

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA?*

Selma Garrido Pimenta

Depto. de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
Faculdade de Educação da USP

RESUMO

O artigo 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 para a sua compreensão 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 possibilidades de efetivar-se a referida unidade.

ESTÁGIO — TEORIA E PRÁTICA — PRÁXIS — FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ABSTRACT

INTERSHIPS IN TEACHER TRAINING: THE UNITY OF THEORY AND PRACTICE? The article discusses the concepts of practice (and theory) involved in teacher training, based on an analysis of the activities of the present interships at the Center for Training and Advanced Studies in Education (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAMs), which demonstrate an understanding of the unity between theory and practice. To this end, it synthesizes the concepts of practice present in the training courses at the School for Teacher Training and Certification (Escola Normal e Habilitação Magistério), discusses concepts, theory, practice and praxis, and presents data from the field study, concluding that in the contradictory practices of the CEFAMs there are possibilities for realizing the referenced unity.

* 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, desenvolvido nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAMs.

Tendo por base os resultados de pesquisa de campo realizada em dois CEFAMs¹ da cidade de São Paulo, a temática central deste texto 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", uma vez que se consideram os cursos "muito teóricos". As aspirações por "mais prática" freqüentemente têm sido direcionadas às atividades de estágio. Por isso foi importante tomá-las como o fenômeno a ser investigado.

Para a realização da pesquisa delimitamos o estágio que está sendo realizado 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 et al., 1987; Piconez, 1988), mas identificar possíveis avanços na direção da unidade teoria e prática, já 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 o que isso significa? Será que estamos diante de mais uma "teoria"? De mais uma novidade? É possível essa unidade? Será que ela já ocorre?

Esse questionamento orientou a realização da pesquisa. Os resultados a que chegamos constituem uma interpretação possível. Outras poderão ocorrer a partir dos dados de que aqui dispomos.

A interpretação que elaboramos está fundamentada numa revisão histórico-conceitual do curso de formação de professores no Brasil, no período dos anos 30 aos 80 e nas concepções de vários autores que têm estudado o tema. Também está fundamentada no conceito de unidade entre teoria e prática desenvolvido por Vásquez (1968). Especificamente discutimos como essa unidade se faz presente na Pedagogia, ciência que estuda a educação como prática social, e na Didática, área da pedagogia que estuda a atividade de ensinar. Esse estudo está sintetizado nas duas primeiras partes deste artigo.

Na terceira parte apresentamos os dados de campo e nossa interpretação, com a expectativa que provoquem novos estudos, pois "nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha..." (Bachelard, 1991. p.95).

SÍNTESE DOS CONCEITOS DE PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao iniciar os estudos sobre os cursos de formação de professores ao longo do período delimitado, constatamos que a atividade de estágio sempre se fez presente sob o nome de **prática de ensino** (Almeida, 1989; Caetano, 1955). Assim, a investigação foi direcionada para captar o significado dessa prática: como se fazia presente nos cursos? quais atividades eram consideradas práticas? quando um curso era considerado prático? e teórico?

Para investigar as diferentes significações de "prática" e de "teoria", trabalhamos com a seguinte periodicidade dos cursos de formação: os anos que se seguiram a 1930, tendo por base as legislações estaduais; o período entre 1940 e 1960, tendo por base a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; os anos 70, com a Lei 5692/71; e os anos 80, o movimento de crítica e 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 nos dois tipos de escola: a urbana e a rural. Assim, a prática docente poderia ser aprendida mediante a observação e reprodução de bons modelos (Almeida Jr., 1946; Freitas, 1934; Penteado, 1944).

- 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 com o 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

1 CEFAM — Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — é um projeto formulado por educadores brasileiros com o apoio do MEC (1983) e que vem se desenvolvendo em alguns estados do país.

anos 30, fosse desvirtuando a sua finalidade, para preparar suas alunas para os papéis de mãe e esposa. A análise dos conteúdos curriculares da época o demonstra. 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 (Blay, 1978; Lopes, 1991; Pereira, 1963).

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 não tínhamos propriamente uma profissão, pois o destino 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 tal que a nova realidade desta última, que já contava entre seus alunos com as crianças originárias dos segmentos mais pobres da população, não estava servindo de referência para a formação teórico-prática das professoras. Conseqüentemente, foram agravando-se os índices de reprovação e de expulsão na escola primária. Sомe-se a isso a persistência dos baixos salários do magistério, configurando a perda de *status* social e econômico dos professores e provocando a presença de professores não habilitados nas escolas primárias².

