

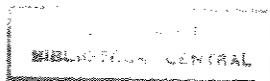
9708986

Minoru Martins Kinpara

COLÉGIO DE APLICAÇÃO E A PRÁTICA DE ENSINO: QUESTÕES ATUAIS

UNICAMP/FE

1997



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	17 UNICAMP
	K624c
V.	Ex.
TOMBO BC/	31335
PROC.	231197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	13/03/97
N.º CPD	

CM-00099522-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

K624c Kinpara, Minoru Martins
Colégio de aplicação e a prática de ensino : questões
atuais / Minoru Martins Kinpara. -- Campinas, SP : [s.n.],
1997.

Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas secundárias. 2. Prática de ensino. 3.
Professores - Formação. 4. Estágio supervisionado I.
Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MINORU MARTINS KINPARA

**Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por**

Minoru Martins Kinpara

e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 15 de junho de 1997

Assinatura: [Assinatura]

MESTRADO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Administração e Supervisão Educacional à Comissão julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Dr^a Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

COMISSÃO JULGADORA:

J. H. Pereira

Prof. Dr. João Pereira

Prof. Dr. João Pereira

DEDICATÓRIA:

A Deus que sempre tem nos protegido e dado sabedoria nas batalhas da vida. Obrigado Pai!

À Rociclei e Gabriely, minha esposa e filha que sempre me motivaram a lutar por nossos ideais, mesmo sabendo que tudo tem um preço.

Aos meus pais Minoru e Fatima que sempre acreditaram em mim e suportaram minha ausência

Ao meu amigo Sebastião Godoi e sua amada família que foram verdadeiros pais para mim

Aos meus amados irmãos da IG. Peniel que sempre estiveram pedindo a Deus sabedoria para que eu pudesse desenvolver este trabalho

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga professora Dr^a Elisabete Monteiro Aguiar que jamais mediu esforço para me ajudar, mostrando sua honestidade, caráter e comportamento exemplar como profissional da educação.

Ao professor Dr^o Silvio Ancizar Sanchez Gamboa que me ajudou a começar organizar minhas indagações quanto ao tema aqui trabalhado e participou da minha qualificação, contribuindo decisivamente com suas preciosas orientações.

Ao professor Dr^o Cleiton de Oliveira que teve um tremendo zelo profissional ao analisar minuciosamente como membro da minha banca de qualificação o trabalho que enviei, oferecendo-me subsídios.

Ao professor José Camilo do Santos Filho que me incentivou a desenvolver este trabalho, inclusive dando-me contribuições preciosas.

Aos colegas da secretaria Vanda, Nadir, Marina e Carmem que sempre me atenderam com a maior atenção. Muito obrigado pessoal! ,

Aos Diretores e/ou Responsáveis pela direção dos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero e aos Professores - Supervisores da disciplina de Prática de Ensino das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação que colaboram para que fosse alcançado o objetivo deste trabalho.

INDICE

	página
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	01
CAPÍTULO 1- COLÉGIOS DE APLICAÇÃO: ORIGEM DESENVOLVIMENTO E EXPECTATIVA.....	09
1.1- Antecedentes Históricos	09
1.2- Curso Superior e a Prática Docente.....	16
1.3- Expansão do Ensino Médio.....	19
1.4- Expansão das Faculdades de Filosofia.....	21
1.5- Os Movimentos pela Renovação do Ensino Secundário (anos 40).....	23
1.6- Colégios de Aplicação (Decreto-lei nº 9053/46).....	27
1.6.1- O Decreto-lei nº 9053/46.....	29
1.6.2- Outros objetivos do Colégio de Aplicação.....	32
1.6.3- Dilemas dos Colégios de Aplicação - Prática X Experimentação.....	34
CAPÍTULO 2- O PARECER CFE Nº 292/62 E OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO, A PRÁTICA DE ENSINO E AS ESCOLAS DA COMUNIDADE....	37
2.1- Colégio de Aplicação e a Prática de Ensino (após 1962).....	40
2.2- A Formação do Professor de Segundo Grau.....	44
2.3- O Parecer CFE nº 672/69 - Resolução nº 9/69.....	45
2.4- Colégio de Aplicação e a Democratização do Ensino.....	47
2.5- O Plano Decenal de Educação para Todos.....	50
CAPÍTULO 3- OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO.....	58
3.1- Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e dimensão complementar e suplementar.....	58

3.2- Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na Formação do educador.....	61
3.2.1-Prática de Ensino/Estágio Supervisionado numa perspectiva interdisciplinar (ensino-pesquisa).....	62
3.2.2-Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e relação entre Universidade e Escola.....	63
3.3- Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e dimensão complementar e suplementar.....	64
3.3.1-Visão histórica do estágio enquanto complementação.....	66
3.4-Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e Colégio de Aplicação.....	67
CAPÍTULO 4- APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	69
4.1- Apresentação e Análise de Dados I.....	69
4.2- Apresentação e Análise de Dados II	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXO I.....	130
ANEXO II.....	138
ANEXO III.....	142
ANEXO IV.....	158
ANEXO V.....	167

LISTA DE QUADROS

	página
1-Expansão da Matrícula por Nível de Ensino no Brasil entre 1932/1970.....	20
2- Matrícula Geral no Ensino Médio no Brasil, segundo Ramos de Ensino, entre 1933 e 1966.....	21
3-Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino nos cinco principais Ramos de Ensino Superior no Brasil, quanto aos Cursos, Corpo Docente e Matrícula Inicial, em 1959.....	22
4- Primeiros Colégios de Aplicação no Brasil (1948 - 1965).....	29
5- Colégios de Aplicação no Brasil por dependência administrativa (1948 - 1985).....	41
6- Relação dos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero pesquisados com as siglas das suas respectivas universidades e os códigos que as identificam nas Tabelas que compõem a Apresentação e Análise de Dados I.....	70
7- Relação das Tabelas, incluindo as anexas, que compõem a Apresentação e Análise de Dados I.....	71
8- Relação das Universidades representadas pelos Professores-Supervisores de Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado que responderam aos questionários e os números que os identificam nas Tabelas contidas na Apresentação e Análise de Dados II.....	90
9-Relação das Tabelas, incluindo as anexas, que compõem a Apresentação e Análise de DadoII.....	91

Relação Geral das Tabelas, incluindo as anexas que Compõem as Apresentações e Análise dos Dados I e II.

Nº	TÍTULO	pág
01	Data de fundação da instituição	130
02	Funções da instituição na época da sua implantação	130
03	*Funções atuais da instituição	73
04	Níveis de escolaridade oferecidos na época da sua implantação	131
05	Estruturação e/ou reestruturação de acordo com a Lei 5692/71	131
06	Cursos que a instituição oferece atualmente	131
07	Documentos normatizadores da instituição	132
08	*Tipo de vinculação existente entre Colégio de Aplicação e a Universidade	75
09	Forma de preenchimento do Cargo de Direção	132
10	Duração do mandato de diretor	132
11	CrITÉrios de seleção de professores	133
12	*Participação de professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação na orientação dos professores do Colégio	77
13	*Participação de professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação no planejamento das atividades do Colégio	77
14	Realização de experiências pedagógicas na instituição	133
15	Responsabilidade pela experimentação	133
16	*Principais experiências realizadas nos Colégios de Aplicação (1995 - 1996)	79
17	Interferência de experiências pedagógicas no desenvolvimento regular das atividades de ensino	134
18	Contribuição das experiências realizadas para a melhoria da qualidade do ensino no Colégio de Aplicação	134
19	*Extensão das experiências a outras escolas da comunidade	80
20	*Modo de difusão das experiências efetivadas nos Colégios de Aplicação nas escolas da comunidade	80
21	*Realização de estágios para licenciandos	81
22	Discriminação de turmas em que são realizados estágios	134
23	Aceitação de estagiários do curso de pedagogia	135
24	Aceitação de estagiários de outros cursos da Universidade	135
25	*Responsabilidade de acompanhamento e avaliação do trabalho do estagiário	82
26	Entrosamento do professor-supervisor de prática do ensino com o professor da disciplina no Colégio de Aplicação	135
27	Entrosamento do estagiário com o professor da classe em que vai estagiar no Colégio de Aplicação	136
28	Interferência dos estágios no funcionamento regular do Colégio	136
29	Existência de perspectiva de modificação da estrutura e funcionamento do Colégio	136
30	Existência de necessidade de uma redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação	137
31	Obstáculos de ordem política, administrativa e pedagógica que dificultam o cumprimento dos objetivos do colégio	137
32	*Local de realização da Prática de Ensino dos Licenciandos	92
33	*Fatores que determinam o encaminhamento do aluno estagiário ou para o Colégio de Aplicação ou para as Escolas da Comunidade	94
34	*Receptividade do Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação	96
35	*Receptividade do Estágio Supervisionado nas Escolas da Comunidade *	97
36	Atividades desenvolvidas pelos licenciandos durante o Estágio Supervisionado tanto nos Colégios de Aplicação como nas Escolas da Comunidade	138

37	Duração do Estágio Supervisionado dos Licenciandos tanto nos Colégios de Aplicação como nas Escolas da Comunidade	138
38	*Principais obstáculos que os licenciandos encontraram na realização do Estágio Supervisionado tanto nos Colégios de Aplicação como nas Escolas da Comunidade	100
39	Relacionamento do professor da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação responsável pela Prática de Ensino com o professor da disciplina da instituição que vai receber o estagiário	139
40	Entrosamento do estagiário com o professor da classe que vai estagiar	139
41	Responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do estagiário	140
42	*Principais dificuldades encontradas para a realização da Prática de Ensino dos licenciandos no Colégio de Aplicação segundo as nove instituições que se utilizam deste estágio	103
43	*Principais dificuldades encontradas para a realização da Prática de Ensino nas Escolas da Comunidade	105
44	Orientação dos professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação aos professores do Colégio de Aplicação para receberem estagiários	140
45	Participação dos professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação no planejamento das atividades do Colégio de Aplicação	140
46	Opinião dos professores de Prática de Ensino quanto ao melhor lugar para a realização da Prática de Ensino em forma de Estágio Supervisionado dos licenciandos	141
47	Realização de outras experiências pedagógicas pela Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação no Colégio de Aplicação	141
48	*Principais facilidades que o Colégio de Aplicação oferece aos licenciandos para realização dos estágios na opinião dos professores de Prática de Ensino	108
49	*Relação entre o número de licenciandos e professor-supervisor de Prática de Ensino	109
50	Número médio de alunos da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação que anualmente realizam estágios supervisionados no Colégio de Aplicação	141
51	*Período do curso em que o aluno realiza o estágio supervisionado	110
52	*Principais objetivos que deveriam ter o Colégio de Aplicação na opinião dos professores responsáveis pela Prática de Ensino/Estágio Supervisionado	110

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Esclarecimentos preliminares se fazem necessário para o entendimento deste trabalho como um todo e do seu objetivo principal, que é o de traçar um perfil dos Colégios de Aplicação verificando o quanto estas instituições ainda servem de campo de estágio para os licenciandos.

Temos consciência de que este objetivo de estudo (Colégio de Aplicação e Prática de Ensino) está inserido dentro da questão da formação do educador, no entanto, não é nosso objetivo tratar deste assunto, englobando todos os seus aspectos e implicações. Poderíamos estudar a questão da formação do educador pegando diferentes direções e aspectos. Porém, decidimos nos deter apenas nas questões relacionadas à formação do professor no que se refere aos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero, verificando o seu vínculo com a Prática de Ensino.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao pano de fundo que estará permeando este trabalho. Estaremos trabalhando as concepções de educação que nortearam o surgimento dos Colégios de Aplicação e as concepções de Prática de Ensino na formação dos licenciandos. Acreditamos que todas as concepções educacionais são relativas a posicionamentos filosóficos, psicológicos, políticos, econômicos que respondem à uma determinada sociedade e a um determinado tempo histórico, assim trazem em si, diferentes visões de mundo e conseqüentemente do homem que se quer formar.

Sendo assim, estaremos examinando os aspectos sociais, econômicos e políticos que influenciaram e influenciam os ideais pedagógicos e que por sua vez produziram e produzem efeitos sobre o assunto aqui trabalhado.

Como segundo ponto, trabalharemos com a legislação referente aos Colégio de Aplicação e Prática de Ensino. Esta deve ser vista como a expressão ideológica que as camadas dominantes revelam a respeito da educação, ou seja, a legislação é vista como a consolidação, a nível político/constitucional, das orientações emanadas dos grupos dominantes na sociedade (GARCIA, 1980).

Embora este trabalho não seja um estudo de caso, vale dizer que, foi inicialmente os problemas enfrentados pelo CAP (Colégio de Aplicação) da

Universidade Federal do Acre e a necessidade de entendê-los num macro contexto que motivou a realização deste estudo. O CAP do Acre, a exemplo de outras instituições do mesmo gênero, tem passado por momentos críticos de descrédito e sucateamento e, apesar de existir um número considerável destas escolas no Brasil (15 federais e 04 estaduais, dados do MEC), pouco estudo foi ou tem sido realizado com o objetivo de verificar se elas estão ou não, na prática, comprometidas com os objetivos do Decreto Lei nº 9053/46 que justificou sua criação, ou seja, servir de campo de estágio a licenciandos. Este estudo se propõe a isso.

O presente trabalho sobre Colégios de Aplicação e sua vinculação com a Prática de Ensino, procurou investigar: 1) os motivos da criação dos CAPs; 2) seus vínculos históricos; 3) concepção inicial da instituição; 4) mudanças pelas quais passaram; motivos que provocaram essas mudanças e estágio em que se encontram atualmente.

Estruturação do Trabalho

No Capítulo 1, fazemos uma retrospectiva histórica mostrando os primórdios dos Colégios de Aplicação e seu vínculo com a Prática de Ensino, com o Ensino Secundário (ramo do Ensino Médio) e como as Faculdades de Filosofia, ressaltando o caráter elitista que permeiou o seu surgimento e que de certa forma se estende até os nossos dias.

Ainda neste Capítulo, apresentamos e analisamos a legislação que criou os CAPs destacando seus objetivos e dilemas históricos quanto a questão Prática de Ensino X Experimentação.

No Capítulo 2, mostramos os efeitos do Parecer CFE nº292/62 sobre os CAPs, a Prática de Ensino, as escolas da comunidade e a formação de professores de 2º grau. Analisamos, também, o Parecer CFE nº 672/69 e apresentamos ainda a questão do Colégio de Aplicação ser ou não um obstáculo para a democratização do ensino, à luz de alguns autores.

No Capítulo 3, analisamos de maneira mais específica as questões atuais sobre Prática de Ensino/Estágio Supervisionado nos cursos de Formação de

educadores, tomando por base estudos de alguns teóricos e documentos de eventos especialmente organizados pelo MEC.

No Capítulo 4, apresentamos em forma de análise, os dados da pesquisa empírica sobre a situação atual dos CAPs e da Prática de Ensino.

Finalmente, nas conclusões discutimos os aspectos mais importantes encontrados na pesquisa, levantando algumas idéias a partir das informações conseguidas, na esperança de que as mesmas possam contribuir para um maior conhecimento do tema.

O nosso desejo de contribuição

Sabemos que não esgotamos o tema aqui trabalhado e nem foi pretensão conseguir tal feito. Esperamos, porém, apesar das limitações deste estudo, contribuir para com aqueles que estão se empenhando em buscar propostas alternativas para os CAPs que vise ajudá-los a superarem estes momentos críticos.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Esta parte se propõe a apresentar uma idéia geral deste estudo quanto ao desenvolvimento metodológico.

Procedimentos e desenvolvimento da Pesquisa

São muitas as concepções sobre metodologia de pesquisa existentes atualmente na área de Ciências Humanas e Sociais. De uma certa forma, a maioria das pesquisas têm procurado não apenas quantificar os dados obtidos, mas também qualificá-los. No entanto, apesar das abordagens qualitativas terem crescido razoavelmente, não podem ser consideradas como tendências metodológicas predominante de pesquisa na área educacional.

Durante muito tempo, os fatos educacionais foram estudados como fenômenos físicos, procurando isolá-los de um contexto mais amplo como se fôssem ilhas no meio do oceano, livres de quaisquer influência do meio externo. Ainda dentro desta concepção, quanto mais o pesquisador tomasse distância do seu objeto de estudo, melhor seria. Conforme aponta LUDKE e ANDRE (1986), os fenômenos e seus aspectos não se mostram aos olhos do investigador de maneira gratuita e direta. É necessário que o pesquisador, na ação de investigar, analise o objeto pesquisado à luz de todo um acúmulo de conhecimento construído ao longo de sua vida, assim, para a concepção qualitativa, é impossível separar o pesquisador do objeto pesquisado. Segundo PAGOTTO (1995), o enfoque qualitativo evidenciou o caráter mutável e dinâmico das pesquisas em educação, assim, para se estudar e entender um fenômeno educativo é preciso contextualizá-lo historicamente.

As abordagens qualitativas têm apresentado um considerável crescimento. Um exemplo disto são as conclusões do professor GAMBOA (1987) que após ter analisado a produção científica de aproximadamente 500 dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas nos cursos de pós-graduação em educação do Estado de São Paulo (1971-1984) sobre Epistemologia da Pesquisa Educacional, verificou que apesar da tendência do caráter empirico-analítica ser ainda predominante nas pesquisas sobre educação no Brasil, há um crescimento no

número de trabalhos de natureza fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialética enquanto orientação teórico-metodológica.

Ainda sobre a discussão de método qualitativo e quantitativo, FILHO (1995, p.51), afirma que: “os métodos qualitativos e quantitativos não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados, e portanto podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem em contradição epistemológica.” Neste trabalho se faz a utilização de uma metodologia de caráter tanto qualitativa quanto quantitativa.

O Estudo foi desenvolvido através de várias abordagens. Primeiramente procedemos a um levantamento histórico sobre a origem e criação dos CAPs nas instituições universitárias. Para tanto foram consultadas as bibliotecas da UNICAMP, PUCCAMP, USP, UFAC (Universidade Federal do Acre) e muito material bibliográfico, (teses, dissertações, livros, documentos, etc). Portanto, os dados históricos sobre Colégio de Aplicação e sua vinculação com a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, foram obtidos através de pesquisa bibliográfica e documental.

A legislação existente sobre os CAPs e Prática de Ensino foi uma segunda fonte de consulta (Leis, Decretos-Lei, Pareceres, Resoluções, etc)..

A situação atual dos CAPs e suas Vinculações com a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, foram levantados por uma pesquisa com o objetivo de conhecer e verificar o quanto eles ainda servem de campo de estágio para os licenciandos das suas respectivas universidades. Utilizamos nessa fase, 02 (dois) questionários. Um foi elaborado contendo 34 (trinta e quatro) questões e enviado aos Diretores ou responsáveis pela administração dos CAPs. Um segundo foi elaborado com 20 questões e enviado para professores supervisores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado das Faculdades (Centro ou Departamentos) de Educação das Universidades que possuem esses Colégios. Em ambos os questionários elaboramos perguntas abertas e fechadas conforme o objetivo e a necessidade.

É importante ressaltarmos que não enviamos os questionários de pesquisa para os Colégios de Aplicação das Instituições particulares de Ensino Superior, porque os mesmos apresentam características diferentes dos CAPs da rede Federal e Estadual de Ensino Superior. Enquanto que na rede Federal e

Estadual criou-se as Faculdades e/ou Universidades e só depois vieram os Colégios de Aplicação para atenderem a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado dos seus licenciandos, na maioria das instituições particulares de ensino superior, foi exatamente o contrário, primeiro surgiram os Colégios de Aplicação e só depois as Faculdades e/ou Universidades.

Para definirmos sobre a amostra ou o universo a ser pesquisado, partimos para conhecer o número de CAPs existentes. Como constatamos a existência de apenas 15 (quinze) CAPs federais e 04 (quatro) estaduais, decidimos enviar questionários para todos os diretores (anexo IV) desses CAPs e para os professores-supervisores da disciplina de Prática de Ensino das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação das Universidades que possuem tais instituições (anexo V).

Após termos enviado os questionários aguardamos respostas durante dois meses. Quando o prazo estabelecido venceu, apenas 04 (quatro) diretores haviam respondido os questionários e 10 (dez) Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação, através de seus professores supervisores da disciplina de Prática de Ensino. A princípio ficamos desanimados, pois esperávamos que mais CAPs respondessem, e, por outro lado, não tínhamos condições financeiras de irmos aos 19 (dezenove) estados em que há CAPs para levantamento dos dados. Porém, como a insistência deve fazer parte do espírito do pesquisador, enviamos novamente os questionários para aquelas instituições que não responderam da primeira vez. Para nossa alegria, após mais dois meses, outros 06 (seis) CAPs e 01 (uma) Faculdade de Educação responderam aos questionários. Portanto, os questionários dos 10 (dez) CAPs e/ou Instituições do mesmo gênero e das 11 (onze) Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação é que se constituíram no material empírico deste trabalho.

Os questionários foram elaborados de forma a levantar junto aos responsáveis pela direção dos CAPs, bem como aos professores supervisores da disciplina de Prática de Ensino, informações a respeito das Instituições e da Prática de Ensino (estágio) no que diz respeito a seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos. A partir da análise dessas informações é que tentamos traçar um perfil sobre os Colégios de Aplicação e verificar seu posicionamento em relação

ao estágio para os licenciandos das suas respectivas Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação.

Esclarecemos que não usamos os cálculos costumeiros de percentuais na apresentação e análise dos dados pois, não sendo grande o número de instituições pesquisadas, a indicação do número absoluto da resposta pode oferecer uma visão mais acurada. A despeito disto, NICK (1963, p. 13-14) nos diz: “as percentagens têm certas limitações entre , as quais a mais importante, é a sua instabilidade, quando as frequências absolutas são pequenas e o tamanho do grupo total é inferior a 100”.

Os primeiros dados apresentados no Capítulo 4 se referem a pesquisa realizada junto aos 10 (dez) Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero (anexo IV). Visando facilitar a visualização para a compreensão dos resultados obtidos sobre a situação atual de tais Instituições, a apresentação dos resultados segue a mesma seqüência do ordenamento das questões formuladas no instrumento de pesquisa.

O Quadro de nº06 (página 70) apresenta a relação das instituições pesquisadas (Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero) com as siglas das suas respectivas universidades e os códigos que as identificam nas Tabelas que compõem a Apresentação e Análise dos Dados I.

O Quadro nº07 (página 71) apresenta os títulos das 31 (trinta e uma) tabelas, incluindo as anexas. As Tabelas com asterisco fazem parte do texto, enquanto as demais aparecem somente nos anexos.

Das 34 (trinta e quatro) questões contidas no questionário de pesquisa, deixamos apenas de tabular as de número 09, 31 e 34. Apesar destas questões não terem sido traduzidas em números, seus conteúdos contribuíram para a compreensão do trabalho como um todo.

As falas dos responsáveis pelos CAPs, expressa nos espaços abertos providenciados são utilizadas como importantes comentários acerca dos dados apresentados nas tabelas.

Os segundos dados apresentados ainda no Capítulo 4 são frutos da pesquisa feita junto aos professores - supervisores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação das 11 (onze) Instituições de Ensino Superior que responderam aos questionários .

A descrição e análise de tais dados foram realizadas dentro da mesma metodologia da apresentação e análise dos dados anteriores. Visando favorecer uma visão da situação operacional da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e sua relação com os Colégios de Aplicação. A apresentação destes segundos dados, segue a mesma seqüência do ordenamento das questões formuladas no instrumento de pesquisa (anexo V). A partir das respostas dos professores - supervisores, procurou-se conhecer como, na visão destes, se procede a vinculação da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado com os Colégios de Aplicação, bem como caracterizar essa vinculação para a realização de estágios supervisionados hoje.

O Quadro nº08 (página 90) relaciona os nomes das instituições superiores de ensino respectivamente representadas pelo seus professores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado com os números que as identificam dentro das Tabelas que aparecem ao longo da Apresentação e Análise dos Dados II.

O termo Colégio de Aplicação e/ou Instituição do mesmo gênero é resumida no termo Colégio de Aplicação para simplificar os títulos das Tabelas.

O Quadro nº09 (página 91) apresenta os títulos das 21 (vinte e uma) Tabelas que contém os resultados obtidos pelos questionários de pesquisa dirigido aos Professores/Supervisores. Os títulos que possuem asterisco aparecem no corpo do texto, enquanto que as que não possuem só, constam nos anexos.

Das 20 (vinte) questões que compõem o questionário, as de número 01 e 02 foram unificadas em um única Tabela (Tabela nº32). Foram desdobradas em duas Tabelas as questões de nº04 (Tabelas nº34 e 35) e a de nº11 (Tabelas nº42 e 43).

CAPÍTULO 1

COLÉGIOS DE APLICAÇÃO: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E EXPECTATIVAS

Neste capítulo descrevemos o surgimento dos Colégios de Aplicação no sistema educacional brasileiro a luz do contexto social, político e econômico.

Para entendermos a criação dos Colégios de Aplicação, se faz necessário compreender o desenrolar histórico do Ensino Secundário, das Faculdades de Filosofia e essencialmente da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura no Brasil.

Ainda nesta parte do trabalho, trataremos da questão dos movimentos que surgiram nos anos 40 pela renovação do Ensino Secundário brasileiro. Tal questão é de fundamental importância, pois só analisando-a será possível localizar as idéias pedagógicas que embasavam a criação dos Colégios de Aplicação e do tipo de ensino que era realizado dentro deles. Este Ensino refletia uma visão de homem que se queria formar e o tipo de sociedade se queria construir. O próprio nome Colégio de Aplicação nos sugere a seguinte questão: aplicar o quê e para quê ?

Por fim analisaremos o Decreto lei nº9053/46 e trataremos dos dilemas do Colégio de Aplicação sobre a questão Prática de Ensino x Experimentação.

1.1 - Antecedentes Histórico

Na década de 30, a sociedade brasileira passou por profundas transformações ocasionadas principalmente pela modificação do modelo sócio - econômico.

A Grande Crise Mundial da economia capitalista mostrou sinais bem claros com a quebra da Bolsa de Nova York em 1929, provocando no Brasil a crise cafeeira, instalando-se o modelo sócio - econômico de substituição de importações. Concomitantemente, desencadeou-se o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas, o que resultou na Revolução de 30, marco geralmente usado

para indicar o início de uma nova etapa na história da República no Brasil. A Revolução de 30 representou uma conjunção de diferentes setores sociais que tinham por objetivo derrubar o sistema oligárquico e estabelecer uma nova forma de Estado no país, até então caracterizado pelo domínio dos coronéis, principalmente de São Paulo e Minas Gerais (política do café com leite) (GHIRALDELLI, 1992).

De certo modo a revolução de 30 promoveu um rearranjo na sociedade política, possibilitando o assento de alguns setores sociais marginalizados do poder durante a Primeira República, em vários níveis da máquina governamental.

Entre 1930 e 1937, o Brasil passou por um período de acomodação das forças políticas. Paulatinamente a oligarquia agro-exportadora foi “cedendo” o papel de hegemonia no exercício do poder governamental aos grupos coligados de tecnocratas, militares e empresário industriais. (ROMANELLI, 1980).

É nas relações entre escola e sociedade, ao longo da transição da economia brasileira do modelo econômico agro-exportador para o de substituição de importações que vamos encontrar as raízes que deram origem à mudança no sistema educacional brasileiro e principalmente ao Ensino Secundário da década de 30 em diante.

