal

23

A Supervisão Escolar e o Processo de Alfabetização: um Estudo de Caso em uma Escola Pública de Porto Alegre

24

Educar, Instruir e Civilizar: Contribuição à História da Educação Infantil em Minas Gerais

25

O Estágio em Quatro Tempos

26

Proposta de Ensino de Química Compatível com as Características das Cidades Periféricas da Grande Porto Alegre

27

Características da Pesquisa Educacional: Chile, México, Estados Unidos e Brasil

28

Recursos Financeiros e Educação no Poder Público Municipal: o Caso de Belo Horizonte

**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**

Luiz Inácio Lula da Silva

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Fernando Haddad

**SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC**

José Henrique Paim Fernandes

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

Reynaldo Fernandes

**DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS  
(DTDIE)**

Oroslinda Maria Taranto Goulart

# O Estágio em Quatro Tempos\*

Heloísa Dupas Penteado (Coordenadora)\*\*

## RESUMO

*Apresenta uma síntese de resultados obtidos com a pesquisa A Formação de Professores de 5ª a 8ª Séries do 1º Grau e de 1ª a 3ª do 2º Grau: o estágio no contexto da Prática de Ensino. Aponta para o papel coordenador que o estágio realiza em cursos de formação de professores; a propriedade que tem de propiciar uma formação "integrativa" em diferentes níveis; o percurso por ele realizado ao longo do tempo no curso de licenciatura na USP, através do qual se delineiam quatro momentos distintos, destacando-se o presente momento pelas relações experimentadas/refletidas entre docência e pesquisa, sinalizando uma direção promissora.*

## INTRODUÇÃO

Nas discussões atuais sobre a qualidade do ensino e a formação de professores, o estágio tem ocupado amplo espaço das preocupações como tema.

Envolvida com estas questões, a Universidade de São Paulo promoveu um fórum de licenciatura que, instalado em novembro de 1990, realizou quatro sessões públicas. A última delas, em 13/03/92, produziu três volumes que registram o pensamento da comunidade sobre a formação de professores e resultou numa proposta de reestruturação curricular dos cursos

de licenciatura que abriu a possibilidade de reorganização dos cursos em questão.

Esta nova situação exige um conhecimento sistemático sobre a realidade atual desses cursos e uma reflexão crítica sobre os mesmos que apóie novas propostas a serem construídas.

No bojo destas considerações é que o projeto de pesquisa intitulado *A Formação de Professores de 5ª a 8ª série do 1º grau e de 1ª a 3ª série do 2º grau: o estágio no contexto da Prática de Ensino*, por mim proposto e coordenado, foi acolhido pelo Inep no seu Programa de Atendimento à Demanda Social.

Focaliza um conjunto específico de cursos de licenciatura em Ciências Humanas (Ciências Sociais, História e Geografia) da Faculdade de Educação da USP.

Prática de Ensino foi a disciplina escolhida como foco de observação, por se apresentar como um exemplo de intersecção do contexto profissional com o contexto formativo.

Este artigo compõe-se de duas partes. A primeira delas foi escrita para servir de quadro de referência para professores de Prática de Ensino da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia) da Faculdade de Educação da USP, que participaram da referida pesquisa. Tiveram esses professores a

\* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa n. 25, maio de 1995, como artigo-síntese, exigência do convênio firmado entre o Inep e a Universidade de São Paulo (USP).

\*\* Universidade de São Paulo (USP).

responsabilidade de construir um histórico de cada uma destas práticas de ensino.

Cada um deles contava entre 20 e 30 anos de trabalho na casa e com esta disciplina, o que lhes confere a condição de participantes desta história. A segunda parte, compreende resultados desta pesquisa bem como constatações decorrentes do próprio processo de pesquisa no/do ensino.

## **PANORAMA GERAL DOS ESTÁGIOS NA USP: QUADRO DE REFERÊNCIA**

As características norteadoras dos estágios na USP apreendidas através de consulta a documentos e de entrevista com a professora doutora Amélia Americano Domingos de Castro possibilitam a construção de uma periodização, tomando-se como critério de corte as diferentes concepções que serviram de suporte à realização dos mesmos ao longo do tempo de existência do curso de licenciatura, na Universidade de São Paulo.

A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado surge em 1963, em substituição à disciplina Didática Especial.

Data de 1941 a instalação das “cadeiras” de Didática Geral e Didática Especial (substituídas, em 1963, respectivamente, pelas disciplinas Metodologia Geral de Ensino e Prática de Ensino), funcionando junto à então Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras.

O estágio surge como atividade obrigatória junto à cadeira de Didática Especial, introduzida por professores que vieram do Instituto Caetano de Campos e que haviam trazido estas idéias dos Estados Unidos. Deveria ser realizado sob as modalidades de observação, co-participação e regência. Segundo Americano, uma concepção artesanal do exercício da profissão sustentava esta modalidade. O artesão (o professor já em exercício) era inicialmente observado e acompanhado de perto pelo aprendiz no seu local de trabalho. A seguir, o aprendiz seria diretamente iniciado no ofício, assumindo a regência de uma ou algumas aulas. Prevalcia a idéia de que o estágio tomaria o professor em

exercício como modelo. O estágio consistia, pois numa instância de aprendizagem reprodutora do ensino já existente. Aprendia-se com os que supostamente sabiam fazer.

As vicissitudes decorrentes desta prática revelaram que nem os supostos modelos eram tão exemplares a ponto de poderem ser tomados como tal, nem o exercício de dar aulas através da regência era possível de ser realizado pelo aluno estagiário em quantidade suficiente e situação adequada, para auferir dele os predicados pedagógicos necessários à disciplina Prática de Ensino e Estágio exigidos por uma formação competente.

Tais constatações encaminharam a proposta de criação de um Colégio de Aplicação, organizado especialmente para atender aos estagiários do curso de licenciatura da USP. Deveria assumir características de um centro experimental de estudos e pesquisas sobre ensino, que contemplaria, ao mesmo tempo, uma dupla possibilidade: possibilitar aos alunos de Didática Especial assumirem o exercício docente durante a sua formação; possibilitar os professores do sistema de ensino virem aí realizar estágios, funcionando, então, o colégio como um centro de irradiação de inovações e aprimoramento no campo da educação.

Passou-se, assim, da “busca do modelo” à sua criação. O Colégio de Aplicação é o marco da passagem de uma concepção de estágio a outra, delimitando o início de um segundo período. Criado em 1957, apenas em 1960 começa a funcionar enquanto tal. Criadas as condições especiais para a realização do ensino, foi marcado, como as demais escolas experimentais da década de 60, por uma forte dose de “idealização” que dificultava, ou mesmo impedia a pretendida irradiação de influências sobre o sistema de ensino inclusivo. Entendido como uma instância formadora com capacidade de interferência na realidade educacional então vigente, viu-se prejudicado pela sua própria forma “ideal” de organização. Também não deu conta de atender à demanda de estágios com regência efetiva do total de alunos que freqüentavam a cadeira de Didática Especial do curso de licenciatura da USP. Todavia, a qualidade dos trabalhos ali desenvolvidos deixou marcas

em professores e alunos que participaram da experiência cujos desdobramentos posteriores é necessário pesquisar. O Colégio de Aplicação foi desativado em 1968, por injunções políticas.

Em 1969, assiste-se à Reforma Universitária e, em 1970, tem início a Faculdade de Educação que assume uma organização departamental. E o Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada que acolhe as disciplinas Didática Geral e Prática de Ensino e Estágios Supervisionados. Esta forma de organização departamental subsiste até hoje, assim como as duas disciplinas.

O regulamento dos estágios supervisionados da disciplina Prática de Ensino, de 1974, da Faculdade de Educação, registra nos seus dispositivos novo direcionamento do estágio para as situações reais do ensino, constatáveis principalmente nas escolas da rede pública como se depreende do seu artigo 1º :

O estágio supervisionado tem por objetivo geral propiciar ao estudante experiência profissional.

O estágio supervisionado visa especificamente levar o estudante a:

– relacionar a teoria e a prática em situação real (Inciso III, Parágrafo único, Artigo 1º);

O Artigo 2º que estabelece as atividades a serem desenvolvidas no estágio, e seguido de Parágrafo único em que se lê:

Entre as atividades... deverão obrigatoriamente ser incluídas aquelas que proporcionam o contato do estudante com as escolas da comunidade.

O Artigo 3º estabelece que:

O estágio supervisionado será realizado em estabelecimentos da rede oficial do ensino estadual ou municipal que permitam estas atividades e, excepcionalmente, em escolas particulares.

O movimento de deslocamento do estagiário do “modelo criado” para a sua inserção na situação real do ensino realizado primordialmente nas escolas oficiais anuncia a passagem para uma terceira concepção de estágio. E agora entendido como uma instância

de aprendizagem adequada ao desenvolvimento de habilidades e capacidade de ensino do estagiário através da construção de relações entre teoria e prática existencial, vivencial, no nível do real. A sala de aula das escolas de 1º e 2º graus é, nesta perspectiva, um espaço de experiência e/ou aplicação em alguma medida da teoria científica trabalhada na universidade.

A administração do estágio supervisionado, segundo o Artigo 4º do regulamento de 1974, passa a ser exercida:

- I. Pelo professor coordenador da área de Prática de Ensino.
- II. Pelos professores de Prática de Ensino.
- III. Pelo Serviço de Coordenadoria de Estágios.

O Serviço de Coordenadoria de Estágio passa a coordenar o Plano Anual Geral de Estágios da Faculdade de Educação, exercendo o controle burocrático.

Os professores de Prática de Ensino responsabilizam-se pela organização dos estágios de suas respectivas disciplinas. A enorme diversidade das realidades de ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo das escolas de ensino médio (atual 1º, 2º graus) da rede oficial, as peculiaridades muito específicas que acompanham estas diversidades e principalmente o descompromisso das instituições de 1º, 2º e 3º graus envolvidas, têm dificultado a elaboração de um plano de estágio consistente que sirva de base para a elaboração de uma política de estágios da Feusp que garanta um mínimo de formação inicial ao nosso formando.

Este seria o produto esperado, ou pelo menos desejado do trabalho de coordenação; de um lado, os serviços da Coordenadoria de Estágios, e de outro, os trabalhos dos professores das diferentes práticas de ensino (estas compreendendo subáreas como a de práticas de ensino de línguas, prática de ensino de Ciências Humanas, prática de ensino de Ciências Físicas e Biológicas, etc.).

Este modelo de estágio, todavia, continua gerando muitas insatisfações. A principal delas

decorrente de um descompromisso de fato entre as instituições envolvidas – universidade e escolas de 1º e 2º graus. Diante desse descompasso, a qualidade dos estágios que vêm se realizando tem ficado entregue ao empenho, interesse e boa vontade dos professores das PREs e de seus alunos.

Uma análise, ainda que panorâmica da atuação das PREs da Feusp nos últimos anos, revela que apesar dos problemas apontados, elas vêm desenvolvendo um trabalho frutífero em dois sentidos; têm oferecido alternativas didáticas de trabalho para as escolas de 1º e 2º graus que através da intervenção de projetos dos alunos-mestres, têm revelado possibilidades do espaço docente/discente em sala de aula, ainda não explorados; têm recolhido dados e informações sobre o espaço docente de sala de aula, orientadores de novas reflexões e pesquisas. Tal situação revela a disciplina Prática de Ensino produtora de conhecimento e de recursos didáticos. Formação inicial (dos alunos-mestres) e formação continuada como hoje vem se denominando a formação em serviço) dos professores de 1º, 2º e 3º graus imbricam-se nestas práticas que já anunciam, talvez, uma outra postura, que avança para além da concepção da sala de aula das escolas de 1º e 2º graus, como espaço de experiência e/ou de aplicação da teoria científica trabalhada na universidade. Esboça-se um espaço novo de docência/pesquisa. Pesquisa no ensino/do ensino, sinalizando, para as novas licenciaturas que vierem a ser organizadas, um novo elo possível, desejável, viável entre docência e ciência.