Mantido o conceito de prática como o de observação e reprodução de práticas modelares de ensinar, é de se indagar onde estavam estas. Talvez nas escolas "modelo" ou "padrão" ou "de aplicação" que eventualmente poderiam ser tomadas como referência para a formação — mas nelas 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. Tal "prática" culpabilizava a criança que não aprendia (a maioria) por seu próprio fracasso.

- Nos anos 70, a Lei 5692/71 pretendeu a profissionalização no ensino médio e criou as habilitações, dentre as quais a do magistério, o que, em tese, poderia recolocar a dimensão do mesmo como profissão. Entretanto, na realidade, essa habilitação não possibilitou introdução da prática (e da teoria) na formação de professores (Andrade, 1972; Barros, 1975; Bernardes, 1976; Candau, 1986; Gatti e Rovai, 1977; Veras, 1973). Nos níveis 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, dentre os quais ressalta-se a persistência dos 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. Dessa forma, o conceito de prática foi sendo o de que "na prática a teoria é outra". Ou seja, a "teoria" era desnecessária uma vez que não preparava para o enfrentamento da problemática posta pela realidade do ensino primário; ensino que então já estava ampliado, com uma nova e definida população, a exigir nova(s) teoria(s) e nova(s) práticas(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 de superar esses problemas. Praticar passou a ser sinônimo de aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aulas. Pautados na racionalidade do processo de ensino, ganharam ênfase o planejamento e controle das ações, a instrução programada e outras técnicas de auto-ensino. Conseqüentemente, tais técnicas passaram a ser os conteúdos de Didática. Uma "didática instrumental" (Candau, 1984), isto é, que possibilitasse o treino de habilidades técnicas de ensinar, garantindo resultados de ensino mais eficazes. Em que pese a importância de técnicas na atividade docente, cedo percebeu-se que a melhoria técnica, por si, não garante melhores índices de aprendizagem. A ênfase nos recursos técnicos, desvinculada de análises globalizantes do real e associada à carência de recursos financeiros frente a políticas de expansão da escolaridade de massas no Brasil provocou um maior distanciamento entre os cursos de formação e as necessidades do ensino primário.

- Nos anos 80 a insatisfação entre os educadores frente a esse quadro impulsionou a realização de pesquisas³ (10) 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" deve ser articulado ao "para quem" e "para quê" 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 explicita os conhecimentos e as habilidades que uma professora deve possuir para assegurar o ensino de qualidade, necessário à educação das crianças.

2 Vários estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP/MEC) apontam nessa direção: ASSOCIAÇÃO..., 1966; Caldeira, 1956; Brasil, 1956; Brasil, 1976; Lourenço Filho, 1955; Pinheiro, 1967; Teixeira, 1967; Werebe, 1960.

3 Dentre essas, destacam-se as seguintes: Berger, 1985; Brandão, 1980; Brzezinski, 1987; Carvalho, 1988; Costa, 1988; ENCONTRO... 1986; Fávero, 1987; Freitas, 1987; Freitas, 1992; Lelis, 1989; Lequerica, 1983; Mediano et al., 1988; Mello, 1983; Picanço, 1988; Rocha, 1987; Tanuri, 1988.

Ou seja, no curso de formação o “para quê”, o “quê” e o “como” ensinar são indissociáveis.

E o que significa unidade entre teoria e prática?

UNIDADE TEORIA E PRÁTICA

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 seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma 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, a 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 da civilização, da sua construção e do seu progresso, 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, pois, a humanização de modo desigual e que operam o processo de humanização (educação) conforme seus entendimentos, seus valores, seus interesses.

Cabe à pedagogia, enquanto ciência da educação, conhecer e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como **contribuir** para a direção de sentido que se quer dar para o humano (grifamos o termo contribuir porque entendemos que a pedagogia é, junto com as demais ciências e práticas sociais, coadjuvante do processo de humanização). 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 de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente con-

ferem-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), que partiu do conceito de práxis explicitado por Marx (Marx 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 (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, na medida em que essa relação é consciente”. Ou conforme Marx na tese sobre Feuerbach (p.12):

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É 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” (p.185). A práxis é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada.

Que formas assume a atividade e quando ela é práxis? Começando por “atividade em geral”, explica o autor que 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” (p.186). E, podemos acrescentar, um novo modo de ensinar.

