



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13200 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FORMATO DISCIPLINAR DO DO ESTÁGIO: EMBARAÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ESTÁGIO A PARTIR DA LDB Nº9394/1996
Valdeniza Maria Lopes da Barra - UFG - Universidade Federal de Goiás

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FORMATO DISCIPLINAR DO ESTÁGIO: EMBARAÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ESTÁGIO A PARTIR DA LDB Nº9394/1996

Resumo

O estágio ocupa um lugar importante na articulação entre formação teórica e prática de futuros professores (LÜDKE, SCOTT, 2018). Compreender os processos de sua implementação ajuda a entender alguns dos seus dilemas atuais. Aqui se toma os anais do I Encontro Nacional de Estágios, ocorrido em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná, entre 25 e 28/08/1997, como documento que reúne o conjunto das discussões ali realizadas, tendo como epicentro o estágio na formação profissional, sendo que o enquadre deste trabalho é o estágio na formação de professores. Parte-se do entendimento que os anais deste evento oferecem pistas para compreender a implementação do estágio nas escolas, a partir da LDB nº 9394/96, bem como questões conexas à formação de professores daí derivadas. Neste sentido, trata-se de um exercício de leitura crítica que se inspira na metodologia do estudo documental com o fim de coletar e sistematizar informações que indicam alguns embaraços nos processos de formação de professores, a partir da implementação do estágio nas escolas no fim dos anos 1990.

Palavras-chave: Estágio, formação de professores, escola.

A programação do I Encontro Nacional de Estágios [1] incluía a mesa intitulada *Estágio nas licenciaturas: 300 horas*, esta que foi aberta por Jamil Cury, professor da UFMG e presidente da Câmara de Educação Básica do CNE. Ao tratar o estágio, destacou o inciso 6 do artigo 43 da LDB nº 9394/96, que dispunha sobre os fins da Educação Superior mirados no conhecimento dos problemas do mundo presente, na prestação de serviços à comunidade, na ideia de “reciprocidade”. Concebia o estágio como “prova e provação”, “mergulho que o novato, que o aprendiz tem que ter com relação à situação existente dentro de um determinado âmbito da área de conhecimento naquela profissão” (p. 40). Especificamente sobre o mínimo de 300 horas previstas para o estágio no artigo nº 65 da LDB 9394/96 [2],

advertia:

nele [art. 65] pode caber uma disciplina chamada Prática Educativa ou o que quer que seja. Pode e deve caber. Mas, essa disciplina não esgota nem as 300h e nem, se reduzida a uma disciplina, esgota o espírito da LDB. (...) querer confinar um processo dentro de uma disciplina é muito pouco (CURY, 1997, 45).^[3]

Em posição convergente, o professor Nilson Machado (FEUSP) endossava o entendimento de Cury ao admitir que a conformação do estágio em disciplina seria uma “redução do significado da prática de ensino”:

a identificação é feita através do professor dessa disciplina que é o responsável pelo estágio, esta identificação é uma coisa problemática, na medida em que o estágio deveria estar associado à formação do professor, ao curso, e não a uma disciplina. Você faz estágio residente como médico e não residência numa disciplina.” (...) é um grande desvio essa identificação do estágio como disciplina (...). Assim como o médico, estudante de medicina, não vai fazer residência em qualquer hospital, ou em qualquer pronto socorro na sua esquina, isso não faz sentido, é preciso ter um hospital com o mínimo de características de escola, o mínimo de condições para isso; o estágio do licenciando também precisa ser realizado em escolas com condições mínimas (MACHADO, 1997, p. 46-48).

Enquanto Cury e Machado pautavam o cariz epistemológico do estágio, a partir da dialética entre disciplina e curso, a maioria dos professores das IES revelava ser adepta de que o estágio fosse “localizado na grade curricular de forma a garantir a observância dos pré-requisitos (disciplinas-conhecimento)”, como o indicavam Moisés Silveira, João Mugnaine e Lúcia Vilarinho (1997, p.355). Do ponto de vista prático, a carga horária correspondia a uma maneira de obrigar a realização do estágio, retirando-o de suposta clandestinidade aberta pelos vãos da legislação. O fato é que as 300 horas de estágio previstas pela lei 9394/96 também faziam eclodir um conjunto de embaraços decorrentes da implementação do estágio nas escolas. A síntese desta situação podia ser flagrada na fala da professora Serlei Ranzi, chefe do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do setor de Educação da UFPR, para quem havia um descaso de “30 anos” com o estágio na escola *real*, apontando problemas como a indefinição de números de alunos por professor com vistas ao atendimento e acompanhamento, ausência de recursos financeiros para “hora de deslocamento para aluno e nem para o professor”, inexistência de uma “política institucional de estágio” responsável por colocar os professores orientadores de estágio e estudantes “como mendicantes nas escolas”, tendo que negociar ano a ano a aceitação do estágio, entendendo por fim que o “campo de estágio não pode ser responsabilidade do professor e nem do aluno” (RANZI, 1997, p. 51-54). Era necessário institucionalizar aquilo que estava sendo encaminhado de forma pessoal.