Desenha-se, assim, ao longo do tempo, um percurso, marcado por muitos sonhos e algumas realizações, de uma formação “integrativa” para nossos professores. Vem-se buscando integrar, ao longo deste caminho, teoria e prática; diferentes profissionais em serviço, professores de 1º, 2º e 3º graus e alunos-mestres, num processo contínuo de “vida profissional” (formação inicial e formação continuada).

É a este trabalho de docência/pesquisa que procederá cada professor-pesquisador das práticas de ensino de Ciências Humanas, a saber: práticas de ensino de História, de

Geografia, de Ciências Sociais, com a expectativa de colaborar de maneira mais precisa e eficiente na requalificação dos cursos de formação de professores, nos dias de hoje e nos que estão por vir, e para os quais a presente pesquisa apresentará dados a serem considerados.

## O QUE NOS DISSE A PESQUISA

A experiência didática de realizar uma pesquisa sobre o ensino, pelos sujeitos deste ensino (alunos e professores), dentro do desenvolvimento da própria disciplina, ao longo do ano letivo, permitiu clarear pontos positivos e pontos ainda problemáticos deste procedimento.

Como positivo destaca-se o fato de que a elaboração periódica de depoimentos sobre o curso, feita pelos alunos no seu decorrer, mostrou-se simultaneamente um recurso eficiente de pesquisa e de ensino. Ao mesmo tempo em que se experienciavam observação e coleta de dados que serviram de base para cotejar dados de pesquisa provenientes de um procedimento quantitativo, além de terem também sido fundamentais para estabelecer um paralelo entre percepções de alunos e professores informantes, tais atividades foram úteis enquanto procedimentos didáticos. Nesta perspectiva, funcionaram enquanto “processo de avaliação contínua” que tem por meta a constante qualificação do curso ao longo do seu processo. Qualificação que resulta de uma participação construtiva e sistematicamente proposta e que compromissa alunos e professores neste processo. Trata-se, pois, de uma experiência de ensino que possibilita aos seus participantes aprenderem a lidar com avaliação em sala de aula para, além de uma forma maniqueísta, de simples identificação de “certo” e “errado”, atingindo o seu real aspecto construtivo que se traduz na identificação de “no que é preciso melhorar o nosso processo educativo”. Tal identificação, por sua vez, desencadeia um outro processo necessário de reflexões e de tomada de decisões conjuntas que colocam professores e alunos como parceiros. A co-responsabilização na construção do curso nada mais é do que a vivência do processo democrático dentro da

escola, na situação de ensino. Concretiza-se, desta maneira, uma forma possível de “preparação para o pleno exercício da cidadania”, treinada de maneira “vivencial” enquanto alunos-mestres, o que sugere a realização da mesma, também de maneira “vivencial”, no exercício da profissão de professor, para a qual se preparam.

Os alunos freqüentemente agradeceram, em seus depoimentos, a oportunidade de serem consultados/revelando de um lado, a alegria, o prazer de se sentirem sujeitos de seus cursos, e, de outro lado, uma visão, ainda não de todo clara, de que isto é um direito que devem insistentemente reivindicar numa sociedade democrática.

O que coloca, para nós, professores, a consideração necessária na organização de nossos cursos, do papel didático-pedagógico das práticas de pesquisa do/no ensino que se pretende suporte para o “pleno exercício da cidadania”.

Como problemática desta experiência frutífera que mescla docência/ciência no processo didático fica, para nossas considerações, o fato de que tal procedimento foi possível por contar com um apoio financeiro que, ainda que pequeno, em face às necessidades que se instauram, permitiu ainda que com grandes dificuldades (resolvidas, graças a “muitos empenhos pessoais”) dar continuidade às tarefas que daí decorrem. Para o professor, tal procedimento implica, seguramente, multiplicação de tarefas, que carecem de infraestrutura institucional, para poderem se instaurar como característica da organização didática do curso.

Os resultados da pesquisa apontam o estágio como atividade integradora de aprendizagem decorrente das diferentes disciplinas do curso de licenciatura e do curso de origem, na perspectiva dos alunos. Na perspectiva dos professores, esta qualidade integrativa realiza-se ainda que de modo parcial. Mas, a perspectiva dos professores sobre os estágios potencializa a propriedade de “integrador de aprendizagens” a ele atribuída pelos alunos, bem como sua “qualidade formativa frente à capacitação profissional”.

Segundo os alunos, o estágio foi identificado como a “espinha dorsal” da disciplina Prática de Ensino, coincidindo com a percepção dos professores, segundo a qual a disciplina se baseia no estágio coordenado, mas extrapola a ele.

Didática foi a disciplina que apareceu com melhor posição relativa no conjunto das demais disciplinas do curso de licenciatura, no que se refere à relação que mantém com o estágio organizado pelas práticas de ensino de Ciências Humanas.

As disciplinas Prática de Ensino e Didática destacaram-se como eixo do curso de licenciatura na perspectiva de alunos e professores.

Estas constatações permitem-nos considerar o próprio estágio como eixo do curso de licenciatura, embora na atual forma de organização se apresente como mola mestra apenas das disciplinas Didática e Prática de Ensino.

A natureza dos trabalhos que vêm sendo realizados com o estágio nas práticas de ensino de Ciências Humanas pesquisa a História, a Geografia e a Sociologia e sinaliza também para a relação docência/ciência na prática pedagógica. Etapas do trabalho de pesquisa como elaboração de hipóteses de trabalho, coleta de dados, análise e interpretação de dados coletadas a partir de teorias, realizam-se na didática dos estágios, providenciando, pelo menos, a formação de uma atitude científica em nossos formandos, no exercício da docência. Cuida-se, desta maneira, de inserir, de alguma medida, procedimentos científicos nos padrões de conduta profissional docente. Desloca-se, de alguma maneira, o papel docente das amarras de modelos previamente determinados por teorias e cristalizados em condutas deslocadas das realidades educacionais, nas quais o papel de professor deve adquirir os seus contornos adequados; começa-se a atribuir às teorias o papel que realmente devem ter, de instrumentos de análise de realidades educacionais e de referenciais para a organização de atuações práticas condizentes com as hipóteses de trabalho construídas para uma dada situação; introduz-se, ainda que muito modestamente, a

flexibilização da conduta profissional docente, na direção do professor autônomo, indagador de sua prática, criador de procedimentos teoricamente embasados, não escravo de receitas.

Trata-se, é verdade, de passos iniciais num longo caminho que tem por meta a formação de uma “atitude científica dos profissionais do magistério”. Passos trôpegos que apontam um caminho fértil que apenas se concretizará a partir de indispensáveis apoios institucionais.

Nesta perspectiva, redefine-se, pois, o papel da ciência no ensino e vislumbra-se a redefinição do papel da pesquisa do ensino. De controle de qualidade de um modelo prévio e arbitrariamente construído (no sentido em que freqüentemente tal construção não leva em conta as próprias competências profissionais do professor e as condições em que realizam o modelo proposto), a pesquisa do ensino

configura-se como um recurso de construção de cursos que providencia e suporta um possível e novo tipo de organização de cursos de formação de professor – uma organização em processo – que admite e administra a historicidade desses cursos, ao mesmo tempo em que promove a formação continuada (ou formação em serviço do docente) e desencadeia novas relações de trabalho entre universidade e escolas de 1º e 2º graus.

Desta maneira, a crise dos paradigmas nas Ciências Humanas, enquanto momento fértil de rediscussão e análise de seus métodos, encontra na educação o seu correspondente, e nos estágios, na formação de professores, o seu campo específico.

Por tudo isso, acreditamos estar vivendo o limiar de um quarto tempo promissor, nesta trajetória, cujo estudo cumpre a nós aprofundar.



# O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática?\*

Selma Garrido Pimenta\*\*

## RESUMO

*Discute os conceitos de prática – e de teoria – presentes na formação de professores, tendo por base a análise das atividades de estágio em curso nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), que já apontam a compreensão do mesmo como unidade entre teoria e prática. Para isso sintetiza os conceitos de prática presentes nos cursos de formação (Escola Normal e Habilitação Magistério), discute os conceitos de teoria, prática e práxis, apresenta e interpreta os dados da investigação de campo, concluindo que na prática contraditória dos Cefams há condições de possibilidade para efetivar-se a referida unidade.*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte do original que apresentei como tese de Livre-Docência em Didática, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em dezembro de 1993, sob o título *O Estágio na Formação do Professor – Um estudo do estágio nos cursos de magistério 2º grau, desenvolvida nos Cefams*.<sup>1</sup>

Tendo por base os resultados de pesquisa de campo (apoio CNPq, Fapesp, Inep) realizada em dois Cefams da cidade de São Paulo, a

temática central de que trata é a unidade entre a teoria e a prática na formação de professores para as séries iniciais da escolaridade básica.

Essa temática tem preocupado os educadores desde longa data, uma vez que, tradicionalmente, há uma cisão entre teoria e prática. E não tem sido raro professores e alunos clamarem por “mais prática”, pois consideram os cursos “muito teóricos”. As aspirações por “mais prática” freqüentemente têm sido direcionadas às atividades de estágio. Por isso foi importante torná-las um fenômeno a ser investigado.

Para a realização da pesquisa, delimitamos o estágio que está acontecendo em dois Cefams, na medida em que nosso objetivo era investigar não as mazelas do estágio, o que já vem sendo suficientemente denunciado em vários estudos (Mediano, 1987. Piconez, 1988), mas identificar possíveis avanços na direção da unidade teoria e prática, uma vez que o Projeto Cefam se propõe finalidades nessa perspectiva.

Qual conceito de prática (e de teoria) está presente na fala dos professores e alunos? Como esse conceito tem sido considerado historicamente nos cursos de formação de professores? A Pedagogia e a Didática têm pesquisado esse tema? Quais os resultados? Os professores precisam de “mais prática” ou “mais teoria” em sua formação? Ou ambas?

Os estudiosos brasileiros vêm falando que é necessária a *unidade* entre teoria e prática. Mas

\* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa n. 25, maio de 1995, como artigo-síntese, exigência do convênio firmado entre o Inep e a Universidade de São Paulo (USP).

<sup>1</sup> O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) é um projeto formulado por educadores brasileiros com o apoio do MEC (1983) e que vem se desenvolvendo em alguns estados do país.

o que isso significa? Será que estamos diante de mais uma “teoria”? De mais uma novidade? É possível essa unidade? Será que já ocorre?

Com esse questionamento é que realizamos a pesquisa. Os resultados a que chegamos pretendem ser uma – apenas uma – contribuição, pois o questionamento permanece, necessitando de novas pesquisas e novos olhares sobre os dados que aqui dispomos.

No presente artigo, privilegiamos a apresentação do nosso olhar sobre os dados de campo. Para que pudéssemos “olhar” essa realidade e nela garimpar os germes indicadores da unidade teoria e prática, fez-se necessário ampliarmos nossa visão com certas lentes teóricas” que permitissem uma ultrapassagem da miragem contemplativa e da visão empirista e mecânica. Essas lentes teóricas” compõem-se da revisão histórico-contextual sobre o curso de formação no Brasil, no período dos anos 30 aos 80, e da visão dos educadores que têm se preocupado com o tema. Assim, foi possível captarmos os vários conceitos de prática que perpassam os cursos. A síntese deles está na primeira parte deste artigo. Também compõem essas lentes teóricas” as interpretações de estudiosos sobre a questão da unidade entre teoria e prática, especificamente sobre como se faz presente epistemologicamente na Pedagogia, ciência que estuda a educação como prática social, e na Didática, área da pedagogia que estuda a atividade de ensinar. O estudo dessas contribuições está sintetizado na segunda parte deste artigo.

A terceira parte dedicamos a apresentação dos dados de campo e às interpretações que fizemos sobre os mesmos.

Nossa intenção é que provoquem novos olhares sobre eles, pois “nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha” (Bachelard, 1991, p. 95).