Inicialmente foi a formação do professor para atuar no Ensino Secundário que despertou, em termos legais, as primeiras preocupações quanto à formação prática dos licenciandos no Brasil. Vejamos por quê.

Segundo PEREIRA (1970), a criação do ensino conhecido como **cadeiras de instrução secundária** apareceu pela primeira vez no Brasil em 1820 e teve, desde o início, a finalidade de preparar os filhos das camadas mais favorecidas da sociedade para o ingresso no ensino superior. Anos mais tarde, tais cursos preparatórios foram denominados de Ensino Secundário. Diz FRACALANZA (1982,p.12):

“Destinados à ilustração das elites dominantes acabaram por transformar-se em símbolo de classe e foi essa a sua característica que norteou as aspirações populares pelo ensino secundário na década de 40”.

Para FREITAG (1978), o novo modelo econômico (substituição de importações) e a ordem política instaurada no Brasil a partir da Revolução de 30, fez com que o Estado, adotando uma nova política educacional, atribuísse à escola um novo papel social, ou seja, oferecer ao povo instrução necessária ao preparo e qualificação de mão de obra para a produção industrial.

O objetivo do Estado era o de promover o treinamento da força de trabalho necessária à indústria. Porém, isso acabou resultando para as classes subalternas numa oportunidade, através do sistema de ensino, de mudança de classe. Este fato, como será visto mais adiante, ocasionou profundas transformações no ensino nacional.

Em decorrência da nova política educacional, o governo foi assumindo gradativamente o controle das escolas de Ensino Médio, através do Ministério de Educação e Saúde Pública, recém-criado (1930).

Para efetivar ainda mais sua política educacional, o Governo Vargas publicou várias medidas conhecidas como Reforma Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, através dos seguintes decretos:

- a) Decreto nº19850, de 11/04/1931, criou o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto nº19851, de 11/04/1931, dispôs sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e cita o regime universitário;
- c) Decreto nº19852, de 11/04/1931, dispôs sobre a organização do Ensino Secundário;
- d) Decreto nº20158, de 30/01/1931, organizou o Ensino Comercial;
- e) Decreto nº21241, de 14/04/1932, consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Desenvolvia-se no Brasil entre 1931 e 1932, uma série de debates sobre problemas ligados a educação principalmente a questão do caráter elitista do Curso Secundário, marcadamente contrastante com o caráter profissionalizante dos demais ramos do Ensino Médio. Diz WARDE e SANTOS (1980, p.199):

“ O Conjunto das leis denuncia a instalação da dicotomia entre o Ensino Secundário, destinado àqueles que deveram exercer a condução social e aqueles ramos técnicos-profissionais, que não dão

acesso ao Ensino Superior, senão nos ramos profissionais correspondentes, destinados aos que por origem de classe deverão assumir o trabalho manual.”

Enquanto a organização do Ensino Comercial era feita para formar homens capazes de manejar empresas, participar do processo econômico e dirigir para os grandes destinos a riqueza pública do Brasil¹, da organização do Ensino Secundário se esperava que exercesse o insubstituível papel na formação intelectual e moral da juventude²

A própria criação do Ensino Universitário no Brasil também realizada pela Reforma Francisco Campos acentuou ainda mais o caráter discriminatório do Ensino Secundário, pois o Ensino Universitário incluía uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras com a finalidade, entre outras, de preparar professores apenas para o Ensino Secundário,³ não demonstrando pois qualquer preocupação para com os outros ramos do Ensino Médio.

É certo que a organização do Ensino Secundário e o preparo dos professores para esse ramo de ensino em nível superior, aumentou consideravelmente as desigualdades entre os ramos de ensino médio e, mais, tornou explícita a relação que o Ensino Secundário e Superior tiveram desde sua criação. Não é por acaso, que até 1939 as Faculdades de Filosofia e de Educação existentes, formavam licenciados para lecionar apenas no Curso Secundário, não havendo qualquer preocupação explícita na legislação quanto à formação de professores em cursos superiores

1 - "Reforma do Ensino Comercial, Exposição de Motivos". Boletim do Ministério de Educação e Saúde Pública, Ano I, nº 1 e 2, 1931. p. 368.

2 - Reforma do Ensino Secundário. "Exposição de Motivos". Ibidem p. 406

3- MEC/DAU/CEAE. A Formação de Recursos Humanos para a Área de Educação. Documento II, 1978, p.20.

específicos para os demais ramos do Ensino Médio: Normal (Magistério de 1ª a 4ª série), Industrial, Comercial e Agrícola.

Só em 1939 o Decreto Lei nº1190/39 estendeu a formação superior de professores ao ramo do Ensino Normal. Isto ocorreu concomitantemente à criação da secção de Pedagogia na recém organizada Faculdade Nacional de Filosofia (no Rio de Janeiro), pois até aquele momento, os únicos professores formados para isso em nível superior eram aqueles que haviam cursado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (criada em 1934).

Viveu o Brasil entre 1930 e 1937 um período de grande radicalização política de sua história. Essa época de grandes debates ideológicos foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Entre esses projetos não faltou a elaboração de uma política educacional para o país (GHIRALDELLI, 1992).

De um lado estavam os liberais⁴ - intelectuais que expressavam o desejo de construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova defendendo a laicidade do ensino e a obrigatoriedade do Estado assumir a educação. Esses intelectuais, segundo RIBEIRO (1989), eram aqueles que começaram a maioria das reformas educacionais dos anos 20 como: Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Nos anos 30, acabaram por publicar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), onde propunham bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional brasileira.

Do outro lado em oposição direta aos liberais, situaram-se os católicos. Os católicos eram defensores da Pedagogia Tradicional e reagiram ao “Manifesto”,

4 - O termo liberal, que é usado para designar os escolanovistas, é apenas um arcabouço formal que abrigou tanto liberais elitistas como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho como liberais igualitaristas como Anísio Teixeira.

organizando uma bateria poderosa contra as teses escolanovistas. Os católicos foram às últimas conseqüências contra os liberais, chegando mesmo a uma campanha de difamação. Nas vésperas da Constituição de 1934, organizaram a Liga Eleitoral Católica (L.E.C.), que serviu como instrumento de pressão para fazer valer os interesses católicos gerais na elaboração da Carta Magna de 1934 (CURY, 1984).⁵

Pode-se dizer que definia-se no campo da educação o conflito entre, de um lado, os interesses defendidos pela aristocracia e alta burguesia para as quais a educação escolar constituía sempre um privilégio e, de outro, os interesses das novas classes emergentes que viam na educação escolarizada uma forma de participar da nova ordem econômica e social que se implantava no país (FREITAG, 1978).

Freitag aponta, a posição assumida pelo Estado que se refletiu nas constituições de 1934 e 1937. Já que, consciente da importância estratégica do sistema de ensino frente ao novo modelo econômico adotado, a jurisdição federal passou a regulamentar a organização e funcionamento do sistema educacional, controlando-o diretamente.

O regime constitucional criado em 1934 não durou muito pois em 1937, sob o pretexto de combater o comunismo e de manter a unidade e a segurança da nação, Vargas desfechou o golpe que resultou no período ditatorial do Estado Novo. Os debates educacionais foram abalados e um novo caminho, agora traçado pelo Estado ditatorial, passou a redirecionar o debate sobre a política educacional. O debate saiu da sociedade civil e foi encampado e controlado pela sociedade política. Durante esse período prosseguiu o desenvolvimento do plano educacional traçado pelo governo (GHIRALDELLI, 1992).

De maneira geral ao período do Estado Novo corresponde um refluxo na circulação das idéias pedagógicas, pois foram interrompidos os debates educacionais

5 - Ver o livro de Carlos Roberto Jamil Cury no Capítulo sobre Ideologia e Educação Brasileira. São Paulo, Cortez/Conflitos pedagógicos entre católicos e liberais nos anos 30.

a nível da sociedade civil e só foram retomados com a volta do país ao regime democrático após 1945.

As medidas educacionais adotadas no período do Estado Novo aumentaram ainda mais a dualidade do sistema educacional. Segundo FREITAG (1978, p.46), essas medidas, “além de produzirem e reproduzirem a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior”.

Segundo CUNHA (1991), a Reforma Capanema de 1942, apresentou as direções e o entendimento do autoritarismo, evidenciado pela ênfase na educação moral e cívica e pela distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual.

As principais Leis orgânicas do Ensino promulgadas na década de 40 foram:

a) Lei Orgânica do Ensino Industrial. Decreto lei nº4073 de 30/01/1942;

b) Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto Lei nº4244 de 04/04/1942;

Lei Orgânica do Ensino Comercial. Decreto Lei nº6141 de 26/01/1943;

d) Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto Lei nº8529 de 02/01/1946;

e) Lei Orgânica do Ensino Normal. Decreto Lei nº8530 de 02/01/1946;

f) Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Decreto Lei nº9613 de 20/08/1946

De modo geral, estas Leis tinham o objetivo de consolidar as ideologias conservadoras. A respeito disto GHIRALDELLI (1992, p.39 - 43), nos diz que a Reforma Capanema “foi uma reforma elitista e conservadora, e só não incorporou todo o espírito da Carta de 37 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo”. Verificamos então que a legislação educacional visava consolidar uma escola para “elite” e outra para o “povo”.

A respeito das medidas adotadas tanto nos anos 30 como no início dos anos 40, observamos o caráter conservador da legislação educacional. É importante

ressaltarmos ainda que a mesma refletiu a expressão ideológica das camadas representadas pelo legislador no poder político. Como aponta GARCIA (1980), a educação deve ser vista como a consolidação a nível político institucional, das orientações originárias dos grupos dominantes, ou seja, a legislação educacional é tida como expressão da vontade de grupos dominantes, portanto não devemos perder de vista que a mesma, assim como a própria educação, estava a serviço da visão do tipo de homem que a elite queria formar para garantir o seu domínio. Queria que os seus filhos fossem preparados para conduzir a sociedade assumindo as responsabilidades “maiores” da nação, enquanto os outros, filhos das classes menos favorecidas, deveriam ser preparados para os trabalhos normais.

Apesar dos pontos negativos ressaltados anteriormente, a legislação acabou mais por efeito colateral do que por intenção explícita, conseguindo melhorar o sistema de ensino do país, adotando medidas de expansão quantitativa no atendimento à massa popular e melhoria qualitativa na educação destinada às camadas média e alta da população.

Foi na vigência da Reforma Capanema do Ensino Médio em meados dos anos 40 que segundo Fracalanza, se manifestaram as primeiras preocupações na legislação educacional com a Prática Docente na formação do professor em nível superior. Os outros ramos do Ensino Médio, genericamente denominados de profissionais, somente conseguiram sua equiparação através da Lei nº1821, de 1953 e será somente em 1961 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº4024/61), que será dada a equivalência entre todos os ramos do Ensino Médio e a obrigatoriedade de que todos os seus professores fossem formados em Faculdades de Filosofia.

1.2- Curso Superior e Prática Docente

Na época em que foram criados no Brasil os primeiros cursos superiores de formação de professores, no início dos anos 30, seus currículos não incluíam o título específico de Prática de Ensino.

O primeiro curso superior destinado a formação de professores foi criado no Brasil por força do Decreto nº19852 de 11/04/1931 e dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. A referida universidade deveria congrega em unidade universitária oito institutos de Ensino Superior acrescidos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a qual deveria, entre outras funções “desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”⁶ mas nos primeiros anos teve apenas existência legal. Segundo OLIVEIRA (1984, p.46), “na realidade os primeiros professores de Ensino Secundário só foram formados em 1936, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP criada em 1934. A formação pedagógica desses professores era realizada no Instituto Caetano de Campos que fez parte da USP até 1938. Esta formação pedagógica era concentrada em 1 (um) ano juntamente com o terceiro e último ano dos cursos da Faculdade de Filosofia”. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi organizada exatamente nas três seções que lhe deram o nome (Seção de Educação, Seção Ciências e Seção Letras).

Os professores deveriam, para exercer o magistério, apresentar certificados de licenciatura e formação pedagógica. Até 1939 o certificado de licenciatura era fornecido a todos os concludentes dos Cursos de Filosofia. A partir 1939 o diploma passou a ser fornecido apenas àqueles alunos que freqüentavam o Curso de Didática que envolvia as disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Ainda não aparecia explicitamente o título Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino. As atividades de Prática de Ensino eram desenvolvidas em Didática Especial, que assumia a responsabilidade de estudo dos objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino e avaliação das disciplinas específicas do campo do conhecimento do licenciando.

6 - Decreto nº19852 de 11/04/1931, artigo 196. in Boletim Ministério da Educação e Saúde Pública, Ano I, nº1 e

Segundo Oliveira, como não havia recomendação específica sobre a Prática de Ensino, essas disciplinas (no caso do curso de Pedagogia, Filosofia, Matemática e História, até 1961 e, a partir de 1962, Psicologia e Sociologia), funcionavam principalmente, através de ensino teórico, ficando seu desenvolvimento na dependência direta das determinações do próprio professor de Didática Geral e Especial.

É necessário ressaltar que, o já citado Decreto nº1985 2/31 (documento oficial que criou a primeira Faculdade de Educação, Ciências e Letras), não especificava quais as disciplinas que comporiam a Seção de Educação, nem quais aquelas que deveriam ser cumpridas pelos licenciandos que pretendessem exercer o magistério nos cursos secundários, não deixando claro o que seria exatamente a formação pedagógica a ser oferecida.

O Decreto Lei nº1190/39 alterou o conceito de licenciado. Este que até então, atingia todos os concludentes dos cursos ministrados pelas Faculdades de Filosofia agora restringia-se aos alunos que cumprissem o referido curso de Didática, passando os demais à denominação de bacharel. (CASTRO, 1974).

Quanto à realização da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado nesse período, acreditamos que pelo fato de não existir nenhuma deliberação oficial a respeito, acredita-se que essas atividades de Práticas de Ensino não fossem estendidas para todos os cursos de licenciatura. Além do mais, naqueles em que esta se fazia, a orientação dada ao processo, como por exemplo onde e como desenvolver tais atividade, ficava na dependência direta das determinações dadas pelo próprio professor de Didática Especial (FRACALANZA, 1982).

A orientação legal quanto a Prática de Ensino só veio a acontecer em 1946 com o Decreto Lei nº9053/46 quando, então, foi criado legalmente o Ginásio de Aplicação, ligado as Faculdades de Filosofia destinado a Prática de Ensino dos estudantes de licenciatura. A partir daí as Faculdades de Filosofia ficaram obrigadas, por força da Lei, a criarem Ginásios de Aplicação e qualquer que fosse a opção adotada, para a formação pedagógica do licenciado, pelas Faculdades de Filosofia;

estava aí presente a obrigatoriedade da Prática de Ensino em Ginásio de Aplicação e mais tarde em seus substitutos, os Colégios de Aplicação. (BARROS, 1975).

O Decreto Lei nº9053 de 12/03/1946, foi a primeira referência que se fez à formação didática prática do professor em nível superior.

1.3- A Expansão do Ensino Médio

A substituição do modelo econômico agro-exportador para o modelo de industrialização por substituição de importações nos anos 30 foi, sem dúvida, o principal fato social que ocasionou a saída do homem do campo para os centros urbanos.

Como diz MARTINE e GARCIA (1987, p.59), “a distribuição espacial da população numa sociedade reflete as formas de sua produção num determinado momento histórico”

Além do adensamento demográfico nos centros urbanos, paralelamente surgia a necessidade de preparar, principalmente para o trabalho, a população que se concentrava nas cidades, atendendo assim a nova realidade sócio-econômica que surgia com o desenvolvimento industrial. A procura pela escola ocorreu, então, em grande escala desde o Ensino Primário até o Ensino Superior. Porém o aumento mais significativo da afluência da população à escola, deu-se no Ensino Médio e só depois atingindo o Ensino Superior. Isso pode ser observado através do Quadro nº01

Apesar da grande expansão do ensino, a maior parte da população ficou marginalizada sem escolaridade.

No Ensino Médio, o ramo que mais cresceu entre 1933 e 1966, foi o Ensino Secundário, isso pode ser observado no Quadro nº02.

A partir dos anos 50 praticamente dois terços da população que freqüentava o Ensino Médio, estava sendo atendida pelo Ensino Secundário. Após 1953, a matrícula nesse ramo de ensino não foi inferior a 72% do total de alunos do Ensino Médio.

QUADRO Nº01

Expansão da Matrícula por Nível de Ensino no Brasil entre 1932 e 1970.

ENSINO PRIMÁRIO			ENSINO MÉDIO		
ANOS	TOTAL	ANOS	TOTAL	ANOS	TOTAL
1932	2071437	1935	155770	1929	13239
1940	3068215	1940	260202	1939	21235
1950	2364852	1950	557434	1949	37548
1960	7458002	1960	1177427	1959	86603
1970	128120029	1970	4086072	1969	342886

Quadro composto a partir de outros citados por Otaíza O. ROMANELLI, História da Educação no Brasil. 1980, pp. 76 a 78.

É importante ressaltar, que o aumento quantitativo do Ensino Secundário se relativiza, quando se observa a pequena parcela da população que era atendida por esse ramo de ensino. Segundo Florestan FERNANDES (1966), nos anos de 1940 a 1950, aproximadamente de 9 a 15 crianças por mil habitantes no Brasil eram atendidas pelo Ensino Secundário, sendo maior o índice de atendimento reservado à zona centro do país.

Constatar a expansão do Ensino Secundário é de fundamental importância para entendermos a criação dos Colégios de Aplicação. Na análise de Fracalanza, a criação dos Colégios de Aplicação foi uma tentativa de garantir o nível de qualidade do Ensino Secundário que se estava perdendo com sua expansão.

QUADRO Nº02

Matrícula Geral no Ensino Médio no Brasil, segundo Ramos de Ensino, entre 1933 e 1966.

ANOS	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL
1933	66420	20343	14693	-	32664
1938	143289	40537	14540	-	29443
1943	211246	79433	59452	-	26777
1948	335882	91785	95016	11414	32704
1953	527562	95663	20910	1513	60782
1958	761740	162030	21674	5121	81789
1960	904252	194124	26081	6428	94128
1962	1113102	241431	36712	7010	117579
1964	1368177	270036	68819	10295	175384
1966	1805247	306308	91621	14410	265626

Quadro composto por FRACALANZA (1982, p.34), a partir de dados extraídos do Anuário Estatístico do Brasil - IBGE Conselho Nacional de Estatística. Rio de Janeiro, Volumes correspondentes aos anos que compõem o quadro.

1.4-Expansão das Faculdades de Filosofia

As Faculdades de Filosofia criadas na década de 30, logo se colocaram entre os principais ramos dos Ensino Superior no Brasil, juntamente com os de Ciências Econômicas, Direito, Engenharia e Medicina. Já na segunda metade dos anos 50, eram as Faculdades Filosofia dentre os ramos do Ensino Superior, aquelas que ofereciam o maior número de cursos em todo país. Em 1950, sobre um total de 996 cursos, 502 eram oferecidos pelas Faculdades de Filosofia. Por consequência, também possuía o maior número de professores. Isso pode ser observado a partir do Quadro nº03.

QUADRO N°03

Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino nos cinco principais Ramos de Ensino Superior no Brasil, quanto aos Cursos, Corpo Docente e Matrícula Inicial, em 1959.

RAMOS DO ENSINO	CURSOS		CORPO DOCENTE		MATRÍCULA INICIAL	
	VALOR ABSOLUTO	%	VALOR ABSOLUTO	%	VALOR ABSOLUTO	%
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	65	6,5	1314	7,0	7059	8,0
DIREITO	47	4,7	1101	5,9	21977	25,0
ENGENHARIA	81	8,0	4297	23,0	10696	12,2
MEDICINA	26	2,6	1518	8,1	10248	11,6
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS	502	50,4	4884	26,2	18453	21,0
OUTROS	275	27,6	5523	29,6	19150	21,8
TOTAL	996	106,0	18637	100,0	87603	100,0

Quadro composto por FRACALANZA (1982, p.54), a partir de dados extraídos do Anuário Estatístico do Brasil, IBGE, Conselho Nacional de Estatística. Rio de Janeiro, 1959, p. p, 367 a 372.

Mesmo com essa significativa expansão quantitativa das Faculdades de Filosofia, nessa época o número de professores registrados pelo Ministério de Educação para o exercício de magistério secundário que tinham diplomas da Faculdade de Filosofia era somente 724 de um total de 4149 professores

(FERNANDES, 1966). Isso deixa claro que a formação de professores secundários, apesar do crescimento apresentado ainda era insuficiente para atender a demanda.

Durante todos vários anos, as Faculdade de Filosofia ocuparam um lugar de destaque entre os cursos superiores de Graduação. Até 1962 seu crescimento foi sempre constante.

É de fundamental importância acompanharmos também a expansão das Faculdades de Filosofia na interpretação das modificações pelas quais passou a Prática de Ensino nos cursos Superiores de Licenciatura.

1.5- Os movimentos pela Renovação do Ensino Secundário (Anos 40)

Ilustrar a elite e fornecer elementos básicos de escrita e cálculo para o povo, tornaram-se formas ultrapassadas que não mais satisfaziam a clientela que cada vez, em maior número, chegava às portas da escola. Este aumento da demanda por escola, foi sem dúvida provocado pelas modificações ocorridos nas áreas social, econômica e política, no período pós 30, e que passaram a exigir da escola uma redefinição quanto ao seu papel social.

Progressivamente o aumento da demanda atingiu todos os níveis do ensino começando pelo Primário, depois o Ensino Médio e nos anos 50 e 60 afetou o Ensino Superior.

Especificamente no Ensino Médio, as atenções se concentravam particularmente no ramo do Ensino Secundário que era capaz de dar acesso ao Ensino Superior e propiciar uma melhor colocação social através do preparo para uma profissão liberal.

Como vimos anteriormente o Ensino Secundário era destinado aos filhos das classes mais privilegiadas. Porém com o aumento da demanda por escolarização, esse ramo de ensino precisou atender à uma quantidade cada vez maior de alunos oriundos de extratos diferenciados da população. Portanto uma clientela mais

diversificada passou a frequentar o Ensino Secundário. Como se tentou resolver essa situação?

Em meados da década de 40 deflagrou-se um movimento de renovação pedagógica em relação ao Ensino Secundário. É possível detectar duas correntes surgidas desse movimento: uma que buscava atender à qualidade de ensino e a outra que buscava atender à quantidade da demanda pelo ensino. As medidas destinadas a preservar a qualidade do ensino se fizeram de limites rígidos, ou seja, concentraram-se quase que exclusivamente no ramo secundário, envolvendo um número reduzido de alunos e com um alto custo material e humano. De outro lado, os que pretendiam atender o aumento quantitativo supervalorizaram a utilização dos recursos físicos e humanos já existentes (WEREBE 1968).

Segundo WEREBE (1968, p.155) foram tomadas as seguintes medidas: “aumento dos turnos diários nas escolas; adaptação de prédios para o funcionamento de diversos cursos distintos; redução de gastos com pessoal docente e administrativo”. Werebe conclui ainda que esses movimentos acabaram dividindo a escola. Os alunos que tinham melhores condições sócio-econômicas foram diretamente beneficiados, enquanto que os outros, acabaram sendo prejudicados.

Os alunos que não tinham boas condições sócio-econômicas sofreram duplamente: por não poderem usufruir diretamente das melhorias que se fazia e por sofrerem diretamente as conseqüências negativas advindas das alternativas empregadas para atender à explosão quantitativa de alunos nas escolas.

As medidas adotadas pelo movimento de renovação pedagógica que pretendiam manter a qualidade, exigiam uma disponibilidade pessoal e financeira só possível às camadas privilegiadas.

É importante ressaltar os educadores que representavam os movimentos de renovação pedagógica. Para entendermos sua origem, voltaremos ao início dos anos 30. Como verificamos anteriormente, a Revolução de 30 abriu a possibilidade de introduzir novos componentes na estrutura da sociedade, porém isto não significou alteração radical da ordem das coisas estabelecidas. Conforme Garcia, a participação

da classe média na revolução de 30 constituiu fator importante, sem o qual Getúlio Vargas não teria conseguido chegar ao poder. No entanto este fato não deu a ela a condição de beneficiária da nova ordem, já que a dependência da classe média da nova ordem neo-colonial, cristalizada no modelo agrário-exportador, deu-lhe pouca oportunidade de influir no desenrolar dos acontecimentos.

Foi, segundo Garcia, a classe média que através de seus porta-vozes especializados (educadores), na condição de classe submissa, formada à sombra dos velhos padrões culturais das camadas dominantes, que a partir de 1930 ofereceu condições para que a legislação educacional consolidasse a visão conservadora da nossa educação e que marcou profundamente o caráter nacional. Assim os questionamentos educacionais visavam dar condições para que a classe média tivesse melhores oportunidades de ascensão social através da escola .

Exemplificando: a reforma do ensino no Distrito Federal (1928); a criação do Ministério da Educação e Saúde (1931); o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932); o Código de Educação de São Paulo (1933); a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (1938); a criação do Colégio de Aplicação (1946); a implantação das Classes Secundárias Experimentais; além de outras medidas tomadas no período de 1930-1961. Para GARCIA (1980,p.212) todas estas medidas “têm o sentido de consolidar uma ordem tradicional, através da exaltação de valores como formação geral, cultura técnica, etc, permitindo assim conciliá-la com uma nova realidade econômica emergente (...) que revelam que os educadores estão voltados para preocupações de uma educação que atenda as camadas médias e altas da sociedade”. Dentro desta perspectiva na avaliação de Garcia, tanto os Pioneiros da Escola Nova representados principalmente por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, quanto os católicos, apesar das divergências, expressaram os valores das camadas dominantes, pois só se preocuparam em criar modelos normativos para a educação que servissem para adequar os homens à “nova” realidade social.

Os escolanovistas, influenciados principalmente pelas idéias vindas de Dewey, tentaram criar mecanismos normativos (legislação educacional) que

possibilitassem a garantia da qualidade de ensino via inovação pedagógica. O próprio Colégio de Aplicação, embora tivesse como um dos objetivos atender os licenciandos com estágios, incorporou no seu regimento e/ou instrução normativa, o objetivo de realizar experimentação pedagógica que pudesse propiciar inovações no campo educacional. Na avaliação de Garcia a criação dos Colégios de Aplicação junto às Faculdades de Filosofia, pela própria especificidade de seus objetivos, não lançou raízes maiores do que aquelas de simplesmente atender às necessidades de estágio.

Segundo uma pesquisa feita pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, citada por Werebe, a maioria das classes nas quais se levaram a efeito experiências de renovação pedagógica, havia adotado o regime de tempo integral para o aluno, ampliando as atividades escolares e reduzindo o número de alunos por turma. Poucos eram os que acabaram usufruindo dos ganhos pedagógicos obtidos nessas escolas diante de tais exigências.

A verdade é que a maioria dos estudantes acabaram por fazer parte do setor educacional no qual se procurava dar vazão à expansão quantitativa, pois as medidas adotadas nos movimentos pela renovação do ensino acabaram por reforçar a distinção que se fazia entre qualidade e quantidade. Mesmo assim, os movimentos pela renovação do ensino brasileiro resultaram em contribuições importantes no campo técnico pedagógico, apesar de mascarar e reforçar a discriminação social, impedindo, cada vez mais, que as camadas mais baixas da população tivessem acesso a uma melhor qualidade de ensino. (WEREBE, 1968).

Para SAVIANI (1983), o movimento escolanovista, deslocou as preocupações educacionais do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Através desse deslocamento o escolanovismo cumpriu a função de desmobilização das forças populares, constituindo-se, em consequência, em instrumento da classe

dominante⁷. A qualidade foi de certa forma preservada, porém só para as classes melhores situadas economicamente.