Esse conceito não reduz, mas inclui a atividade humana. Esta implica em que os atos dirigidos à transformação de um objeto ou situação se iniciem com um resultado idealmente concebido ou com uma finalidade e terminem com um resultado efetivo, real, 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 trazem 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 objetivo que o sujeito estabelece a partir do modo como lê e interpreta a realidade. E “pelo fato de propor-se objetivos,

o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe" (p.189).

Os produtos próprios da atividade humana não se reduzem a sua mera expressão exterior; 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 a qual 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" (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.

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" (p.192). Isto é, 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, é 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 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 caracteriza a atividade teórica"* (p.108).

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"* (p.193).

O produto de sua atividade transformadora é um objeto material que subsiste independente 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."* (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"* (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. Há 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"* (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, e inclusive a sociedade inteira. No entanto, explica também que toda práxis (produtiva, criadora) é práxis social, já que o homem só pode efetivá-la contraindo determinadas relações sociais, 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 e estabelecer finalidades) não é práxis, *“pois em si não modifica realmente o mundo — mesmo que mudem nossas idéias a respeito dele — não nos parece legítimo falar em práxis teórica”* (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.”* (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 outras 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 seus conseqüentes resultados 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 num método, num 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. Um programa de estudos que possibilita conhecer o en-

sino-aprendizagem na sociedade existente toma esse existente como referência.

Para conhecer, é 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. O processo ensino-aprendizagem não começou hoje, nem ocorre só “aqui” onde estamos. Tem uma história. Como foi construído? Quais as relações do processo que estamos observando com a sua história? A que necessidades sociais os diferentes processos de ensino-aprendizagem responderam? Em quais organizações sociais? Foram bem-sucedidos? Por quê? Que métodos, técnicas e recursos foram necessários para viabilizar o ensino? Quais foi preciso criar? Quais 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 funções sociais cumprem?

Que organizações escolares são favorecedoras do ensino-aprendizagem? E nelas, quais as políticas de ensino-aprendizagem? Quem as elabora? A que necessidades respondem? Quais existiram antes? Como se relacionam? Que 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, é preciso que se discuta sempre o quê 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 reduz este a ela. Da mesma forma, o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, 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 apreender 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.

Como resultado das discussões foi proposta a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) (Brasil, 1983), divulgado e apoiado financeiramente pelo MEC/SESG/COES. Conforme o Doc. de 1983 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"* (p.1).

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 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**" (p.2). Consoante 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 es-

tados. 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 da 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, 1987). Nesse ano foram instaladas 19 unidades, sendo 8 na capital e 11 no interior. Em 1989, foram instaladas mais 25, sendo 11 na capital e 14 no interior. Em 1991 foi instalada mais uma e em 1992 mais duas, todas no interior, perfazendo um total de 47.

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: funciona em período integral com pagamento de uma bolsa equivalente a um salário mínimo a todos os alunos.

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 quinto ano de sua implantação e ainda não há dados sobre o destino profissional de seus egressos. Contudo, está sendo possível avaliar o seu percurso. Essas avaliações fornecem indicadores que permitem concluir que há avanços, mas evidenciam também as contradições presentes nesse processo (Vásquez, 1968).

Quanto aos avanços, destaque-se a melhor formação geral e específica dos alunos, devida às melhores condições de trabalho e de aperfeiçoamento, bem como ao compromisso das equipes pedagógica e docente. Ela se deve 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, 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 se ressentida 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 têm demonstrado cansaço e desânimo.

O CEFAM, apesar de oferecer condições mais favoráveis de trabalho, peca por não garantir infraestrutura 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 ler a 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 só formar bons profissionais, mas gerar uma massa crítica, propiciar uma nova geração de professores capazes de atuar sobre os problemas da escola de hoje"* (São Paulo, 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 quadros docentes. 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 se fixaram para a escolha dos dois CEFAMs estudados foram os seguintes: ambos pertencem ao primeiro grupo de CEFAMs que foram criados em 1988 em São Paulo, e, por serem 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 possuem 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 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 e, por fim, 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"*.

Assim, a finalidade do estágio é *"levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também servir 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 (nesse 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); o fracasso escolar e, finalmente, as 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, organização, estrutura administrativa e a influência destas na interação. A segunda enfoca o processo de ensino na escola e na aula. Além dessas duas etapas de observação, e a partir delas, 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), de planejamento em comum acordo entre o CEFAM e a escola-campo, onde os alunos se concentram para atuar em classes de 1ª a 4ª série. O CEFAM incentiva, sempre que possível, os alunos 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 prevista para tanto) e pela coordenadora pedagógica.