## **OS CONCEITOS DE PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA SÍNTESE**

Ao iniciar o estudo procurando identificar quando e como a atividade de estágio se fazia

presente nos cursos de formação de professores, percebemos que essa atividade estava presente sob o nome de *prática de ensino*. Assim, a investigação se direcionou para captar o conceito de prática. Como esse conceito se fazia presente nos cursos? Percebemos que, de alguma maneira, a preocupação com a prática esteve presente nos cursos de formação desde as suas origens. Para investigá-la decidimos tratar o conceito de prática sob forma de uma periodicidade da institucionalização do Curso Normal. Inicialmente consideramos, nos anos posteriores a 1930, as legislações estaduais. Nos anos que se seguem, de 1940 a 1960, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos anos 70, tomamos por base a Lei nº 5.692/71 e, nos anos 80, evidenciamos o movimento da crítica (e de propostas) dos educadores. Em todos esses períodos procedemos a uma análise teórico-histórica, captando nos respectivos contextos as contradições presentes entre as legislações e a realidade dos cursos.

Assim, foi possível chegar a algumas conclusões:

– O estágio (ou a prática de ensino) em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador, tanto que sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos.

– Nos anos 30 e especialmente nos 40, a finalidade primeira do ensino normal era, conforme a lei, prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, e a prática, nele, está colocada como a imitação de modelos teóricos existentes, bem como a observação de práticas bem-sucedidas. O pressuposto era de que o campo da atividade docente (a escola primária) não apresentava modificações internas significativas aos dois tipos de escola: a urbana e a rural. Assim, a prática docente poderia ser aprendida através da observação e reprodução de bons modelos.

– No entanto, examinando-se o que era a profissão de professor primário, qual o estágio de seu desenvolvimento e quem eram os professores primários, percebe-se que, na verdade, o magistério não era uma profissão, mas uma ocupação exercida por mulheres (embora

não proibida aos homens), oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade, e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente ao de esposa. Era uma missão digna das mulheres. Essas constatações, evidenciadas por pesquisas, foram propiciando que a Escola Normal que se ampliou e consolidou no país nos anos 30 fosse desvirtuando a sua finalidade, para preparar suas alunas para o papel de mães e esposas; a análise dos conteúdos curriculares da época o evidenciam. Secundariamente, a escola preparava para o exercício do magistério porque, afinal, esse papel poderia substituir o de mães para aquelas mulheres que não se casassem. Ou, como ocorreu sobretudo nos anos 50 e 60, quando a mulher começou a ter necessidade econômica de trabalhar para completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi se deteriorando no interior do desenvolvimento econômico brasileiro.

A prática, então, foi ficando teórica. Isto é, a prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional como componente da formação, sob forma de estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão e, de outro, destinação das alunas da Escola Normal não era necessariamente o exercício do magistério.

– Em fins dos anos 60, o distanciamento entre a Escola Normal e a escola primária era a tal ponto que a nova realidade desta última, que já contava entre seus alunos as crianças originárias dos segmentos mais pobres da população, não estava servindo de referência para a formação teórico-prática das professoras. Conseqüentemente, foram se agravando os índices de reprovação e de expulsão na escola primária. Some-se a isso a persistência dos baixos salários do magistério configurando a perda de *status* social e econômico dos professores, provocando a presença de pessoal improvisado nas escolas primárias.

– Mantido o conceito de prática como o de observação e reprodução de modelos, é de se indagar onde estavam estes – talvez nas escolas “modelo” ou “padrão” ou “de aplicação”, que

eventualmente poderiam ser tomadas como referência à formação. Mas nestas estavam as crianças originárias dos segmentos sociais dominantes. A prática, portanto, consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os requisitos considerados adequados à aprendizagem. Essa “prática” culpabilizava a criança que não aprendia (a maioria) por seu próprio fracasso.

– Nos anos 70, contraditoriamente ao anunciado na Lei nº 5.692/71 que pretendeu a profissionalização no ensino médio, criando as habilitações, entre as quais a do magistério, o que, em tese, poderia recolocar a dimensão do mesmo como profissão, na realidade essa habilitação não possibilitou uma colocação da prática (e da teoria) na formação de professores (Candau, 1986. Pimenta e Gonçalves, 1990). No nível conceitual e curricular a prática ficou restrita ao entendimento de uma instrumentalização, a ser realizada em algumas disciplinas (Didática e Metodologias).

Devido a vários fatores, entre os quais ressalta-se a persistência nos baixos salários, o Curso Normal (agora Habilitação Magistério) foi se distanciando cada vez mais da realidade da escola primária (agora séries iniciais de 1º grau), configurando os estágios como práticas burocráticas. Daí o conceito de prática foi sendo o de que “na prática a teoria é outra” – ou seja, a denúncia de que o curso (“teoria”) não preparava para o enfrentamento da problemática posta pela realidade do ensino primário ampliado, com uma nova e definida população, que estava a exigir nova(s) teoria(s) e nova(s) prática(s) por parte dos professores. Mas a habilitação magistério configurou-se como um curso cada vez mais precário, incapaz de responder a essas demandas.

Ainda nos anos 70 houve tentativas. A prática poderia ser uma instrumentalização com técnicas novas e desenvolvimento de habilidades para o trabalho em sala de aula. Chegou-se mesmo a uma certa sofisticação técnica, porém desvinculada de análises mais globalizantes e carecendo de recursos financeiros para fazer frente a políticas massivas de expansão da escolaridade; conseguiu-se, de fato, maior distanciamento do real.

– Nos anos 80, a insatisfação entre os educadores frente a esse quadro impulsionou a realização de pesquisas (Lelis, 1989) em escolas, evidenciando a necessidade de revisão por inteiro dos cursos de formação no que se refere à teoria e à prática. Daí um novo entendimento (ou proposta?) de que a unidade entre teoria e prática abriria possibilidades de avanços para a melhoria da formação de professores. Ou seja, no fazer pedagógico, o “que ensinar” e o “como ensinar” devem ser articulados ao “para quem”, ao “para que” e em “quais circunstâncias”, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo. Nessa perspectiva, o curso de formação deve estar articulado à escola básica, possibilitando um projeto no qual se articulem explicitamente os conhecimentos e as habilidades que uma professora deve possuir para assegurar o ensino de qualidade, necessário à educação das crianças.

E o que significa unidade entre teoria e prática?

## **UNIDADE TEORIA E PRÁTICA**

### **Algumas aproximações ao tema**

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico, prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada numa realidade histórico-social.

A atividade docente sistemática e científica toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) de modo intencional, não casuístico.

A ciência que tem por objeto de estudo o ensino-aprendizagem é a Didática.

Seu objeto consiste não apenas no conhecimento da estrutura e funcionamento dos

processos reais de ensino aprendizagem, isto é, dos processos que já existem, mas também no estudo das possibilidades de estruturação e funcionamento de novas possibilidades (de ensinar e aprender) docentes. (Contreras Domingo, 1990, p. 130)

A Didática, por sua vez, é uma das áreas da Pedagogia, ciência da educação. A educação é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade. Seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência.

Relações sociais que não são unívocas, iguais, mas que expressam interesses desiguais, em conflito, em confronto. Que entendem a humanização, pois, de modos desiguais e que operam o processo de humanização (educação) conforme seus entendimentos, seus valores, seus interesses.

À Pedagogia, enquanto ciência da educação, cabe conhecer e explicar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como contribuir para a direção de sentido que se quer colocar para o humano. (Grifamos o termo contribuir porque entendemos que a Pedagogia é coadjuvante do processo de humanização com as demais ciências e práticas sociais). A Didática enquanto uma área da Pedagogia trabalha na sua especificidade essa finalidade prática da educação, o que, por sua vez, é um dos determinantes do processo de ensino-aprendizagem, essência da atividade docente.

As dimensões de conhecimento e intencionalidade (atividade teórica) e as de interferência e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática. Ou práxis.

Para explicar o conceito da atividade docente como práxis, na qual a indissociação teoria e prática é fundamental, recorremos a Vásquez (1968), partindo do conceito de práxis colocado em Maix e Engels (1986).

Para Marx, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (*práxis*). Conforme Vásquez (1968, p. 117),

[...] a relação teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, porquanto essa relação é consciente.

Ou conforme Marx, na tese sobre Feuerbach (Marx e Engels, 1986, p. 12):

A questão de saber se cabe ao pensamento humano, uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. E na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade (...)

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Ela deve, por isso, separar sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade.

A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*.

Vásquez, para explicitar o conceito de *práxis*, distingue-o de *atividade*. Diz: “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (Vásquez, 1968, p. 185).

A *práxis* é uma forma de atividade específica, distinta de outra com as quais pode estar intimamente vinculada.

Quais são as formas que a atividade assume e quando ela é *práxis*? Explica o Autor.

Começando por “*atividade em geral* – atividade é um conjunto de atos de um sujeito ativo que modifica uma determinada matéria-prima que lhe é exterior, cujo resultado é um produto de diferentes naturezas: “uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social” (Vásquez, 1968, p. 186).

E podemos acrescentar: um novo modo de ensinar.

Esse conceito não se reduz, mas inclui a atividade humana. Esta implica que os atos dirigidos à transformação de um objeto ou situação se iniciem com um resultado idealmente concebido ou finalidade e terminem com um resultado efetivo, real. Resultado esse não necessariamente idêntico ao prefigurado, mas com certeza determinado por essa prefiguração e que incorpore alterações durante o processo.

Ou seja, a atividade humana se caracteriza como produto da consciência, a qual prefigura as finalidades da ação (atividade teórica).

Finalidades que traduzem a posição que o sujeito toma diante da realidade, pois que a finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade – é o objeto que o sujeito estabelece a partir do modo como lê e interpreta a realidade.

Pelo fato de propor-se objetivos, o homem nega uma realidade efetiva e afirma outra que ainda não existe (Vásquez, 1968, p. 189).

Os produtos próprios da atividade humana não se reduzem à sua mera expressão exterior, mas são objetivos que prefiguram idealmente o resultado que se pretende e manifestam-se também como *produção de conhecimento* (em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis) mediante os quais o homem conhece a realidade.

Mas entre a atividade de conhecimento e a teleológica

[...] há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, a segunda diz respeito a uma realidade futura, portanto ainda inexistente (Vásquez, 1968, p. 191).

A primeira não implica ação efetiva, enquanto a segunda traz implícita a exigência de realização efetiva por isso se tende a fazer da finalidade *uma causa* da ação real.

Com efeito, enquanto antecipação ideal de um resultado real que se pretende alcançar, o objetivo é também expressão de uma necessidade humana que só se satisfaz

atingindo-se o resultado que aquele prefigura ou antecipa. Por isso, não se trata apenas de antecipação ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, queremos que venha (Vásquez, 1968, p. 191).

Enquanto atividade de conhecimento e teleológica, estamos sim procedendo a uma antecipação ideal do futuro. O que não significa necessariamente que queremos sua existência real. É preciso agir. Quer dizer, a atividade de conhecer e estabelecer finalidades em si não nos leva a agir.

[Embora o/se o homem] aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se (Vásquez, 1968, p. 192).

Quer dizer, a necessidade de transformar (a si e ao mundo) move a necessidade de conhecer e estabelecer finalidades.

A atividade humana de conhecer e a teleológica, enquanto atividade de consciência, e uma atividade teórica isto é, por si não leva à transformação da realidade (material e social); não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Práxis para Vásquez (1968, p. 108) é

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica.

Para Vásquez, a atividade humana é também *atividade prática* – ou seja, adequada a objetivos cujo cumprimento exige certa atividade de conhecimento (atividade teórica). Mas o que a caracteriza

[...] é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações exigidas para sua transformação (Vásquez, 1968, p. 193).

O produto de sua atividade transformadora é um objeto material que subsiste

independentemente do processo de sua gestação e que se afirma ante o sujeito, isto é, adquire vida independente da atividade subjetiva que o criou.

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem como ser social (Vásquez, 1968, p. 194).

