

PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jane Soares de Almeida

Faculdade de Ciência e Letras – UNESP (Araraquara)

RESUMO

A formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, feita atualmente pela Habilitação Específica para o Magistério (curso que veio substituir a antiga Escola Normal), passa necessariamente pelo cumprimento de atividades práticas — vinculadas às disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado —, enfatizadas como momento culminante dessa formação.

O presente estudo procurou caracterizar esse componente curricular através de três níveis: o da legislação, o teórico e o da realidade das escolas, que muitas vezes não concordam entre si e assumem contornos conflitantes. Tal análise possibilita repensar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado e sua efetiva relevância nos cursos atuais, ao mesmo tempo em que levanta questionamentos a respeito da situação atual da formação de professores no Estado de São Paulo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES — CURRÍCULO — 1º GRAU

ABSTRACT

TEACHING PRACTICE AND SUPERVISED TRAINING STAGE IN THE EDUCATION OF TEACHERS. The education of teachers for the beginning grades of primary school, currently performed by the "Habilitação Específica para o Magistério" (Specific Teaching Qualification Course), the course replacing the old "Escola Normal" (normal teachers' college), must include the practical activities related to the "Teaching Practice" and "Supervised internship disciplines", the culminating moments of teacher education.

This study seeks to characterize this curriculum component in three levels: the legislation on, the theory, and the reality of the schools, which often run counter to each other, forcing change in their contours. Such analyses make it possible to rethink "Teaching Practice" and "Supervised Residency" and their relevance to present courses, at a time when queries are being raised with respect to the current situation in the training of teachers in the state of São Paulo.

Torna-se difícil caracterizar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na Habilitação Específica para o Magistério — HEM (antigo Curso Normal), tendo em vista os vários aspectos que envolvem esses componentes curriculares. De um lado, existe toda uma legislação que dita normas e regras a serem seguidas, de outro, há a situação concreta dos alunos da HEM e do 1º grau, dos professores, das escolas e de todo o sistema escolar — salas de aula, corpo técnico-administrativo, currículos e programas. A mediação entre esses dois lados é feita por uma base teórica que não contrapõe teoria e prática, pois considera essa relação única e indissociável, procurando envidar esforços no sentido de acomodar a situação real e legal à contribuição dos estudiosos, educadores e todos aqueles que se preocupam com a educação, tanto no passado como no presente.

A esses três aspectos — legislação, realidade e teoria — soma-se uma concepção muito difundida entre professores e alunos do curso sobre a relação teoria e prática, baseada mais no senso comum do que numa proposta científica, em que “teoria” confunde-se com o conteúdo técnico-pedagógico das disciplinas do currículo, esperando-se que tais conteúdos, ministrados durante as aulas, sejam posteriormente “aplicados” no trabalho cotidiano do futuro professor. Dessa forma, garantir-se-ia um ensino eficiente e estabelecer-se-ia a relação “teoria” (dada no curso) e “prática” (trabalho docente). Assim, instala-se o equívoco dessa prática e uma das principais distorções da Prática de Ensino e do próprio curso.

Acrescente-se a essa pluralidade de enfoques sobre a formação dos professores uma supervalorização dos métodos e técnicas que atribuem à formação pedagógica o caráter de treinamento, reflexo do tecnicismo reinante na sociedade. Tem-se assim uma formação ideologizada e contraditória que dará seus resultados nos bancos escolares, junto às camadas de baixa renda, com evasão e fracasso escolar, aspectos esses que, dentre outros, são também decorrentes do desempenho do professor em sala de aula.

Para que melhor se caracterizem as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dentro do curso de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, de forma a abranger os seus múltiplos aspectos, optou-se por analisá-las em três níveis distintos mas intrinsecamente ligados entre si: 1º) o nível da legislação, mediante o estudo do aspecto legal proposto pelas leis que regem a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados nos cursos; 2º) o nível teórico, representado pela análise da disciplina em relação às concepções pedagógicas de dois educadores clássicos que produziram literatura sobre o assunto; 3º) o nível da realidade, representado pela realização concreta dos componentes por professores e alunos no cotidiano da escola e sala de aula.

A LEGISLAÇÃO

A análise da legislação que norteou os procedimentos relativos ao desenvolvimento da Prática de Ensino e

do Estágio Supervisionado na HEM, nos anos seguintes à Lei 5692/71, e culminou com a Resolução 30/87, possibilitou chegar a algumas conclusões que nos permitem traçar um paralelo entre os três níveis propostos para estudo desses componentes curriculares¹.

Existe na legislação que orienta a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado um enfoque ideológico e um enfoque técnico, ambos representativos das repercussões da Lei 5692/71 sobre o ensino no estado e no país e que perduram ainda nesta década. A legislação pressupõe uma organização ideal dessas atividades, não levando em consideração as condições existentes nas escolas, pouco adequadas à sua efetiva realização.

A ênfase no planejamento das atividades e na observação como forma de apreensão da realidade, com claras raízes no método intuitivo da percepção sensível, está clara na legislação. Assim surge a idéia do Professor-Modelo, Aula-Modelo, Escola-Modelo, a partir da qual o futuro professor procurará construir sua própria prática, baseado no pressuposto de que “observando fazer, se aprende a fazer”.