Para além da estratégia de obrigar a realização do estágio, a definição da carga horária mínima de estágio implicava a necessidade de uma política institucional que regresse as partes envolvidas no estágio e fazia reverberar questões associadas especificamente à escola (campo de estágio) e ao respectivo professor. Exemplo disso é o trabalho apresentado Por duas professoras do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (UFG) e da Universidade Católica de Goiás, ambas advertiam sobre a dificuldade de realização do estágio nas escolas goianas, alegando ser “público e notório o estado de calamidade” em que a maioria se encontrava (SILVA, MAURI, 1997, p. 271).

Por sua vez, quando o estágio adentrava a escola, evidenciava-se a resistência por parte de alguns professores, como apontava a professora de Prática de Ensino de Geografia (UESC), acerca de situação vivenciada em escolas de Ilhéus (BA):

Em algumas, o professor regente se recusou a receber o estagiário, receoso de ser observado e dizendo que só permitiria o estagiário em sua sala, caso a assumisse completamente. Foi necessário argumentar que não seria o professor a ser observado, e sim a prática em si e qual o nível de aceitação da disciplina por parte do alunado. Em outra escola, o professor não compareceu nos horários em que a estagiária estaria na escola, enviando atividades a seus alunos para serem aplicadas por uma funcionária da limpeza (ROCHA, 1997, p. 148).

Registro como este, demonstra que professores das escolas resistiam ao estágio, afinal o estágio representava a imposição de mais uma atividade laboral docente, embora esta não fosse reconhecida pela LDB nº9394/96.^[4] O trabalho do professor da escola com o estágio não tinha qualquer relação com o “plano de carreira” previsto no item constitucional de valorização do magistério (CF, art. 206, item V). A omissão da legislação em relação ao papel do professor da escola no estágio, seja na regulamentação vigente à época ou pregressa, converteu práticas de estágios em vestígios de memória elucidativos de sua efetivação, como se verifica na exposição de Roseli Cação Fontana, de Campinas (SP):

Na memória, ficaram as imagens de jovens futuros educadores que apenas observavam meu trabalho em classe, de quem eu não recebia qualquer retorno acerca das contribuições, dos entraves ou das questões por ele apreendidas no trabalho pedagógico que então desenvolvia e em quem não encontrava acolhimento e reciprocidade para discutir questões de meu interesse e as dificuldades com que me defrontava (FONTANA, 1997, p. 276).

Pesavam sobre o professor de estágio da universidade, uma certa desconfiança em relação à escola e à autoridade do professor da escola em assumir algum papel junto ao estágio, bem como um certo constrangimento pela ocupação compulsória de um espaço institucional (escola) para o qual não estava prevista qualquer contrapartida institucional. O constrangimento combinado com a desconfiança, induziriam os professores responsáveis pelo estágio nas licenciaturas, a ocupar os vãos da legislação com a personalização de eventuais soluções, agregando ao estágio, alguma ação que resultasse nalguma suposta contrapartida para a escola.

É o que se via em diferentes propostas de estágios, como a do curso de História (UEL) que propunha atender solicitações dos professores das escolas, na elaboração de projetos e materiais didáticos (MOLINA, ALMEIDA, CAIANELLI, 1997, p. p. 297-300). Ou o estágio em Educação Infantil (Univali) que se dispunha a “contribuir para a superação das dificuldades e atendimento às necessidades das instituições que atendem crianças de camadas populares” (RAMOS, NOVAES, 1997, p. 302). De igual modo o estágio do curso de magistério em Santa Cruz (SC) que visava a construção de uma prática pedagógica que atendesse algumas das necessidades da escola e dos seus profissionais (RAMOS, 1997, p. 307).

Na sessão de painéis havia iniciativas que se caracterizavam pela preparação de cursos que eram ofertados pelos estagiários à comunidade escolar. Haja vista a Univali cujos estagiários preparavam minicursos destinados aos alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries, alunas de magistério e professores do Ensino Fundamental (PEREIRA, 1997, p. 216). Na mesma linha, as licenciaturas da UFES previam o estágio em formato de “investigação, estudo, intervenção na escola-campo” sendo que a intervenção poderia se dar em diagnóstico, elaboração e execução de projetos, seminários e/ou minicursos organizados pelos estagiários e abertos a professores das séries iniciais, oficinas de materiais didáticos (LUCAS, LEITE, 1997, p. 289). O

professor Valter Guimarães, da Faculdade de Educação da UFG apresentou um projeto de extensão chamado *Prática de Ensino e Formação Continuada*, que tinha por base a interrogação “Será que estes professores [da escola] não poderiam deixar de ser apenas meio para formação de novos profissionais e serem também beneficiários das discussões, das inovações teórico-metodológicas que as instituições de formação inicial propiciam a seus alunos?” (GUIMARÃES, 1997, p. 285). O referido projeto pretendia ultrapassar a ideia do professor da escola como “meio” de formação dos novos professores (estagiários), incorporando a condição de “beneficiários” das inovações teórico-metodológicas, através de cursos ofertados aos professores da escola no momento que a sala de classe de alunos era assumida “pelo aluno estagiário, através de exercícios de regência” (1997, p. 286).