Conforme aponta Garcia⁸ a Legislação Educacional nesse período, não levou em conta as aspirações das camadas populares que reivindicavam sua participação nesse tipo de escola, muito pelo contrário, reforçou a idéia de escola para os ricos e escola para os pobres. Um dos exemplos concretos foi a criação dos Colégio de Aplicação, anexo às Faculdades de Filosofia, pelo Decreto Lei nº9053/46.

1.6- Colégios de Aplicação (Decreto Lei n 9053/46)

Pelo Decreto Lei nº9053/46, foi criado legalmente o Ginásio de Aplicação, destinado á Prática de Ensino dos estudantes de Licenciatura. Este Decreto Lei, dispõe sobre a obrigatoriedade do funcionamento desses estabelecimentos de ensino, anexos às Faculdades de Filosofia.

O prazo inicial de um ano, estabelecido no Art. 11 do Decreto Lei nº9053/46, para que as Faculdades de Filosofia implantassem seus Ginásios de Aplicação, foi ampliado posteriormente para três através da Lei nº186, de 19/12/1947. Esta mesma Lei alterou as determinações do Decreto Lei nº9053/46, ao permitir o regime de aulas práticas dadas em colégios. De fato, na prática, os primeiros estabelecimentos que começaram a funcionar em cumprimento ao referido Decreto Lei, foram Colégios de Aplicação e não Ginásio de Aplicação. A própria designação, Colégio de Aplicação, sugere que tais escolas ministravam

7 - Demerval. Saviani. Tendência e correntes da educação brasileira. in: Mendes, Trigueiro. Filosofia da Educação brasileira. 1983. pg 35.

8 - Walter E. Garcia. "Legislação e Inovação Educacional a partir de 30". In: Walter E. Garcia (coord). Inovação Educacional no Brasil: Problemas e perspectivas. 1980. pg 205.

não apenas o Ensino Ginásial como também o Colegial.⁹

Portanto a experiência dos Colégios de Aplicação não se restringiu, como se poderia pensar a partir da expressão da Lei, aos quatro primeiros anos básicos do Curso Secundário (Ginásial) tendo incluído também o curso Colegial e daí o nome Colégio de Aplicação.

Os Colégios de Aplicação devem seu nome à função essencial que lhes ditou a existência, ou seja, ser um tipo de estabelecimento de ensino em que os alunos do curso de Didática fizessem a aplicação, numa situação real de ensino - aprendizagem, dos conhecimentos teóricos adquiridos durante seu curso de graduação.

Desse modo surgiram os Colégios de Aplicação com funções e organização claramente definidas. As duas primeiras Faculdades de Filosofia a criar seus Colégios de Aplicação foram a Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro (1948), e a Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (1949).¹⁰ Portanto, é a partir dos fins da década de 40 que temos a presença dos Colégios de Aplicação na história da educação brasileira. O Quadro nº04 ilustra o aparecimento dos primeiros Colégios de Aplicação.

Como se vê, pelo Quadro, é durante a década de cinquenta que começam a surgir, anexas às Faculdades de Filosofia do País, escolas que se destinavam ao treinamento de futuros professores.

9 - Isto pode ser confirmado, por exemplo, através do Regimento do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (Rio de Janeiro), aprovado em 20/04/1951 artigo 228, que estabelece dentre as finalidades dessa escola, a de ministrar o Ensino Ginásial e Colegial, citado por BARROS (1975).

10 - Ver a história desses Colégios na dissertação de mestrado de Zilma P.G. de Barros, Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação. 1975. p.18.

QUADRO N°04

Primeiros Colégios de Aplicação no Brasil (1948 - 1965)

ANO	INSTITUIÇÕES
1948	Faculdade Nacional de Filosofia
1949	Faculdade de Filosofia da UFBA
1954	Faculdade de Filosofia da UFRS
1958	Faculdade de Filosofia da UFPe
1960	Faculdade de Filosofia da UFSe
1961	Faculdade de Filosofia da UFSC
1965	Faculdade de Filosofia da UFJF

Quadro composto por BARROS (1975,p.19)

1.6. 1- O Decreto Lei nº9053/46.

Veremos nesta parte do trabalho o que diz os Artigos do Decreto Lei nº 9053/46 quanto aos objetivos, local de funcionamento, vinculação com a Lei Orgânica do Ensino Secundário e outros dispositivos.

Analisando o 1º artigo do Decreto, fica claro o objetivo da sua criação nas Faculdades de Filosofia: a prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. o art. 1º diz: “As Faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um Ginásio de Aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática.”

A nova instituição deveriam ficar vinculado a Lei Orgânica do Ensino Secundário e funcionar na própria sede da Faculdade de Filosofia. Assim nos diz o art. 2º: “ Os Ginásios de Aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.”

De forma geral, a estrutura dos cursos ginásiais oferecidos nos Ginásios de Aplicação, deveriam seguir os dispositivos da Lei do Ensino Secundário, como se dispõe do seu art. 3º “relativamente ao número de anos, à seriação das disciplinas, ao regime de provas e promoções e aos programas de ensino, os cursos ginásiais assim estabelecidos ficam sujeitos à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto Lei nº4244, de 9 de abril de 1942, e às suas modificações posteriores.”

Quanto à responsabilidade pelo cumprimento dos dispositivos do art. 4º, a Lei previa que ficasse na pessoa do Diretor da Faculdade e do Inspetor Federal. Isto fica explicitado no art. 4º que diz: “nas Faculdades Federais o cumprimento desses ficará sob responsabilidade do Diretor e do inspetor Federal junto à Faculdade.”

A partir do art. 5º se estabelece a estrutura organizacional do Ginásio de Aplicação: o diretor deveria ser um catedrático de Didática Geral. Vejamos o que fala o art. 5º: “caberão ao Catedrático de Didática Geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação.”

Outro aspecto que determinava a sua estrutura organizacional, está presente no art.6º que se refere a orientação pedagógica: os responsáveis deveriam ser os assistentes de Didática Especializada. Como se pode observar a relação entre Colégios de Aplicação e Prática de Ensino nos Cursos de Licenciatura era bastante estreita, até porque, a Lei determinava a atribuição das diversas cadeiras do Curso Ginásial aos alunos do Curso de Didática, devendo essa atividade fazer-se sob orientação do catedrático (professor) de Didática Geral, ao qual se atribuía a responsabilidade pelo estabelecimento de ensino criado. Fala-nos o art.6º: “os alunos do Curso de Didática, sob a orientação do catedrático de Didática, e dos respectivos assistentes de Didática Especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginásial.”

O art. 7º refere-se praticamente a composição do quadro de professores: deveriam ser contratados professores licenciados, devidamente registrados para as áreas afins. Vejamos o que diz na íntegra o art. 7º: “a direção de cada Faculdade deverá contratar professores licenciados, devidamente registrados, para a regência

das cadeiras correspondentes às seções didáticas que não estejam em funcionamento ou nas quais não haja alunos matriculados.”

Caberia, segundo o art.8º, ao diretor e fiscal, a fiscalização da Faculdade de Filosofia, pois o mesmo artigo diz: “ a fiscalização do Ginásio de Aplicação caberá ao Diretor da Faculdade, quando se tratar de estabelecimento reconhecido ou autorizado a funcionar.”

No art.9º fica estabelecida a quantidade de alunos que deveriam estudar por turma , a Lei limitava a manter 30 (trinta) alunos no máximo em cada série. Não houve menção ao limite mínimo de alunos.

Baseado no art. 10 seria permitida a cobrança de uma taxa de matrícula, porém a mesma não poderia exceder a Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) por mês, aos alunos que desejassem inscrição nos Ginásios de Aplicação. Quem não tinha esta referida quantia não poderia estudar nessas escolas. Fala-nos o art. 10º: “será permitida a cobrança de uma taxa de matrícula, a qual não poderá exceder a Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) por mês, aos alunos que pretenderem inscrição nos Ginásios de Aplicação”.

Observamos pelo art. 11 que as Faculdades de Filosofia tinham o prazo de um ano para criarem seus Colégios de Aplicação, porém a Lei nº186, de 19 de dezembro de 1947, elevou para três anos o prazo estabelecido neste artigo. Os recursos para a implantação dos CAPs não foram garantidos por Lei.

Pelo art.12 verificamos a necessidade de se ter alunos matriculados no Curso de Didática para só então começar a funcionar. “Art. 12 - Nas Faculdades de Filosofia que venham a criar a partir da data de expedição do presente Decreto Lei, os Ginásios de Aplicação deverão começar a funcionar a partir do ano em que haja alunos matriculados no Curso de Didática”.

1.6.2 - Outros Objetivos dos Colégios de Aplicação

Embora a prática dos licenciandos fosse o objetivo principal indicado na Lei para justificar a criação dos Ginásios de Aplicação, foi acrescentado pelas diversas Faculdades de Filosofia ao regularem o funcionamento destes, o objetivo de servir de campo de experimentação pedagógica para a renovação e melhoria do Ensino Secundário. Procuravam através dessas duas funções (prática dos licenciandos e experimentação), desenvolver alternativas metodológicas e difundi-las às demais escolas.

O Regimento do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia aprovado em sessão da Congregação em 20/04/1951, no seu art. 228, estabelecia as seguintes finalidades: 1) ministrar o ensino ginásial e colegial a adolescentes de ambos os sexos; 2) proporcionar a licenciandos da Faculdade campo adequado para observação e Prática de Ensino; 3) proporcionar a professores e alunos da Faculdade oportunidades de pesquisas pedagógicas e experimentação metodológica.

Os mesmos fins são expressos no Regimento da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, aprovado em 1947. Segundo seu Art. 228, o Colégio de Aplicação destinar-se-ia a: 1) ministrar o Ensino Secundário a seus alunos; 2) servir à prática docente e aos estágios dos alunos na licenciatura; 3) servir de campo de investigação pedagógica para a Faculdade.

Segundo BARROS (1975), os regimentos internos ou normas de funcionamentos dos Colégios de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Juiz de Fora, Goiás e Santa Catarina, tinham em seus respectivos regimentos a garantia das finalidades de Prática de Ensino e Experimentação.

No caso da Universidade de São Paulo, a implantação do Colégio de Aplicação ocorreu através de um convênio celebrado com a Secretaria de Educação

do Estado oficializado pelo Decreto nº26104 de 13/07/1956. A rede oficial de ensino cedeu o Colégio Estadual Presidente Roosevelt situado à rua Gabriel dos Santos, nº 30, na capital para que servisse de espaço físico para a implantação do Colégio de Aplicação ligado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade. Posteriormente mudou-se para espaço na própria cidade Universitária (CASTRO, 1980).

O objetivo do Colégio de Aplicação da USP, segundo o Art. 2º do Decreto nº 26104/56 era a prática orientada e científica do ensino e à complementação da formação pedagógica dos universitários que se preparavam para o exercício do magistério secundário e normal.

O Regimento Interno desse Colégio, aprovado pelo respectivo Conselho Técnico Administrativo, e publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 6. vi. 1957, estabeleceu as mesmas finalidades dos CAPs já mencionados: 1) ensaios de renovação pedagógica do Ensino Secundário; 2) estudos, estágios de observação e investigações educacionais por parte de professores, auxiliares do ensino e alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; 3) estágios de observação e Prática de Ensino dos licenciandos da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; 4) aperfeiçoamento de professores do Ensino Secundário

Quanto as fontes normativa que regulamentavam as funções dos Colégios de Aplicação, de maneira geral, podemos dizer que o Ensino Médio realizado dentro dos Colégios de Aplicação, obedeciam a legislação do Ensino Secundário e Regimentos próprios. A Prática de Ensino obedecia os dispositivos do Decreto Lei nº9053/46 e regimentos das Faculdades de Filosofia. Quanto a Experimentação Pedagógica, ficava sob jurisdição dos regimentos das Faculdades de Filosofia.

De modo geral, podemos dizer que Prática de Ensino e Experimentação Pedagógica foram as duas vertentes que nortearam o funcionamento dos Colégios de Aplicação em todo o país.

1.6.3- Dilemas dos Colégios de Aplicação - Prática Docente X Experimentação

A expansão do Ensino Médio, decorrente das mudanças sócio - econômicas, motivou, segundo BARROS (1975), uma maior procura dos estudantes pelo Ensino Superior, gerando conseqüentemente, uma acentuada ampliação do número de vagas até então oferecidas pelas universidades. No entanto, a esse aumento quantitativo de matrículas na universidade não correspondeu uma equivalente ampliação do número de classes nos Colégios de Aplicação, de tal forma que ali se pudessem processar os estágios de todos os licenciandos, o que vai incentivar a difusão da Prática de Ensino pela rede escolar local.

Pelo menos dois dilemas principais se apresentam nesse momento. Em primeiro lugar, se os Colégios de Aplicação tentavam conciliar as duas funções - estágio e experimentação e era difícil, imagine agora com o enorme aumento de licenciandos. Assim o dilema vivido pelos Colégios de Aplicação ficou em: continuar a cumprir - ainda que só pudessem fazê-lo parcialmente - a função primeira de servir de campo de estágio para licenciandos, sacrificando a experimentação, ou deveriam privilegiar o caráter experimental da escola, mantendo-a para inovação e demonstração, deixando de oferecer campo para a Prática do Ensino? A evolução dos acontecimentos mostra que devido ao crescente número de licenciandos, as condições materiais e humanas desfavoráveis à atividade relativa à Prática Docente nessas escolas acabou predominando sobre a experimentação. Nossa pesquisa constatou que, atualmente, a função de ensino predomina sobre experimentação e prática de ensino. Isto será visto mais adiante no Capítulo 4.

A prática docente iniciava-se pela observação de aula, passando para uma participação conjunta com o professor e terminando com a regência de classe

propriamente dita. Tudo era orientado pelo professor responsável pela Prática de Ensino.¹¹

Em segundo lugar, se tendo deixado de realizar parcialmente, por força do aumento dos licenciandos na Universidade, a sua função primordial de servir de campo de estágio para licenciandos, teriam os Colégios de Aplicação perdido a sua razão de existir? Os dados obtidos por esta pesquisa mostrará que os Colégios de Aplicação não deixaram de cumprir a destinação primeira que lhes ditara a existência e continuaram a receber estagiários, embora limitando-lhes o número em proporção à quantidade de suas classes.¹²

É importante entender que estágio e experimentação são funções de natureza distinta, com objetivos nitidamente diferentes e cuja realização ocorre de maneira diferente. A Professora da Faculdade de Educação da USP, Selma Garrido PIMENTA (1994, p. 21) diz: “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho(...)”. Trata-se, por conseguinte, de um ensaio do desempenho profissional, realizado sob a supervisão de um docente da Universidade, com o objetivo de testar, numa situação real de classe, se o candidato já está apto ao exercício do magistério.

Segundo Pimenta, na operacionalização do estágio deve-se pretender que o estágio se desenvolva em uma situação que se constitua uma amostra da realidade a ser trabalhada posteriormente pelo professor, a fim de assegurar-lhe maior adequação entre o treinamento e o futuro desempenho profissional.

11 - Veja-se, como exemplo, a situação do Colégio de Aplicação da USP, em: Revista de Pedagogia, IV (7). São Paulo. Gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1958, p. 79. No Capítulo 4 deste trabalho veremos que a pesquisa constatou a continuação da velha estrutura de estágio presente hoje na maioria das instituições pesquisadas.

12 - O parecer nº292/62 e resolução anexa do CFE orientou que a Prática de Ensino deveria acontecer de Preferência em escolas da comunidade, desobrigando a exigência legal da criação do Colégio de Aplicação junto às Faculdades de Filosofia.

A experimentação, ao contrário do estágio, define BARROS (1975, p. 108): “decorre de atividade de pesquisa que representa o questionamento de dúvidas, problemas e a busca de soluções através da ampliação do método científico. O seu objetivo é introduzir inovações no processo ensino-aprendizagem, ou mesmo na estrutura organizacional da escola, as quais sejam capazes de promover a melhoria do sistema, a experimentação é, portanto, um meio de chegar-se à inovação. Para ser adotada, a inovação precisa passar por um processo experimental de planejamento, acompanhamento, e avaliação (...) a experimentação é, assim, uma atividade que ocupa primordialmente o docente universitário e que só se concretiza a longo prazo”.

Embora o Decreto Lei nº9053/46 determinasse a implantação imediata de novos ginásios - estendendo, posteriormente o prazo para três anos pela Lei nº186/47, não foram garantidos os devidos recursos nos orçamentos das Faculdades de Filosofia que lhes possibilitassem instalar e equipar adequadamente a nova escola. Daí a maioria dos ginásios terem começado a funcionar no próprio prédio da Faculdade de maneira precária e insatisfatória.

Apesar de terem de forma geral melhores condições materiais do que a maioria das escolas da comunidade, os Colégios de Aplicação tiveram de superar as dificuldades, ocasionadas pela falta de recursos materiais e humanos para realização de experiências inovadoras, para o atendimento satisfatório do estágio e para o cumprimento de suas atividades regulares de ensino.

A despeito de algumas dificuldades, podemos dizer que os Colégios de Aplicação conseguiram se destacar dentre as demais escolas da comunidade pelo fato de terem melhores recursos didáticos e humanos e principalmente pelo vínculo que os unia às escolas superiores correspondentes, uma vez que, pelo menos em tese, nas universidades havia um pessoal docente com preocupações pedagógicas mais atualizadas do que na maioria das escolas da comunidade.

CAPÍTULO 2

O PARECER CFE Nº292/62, E OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO, A PRÁTICA DE ENSINO E AS ESCOLAS DA COMUNIDADE.

Neste capítulo tratamos das conseqüências que as deliberações do Parecer CFE nº292/62 trouxeram para os Colégios de Aplicação, para Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e para as demais escolas da comunidade, procurando verificar como ficaram estes, e a formação de professor para o 2º grau, após 1962. Ainda neste capítulo discutimos, à luz de alguns autores a questão do Colégio de Aplicação ser ou não obstáculo a democratização do ensino. Por fim apresentamos um resumo das discussões do papel dessas instituições dentro do Plano Decenal de Educação para Todos.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação, órgão criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), orientou através do Parecer nº292/62 e Resolução Anexa, que a Prática de Ensino deveria acontecer de preferência, em escolas da comunidade. Desapareceu assim, a exigência legal da criação de Colégios de Aplicação. O referido parecer constituiu-se na primeira exigência oficial de uma prática de ensino na formação de professores secundários no Brasil, fora dos Colégios de Aplicação.

O Parecer CFE nº292/62, na realidade resultou em grande parte da crítica elaborada contra os Colégios de Aplicação que eram vistos como escolas de elite, pois eram inacessíveis à maioria da população que freqüentavam o Ensino Médio. Além do mais, segundo o Parecer, essas escolas não vinham sendo criadas na maioria das Faculdades de Filosofia do país, já que para tal eram necessários recursos financeiros nem sempre disponibilizados. Esta nova medida facilitou a criação de Faculdades de Filosofia, tanto públicas como privadas, já que não havendo obrigatoriedade de criar um Colégio de Aplicação anexo, os custos se tornaram bem menores.

A exposição de motivos apresentados no Parecer CFE nº292/62, para justificar as mudanças que se faziam eram: a) possibilitar o treinamento didático nas escolas da comunidade por parte dos futuros professores; b) os colégios de aplicação eram deficientes para o atendimento a esse treinamento didático; c) esses colégios de aplicação consumiam muitos recursos; d) sendo nas escolas da comunidade, haveria uma interação entre estagiários e escolas da comunidade; e) ter-se-ia a possibilidade dos estagiários servirem, nas escolas da comunidade, como veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio.

Apesar da Prática de Ensino, nas escolas da comunidade ter ocupado lugar de destaque neste Parecer e até em outros que viriam posteriormente, a legislação não assegurava, e nem veio assegurar posteriormente, que as escolas da comunidade devessem receber os licenciandos e nem mesmo, que essas práticas de ensino se fizessem obrigatoriamente nessas escolas. Assim, as escolas da comunidade não apresentavam nenhum vínculo institucional com as Faculdades de Filosofia.

Outro aspecto importante, foi que o Parecer CFE nº292/62 também extinguiu o esquema “3+1” Assim a formação pedagógica que até então se fazia após o estudo das matérias de conteúdo, concentrado em um único ano, poderia, a partir de então, fazer-se de forma intercalada ao longo de todo o curso de formação do licenciando, criando a possibilidade curricular de obedecer-se a uma hierarquia estabelecida em função de determinados pré-requisitos que não ficaram claros no Parecer. O elenco de disciplinas determinadas pelo referido Parecer a serem seguidas pelos cursos de licenciatura da Faculdade de Filosofia foram: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem); Elementos da Administração Escolar; Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. A Didática perdeu seus qualificativos de Geral e Especial e o Conselho Federal de Educação recomendava a observação de critérios de hierarquia onde alguns assuntos deveriam ser pré-requisitos de outros. A Prática de Ensino deveria iniciar-se quando o ensino de Administração Escolar e Didática estivesse no meio.

Quanto aos Colégios de Aplicação, pelo mesmo Parecer, foram desobrigados das características de órgão de aplicação e foram redefinidos como centros de experimentação e demonstração. Quando fosse o caso, o licenciando que estivesse estagiando nas escolas da comunidade poderia ser levado a freqüentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. Essa era a proposta do CFE, manifestada através do referido Parecer. Segundo relatou CHAGAS (1961, pp. 95-100): "...o atual Colégio de Aplicação passa a Colégio de Experimentação e Demonstração, convertendo-se de mera vitrine pedagógica num centro ativo de pesquisas educacionais . Ali farão os alunos as primeiras observações que, mais tarde, sob a observação dos respectivos orientadores e o controle do Departamento de Educação da Faculdade, levarão aos educandários públicos ou privados em que estiverem servindo, como autênticos veículos de uma constante renovação dos padrões escolares do meio”.

Pesquisas realizadas por BARROS (1975), mostrou que com a difusão do estágio pelas escolas da comunidade, não se verificou a esperada reativação dos procedimentos experimentais nos CAPs como queria Chagas.

Se antes a ampliação do número de estagiários, conforme Barros aponta, determinou a impossibilidade de um maior desenvolvimento de experiências, era de se esperar que com a difusão da Prática de Ensino pelas escolas da comunidade os Colégios de Aplicação conseguissem um maior desenvolvimento de experiência pedagógicas, algo que não aconteceu.

Tal fato, leva-nos a concluir que a causa da disfunção foi muito mais de natureza endógena que exógena, já que faltaram aos Colégios de Aplicação bem como às próprias Faculdades universidade os mecanismos institucionais através dos quais as duas funções (estágio e experimentação) pudessem se desenvolver de maneira integrada.

Conforme aponta Barros, diante da dispersão do estágio pelas escolas da comunidade, o professor de metodologia (didática), responsável pela supervisão da prática docente dos licenciandos sentiu-se descomprometido da responsabilidade que

originalmente lhe fora atribuída pelo Decreto Lei nº9053/46 de orientar o ensino da respectiva disciplina no Colégios de Aplicação. Os CAPs sentiram falta de uma maior colaboração dos professores da Faculdade de Educação. A partir de então o relacionamento do professor de metodologia com os CAPs, com algumas exceções, em quase nada se diferenciou do seu relacionamento com as demais escolas da comunidade onde atuavam seus estagiários.

Como se pode apreender, o elevado número de estagiários passou a estabelecer uma relação professor-aluno estagiário cada vez mais improdutiva, pois a necessidade de supervisioná-los em diferentes estabelecimentos, na maioria das vezes sem as condições mínimas de funcionamento desejável, dispersou o corpo docente responsável pela Prática de Ensino, impedindo-o de realizar novas experiências. Na conclusão de BARROS (1975, p.110) “a própria concepção de estágio sofreu desgaste, pois deixou de ser um processo de formação e passou a ser um mero mecanismo de cumprimento de exigência curricular para se obter um diploma”.

2.1- Colégio de Aplicação e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado após 1962

O objetivo principal desta parte é proporcionar uma visão geral de como ficaram os Colégios de Aplicação após 1962 no que diz respeito a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado nos Colégios de Aplicação e/ou Instituição do mesmo gênero.

Embora o Parecer CFE nº292/62 do Conselho Federal de Educação tenha desobrigado as Faculdades de Filosofia de criarem Colégios de Aplicação com o propósito de atenderem a formação didática, teórica e prática dos licenciandos, algumas universidades, principalmente federais, criaram seus Colégios de Aplicação nas décadas de 70 e 80.

O Quadro nº05 mostra o número de Colégios de Aplicação existentes hoje na rede de ensino Federal e Estadual. Podemos verificar que o maior número de Colégios de Aplicação foram criados após 1961.

QUADRO Nº05

Colégios de Aplicação no Brasil por dependência administrativa (1946 - 1985)

DATA DE FUNCIONAMENTO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	
	FEDERAL	ESTADUAL
Anterior a 1946	-	-
De 1946 a 1950	2	-
De 1951 a 1961	4	1
De 1961 a 1971	5	1
De 1971 a 1985	4	2
TOTAL	15	4

Quadro composto a partir de outro citado por SENA (1987, p. 107)

Pretendemos encontrar respostas para questões tais como: os Colégios de Aplicação que não foram desativados mantiveram os objetivos que anteriormente justificaram sua criação? Outros objetivos foram atribuídos? Que objetivos nortearam os Colégios que surgiram após o Parecer CFE nº292/62 ?

De forma geral, consultando alguns regimentos dos Colégios de Aplicação, verificamos que estes mantiveram em seus objetivos a Prática de Ensino em forma de estágio supervisionado para os licenciandos, mesmo após 1962. Para ilustrar a afirmação podemos por exemplo, observar o Regimento mais recente do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, aprovado pelo Parecer CEE nº1889/87 que estabeleceu as seguintes finalidades para serem cumpridas pelo Colégio: proporcionar escolaridade de 1º e 2º graus, respeitando o que dispõe a legislação em vigor; promover o desenvolvimento de projetos de pesquisas que

visem ao aperfeiçoamento do processo educativo; oferecer oportunidade de estágios aos alunos da Faculdade de Educação da USP; divulgar experiências e contribuições resultantes de sua ação.

Um outro exemplo é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina, criada pela Lei nº1849, de 18 de dezembro de 1960 que manteve a Prática de Ensino na forma de estágio supervisionado através do Artigo 9º, Parágrafo Único do Estatuto e Regimento Geral da Universidade, que diz o seguinte: “O Colégio de Aplicação é um órgão do Centro de Ciências da Educação, abrangendo níveis de ensino que permitam experimentação, inovações pedagógicas e estágios para os cursos da área educacional.”

Pelo menos 05 (cinco) dos 07 (sete) Colégios de Aplicação criados antes de 1962, mantiveram em seus respectivos regimentos ou normas a garantia das finalidades e objetivos de Prática de Ensino. Além dos dois colégios já citados acima, podemos relacionar outros como: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pernambuco (criado em 1958); o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (criado em 1960); o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (criado em 1954).