Ao tentar promover a interdisciplinaridade, a legislação esbarra no próprio cotidiano característico das escolas, com professores envolvidos com suas disciplinas e com um ritmo pouco propício para viabilizar um trabalho conjunto, o que acaba tornando praticamente inviáveis os artigos da lei. O professor de Didática e/ou Metodologia que assume a coordenação dos estágios acaba planejando, organizando, coordenando e supervisionando as atividades isoladamente. Assim, Didática, Metodologia, Prática de Ensino e Estágio passam a ser um só bloco, miscigenando-se em conteúdos, atividades e aulas.

Outra etapa de realização dos estágios, a participação, restringe-se a determinados momentos em sala de aula, mais no nível de trabalho prático do que de atividade de formação. Os estagiários ficam corrigindo provas, mimeografando textos, verificando cadernos ou encapando-os, num fazer mecânico e desorientado, isso quando os professores da classe o permitem.

A docência supervisionada, ou régência de aulas, considerada o momento culminante da formação do professor, é feita em situação artificial: com planos de aula e material didático previamente preparados e número insuficiente de aulas ministradas pelos alunos-mestres, situação decorrente do próprio cotidiano das escolas e do curso. Os instrumentos de registro limitam-se a fichas ou cadernos de anotações, onde os estagiários transcrevem suas observações que, posteriormente, poderão ser objeto de discussão durante avaliação das atividades.

1 Para um melhor aprofundamento na Legislação que orienta a realização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na Habilitação Específica para o Magistério, consultar Almeida (1991).

Observa-se no estudo da legislação que, embora esta considere a grande importância de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação do futuro professor, as inovações feitas desde a Lei 5692/71 até hoje referem-se mais à forma de operacionalização do que ao conteúdo. Os acréscimos concentram-se no número de horas, no pressuposto de que o aumento quantitativo há de necessariamente melhorar o qualitativo, fato que na prática revela-se irreal.

Conclui-se, pois, que entre o que a legislação recomenda fazer, o que se deveria fazer e o que é realmente feito, existe uma grande distância.

A TEORIA

Para uma melhor compreensão das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é necessário observar a concepção pedagógica que possivelmente esteve implícita ao se formar professores e "treiná-los" por meio de atividades práticas.

No Brasil, sempre foi fato notório a importância atribuída aos pensadores de outros países e à adoção de seus ensinamentos, sem que se questionasse sua adequação ao nosso meio social. Caetano de Campos, na reforma que implantou em 1890 na Escola Normal em São Paulo², considerava a prática de ensino indispensável, posição que se detecta em alguns de seus escritos: "O novo horizonte que se dilatou perante os normalistas, iniciados nas práticas do ensino intuitivo, fê-los aproveitar uma aptidão de que eles mesmos se admiravam. Com este foco de verdadeiro ensino o sucesso ficou de tal modo garantido que julgo indispensável alargar ainda mais a prática escolar, proporcionando seu benefício aos alunos do 2º ano" (in *Relatório*, apud Moacyr, 1942. p.80).

No livro *A Educação e a ilusão liberal*, Casimiro dos Reis Filho também aponta para essa perspectiva ao se referir a Caetano de Campos como "livre-pensador, convencido das idéias liberais da sua época, [que] reflete as inúmeras influências que as várias correntes do pensamento europeu do Século XIX difundiram no Brasil (...). Seu pensamento é fruto da vulgarização das obras dos naturalistas, historiadores e filósofos que no fim do Século XIX europeu, utilizaram os conhecimentos científicos para combater a metafísica. Mas, esse cientificismo, em Caetano de Campos, é usado pragmaticamente para justificar a implantação de um amplo conjunto de instituições de ensino popular, do qual a educação norte-americana é o modelo ideal que inspira" (1981. p.50).

O mesmo autor transcreve trecho da carta de 30 de março de 1890 que Caetano de Campos escreve ao redator de *O Estado de S. Paulo*, na qual se refere explicitamente a Pestalozzi, de quem era grande admirador: "Os da nossa geração tiveram a felicidade de vir depois de Pestalozzi. O que fez este sublime reformador do ensino, ajudado pelo mesmo vigoroso espírito, pela mesma luminosa clarividência, é obra tão grandiosa, que para dar-lhe a medida basta dizer que

todas as nações cultas deixaram-se seduzir por ele" (p.55).

O posicionamento teórico de Caetano de Campos demonstra a influência de Pestalozzi na reforma implantada na Escola Normal em 1890 e que, no caso da Prática de Ensino, perdura até hoje. Pestalozzi, por sua vez, inspirava-se no mestre tcheco Comênio, o qual por meio de sua maior obra, *A Didática Magna*, veio a superar as dificuldades do ensino tradicional, encaminhando-se para um tipo de educação que levasse em conta a realidade e o meio do educando:

As idéias levantadas por Comênio e Pestalozzi nos seus escritos pedagógicos harmonizam-se perfeitamente com o ideal da formação prática, questão que certamente merece estudos mais aprofundados.

JOÃO AMOS COMÊNIO (1592-1671)

A principal e mais importante obra de Comênio, a *Didática Magna*, compõe-se de quatro partes essenciais e ligadas entre si. A primeira parte, de caráter teológico-filosófico, faz a exaltação do homem, ser perfeito, cuja vida terrena é antecipação e preparação para a vida divina. Na segunda parte, aparecem alguns princípios de Didática Geral associados à necessidade de educação do homem. A terceira parte aborda questões da Didática Especial e do método. Finalmente, a quarta parte é composta de um Plano Orgânico de Estudos, com exortação aos governantes para que, juntamente com a ajuda divina, se empenhem em educar as gerações futuras.