O Autor, tendo explicitado a atividade humana como práxis, na qual foi necessário distinguir a atividade humana teórica e a atividade humana prática, para estabelecer a unidade entre ambas enquanto práxis transformadora, vai, a seguir, explicitar o que chama de *formas de práxis* (produtiva, política, criadora). Essa denominação decorre do objetivo sobre o qual o sujeito exerce sua ação.

Quando o objeto sobre o qual o sujeito age é a *natureza*, temos a *práxis produtiva*:

[...] relação material e transformadora que o homem estabelece – mediante o seu trabalho – com a natureza (Vásquez, 1968, p. 195).

Como o homem é ser social, esse processo só se realiza em determinadas condições sociais a que Marx chama de relações de produção. Para Vásquez, a práxis produtiva é a práxis fundamental.

Quando o objetivo sobre o qual o sujeito age é produto de *práxis anterior*, que se converteu, por sua vez, em matéria de nova práxis, tem-se a *práxis criadora*. Por exemplo, a práxis do operário ou do artista. Aqui tem-se também a práxis científica, na qual a experimentação tanto pode estar a serviço de fortalecer e impulsionar uma teoria (no caso de uma investigação científica) como estar a serviço de impulsionar a atividade prática

correspondente – por exemplo, a arte ou a educação.

Quando o objeto sobre o qual o sujeito age é

[...] o humano mesmo, quer se trate da *sociedade como matéria* ou objeto da práxis política ou revolucionária, quer se trate dos *indivíduos concretos* (Vásquez, 1968, p. 195),

tem-se a *práxis política*, que enquanto atividade prática transformadora alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária. Enquanto práxis social, a práxis política

[...] é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado (idem, p. 200).

Explicando por que denomina a práxis política de práxis social, o Autor afirma que a atividade da práxis política toma por objeto não um indivíduo isolado, mas grupos ou classes sociais, inclusive a sociedade inteira. No entanto, explica também que toda práxis (produtiva, criadora) é práxis social, já que o homem só pode efetivá-las contraindo determinadas relações sociais e porque a modificação prática do objeto não humano se traduz numa transformação do homem como ser social.

### **Ainda sobre a unidade teoria e prática. Qual a finalidade da atividade teórica?**

Se a atividade teórica (de conhecer estabelecer finalidades) não é práxis,

[...] pois em si não modifica realmente o de outras atividades e agentes sociais, a mundo mesmo que mudem nossas tarefa de ensinar, desde a organização, idéias a respeito dele não nos parece análise e decisão dos processos de ensino legítimo falar em práxis teórica (Vásquez, 1968, p. 204).

Então, qual o seu papel? Qual o papel da teoria?

Se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e,

portanto, para que a primeira (a teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os integrantes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados. (Vásquez, 1968, p. 207)

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

### **Atividade docente (teórico-prática) e Didática**

A atividade teórico-prática de ensinar constitui o núcleo do trabalho docente. Este, por sua vez, é o objeto de investigação da Didática.

A explicitação da Didática como teoria do ensino-aprendizagem, considerada na perspectiva histórico-social, recoloca no centro da investigação didática a atividade do professor, enquanto atividade de ensino. Embora não lhe seja uma atividade exclusiva, pois o ensino ocorre através de uma atividades e agentes sociais, a tarefa de ensinar, desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino em aula, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e os conseqüentes resultados dessas no processo de educação enquanto humanização, constitui a especificidade do trabalho profissional do professor.

Por isso, a Didática é uma área de conhecimento fundamental no processo de formação do professor. Enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal da realidade ainda não existente), ela se constitui um método, um instrumento para a práxis transformadora do professor. Para isso, ela precisa ser dialeticamente considerada.

A Didática, entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem (teoria do ensino-aprendizagem), contribui na formação de professores. Enquanto disciplina do curso, deve traduzir-se num programa de estudos

desse fenômeno que é o processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar numa dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la, a partir das necessidades identificadas, e direcioná-la para o projeto de humanização.

O que implica um programa de estudos que possibilite conhecer o ensino-aprendizagem na sociedade existente; tomar esse existente como referência. Para conhecer, e preciso mobilizar vários procedimentos e recursos. O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto-fenômeno universal. Esse fenômeno universal ensino-aprendizagem, que é objeto de estudo da Didática, não começou hoje, nem ocorre só “aqui”, onde estamos, tem uma história. Como foi construído o processo ensino-aprendizagem? Que relações tem com este que estamos observando? A que necessidades sociais respondeu? Em que organizações sociais? Foram bem-sucedidos? Por quê? Que métodos, técnicas e recursos foram necessários para viabilizar o ensino? Quais os que precisam ser criados? Quais os que já existiam e, até por existirem, possibilitaram a elaboração de novas propostas? Quais permaneceram? Ainda são válidos? Por quê? Quais permanecem, apesar de inúteis? Que função cumprem?

Quais organizações escolares são favorecedoras do ensino-aprendizagem? E aí, quais as políticas de ensino-aprendizagem? Quem as elabora? A que necessidades respondem? Quais existiram antes destas? Como se relacionam? Quais direções de sentido estão nelas contidas? Como tem sido o exercício profissional dos que ensinam? Quem são? O que pensam? Que valores têm? E dos que aprendem? Quem são? Por quê? O que querem? O que queremos deles?

Em todas essas questões que podem nortear um programa de cursos, e preciso que se discuta sempre o que e onde deve ser diferente. Como é possível? Qual a inserção de cada um como professor?

À medida que se desdobram e aprofundam esses questionamentos, percebe-se a especificidade da Didática e as necessárias inter-relações com as demais disciplinas do curso.

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de Didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá. Mas, como vimos, esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar. Trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade. A Didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio. Nem o reduz a ela. Da mesma forma, o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. E como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor.

Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. Da transformação da realidade existente.

## **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – OS DADOS DE CAMPO**

O objetivo deste item é apresentar e discutir os dados coletados sobre o estágio em desenvolvimento nos dois Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) estudados, para aprender os possíveis avanços na direção da unidade entre teoria e prática.

Para isso apresentamos inicialmente uma breve caracterização do Projeto Cefam, especialmente em São Paulo, a fim de situar os Cefams estudados.

### **Origem do Projeto Cefam**

No início dos anos 80, quando já havia alguns estudos e pesquisas denunciando a precariedade de funcionamento da habilitação magistério, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino do Primeiro e Segundo



Graus, articulou vários órgãos do sistema de ensino, congregando vários educadores, a fim de discutir e propor alternativas para a formação de professores.

Resultante das discussões, foi proposta a criação do Cefam divulgado e apoiado financeiramente pelo MEC/Sesg/Coes (1983).

Conforme o Documento de 1983 (p. 1), o Cefam é definido como:

Uma Escola Normal que continuará, em sua dimensão maior, cuidando da formação e preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau.

Por “dimensão maior” entenda-se a formação e o aperfeiçoamento do professor em exercício. A par dessa finalidade, procederá ao apoio e à realização de estudos, pesquisas e experimentos.

O Documento (p. 2) explicita também uma preocupação com a nova qualidade do professor a ser formado/ aperfeiçoado:

O centro deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública.

Espera-se que o Cefam funcione como capacitador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa que se pretende realizar. Desse modo deverá atuar como pólo irradiador, como agente de mudança, proporcionando o surgimento de soluções renovadoras no que se refere à prática educativa.

Consoante a essas finalidades, a proposta sugere a necessidade de repensar a estrutura e o funcionamento dos cursos, de forma a superar-se os problemas constatados nas habilitações magistério.

Os Cefams foram implantados em alguns estados que mostraram interesse e

disponibilidade para desenvolvê-los em parceria com o MEC. Apoiados técnica e financeiramente pelo MEC, temos, até 1991, um total de 152 Cefams, implantados em vários estados. Some-se a estes 47 Cefams no Estado de São Paulo, que vêm se desenvolvendo com recursos próprios do Estado.

Esse desenvolvimento é irregular e desigual de estado para estado e vem ocorrendo não sem tropeços.

Apesar das dificuldades de implantação e desenvolvimento do projeto, atropelado por falta de recursos, ingerências politiquieiras, descontinuidade administrativa (Cavalcante, 1992), resultados positivos são apontados do ponto de vista de organização e funcionamento curricular dos cursos de formação.

## **O Projeto Cefam em São Paulo**

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, também preocupada com a melhoria da qualidade da formação do professor, iniciou a implantação do Projeto Cefam em 1988 (São Paulo, SE, Cenp, 1987 e 1992). Nesse ano foram instaladas 19 unidades, sendo oito na capital e 11 no interior. Em 1989, foram instaladas mais 25, sendo 11 na capital e 14 no interior. Em 1991, foram instaladas mais uma, e em 1992 mais duas todas no interior, perfazendo um total de 47.

Ao lado dos Cefams continuou funcionando a rede de aproximadamente 500 habilitações magistério no sistema público de ensino.

Em São Paulo o Cefam apresentou, desde o início, uma peculiaridade em relação aos demais estados: funcionar em período integral com pagamento de uma bolsa equivalente a um salário mínimo a todos os alunos, o que possibilitou que se afirmassem.

O Cefam é um projeto em construção. Ainda é cedo para avaliar a qualidade do professor por ele formado, uma vez que este é o 52º ano de sua implantação e ainda não se têm dados sobre o destino profissional de seus egressos. Mas já está sendo possível avaliar o seu percurso. Essas avaliações fornecem

indicadores que permitem concluir que há avanços. Evidenciam também as contradições presentes nesse processo (Suchodolski, 1979).

Quanto aos avanços, destaquem-se a melhor formação geral e específica dos alunos devidas às melhores condições de trabalho e de aperfeiçoamento, bem como ao compromisso das equipes pedagógica e docente. Foram devidas também às melhores condições de estudo dos alunos, ao envolvimento e apoio dos pais e ao suporte financeiro, administrativo e técnico-pedagógico por parte da Secretaria de Educação.

### **Algumas contradições do Projeto**

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

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

[Mas] as equipes têm que contar com suas próprias forças para superar as dificuldades, no que nem sempre têm sido bem-sucedidas (São Paulo, SE, Cenp, 1992, p. 93).

Os Cefams contam com professores diferenciados quanto à qualificação e ao compromisso com a educação; por isso realizam um trabalho de qualidade. Mas, o trabalho no Cefam exige, por suas características e problemas, mais dedicação do que outras escolas. Mesmo recebendo remuneração por trabalho extraclasse e tendo tido sua jornada ampliada, a baixa remuneração coloca o professor frente ao dado de que se ele tivesse empregado o seu tempo numa escola comum estaria recebendo o mesmo, com menos esforço.

Por outro lado, a seleção de docentes vem se tornando comprometida, na medida em que a

rede pública vem se ressentindo da falta de professores, pela diminuição crescente de profissionais dispostos a conviver com condições muito desfavoráveis de trabalho e remuneração. Os professores que participaram do início do Projeto vêm demonstrando cansaço e desânimo.

O Cefam, apesar de oferecer condições mais favoráveis de trabalho, peca por não garantir infra-estrutura mínima no que se refere a recursos físicos, administrativos e legais (funciona como anexo a uma unidade escolar, sem autonomia administrativa).

No que se refere à qualidade da formação dos alunos, a pesquisa conclui:

Ficou evidente a preocupação da equipe técnica com um estilo dinâmico com um trabalho articulado, buscando criar a possibilidade de o aluno lera realidade, se percebendo como cidadão e agente do processo de transformação social, consciente do compromisso político do professor, da necessidade de competência técnica [...] A intenção não é so formar bons profissionais, mas gerar uma massa crítica, propiciar uma nova geração de professores capazes de atuar sobre os problemas da escola de hoje (São Paulo, SE, Cenp, 1992, p. 96).

[Mas] que adianta formar uma turma de 56 jovens, se eles não vão ser aproveitados na Rede Pública? (Depoimento de pais).

O Estado não estabeleceu uma política para a formação de professores articulada às suas necessidades de professores. Também não estabeleceu mecanismos de aproveitamento do pessoal formado por suas escolas, configurando-se o Cefam como um projeto que vive hoje um momento crítico. Se amparado, ele se fortalecerá como experiência (que pedagogicamente dá certo) e se multiplica, mas, se abandonado, ele se atrofiará e morrerá.