Os Colégios que foram criados após o Parecer CFE nº292/62, também, garantiram Prática de Ensino para os licenciandos, e Experimentação Pedagógicas nos seus regimentos e/ou normas de funcionamento. Um exemplo é o do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, criado pela Resolução nº02, de 11 de dezembro de 1981, que estabeleceu os seguintes objetivos gerais: oferecer a educação pré-escolar, o ensino de 1º e 2º graus; servir como campo de observação e estágio para licenciandos e outros profissionais da educação; constituir-se, para a Universidade, em campo de pesquisa, em laboratório de experiência e de demonstração; servir como campo de observação, orientação e renovação da prática

educativa, tanto para a universidade como para a comunidade de modo geral.¹³

Podemos citar ainda as seguintes instituições: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás (oferta de 1º e 2º graus); Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (oferta de 1º e 2º graus); Escola de 1º Grau da Universidade Federal do Espírito Santo (oferta de 1º grau); Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (oferta de 1º grau); Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará (oferta de Pré-Escola, 1º, 2º graus e Magistério); colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (oferta de Pré-Escola, 1º e 2º graus); Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (oferta de Pré-Escola); Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (oferta de 1º e 2º graus); Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (oferta de 1º e 2º graus); Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão da Universidade Estadual de Londrina - UEL (oferta de 1º e 2º graus e Ensino Especial); Centro de Aplicação Pedagógica - Escola Oberon Floriano Dittert da Universidade Estadual de Maringá - UEM (oferta de 1º e 2º graus).

Ao contrário do que se poderia pensar, pelo menos no papel,¹⁴ os Colégios de Aplicação mantiveram o compromisso com a Prática de Ensino na forma de estágio supervisionado para os licenciandos e a Experimentação Pedagógica. Podemos até dizer que quase todos estes Colégios justificaram a sua criação, principalmente nestes dois objetivos.

13 - Há outros objetivos que serão expostos adiante, quando abordaremos o histórico da criação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre

14 - A expressão usada "pelo menos no papel" é porque, como veremos adiante, na prática, poucos foram os Colégios que assumiram o compromisso com os estágios dos licenciandos.

2.2- A Formação dos Professores de Segundo Grau após 1962.

Como vimos anteriormente, as Faculdades de Filosofia foram as principais instituições responsáveis pela formação de professores de segundo grau, porém, após 1962, por força de imposição legal através de Decreto-Lei e Lei da reforma universitária¹⁵, esta situação mudou. Aconteceu a fragmentação dessas instituições e apenas poucos setores nelas permaneceram. Alguns de seus departamentos se destacaram, passando a constituir institutos onde os professores de certas disciplinas, receberiam o preparo básico nas matérias que iriam lecionar, já que a preparação pedagógica dos docentes passou a ser realizada nas Faculdades de Educação.

Com a Reforma Universitária, também, foi instituída a possibilidade de formar professores através das licenciaturas curtas¹⁶. Essas resoluções tinham por objetivo permitir uma formação de professores para regiões mais necessitadas do país (FENELON, 1983).

Segundo WEREBE (1994, p. 204); **“apoiados nessa abertura legal, difundiram-se cursos de licenciatura curta com o propósito apenas de obter lucros, desde que houvesse número suficiente de alunos que pudessem pagar anuidades vultosas... a licenciatura curta provocou uma grande polemica nos meios educacionais, por parte de organizações de docentes, universitários, pesquisadores, etc.”**

15 - As principais Leis e Decretos-Lei foram: Decreto-Lei nº53, de 18 de novembro de 1966, que fixa princípios às normas de organização para as Universidades Federais e dá outras providências; Decreto-Lei nº252, de 28 de fevereiro de 1967, que estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº53, de 18 de novembro de 1966 que dispõe sobre a reestruturação das Universidades Federais e dá outras providências; Lei nº5.540 de 28 de novembro de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

16 - Segundo FENELON (1983), essa instituição foi imposta por pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, buscando interpretar a Lei nº5.540/68 da Reforma Universitária e a Lei 5.692/71 de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus

Na opinião de Fenelon, os resultados da institucionalização das licenciaturas curtas no sistema de ensino superior brasileiro foram negativos, tendo havido uma intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar o professor de 1º e 2º graus, encurtando sua formação e destituindo-a de qualquer sentido crítico, sobretudo pela total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação.

A experiência da professora Maria J. G. Werebe na Universidade de São Paulo, mostra como era tratada a questão da formação de professores na USP. Ela diz que os estudantes não manifestavam, em geral, nem interesse e nem mesmo respeito pelo curso de licenciatura. As fraudes no cumprimento das obrigações exigidas por esse curso sempre foram comuns. Werebe foi professora de Didática dos alunos de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, durante sete anos. Ela acredita que seja porque instituiu um regime rigoroso de exigências, seja porque conseguiu interessar os alunos no seu curso, procurando levá-los a conhecer um pouco da situação do ensino brasileiro em geral e do Ensino Normal em particular, obteve resultados gratificantes, mesmo assim não foi possível superar as deficiências em relação ao estágio prático dos alunos, em escolas normais. Para a mesma, as provas didáticas incluídas no curso eram demasiado artificiais, não se dispoñdo de meios para proceder de maneira satisfatória. Ela nos fala que nesses sete anos pôde constatar a atitude negligente, quando não de zombaria, sobretudo por parte dos estudantes das seções de ciências, em relação ao curso de formação pedagógica. Werebe lembra que não só os estudantes adotaram essa atitude. De maneira geral, os professores dos diferentes setores da faculdade, salvo algumas exceções, não davam muita importância à formação dos docentes. até hoje a maioria das universidades parecem não terem assumido sua responsabilidade pela formação.

2.3- O Estágio e o Parecer CFE nº672/69 - Resolução nº9/69

O Parecer CFE nº672/69 não proporcionou alterações significativas ao Parecer CFE nº292/62 que tornou a Prática de Ensino obrigatória no currículo. Veio

apenas reforçar a obrigatoriedade da Prática de Ensino das matérias que fossem objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado que deveria desenvolver-se em situação real preferencialmente em escolas da comunidade (Resolução nº9/69, art.2º).

Apesar do Parecer CFE nº672/69 através de sua resolução anexa ter enfatizado insistentemente a questão da realização de estágio supervisionado principalmente em escola da comunidade, a legislação não assegurava, e nem veio até hoje fazê-lo, que as escolas da comunidade devessem receber licenciandos para estágios, e nem mesmo, que esses estágios se fizessem obrigatoriamente nessas escolas. Isto mostra de certo modo o caráter ambíguo da Resolução nº9/69, já que as Escolas da Comunidade, não apresentavam nenhum vínculo institucional com as Faculdades de Filosofia, ao contrário do que ocorria com os Colégios de Aplicação. Essas instituições por estarem vinculadas à estrutura universitária, acompanhava de perto a produção teórica, o que de certo modo garantia, pelo menos em tese, uma constante atualização. Diferentemente, as escolas da comunidade tinham seu rendimento limitado por estarem desvinculadas institucionalmente da produção de conhecimentos.

Segundo o Parecer CFE nº672/69, o Parecer CFE nº292/62 ainda conservava uma atualidade que dispensava alterações mais profundas. Por esta razão fez apenas duas modificações básicas. Em primeiro lugar, ampliou o sentido da matéria pedagógica “Administração Escolar” substituindo o seu nome por “Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau”. O objetivo era deixar no próprio título o que se pretendia, ou seja, expandir a visão dos licenciandos sobre estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau num âmbito maior.

A outra modificação foi feita quanto a duração, ou seja, transformou a sugestão de que a formação pedagógica ocupasse 1/8 do tempo reservado aos cursos em deliberação e não mais em recomendação (Resolução nº9/69, art.3º).

2.4- Colégio de Aplicação e a Democratização do Ensino

Os Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero vêm, desde muito tempo, enfrentando críticas quanto a sua finalidade e prestação de serviços. Um dos argumentos mais usados contra os Colégio de Aplicação continua sendo o de serem antidemocráticos, à medida que só atendem uma pequena parcela da população escolar e sua realidade não corresponder à maioria das demais escolas da comunidade as quais não possuem os mesmos recursos materiais e humanos.

Um exemplo dessa argumentação é a ocorrida na década de 80 na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Naquela oportunidade discutia-se a criação de um colégio integrado à Universidade, localizado no Campus de Barão Geraldo, com o objetivo de ministrar o ensino de 1º e 2º graus aos alunos da região de Campinas, e influir na melhoria da qualidade dos profissionais formados pela Universidade principalmente da Faculdade de Educação. Muitos professores da própria Faculdade de Educação se posicionaram contrários a criação do Colégio de Aplicação vinculado a UNICAMP, e o projeto não chegou a ser concretizado.

A própria professora Fracalanza era um dos professores contrário a criação do colégio, com o seguinte argumento (FRACALANZA, 1985, pp. 157-158): “é inadmissível que se escolha um caminho que a priori, se sabe contrariar uma questão educacional fundamental que é a democratização do ensino... Já está suficientemente esclarecido que, nas condições atuais, não se justifica a formação do professor desvinculada da realidade concreta da escola de 1º e 2º graus. Não é possível obter a melhoria do ensino neste nível criando uma escola-padrão de 1º e 2º graus, na qual o futuro professor aprenda o quê e como ensinar, uma vez que tais experiências, dadas as enormes diferenças nas condições materiais e humanas entre essas escolas especiais e as demais existentes na rede oficial de ensino são absolutamente intransferíveis”.

Para os professores contrário a criação do colégio na UNICAMP, criar tal tipo de escola era isolá-la das escolas da comunidade transformando-a em uma

espécie de escola intramuros que não refletiria à realidade das escolas da comunidade e portanto os licenciandos não teriam contato com a verdadeira situação das escolas públicas brasileiras. Além do mais essa escola só poderia atender uma pequena parcela da população oferecendo-lhes melhores recursos materiais e humanos, tornando-se portanto um obstáculo à democratização do ensino.

Em outras universidades diferentes argumentos foram utilizados para criação de Colégios de Aplicação nos anos 60, 70 e 80. Para BARROS (1975, p. 117), uma das defensoras da existência dos Colégios de Aplicação a experimentação é função nuclear e estrutural de qualquer universidade, e, por conseguinte de qualquer Faculdade de Educação. De fato, para que a educação seja ensinada com bases científicas, é mister que o professor seja um pesquisador constante da validade dos seus processos. A realização de experiências requer condições especiais de estruturação organizacional e flexibilidade de funcionamento que assegurem a possibilidade de mensuração e controle do processo, a fim de atender ao critério de rigor e objetividade científica, o que só poderá ser obtido numa escola especialmente concebida para esse fim. As da rede oficial do Estado ou Município, por pertencerem a um macro-sistema, segundo a autora não oferecem as condições requeridas para uma escola-laboratório, pois possuem uma rigidez de planejamento que é incompatível com o processo experimental, que, pelo contrário, exige uma grande flexibilidade de processamento.

No que se refere a Prática de Ensino em forma de estágio supervisionado, Barros acredita que o mesmo deveria processar-se primeiramente numa escola que se constitua ela própria, por sua estrutura, organização e funcionamento, um instrumento didático de demonstração, ao vivo, do que foi preconizado em nível teórico durante o curso de graduação. A universidade deveria, portanto, manter o Colégio de Aplicação que serviria de demonstração para os licenciandos, que ali fariam um estágio preliminar de observação, ficando a Prática de Ensino, propriamente dita, para ser desenvolvida numa segunda fase de estágio, quando então poderia processar-se na rede escolar local.

SENA (1987) também defendeu a existência do Colégio de Aplicação como laboratório de ensino onde a finalidade não seria a de apenas construir um padrão a ser seguido mas, numa visão mais ampla, um teste dos modelos teórico estudados. Ainda segundo a autora, o Colégios de Aplicação deveriam estender suas pesquisas e respectivos resultados as demais escolas e, assim fazendo, estimularia o sistema estadual de ensino a proporcionar as condições mínimas necessárias para uma melhor qualidade do ensino sob sua responsabilidade.

Tanto Barros quanto Sena, defenderam a necessidade de se ter um colégio integrado à universidade para atender aos licenciandos com a Prática de Ensino em forma de estágio supervisionado, para as experimentações que visem a busca de alternativas pedagógicas e para atender a demanda de ensino de 1º e 2º graus, mesmo que esse atendimento seja, por questões financeiras, estendido apenas para uma minoria da sociedade, porém os resultados dos trabalhos realizados nesse colégio poderia ser democratizado à medida que fossem estendidos a escolas da comunidade em formas de inovações pedagógicas que viriam a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Em nenhum momento Barros e Sena deixaram explícito que essa impossibilidade de atender a todos os alunos constitui-se em uma postura antidemocrática do Colégios de Aplicação para com o ensino uma vez que esse tipo de colégio integrado a Universidade se fazia necessário para que a mesma pudesse ajudar as demais escolas da comunidade.

Barros acreditava ainda que, num Colégio de Aplicação poderiam ser definidos e testados os comportamentos terminais desejáveis para o segundo grau e, comprovada a sua viabilidade, seriam estendidas à escolas da comunidade os mecanismos que assegurassem o desempenho almejado e portanto, os princípios de continuidade e terminalidade da Lei nº5692/71 teriam, no Colégio de Aplicação a oportunidade de serem testados experimentalmente, também quanto as disciplinas específicas de natureza profissionalizante. Segundo a autora, nessa escola-laboratório poderia ser analisada a viabilidade de aproveitamento, em nível superior, de estudos

realizados em graus anteriores, como requeria a Lei nº5691/71. A autora acreditava que isso resultasse em economicidade no processo de qualificação de professores nos dois níveis de ensino.

Sena foi mais adiante e viu no Colégio de Aplicação a possibilidade de vinculação entre a Universidade e o sistema de ensino de 1º e 2º graus. Essa vinculação poderia ocorrer a partir do momento em que o Colégio de Aplicação estendesse suas pesquisas e respectivos resultados as demais escolas. Para a autora, enquanto isso não acontecesse a universidade continuaria sendo responsabilizada pelas deficiências constatadas no sistema de ensino em geral.

De modo geral, poderíamos afirmar que Barros e Sena trabalharam com a possibilidade do Colégio de Aplicação constituir-se em um elo entre universidade e as escolas da comunidade quer seja através de experimentação que levem a inovações pedagógicas, quer seja como Prática de Ensino, ou através da oferta de 1º e 2º graus.

2.5- O Plano Decenal de Educação para Todos e os CAPs

Em março de 1990 foi organizada pela UNESCO, em Jomtien na Tailândia, a Conferência sobre Educação para Todos. Aprovou-se nessa ocasião a Declaração Mundial de Educação para Todos, que estabeleceu as bases dos planos decenais de educação, principalmente dos países de maior população do mundo signatários dessa declaração, dentre os quais estava o Brasil.

A partir de então, o MEC passou a organizar por todo o país, debates com a participação de inúmeras entidades estaduais e municipais e especialistas na área da educação, sobre os principais problemas educacionais brasileiros e propostas alternativas para eliminá-los.

Em 1993, foi realizado em Brasília de 10 a 14 de maio, a Semana Nacional de Educação para Todos. Nesse encontro os representantes do governo Federal, Estadual e Municipal assinaram o Compromisso Nacional de Educação para

Todos. Esse compromisso estabeleceu diretrizes norteadoras da elaboração das políticas de educação para os próximos anos.

O Plano Decenal de Educação foi elaborado por uma Comissão Especial nomeada pelo ministro da Educação e do Desporto. Essa comissão era composta por: um representante da Secretaria de Ensino Fundamental; um representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep); um representante da Coordenação Geral de Planejamento Setorial; dois representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); dois representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed).

Os objetivos, as metas e as propostas de ações do Plano Decenal de Educação para Todos (Ver Anexo III) são apropriadas, acreditamos que seja necessário um grande e concentrado esforço para atingir todos os aspectos mencionados no plano em dez anos, uma vez que os dados estatísticos mostram grande distância entre os objetivos do Plano e a realidade educacional brasileira que apresenta uma alta taxa de analfabetismo, desvalorização do professor e falta de vontade política para concretizar realmente o Plano.

Mesmo assim, é preciso acreditar e, mais do que isso, contribuir apresentando propostas concretas que visem a melhoria da educação brasileira. Se não for em dez, que seja em quinze ou vinte anos. Pelo menos é preciso começar a lutar ou continuar lutando para que as metas desse plano sejam alcançadas um dia. Nesse sentido o plano poderá ser o começo ou continuidade de uma longa jornada em busca de dias melhores para a educação brasileira.

Dois encontros nacionais realizados pelos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero, deixaram claro seus posicionamentos em relação ao Plano Decenal de Educação para Todos. O primeiro desses encontros foi realizado em Brasília, em Setembro de 1993, organizado pelo MEC sobre o tema: **“Repensando as Escolas de Aplicação”**. O outro realizou-se em Florianópolis/S.C., nos dias 30 de Junho a 01 Julho de 1994, sobre o tema: **“O Plano Decenal e os**

Colégios de Aplicação". Nesse último encontro foram analisados e ratificadas as diretrizes estabelecidas no primeiro encontro.

No encontro de Florianópolis/S.C., os Colégios de Aplicação apresentaram criticamente seus posicionamentos quanto ao Plano Decenal de Educação para Todos. Um olhar sobre as reflexões, as linhas de ações, as estratégias, as medidas e instrumentos de implementação da política de apoio às Escolas de Aplicação presente no relatório deste encontro se faz necessário, pois para traçar um perfil atual dos CAPs pesquisados, não poderíamos deixar de fora o grande pano de fundo das políticas educacionais hoje. Portanto saber como os CAPs se posicionam a respeito do Plano é de fundamental importância para este trabalho. Suas principais reflexões foram (Relatório, 1994):

- “1- É imprescindível a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, construída nos debates do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública. Sem a LDB fica impossível o enfrentamento dos graves problemas da educação em nosso país.
- 2- O plano apresenta uma exposição extensa a respeito dos problemas da educação brasileira, mas omite o processo histórico, econômico, político e social que produziu esses problemas.
- 3- O plano não faz referência às discussões feitas pela sociedade brasileira ao longo de quase uma década para elaborar a LDB, que é um compromisso dos educadores brasileiros, intelectuais e comunidade escolar com a Escola Pública, gratuita e de qualidade.
- 4- Os problemas do ensino não estão só na escola, logo, não é ela sozinha que pode resolvê-los. Há nesse sentido uma lacuna no Plano Decenal de Educação para Todos, que mostra má qualificação dos professores como causa dos problemas, mas não faz nenhuma referência às condições desses professores (desde seus humilhantes salários até as precárias situações físicas e materiais da Escola Pública). É aqui que se coloca como premente a necessidade do estabelecimento do Piso Salarial para Carreira Docente.

5- Há discrepância no entendimento de que seja “qualidade de ensino” entre o Plano Decenal de Educação para Todos e os Colégios de Aplicação. Qualidade de Ensino é indissociar o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, o plano Decenal de Educação para todos teria que contemplar recursos financeiros, equipamentos e recursos humanos para as Escolas Publicas de 1º e 2º Graus.

6- Os Colégios de Aplicação não se constituem em veículo de difusão e de legitimação automática do Plano Decenal de Educação para Todos. Seus profissionais sentem-se comprometidos em ajudar a promover discussões com vistas a avaliação profunda do conjunto de medidas, objetivos e metas estabelecidas pelo Plano”.

A partir dessas reflexões os Colégios de Aplicação estabeleceram algumas diretrizes junto ao Plano Decenal de Educação para Todos. Essas diretrizes se referiam as linhas de ação e estratégias de aplicação (Relatório, 1994).

Quanto as linhas de ação, ficou estabelecido o seguinte:

“1- Definição de uma política efetiva de inserção dos Colégios de Aplicação na estrutura universitária, que lhes possibilite grau maior de autonomia didática, administrativa e orçamentária, ao mesmo tempo que possibilite relação transacional com a Faculdade de Educação ou Centro Pedagógico e os demais Institutos da Universidade, que trabalham com diferentes áreas do conhecimento.

2- Inserção dos Colégios de Aplicação nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das Instituições e do País.

3- Criação de mecanismos de interação sistemática entre os Colégios de Aplicação e as unidades universitárias responsáveis pela formação de recursos humanos, com vistas a:

- maior interação entre Colégio de Aplicação e demais unidades universitárias;

- melhoria da qualidade dos estágios curriculares das licenciaturas;

- reflexão sobre os cursos de graduação e processo de formação do professor,
e

- capacitação e formação continuada de profissionais de educação.

4- Desenvolvimento de ações de extensão pelos Colégios de Aplicação em parceria com as redes públicas de ensino e/ou unidades responsáveis pela formação de recursos humanos para a educação.

5- Desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão comprometidos com:

- a melhoria da qualidade de ensino;

- a qualidade da formação do professor;

- a introdução de novas tecnologias;

- a capacitação e/ou formação continuada de recursos humanos das rede públicas;

- a reflexão e a transformação da praxis vigente no que tange ao ensino noturno e à educação de jovens e adultos, e

- a análise, a avaliação e a reformulação de currículos.

6- Desenvolvimento de experiências de ensino regular noturno e de educação de jovens e adultos, com vistas a proposição de alternativas que possibilitem a reflexão e a transformação da praxis pedagógica vigente.

7- Estabelecimento de uma política de interação entre os Colégios de Aplicação para:

- repensar práticas pedagógicas e/ou administrativas;

- o intercâmbio entre professores;

- a divulgação de experiências e inovações pedagógicas.

8- Democratização do ingresso nos Colégios de Aplicação e proposta de um padrão de qualidade para todos os alunos.

9- Definição de linhas de financiamento que assegurem o desenvolvimento das propostas”.

Podemos verificar que está nas linhas de ação dos CAPs a busca de melhoria da qualidade dos estágios curriculares das licenciaturas e a procura de uma maior interação com demais unidades universitárias.

Quanto às estratégias ficou estabelecido:

- a) Encaminhamento dos projetos dos Colégios de Aplicação aos órgãos competentes das universidades, tomando como referência as linhas de ação propostas nas prioridades do Ministério da Educação e do Desporto e os critérios constantes de sistemática para financiamento de projetos da área da Educação Básica.
- b) Estabelecimento de parceria entre Colégios de Aplicação, outras unidades de formação básica - estaduais e municipais - e unidades de educação superior, para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.
- c) Celebração de convênios de cooperação técnica com diferentes sistemas de ensino.
- d) Definição de linha especial para financiamento de propostas originárias dos Colégios de Aplicação.
- e) Articulação com os programas de Cooperação Internacional, em curso na área de formação de professores, intensificando o intercâmbio com organismos internacionais.
- f) Estabelecer política de capacitação dos docentes dos Colégios de Aplicação.
- g) Facilitar o preenchimento de vagas docentes e técnico-administrativos para o ensino fundamental e expandir vagas, conforme demanda.
- h) Apoio a projeto que visem dotar os Colégios de Aplicação das condições necessárias ao pleno desenvolvimento da proposta pedagógica: espaço físico, equipamentos, acervo bibliográfico, salas especiais, quadras esportivas, etc”.

No que se refere as medidas e instrumentos de implementação da política de apoio às Escolas de Aplicação, ficou estabelecido o seguinte:

“1- Divulgação da política de apoio aos Colégios de Aplicação enquanto centros de renovação da Prática Pedagógica, por meio de publicação específica e reuniões técnicas nos Colégios de Aplicação para apresentação da Proposta Pedagógica.

2- Divulgação, por meio da publicação especial, de projeto e/ou ações em desenvolvimento nas Escolas da Aplicação.

3- Definição de critérios e prazos para a apresentação dos projetos, conforme sistemática do MEC.

4- Definição de um sistema de acompanhamento e avaliação dos Colégios de Aplicação.

5- Criação do Fórum Nacional de diretores dos Colégios de Aplicação.

6- Transformação dos Colégios de Aplicação em “Centro de Pesquisa Aplicada a Educação do Ensino de 1º e 2º Graus - CEPAE”.

Conforme podemos observar por esse Relatório, a questão da melhoria da qualidade da formação de professor e da articulação destes colégios com suas respectivas universidades, sistemas estaduais e municipais de ensino são pontos chaves estabelecidos nas diretrizes dos Colégios de Aplicação junto ao Plano Decenal de Educação.

Todas estas propostas precisam urgentemente sair do papel e passar para a prática, até porque, os Colégios de Aplicação estão enfrentando momentos críticos e é necessário que procurem redescobrir e/ou projetar novos compromissos, tendo como objetivo principal a transformação da educação para melhoria de sua qualidade.

Alguns Colégios de Aplicação de certa forma já estão efetivando algumas das diretrizes estabelecidas junto ao Plano Decenal de Educação para Todos. Um exemplo é o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que realizou o seminário intitulado “Novos Rumos para uma Política de Formação de Professores”, no Fórum de Ciências e Cultura do dia 30 de agosto a 1º de

setembro de 1995, com a participação de alunos e professores de várias licenciaturas e também de outras instituições.

O resultado desse seminário foi apresentado à comunidade acadêmica através do documento intitulado “Carta da Praia Vermelha”. Segundo esta carta, a organização do seminário pautou-se pelo compromisso de estreitar as relações entre Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação e os diversos Institutos, reafirmando os princípios de co-participação e integração, pertinentes a essas unidades da UFRJ responsáveis pela formação plena de professores.

Outro exemplo, foi o do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, que passou a chamar-se Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação e tem tentado concretizar alguns dos objetivos presentes no Relatório exposto acima.

CAPÍTULO 3

OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO

Este Capítulo se propõe a uma análise das discussões sobre a concepção de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura a partir de alguns teóricos, tendo em vista o papel e a importância que assumem na formação de professores.

É impossível pensar a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado nos cursos de graduação sem situar esta questão na esfera da relação entre teoria e prática.

3.1 - Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado: relação teoria-prática

As idéias positivistas que continuam influenciando o ambiente educacional, têm-nos levado a dividir os cursos de graduação em ciclo básico e profissional, em disciplinas teóricas e disciplinas práticas e, principalmente, a considerar o estágio como a “prática por excelência”, que viria coroar todos os estudos anteriores, ou seja, após a teoria viria a prática e por conseguinte , o estágio. (COELHO, 1987).

A teoria é entendida na concepção positivista como o fundamento necessário de qualquer ação, tanto individual quanto coletiva, aquele que fornece os critérios e as regras ao conhecimento científico. Dentro desta perspectiva, tudo inclusive o fazer educativo, fica submetido à teoria. Portanto entre teoria e prática existe uma hierarquia onde a teoria comanda e a prática obedece. Segundo CHAUI (1980), na perspectiva positivista, os teóricos são os intelectuais que detém o saber, o poder, a decisão, enquanto que os práticos são aqueles que executam simplesmente as decisões tomadas pelos teóricos, pois a prática por carecer de fundamentos não tem outra opção a não ser seguir as luzes da teoria, seguindo-a, realizando-a e executando-a.

O pressuposto fundamental desta concepção é que somente a submissão da prática à teoria, seria capaz de gerar a “ordem”, garantindo o “progresso”. Uma prática à revelia da teoria ou em desacordo com ela geraria necessariamente a desordem, o caos e, portanto, a submissão da prática à teoria seria não só boa, mas necessária.

Observamos que esta concepção tem uma visão instrumentalista da prática e que por isso, segundo Chauí, veio a colaborar para o surgimento e desenvolvimento da tecnocracia no ensino brasileiro. Segundo o positivismo, conforme nos diz CHAUI (1980, p.28-29), “uma sociedade ordenada e progressista dever ser dirigida pelos que possuem o espírito científico, de sorte que a política é um direito dos sábios, e sua aplicação uma tarefa de técnicos competentes”. É baseado nesta concepção que até hoje a maioria das decisões tomadas com relação a educação são decididas nos gabinetes dos Ministros e nas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Quanto a nós professores, devemos apenas executá-las o melhor possível.