Há na obra de Comênio muitas referências à questão da atividade prática. É notável que os seus escritos ainda hoje possuam tantas características de atualidade, podendo-se aplicar seus princípios ao ensino vigente em nossas escolas. Retirando-se a extremada exaltação mística e o forte teor religioso, a *Didática Magna* pode equiparar-se a muitos escritos de nossos dias. Portanto, é possível trabalhar com algumas concepções comenianas, procurando identificar dentro de seus pressupostos a relação dessa base teórica e suas aplicações práticas.

Segundo Eby (1970. p.166), o mestre tcheco "concordava com Aristóteles e com a moderna opinião pragmatista", ao afirmar que: "O que deve ser feito deve ser aprendido pela prática. Os artesãos não atrasam seus aprendizes com teorias, mas põem-nos a fazer trabalho prático num período inicial, assim aprendem a forjar, forjando; a entalhar, entalhando; a pintar, pintando, e a dançar, dançando. Nas escolas, pois deixai os estudantes aprender a escrever, escrevendo; a falar, falando; a cantar, cantando e a raciocinar, raciocinando".

2 Essa reforma de Caetano de Campos, feita na Escola Normal de 1890, assim como o resgate do seu pensamento pedagógico, encontram-se no livro de Casimiro dos Reis Filho, *A Educação e a ilusão liberal*.

Esse "aprender pela prática", numa época na qual o ensino memorístico, com base na repetição, era norma vigente e aceita por todos adeptos do tradicionalismo escolar, constituía inegavelmente uma inovação em termos pedagógicos.

Ao dizer que os homens não devem buscar o conhecimento nos livros, mas, sim, na natureza, Comênio enuncia a lei de "nada ensinar apenas com argumentos de autoridade, mas ensinar tudo por meio de demonstração sensível e racional. (...) é necessário que, ao mesmo tempo que se ensina a entender as coisas, se ensine também a dizê-las e a fazê-las, ou seja, a pô-las em prática: e vice-versa" (p.260).

Pode-se concluir que, fundamentalmente, Comênio aliou aos estudos teóricos uma concepção de ensino e aprendizagem baseada na atividade prática. O caráter inovador de sua obra propiciou que a educação tomasse rumos novos, ainda que o reconhecimento de seu trabalho tenha somente aparecido séculos após sua morte. Através do seu trabalho como professor e estudioso, Comênio deu maior transparência ao ato de ensinar/aprender, atribuindo à prática o melhor caminho para atingir esse objetivo, tendo também sistematizado uma proposta específica de aplicação do método como meio seguro para chegar a um fim — no caso, o ensinar tudo a todos, com rapidez e economia de tempo e esforço. Isso representou considerável avanço sobre o pensamento pedagógico da época em que viveu, tendo suas idéias certamente iniciado os primeiros movimentos em direção à ruptura da estagnação do campo educacional derivada do ensino acadêmico e humanista, embora tais formulações não tivessem tido efeito imediato.

JOÃO HENRIQUE PESTALOZZI (1746-1827)

O pedagogo suíço Pestalozzi atribuiu grande importância à preparação de professores, os quais, segundo ele, deveriam ser os principais veiculadores do método intuitivo por ele criado, que se apóia nas impressões sensoriais como base de todo o conhecimento.

Assim como Comênio, Pestalozzi deu especial ênfase ao preparo prático, no qual a repetição e o treinamento ocupavam papel de destaque. Para o mestre suíço, a técnica oferecida aos futuros professores durante a preparação profissional era insuficiente para um bom desempenho docente, sendo principalmente necessária a prática.

Para entender claramente a influência da concepção pedagógica de Pestalozzi e do seu método intuitivo na formação de professores na Escola Normal Paulista através de atividades práticas, faz-se necessário um breve resumo da trajetória histórica da difusão de suas idéias pelo mundo, e da maneira pela qual estas interferiram no pensamento educacional dos que promoveram mudanças e reformas nessa escola.

Enquanto as concepções comenianas permaneceram inicialmente no obscurantismo, vindo a ser res-

gatadas séculos depois, Pestalozzi influenciou enormemente o pensamento ilustrado brasileiro no final do século passado. Tal influência deu-se mediante o processo histórico do "transplante cultural", representado pela prática difundida, na época, de se adotar modelos importados que "havam dado certo" no exterior, principalmente se estes vinham da Europa e Estados Unidos.

Com a difusão do método pestalozziano na Europa, vários países enviaram seus representantes para conhecer sua pedagogia e as experiências da educação renovada pregada por ele. O movimento na Inglaterra repercutiu diretamente nos Estados Unidos, dada sua situação de ex-colônia. O interesse dos educadores norte-americanos, somado a toda literatura educacional veiculada a respeito do mestre suíço, causou durante o século XIX grande entusiasmo e curiosidade sobre o método intuitivo, na nação americana, ávida por novas idéias. Esse interesse veio a influenciar notadamente seu sistema educacional, através da renovação dos métodos de ensino, e dentre esses os que se ligavam diretamente à formação dos professores e a seu preparo prático pelos "Teacher's Colleges".