### **Os Cefams estudados**

Os critérios que utilizamos para a escolha dos Cefams estudados foram os seguintes: ambos pertencem ao primeiro grupo de Cefams que foram criados em 1988 em São Paulo; sendo ambos da capital, não apresentam variações

importantes no que se refere às condições de trabalho dos professores, às características dos alunos e às aspirações e condições de ingresso no magistério; ambos apresentam experiência de trabalho suficiente para deixarem emergir os avanços (e as dificuldades). Além desses critérios, também consideramos a facilidade de acesso aos pesquisadores – tanto no aspecto geográfico quanto na disponibilidade das equipes em nos receberem para a realização da pesquisa.

Nosso intuito não é estabelecer comparações entre eles. Por isso, após caracterizar a proposta de estágio de cada um, apresentaremos os dados coletados em ambos, agrupados em oito categorias: concepções de estágio; o estágio real; as metodologias de ensino e o estágio; os fundamentos da educação e o estágio; os frutos do estágio; o destino profissional dos egressos; o estágio desejável; dificuldades e problemas.

Os dados foram coletados através de entrevistas, observação e documentos, no período de outubro de 1992 a maio de 1993.

## A proposta de estágio no Cefam 1

O Cefam 1 possui uma proposta clara e bem definida para o estágio, embora a considere um processo em experimentação, que vai sendo modificada, aprimorada, de ano para ano, a partir da própria experiência e da discussão com outros Cefams.

Conforme depoimento das professoras de Didática e da coordenadora pedagógica, bem como informações contidas nos documentos escritos da escola, o ponto fundamental de reflexões sobre o estágio é o “*resgate do contato do aluno de magistério com sua área de atuação profissional*” (grifo nosso).

Assim, a finalidade do estágio é

[...] levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos.

O estágio é um componente do currículo e inicia-se no 2º ano do curso. Seu desenvolvimento está articulado aos eixos temáticos, perseguidos por todos os demais componentes e atividades do currículo, a saber:

– 1ª série – homem e sociedade = resgate da identidade do aluno (neste ano não há estágio);

– 2ª série – homem, sociedade e educação = contextualização da educação com ênfase na escola pública e na educação das classes populares;

– 3ª série – criança, escola e classe social = representação social da criança e o papel do jogo no desenvolvimento infantil;

– 4ª série – escola, educação e transformação social = análise da interação entre os aspectos teóricos e práticos das propostas pedagógicas e sua atuação no processo de transformação social.

Conforme essa orientação geral, são programadas atividades com objetivos específicos para as séries em que o estágio ocorre (2ª, 3ª, 4ª).

A 2ª série enfatiza o exercício da observação com coleta de dados

[...] como meio de construção de categorias de descrição e análise, possibilitando a reflexão teoria/prática no processo de produção do conhecimento.

Assim, as questões e as abordagens teórico-metodológicas da educação: escola pública o que propõe e como funciona (análise de seus fundamentos) , fracasso escolar, reflexões sobre a escola que temos e a que queremos, são discutidas nas observações orientadas e nos retornos de estágio, que orientam teoricamente os trabalhos de pesquisa e reflexão realizados pelos alunos com o apoio das diversas áreas de fundamentação do curso.

Na 3ª série prossegue a atividade de *observação* com o objetivo de refletir sobre os aspectos teórico-práticos do processo de ensino e aprendizagem, “procurando estabelecer o elo possível entre a fundamentação teórica e a prática educacional”.

São realizadas duas etapas de observação. A primeira é sobre a escola enquanto local de interação social onde se desenvolvem atividades coletivas, observando-se a escola a partir do espaço físico e sua utilização, sua organização e estrutura administrativa e a influência destas na interação; a segunda enfoca o processo de ensino na escola e na aula, como é planejado e executado o processo de ensino na sala aula.

Além e a partir dessas duas etapas de observação, prevêem-se mais duas subseqüentes envolvendo o planejamento, execução e avaliação de *intervenções*, quer por meio de regências, quer através da organização de oficinas pedagógicas (que os alunos propõem/oferecem à escola).

Na 4ª série o estágio é basicamente de *intervenção* (regência), planejamento de comum acordo entre o Cefem e a escola-campo onde os alunos se concentram para atuar em classes de 1ª a 4ª série. O Cefam incentiva os alunos, sempre que possível, a planejarem, executarem e avaliarem atividades que foram por eles (e pela escola) identificadas como necessárias.

A orientação do estágio é feita em conjunto pelos professores de Didática e de Metodologias do Ensino (todos com carga horária para isso) e pela coordenadora pedagógica.

Os locais para estágio são as escolas da comunidade com as quais o Cefam estabelece vínculo para essa finalidade, especialmente no 4º ano, quando os alunos devem estagiar no 1º semestre numa escola municipal e no 2º semestre numa escola estadual.

A proposta geral do estágio para a 4ª série é discutida em reuniões realizadas com as coordenadoras pedagógicas e professores da escola juntamente com a coordenadora e professora supervisora de estágio do Cefam. A partir daí, distribuem as estagiárias em duplas e trios em dois dias da semana, para cada classe.

Para todas as atividades de estágio, há roteiros, guias, bem como orientação e preparo das alunas para irem ao campo. Os

retornos estão colocados na grade horária da escola.

Os eixos temáticos do curso são também desenvolvidos sob forma de Estudo do Meio para a elaboração de projetos interdisciplinares. Assim, por exemplo, na 1ª série o Estudo do Meio é sobre o *bairro* da escola, na 2ª é a *cidade de São Paulo*, na 3ª é *recriando o espaço de lazer* (no bairro e na escola) e na 4ª série o Estudo do Meio é proposto e elaborado pelos alunos sobre determinados temas que identificam como necessários, por exemplo, “plebiscito”, “cólera”, etc.

Essas atividades de projeto que envolvem diferentes disciplinas do currículo às vezes se entrecruzam com as de estágio, mas não substituem as atividades específicas previstas para este e são desenvolvidas no horário de enriquecimento curricular.

O total de horas para o estágio é de 360, sendo 72 no 2º ano, 144 no 3º e 144 no 4º.

## **A proposta de estágio no Cefam 2**

O Cefam 2 possui uma proposta para o estágio, colocando-o como “uma dimensão importantíssima da integração curricular”.

Conforme orientações contidas no Plano de Curso da Escola, o estágio se desenvolve ao longo do curso, a partir do 2º ano, e objetiva permitir que

[...] os alunos percebam o contexto em que a criança e a escola se situam e a dinâmica da vida escolar, para, posteriormente, adequarem a sua prática docente às diferentes realidades que encontrassem. Importa o contato do aluno com a realidade que envolve o processo ensino-aprendizagem na pré-escola e nas primeiras séries do 1º grau.

Os alunos deverão fazer o estágio de observação, participação e regência inicialmente na escola experimental<sup>2</sup> e, posteriormente, nas escolas públicas que escolhem; eventualmente farão estágio em escolas particulares. O critério para a escolha por parte dos alunos

freqüentemente é o de proximidade aos locais onde moram, uma vez que há dificuldades financeiras para se locomoverem.

Os estágios contam sempre com momentos de reflexão (retomo programado com Didática ou com as demais disciplinas). Considera-se essa reflexão como contribuição privilegiada advinda do estágio, onde os futuros professores poderão

[...] observar, participar, problematizar, questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do currículo. Esse preparo, ou planejamento, deve incluir a volta dos dados, a análise da prática, fundamentada na teoria, pela via da reflexão.

[O estágio é] uma diretriz, um projeto em construção onde grupos de alunos e professores de Didática e Metodologias evidenciam a direção a seguir [...] Importa reafirmar aqui a ligação desta dimensão de prática de ensino com todo o referencial teórico e com a construção do espaço de reflexão como eixo integrador da proposta curricular (eixo do currículo).

O número total de horas de estágio é de 360, sendo 72 no 2º ano (observação), 144 no 3º (observação e participação) e 144 no 4º ano (regência). Seguindo os eixos curriculares, o estágio no 2º ano priorizou a “identidade das estagiarias na sala de aula”, onde se privilegiou “a relação de estágio no experimental e em outras escolas públicas”. No 3º ano “foi a relação professor-aluno”. “Então no 4º ano envolvemos as metodologias. O que não foi muito tranquilo” (Depoimento da professora de Didática).

Paralelamente às atividades de estágio, desenvolve-se no Cefam 2 o que denominam giprojetos” e “oficinas pedagógicas”, ambos utilizando as horas do Enriquecimento Curricular, que completa o período integral. Qualquer disciplina pode desenvolver projetos. Às vezes,

se articulam várias propondo projeto interdisciplinares por exemplo: Filosofia e Sociologia da Educação; Psicologia e História da Educação; etc.

Os projetos são propostos pelas disciplinas e pelos alunos e envolvem ações em varios aspectos da educação por exemplo: menores de rua, violência, escola rural, pré-escola, cortiço em São Paulo, etc.

As oficinas são desenvolvidas de modo mais sistemático pelos professores de Didática e Metodologia do Ensino. Voltam-se especificamente para ações de ensino de Português (alfabetização), Matemática, Ciências, História e Geografia. São desenvolvidas em entidades assistenciais da comunidade, com crianças pobres, agrupadas em 15, 16, dependendo da capacidade que a entidade tiver para aglutinar as crianças e mantê-las num trabalho sistemático. As oficinas são planejadas e acompanhadas pelos professores de Metodologia e de Didática.

O Cefam 2, diferente do 1, não preestabelece vínculos com as escolas-campo. Esse fato, segundo todos, dificulta o desenvolvimento do estágio.

## **O estágio em desenvolvimento nos Cefams 1 e 2**

### *Concepções de estágio*

Todos os alunos e professores entendem o estágio como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar. Por isso, consideram-no importante (à exceção de um professor para quem “tanto o estágio quanto a oficina são artificiais mesmo que aprimorados, não são a realidade”).

<sup>2</sup> O Cefam 2 está alocado numa escola experimental cuja característica é possuir condições de trabalho e funcionamento diferenciados das demais escolas estaduais. Há hoje apenas essa escola experimental na rede estadual, remanescente de quatro criadas na década de 60 em São Paulo.

Concebem-se como:

– [...] eixo norteador do curso. Não é o momento da prática. A prática elas têm também na sala de aula. É um momento enriquecedor, pois elas estão adquirindo experiência (Professor de Didática).

– É referencial para discutir situações-problema em sala de aula (Professor de Didática).

– Porque o estágio traz elementos da prática do professor que está na ativa para serem discutidos com as alunas que estão em processo de formação [...] para um aprofundamento teórico dessa prática, numa tentativa de melhoria dessa prática (Coordenador).

### O Estágio real

Os dois Cefams estudados têm propostas diferentes de operacionalização do estágio. No Cefam 1 a ênfase no processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola fica mais evidenciada pelo fato de manter vínculos com as escolas-campo. Já no Cefam 2 o processo ensino-aprendizagem que ocorre nas oficinas tem servido de base para os estudos e a experimentação dos estagiários.

– Quando iniciamos o trabalho no Cefam, existia uma série de idéias, mas não uma proposta definida. Cada Cefam estava trabalhando de uma forma. Vimos que aqui poderia ser diferente da H.M. A nossa opção foi ter uma proposta de Didática no 2º ano compatível com os pressupostos do Cefam. E aí ampliamos o estágio não só para escolas, mas também para a comunidade (oficinas). No 3º 4º nos essa proposta incorporou as disciplinas de Metodologia (Professor de Didática).

– O estágio é vinculado entre Cefam e escolas – há um projeto. E isso é muito bom porque a gente oferece um trabalho para a escola. Não fica lá só observando (Alunas).