Como podemos observar, a concepção Positivista reduz o entendimento de estágio a uma simples técnica, uma mera aplicação de princípios e regras apreendidas na teoria, conforme aponta CHAUI (1980, p.28) “a prática não é vista como a ação propriamente dita, pois não cria, não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento para compreendê-las...” Verificamos que sendo assim, não há espaço para reflexão crítica, mas apenas para a submissão e a reprodução automática do já sabido e do já pensado, ou seja de se aplicar o já aprendido e não do aprender, pois o momento de se aprender foi no momento da teoria.

Há no entanto, uma outra concepção da relação teoria-prática, uma concepção mais dialética como nos coloca GAMBOA (1995, p.39): “não podemos conceber a teoria separada da prática; ou seja o ser separado do pensamento. A existência de uma depende da relação mútua entre elas (...) não pode existir uma teoria solta, o que existe sempre é a teoria de uma prática”. Não existe um momento da teoria e um outro da prática. Assim, o estágio não deve ser visto como simplesmente a aplicação do apreendido anteriormente.

Ainda a esse respeito COELHO (1987, p.10) nos diz que “é preciso romper com a absurda dicotomia: primeiro se esquentar a cabeça com as leituras, os

estudos, os trabalhos teóricos; depois se cansa com o fazer (...) se a realidade é uma totalidade em permanente mudança que não pode ser petrificada, como supor que a teoria seja a grande luz, o guia de prática?”. O estágio não deveria continuar sendo lições prontas e modelos a serem seguidos e aplicados, mas sim o trabalho de repensar criticamente o que estamos fazendo e recriá-lo a cada momento.

Dentro desta visão, a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado se define como prática dialética, na qual o aluno realiza o movimento prática-teoria-prática; sua análise e interpretação constroem a teoria que volta à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la. Sendo assim, deveríamos levar para o estágio mais dúvidas do que certezas e não verdades prontas e acabadas, pois só assim poderíamos nos tornar de fato sujeitos do processo e não objetos.

Conforme aponta PAIVA e PIRAN (1996), a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado deve ser vista como disciplina contextualizada que, permeando o curso, se situa para além de uma situação - momento de avaliação de competência do profissional em processo de formação. Oportuniza, ao futuro pedagogo, a realização de um estágio teórico - prático, crítico e criativo, com respaldo num referencial teórico e no conhecimento de uma realidade de atuação, iluminado pelo conhecimento da relevância do ato docente e direcionado à perspectiva de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo enfatiza CANDAU (1989, p.59) o objetivo do processo educativo na escola deve ser o de “superar a relação mecânica entre teoria e prática, a dicotomia propriamente dita, (...) tendência muito encontrada nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas”.

Deste modo, a união entre teoria e prática atinge o conjunto da ação docente como um referencial fundamental da identidade do educador e como vínculo da relação não artificial e direta entre o pensar e o fazer educativo, “entre ‘o quê’ ‘como’, ‘para quem’, ‘para que ensinar’ e entre ensinar e aprender”(PAIVA e PIRAN, 1996, p.4).

Ainda a respeito da relação teoria e prática, Selma Garrido PIMENTA (1994, p 73-75) comentando as idéias presente no Documento Síntese dos Seminários Regionais sobre Estágio Curricular - MEC/SESu (1987) nos diz que estágio deve ser visto como: “um momento da integração entre teoria e prática(...) a teoria e a prática constituem o núcleo articulador, permeando todas as

disciplinas(...); não se resumindo à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria(...) ‘a prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte(...) o estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade’ (...).”

3.2 - Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na Formação do educador

Parece-nos que o exercício de uma ação pedagógica que responda eficazmente às necessidades propostas pela realidade social e cultural, exige que se aprofunde, criticamente a reflexão sobre diversas questões envolvidas na formação do educador, entre elas, as práticas educativas, seu papel, suas convergências e dicotomias no contexto mais amplo do curso em que se inserem.

A propósito da formação do educador e da sua complexidade plural, FÁVERO (1981, p.34) nos diz que vale compreendê-la como algo que “não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete idenfinidamente. É uma realidade que se faz cotidiano. É um processo e, como tal precisa ser pensado.”

Observamos que dentro desta perspectiva, a Prática de Ensino ocupa posição de extrema responsabilidade e importância, não obstante seja vista, por algumas disciplinas mais academicizadas, como uma disciplina menor, menos nobre ou como um simples conjunto de atividades e procedimentos terminais de um curso. Para PAIVA e PIRAN (1996, p.2) no entanto, a Prática de Ensino representa para quem nela atua, “um dos mais complexos problemas na formação do educador.

Na concepção de Paiva e Piran, o principal papel da Prática de Ensino não deve ser minimizar os desencontros do ensino, ou preocupar-se somente com os aspectos epistemológicos e /ou assuntos psicossociológicos. É necessário ampliar tais concepções e passar a considerar a Prática de Ensino para além de uma situação - momento de averiguação de competência do profissional em

formação; disciplina isolada que acontece somente nos semestres terminais da licenciatura (Estágio Supervisionado). As autoras ainda nos diz: “que é preciso vê-la e senti-la na duplicidade de tempo e local em que se desenvolve um tempo na Universidade e um tempo nas escolas da comunidade, como disciplina que faz mediação entre estes espaços e tempos; e preciso entendê-la como disciplina contextualizada, que deve permear todo curso, oportunizando ao futuro professor o desenvolvimento de estudos e experiências de diferentes metodologias, em diferentes realidades do contexto dinâmico do espaço social”(PAIVA e PIRAN. 1996, p 3).

A Prática de Ensino precisa ser compreendida e trabalhada tendo em vista que é uma instância de estudo e reflexão teórico-prático do ato de ensinar em suas diferentes dimensões; uma oportunidade para analisar as formações do educador numa perspectiva de globalidade e totalidade. Segundo CARVALHO (1992, p.248, 252), ela é “atualmente, em muitos casos, a única disciplina integradora entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico,(...) elo entre teoria estudada na Universidade e a prática das Escolas de 1º e 2º Graus.”

Isto posto, podemos constatar que esta linha de ação aponta para o papel fundamental e o comprometimento da Prática de Ensino no conjunto de todas as intenções que investem na formação do educador.

3.2.1-Prática de Ensino/Estágio Supervisionado numa perspectiva interdisciplinar (ensino - pesquisa)

O estágio na concepção da professora Selma Garrido pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso.

Parece-nos que a intenção de desenvolver uma proposta interdisciplinar para a Prática de Ensino por parte de algumas Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação, através de uma parceria de trabalho exige, ainda mais, a necessidade de aprofundamento em termos de estudo quanto ao significado da interdisciplinaridade.

Na Concepção de MEDIANO (1984, p.139), a interdisciplinaridade sugere, além de outros aspectos, que o professor de Prática de Ensino “deve conhecer profundamente a área substantiva com que trabalha, compreender o

fenômeno educativo na sua totalidade, vendo-o no contexto mais amplo da problemática social, onde fatores sócio-econômicos, políticos e culturais têm papel importante e não podem ser ignorados”.

As atividades de Prática de Ensino realizadas segundo este enfoque, explicita a relação ensino-pesquisa na prática pedagógica, desde que problemas detectados não permaneçam como meras constatações que se arrastam ao longo dos anos, mas despontem como desafios conscientes, capazes de provocar processos investigativos de ação.

É importante ressaltar que pesquisa aqui é entendida segundo a concepção de DEMO (1992, p. 9), ou seja, devemos percebê-la como processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, “como princípio educativo que é, a base de qualquer proposta emancipatória “. Não devemos entendê-la apenas como sofisticções operáveis apenas por castas superiores e raras.

3.2.2-Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e relação entre Universidade e Escola

O Estágio Supervisionado deve , também, possibilitar que se avance na sua compreensão como elemento mediador entre universidade e escola, com interferência mais profunda no âmbito da referida relação, mudando seu sentido tradicional de atuação sobre a escola para o de atuação na escola (PAIVA e PIRAN, 1996).

O estágio participante, na sua real acepção, é uma proposta oportuna e significativa pelo processo interativo que desencadeia e pelas conseqüências pedagógicas que gera, se a intenção é atuar na escola, estabelecendo vínculos mais estreitos entre Universidade e as Escolas de 1º e 2º Graus.

Dentro desta perspectiva, o Estágio Supervisionado se amplia e se clarifica em termos de sentido, consciência e relevância.

Conforme aponta Paiva e Piran, a aproximação crítica e criativa entre Universidade e Escola pode ser exemplificada como o compromisso dos estagiários de levar da Universidade para a escola, como um todo e, principalmente, para os professores que os recebem, inovações estudadas, trabalho pensado, pesquisado, analisado, novas sugestões bibliográficas e outras

alternativas. Sendo assim, a contribuição dos estagiários pode consistir numa pequena “inovação”, conhecida ou não, e desejada pelos professores da escola; uma inovação que tanto estes como os professores da Universidade têm interesse em ver como se desenrola na prática; na abordagem e solução de um ponto crítico, e ou de estrangulamento em determinada disciplina, bem como de dificuldades de ensino e aprendizagem.

Verificamos que além de servir à escola, o estagiário, nessa postura, pode trazer para a Universidade aspectos da realidade e da problemática que afeta Escolas de 1º e 2º Graus, para serem analisados e pesquisados criticamente.

De modo geral, da relação Universidade - Escola, através do elo da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, surgem elementos próprios para investigar e refletir teóricamente sobre os eventos da prática e demonstrar o sentido prático das inovações teóricas.

Para FREITAS (1996) dentro desta perspectiva o estágio pode ser entendido como o momento de desenvolvimento de propostas metodológicas inovadoras - adequadas a determinada realidade da escola pública e aplicadas em salas de aula escolhidas para o mesmo, cumprindo a função de mostrar a dimensão prática das inovações teóricas prop-ostas pela comunidade científica.

Isto posto, observamos que nesta perspectiva de imbricação teoria e prática, o estágio passa a se caracterizar como espaço aberto para articulação ensino-pesquisa-extensão.

3.3 - Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e dimensão complementar e suplementar

Conforme ressalta FREITAS (1996) a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado não é desvalorizada apenas do ponto de vista teórico. É também vista como uma disciplina de segunda categoria no conjunto das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura em geral, e pedagogia em particular, situada via de regra, ao final do curso. Nem mesmo os alunos, atribuem-lhe um significado que ultrapasse o famoso chavão “ é a Prática depois de tanta teoria”.

O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado para PICONEZ (1994) têm sido dirigido em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido discussões entre educador e educando, no cotidiano da sala de aula. Isto pode ser verificado quando a forma de organização e desenvolvimento do curso enfatiza o aspecto teórico como fundamental no processo de formação, deixando para o estágio supervisionado a responsabilidade de trabalhar a dimensão prática. A respeito disto AZEVEDO (1980) nos diz que uma teoria colocada no começo do curso e uma prática colocada no final deste sob a forma de estágio supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Isto mostra que o saber e o fazer se desenvolvem como elementos autônomos.

Segundo ALMEIDA (1987), a função do estágio supervisionado é, da forma que vem sendo desenvolvida na maioria das universidades brasileiras, configurada como complementação da formação. Também diz VASQUEZ (1977, p.233): “é uma prova de mecanicismo dividir o ensino abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático”. Portanto, podemos até dizer que um estágio no final do curso cumpre apenas uma função ideológica de justificar um ensino “dicotômico” que encontra na história a sua origem e razão de ser.

A professora Selma Garrido PIMENTA (1994) nos diz a respeito disso que o estágio deve ter por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação a realidade na qual atuará. Sendo assim, não se deve colocar o estágio como o pólo prático no curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que deverá ser conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública.

Nesta perspectiva é necessário superar a fragmentação do currículo dos cursos que distanciam a função teórica da função prática preenchida pelo estágio, compreendido este como elemento complementar do curso, desligado da dinâmica curricular ou alienado da significação formativa que lhe é intrínseca.

Quanto ao aspecto suplementar da atividade de estágio, não seria possível esperar que pelas atividades realizadas no final do curso, o aluno pudesse ver tudo aquilo que em termos vivências lhe faltou durante a maior parte da graduação.

3.3.1 - Visão histórica do estágio enquanto complementação

Tanto o primeiro ciclo do milagre econômico (apartir de 1955) quanto o segundo ciclo após o golpe militar (1964), mostraram, segundo Almeida, que o objetivo fundamental e o ponto de partida para todo e qualquer política de desenvolvimento centrou-se na empresa produtiva. Consequentemente, o desenvolvimento social foi visto a partir do econômico.

Isto posto, foi atribuído a Universidade a responsabilidade de atuar na área da ciência e da tecnologia preparando recursos humanos para o exercício de funções produtivas. Dentro desta perspectiva, os cursos foram organizados e, até hoje os são, em função do domínio de competências específicas, ligadas as demandas da estrutura produtiva (MEC I Plano Setorial de Educação e Cultura 1971/1974).

Conforme aponta ainda Almeida, o estágio é reforçado nesse contexto histórico em seu papel de complementação da formação de mão-de-obra e as instituições encarregadas de promover a integração entre Universidade e Empresa ganharam reforço.

Certamente podemos concluir que o estágio visto de modo autônomo e independente pouco tem contribuído para a formação do licenciando. Por outro lado, surge o questionamento: Como o estágio supervisionado poderia tornar-se efetivamente em elemento formador de professores no decorrer do curso? Tentar responder a esta questão seria, também encontrar uma forma de superar a função histórica atribuída ao estágio (função de complementação).

Conforme aponta CURY (1985) e FAZENDA (1994) a prática pedagógica exerce explicitamente significância quando canalizada para modificar a realidade que a condiciona. Assim, os momentos práticos no decorrer de um processo de formação constituiriam basicamente nas tentativas de compreensão da realidade de uma prática real e efetiva. A respeito disto VASQUEZ (1987, p.210) nos diz “a teoria e a prática, concebidas como dimensões de um mesmo processo unitário, se efetivam, através de uma dinâmica, em que teoria e ação, entendida como transformação de realidade, pode reorientar a própria teoria, fazendo-a avançar e progredir”.

Não devemos perder de vista que qualquer encaminhamento de ensino em determinado curso traz implícito um posicionamento sócio-político, ideológico e filosófico que pode direcionar a leitura da realidade e impulsioná-la para uma ação transformadora ou uma ação de manutenção.

3.4 - Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e Colégio de Aplicação

A designação próprio nome Colégio de Aplicação nos mostra que esta instituição existe para aplicar algo. Conforme vimos anteriormente no início deste trabalho, o seu objetivo principal foi, segundo o Decreto Lei nº 9053/46, servir de campo de estágio para licenciandos das Faculdades de Filosofia, ou seja, deveria ser um local onde os estagiários aplicassem conhecimento teórico adquirido anteriormente durante o curso de graduação.

Isto posto, fazemos os seguintes questionamentos: que tipo de conhecimento era e é aplicado nesse Colégio de Aplicação? Era e é a instituição necessária para instrumentalizar o licenciando, visando torná-lo sujeito de uma ação profissional transformadora da sociedade? Levantamos estas questões, pois acreditamos que, como já dissemos anteriormente, todas as decisões do que aplicar e para que aplicar em qualquer instituição tem implícito um posicionamento sócio-político, ideológico e filosófico que encaminha a leitura da realidade impulsionando os indivíduos (no caso os licenciados) para uma ação ou de mudança ou de manutenção dessa realidade. Acreditamos que antes de decidirmos o que aplicar, é preciso ter claro o tipo de cidadão e profissional a ser formado e para que tipo de sociedade queremos formar. Não podemos perder este aspecto de vista, pois correríamos o risco de isolar o que acontece na educação das lutas ocorridas no seio da sociedade. Os conteúdos que são aplicados sempre se baseiam numa concepção de sociedade e, portanto, subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos a serem estabelecidos em função da realidade social (LIBÂNEO, 1991).

Um outro aspecto a respeito do Colégio de Aplicação seria o de ter surgido para reforçar ainda mais a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, o lugar da teoria seria durante a graduação e a prática ficaria no final nas atividades de estágio supervisionado realizadas no Colégio de Aplicação.

Acreditamos que no Colégio de Aplicação deveria acontecer a aplicação do ensino, não do ensino que enche a cabeça do aluno com conhecimentos prontos e acabados que o leva a consumir verdades abstratas, destruindo assim, sua inquietação, sua busca, sua insatisfação com o existente. O estágio que deveria ser desenvolvido, seria aquele que prepara o licenciando para pensar e transformar a realidade, ajudando-o a pensar às relações entre o saber e o fazer de modo dialético.

Pensamos que o estágio necessitaria de um projeto formativo que pudesse dar sentido a cada uma das disciplinas e conteúdos curriculares cursados, direcionando o seu conteúdo para a formação de um determinado tipo de indivíduo, de cidadão e de profissional. Mas, para que isso ocorra, o estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, na maioria das vezes desvalorizadas no Colégio de Aplicação e/ou demais escolas da comunidade onde os estagiários buscam espaço. Segundo KULCSAR (1994), o estágio deveria assumir sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de mudanças.

A professora Vera Regina MORAES (1982) ao estudar o estágio na formação de professores e o papel dos Colégios de Aplicação, concluiu que o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em processo de reflexão-ação-reflexão.

Isto posto, percebemos que a importância do estágio para a formação do educador é inegável, quer seja nos CAPs quer seja nas escolas da comunidade. Defendemos a idéia de que o estágio não se restrinja somente aos CAPs, que alcance as escolas da comunidade. No entanto, não devemos ignorar o CAPs enquanto um campo de estágio para os licenciandos, utilizando somente as demais escolas da comunidade nos locais que possuem CAPs.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados coletados através dos questionários utilizados como instrumentos de pesquisa, enviados aos diretores dos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero e aos professores supervisores da disciplina de Prática de Ensino das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação das Universidades que possuem tais colégios.

Esta etapa do trabalho se fez necessária, uma vez que nosso objetivo foi além de conhecer a histórica e legislativamente a vinculação dos CAPs com Estágio Supervisionado/Prática de Ensino, era também, o de traçar um perfil dos CAPs, verificando sua vinculação atual com essas atividades, ou seja, verificar o quanto estas instituições ainda servem de campo de estágio para os licenciandos das suas respectivas Universidades.

4.1 -Apresentação e Análise de Dados I

Conforme dissemos no início deste trabalho, estes dados se referem à pesquisa realizada junto a 10 (dez) CAPs e/ou Instituições do mesmo gênero que responderam ao questionário (anexo IV).

O Quadro de nº06 apresenta a relação das instituições pesquisadas com as siglas das suas respectivas universidades e os códigos que as identificam nas Tabelas que compõem esta apresentação e análise de dados.

O Quadro nº07 apresenta os títulos das 31 (trinta e uma) tabelas, incluindo as anexas. As Tabelas que possuem asterisco fazem parte do texto, enquanto as demais que não o possuem, aparecem somente nos anexos deste trabalho.

Quadro nº06

Relação dos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero com as siglas das suas respectivas universidades e os códigos que as identificam nas Tabelas que compõem a Apresentação e Análise dos Dados I

NOME DA INSTITUIÇÃO	SIGLA DA UNIVERSIDADE	CÓDIGOS DE IDENTIFICAÇÃO
Colégio de Aplicação	UFAC	C ₁
Núcleo Pedagógico Integrado	UFPA	C ₂
Colégio de Aplicação	UFSC	C ₃
Colégio de Aplicação	UFPE	C ₄
Núcleo Educacional Infantil	UFRN	C ₅
Colégio de Aplicação	UFSE	C ₆
Colégio Universitário	UFV	C ₇
Colégio de Aplicação Pedagógica	UEM	C ₈
Colégio de Aplicação	UFRGS	C ₉
Colégio de Aplicação	UFG	C ₁₀

Quadro nº07

Relação das Tabelas que Compõem a Apresentação e Análise de Dados I.

Nº	TÍTULO
01	Data de fundação da instituição
02	Funções da instituição na época da sua implantação
03	*Funções atuais da instituição
04	Níveis de escolaridade oferecidos na época da sua implantação
05	Estruturação e/ou reestruturação de acordo com a Lei 5692/71
06	Cursos que a instituição oferece atualmente
07	Documentos normatizadores da instituição
08	*Tipo de vinculação existente entre Colégio de Aplicação e a Universidade
09	Forma de preenchimento do Cargo de Direção
10	Duração do mandato de diretor
11	Crerios de seleção de professores
12	*Participação de professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação na orientação dos professores do Colégio
13	*Participação de professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação no planejamento das atividades do Colégio
14	Realização de experiências pedagógicas na instituição
15	Responsabilidade pela experimentação
16	*Principais experiências realizadas nos Colégios de Aplicação (1995 - 1996)
17	Interferência de experiências pedagógicas no desenvolvimento regular das atividades de ensino
18	Contribuição das experiências realizadas para a melhoria da qualidade do ensino no Colégio de Aplicação
19	*Extensão das experiências a outras escolas da comunidade
20	*Modo de difusão das experiências efetivadas nos Colégios de Aplicação nas escolas da comunidade
21	*Realização de estágios para licenciandos
22	Discriminação de turmas em que são realizados estágios
23	Aceitação de estagiários do curso de pedagogia
24	Aceitação de estagiários de outros cursos da Universidade
25	*Responsabilidade de acompanhamento e avaliação do trabalho do estagiário
26	Entrosamento do professor-supervisor de prática do ensino com o professor da disciplina no Colégio de Aplicação
27	Entrosamento do estagiário com o professor da classe em que vai estagiar no Colégio de Aplicação
28	Interferência dos estágios no funcionamento regular do Colégio
29	Existência de perspectiva de modificação da estrutura e funcionamento do Colégio
30	Existência da necessidade de uma redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação
31	Obstáculos de ordem política, administrativa e pedagógica que dificultam o cumprimento dos objetivos do colégio

4.1.1- Quanto à fundação dos CAPs

Dos 10 (dez) Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero analisados, 06 (seis) foram criados depois do Parecer CFE nº292/62 que desobrigou as Faculdades de Filosofia de todo o país de criarem seus Colégios de Aplicação e os outros 04 (quatro) foram criados antes de 1962, sendo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul um dos mais antigos (1954) e o Colégios de Aplicação da Universidade Federal do Acre o mais recente (1982). (ver Tabela nº01, p.130).

Isto evidência que da amostra, nenhum dos Colégios Pesquisados começaram a funcionar dentro do prazo estipulado pelo Decreto - Lei nº9.053/46. Pela pesquisa bibliográfica descobrimos que apenas 02 (dois) Colégios de Aplicação que não estão relacionados por esta pesquisa foram criados dentro do prazo de 03 (três) anos, quais sejam, o da Faculdade de Filosofia da antiga Universidade do Brasil (1948) e o da Bahia (1949), (BARROS,1975).

Outro aspecto importante é que, segundo os documentos normatizadores destes colégios (Regimentos, Portarias, etc.), tanto dos colégios criados antes de 1962 como dos criados após, a função de servir de campo de estágio para os licenciandos da universidade continua sendo um dos principais objetivos destas instituições. As Tabelas nº02 (ver p.130) e 03 (três) reforçam ainda mais esta vinculação.

4.1.2- Quanto as funções: passadas e atuais

Embora as funções de ensino (a mais citada) e a de experimentação (a menos citada) sejam objetivos destes colégios, a função de servirem de campo de estágio para os licenciandos ocupa, de certa forma, um espaço importante, até mesmo nos colégios criados nas décadas de 70 e 80. Isto pode ser observado na Tabela nº02 (ver p.130).

Todas as Instituições pesquisadas priorizavam o ensino na época de sua implantação. 07 (sete) Instituições priorizavam também o Estágio de licenciandos e 04 (quatro) Instituições assinalaram também a Experimentação Pedagógica.

Quanto às funções atuais, verificamos em todos os Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero envolvidos nesta pesquisa, a função de servirem de campo de estágio para os licenciandos, embora o Parecer CFE nº292/62 os tenha desobrigado dessa função, redefinindo-os como colégios de demonstração. Isto mostra que estas escolas ainda têm incorporado nos seus objetivos a obrigação estabelecida pelo Decreto-lei nº9053/46. Na prática, como veremos posteriormente, apenas 03 (três) Colégios de Aplicação pesquisados possuem um trabalho bem estruturado para atender especificamente o objetivo de Prática de Ensino.

Podemos observar ainda, que as funções de experimentação, ensino, pesquisa e extensão estão presentes na maioria dos colégios pesquisados como mostra a Tabela nº03.

Tabela nº03

Funções atuais da Instituição

FUNÇÕES ATUAIS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Ensino	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Estágio de licenciandos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Experimentação pedagógica	x	x	x	x	x	x		x	x	x	9
Pesquisa		x	x	x	x	x			x	x	7
Extensão		x	x	x	x	x		x	x	x	8

FONTE: Questão nº03

4.1.3- Quanto a priorização dos níveis de ensino

Constatamos que os colégios criados por determinação do Decreto-lei 9053/46, ou seja, até 1962, tinham como prioridade atender o Ensino Secundário. Já os Colégios de Aplicação criados nas décadas de 70 e 80, priorizaram o atendimento aos níveis de escolaridade primário (ensino fundamental) e pré - primário (pré - escola). (ver Tabela nº04 p.131).

4.1.4-Estruturação dos CAPs e a Lei nº5692/71

A maioria dos Colégios de Aplicação se reestruturou de acordo com a Lei 5692/71, ou seja, procurou oferecer todas as séries dentro de um mesmo grau de ensino. Nenhum dos colégios pesquisados oferece o 2º grau incompleto, porém há 03 (três) escolas que oferecem o 1º grau incompleto (Tabela nº05 p.131.). Somente 02 (dois) dentre estes colégios oferecem cursos que vão da pré - escola até o 2º grau. Um único colégio oferece o ensino supletivo de 1º e 2º graus (ver Tabela nº06 p.131).

4.1.5- Quanto aos documentos normativos

Todos os Colégios de Aplicação possuem Regimento próprio, o que poderia indicar uma relativa autonomia de estruturação dos Colégios de Aplicação em relação a universidade (ver Tabela nº07 p.132). No entanto, analisando estes regimentos, vemos que todos os CAPs pesquisados mantêm vínculos financeiros e administrativos com suas respectivas universidades, o que demonstra a pouca autonomia de tais Instituições em relação à suas respectivas universidades.

4.1.6- Quanto ao tipo de vinculação com a Universidade

Há notadamente uma falta de vinculação pedagógica significativa entre Universidades e Colégios de Aplicação. Apenas 03 (três) destas Instituições afirmaram manter um vínculo pedagógico com sua universidade. Isto pode ser observada nas Tabela nº08 e mais adiante nas Tabelas nº12 e 13. Existe no entanto vínculos administrativos em 09 (nove) delas e financeiros em todas elas. Estas Instituições dependem dos recursos que são repassados pelas suas respectivas universidades.

Tabela nº08

Tipo de vinculação existente entre o Colégios de Aplicação e a Universidade

TIPO	INSTIUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Pedagógico					x	x		x			3
Administrativa	x	x	x		x	x	x	x	x	x	9
Financeira	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Nenhuma											

FONTE: Questão nº0 8

4.1.7- Quanto a direção do Colégio

A relativa autonomia mencionada, pode ser expressa na forma de escolha dos Diretores. Mais da metade dos CAPs escolhem seus diretores por meio de eleição direta. Apenas em 02 (dois) CAPs, o diretor é nomeado pelo Reitor e em 01 (um) CAP é realizada eleição para homologação pelo Reitor. Este processo de relativa autonomia na escolha de diretores começou, de certa forma com a extinção das cátedras e a reestruturação departamental da Universidade a partir da Lei

nº5540/68, pois a direção dos CAPs deixou de ser exercida exclusivamente pelo catedrático de Didática, variando o processo de escolha em cada instituição (ver Tabela nº09 p.132).