Por volta de 1879, as Escolas Americanas de confissão protestante introduziram as orientações do método intuitivo no Brasil no eixo Rio-São Paulo e em Porto Alegre. Destinadas inicialmente à educação dos filhos de norte-americanos radicados no país, despertaram admiração e grande aceitação dos educadores brasileiros, entre os quais Rangel Pestana, um de seus mais fervorosos adeptos. Na Província de São Paulo, essas escolas apareceram como "símbolos de uma atuação pedagógica renovada" (Barbanti, 1977. p.65), influenciando notavelmente um sistema educacional pauperizado e fragmentado por orientações educacionais desconectadas e inconsistentes, que, através de uma Escola Normal que não conseguia alicerçar-se no aparelho escolar da época, tentava encontrar um caminho para formar seus professores.

Num momento histórico em que as idéias republicanas e positivistas agitavam as vanguardas intelectuais paulistas, escreve Barbanti a respeito das Escolas Americanas: "o êxito social e pedagógico dessas escolas foi indiscutível. Há inequívocas evidências de que elas, em São Paulo, receberam proteção e apoio dos setores progressistas, que não apenas lhes garantiram clientela, como acolheram suas práticas pedagógicas a ponto de tomá-las como modelos das reformas efetuadas na rede oficial de ensino a partir de 1890" (p.65).

Ao ser indicado por Rangel Pestana³ para comandar a reforma da Escola Normal em 1890, Caetano de Campos também assimilou as premissas básicas do método intuitivo como modelo para a formação de

3 Maiores detalhes sobre a atuação de Rangel Pestana no Sistema de Ensino Paulista encontram-se na tese de doutorado de Maria Lúcia S. Hilsdorf, *Francisco Rangel Pestana — jornalista, político e educador*.

professores. O método era já então largamente difundido nas Escolas Americanas na Província de São Paulo, e Rangel Pestana era um dos professores dessas escolas.

Sabe-se também que, concordando com as teses sobre educação de Rangel Pestana, Caetano de Campos considerava o modelo norte-americano ideal para o atendimento dos anseios democráticos de uma educação republicana. Esse modelo, por sua vez, possuía fortes correspondências com o pensamento pestalozziano, principalmente a respeito da formação de professores.

O ensino pelo método intuitivo consagrou em definitivo a proposta de dar formação prática aos professores, fato que até então vinha se desenvolvendo de forma bastante insuficiente e descontínua nos cursos da época.

A REALIDADE

Nesta parte pretende-se tentar mostrar a realidade vivenciada na prática. Uma realidade lentamente assimilada no cotidiano profissional e encontrada a cada novo ano letivo com novos grupos de alunos.

É uma análise que tem muita subjetividade, mas que pode ser, ao mesmo tempo, objetiva, porque parte do conhecimento sobre o real. Para essa análise e descrição, recorreu-se a quatro fontes principais de referência, que também interagem como parte de um todo: 1) a minha própria prática docente, como professora-supervisora de estágios, tanto na HEM como no curso de Pedagogia; prática essa que subsidiou constantemente o referencial de análise e faz parte intrínseca da realidade; 2) informações e dados acumulados ao longo dessa experiência como professora-supervisora, provenientes do convívio com todos os envolvidos no processo da formação prática dos professores: alunos e professores da HEM, do 1º grau e do Curso de Pedagogia. Os relatos dos alunos estagiários e sua postura perante os estágios são preciosas fontes de referência, que ajudaram a completar as lacunas existentes, resultado de uma participação individual, com a visão proporcionada por uma pluralidade de olhos ao longo desses anos todos; 3) como terceira fonte de referência conta-se com as pesquisas feitas na área por estudiosos comprometidos com a formação do magistério de 1º grau, que em algum momento de seus estudos abordaram a questão da Prática de Ensino; 4) a análise de documentos, como Planos Escolares e Grades Curriculares, assim como da legislação orientadora, possibilitou traçar um panorama mais completo sobre tudo que se refere à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores das séries iniciais do 1º grau.

Pode-se considerar que atuamos o tempo todo como sujeitos de um processo, fazendo parte ativa na construção de um conhecimento nascido da prática e da experiência, num intercâmbio constante com alunos e professores, na busca de um referencial de

análise e de fatos concretos que sirvam de sustentáculo para as reflexões.

Utilizando-nos de nossa prática cotidiana, de suas mazelas e dificuldades, foi-se "construindo" lentamente uma visão crítica e uma base teórica. Diversas vezes tomamos distância dessa prática para examiná-la mais detalhadamente sob um prisma teórico ou para confrontá-la com outra experiência direta. Mas sempre a ela retornamos, buscando aperfeiçoá-la com os conhecimentos adquiridos por meio das reflexões. Tal processo nunca se dá por acabado. Renova-se sempre a cada dia, a cada ano, com novas turmas de alunos, novos modos de pensar.

Não se pode assegurar cientificamente que o desenvolvimento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado processe-se de forma igual em todas as escolas de formação de professores do Estado. Reconhece-se que a simples observação de fatos isolados ou atípicos não é representativa da totalidade dos casos, já que esta não pode simplesmente substituir a crítica e a reflexão. Como afirma Giroux (1986. p.37), "começa-se com uma observação, mas com um quadro de referência teórica que situa a observação dentro de regras e convenções que lhe dão significado, enquanto que simultaneamente se reconhecem as limitações de tal perspectiva ou quadro de referência".