Quanto aos locais para o 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 ela-

boração 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 *Recrindo 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.

Essa atividade de projeto, que envolve diferentes disciplinas do currículo, às vezes se entrecruza 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 horas no 2º ano, 144 no 3º e 144 no 4º.

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 encontrarem. 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 experimental⁴ e, posteriormente, nas escolas públicas que escolherem. Eventualmente farão estágio em escolas particulares. O critério para a escolha por parte dos alunos freqüentemente é o de proximidade dos locais onde moram, uma vez que há dificuldades financeiras para se locomoverem.

Os estágios contam sempre com momentos de reflexão (retorno 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)

4 O CEFAM 2 está alocado numa escola experimental, cuja característica é possuir condições de trabalho e funcionamento diferenciadas das demais escolas estaduais. Há hoje apenas essa escola experimental na rede estadual, única remanescente das quatro criadas na década de 60 em São Paulo.

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 estagiárias na sala de aula", em que 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).

Em paralelo às atividades de estágio, desenvolvem-se no CEFAM 2 o que denominam "Projetos" e "Oficinas Pedagógicas", ambos utilizando as horas do Enriquecimento Curricular, que completa o período integral. Qualquer disciplina pode desenvolver projetos. Às vezes, articulam-se várias, propondo projetos interdisciplinares — Filosofia e Sociologia da Educação, Psicologia e História da Educação etc.

Os projetos são propostos pelas disciplinas e pelos alunos e envolvem ações em vários aspectos da educação — menores de rua, violência, escola rural, pré-escola, cortiços 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, diferentemente 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)

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").

Concebem-no como:

eixo norteador do curso. Não é o momento da prática. A prática elas tem 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)

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 e 4º anos 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)

Na proposta dos dois CEFAMs o estágio de observação ocorre no 2º e 3º anos do curso. De modo geral, seu objetivo é levar os alunos a apreenderem 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 retorno 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 retorno para discussão e os professores incorporam nas suas aulas aspectos trazidos das observações e quando caminha num crescendo, ampliando a visão dos problemas e as possibilidades de intervenção.

O estágio de **participação** deveria ser, segundo dois professores de Didática, participar da *dinâmica da sala de aula*. Isso significa acompanhar o professor nas reuniões e participar do planejamento. Mas tem sido *atividades de auxiliar, de recorte, colagem, rodar*

mimeógrafo. Os alunos têm participado de reuniões (raramente) e mesmo realizado palestras para a comunidade e para as professoras (por exemplo: cólera e teorias de aprendizagem), sendo que às vezes participam em atividades de recuperação.

Dos CEFAMs estudados o nº 1 utiliza o termo "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 do 4º ano)

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

No CEFAM 2:

Regência elas fazem aqui mesmo, no 1º grau. Sempre em duplas 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)

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 e 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 ressalte-se a formação pedagógica e a experiência com o magistério por parte dos professores, o compromisso com a especificidade do curso, que é formar professores para as séries iniciais, e a disponibilidade pessoal de um projeto de curso. Às vezes, nota-se a presença de professores que não satisfazem o primeiro aspecto, mas estão dispostos a se engajar. 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, vinculado ao projeto do curso (que nem sempre está claro para todos), favorece a maior articulação das metodologias entre si e com a 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. O projeto, a execução, o retorno, o controle, e a avaliação do estágio é da responsabilidade da Didática e da coordenação do curso. No caso do CEFAM 1 também dos professores de Metodologias (não todos). (professor de Didática)

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 recai sobre 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.

A relação entre as disciplinas de Fundamentos de Educação e o estágio 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 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.

Todas as alunas entrevistadas foram unânimes em afirmar que o estágio foi importante para o amadurecimento, em relação ao exercício do magistério, embora reconheçam inúmeras falhas e não se considerem 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 esta 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 sócio-econômica 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. Pra vida!*

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:

Vem 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 uma 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. As vezes o que a criança necessita não é o que o pai quer, nem o que a diretora está obrigando você a fazer.

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

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, deparamo-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, pode 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 imbecilizam 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)

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 devem às condições estruturais: rotatividade de professores, dificuldade de contar com professores competentes etc.