Há que se destacar alguns aspectos destas iniciativas que pretendem reenquadrar o lugar do professor da escola no estágio. Entende-se que estas sejam iniciativas pessoais de resolver dilemas institucionais omissos pelo Estado e respectiva legislação. Estas, tanto guardam potencialidades, como ciladas. Note-se que em todas elas, o professor da universidade está pessoalmente preocupado em oferecer uma contrapartida à escola, enquanto o professor da escola, eventual autoridade docente do campo de estágio, é transformado em aprendiz. Ao passo em que o estagiário, estudante de licenciatura assume o papel de professor, inclusive dos professores em exercício. Em certos casos, o professor da escola é evadido da função de docente para receber cursos de formação continuada, ao mesmo tempo em que o estagiário assume a função de regência. O pressuposto em questão enseja o esvaziamento da autoridade do professor da escola. O fato é que quando a universidade, via estágio, chega à escola real, se depara com uma instituição que, apesar de potente, também é desamparada. Ainda que o preceito legal advertisse que o estágio somente poderia ocorrer em unidades com “condições de proporcionar experiência prática na linha da formação” (Lei nº 6494/77, art. 1º). Neste caso, o estágio é convertido em meio para a “formação continuada” dos professores em exercício, o que pode resultar em cilada que atinge o próprio estágio, visto que ignora o papel do professor da escola junto à formação do estagiário, relegando-o a aprendiz dos próprios estagiários[5]. Há que se pensar nos sentidos derivados de tal situação.

Considerações finais

Os Anais do I Encontro Nacional de Estágios constituem-se fonte de relevo para analisar o modo de operacionalização do estágio, a partir da Lei nº 9394/1996, revelando impasses que marcaram a formação inicial de professores no fim dos anos 1990 e que são ainda subsistentes. Além disso, as discussões do evento acerca da implementação da carga horária mínima de 300h de estágio nas licenciaturas induzem à necessária interlocução entre os conhecimentos problematizados e construídos na formação de professores com as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20/12/1996. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 21 mar. 2023.

LÜDKE, Menga, SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. Campinas: *Educ. Soc.*, v. 39, nº. 142, p.109-125, jan.-mar., 2018.

_____ *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PARANÁ. *I Encontro Nacional de Estágios. Anais. Estágio: aspectos éticos e legais*. Curitiba: UFPR, 1997.

[1] No conjunto a programação contava com três mesas, relatos de experiência, painéis e grupos temáticos. As seguintes áreas e setores se faziam presentes: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Educação e Educação Física, Ciências Jurídicas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Tecnologia, 2º Grau, Coordenações Gerais de Estágios, Agentes de Integração e Empresas. Várias instituições estavam representadas, dentre as quais: SESu-MEC, CNE, CIEE-SP, IEL-PR, IEL-MG, UFSC, UFP, UFMG, FE USP, UFPR, UFG, UNIVALI, UFRGS, UNESP (Assis, Rio Claro, Jaboticabal, Bauru), UFPR, UFPI, PUCSP, Prefeitura Municipal de Curitiba, UCG, UESC, USF, CEFET/MG, UFSCar, CEFET/PR, PUC Campinas, PUC Minas, UFF, UEPB, UFPI, UNISINOS, UESC, PUCPR, UCG, UNICAMP, UFES, UEL, UFBA, FURG, UEM, USP.

[2] Cumpre registrar que a Resolução CFE nº2, de 04 de outubro de 1993, previa que, a partir de 1995, a carga horária de estágio deveria passar de 180h para 300 horas/aula (SANTOS, 1997, p. 131).

[3] Os autores tratados como fontes no curso do texto são contemplados pela referência informada ao final do texto: PARANÁ. *I Encontro Nacional de Estágios. Anais. Estágio: aspectos éticos e legais*. Curitiba: UFPR, 1997.

[4] - I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB n. 9394/1996, art. 13).

[5] Este tipo de ação requer movimentos de interlocução de envergadura que incluem universidade, secretarias e escolas, como indica o capítulo intitulado Formação continuada por meio do estágio, de autoria de Valdeniza Maria Lopes da Barra, 2020. In: *Imagens da formação docente*. SUANNO, Marilza, SILVA, Carlos Cardoso, SOUZA, Luciana Freire Ernesto Coelho, SUANO, João Henrique. Anápolis, Editora da UEG, 2020.