Portanto, parte-se de princípios norteadores tais como currículos, programas e legislação, que são comuns a todos os cursos de formação de professores. As variações decorrem de posturas personalistas e da formação acadêmica de cada envolvido no processo e de sua prática pedagógica individual.

Atualmente, a Prática de Ensino aparece no currículo da HEM vinculada à Didática, não sendo considerada disciplina autônoma; o Estágio Supervisionado é representado por atividades e é mencionado nos currículos apenas em relação à carga horária determinada para cada série. Assim, ambos terminam por diluir-se num só componente, sendo inclusive apresentados como sinônimos.

Ao indicar que os estágios somente devem ser supervisionados pelo professor de Didática e/ou Metodologia, a legislação promove algumas distorções na realidade dos cursos, já que o professor dessas disciplinas acaba por utilizar seus horários de aula para dar instruções e fazer avaliação sobre estágios, prejudicando muitas vezes o desenvolvimento dos conteúdos das citadas disciplinas. Verificou-se, inclusive, que os professores de Didática e Metodologia atribuem conceitos a essas disciplinas, originados do desempenho dos alunos durante os estágios.

Outro dado interessante é que, embora a legislação recomende com veemência um trabalho interdisciplinar — indicando a Prática de Ensino como "ponto de convergência" das demais disciplinas do currículo —, na realidade tal fato não se efetiva. Não há envolvimento dos professores dos demais componentes do currículo com os estágios dos alunos, que acabam ficando sob a responsabilidade exclusiva do professor de Didática ou Metodologia. Não existe "professor de

Prática de Ensino”, mas sim “professor de Didática ou Metodologia, supervisor de estágios”.

Existe uma visão equivocada da relação teoria e prática. Pretende-se que os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do currículo, “aplicados” no cotidiano das atividades de estágio, estabeleçam essa relação. Assim, o aluno aprende um determinado conteúdo para em seguida “aplicar” na prática, seja nas atividades de regência de aula, como é mais comumente feito, seja no trato com os alunos das classes do 1º grau.

A legislação recomenda que sejam cumpridas integralmente de 300 a 360 horas de estágio pelos alunos, que são iniciadas geralmente a partir do 2º ano do curso. Ao mesmo tempo verifica-se que muitas vezes não há como adequar o horário do 1º grau ao horário dos alunos da HEM.

Também em relação ao horário, existe um sério problema no que se refere aos estágios no curso noturno do magistério. Atualmente esses cursos atendem uma clientela predominantemente trabalhadora, representada por alunos de menor poder aquisitivo que têm empregos durante o período diurno, muitas vezes com horários apertadíssimos. Sendo assim, os encargos de cumprir horas de estágio no período diurno em que funciona o 1º grau representam um ônus extra — como trabalhar durante o dia e estagiar no mesmo período?

Perante essa situação são tomadas algumas iniciativas, nenhuma delas, entretanto, significativa para os objetivos da Prática de Ensino. São elas:

- o professor/supervisor “dá um jeito” e passa aos alunos algumas tarefas “valendo” horas de estágio;
- os alunos tiram férias do emprego para fazer estágio em regime intensivo, até o total cumprimento da carga horária;
- os alunos faltam aos empregos pelo mesmo motivo, ou tentam fazer acordos com o empregador e o supervisor de estágio;
- os alunos a duras penas cumprem a carga horária exigida para os estágios, encarando tal atividade como uma norma burocrática que os sacrifica no curso e não como momento importante para sua formação, o que leva ao desvirtuamento dos objetivos formativos;
- as escolas condicionam a matrícula no curso a uma declaração do empregador de que o aluno será dispensado para fazer estágio — o que raras vezes acontece —, garantindo-se assim o cumprimento da legislação, mas não assegurando a permanência do aluno na escola;
- os alunos desistem do curso.

É importante acrescentar que os problemas apontados não se referem apenas ao período noturno, nem esgotam o rol de dificuldades encontradas pelos alunos para fazer estágio. Existem ainda diversos fatores de ordem pessoal e organizativa que também interferem na sua realização e que variam conforme a escola, a clientela, os professores e a direção do estabelecimento de ensino.

A escola-campo de estágio, aquela que recebe os estagiários nas séries iniciais do 1º grau e que será seu futuro campo de trabalho, é muitas vezes mais um problema a ser contornado.

Com a extinção das Escolas-Modelo por volta de 1920 e dos Colégios de Aplicação um pouco mais tarde, o estágio em Prática de Ensino passou a ser feito nas escolas da comunidade, tanto oficiais como particulares, dependendo de entendimentos entre a Direção da escola e o Supervisor de Estágio.

As escolas particulares têm uma realidade que não é encontrada nas escolas da rede pública, notória pela escassez de recursos e composta por alunos dos segmentos populares na sua maior parte. Além disso, muitas vezes, as escolas particulares não demonstram disponibilidade para receber estagiários. Sendo assim, os alunos da HEM pertencentes à esfera pública são geralmente enviados às escolas oficiais para estagiar.

Esses estágios são feitos nas quatro séries iniciais do 1º grau e na pré-escola, cursos que só funcionam no período diurno. Durante cada ano letivo, os alunos da HEM devem cumprir uma determinada carga horária, contabilizada no total das horas recomendadas pela legislação para o estágio.