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. Mas 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 agüentem muito tempo. Ele precisa dobrar a jornada com outra escola que pague 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 exercer 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) tem sido privilegiado nos estágios 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?

- 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.

Os estágios têm possibilitado às alunas conhecerem essa realidade, aprendendo o que está sendo realizado e como, e também o que não está e por quê. Conhecimento adquirido pela observação direta e análise das situações observadas e 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 identificaram-se expectativas, fosse por parte das alunas, fosse por parte dos professores, de observar “práticas modelares” que pudessem ser generalizadas para outras situações. O estágio na escola experimental e na particular, que eventualmente poderia ser tomado 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 escolas-campo de aceitarem estagiários, quanto 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, levou 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 encontrada na escola pública. Vários professores denotaram sua preocupação com este fato, uma vez que a oficina estaria colocando uma situação idealizada, não fornecendo às alunas habilidades para ensinarem no bojo dos determinantes presentes na escola, ou seja, a partir do 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 es-

colares) 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.

- 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 comprometido 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, entretanto, suficientes para garantir a execução desse trabalho. 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. No entanto, se a cooperação pode ser um fator de estabilidade para o poder, ao mesmo tempo a reunião dos trabalhadores coletivos possibilita uma unidade de interesses 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 atividade + horas de trabalho pedagógico etc.) não resolvem o problema do baixo salário persistente 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)

As condições de trabalho em si tampouco garantem, o envolvimento, o compromisso: “*o pouco tempo que a gente tem para se encontrar não é bem aproveitado (...) ainda não nos tornamos equipe*”. (professor)

Também é verdade que os envolvidos no CEFAM (professores, alunos, coordenadores) não têm todos 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. Segundo 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. Nesse caso, a ciência pedagógica propicia às equipes escolares elementos para que traduzam sua proposta educacional em projeto pedagógico de curso, explicitando as finalidades da educação numa dada sociedade que se quer transformar, em um programa orgânico de trabalho na educação escolar, com vistas à 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, determinarem o tipo de inserção que podem ter nas diferentes atividades do curso, como, 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 explicitação do entendimento que se tem da educação. Qual tem sido e qual 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.

O CEFAM está, sem dúvida, desenvolvendo a capacidade crítica de suas alunas. Também está instrumentalizando-as para intervirem, atuarem diferentemente do criticado. Há avanços. A "prática" não está colocada no final do curso, no estágio; não está entendida como "copiar modelos", pois sabem que as realidades são muito diversas; nem está colocada como "outra" em relação à "teoria", porque estão percebendo que a "teoria" possibilita captar e analisar a prática das escolas. Nesse sentido "teoria e prática vão juntas, o tempo todo". Também não se está erigindo a instrumentalização e os recursos didáticos como prática.

Está buscando-se a unidade entre teoria e prática. Há uma intencionalidade — formar professores —, mas é possível ir adiante. É preciso ampliar e tomar a realidade do exercício profissional como prática social (como totalidade determinada e determinante da 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 quê; que professor é necessário e com quais conhecimentos e habilidades). Implica dar 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

ALMEIDA, José R. P. de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Brasília: INEP/MEC; São Paulo: PUC/EDUC, 1989.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio F. O Excesso de Escolas Normais do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP/MEC, v.9, n.24, set./out. 1946.

ANDRADE, Djalma, R. de. *O Ensino Normal no Estado do Piauí*. Rio de Janeiro, 1972. Diss. (mestr.) PUC

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO NORMAL. 1º Congresso Brasileiro de Ensino Normal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.46, n.103, p.181-5, jul./set. 1966.

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

BARROS, Zilda G. P. de. *Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação*. Salvador, 1975. Diss. (mestr.) UFBa