No entanto, observamos que não há uniformidade quanto à duração do referido mandato. Na maioria dos Colégios de Aplicação (08 pesquisados) a duração do mandato de diretor é de 04 (quatro) anos, e em apenas 02 (dois) CAPs o mandato dura 02 (dois) anos (ver Tabela nº10, p.132).

4.1.8- Quanto ao corpo docente

Em todos os Colégios de Aplicação o critério de seleção de professores é o concurso público, o que pode indicar a qualidade e critérios de formação do corpo docente. (ver Tabela nº11, p.133)

Quanto a participação de professores de Faculdade de (Centro ou Departamento) de Educação na orientação de professores e no planejamento das atividades destes, verificamos que ela ocorre em apenas 01 (um) CAP. Na maioria (09 CAPs), não ocorre participação alguma. Isto pode ser observado nas Tabelas nº12 e 13.

Alguns dos motivos da não participação da Faculdade (Centros ou Departamento) de Educação na orientação e planejamento das atividades dos CAPs podem ser encontradas através do depoimento de seus próprios diretores, expressos nos questionários, nos espaços providenciados para a explicação das razões.

...devido a falta de articulação entre os Colégios de Aplicação e o Departamento de Educação que deveriam ter trabalhos conjuntos executados em parceria, tendo em vista os objetivos do CAP. (C1)

A escola goza de autonomia pedagógica... (C2)

Porque o professorado da CAP/UFPE possui autonomia pedagógica em suas disciplinas, além de titulação acadêmica igual e em

alguns casos até mesmo maior, e por outro lado, porque teria o professor do CE (Centro de Educação) ter que orientar os professores do CAP/UFPE, se em alguns casos os professores do CE é que precisam de orientação? (C4)

...a formação acadêmica dos docentes de Colégio de Aplicação em geral é compatível com a dos docentes do 3º grau.. (C6).

É interessante, observar que orientação aqui foi tomada pelos manifestantes como submissão e não como participação, cooperação e troca.

Tabela nº12

Participação de professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação na Orientação dos Professores do Colégio

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Ocorre participação					x						1
Não ocorre participação	x	x	x	x		x	x	x	x	x	9

FONTE: Questão nº13

Tabela nº13

Participação de professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação no planejamento das Atividades do colégio

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Ocorre participação		x									1
Não ocorre participação	x		x	x	x	x	x	x	x	x	9

FONTE: Questão nº14

4.1.9- Quanto a realização de experiências pedagógicas

Em todos os colégios pesquisados há realização de experiências pedagógicas (ver Tabela nº14, p.133). Porém segundo os dados colhidos, na maioria das instituições a responsabilidade por estas experimentações é dos professores do

colégio (ver Tabela nº15, p.133). Era de se supor que fossem também dos professores das Universidades, principalmente das respectivas Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação, já que em termos regimentais está presente uma proposta de trabalho conjunto.

Pelo Quadro nº16 (Tabela nº16) podemos identificar as principais experiências que estão sendo realizadas nos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero (1995-1996).

A realização das experiências pedagógicas na maioria dos CAPs não são vistas como interferindo no desenvolvimento regular das atividades de ensino. Apenas 02 (dois) CAPs mencionaram que as experiências pedagógicas interferem pouco, mas não chegam a prejudicar o desenvolvimento das aulas (ver Tabela nº17, p.134).

Segundo o depoimento de muitos dos diretores de CAPs ou responsáveis pela direção, a realização de experiências pedagógicas têm contribuído decisivamente para a melhoria da qualidade de ensino desses estabelecimentos. Apenas três (03) diretores afirmam que as experiências tem contribuído pouco, e 01 (um) coloca que a realização de experiências tem contribuído, sem dizer se essa contribuição é decisiva ou de pouca importância (ver Tabela nº18, p.134).

Como vemos pela Tabela nº19, ocorre a extensão das experiências realizadas em suas dependências a outras escolas da comunidade em 09 (nove) CAPs pesquisados. Isto é bastante significativo e importante para relação CAPs - escolas da comunidade. Apenas um 01 (um) CAP não estende suas experiências às demais escolas da comunidade.

Quadro nº16 (Tabela nº16)

Principais experiências realizadas nos Colégios de Aplicação (1995 - 1996)

Instituições	EXPERIÊNCIAS / RESPOSTAS ABERTAS
C ₁	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Educação Ambiental - Laboratório de Matemática - Laboratório de Física e Química - Escolha anual dos melhores alunos e professores - Curso pré - vestibular
C ₂	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio programado para estudantes e profissionais da educação - Projeto de Extensão Aprendendo a Fazer - Projeto de Extensão Criação - Projeto de Pesquisa Monovalência e Bivalência nas Séries Iniciais - Projeto de Ação Pedagógica Construindo Novos Tempos - Projeto Rotativo de Aprendizagem Progressiva (Supletivo)
C ₃	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Raman - Idealização e Experimentação de Aulas Práticas no Ensino de Biologia, Ciências e Programa de Saúde - Conjuntos Experimentais de Eletricidade e Eletromagnetismo - Hábitos de Estudo
C ₄	<ul style="list-style-type: none"> - Informática Como Instrumento de Trabalho - Matemática - Experimentação da Compreensão de Frações - Educação Física - Jogos e Recreações - Jornada Escolar - Turno Único (07:30 às 15:30 hs)
C ₅	<ul style="list-style-type: none"> - O Ensino de Ciências na Pré-Escola - O Ensino de Artes na Pré-Escola - O Ensino de Educação Física na Pré-Escola - O Processo de Leitura e Escrita
C ₆	<ul style="list-style-type: none"> - História Dinâmica - Resgatando o Ensino da Língua Portuguesa - Matemática do dia-a-dia - Dispositivos Eletrônicos - Atendimento em Sócio-Psicomotricidade
C ₇	
C ₈	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclo Básico de 04 anos
C ₉	<ul style="list-style-type: none"> - Citação de Banco de Dados - Formação Continuada de professores do CAP das instituições parceiras
C ₁₀	<ul style="list-style-type: none"> - Formação e Atualização de professores - Construção de Ensino como fundamentação sócio-interacionista

FONTE: Questão nº17

Tabela nº19

Extensão das experiências a outras escolas da comunidade

Extensão/Alternativas	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Ocorre extensão		x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Não ocorre extensão	x										1

FONTE: Questão nº20

O modo de difusão das experiências efetivadas nos Colégios de Aplicação para as escolas da comunidade é realizada na maioria dos CAPs, através de programas de extensão que em geral incluem: palestras, minicursos e assessorias pedagógicas. Ver Tabela nº20.

Vale ressaltar que apesar de somente 01 (um) CAPs ter citado a “através de licenciandos”, podemos inferir que esta também se constitui em uma forma de difusão das experiências realizadas nos CAPs, para as demais escolas da comunidade..

Tabela nº20

Modo de difusão das experiências efetivadas nos Colégios de Aplicação nas escolas da comunidade

MODO RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Através de programas de extensão		x	x	x		x	x	x	x	x	8
Através de licenciandos que estagiam no colégio em suas atuações posteriores				x							1

FONTE: Questão nº21

4.1.10- Quanto a realização de estágios nos CAPs

Os Colégios de Aplicação continuam servindo de campo de estágio para licenciandos, embora não consigam dar conta de toda a demanda de licenciandos e atendam apenas parte desses estagiários (ver Tabela nº21). Esta constatação é de fundamental importância, pois um dos objetivos deste trabalho é verificar o quanto estas Instituições ainda servem de campo de estágio para os licenciandos. Observamos que os CAPs continuam não dando conta de atender à todos os licenciandos, até porque a demanda de licenciandos por campo de estágio, sempre foi maior do que a capacidade de atendimento destas Instituições. Assim sendo, as escolas da comunidade continuam servindo de opção para estágio. O fato de não poder atender um grande número de licenciandos não eliminar a importância dos CAPs como campo de estágio. Verificamos que muitos licenciandos são encaminhados pelos professores de prática de ensino para estagiar nos CAPs, demonstrando que, apesar das várias críticas sofridas a respeito deles não retrataram a realidade da maioria das escolas da comunidade, os mesmos são considerados importantes enquanto um espaço para a formação do educador.

Tabela nº21

Realização de estágios para licenciandos

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Sim, para todos os licenciandos								x			1
Sim, para parte dos licenciandos	x	x	x	x	x	x	x		x	x	9
Não, nenhum licenciando											0

FONTE: Questão nº22

Todos os 10 (dez) CAPs assinalaram receber estagiários do curso de Pedagogia e de outros cursos de suas universidades (ver Tabela nº22 , 23 e 24, p.134,135)

A responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do trabalho do estagiário é, em cinco colégios, do professor responsável pela Prática de Ensino. Em 04 (quatro) colégios a responsabilidade é tanto do professor responsável pela Prática de Ensino quanto do professor regente da disciplina no colégio. Em 03 (três) colégios, o acompanhamento e avaliação dos estagiários é feita pelo coordenador de estágio a nível do Colégio de Aplicação. Em apenas 01 (um) colégio é somente o professor regente de disciplina no colégio o responsável por esse trabalho (ver Tabela nº25).

Tabela nº25

Responsabilidade de acompanhamento e avaliação do trabalho do estagiário

RESPONSÁVEL	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Professor responsável pela Prática de Ensino	x	x			x		x	x		x	6
Professor regente de disciplina no colégio											0
Ambos			x	x		x			x		4
Coordenador de estágio	x	x		x							3

FONTE: Questão nº26

As formas como ocorre o entrosamento entre professor-supervisor de Prática de Ensino e professores das disciplinas no Colégio de Aplicação são variadas. Em 03 (três) colégios há reuniões de planejamento. Apenas 01 (um) colégio realiza reuniões periódicas e em outro CAP ocorre encontros periódicos. Em 05 (cinco) colégios não ocorre entrosamento algum (ver Tabela nº26, p. 135).

No que se refere ao entrosamento do estagiário com o professor da classe em que vai ser desenvolvido o estágio, em 03 (três) CAPs ocorrem reuniões de planejamento entre ambos e em 04 (quatro) o aluno estagiário simplesmente apresenta um ofício à direção da escola para poder entrar na sala e estagiar. Há 02 (dois) casos em que não ocorre entrosamento algum e em 01 (um) caso acontece encontros esporádicos (ver Tabela nº27, p.136).

A realização de estágios, segundo assinalaram os responsáveis pelos CAPs, não interfere no funcionamento regular dos mesmos, e quando chega a interferir não prejudica (ver Tabela nº28, p.136).

4.1.11- Quanto à perspectiva de mudança

Os CAPs têm sofrido muitas críticas quanto ao seu papel no sistema educacional brasileiro e por isso se fala muito sobre mudanças. Porém, quais mudanças? Em mais da metade dos CAPs existe perspectiva de modificação de sua estrutura e funcionamento. Nos outros não há perspectiva de mudanças (ver Tabela nº29, p.136).

As mudanças pretendidas dizem respeito, principalmente, a ampliação de suas capacidades físicas e transformações de seus objetivos, segundo os comentários explicitados nos questionários.

...existe um desejo ainda muito primário no sentido do Colégio que é hoje uma coordenação do CE/UFPE em se transformar em CEPAE (Centro de pesquisa Aplicada à Educação do Ensino de 1º e 2º graus (C4).

Existe a possibilidade de ampliação. No momento a escola ainda não tem uma boa estrutura física para suprir as necessidades em razão das atividades desenvolvidas (C5).

...deverá ocorrer ampliação da clientela atendida em função da implantação da Pré-escola e 1º fase do 1º grau (C6).

4.1.12- Colégios de Aplicação e melhoria do Ensino Local

Para a melhoria do ensino local, podemos observar, pelo depoimento dos responsáveis pela direção do Colégio de Aplicação, as impressões que estes têm sobre o desempenho dos CAPs. As impressões são as mais variadas e estão voltadas para o entendimento de que tais instituições direta e/ou indiretamente têm contribuído para a melhoria do sistema de ensino local. Isto fica explicitado nas falas dos próprios diretores. Vejamos.

...acredito que ainda estamos distantes de oferecer ao ensino local uma contribuição mais significativa tendo em vista problemas de natureza interna (administrativo, técnico e pedagógico) que impossibilita a busca de um trabalho articulado com o sistema de ensino local (C1).

...tem sido de fundamental importância na formação de futuros professores das redes municipal, estadual, federal e particular, através da formação do licenciando que estagia conosco e pelos cursos de capacitação de professores de 1º e 2º graus que são ministrados pelos professores do colégio (C4).

...confiamos que a prática que desenvolvemos venha a contribuir no sentido da UFRN se aproximar cada vez mais da comunidade, para qual presta seus serviços...(C5)

Colégio de Aplicação desenvolve as suas atividades buscando atingir os seus objetivos específicos (Ensino, Pesquisa e Extensão)... (C6).

...o Colégio precisa abrir as portas para a comunidade; sair do isolamento (C7)

...o Colégio contribui quanto: a) oferecimento de cursos para professores da comunidade e região; b) ser um elo de vanguarda do ensino quando oferece e promove eventos com teoria avançada por estarmos sempre em contato com instituições de ponta(C8).

...Colégio de Aplicação que desenvolve ensino, pesquisa e extensão, em parceria com a Universidade, Secretarias de Educação e Comunidade, certamente, contribui muito para a melhoria do sistema de Ensino local. É com esta missão, que o Colégio de Aplicação da UFRS vem planejando sua proposta pedagógica (C9).

...atualmente três escolas mantêm convênio com o Colégio para atualização de seus professores (C10).

Podemos observar pelo ultimo depoimento o surgimento de uma nova função, ou seja, oferecer capacitação para professores de 1º e 2º graus.

4.1.13- Quanto a redefinição conceitual

Estivemos interessados em verificar se os CAPs se ressentiam da necessidade de uma redefinição conceitual.

Pelas respostas obtidas, 05 (cinco) colégios acham que não há necessidade de uma redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação, outros 04 (quatro) acham que ela é necessária. Somente 01 (um) CAP não respondeu (ver Tabela nº30, p137). As razões para uma redefinição recaem principalmente na necessidade deles encontrarem novos caminhos.

O exposto acima fica explicitado nas falas dos responsáveis pela direção dos Colégios.

...não, o que há é uma falta de entendimento dos objetivos de um Colégio de Aplicação e um maior engajamento por parte dos professores e demais profissionais na busca do sucesso destes objetivos. Falta mais disposição (C1).

Não, o que precisa é que haja, nacionalmente, uma vontade política dos Reitores com o apoio do MEC, para desvincular administrativamente e juridicamente os CAPs dos Centros de Educação, que tem sido o grande obstáculo ao crescimento dos CAPs a nível nacional. Atualmente somos 15 Colégios de Aplicação vinculados às Instituições Federais de Ensino Superior e está mais do que comprovado que os Centros de Educação das diversas universidades vivem eternamente em conflito com os CAPs, que no meu entendimento deveriam ser vinculados administrativamente e juridicamente ao Gabinete do Reitor e academicamente à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos - PROACAD ... (C4).

Gostariamos que os Colégios de Aplicação fossem transformados em CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa de 1º e 2º graus (C6).

Sim, há dificuldade de se afirmar como Colégio de Aplicação perante o Estado do Paraná, pois nosso Colégio é Estadual e através de um convênio é permitido funcionar como Colégio de Aplicação dentro do Campus Universitário(C7).

Não, a definição conceitual, praticamente, sustenta-se ainda muito bem, ampliado hoje com a revisão do papel do Colégio vinculado a Universidade, como um todo, e não especialmente às Faculdades, ou Centros de Educação. O que parece faltar a alguns Colégios é a praticidade em realizar seus objetivos (C9).

Não, porque não existe uma identidade entre os Colégios. Cada um atua dentro das condições atuais e históricas da sua instituição (C10).

4.1.14- Quanto aos obstáculos

Os Colégios de Aplicação apesar de terem , de certa forma, melhores condições materiais e humanas do que a maioria das demais escolas da comunidade, também passam por dificuldades. Estas se localizam principalmente na área dos recursos materiais, apontada por 05 (cinco) CAPs e recursos humanos, também mencionados por 05 (cinco) CAPs. Outras áreas apontadas foram: desvalorização por parte da universidade (01 CAP), rotatividade de professores (01 CAP), falta de uma identidade nacional dos Colégios de Aplicação existentes (01 CAP), interferência nas decisões do colégio por parte da universidade (01 CAP) e falta de compromisso por parte dos professores para com os objetivos do colégio (ver Tabela nº31, p.137).

4.1.15- Quanto a democratização do ensino

Quando perguntados a respeito de suas opiniões sobre o Colégio de Aplicação ser ou não auxílio à democratização do ensino (questão nº34), uma vez que o mesmo atende apenas a uma pequena parcela dos estudantes, os responsáveis pela direção dos colégios pesquisados deram respostas que demonstraram um posicionamento não favorável a visão de que estes colégios são antidemocráticos

pelo fato de não conseguirem atender toda a clientela que os procuram. As falas dos diretores demonstram que estes não entendem os CAPs como obstáculo à democratização do ensino e sim como auxílio. Para eles o fato de não poder atender a todos os alunos não deve ser usado para chamá-lo de antidemocrático. Segundo os diretores das instituições C4 e C9, seria impossível para os CAPs atenderem toda a demanda, pois nenhuma instituição de ensino consegue tal feito. Conforme aponta o diretor da instituição C3, é melhor atender um número reduzido, tornando-os críticos e com uma consciência democrática do que atender a muitos de maneira precária, pois os que são atendidos podem se constituir em agentes multiplicadores em suas comunidades.

De modo geral, todos os diretores acreditam no CAP enquanto uma instituição que colabora e pode vir a colaborar com a democratização do ensino desde que cumpra a função de oferecer um ensino de qualidade e na medida em que ele for capaz de produzir conhecimentos e socializá-los para as demais escolas da comunidade. Vejamos as opiniões dos responsáveis pela direção dos CAPs pesquisados quanto ao mesmo ser auxílio à democratização do ensino.

“Devido a natureza do mesmo, acredito que possa contribuir com a democratização do ensino na medida que atenda com máxima qualidade alunos oriundos das diferentes camadas da população não ficando limitada a um percentual que privilegie os professores e técnico-administrativos da instituição em detrimento da grande comunidade para a qual o colégio deve seus serviços, já que somos pagos por ela.” C₁

“Pela nossa filosofia, é melhor atender a poucos tornando-os críticos e democráticos do que atender a muitos precariamente, pois os poucos atendidos podem passar o que aprenderam para os outros membros da comunidade em que vivem.” C₃

“Acredito que os Colégios de Aplicação no Brasil inteiro contribuem em muito para a democratização do ensino através da formação de seus alunos e dos licenciandos que passam pelos colégios durante sua formação. Se formos levar em consideração a questão numérica de alunos, ou a falta de atendimento a maioria da pessoas da comunidade, eu creio que para o papel ao

qual os CAPs se propõem, eles também contribuem. Agora, se formos esperar que os CAPs atendam toda a demanda escolar, seria impossível, pois não é este o papel dos CAPs e depois não há nenhum segmento escolar, seja particular, federal, estadual ou municipal, capaz de atingir esta proeza, portanto os CAPs não são diferentes.” C₄

“Há um reconhecimento por parte da Comunidade Universitária da ação pedagógica que estes colégios vêm desenvolvendo, com isto as unidades de ensino de 1º e 2º graus contribuem para a melhoria do ensino básico.” C₅

“A partir do momento que ele se propõe a ser multiplicador da democracia.” C₆

“é auxílio quando consegue reverter socialmente o conhecimento produzido por docentes e discentes, responsabilizando-os técnica e politicamente com a construção de um padrão de cidadania mais digno e não como um mero instrumentalizador de trajetórias individuais de vidas bem sucedidas.” C₇

“Na medida em que oferece ensino de qualidade a uma clientela em seleção, portanto igual a de qualquer escola pública. Na medida ainda em que rompe resistências burocráticas em benefício do processo-aprendizagem, contribui para que outros colégios possam reivindicar também para si.” C₈

“Esta visão não se sustenta no que se refere ao real papel do CAP's, pois o Colégio que cumprir seus objetivos de ensino, pesquisa e extensão não terá sua ação restrita a uma parcela do estudante, uma vez que sua experiência pedagógica são estendidas”. C₉

“Na medida em que ele for capaz de socializar a sua experiência nas redes públicas, estaduais e federais.” C₁₀

4.2 - Apresentação e Análise de Dados II

Conforme apontamos no início deste trabalho, estes dados são fruto da pesquisa realizada junto aos professores-supervisores de Prática de Ensino/ Estágio

Supervisionado das Faculdades (Centro ou Departamentos) de Educação de 11(onze) Instituições de Ensino Superior que responderam aos questionários.

A apresentação dos resultados segue a mesma do ordenamento das questões formuladas nos instrumentos de pesquisa (anexo V).

Ressaltamos que o Quadro nº08 relaciona os nomes das instituições superiores de ensino respectivamente representadas pelos seus professores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado das Faculdades (Centro ou Departamentos) de Educação, como os números que as identificam dentro das Tabelas ao longo da Apresentação e Análise dos Dados II

O Quadro nº09 apresenta, por meio de numeração progressiva os títulos das 21 (vinte e uma) Tabelas que contém os resultados obtidos pelos questionários de pesquisa dirigido aos Professores/Supervisores da disciplina de Prática de Ensino.

Das 20 (vinte) questões que compõem o questionário, as de número 01 e 02 foram unificadas em um única Tabela (Tabela nº32). Foram desdobradas em 02 Tabelas as questões de nº04 (Tabelas nº34 e 35) e a de nº11 (Tabelas nº42 e 43).

QUADRO N°08

Relação das Universidades representadas pelos professores-supervisores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado que responderam aos questionários e os números que as identificam nas Tabelas contidas na Apresentação e Análise de Dados II.

NOME DA INSTITUIÇÃO	NÚMERO DA IDENTIFICAÇÃO
Universidade Federal do Pará	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2
Universidade Federal de Uberlândia	3
Universidade Federal do Acre	4
Universidade Federal de Viçosa	5
Universidade Federal do Espírito Santo	6
Universidade Federal do Rio de Janeiro	7
Universidade Federal de Santa Catarina	8
Universidade Federal de Minas Gerais	9
Universidade Federal de Londrina	10
Universidade Federal do Maranhão	11

Quadro nº09

Relação das Tabelas contidas, inclusive as anexas, que compõem a Apresentação e Análise de Dados II

Nº	TÍTULO
32	*Local de realização da Prática de Ensino dos Licenciandos
33	*Fatores que determinam o encaminhamento do aluno estagiário ou para o Colégio de Aplicação ou para as Escolas da Comunidade
34	*Receptividade do Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação
35	*Receptividade do Estágio Supervisionado nas Escolas da Comunidade
36	Atividades desenvolvidas pelos licenciandos durante o Estágio Supervisionado tanto nos Colégios de Aplicação como nas Escolas da Comunidade
37	Duração do Estágio Supervisionado dos licenciandos tanto nos Colégios de Aplicação como nas Escolas da Comunidade
38	*Principais obstáculos que os licenciandos encontraram na realização do Estágio Supervisionado tanto nos Colégios de Aplicação como nas Escolas da Comunidade
39	Relacionamento do professor da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação responsável pela Prática de Ensino com o professor da disciplina da instituição que vai receber o estagiário
40	Entrosamento do estagiário com o professor da classe que vai estagiar
41	Responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do estagiário
42	*Principais dificuldades encontradas para a realização da Prática de Ensino dos licenciandos no Colégio de Aplicação segundo as nove instituições que se utilizam deste estágio
43	*Principais dificuldades encontradas para a realização da Prática de Ensino nas Escolas da Comunidade
44	Orientação dos professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação aos professores do Colégio de Aplicação para receberem estagiários
45	Participação dos professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação no planejamento das atividades do Colégio de Aplicação
46	Opinião dos professores de Prática de Ensino quanto ao melhor lugar para a realização da Prática de Ensino em forma de Estágio Supervisionado dos licenciandos
47	Realização de outras experiências pedagógicas pela Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação no Colégio de Aplicação
48	*Principais facilidades que o Colégio de Aplicação oferece aos licenciandos para realização dos estágios na opinião dos professores de Prática de Ensino
49	*Relação entre o número de licenciandos e professor-supervisor de Prática de Ensino
50	Número médio de alunos da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação que anualmente realizam estágios supervisionados no Colégio de Aplicação
51	*Período do curso em que o aluno realiza o estágio supervisionado
52	*Principais objetivos que deveriam ter o Colégio de Aplicação na opinião dos professores responsáveis pela Prática de Ensino/Estágio Supervisionado

4.2.1- Quanto ao local da prática de ensino/estágio supervisionado

A Tabela nº32, elaborada a partir das questões 01 e 02, mostra que todas as instituições pesquisadas realizam Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado tanto nas escolas da comunidade como nos Colégios de Aplicação. .

Tabela nº32

Local de realização da Prática de Ensino dos licenciandos

LOCAL	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
No Colégio de Aplicação e/ou Instituição do mesmo gênero	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
Nas escolas da comunidade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11

FONTE: Questões nº01 e 02

Conforme podemos observar pela Tabela nº33, o fator que mais pesa na escolha da instituição para desenvolver o estágio seja nos Colégios de Aplicação ou nas escolas da comunidade é a compatibilidade de horários com outras atividades dos alunos.

Um outro fator determinante para o encaminhamento do estágio se refere a disponibilidade da escola em aceitar estagiários, principalmente nas escolas da comunidade, uma vez que até hoje nenhuma legislação superior obriga as escolas da comunidade a receberem estagiários dos cursos de licenciaturas.

Como vimos anteriormente, se por um lado o Parecer CFE nº292/62 desobrigou as Faculdades de Filosofia de criarem seus Colégios de Aplicação para servirem de campo para Prática de Ensino/Estágio Supervisionado dos licenciandos, sugerindo que os estágios fossem realizados em escolas da comunidades, por outro lado, nem neste Parecer e nem em qualquer outro tipo de legislação ficou garantida a obrigatoriedade das escolas da comunidade em receber licenciandos para estágios. Portanto as escolas da comunidade aceitam os estagiários simplesmente se acharem conveniente.

Já com os Colégios de Aplicação, pelo menos em termos legais, a situação é diferente. Se não há mais nenhuma obrigatoriedade desses colégios servirem de campo de estágio na forma de legislação educacional nacional, pelo menos, em praticamente todos os regimentos internos dos colégios consultados por esta pesquisa, está expresso o objetivo do colégio em receber estagiários das diversas licenciaturas.

A questão da disponibilidade de vagas é, embora não tenha sido muito citada, um problema sério para todas estas instituições, pois a demanda de licenciandos quase sempre é superior a oferta de vagas para estágios nos Colégio de Aplicação, o que se pode tomar como um determinante do real e não do ideal.

Outro aspecto, também, importante é a questão da pouca existência de convênios entre as Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação e as escolas da comunidade para estágios dos seus licenciandos. Isto ainda aumenta a grande distância que separa a Universidade das escolas de ensino de 1º e 2º graus das redes Estaduais e Municipais de Ensino.