#### a) O estágio de observação

Na proposta dos dois Cefams a observação ocorre no 2º e 3º nos do curso. De modo geral, o objeto desta é que os alunos apreendam a realidade da sala de aula, no contexto da escola, examinando sobretudo o

processo de ensino-aprendizagem em comparação com os conteúdos das disciplinas que estão sendo ministradas no Cefam.

O conteúdo da observação é variado: organização da escola, sala de professores, recreio, o conteúdo e a metodologia, o planejamento, relações professor-aluno, professor-coordenação, dificuldades de aprendizagem e de relacionamento das crianças, etc.

Há vários problemas com essa atividade. Nem sempre os professores aceitam ser observados, têm receio do relatório das alunas; nem sempre o retomo é feito sobre todas as observações, ficando às vezes superficial. Nem sempre os professores do Cefam conseguem trabalhar as observações trazidas, por falta de tempo, descompasso com o programa, etc.

As alunas, de modo geral, não gostam dessa atividade, considerando-a repetitiva e angustiante, na medida em que provoca a identificação das “coisas erradas” sem que possam interferir.

No entanto, a observação tem sido valorizada quando planejada de comum acordo entre Cefam e escolas e quando os alunos recebem preparo para observar; quando há retomo para discussão e os professores incorporam nas suas aulas aspectos trazidos das observações e quando caminha num crescimento, ampliando a visão dos problemas e as possibilidades de intervenção.

#### b) O estágio de participação

O estágio de participação deveria ser, segundo os professores de Didática, participar da “dinâmica da sala de aula”. Isto significa acompanhar o professor nas reuniões e participar do planejamento.

Mas o que tem sido: “atividade de auxiliar, de recorte, colagem, rodar mimeógrafo”.

Em outras vezes, têm participado de reuniões (raramente) e mesmo realizado palestras para a comunidade e para as

professoras (por exemplo: cólera e teorias de aprendizagem). Às vezes participam em atividades de recuperação.

### c) O estágio de regência/intervenção

Dos Cefams estudados, o nº 1 utiliza a palavra “intervenção” significando tanto a regência de aulas como o oferecimento de projetos e sua execução pelas alunas (em parceria ou não com as professoras) sobre determinadas necessidades que identificaram na escola e na sala de aula. Esse trabalho tem sido muito valorizado, tanto pelas alunas do Cefam como pelas escolas onde estagiam.

No Cefam 2 a atividade é de “regência de aula”, realizada na própria escola que sedia o Cefam, nas classes de 1º grau e pré e nas oficinas da comunidade (igreja, favela, etc.). As oficinas não fazem parte da carga horária de estágio.

Devido a essa realidade diferenciada, vamos, neste item, separar os dados coletados por Cefam. As atividades de intervenção/regência são muito valorizadas pelas alunas e professores, seja porque nelas têm a possibilidade de “praticar” o manejo de classe, exercitar como ensinar, seja porque têm a visão e o controle do processo todo (planejamento, execução, avaliação).

#### No Cefam 1:

– O projeto de intervenção é planejado por nós, apresentado para a professora de metodologia daqui e para a professora da classe – se ela der o OK a gente executa, a gente, com isso, complementa o trabalho dela (Alunas).

– A intervenção é uma forma de ter uma prática, avaliando essa prática e reformulando-a. Tanto é que, antes (na observação), a gente entrava na sala de aula, o professor rodeava para ver nossas anotações. Agora não, a gente entra na sala de aula com atividades, e entre o professor e o estagiário há uma troca de informações. A professora interfere com ajuda. Ela nos dá informações sobre as dificuldades da classe e aí a gente planeja em cima disso [...] mas também o estagiário pode detectar outros problemas. Por exemplo, a professora informou que os alunos estavam com dificuldade em Matemática. A gente percebeu que era mais em

Língua Portuguesa. Quer dizer, há uma troca de ajuda (Alunas 4º ano).

– Sempre há o retorno. Fora isso, a gente sempre aproveita uma vaguinha nas aulas – no Cefam, prá colocar os problemas – que trazemos do estágio (Alunas 4º ano).

#### No Cefam 2:

– Regência elas fazem aqui mesmo, no 1º grau. Sempre em dupla e planejada com os professores de classe [...] Fora daqui, excepcionalmente... quando falta professor... As meninas só iam substituir se coincidissem o dia de estágio dela e a falta do professor (Professor de Didática).

– Então, nas oficinas agora fazem um trabalho sistemático de planejamento, execução, avaliação. ótimo, mas a oficina não substitui a sala de aula regular que é onde atuarão (Professor de Didática).

– Inicialmente a regência era feita aqui, duas a duas. Então... insegurança, porque esta é uma escola especial, diferente das outras estaduais, etc. Mas depois que começamos a fazer estágio fora... (Alunas do 4º ano).

– Na escola particular é bem diferente – fiz regência de duas semanas no jardim e um mês no pré. Eles falavam: “Você vai ter que atingir tal objetivo”. Então eu planejava. Também preparava a classe para me receber... (Aluna do 4º ano)

– Na particular a autonomia é menor (Cefam 1 e 2).

#### *Relação entre as metodologias de ensino e o estágio*

Em ambos os Cefams existe uma relação entre as metodologias de ensino e o estágio. No Cefam 1 os professores de Metodologia têm parte da carga horária de estágio. No Cefam 2, não. Os professores de Metodologia estão vinculados às atividades da oficina pedagógica, que é parte do enriquecimento curricular e não do estágio. Ainda assim, há uma certa relação destes com as atividades de regência que as alunas desenvolvem.

Em ambos os Cefams essa relação não é total nem tranqüila. Algumas disciplinas são mais articuladas entre si e com a Didática na questão do estágio, dependendo de vários fatores, dentre os quais a formação pedagógica e a experiência com o magistério por parte dos professores, o compromisso com a especificidade do curso que e formar professores para as séries iniciais e a disponibilidade pessoal de um projeto de curso. As vezes, nota-se a presença de professores que não satisfazem ao primeiro aspecto, mas estão dispostos a se engajarem. Também há propostas interessantes por parte dos professores que estão dependendo apenas de maior mobilização e coordenação para serem executadas.

Também notou-se que a existência de um projeto claro para o estágio, articulado ao projeto do curso (que nem sempre está claro para todos), favorece a maior articulação das metodologias entre si e com a Didática.

– Didática: nos dois Cefams a Didática coordena as atividades gerais do estágio, tendo sua programação diretamente articulada a ele. O curso de Didática é inteiro sobre e a partir do estágio (Professor de Didática).

O projeto, a execução, o retomo, o controle e a avaliação do estágio são da responsabilidade da Didática e da coordenação do curso. No caso do Cefam 1 também dos professores de metodologias (não todos).

Em ambos há um esforço dos professores de Didática de procederem, de um lado, a um tratamento dos conteúdos da Didática articulando as disciplinas de fundamentos da educação e as metodologias de ensino; de outro, de ampliarem a relação efetiva entre os conteúdos do estágio e das demais disciplinas.

A ênfase das atividades de estágio são as atividades de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula, para o que, o planejamento e o trabalho conjunto dos professores são aspectos fundamentais.

#### *Relação entre as disciplinas de Fundamentos de Educação e o estágio*

Essa relação não existe formalmente; é esporádica. Às vezes os professores de Didática

e a coordenação sugerem alterações nos programas específicos, a partir dos estágios. O rodízio de professores dificulta essa relação (no Cefam 2 tem havido troca muito constante de professores de Filosofia e História da Educação).

A aproximação ocorre quando os professores que ministram essas aulas têm conhecimento do curso de Magistério e da problemática do ensino das séries iniciais do 1º grau.

Da entrevista que fizemos com as alunas, temos os seguintes depoimentos que apontam para alguma relação:

– A gente estudou em História e Filosofia da Educação muito sobre concepções, ideologias – que levou a um crescimento nosso ao nível crítico, de visão de mundo. E isso a gente vivencia no estágio e na vida. Em Sociologia a gente estudou segregação social e vemos isso nas escolas.

– Com Psicologia, que atitudes tomar no relacionamento com a criança.

– Em Sociologia, explicações sobre o meio social das crianças, diferentes comportamentos, breve caracterização da clientela. Fizemos projetos: família, educação, religião, classe social e a prática pedagógica. Também, abordamos a parte de administração da escola.

– Estrutura foi mais à parte ... mais burocrática.

– O nosso curso de História da Educação foi conturbado... Rotatividade de professores.

– A filosofia que a gente teve era mais ligada à personalidade de cada um.

– Agora no 3º ano foi mais ligado à educação. A gente teve mais segurança ao pensar o próprio trabalho. E isso facilita a relação com a criança.

#### *Os frutos do estágio: o que as alunas aprenderam (no dizer delas)*

Todas as alunas entrevistadas foram unânimes em afirmar que o estágio foi importante para o amadurecimento em relação ao exercício do magistério, embora reconhecendo inúmeras falhas e não se considerando totalmente “prontas”. No entanto, julgam-se preparadas para



iniciar a atividade docente, tanto do ponto de vista de conhecimentos quanto de habilidades e atitudes.

Das atividades de estágio, valorizam mais as de intervenção/regência, especialmente quando puderam desenvolver o processo todo de identificar necessidades, planejar, executar e avaliar.

Como habilidade geral, consideram-se com uma boa visão crítica da realidade escolar e suficiente clareza da professora que querem ser: autônomas, isto é, com possibilidade de decidirem e tomarem parte nas decisões (não querem ser “robôs”/“meras executoras do que os outros mandam”).

Destacamos alguns de seus depoimentos.

– O que aprendi?

– [...] A diferenciar a realidade entre estadual/municipal e particular: e entre estadual e outras. A maioria das estaduais é tradicional. Na particular é mais fácil porque os alunos são treinados para serem obedientes, a escola é mais autoritária, mas você não tem autonomia. A direção controla tudo.

– [...] No 4º ano a insegurança diminui tivemos que nos aproximar da prática...

– [...] Quando você planeja tem mais segurança (...) Eu não me sentia profissional quando era lançada para fazer regência. Agora, a partir do momento que você planeja, que você aplica o que aprendeu...

– [...] Cresci muito, pessoalmente. Não sou submissa. Sou crescimento da profissão.

– [...] Cresci como gente. Como mulher [...] como filha [...] como namorada...

(Depoimento de várias alunas, referindo-se ao curso todo).

Nas oficinas:

– [...] como lidar com o que foi planejado, segurar uma classe durante toda a aula, lidar com crianças de realidade sócioeconômica diferenciada...

– Nas oficinas, a passagem entre ser aluna e ser professora é gradativa (no estágio é brusca). O amadurecimento que a gente sente nas alunas, no começo do 4º ano e no fim é uma coisa muito

forte. Aparecem tantos questionamentos... da profissão, do modo de encarar o aluno, a comunicação com a criança, nas diferentes faixas etárias.

– Também fazem revisão de conceitos e de metodologias. (depoimento de coordenadora e professoras de Didática)

– Após a regência, passamos a valorizar mais o trabalho das professoras que tínhamos observado.

– Na alfabetização, ensinar crianças que tinham dificuldades esse é um trabalho de muita responsabilidade.

– [...] Identificam o material de leitura ao qual as crianças têm acesso e usam isso na alfabetização.

– Que as escolas são deficientes. Falta muita coisa.

– Quando os alunos são valorizados, aprendem apesar das dificuldades.

– Importância de planejar conforme a realidade.

– O ensino requer formas diversificadas para que a aprendizagem ocorra.

*Entrevistadora:* – O curso ajuda vocês a se transformarem?

*Alunas:* – Demais! Com certeza!

*Entrevistadora:* – Só com relação à educação?

*Alunas:* – Não só. Prá vida!

### *Especificidade do curso/O destino profissional das alunas*

Sem dúvida, o curso em desenvolvimento no Cefam tem como referência o exercício profissional nas séries iniciais do 1º grau. Especialmente na faixa de 1ª a 4ª. Os depoimentos das alunas e professores deixam isso claro:

– Vêm para o curso com visão idealizada e ingênua do magistério [...] Muitas saíram [...] As que ficaram, mesmo que depois façam outras faculdades, temos a certeza que um pezinho no magistério vai ficar. Porque a gente sentiu um envolvimento maior com relação à profissão no decorrer do curso (Coordenadora).