- BERGER, Miguel. Estágio Supervisionado: exploração da/ou contribuição para a escola. *AMAE - Educando*, Belo Horizonte, v.18, n.173, p.30-2, ago. 1985.
- BERNARDES, Nara M. G. *Avaliação de habilidades de alunas concluintes do curso de 2º grau de Formação de Professores no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1976. Diss. (mestr.) PUC
- BLAY, Eva. *Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista*. São Paulo: Ática, 1978.
- BRANDÃO, Zaia. *Elaboração de um programa de formação de educadores para as primeiras séries do 1º grau*. Rio de Janeiro, 1980. Diss. (mestr.) PUC
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus. Coordenadora do Ensino Regular. Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério — CEFAM, 1983. mimeo
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. A Formação do Professor Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.64, p.141-79, out./dez. 1956.
- _____. *Dificuldades do professor primário recém-formado em classes de primeiro ano*. Rio de Janeiro, 1976. (Série Pesquisas e Monografias, 9)
- BRZEZINSKI, Íria. *A Formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG/Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, 1987.
- CAETANO, José G. Da necessidade de uma nova orientação filosófico-didática de nossas escolas Normais: a formação do professor primário como fator de elevação cultural. *Paidéia*. Sorocaba: FFCL de Sorocaba, v.12, t.1, p.17-145, 1955.
- CALDEIRA, Eny. O Problema da formação dos professores primários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.64, p.28-43, out./dez. 1956.
- CANDAU, Vera. Revitalização do Curso Normal. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4. *Anais*. São Paulo: Cortez, 1986. t.1, p.502-8.
- _____. (org.). *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CARVALHO, Anna M. Pessoa de (coord.). *A Formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.
- CAVALCANTE, Margarida J. *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: um projeto em construção*. Brasília, 1992. Diss. (mestr.) UnB
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado: introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal, 1990.
- COSTA, Marisa C. V. A Dissociação entre teoria e prática na formação do professor. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.17, p.83-4, jul./out. 1988.
- ENCONTRO NACIONAL SOBRE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES. *Documento Final*. Belo Horizonte, 1986. mimeo
- FÁVERO, M. de Lourdes. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.168, set./out. 1987.
- FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992. p.89-102
- FREITAS, M. A. Teixeira. *O Ensino primário no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1987.
- GATTI, Bernadete, ROVAI, Angelina. Um Estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigos cursos Normais. *Cadernos de Pesquisa*, n.20, p.15-37, mar. 1977.
- LELIS, Isabel. *A Formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- LEQUERICA, Maria A. *A Formação e a prática de professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau: iniciantes do serviço docente*. São Paulo, 1983. Diss. (mestr.) PUC
- LOPES, Eliane Marta T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.
- LOURENÇO FILHO. A Formação do professor primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.23, n.57, p.42-51, jan./mar. 1955.
- MARX; ENGELS. *A Ideologia alemã*. 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
- _____. *Repensando a Escola Normal*. Relatório parcial da pesquisa Revitalização da Escola Normal. Rio de Janeiro: PUC, 1988.
- MELLO, Guiomar et al. As Atuais condições de formação do professor de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, n.45, p.71-8, maio 1983.
- PENTEADO, João. *Pioneiros do magistério*. São Paulo: Academia Paulista, 1944.
- PEREIRA, Luiz. *Magistério primário numa sociedade de classes*. Boletim n.277. São Paulo: FFCL-USP, 1963.
- PICANÇO, Iraci (coord.). Revitalização do ensino Normal e realidade do ensino de 1º grau. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4. *Anais*. São Paulo: Cortez, 1988. p.491-530.
- PICONEZ, Stela. A Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: expectativas e necessidades de sua clientela. São Paulo, 1988. Diss. (mestr.) FEUSP
- PIMENTA, Selma G., GONÇALVES, Carlos. *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. *Anais*. Porto Alegre: MEC/INEP, 1967. p.125-98.
- PINO, Solange, MATTOS, Rosa, M. M. Microensino: um estudo teórico das habilidades em treinamento. *Boletim Prema*. Porto Alegre, v.1, n.2, p.39-48, 1971.
- ROCHA, Fernando F. *A Formação do professor brasileiro e a realidade do magistério na Bahia*. Brasília, 1987. Diss. (mestr.) UnB
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. *Projeto CEFAM*. São Paulo, 1987. mimeo
- _____. *O Projeto CEFAM: avaliação de percurso*. São Paulo, 1992.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Tratado de Pedagogia*. Barcelona: Península, 1979.
- TANURI, Leonor. A Formação de professores em nível de 2º grau. In: ENCONTRO SOBRE O ENSINO DE 2º GRAU. *Anais*. São Paulo: FEUSP, 1988.
- TEIXEIRA, Anísio. O Problema de formação do Magistério. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Anais*. Salvador: MEC/INEP, 1967. p.409-20.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VERAS, Therezinha. *Microensino: uma nova perspectiva na formação do professor*. Rio de Janeiro, 1973. Diss. (mestr.) PUC
- WEREBE, M. José G. Problemas do Ensino Normal no Estado de São Paulo. *Revista de Pedagogia*, v.5, jul./dez. 1960.