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

Estudos feitos por Gatti et al. (1977. p.28) sobre a relação dos estagiários com os professores do 1º grau confirmam que apesar de, um modo geral, essa relação ser satisfatória, aparecem termos tais como: “normalistas fiscais dos professores”; “o estagiário perturba a aula”; “o estagiário considerado empregadinho do professor”; ou “os pais das crianças da escola anexa não gostam da intromissão dos estagiários”, que nos permitem detectar alguns problemas nessa área. Encontramos inclusive professores das classes do 1º grau que se recusam terminantemente a aceitar estagiários. Há também, devemos ressaltar, professores interessados que procuram auxiliar os estudantes.

A falta de espaço físico é também uma realidade: muitas vezes os estagiários são obrigados a ficar uma manhã ou tarde inteira nas classes do 1º grau, de pé, por falta de acomodações para todos. Esse problema também existe para o supervisor de estágio que não tem um lugar apropriado para atender os alunos, dando-lhes instruções durante o recreio, nos corredores, sala dos professores e mais comumente nas salas de aula durante as horas reservadas para as disciplinas Didática ou Metodologia. Quando as turmas são grandes, o que geralmente ocorre, tais obstáculos tornam-se mais complicados ainda, dado que o atendimento

ao estagiário geralmente assume contornos individualizados.

Outro problema que se apresenta em relação ao professor-supervisor é que este, muitas vezes, nunca trabalhou no 1º grau, não tendo assim uma visão prática desse grau de ensino, o que lhe dificulta um bom desempenho nesse campo para com os estagiários.

De acordo com a legislação em vigor (Deliberação CEE 21/76 e Resolução SE 274/82), os estágios curriculares devem ser desenvolvidos em três etapas: **Observação, Participação e Regência de Aulas**. Para cada etapa, dependendo sempre do supervisor, é estipulado um número de horas de estágio e são dadas instruções específicas.

Na fase da **Observação**, o aluno é colocado em contato direto com as classes de 1º grau, a fim de se familiarizar com o trabalho executado nesse grau de ensino. O procedimento normalmente adotado é o estagiário observar a aula do professor da classe, anotando num caderno próprio ou em fichas o desenrolar da aula, e obedecendo a um roteiro previamente elaborado pelo professor-supervisor ou retirado dos muitos "manuais de estágio" existentes.

Para a etapa da **Observação**, o professor é escolhido aleatoriamente para servir de modelo ou padrão profissional para o aluno. O critério utilizado é que ele aceite estagiários ou que esteja disponível para recebê-los. Convenhamos, entretanto, que uma escolha feita segundo critérios baseados no mérito ou desempenho eficiente criaria uma situação constrangedora para os não escolhidos, propiciando disputas indesejáveis, o que, obviamente, deve ser evitado.

Sendo assim, nessa etapa, o aluno vê-se confrontado com situações antagônicas ou modelos impróprios, levando-o a confusões e até a sentimentos de revolta. Por outro lado, também pode aprender muita coisa útil, dependendo do professor da classe.

Na realidade das escolas, a **Observação**, dependendo de como concretamente se efetua, é prejudicada pela falta de condições adequadas quanto ao espaço físico, preparo do professor de 1º grau e do supervisor de estágio, preparo do aluno da HEM e pouco envolvimento dos professores das outras disciplinas do curso.

As "Instruções para Estágio Supervisionado", publicadas pela SE/CENP em 1979 (São Paulo, 1979), apresentam predomínio de normas técnicas, idealizadas segundo o pressuposto de um fazer em série, que não atenta para a realidade das escolas, professores e alunos. Caracterizam-se principalmente por serem excessivamente minuciosas e claramente inoperantes e inadequadas ao atual funcionamento dos cursos, principalmente no período noturno.

Quanto à **Participação**, esta fica invariavelmente dependendo da boa vontade do professor da classe ou diretor da escola. Traduz-se no cotidiano de sala de aula por: corrigir cadernos e provas, mimeografar trabalhos, dar ou receber recados, organizar festas escolares e cuidar do recreio, só para citar as atividades mais comuns — isso quando há solicitação. Na

maioria das vezes, a participação simplesmente não existe.

A **Regência de Aulas**, como terceira etapa, seria o coroamento das atividades de estágio. Devidamente instruídos pelo professor de Didática ou Metodologia que lhes fornece o "modelo", os alunos organizam um "plano de aula" sobre determinado assunto referente à programação das séries iniciais do 1º grau. Esse "plano de aula" será executado como uma atividade docente nas classes onde o aluno faz estágio. É considerado o momento culminante da Prática de Ensino, senão do curso. Geralmente essa aula assim planejada é assistida pelo professor-supervisor, professor da classe e colegas do curso, que, mediante um roteiro, fazem as críticas ao desenvolvimento e desempenho do aluno-mestre.

Quando as classes da HEM são numerosas, a atividade de regência muitas vezes vê-se reduzida a uma ou duas aulas anuais, não abrangendo, conseqüentemente, todas as áreas de conhecimento do 1º grau. Alguns autores apontam para o artificialismo dessa atividade e o pouco tempo dos alunos do curso noturno para reger classes, os quais têm "pouca ou nenhuma oportunidade de praticar pelo menos uma aula" (Gatti et al., p.28). Segundo Gatti, os professores do curso primário também mostram resistência às inovações metodológicas trazidas pelos estagiários durante a regência de aula.