– Realmente, o Cefam no 1º ano, se não fosse o enriquecimento curricular à tarde, seria um

curso de 2º grau como outro qualquer. Quando começa o estágio, Didática, Psicologia da Educação, aí elas começam a ter consciência do que é um curso de Magistério. E aí, as que ficaram adoram (Coordenadora).

– Quando começamos, a gente tinha um visão de mãe no magistério. Queria ser babá, tudo era por dom (Alunas).

Em relação a exercer a profissão:

– Se o salário fosse igual, escolheria a pública, porque você tem mais autonomia. Você planeja de acordo com a necessidade da criança. Às vezes, o que a criança necessita não é o que o pai quer, nem o que a diretora está obrigando você a fazer. (alunas)

– Já estou dando aula ... Eu faço Pedagogia ... Eu vou fazer ... Eu, Geografia, Letras ou Psicologia... Eu fugi um pouco: Direito... Deficientes.

– USP, PUC, Campos Salles...

– É claro que as condições são precárias, acho que a questão do salário é muito séria, porque nós trabalhamos prioritariamente para sobreviver. Então, é complicado. Mas, sem dúvida que você entrando nessa profissão, tendo a clareza das dificuldades, pelo menos você entra com o pé mais no chão, né? Certo?

Que professora queremos ser?

– [...] tendo como base a vivência nos estágios, deparamos-nos com professores cuja postura não é a que aspiramos.

– O descaso, o não comprometimento consciente ou não com a educação, reflete e reforça [...] o não desenvolvimento do aluno como ser ativo [...] Termos utilizados pelos professores, como “gracinha”, “docinho” e o gesto de passar a mão na cabeça do aluno podem ser um ato de mascarar e amenizar a verdadeira realidade [...] que mostra crianças sujas, piolhentas, fedidas e agressivas (decorrência do meio em que vivem), *mas que se trabalhadas e educadas crítica e conscientemente podem vir a atuar de maneira a transformar a sociedade* (Do relatório de 4 alunas do 4º ano, ao término do estágio em escola municipal. *Grifos nossos*).

– Pudemos perceber que as crianças possuem um grande potencial, porém este é mal trabalhado

pela professora. O que falta é estímulo, atividades alternativas que fujam à rotina preestabelecida [...] Dizer que é “construtivista” não é se utilizar apenas do giz, da lousa e de textos mimeografados que imbecilizaram a criança, mas propiciar condições para que esta construa suas hipóteses, supere-as, cheque-as independente e ponderadamente (Do relatório de 2 alunas de 4º ano, ao término do estágio em escola municipal).

### *O estágio Ideal*

Encontramos nos dois Cefams disponibilidade por parte de todos os envolvidos para aprimorarem o estágio. Há inúmeras idéias e sugestões, todas na direção de ampliar e melhorar a articulação do curso em torno de um projeto (que nem sempre está claro ou explícito) de formação de professores. Também foi interessante constatar que, segundo os professores, não haveria necessidade de alterar muito as condições de trabalho existentes.

No entanto, têm a clareza de que o Projeto Cefam no seu todo vive momento muito delicado na política estadual, e muitos dos problemas que afetam uma proposta conjunta se deve às condições estruturais: rotatividade de professores, dificuldade em se contar com professores competentes, etc.

### *Dificuldades/problemas/o que falta (nos Cefams)*

– Falta articulação entre todas as áreas do conhecimento. O curso é fragmentado. Há predominância de uma visão técnica, como se o estágio tivesse que atender só a isso.

– Rodízio de professores. Se houvesse na escola uma proposta clara de envolvimento de todos, aí eu acho que a equipe fica muito com essa idéia correndo no sangue e a pessoa que chega pegaria mais rapidamente. A gente já entraria articulado numa proposta [...] A gente despenca na escola. Se a escola já tivesse a proposta, a gente ia conhecendo...

– Precariedade das condições de trabalho. Salário. O Cefam exige carga integral de quase todos os professores. Com baixo salário não há professores que aguentem muito tempo. Ele precisa dobrar a jornada com outra escola que paga melhor...

## O ESTÁGIO NOS CEFAMs UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA?

Após a exposição sistemática de como o estágio está sendo desenvolvido nos dois Cefams estudados, procedemos à interpretação desse estudo, evidenciando, nos aspectos contraditórios dessa proposta, os elementos indicadores da unidade entre teoria e prática.

Através da pesquisa de campo que realizamos, pudemos perceber que o curso de formação desenvolvido no Cefam é claramente um curso profissionalizante. Isso ficou evidenciado tanto nos documentos como na ação de suas equipes. A finalidade do curso é formar professores para exercerem a profissão num campo delimitado – 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau.

Em decorrência disso, os estudos sobre o ensino nessa faixa de escolaridade (o que é, qual a realidade, o que tem sido e o que deveria ser o ensino) têm sido privilegiados no estágio e nas disciplinas diretamente a ele vinculadas, a Didática e as Metodologias (algumas mais e outras menos).

Podemos então afirmar que no Cefam há uma intencionalidade e um esforço para resgatar o campo de atuação e tomá-lo como referência para a formação. Também percebemos, pelos depoimentos, que “o curso é teoria e prática juntas o tempo todo”. Em nossa observação, essa unidade ocorre mais através de algumas disciplinas; em outras há mesmo um distanciamento.

Como tem sido essa consideração do campo de trabalho como referência para os estudos? Qual o conceito de prática aí presente? Qual o entendimento da unidade entre teoria e prática?

1) O campo de trabalho dos egressos do Cefam são escolas com classes de 1ª a 4ª série. O conteúdo desse trabalho é o ensino-aprendizagem das disciplinas básicas: Português, Matemática, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física.

O estágio tem possibilitado às alunas conhecerem essa realidade, aprendendo o que está sendo realizado e como; o que não está e

por quê. Esse conhecimento é adquirido pela observação direta e análise das situações observadas; pelo planejamento e execução de ações de ensino.

As alunas aprendem a criticar a prática existente, subsidiadas por algumas disciplinas do curso, e a executar práticas de ensino consideradas desejáveis, também subsidiadas por disciplinas, especialmente as Metodologias.

Em nenhum momento da pesquisa identificou-se expectativas, fosse por parte das alunas, fosse por parte dos professores, de observarem “práticas modelares” que pudessem ser generalizadas para outras situações. O estágio na escola experimental e na particular, que eventualmente poderiam ser tomadas com essa finalidade, mostra realidades de ensino bastante problemáticas para serem consideradas “modelos”. No caso da escola particular, o direcionamento do Cefam para a escola pública possibilita às alunas uma visão crítica bastante refinada sobre esse campo de trabalho.

Por outro lado, as dificuldades inerentes ao estágio, tanto por parte das escolascampo de aceitarem estagiários como das alunas de se locomoverem para locais distantes de onde moram, e da equipe do Cefam em estabelecer vínculos com escolas da comunidade, bem como de planejar o estágio como um projeto do curso todo, levaram um dos Cefams a quase suplantarem o estágio nas escolas pela atividade nas oficinas.

Se, de um lado, nas oficinas tem sido possível desenvolver uma série de conhecimentos e habilidades importantes para o exercício profissional, bem como aprender a ensinar crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas, a oficina não é a situação real de trabalho – a escola pública. Vários professores denotaram sua preocupação com este fato, uma vez que a oficina estaria colocando uma situação idealizada, não possibilitando às alunas habilidades para ensinarem no bojo dos determinantes presentes na escola – no modo como está organizada, como funciona, etc.

Também quando as alunas estagiam em escolas, vão direto para a sala de aula.

Em ambas as situações (oficina e sala de aula) o estágio não está possibilitando o conhecimento da realidade da escola e das escolas (dos sistemas escolares) e suas determinações no ensino-aprendizagem que se dá na sala de aula, no trabalho da professora e dos alunos.

Esse conhecimento é importante para que o profissional se capacite a atuar, modificando as condições existentes.

Nesse sentido, também não se identificou preocupação com o conhecimento da profissão de professor – sua história, seus problemas, suas associações, suas lutas, etc.

Isto é, o conhecimento do processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola (numa determinada escola) precisa ser apreendido nessa totalidade da organização escolar, que, por sua vez, é parte de totalidades mais amplas, enquanto prática social.

2) O Cefam possibilitou a alteração das condições de trabalho e envolvimento dos professores, da coordenação e dos alunos, propiciando um trabalho conjunto na elaboração/execução da proposta educacional e pedagógica dos cursos. Isso ficou evidenciado nos dois Cefams estudados.

Por ser um dos poucos projetos de política de ensino claramente compromissado com a melhoria da escola pública e nela, com a educação das camadas populares, tem atraído para os seus quadros aqueles professores que buscam fazer do ensino, do seu trabalho como professor, um instrumento de democratização da sociedade.

Esses fatores altamente propiciadores do trabalho coletivo não são suficientes para garantir a execução de um trabalho coletivo. Primeiro, porque o nível de inserção intencional dos professores varia; segundo, porque o exercício do trabalho coletivo é custoso, uma vez que “a humanidade, durante séculos e séculos em sua história, acostumou-se a formas de vida individualistas” (Suchodolski, 1979, p. 14).

Também o coletivo carrega uma contradição que precisa ser explorada. Forjada no modo de

produção capitalista, a cooperação inerente ao coletivo – é fundamental para que o trabalho da escola se realize de acordo com os objetivos, mas esta realidade é contraditória, pois se a cooperação pode ser um fator de estabilidade para poder, ao mesmo tempo a reunião dos trabalhadores coletivos possibilita uma unidade de interesse e favorece formas de resistência à dominação, da mesma maneira que favorece a unidade de interesses que, perdendo de vista os objetivos sociais, volta-se para o corporativismo. Terceiro, as condições de trabalho dadas (horas de atividade + horas de trabalho pedagógico, etc.) não resolvem o persistente baixo salário dos professores em geral, o que tem provocado certo desgaste e cansaço nas equipes.

– A decisão de sair do Cefam é dilacerante, porque aqui a utopia chegou mais perto. Mas você precisa pensar na sua sobrevivência. (Depoimento de professor de Didática)

Nem garantem, por si mesmas, o envolvimento, o compromisso:

– O pouco tempo que a gente tem para se encontrar não é bem aproveitado [...] Ainda não nos tornamos equipe (Professor).

3) Também é verdade que os envolvidos no Cefam (professores, alunos, coordenadores) não têm toda a clareza absoluta (ou a têm em diferentes níveis e graus de elaboração) do que significa formar professores, qual é a realidade das séries iniciais, quais as necessidades que a sociedade atual está demandando para o exercício profissional, como o ensino contribui para a emancipação humana, etc.).

Nesse sentido, a ciência pedagógica, que tem na formação de professores um campo privilegiado de aplicação, está presente de modo fragmentado e pouco consistente na atividade dos Cefams. A ciência pedagógica, como a entende Suchodolski (1979, p. 477):

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque esta contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e para amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora.

A ciência pedagógica não é exclusiva do profissional pedagogo. Enquanto ciência da educação, entendida como prática social, deve ser de domínio do professor, uma vez que sua atividade é educativa. Neste caso, a ciência pedagógica propicia às equipes escolares elementos para que traduzam sua proposta educacional em projeto pedagógico de curso. Traduzir as finalidades da educação numa dada sociedade que se quer transformar, um programa orgânico de trabalho na educação escolar – na formação de professores para um segmento da escolarização. Que professores são necessários? Que professor queremos formar?

Sem isso, fica difícil para os professores de outras áreas do conhecimento (Fundamentos da Educação e Metodologias), que nem sempre tiveram a formação pedagógica, estabelecerem claramente a contribuição de seus respectivos campos de conhecimento para a formação do professor – e, portanto, qual a inserção que podem ter nas diferentes atividades do curso, por exemplo, no estágio.