Tabela nº33

Fatores que determinam o encaminhamento do aluno estagiário para o Colégio de Aplicação ou para as escolas da comunidade

FATORES	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Respostas Abertas												
Disponibilidade da escola para aceitá-lo					x		x					2
Compatibilidade de horários						x	x	x				3
Disponibilidade de vagas							x					1
Decisão docente								x				1
Escolha do aluno								x				1
Existência do nível e tipo de curso				x								1
Existência de convênios	x											1

FONTE: Questão nº03

4.2.2- Quanto a receptividade da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado nos CAPs

As Tabelas de nº34 e 35 mostram o grau de receptividade que vem tendo os licenciandos - estagiários nos Colégios de Aplicação (questão 04, item A) e nas escolas da comunidade (questão 04, item B).

Como se pode observar, o Estágio Supervisionado é bem aceito por parte da Direção das escolas tanto nos Colégios de Aplicação quanto nas escolas da comunidade. No entanto há muita resistência por parte dos professores de ambas instituições em aceitar os licenciandos estagiários. Esta resistência se apresenta com maior intensidade nas escolas da comunidade do que nos Colégios de Aplicação.

Paradoxalmente, de modo geral, tanto no Colégio de Aplicação como nas escolas da comunidade, o Estágio Supervisionado é visto pela maioria do conjunto dos profissionais de educação (diretores, professores, supervisores, etc) como de auxílio para os professores. No entanto um professor de Prática de Ensino mencionou que a atividade interfere negativamente nas atividades regulares da escola.

Pelos depoimentos dos professores - supervisores de Prática de Ensino, podemos constatar que a percepção destes sobre as reações dos professores que recebem estagiários são diversas. Vejamos os que eles dizem.

Embora alguns professores demonstrem boa receptividade, no momento de abrir espaço nos horários para os licenciandos liderarem atividades, a negociação é complicada, por causa do dito “programa extenso a ser cumprido” (professor-supervisor da instituição 7).

...as reações são muito variadas: há escolas que já se abrem tradicionalmente para estágios, embora seus professores se mostrem céticos. Por outro lado, alguns professores aproveitam o estagiário para suprir sua inadimplência e descompromisso aproveitando para faltar (professor-supervisor da instituição 11).

...é visto como auxílio para os professores, porém vale ressaltar que nem todas as escolas da comunidade pensam assim. Estou julgando pelos meus estagiários e o acompanhamento que faço, inclusive a maioria dos professores gostam, porque de modo geral os estagiários levam materiais criativos, técnicas mais inovadoras, sendo quase uma “reciclagem” para alguns professores (professor-supervisor da instituição 10).

Tabela nº34

Receptividade do Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação

RECEPTIVIDADE	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
É bem aceito por parte dos professores		x		x		x		x	x	x	x	7
É bem aceito por parte da direção da escola				x		x			x			3
Há resistência por parte dos professores							x			x		2
É visto como auxílio para os professores	x			x		x		x	x			5
É visto como uma atividade que interfere negativamente nas atividades regulares da escola							x					1

FONTE: Questão nº04 A

Tabela nº35

Receptividade do Estágio Supervisionado nas Escolas da Comunidade

RECEPTIVIDADE	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
É bem aceito por parte da direção da escola	x	x		x	x		x	x	x	x	x	9
É bem aceito por parte dos professores				x	x				x			3
Há resistência por parte dos professores			x			x	x	x		x		5
Há resistência por parte da direção			x			x						2
É visto como auxílio para os professores			x	x	x		x		x	x	x	7

FONTE: Questão nº04 B

4.2.3- Quanto as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado

As atividades desenvolvidas pelos licenciandos durante o Estágio Supervisionado tanto nos Colégios de Aplicação como nas escolas da comunidade, levantadas através de questão aberta para que se pudesse conhecer a extensão e a diversidade destas, em cada realidade vivida pelas instituições, recaem principalmente em: 1º) fazer diagnósticos da realidade; 2º) elaborar um planejamento de ação conforme diagnóstico; 3º) execução do planejado; 4º) relatório final do estágio. Esta seqüência (etapas) foi notada no desenvolvimento de praticamente todos os estágios (ver Tabela nº36, p.138).

A grande diferença está na abrangência de cada uma destas etapas de uma instituição para a outra. A maioria das atividades de estágio supervisionado se restringe ao âmbito da sala de aula em que o licenciando vai estagiar. Porém há experiências isoladas, como por exemplo na Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Minas Gerais, em que professores - supervisores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado constróem com os alunos, planos de estágios que extrapolam o âmbito da sala de aula, chegando até a comunidade. Dentro desta perspectiva, as atividades de estágios permitem ao aluno alargar o contexto do diagnóstico, do planejamento e da própria execução do plano, que agora não se restringe ao âmbito da sala de aula, mas a escola e seu contexto.

4.2.4- Quanto a função, duração e período do estágio

Segundo os dados das Tabelas nº37 e 19 (sessão 4.1), a forma mais comum de duração do estágio (06 meses no final do curso), demonstra que a função predominante no estágio supervisionado é aquela de caráter complementar, ou seja, é realizada apenas nos dois últimos períodos de habilitação, em que os alunos fazem visitas semanais as escolas e têm um encontro periódico com o supervisor e os demais estagiários.

Apesar de não haver impedimento legal (legislação educacional) para que a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado se realize durante todos os períodos do curso, a maioria das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação continuam realizando o estágio no final do curso atribuindo assim caráter complementar, ou mesmo suplementar, à Prática de Ensino.

Este aspecto complementar, ou mesmo suplementar do estágio supervisionado, reforça o que foi dito por AZEVEDO (1980), ou seja, o papel dicotômico da formação com uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado.

Em apenas 03 (três) instituições o estágio tem a duração de um ano (ver Tabela nº37, p.138).

4.2.4- Dificuldades encontradas pelos licenciandos para a realização dos Estágios

Este dado foi colhido também por questão aberta. Na opinião dos supervisores os principais obstáculos encontrados pelos licenciandos para a realização do Estágio Supervisionado tanto nos Colégios de Aplicação como nas escolas da comunidade foram principalmente (ver Tabela nº38): 1º) falta de tempo do licenciando, 2º) falta de disposição dos professores das escolas para trabalharem com os estagiários; 3º) incompatibilidade de horários. Percebe-se que as dificuldades são tanto de ordem pessoal do licenciando como de abertura do professor para com o estagiário. Parece que mesmo os professores dos CAPs que teoricamente conhecem mais a vinculação da sua instituição com a questão estágio, esta dificuldades não é neutralizada. Este é um indicativo de que a forma do desenvolvimento do estágio precisa ser revista e melhor equacionada. Os alunos-estagiários por sua vez, têm também que “assumir” mais o estágio em sua formação e não “encaixá-lo na disponibilidade de seu tempo. Por estes dados pode-se inferir que o estágio ainda não se constitui numa questão equacionada tanto pelos alunos como pelas escolas, quanto à sua significância e importância.

Tabela nº38

Principais obstáculos que os licenciandos encontram na realização do Estágio Supervisionado tanto nos Colégios de Aplicação como nas escolas da comunidade

OBSTÁCULOS APRESENTADOS RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Falta de tempo do licenciando			x		x	x	x		x	x	x	7
Incompatibilidade de horário	x				x			x				3
Falta de infraestrutura física adequada das escolas	x				x							2
Falta de disposição dos professores das escolas para trabalharem com os estagiários						x	x	x	x	x		5
Medo de “enfrentar” a sala de aula										x		1
Ainda estar cursando disciplinas teóricas no momento do estágio					x							1
Falta de conhecimento por parte da escola da função do estagiário					x							1

FONTE: Questão nº07

4.2.5- Quanto ao relacionamento do professor supervisor com o professor da disciplina

O nível de relacionamento do professor - supervisor da disciplina Prática de Ensino das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação com o professor da disciplina de instituição que vai receber o estagiário, é considerado razoável por 09 (nove) professores de Prática de Ensino e excelente por 02 (dois) e ocorre de várias maneiras: formalmente, por amizade, etc ocorre como podemos observar pela Tabela nº39 (p139) e as falas dos próprios professores - supervisores.

...a relação é estabelecida pela necessidade e quando há um conhecimento de mais tempo a negociação é mais fácil (professor-supervisor da instituição 7).

A grande maioria dos professores das escolas que recebem os estagiários, participam de grupos de estudos com os professores responsáveis pela disciplina Prática de Ensino (professor-supervisor da instituição 9)

“Algumas vezes nem chego a conhecê-lo (professor que recebe estagiário), os alunos levam uma carta para entrar na escola ...” (professor-supervisor da instituição 10).

“Como somos obrigados a trabalhar com 40 a 50 estagiários por vez, é impossível ter um contato direto com cada professor” (professor-supervisor da instituição 5).

Temos, portanto, desde professores-supervisores de Prática de Ensino que organizam grupos de estudo com os professores que recebem os estagiários (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), até os que não chegam a ter contato nenhum com os professores dessas instituições que servem de campo de estágio para os licenciandos, enviando para a direção das mesmas, através do aluno, uma carta solicitando a contribuição para que o licenciando possa estagiar.

Observamos que uma parte significativa do processo de entrosamento entre professor da disciplina no Colégio e alunos estagiários, acontece através de reuniões de planejamento e/ou uma simples apresentação de ofício (ver Tabela nº40, p.139).

4.2.6- Quanto a responsabilidade pelo estágio

A responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do estagiário é, com 03 (três) exceções, do professor-supervisor responsável pelo Estágio Supervisionado (ver Tabela nº41, p.140). No caso da Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Maranhão, existem trabalhos de Estágios Supervisionados, onde ambos, professor-supervisor da Faculdade de Educação e professor regente que recebe os licenciandos, acompanham e avaliam conjuntamente o estagiário. Isso é possível porque, anteriormente ao estágio propriamente dito, há todo um trabalho de planejamento conjunto entre os agentes envolvidos.

4.2.7- Quanto as dificuldades para a realização da Prática de Ensino

Podemos verificar pelo levantamento feito através de questão aberta que o principal obstáculo encontrado para a realização da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado dos licenciandos no Colégio de Aplicação é a pouca oferta de vagas, mencionado por 05 (cinco) dos supervisores. O segundo fator apontado foi a divergência quanto a postura pedagógica entre a Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação e o Colégio de Aplicação. Foram ainda mencionados fatores como incompatibilidade de horário e resistência por parte dos pais dos alunos e pelos professores. Isto pode ser observado pela Tabela nº42.

Duas Faculdades de Educação responderam que não encontravam nenhuma dificuldade para realizar a Prática de Ensino no Colégio de Aplicação.

Tabela nº42

Principais dificuldades encontradas para a realização da Prática de Ensino dos licenciandos no Colégio de Aplicação segundo as 10 (dez) Instituições que se utilizam deste para o estágio

DIFICULDADES APONTADAS RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Poucas vagas para estágio					x	x		x		x	x	5
Incompatibilidade de horário (o Colégio não funciona no período noturno)				x								1
Divergência quanto a postura pedagógica entre a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação						x	x					2
Resistência por parte dos pais dos alunos						x						1
Resistência por parte dos professores		x										1

FONTE: Questão nº11 A

As principais dificuldades encontradas pelo professor-supervisor para a realização e supervisão de estágios nas escolas da comunidade foram principalmente o desinteresse da maioria dos professores em receber os estagiários, apontados por 06 (seis) professores. Foi também apontado por 03 (três) professores, como uma dificuldade na realização e supervisão do estágio o grande número de estagiários em diferentes locais para serem acompanhados. A falta de convênios entre as escolas da comunidade e a Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação para a realização

de estágios foi mencionado como uma dificuldade por 02 (dois) professores, bem como a falta de escolas disponíveis. Um professor mencionou o excesso de burocracia.

É bom esclarecer que a expressão “falta de escolas disponíveis” encontrada na Tabela nº43 não pode ser confundida com a idéia de que não há escolas suficientes.

São relativamente mais difíceis nas escolas da comunidade, a disponibilidade tanto por parte da direção quanto dos professores, no sentido de oferecerem oportunidade de estágio. Talvez isto seja motivado por não ter a escola a oferta de estágio como um de seus objetivos regimentais e conseqüentemente por seus professores não se planejarem para este fim.

O questionário dos supervisores procurou levantar o mesmo dado quanto a orientação dos professores dos CAPs pelo professores-supervisores. O resultado foi quase o mesmo das respostas do questionário dirigido aos diretores, com 09 (nove) professores-supervisores apontando que não ocorre orientação dos professores das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação aos professores dos seus respectivos Colégios de Aplicação para receberem os estagiários (ver Tabela nº44,p 140).

Os motivos são basicamente por ausência de um trabalho eficientemente planejado que comprometa praticamente tanto os CAPs quanto as universidades com a melhoria dos cursos de formação de professores. Algumas falas dos professores-supervisores responsáveis pela Prática de Ensino, elucidam estes ponto.

“...por ausência de um programa que oriente as ações e diferencie a participação de cada um nessa ação” (professor-supervisor da instituição 1).

“Porque a escola não quer receber estagiários ...” (professor-supervisor da instituição 5).

“...o Colégio de Aplicação, ao longo do tempo se distanciou da Faculdade de Educação e se considera auto-suficiente quanto a

orientação de seus professores e, portanto, os vínculos são precários e não há objetivos e nem projetos comuns” (professor-supervisor da instituição 7).

Podemos observar ainda que na maioria dos Colégios de Aplicação não ocorre participação dos professores das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação no planejamento de suas atividades regulares (ver Tabela nº45, p. 140).

Tabela nº43

Principais dificuldades encontradas para a realização da Prática de Ensino nas escolas da comunidade

DIFICULDADES APONTADAS RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Grande número de estagiários em diferentes locais para serem acompanhados				x					x	x			3
Desinteresse da maioria dos professores em receber os estagiários		x		x		x	x	x		x			6
Falta de convênios entre as escolas da comunidade e o Departamento de Educação para esse fim					x		x						2
Excesso de burocracia					x								1
Falta de escolas disponíveis					x						x		2

FONTE: Questão nº11 B

4.2.8 - Quanto ao melhor lugar para a realização da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado

A maioria dos professores acreditam que tanto o Colégio de Aplicação quanto as escolas da comunidade são bons locais para estágio e o fato de se opinar por um destes locais não inviabiliza o outro. Apenas 01 (um) professor - supervisor disse ser as escolas da comunidade o melhor local para o estágio. Assim sendo, ambos locais são, na opinião da maioria professores - supervisores, importantes no processo de formação dos professores e precisam ser utilizados (ver Tabela nº46, p.141.). Vejamos os comentários dos professores - supervisores sobre tal assunto.

“...ambos locais são importantes porque dão ao licenciando mais amplitude nas experiências sobre escolas, crianças, currículo, etc,” (professor - supervisor da instituição 7).

“Acho que não é uma questão de local. O importante é que haja uma espécie de convênio entre a academia e as secretarias de educação afim de tornar viável ao professor disposto a receber os licenciandos uma participação efetiva em todo o processo da Prática de Ensino” (professor-supervisor da instituição 6).

“Na minha opinião deveriam ser utilizadas ambas as escolas para ampliar o leque dos estágios, possibilitando uma visão mais ampla da realidade...” (professor-supervisor da instituição 5).

“Em nossa opinião ambos locais são campos de estágio com sua devida importância na medida em que são escolas públicas; e o Colégio de Aplicação não comporta todas as turmas de Prática de Ensino” (professor-supervisor da instituição 4).

“...considero ambos importantes como local de estágio. Cada um propicia experiências diferentes para cada aluno, dependendo do projeto” (professor-supervisor da instituição 3).

Tentamos, também, verificar se as Faculdades (Centros e/ou Departamentos) de Educação estavam realizando outras experiências pedagógicas nos CAPs. Constatamos que 07 (sete) não realizam outras experiências nos Colégios de Aplicação além do estágio supervisionado é que apenas 04 (quatro) realizam, o que se pode tomar como um determinante do real e não do ideal. Na maioria dos objetivos encontrados nos regimentos internos dos Colégios de Aplicação está a garantia dessas escolas servirem de campo para experiências pedagógicas inovadoras, o que não vem efetivamente acontecendo na maioria dos Colégios de Aplicação pesquisados neste trabalho (ver Tabela nº47, p.141).

Tentamos verificar ainda quais seriam os fatores que se apresentavam como facilidade para a realização de estágios na opinião dos professores de Prática de Ensino. Pela Tabela nº48, observamos que 04 (quatro) professores responderam que é a boa localização do Colégio de Aplicação (muitas vezes no próprio campus). Outros 04 (quatro) disseram que a grande receptividade e interesse principalmente por parte da direção e equipe técnica, as instalações privilegiadas e a pouca burocracia, constituem nas principais facilidades que o Colégio de Aplicação oferece aos licenciandos para a realização dos estágios. Os professores-supervisores de Prática de Ensino citaram ainda o fato do CAP possuir bom nível docente (01 prof.) e facilitar a ampliação e sustentação das ações durante o ano letivo (01 prof.).

Sem dúvida os pontos ressaltados por eles são imprescindíveis para a realização de um bom estágio. Portanto parece não ser aconselhável deixar de usar estes estabelecimentos para estágio dos licenciandos.

Tabela nº48

Principais facilidades que Colégio de Aplicação oferece aos licenciandos para realização dos estágios na opinião dos professores de Prática de Ensino

FACILIDADES APONTADAS RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Grande aceitação e interesse por parte da direção e equipe técnica (receptividade e apoio)				x				x	x	x			4
Boa localização (no próprio campus)						x		x	x	x			4
Instalações privilegiadas						x							1
É possível ampliar e sustentar as ações durante o ano letivo sem muita burocracia	x												1
Bom nível dos docentes		x											1

FONTE: Questão nº16

4.2.9- Quanto ao atendimento

Na Tabela nº49, vemos que quanto a relação quantitativa entre professor da disciplina de Prática de Ensino e licenciando gira em torno de 10 (dez) a 20 (vinte) estagiários por professor - supervisor na maioria dos casos, o que não nos parece um número exagerado. Ocorre casos em que há 01 (um) professor para 30 (trinta) e 40 (quarenta) estagiários.

Tabela nº49

Relação entre o número de licenciandos e professor - supervisor da Prática de Ensino

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1 professor para cada 10 estagiários	x		x									x	3
1 professor para cada 15 estagiários						x	x						2
1 professor para cada 20 estagiários				x					x				2
1 professor para cada 30 estagiários								x					1
1 professor para cada 40 estagiários					x								1

FONTE: Questão nº17

O número médio de alunos da Faculdade (Centro ou departamento) de Educação que anualmente realizam Estágios Supervisionados no Colégios de Aplicação é significativo, variando entre 15 e 25 alunos Ver Tabela nº50, p.141).

Os dados da Tabela nº51, vem complementar os aspectos já mencionados na Tabela nº37, ou seja, as atividades de estágio supervisionado ocorrem com mais frequência no ultimo ano do curso, tendo o caráter de complementaridade.

Interessou-nos saber quais eram as opiniões dos professores - supervisores quanto aos objetivos que deveriam ter os CAPs. Constatamos através das respostas aos questionário que os principais objetivos são: experimentações pedagógicas em primeiro lugar; em segundo, estágio de licenciandos; ensino regular em terceiro e servir de laboratório, pesquisa e extensão em quarto. Isto pode ser observado na Tabela nº52.

Tabela nº51

Período do curso em que o aluno realiza o estágio supervisionado

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Durante todo o curso												0
No último ano do curso	x		x	x	x	x		x		x	x	8
Após o término de um determinado nº de disciplinas		x						x		x		3

FONTE: Questão nº19

Tabela nº52

Principais objetivos que deveriam ter os Colégios de Aplicação na opinião dos professores responsáveis pela Prática de Ensino/Estágio Supervisionado

OBJETIVOS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Ensino regular	x				x	x			x			4
Experimentação pedagógica	x			x		x	x	x		x	x	7
Estágio dos licenciandos	x				x	x					x	5
Laboratório de ensino, pesquisa e extensão			x					x		x		3

FONTE: Questão nº20

Verificamos que os principais objetivos (estágio e experimentação) que caracterizaram historicamente os CAPs, ainda estão fortemente presentes na mente dos professores - supervisores da disciplina de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado da Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação consultados. Sendo assim, torna-se necessário repensar mecanismos que garantam a

efetivação de estágios no CAPs que venham a proporcionar uma contribuição significativa ao futuro educador.

Acreditamos que os dados aqui apresentados nos permite traçar um perfil dos CAPs pesquisados, bem como sua vinculação com a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado. Certamente não esgotamos todas as possibilidades de informações contidas nos 02 (dois) questionários, porém para atingir os objetivos a que este trabalho se propôs, pensamos que os dados levantados são de grande auxílio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, enfatizamos os aspectos mais importantes encontrados na pesquisa e esboçamos algumas idéias a fim de subsidiar discussões sobre propostas alternativas para os Colégios de Aplicação em sua relação com a Prática de Ensino.

Através de análise das referências bibliográficas, da legislação educacional, dos relatórios dos encontros em Brasília (1993) e Florianópolis (1994) de diretores dos CAPs, dos dados coletados através dos questionários dos professores-supervisores de Prática de Ensino-Estágio Supervisionado e das informações conseguidas dos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero foi possível elaborarmos algumas conclusões.

A história dos Colégios de Aplicação esteve intimamente relacionado com o desenrolar histórico da Prática de Ensino. Eles foram criados com o objetivo principal de servir de campo para os licenciandos das Faculdades de Filosofia que preparava professores para lecionar no Ensino Secundário, ramo do Ensino Médio que dava acesso ao Ensino Superior e quem freqüentava o Ensino Secundário eram os mais favorecidos economicamente, portanto, podemos observar o caráter elitista dos Colégios de Aplicação.

De certo modo, a criação dos Colégios de Aplicação foi uma das formas encontradas pelo movimento de defesa da qualidade do Ensino Secundário, para recuperá-la. Este, acreditava estava sendo perdida em decorrência do aumento de procura por este nível de ensino, uma vez que o Brasil passava por profundas transformações econômicas, sociais e políticas e muitos viam no ensino médio, a possibilidade de uma melhor colocação social.

Além de conservarem o objetivo de servir de campo de estágio para licenciandos, os Colégios de Aplicação incorporaram outros reforçaram o de realizar experimentação.

A análise dos dados, também mostra que os 04 (quatro) Colégios de Aplicação pesquisados criados antes de 1962, continuam recebendo licenciandos dos

cursos de licenciatura das suas respectivas Universidades, para atividades de Estágio, inclusive mantendo em seus regimentos a função de servir de campo de estágio. Verificou-se ainda, que os Colégios de Aplicação criados após 1962 (06 escolas), surgiram também com a finalidade de servirem de campo de estágio e serem de certa forma escolas - laboratório para experimentação, demonstração, pesquisa e extensão. Só que na prática são poucas as que cumprem totalmente estes objetivos. A maioria estão voltadas somente para o ensino.

Constatamos que não há por parte dos Colégios de Aplicação, uma estruturação organizada para receber estagiários. Somente 03 (três) Colégios possuem uma coordenação de estágio desenvolvendo um trabalho planejado estrategicamente em conjunto com as suas respectivas Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação. Por outro lado, também os professores - supervisores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado encontram dificuldades para que seus orientandos realizem estágios nestas escolas, por motivos de falta de vagas, incompatibilidade de horários, posturas pedagógicas.

A pesquisa constatou que, infelizmente, os Colégios de Aplicação estão desvinculados pedagogicamente das suas respectivas Universidades e mais especificamente das suas Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação. Há somente vínculo financeiro e administrativo. Raramente ocorrem trabalhos em conjunto entre professores do Colégio e professores da universidade quer seja para estágio, experimentação e demonstração, ou para pesquisa e extensão.

Nos regimentos destas escolas estão assegurados os objetivos de desenvolver as atividades apontadas acima, porém, na prática, a maioria só realiza ensino sem quase nenhuma inovação pedagógica, mostrando que há falta de cumprimento dos objetivos políticos e filosóficos do Colégio de Aplicação por parte de seus integrantes (administradores, docentes, especialistas, etc).

Os dados levantados por esta pesquisa, verificaram que os Colégios de Aplicação criados nos anos setenta e oitenta, priorizaram seu atendimento ao Ensino

Fundamental ao contrário dos Colégios de Aplicação criados anteriormente, que priorizavam o Ensino Secundário.

Observamos que a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado mantém até hoje sua característica de complementação da formação profissional, ou seja, a visão positivista ainda predomina na maioria das instituições pesquisadas, uma vez que colocam uma prática no final do curso dividindo o pensar do agir. Sendo assim, acreditamos que um dos grandes desafios para nós educadores, é construir mecanismos necessários para a superação da fragmentação existente nos currículos dos cursos que distancia a função teórica do curso em si, e a função prática preenchida pelo estágio como elemento complementar do curso, desligado da dinâmica curricular ou alienado da significação que lhe é intrínseca.

A atividade de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado para ser efetiva, deverá perder o seu caráter complementar e suplementar. Não poderá continuar a ser desenvolvida somente no último ano da graduação, pois é pedagogicamente pouco eficaz. A relação teoria - prática não poderá continuar sendo desenvolvida dentro da perspectiva positivista, numa relação dicotômica de subordinação da prática à teoria e deverá assumir uma relação dialética onde o pensar e o agir estejam intimamente relacionados sem a visão de subordinação presente na concepção positivista.

Numa visão dialética de estágio, os problema educacionais vivenciados pelo educando precisará ser o porto de partida e chegada para qualquer reflexão no contexto escolar. O Estágio se constituirá assim, na oportunidade para os licenciandos pensarem soluções para uma determinada realidade escolar, ou seja, o objeto de reflexão se encontra nas dificuldades escolares cotidianas. O trabalho do estagiário e do professor deverá ser baseado na elaboração e realização de atividades que visem superar dificuldades encontradas.

Verificamos também que para a maioria dos professores - supervisores da disciplina de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação consultados, tanto os CAPs quanto as demais escolas da comunidade são bons locais para a realização de estágio. Parece-nos que o fato

de optar pelas demais escolas da comunidade, não descarta a possibilidade de estágios nos CAPs, pois tais instituições, segundo apontaram os professores consultados, oferecem muitas vantagens para quem nelas realizam estágios, apesar de também carecerem de recursos humanos e materiais.

Sabemos que estão ocorrendo algumas discussões a nível nacional sobre a necessidade de se repensar os Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero, cujo idéia principal é redefini-lo como “Centro de Pesquisa Aplicada a Educação do Ensino de 1º e 2º Graus - CEPAE”. Para muitos educadores dos CAPs, tal redefinição poderá ajudar a instituição a superar os impasses que vêm passando. Acreditamos que essas discussões são de extrema importância, haja vista que no nosso entendimento os CAPs precisam encontrar novos caminhos.

Ressaltamos ainda que a maioria dos diretores consultados são contra a idéia de que o CAP é um obstáculo para a democratização do ensino na medida que só atendem a uma pequena parcela da clientela escolar, pois, segundo eles, nenhuma instituição consegue o feito de atender todos que a procuram. Além do mais, para esses dirigentes dos CAPs é melhor atender bem alguns para que possam atuar na sociedade de maneira transformadora do que não atender ninguém.

Apesar de alguns educadores como Fracalanza não concordarem com a presença de um CAP vinculado à Universidade, para atender aos seus liceciandos com estágio, por acreditarem que o CAP não representa a realidade das demais escolas da comunidade na qual o licenciando verdadeiramente atuará, defendemos a importância dessa instituição junto à Universidade para estágio, pesquisa e extensão, por acreditar na possibilidade de se construir uma Prática de Ensino/Estágio Supervisionado significativa que integre pesquisa e extensão, possibilitando inovações no cenário educacional.