Outro dado a ser levado em consideração a respeito dos Estágios Supervisionados e das três etapas de realização é que tais atividades vêm-se desenvolvendo ao longo dos anos de maneira uniforme e restrita, apoiadas numa legislação que introduz aumento da carga horária visando melhoria da qualidade, mas omite explicitações que poderiam levar a uma eficácia condizente com o aumento qualitativo.

CONCLUSÃO

A caracterização da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na HEM, feita mediante o estudo da legislação em vigor, das concepções teóricas dos educadores Comênio e Pestalozzi e da análise da realidade das escolas atuais, permitiu a composição de um quadro geral no qual o confronto entre os níveis é constante e evidente.

Pode-se perceber que há um enquadramento entre a concepção de educadores clássicos e a concepção de prática de ensino que se desenvolve entre nós. Não obstante, a realidade atual dos cursos da HEM caracteriza-se pelo tradicionalismo arraigado, inadequado para uma sociedade em mudança, sendo parte do cotidiano de uma escola que incentiva, por meio de sua estrutura organizativa, a estagnação, o atraso e o conservadorismo.

A legislação em vigor apresenta uma proposta de base tecnicista, sistematizada com a elaboração e execução da Lei 5692/71. O objetivo da Prática de Ensino feita sob a forma de Estágio Supervisionado

relaciona-se com a formação de um professor que domine métodos e técnicas, pressupondo-se que esse conhecimento seja suficiente para a qualificação do ensino numa escola ausente de comprometimento político e social.

A postura tecnicista coloca o foco central da formação prática no número de horas de estágio que devem ser cumpridas pelos alunos, enfatizando o aspecto de treinamento assumido por essa formação. A ênfase colocada no aspecto quantitativo em detrimento de uma orientação eficaz, para tornar relevante qualitativamente essa atividade, põe a descoberto uma legislação falha e inadequada em suas bases teóricas. Falha por pressupor que o simples aumento de horas de estágio garantiria uma formação prática mais eficiente, e inadequada por não levar em consideração os dados da realidade atual que apontam para uma clientela da HEM composta por alunos pertencentes também à classe trabalhadora. Para esses alunos as horas a serem despendidas com os estágios significam uma sobrecarga de trabalho, fato que os leva, muitas vezes, até a desistir do curso.

Caracterizamos assim uma contradição nas normas legais: buscando melhorar o nível da formação do professor meramente pelo aspecto quantitativo, acaba por promover a exclusão e a seletividade nos cursos.

A legislação também se omite em relação à realidade, ao não levar em consideração a inadequação de horários das séries iniciais do 1º grau com o curso do magistério noturno. Se não são dadas as mínimas condições para o aluno desenvolver um bom trabalho no curso e aproveitar essa escolaridade, então por que permitir seu funcionamento à noite nos mesmos moldes do diurno?

A realidade atual do nosso sistema escolar, dada a crescente desvalorização que vem sofrendo nas últimas décadas, exige o repensar da escola e a recuperação da qualidade do ensino. A escola que temos não mais atende à demanda por educação reclamada pelos segmentos populares. Não atende principalmente por ter mudado seu papel como instituição social que não mais apenas transmite conhecimentos, mas assume inclusive contornos sociais definidos, como a responsabilidade pela saúde, alimentação, educação, atenção, antes do âmbito da família do aluno.

A escola mudou, mas continua insuficiente para as crescentes necessidades sociais, exigindo professores mais bem formados, para levar a efeito um ensino de qualidade. Ademais, sabemos que essa escola somente atenderá bem a população se a sociedade também mudar sua estrutura. Enquanto tal não acontece, há que se tentar melhorar aquilo que aí está, dentro desse quadro existente. A formação profissional dos professores feita segundo essa ótica reveste-se, portanto, de significado especial.

Entretanto, pelo que relatamos até agora, essa formação tem-se revelado insatisfatória, principalmen-

te em relação ao preparo prático, fator relevante para um bom futuro desempenho profissional.

Um professor formado nos moldes de uma Prática de Ensino que se manteve inalterada nos últimos cem anos, a não ser por aumentos de carga horária e algumas tímidas intervenções dos órgãos oficiais em relação aos seus níveis de realização, não poderá, conseqüentemente, adaptar-se aos ditames da nova clientela da escola pública atual. A não ser que, transcendendo suas deficiências formativas, se posicione no sentido de encaminhar-se rumo ao aprimoramento individual — tendo em vista sua atuação no coletivo — aprendendo, pesquisando, aperfeiçoando-se tanto no cotidiano do seu trabalho docente como na fonte de referência proporcionada pela reflexão teórica. Tal ato pressupõe assim um reaprender politizado na prática concreta.

Ora, se o professor acaba por aprender, intuitivamente ou não, no seu próprio trabalho cotidiano em sala de aula, por que fazer estágio durante o curso? Nesse caso, se eliminarmos da HEM a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, seria alterada a formação dos alunos? Mesmo podendo incorrer no risco de uma análise muito rígida, acredita-se que a prática cotidiana do futuro professor não seria objeto de significativas alterações. A realidade tem nos revelado isso.

A Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, ao reduzir o conhecimento à apropriação de técnicas e a docência ao treinamento, revela-se ineficaz sob o ponto de vista da prática pedagógica. Se essa atividade fosse retirada do curso representaria o fim de um fazer rotineiro e obrigatório, necessário para cumprir normas relativas à obtenção do diploma de professor. Mas também significaria o fim da única via de acesso à aproximação com a realidade do trabalho docente oferecida pela HEM. Seria retirar dos futuros professores a oportunidade de conhecer e refletir sobre seu campo de trabalho a partir de uma situação concreta.

Entretanto, se pensarmos em Prática de Ensino com atividades de Estágio Supervisionado, como meio eficiente de formar professores comprometidos com o papel da escola — que tem em si o embrião de mudanças sociais —, estaremos promovendo alterações básicas na sua estrutura de sustentação e desenvolvimento.

Defendemos a premissa de se pensar e realizar estágios que atinjam primeiramente objetivos amplos, cuja meta é formar uma consciência política no professor que irá trabalhar na escola pública. Uma consciência política que lhe permita desenvolver, dentro e fora da escola, uma prática voltada para atender às necessidades das classes populares e de sua própria categoria profissional enquanto reduto de organização e resistência. Os objetivos particulares seriam representados pela apropriação de meios e de criatividade próprios, para levar seu trabalho a bom termo, por meio tanto da competência ao desenvolvê-lo como dos resultados obtidos.

Nesse sentido, os estágios curriculares, realizados nessas bases, seriam imprescindíveis para uma formação profissional relevante. Tanto os objetivos amplos como os particulares sobrepor-se-iam ao aspecto puramente burocrático, podendo, inclusive, dele prescindir durante sua execução. Um trabalho politicamente engajado não precisa necessariamente contabilizar horas ou limitar-se a tarefas rotineiras e preestabelecidas para realizar-se positivamente. O simples cumprimento de tarefas e até a carga horária passariam para um segundo plano, mais para atender a exigências administrativas, cedendo a prioridade à formação e avaliação do aluno sob um ponto de vista qualitativo.

Tal avaliação deixaria de se centrar predominantemente na carga horária a ser cumprida e nas atividades predeterminadas, e se deslocaria para o desempenho e aproveitamento do aluno com ênfase no desenvolvimento da postura crítica, o que evidentemente não significa "passar receitas".

Não queremos dizer que os estágios por si sós possam cumprir esse papel. É importante reiterarmos que os conteúdos das disciplinas curriculares teriam de também alterar-se para acompanhar eficazmente essa nova concepção de formar professores, o que pressupõe uma reformulação nos currículos e programas da HEM.

O que não se pode perder de vista dentro dessa concepção de formação prática de professores é a diretriz básica do seu comprometimento com a problemática da aprendizagem das crianças das camadas populares e a melhoria do nível de ensino na escola pública. Esses dois aspectos, por si sós relevantes, devem estar intrinsecamente ligados com as propostas para reformulação do curso do Magistério. Sem esse objetivo, a Habilitação continuará apenas mais um curso de 2º grau profissionalizante e os estágios somente uma atividade de treinamento, esvaziados de um real comprometimento político de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. S. de. *Formação de professores do 1º grau: a Prática de Ensino em questão*. São Carlos, 1991. Diss. (mestr.) UFSCAr
- BARBANTI, M. L. S. H. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. São Paulo, 1977. Diss. (mestr.) Faculdade de Educação/USP
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- EBY, F. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1970.
- GATTI, B. A. As Pesquisas sobre formação de professores. *Educação Municipal*, São Paulo, n.2, p.67-72, 1988.
- _____. A Reprovação na 1ª série do 1º grau; um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, ago. 1981.
- GATTI, B. A., ROVAI, E. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957 a 1975) no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.20, p.7-13, mar. 1977.
- GATTI, B. A. et al. Um Estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos Cursos Normais). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n.20, p.15-37, 1977.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político e educador*. São Paulo, 1986. Tese (dout.) Faculdade de Educação/USP
- MOACYR, P. *A Instrução pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Nacional, 1942. 2 v.
- REIS FILHO, C. dos. *A Educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.
- logada pela Resolução SE de 21 de janeiro de 1977. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 jan. 1977. p.18.
- _____. Deliberação CEE nº 30/87 de 8 de janeiro de 1988. Dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 8 jan. 1988.
- _____. Indicação CEE 81/76. Câmara do Ensino de 2º Grau. Destaca a relevância do Estágio Supervisionado na formação do professor. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Habilitação específica de 2º grau para o magistério: guias curriculares mínimos profissionalizantes*. São Paulo, 1979. p. 203-13.
- _____. Portaria CEBN nº 3, de 22 de janeiro de 1974. Disciplina o Estágio Supervisionado nas escolas oficiais e particulares. Retificada no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 jan. 1974.
- _____. Regulamentação dos currículos da Habilitação Específica de 2º Grau pela Lei nº 4024/61. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 8 out. 1964. p.63.
- _____. Resolução SE 274/82. Baixa normas que regulamentam o Estágio Supervisionado na Habilitação Específica de 2º grau para o magistério. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 9 dez. 1982.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Guias curriculares para os mínimos profissionalizantes da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério*. São Paulo, 1979.

Legislação estadual

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Deliberação CEE nº 21/76. Estabelece normas para o funcionamento da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério. Homo-

Legislação federal

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1983. p.76.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1983, p.29.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1983, p.42.

_____. Lei nº 6494 de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo, 1983, p.55.

_____. Parecer CFE nº 431/83. A Lei nº 7044 e a formação do professor. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1983, p.716.