Ou seja, a dificuldade de maior inserção nos estágios, como vimos, não se restringe à falta de tempo (fator importante, sem dúvida), mas também envolve a necessidade de se explicitar qual é o entendimento que se tem da educação. O que é que tem sido e o que deveria ser o papel da educação escolar numa dada sociedade. E então, que professor queremos formar, para fazer qual educação. Com quais conhecimentos e habilidades. Como e em que as áreas de conhecimento contribuem, etc.

4) O Cefam está, sem dúvida, desenvolvendo uma capacidade crítica em suas alunas. Também está instrumentalizando-as para intervirem, fazerem diferente do criticado. Há avanços. A “prática” não está colocada no final do curso, no estágio. Não está entendida como “copiar modelos” – sabem que as realidades são muito diversas. Nem está colocada como “outra” em relação à “teoria”, porque estão percebendo que a “teoria” instrumentaliza para captar e analisar a prática das escolas. Nesse sentido “teoria e prática vão juntas, o tempo todo”.

Também não se está erigindo a instrumentalização, os recursos didáticos como prática.

Está-se buscando a unidade entre teoria e prática. Há uma intencionalidade – formar professores, mas e possível ir adiante. Precisa-se ampliar e tomar a realidade do exercício profissional como prática social (como totalidade determinada e determinante das práxis). Tomar dialeticamente o campo de atuação enquanto totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições presentes nessa realidade. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que ensino é necessário e por que; que professor é necessário e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real (existente), para conhecê-lo nas suas determinações, para identificar as possibilidades do novo (resultante do confronto entre o ideal (a realidade que se quer) e o real (o existente). Ou, como dissemos anteriormente, para adquirir novos conhecimentos é preciso agir conscientemente de acordo com finalidades, sobre a realidade, prefigurando em idéias os resultados proveitosos esperados.

No trabalho que vem sendo realizado no estágio nos Cefams, para que se configure verdadeiramente a unidade entre teoria e prática, a nosso ver, está sendo necessário conhecimento (teórico-prático) da realidade existente, por parte da equipe da escola (professores e coordenadores). Esta é uma condição essencial para que o projeto do curso seja, efetivamente, interdisciplinar, para que se possa identificar a inserção das diferentes disciplinas nas atividades curriculares, dentre elas o estágio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus. Coordenadoria do Ensino Regular. *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)*. Brasília, 1983. mimeo.

CANDAU, Vera. Revitalização do curso normal. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4. *Anais*. São Paulo: Cortez, 1986. t. 1, p. 502-508.

CAVALCANTE, Margarida J. *Centro de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério Um projeto em construção*. Brasília, 1992. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília.

CONTRERAS DOMINGOS, José. *Ensenanza, curriculum y professorado: introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal, 1990.

LELIS, Isabel. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, K, ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MEDIANO, Zélia et al. *Repensando a escola normal; relatório parcial do projeto de pesquisa "Revitalização da Escola Normal"*. Rio de Janeiro: PUC, 1987. mimeo.

PICONEZ, Stela. *A habilitação específica do 2º grau para o magistério: expectativas e necessidades para a sua clientela*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) USP.

PIMENTA, Selma, GONÇALVES, Carlos. *Revendo o ensino de 2º grau; propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Projeto*. São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. *O Projeto Cefam: avaliação de percurso*. São Paulo, 1992.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Tratado de pedagogia*. 4.ed. Barcelona: Península, 1979.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

# Estágio Supervisionado em Psicologia Organizacional: Estudo Preliminar\*

Rosângela Rocio Jarros Rodrigues\*\*

## RESUMO

*Levanta indicadores sobre a clareza, objetividade e uniformidade do processo, normas, critérios e instrumentos de avaliação do estágio curricular da área de Psicologia Organizacional do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Abrangeu o período de 1992 a 1994. Investiga quatro populações: supervisores acadêmicos e de campo; estagiários e egressos. Instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, um para cada população. Os aspectos abordados no Instrumento foram referentes à estrutura e organização do estágio e ao processo de avaliação do estagiário. Os resultados foram tabulados segundo cada população e a análise dos dados consistiu no cruzamento dos resultados. Há clareza, objetividade e uniformidade nos processos e normas do estágio, exceto quanto à utilização da ficha de controle do estagiário e à visita do supervisor acadêmico as organizações. Não há muita clareza, objetividade e uniformidade quanto aos critérios de avaliação e faltam instrumentos para avaliar os desempenhos e atividades; dos estagiários. Conclui que o processo de avaliação precisa ser cuidadosamente revisto. Que se façam a definição dos objetivos, critérios e instrumentos de avaliação que se desejam manter elou: implantar no estágio. Que se atente não só para a função classificatória de avaliação, mas também à diagnóstica e formativa.*

Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre o estágio curricular supervisionado na área de psicologia organizacional da Universidade Estadual de Londrina.

O estágio ocorre durante o quinto ano do curso de Psicologia, que proporciona ao estagiário a vivência de seu futuro papel profissional na realidade organizacional.

O psicólogo organizacional é aquele que “atua individualmente ou em equipes multiprofissionais, onde quer que se dêem em as relações de trabalho nas organizações sociais formais ou informais visando à aplicação do conhecimento da Psicologia para a compreensão e o desenvolvimento das relações interpessoais e dos processos em sua articulação com as dimensões política, econômica, social e cultural”, (cf. Weber, Lídia N. Dobrianskyj; Walter, Marcia Regina (Orgs.). *A Psicologia no Paraná: os caminhos percorridos*. Curitiba: CRP 8, 1991).

As atividades do psicólogo organizacional, durante muitos anos no Brasil, restringiram-se à implantação e manutenção dos subsistemas de Recursos Humanos. Atualmente, os limites de atuação deste profissional têm sido ampliados com o resgate das “dimensões esquecidas”, como: a subjetividade, o poder, a comunicação, a alteridade, a saúde mental do trabalhador e outros.

O campo de estágio é composto pelas organizações formais ou informais, públicas ou

\* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa n. 25, maio de 1995, como artigo-síntese, exigência do convênio firmado entre o Inep e a Universidade de São Paulo (USP).

\*\* Docente da área de Psicologia Organizacional da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Administração de Recursos Humanos.

privadas. São organizações que concedem o local para o estagiário concretizar sua formação acadêmica.

O estágio deve promover a aprendizagem através de uma experiência supervisionada visando ao desenvolvimento global do estagiário em nível teórico-prático, social, cultural e ético. A supervisão ocorre em dois níveis: o didático e o profissional. O estagiário tem a supervisão acadêmica ligada à instituição de ensino, e a supervisão de campo realizada pelo elemento da organização concedente do estágio.

Esta experiência caracteriza relevante troca de contribuições para os seus participantes. A instituição de ensino através do estágio avalia a si mesma, seus currículos e programas, e abre novas áreas de estudo e pesquisa. A organização pode implantar e/ou aperfeiçoar áreas específicas de trabalho; dispõe do estágio como meio eficaz para identificar profissionais necessários para seu quadro funcional e contribui para a educação formal. Ao estagiário é dada a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento construído durante o curso, sob a supervisão de profissionais habilitados, e atende às necessidades da organização onde atua.

É uma prática complexa, que exige criterioso planejamento, para que as tomadas de decisões sejam racionalizadas, afim de atender satisfatoriamente aos envolvidos no estágio. A instituição de ensino devesse dar condições para o supervisor acadêmico trabalhar como: salas adequadas para supervisão, acervo atualizado na biblioteca, meio de transporte até as organizações para o acompanhamento do estágio, etc. A organização precisa acompanhar sistematicamente as atividades do estagiário, definindo um programa para o estágio em conformidade com os objetivos da mesma.

O ato de planejar pode ser participativo e envolve três etapas: a preparação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento. Implica o replanejar constante a partir dos resultados obtidos quanto a objetivos, normas, critérios e procedimentos.

A avaliação do ensino é um componente a ser planejado no estágio. Esta não é um fim em

si mesma, mas faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Não pode ter função de castigar ou premiar avaliados, mas de diagnosticar se os objetivos estão sendo atingidos, se há falhas e como resolvê-las, com vistas ao desenvolvimento do avaliado e da otimização dos processos.

É um examinar que abrange avaliado e avaliador, por isso também é participativo e não pode ser um “exercício autoritário de poder” como expressa Gadotti. A avaliação, além de função classificatória, deve ser diagnóstica e formativa. Tem que ter claramente os objetivos e critérios ao avaliar e dispor de instrumentos que possam servir de auxiliares nessa tarefa de avaliar.

Avaliar não é um ato solitário e secreto daquele que tem o poder de atribuir notas. O avaliado precisa ser informado sobre o que vai ser avaliado (desempenho) e quais os critérios de avaliação. O *feedback* é uma prática que, adotada, contribui para as mudanças de comportamento do educador e educando durante o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando estes aspectos, foi realizada a pesquisa sobre o estágio, que visou a obter indicadores sobre a clareza, objetividade e uniformidade dos processos e normas que compõem a estrutura do estágio e dos critérios e instrumentos utilizados para avaliação.

A metodologia empregada foi a seguinte: a partir da análise dos instrumentos existentes na área de psicologia organizacional e do levantamento dos itens referentes a processos, normas, critérios e instrumentos de avaliação, foram elaborados os questionários para a pesquisa.

Os questionários abordaram os seguintes aspectos: assessoria prestada pela UEL; campo de estágio; distribuição de estagiários por supervisores acadêmicos; local para supervisão; carga horária do estágio; visita do supervisor acadêmico a organização; ficha de controle de frequência e atividades; participação do supervisor de campo e desempenho do supervisor acadêmico (estes aspectos compõem a estrutura do estágio). O segundo grupo, referente à avaliação do estagiário, é composto pelos aspectos: critérios e instrumentos das quatro formas de avaliação



(plano de estágio, desempenho, banca examinadora e relatório final); *feedback*, participação do supervisor de campo; a avaliação do trabalho desenvolvido no estágio e a contribuição do estágio para a formação profissional.

Estes aspectos estavam presentes nos quatro questionários elaborados e específicos para cada população. A investigação abrangeu por censo: supervisores acadêmicos (8); supervisores de campo (17) e estagiários (50) que estavam no estágio no período de 1992 a 1993. Também foram incluídos os egressos formados pela UEL. Após o levantamento de endereços junto a UEL, foram enviados 62 questionários via correio, mas apenas 14 egressos responderam a esse e o devolveram.

Os resultados obtidos indicam que há clareza, objetividade e uniformidade nos processos e normas relativas à estrutura do estágio, exceto quanto à visita do supervisor acadêmico às organizações, que são esporádicas devido à falta de condições oferecidas pela UEL. Quanto à ficha de controle, embora considerada pelas quatro populações como necessária, não é solicitada pelos supervisores.

Os dados referentes ao processo de avaliação demonstram que não há muita clareza, objetividade e uniformidade quanto aos critérios e instrumentos utilizados pelos supervisores acadêmicos. Em sua maioria, os

estagiários e egressos não tinham clareza em relação aos critérios a que foram submetidos, apesar de os supervisores afirmarem que divulgam seus critérios. Os supervisores de campo não participam da avaliação dos estagiários, mas consideram que deveriam fazê-lo, pois estão em contato direto com o estagiário, na prática.

É necessário que o supervisor acadêmico tenha clareza quanto: ao perfil profissional que se deseja formar; ao papel que este profissional terá diante do mercado de trabalho e às atividades que o estagiário poderá desenvolver nos estágios.

O distanciamento entre universidade e campo de estágio reside muito na insuficiência do sistema informacional que os cercam. Essas duas esferas têm muito a contribuir entre si.

Na pesquisa, são listadas algumas considerações que ressaltam a necessidade de estudar o processo de avaliação. É uma área de fundamental importância no processo de ensino e deve ser cuidadosamente planejada e estruturada.

A pesquisa é um estudo preliminar que detecta procedimentos adequados que devem ser mantidos e outros, inadequados, que necessitam ser revistos. O estágio é uma área rica para estudos, e outras pesquisas deverão surgir para analisar amplamente o tema.