Nesta perspectiva, o CAP teria um papel fundamental, ou seja, funcionaria como um espaço para realização de experiências inovadoras. Há experiências que necessitam de um espaço adequado e as escolas da comunidade muitas vezes, por não terem uma obrigação legal e não disporem das mínimas condições necessárias,

não se mostram muito interessadas em receber estagiários. Além do mais quando possuem uma boa estrutura, não estão disponíveis e quando estão disponíveis, possuem uma burocracia grande, pois as mesmas estão geralmente ligadas a sistemas mais macros de Ensino (Sistema Municipal e Estadual de Educação).

Nas próprias atividades de estágio deveria ser garantida experimentações pedagógicas e os elementos que seriam objeto de investigação, deveriam ser buscado nas escolas da comunidade, ou seja, o objetivo de algumas experimentações realizadas nos CAPs pelos estagiários seria o de dar respostas às dificuldades de ordem pedagógicas encontradas na realidade das demais escolas da comunidade.

Dentro dessa visão de estágio, o estagiário iria até as escolas da comunidade, verificaria as problemáticas e voltaria para universidade, que num trabalho conjunto com o CAP, buscaria possíveis soluções para tais problemas à luz de todo referencial teórico trabalhado durante o curso e só depois o estagiário retornaria a escola oferecendo sugestões alternativas para os problemas encontrados.

Acreditamos que essa perspectiva de estágio, representa, também, a possibilidade de aproximar tanto o CAP quanto a universidade dos sistemas de ensino de 1º e 2º Graus à medida que o seu objeto de pesquisa é encontrado nas problemáticas da realidade escolar. Sendo assim, a universidade estaria dando resposta, pelo menos em parte, aos reclames dos outros níveis de ensino.

É necessário ressaltar que as experimentações realizadas no período de estágio são passíveis de serem realizadas nas demais escolas da comunidade, desde que estas atendam as mínimas condições necessárias para tal experimento e que haja convênios entre a universidade e essas escolas para esse fim. Podemos afirmar que há uma necessidade urgentíssima de vincular pedagogicamente a universidade ao CAP, antes mesmo de começar um trabalho com as demais escola da comunidade no enfoque exposto acima. Portanto, um dos grandes desafios para o educadores que querem uma relação produtiva entre CAP e universidade é lutar por uma vinculação significativa entre ambas, já que conforme esta pesquisa constatou, há somente vínculos administrativos e principalmente financeiro.

Uma vinculação administrativa e financeira entre ambas instituições só se justificaria, em nossa opinião, se houvesse também uma significativa vinculação pedagógica que garanta no CAP, o estágio, a pesquisa e a extensão de modo integrado. Desse modo deveria ser criada no Colégio de Aplicação uma coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão formada por professores da própria escola e da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação exclusivamente para organizar essas atividades de estágio.

Infelizmente, esta pesquisa constatou que em nome da autonomia se tenta justificar a falta de interesse, tanto por parte da maioria dos CAPs quanto das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação em realizar trabalhos conjuntos. Com isto ambos estabelecimentos acabam perdendo. Para benefícios mútuos, e da própria educação, os profissionais dessas instituições deveriam somar forças em favor da melhoria do ensino público e deixarem de agir isoladamente, sem vinculação.

Esperamos que a análise levantada por esta pesquisa possam colaborar na discussão de novas propostas para os Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero, bem como para a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. Schmidt d. Um reexame do Estágio Curricular: Elementos para discussão. In: SEMINÁRIO REGIONAL PARA ESTÁGIO CURRICULAR - documento síntese - MEC/SESu, 1987.
- AZEVEDO, Leda M. Ferreira de. O estágio Supervisionado: análise crítica. Rio de Janeiro: PUC, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1980.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, A. (org.) O Olhar. São Paulo: Cia da Letras, 1993.
- BARROS, Zilma G. de. Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação, Salvador: UFBA, 1975. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, 1975.
- CANDAU, Vera Maria. Rumo a uma nova Didática 2. ed. Petrópolis. Vozes, 1989.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. A Formação do Professor e a prática de ensino. São Paulo: Pioneira, 1988.
- _____. Memórias da Prática de Ensino. Revista de Educação, Brasília, V 18 n .2, p. 247-252, jul/dez. 1992.

CASTRO, Amélia Domingues de. Licenciatura no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, nº 100, 1974.

CHAGAS, Valnir. Função da Universidade na Implantação do Ensino de 1º e 2º graus. *Documento*, Brasília, V.12, n.155, p 46-58, out. 1973.

_____. *Educação Brasileira: O ensino de 2 edição*. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. São Paulo. Brasiliense, 1980.

_____. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org) *O olhar*, São Paulo: Cia das Letras, 1993.

COELHO, I. Moreira. A Universidade e a realidade social- especificidade da prática nos cursos de graduação. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR, 1987 Brasília.- *Documento Síntese* . Brasília: MEC/ SESu, 1987.

CORDEIRO, J. Pinto. *Escola e vida: proposta para tornar um prazer o ensino-aprendizagem*. São Paulo: PUC, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

CUNHA, L. Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez/ Autores Assossiadados, 1981.

CUNHA, M. Isabel. *O bom professor e sua prática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

- CURY, Carlos R. J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados 1984.
- _____. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- DEMO, Pedro. *Princípio científico e educativo*. 3. ed. São Paulo. Cortez, 1992.
- ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 6, 1992, Belo Horizonte. *Documento Final*. Belo Horizonte: ANFOPE, 1992.
- ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 7, 1994, Niterói. *Documento Final*. Niterói ANFOPE, 1994.
- FÁVERO, M. de L. *Sobre a formação do educador. desafios e perspectivas*, Rio de Janeiro: PUC, 1991. (Série Estudos).
- _____. *Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão*. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de Professores - pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAZENDA, Ivani C.A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Interdisciplinaridade: Um projeto em Parceria*. S.P. Loyola.
- _____. *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo. Cortez, 1994.

FENELON, Dea R. A Licenciatura na área de ciências humanas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, V 35, n.9, p 1257-1262, 1983.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1966.

FRACALANZA, Dorotéa C. *A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1982.

_____. Colégio da UNICAMP: auxílio ou obstáculo à democratização do Ensino? In: *Educação e Sociedade*, São Paulo, n21, maio/ago. 1985.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Edart, 1978.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*, Campinas: Papirus, 1996.

GADOTTI, Moacir. *O pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

GAMBOA, S. Sánchez. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1987.

- _____. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: **Motrivência Educação Física** v 7 n. 8 dez. 1995.
- GARCIA, Walter E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**, São Paulo: Cortez, 1980.
- GHIRALDELLI, J. Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).
- LÚDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LEQUERICA, Maria A. **A formação e a prática de professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau - iniciantes do serviço docente**. São Paulo: PUC, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.
- KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora In: PICONEZ (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1994.
- MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**, São Paulo: Atlas, 1982.
- MARQUEZ, M. Osório. A universidade e a realidade social - especificidade da prática nos cursos de graduação. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR, 1987, Brasília. **Documento síntese**, Brasília/ MEC - SESu, 1987.

- MARTINE, G. e Garcia R. C. Os impactos sociais da modernização agrícola, São Paulo: Caetes, 1987.
- MEDIANO, Zélia Domigues. A formação do professor de prática de ensino. *Educação e sociedade*. São Paulo, V.7 n.17, p.138-48, abr. 1984.
- MELLO, Guiomar Namo de. *Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MENDES, D. T. (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.
- MENDONÇA, Euclides Pereira (coord.). *A formação de recursos humanos para a área de educação*. Brasília: MEC/DAU/CEAE, 1978. (Documento).
- MORAIS, Vera R.P. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v 7 n.1 p. 61-9, jan/abr. 1982.
- NICK, Eva. *Estatística e psicometria*. Rio de Janeiro: Ozon, 1963.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio- histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.4 p.109-139, 1991.
- OLIVEIRA, Leila Daer de. *Expectativa e percepção de estagiários do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Goiás sobre o estágio supervisionado*. Campinas: UNICAMP, 1984 Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PAGOTTO, Maria Dalva S. (1995). **A UNESP e a formação de professores.** Campinas: UNICAMP, 1995. Tese (Doutoramento em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1995.

PAIVA, Y.S. Moreira e PIRAN, G. C. Trindade. **Prática de ensino e estágio supervisionado: outra visão** In: VIII ENDIPE, 8 1996, Nucleo de Publicações I Florianópolis:Instituição, 1991.

PEREIRA, Josephine Chaia. **Estudo evolutivo do Objetivo da Escola Secundária Brasileira.** Deptº de Educação de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de Marília, 1971.

PICONEZ, Stela. C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTEL, M. da Glória. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

RIBEIRO, Maria L. Santos . **História da educação brasileira: a organização escolar,** São Paulo. Cortez / Autores Assossidados, 1989.

- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930 a 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- SANTOS FILHO, J. C. e GAMBOA, S. Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS FILHO, J.C. Teoria e prática. A relação possível e necessária, In: **Motrivivência Educação Física**. São Paulo V.7, n.8, dez. 1995.
- SANTOS, G. Carolino. **Normas para referência bibliográficas: Conceitos básicos (NBR - 6023/ABNT-1989)** Campinas: Unicamp, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- _____. **Escola e democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- SENA, Guiomar Osório de. **O colégio de aplicação no contexto das universidades brasileiras**. Florianópolis: UFSC, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1987.
- VAIDERGORN, José . **As Seis Irmãs: as faculdades de filosofia, ciências e letras - Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo - 1957 - 1964**. Campinas: UNICAMP, 1995. Tese (Doutoramento em educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

WARDE, M. Jorge e RIBEIRO, L. Santos. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, W. E. (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas* São Paulo. Cortez, 1980.

WEREBE, M. José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 3. ed., São Paulo: Difel, 1968.

_____. *30 anos depois, grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

LEIS

Lei nº186 de 17 de dezembro de 1947. Altera para três anos o prazo fixado no Artigo 11 do DECRETO-LEI nº9053/46. .

Lei nº4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei nº5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior.

Lei nº5692/71. Fixa normas de organização e funcionamento do 1º e 2º graus.

Lei nº6494 de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre o estágio supervisionado para estudantes de 2º e 3º graus.

DECRETOS-LEI

DECRETO-LEI nº4073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

DECRETO-LEI nº4244 de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

DECRETO-LEI nº6141 de 26 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial.

DECRETO-LEI nº8530 de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

DECRETO-LEI nº9053 de 12 de março de 1946. Cria um Ginásio de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.

DECRETO-LEI nº9613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

DECRETO-LEI nº85712 de 16 de fevereiro de 1981. Dispõe sobre a carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do serviço público da União e das Autarquias Federais, e dá outras providências.

DECRETO-LEI nº1858 de 16 de fevereiro de 1981. Reestrutura a carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do serviço público da União e das Autarquias Federais, e dá outras providências.

PARECERES

PARECER CFE nº292/62, aprovado em 14 de novembro de 1962. “Matérias Pedagógicas das Licenciaturas”

PARECER CFE nº672/69, Comissão Central de Revisão de Currículos, aprovado em 04/09/69. “Conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura”

PORTARIAS

PORTARIA nº330, de 04 de maio de 1981, Expede normas para orientar a aplicação do Decreto nº85.712, de 16 de fevereiro de 1981, que dispõe sobre a carreira do magistério de 1º e 2º graus do serviço público civil da União e das Autarquias Federais. Diário Oficial, Brasília, 07 de maio de 1981.

RESOLUÇÕES

RESOLUÇÃO CFE nº02/69, anexa ao Parecer 252/69, aprovada em 12/05/69, Comissão Central de Revisão dos Currículos. "Fixa os mínimo de conteúdo e duração do curso de Pedagogia".

RESOLUÇÃO CFE nº09, anexa ao Parecer 672/69, Comissão Central de Currículos, aprovada em 10/10/69. "Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura".

REGIMENTOS

REGIMENTO Interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Rio Branco, UFAC, 1982.

REGIMENTO Geral da Universidade Federal de Santa Catarina. Diário Oficial, Brasília, 17 de julho de 1979.

REGIMENTO Interno do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, USP, 1987.

ANEXO I (Tabelas da Apresentação e Análise dos Dados I que não aparecem no texto)

Tabela nº01

Data de Fundação da Instituição

ANO	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
1954									x		1
1958				x							1
1959						x					1
1961			x								1
1963		x									1
1965							x				1
1968										x	1
1973								x			1
1979					x						1
1982	x										1

FONTE: Questão nº01

Tabela nº02

Funções da Instituição na Época de sua Implantação

FUNÇÕES/ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Ensino	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Estágio de Licenciandos	x		x	x		x		x	x	x	7
Experimentação Pedagógica	x		x	x					x		4

FONTE: Questão nº02

Tabela nº04

Níveis de Escolaridade Oferecidos na época da sua Implantação

NÍVEIS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Pré-primário	x				x						2
Primário	x	x						x			3
Ginásio			x	x		x		x		x	4
Colegial Científico				x			x			x	2
Colegial Clássico											0
Outros											0

FONTE: Questão nº04

Tabela nº05

Estruturação e/ou reestruturação de Acordo com a Lei 5692/71

Aplicação da Lei 5692/71	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Sim, integralmente	x	x	x		x	x	x	x			7
Sim, parcialmente									x	x	2
Não				x							1

FONTE: Questão nº05

Tabela nº06

Cursos que a Instituição oferece atualmente

GRAU	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Pré-escolar	x	x			x					x	4
1º Grau completo	x	x	x						x	x	5
1º Grau incompleto				x		x		x			3
2º Grau completo	x	x	x	x		x	x		x	x	8
2º Grau incompleto											0
Supletivo de 1º e 2º Graus		x									1

FONTE: Questão nº06

Tabela nº07

Documentos Normalizados da Instituição

DOCUMENTOS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Regimento próprio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Regimento da Instituição a que está vinculada											0
Portaria e normas especiais			x								1

FONTE: Questão nº07

Tabela nº09

Formas de Preenchimento do Cargo de Direção

MODO RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Nomeação do Reitor	x			x							2
Eleição para homologação						x			x		2
Eleição direta		x	x		x		x	x		x	6

FONTE: Questão nº10

Tabela nº10

Duração do Mandato de Diretor

DURAÇÃO RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
02 Anos					x			x			2
04 Anos	x	x	x	x		x	x		x	x	8

FONTE: Questão nº11

Tabela nº11

Critérios de Seleção de Professores

CRITÉRIOS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
RESPOSTAS ABERTAS											
Concurso público de provas e títulos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Exames de seleção											0
Indicação											0

FONTE: Questão nº12

Tabela nº14

Realização de experiências pedagógicas na instituição

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Há realização	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Não há realização											0

FONTE: Questão nº15

Tabela nº15

Responsabilidade pela experimentação

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Professores da universidade											0
Professores do colégio	x		x	x				x		x	5
Ambos		x			x	x			x		4

FONTE: Questão nº16

Tabela nº17

Interferência de experiências pedagógicas no desenvolvimento regular das atividades de ensino

Níveis de Interferência	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Não interfere	x	x		x	x	x	x	x			7
Interfere pouco, mas não chega a prejudicar			x							x	2
Interfere muito e prejudica											0

FONTE: Questão nº18

Tabela nº18

Contribuição das experiências realizadas para a melhoria da qualidade do ensino no Colégio de Aplicação

CONTRIBUIÇÃO	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Têm contribuído decisivamente		x			x	x		x	x	x	6
Têm contribuído pouco	x			x			x				3
Têm contribuído			x								1
Não têm contribuído											0

FONTE: Questão nº19

Tabela nº22

Discriminação de turmas em que são realizados estágios

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Todas as turmas		x	x	x					x	x	5
Algumas turmas	x				x	x	x	x			5

FONTE: Questão nº23

Tabela nº23

Aceitação de estagiários do curso de Pedagogia

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Recebe estagiários de curso de pedagogia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Não recebe estagiários do curso de pedagogia											0

FONTE: Questão nº24

Tabela nº24

Aceitação de estagiários de outros cursos da universidade

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Recebe estagiários de outros cursos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Não recebe estagiários de outros cursos											0

FONTE: Questão nº25

Tabela nº26

Entrosamento do professor - supervisor de Prática de Ensino com o professor da disciplina no Colégio de Aplicação

CATEGORIAS RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Reuniões periódicas						x					0
Encontros esporádicos				x							1
Reuniões de planejamento		x	x					x			3
Não ocorre entrosamento	x				x		x		x	x	5

FONTE: Questão nº27

Tabela nº27

Entrosamento do estagiário com o professor da classe em que vai estagiar no Colégio de Aplicação

CATEGORIAS RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Reuniões periódicas											0
Encontros esporádicos					x						1
Reuniões de planejamento		x				x		x			3
Ofício de apresentação			x	x					x	x	4
Não ocorre entrosamento	x						x				2

FONTE: Questão nº28

Tabela nº28

Interferência dos estagiários no funcionamento regular do colégio

NÍVEIS DE INTERFERÊNCIA RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Não interfere	x	x	x		x		x				5
Interfere pouco, mas não chega a prejudicar				x		x		x	x	x	5
Interfere e prejudica											0

FONTE: Questão nº29

Tabela nº29

Existência de perspectiva de modificação da estrutura e funcionamento do colégio

PERSPECTIVAS RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
Sim, existe perspectiva de modificação				x	x	x	x		x	x	6
Não existe perspectiva de modificação	x	x	x					x			4

FONTE: Questão nº30

Tabela nº30

Existência da necessidade de uma redefinição conceitual dos Colégio de Aplicação

REDEFINIÇÃO	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
RESPOSTAS ABERTAS											
Sim, há necessidade						x	x	x			3
Não é necessário	x		x	x	x				x	x	6

FONTE: Questão nº32

Tabela nº31

Obstáculos de ordem política, administrativa e pedagógica que dificultam o cumprimento dos objetivos do colégio

OBSTÁCULOS	INSTITUIÇÕES										TOTAL
	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀	
RESPOSTAS ABERTAS											
Falta de recursos materiais					x		x	x	x	x	5
Falta de recursos humanos						x	x	x	x	x	5
Desvalorização por parte da universidade							x				1
Rotatividade de professores								x			1
Falta de uma identidade nacional dos Colégios de Aplicação								x	x		1
Interferência nas decisões do colégio por parte da universidade				x							1
Falta de compromisso dos professores para com os objetivos do colégio	x										1

FONTE: Questão nº33

ANEXO I(Tabelas que não aparecem na Apresentação e Análise dos Dados II)

Tabela nº36

Atividades desenvolvidas pelos licenciandos durante o Estágio Supervisionado tanto nos Colégios de Aplicação como nas escolas da comunidade

ATIVIDADES APONTADAS RESPOSTAS ABERTAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Diagnóstico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
Planejamento de projeto conforme diagnóstico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
Execução dos projetos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
Relatório final do estágio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11

FONTE: Questão nº05

Tabela nº37

Duração da atividade de Estágio Supervisionado dos licenciandos tanto nos Colégios de Aplicação com nas escolas da comunidade

DURAÇÃO	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
03 Meses												x	1
04 Meses	x				x								2
06 Meses		x		x				x	x	x			5
01 Ano			x			x	x						3

FONTE: Questão nº06

Tabela nº39

Relacionamento do professor da Faculdade (Centro ou Departamento) de educação responsável pela Prática de Ensino com o professor da disciplina da instituição que vai receber o estagiário

NÍVEIS DE RELACIONAMENTO / ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Excelente						x			x			2
Razoável	x	x	x	x	x		x	x		x	x	9
Sófrível												0
Péssimo												0

FONTE: Questão nº08

Tabela nº40

Entrosamento do estagiário com o professor da classe em que vai estagiar tanto no Colégio de Aplicação como nas escolas da comunidade

MEDO	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Reuniões periódicas												0
Encontros esporádicos				x							x	2
Reuniões de planejamento		x				x		x	x	x		5
Ofício de apresentação			x	x	x		x		x			5
Não há entrosamento												0

FONTE: Questão nº09

Tabela nº41

Responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do estagiário

RESPONSÁVEL	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Professor responsável pela Prática de Ensino	x	x		x	x	x	x	x		x		8
Professor regente da disciplina no colégio												0
Ambos os professores			x						x		x	3

FONTE: Questão nº10

Tabela nº44

Orientação dos professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação aos professores do Colégio de Aplicação para receberem estagiários.

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
SIM										x	x	2
NÃO	x	x	x	x	x	x	x	x	x			9

FONTE: Questão nº12

Tabela nº45

Participação dos professores da Faculdade (Centro ou departamento) de Educação no planejamento das atividades do Colégio de Aplicação

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
SIM										x		1
NÃO	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	10

FONTE: Questão nº13

Tabela nº46

Opinião dos professores de Prática de ensino quanto ao melhor lugar para a realização de Prática de Ensino em forma de Estágio Supervisionado dos licenciandos

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
No Colégio de Aplicação													0
Nas escolas da comunidade									x				1
Ambos os lugares	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	10

FONTE: Questão nº14

Tabela nº47

Realização de outras experiências pedagógicas pela Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação no Colégio de Aplicação.

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
SIM						x	x		x	x			4
NÃO	x	x	x	x	x			x				x	7

FONTE: Questão nº15

Tabela nº50

Número médio de alunos da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação que anualmente realizam estágios supervisionados no Colégio de Aplicação

Nº APROXIMADO	INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS											TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
15 alunos				x			x					x	3
20 alunos						x				x			2
25 alunos								x					1

FONTE: Questão nº18

ANEXO III (legislação)

DECRETO Nº9053 - DE 12 DE MARÇO DE 1946.

Cria um ginásio de Aplicação nas
Faculdades de Filosofia do País.
(D.O. 14.03.46)

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática.

Art. 2º - Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Art. 3º - Relativamente ao número de anos, à seriação das disciplinas, ao regime de provas e promoções e aos programas de ensino, os cursos ginasiais assim estabelecidos ficam sujeitos à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, e às suas modificações posteriores.

Art. 4º - Nas Faculdades Federais o comprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade.

Art. 5º - Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação.

Art 6º - Os alunos do curso de Didática, sob a orientação do catedrático de Didática geral e dos respectivos assistentes de Didática especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginásial.

Art. 7º - A direção de cada Faculdade deverá contratar professores licenciados, devidamente registrados, para a regência das cadeiras correspondentes às seções didáticas que não estejam em funcionamento ou nas quais não haja alunos matriculados.

Art. 8º - A fiscalização do Ginásio de Aplicação caberá ao Diretor da Faculdade, quando se tratar de estabelecimento federal, e ao respectivo fiscal da mesma faculdade, quando se tratar de estabelecimento reconhecido ou autorizado a funcionar.

Art. 9º - A matrícula nos ginásios de aplicação será limitada a uma turma, no máximo de trinta alunos, em cada série.

Art. 10º - Será permitida a cobrança de uma taxa de matrícula, a qual não poderá exceder a Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) por mês, aos alunos que pretenderem inscrição nos ginásios de aplicação.

Art. 11º - Fica concedido às Faculdades já em funcionamento um ano de prazo para execução das determinações constantes do presente Decreto-lei.

Art. 12º - Nas Faculdades de Filosofia que venham a criar a partir da data de expedição do presente Decreto - Lei, os ginásios de aplicação deverão começar a funcionar a partir do ano em que haja matriculados no curso de Didática.

Art. 13º - Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de março de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

EURICO G. DUTRA

Ernesto de Souza Campos

LEI Nº186, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1947

Altera para 03 anos o prazo fixado no artigo 11 Decreto - Lei nº9053, de 12 de março de 1946.

(D.O. de 22/12/47)

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decretou e sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - É elevado a três anos o prazo estabelecido no artigo 11 do Decreto-Lei nº9.053, de 12 de março de 1946, para que as Faculdades de Filosofia disponham de estabelecimento apropriado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática.

Art. 2º - As Faculdades de Filosofia, cujas práticas didáticas sejam dadas em colégio, poderão continuar sob o mesmo regime, observadas as exigências legais.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 1947, 126º da Independência E 59º da República.

EURICO G. DUTRA

Clemente Mariani

MATÉRIAS PEDAGÓGICAS PARA A LICENCIATURA

PARECER Nº292

APROV. EM 14/11/1962

Os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. É desta última parte que nos cabe tratar aqui; e ao fazê-lo temos por suposto que não se há de entender como professor, mesmo “de disciplina”, aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de “dar aulas”. Todo professor é basicamente um educador; e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. Em última análise, portanto, o futuro aluno constitui o dado fundamental a ser levado em conta na preparação pedagógica dos licenciados; e a partir dessa constante desdobram-se as soluções em dois planos mutuamente complementares. Num plano decrescente, encara-se a situação de ensinar-aprender em seu tríplice aspecto de aluno, matéria e método, enquanto num plano crescente focaliza-se o processo educativo como um todo mais amplo em que se inserem as componentes aluno, escola e meio.

O primeiro envolve as relações aluno-matéria e matéria-método, causa de longas controvérsias em que se pretende sempre estabelecer a prevalência de um elemento sobre o outro: Tal, porém, já não ocorre no caso presente. A posição em que nos situamos retira dessas relações qualquer sentido polêmico, visto que se em função do aluno, e para ele, é que verdadeiramente existem as matérias, estas valem como ordenações de conhecimentos na medida em que também representam meios para desenvolver-lhe formas positivas de pensamento, sentimento e ação. Na linguagem da fórmula “ensinar-X-a João”, soa-nos tão absurdo o restritivo “ensinar X”, em que se ignora totalmente o aluno ao erigir o conhecimento à categoria de fim em si mesmo, quanto o dispersivo “ensinar a João” de certo pedagogismo que vai desaparecendo em nossos dias. Impossível como é abstrair qualquer desses três

elementos, sem produzir mutilações irreparáveis, não vemos como fugir às duas únicas soluções possíveis: a de “ensinar X a João”, admissível em determinadas circunstâncias, e a definição geral de “ensinar a João X”, em que João tem precedência sobre X e ambos sobre o ensinar. Como este se ajusta a João pela via de X, segue-se que desde logo temos como indiscutível a predominância funcional da matéria sobre o método. Afinal, o que ensinar preexiste ao como ensinar e de certo modo o condiciona, o que não implica negar validade à metodologia teórica e prática da Educação. Do contrário, já não se cogitaria sequer de um treinamento didático, porque este fluiria então, inteiramente, das próprias matéria encaradas como tais.

Afora, portanto, a parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, deve o candidato à licenciatura realizar estudos que o familiarizem com os dois outros aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método. No primeiro caso, em que se tem em vista o tipo especial de aluno da escola média, parece-nos indispensável a Psicologia da Adolescência, cujo ensino absolutamente não exclui, antes supõe, a consideração em plano secundário, como cores de fundo, das demais etapas do desenvolvimento humano. No segundo caso, deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isto aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo esta obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica - para usar o símile consagrado - esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e , paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, até que tem repercussões para toda a vida, a preferires que jamais se defrontaram antes com aluno.

É certo que a legislação específica de há muito exige um Colégio de Aplicação . A realidade, porém, veio demonstrar a procedência dos receios com que foi recebida tal iniciativa, que não implicava a obrigatoriedade da Prática de Ensino, porquanto esta se estendia mais como tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular. Devendo ser um estabelecimento modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de filosofia. Mesmo naquelas e que foi criado, o seu funcionamento ou

reproduzir a rotina dos educandários comuns, ou dele fez uma autêntica “vitrine pedagógica” onde os alunos-mestres passivamente assistem, como espectadores, Os que a rigor não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o faz, através de aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, as duas ou três horas em que assistem captam, se alguns podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar.

Não se põe em dúvida, com isto, a conveniência de que existam colégios-padrão junto as faculdades onde se formam os professores destinados ao ensino de grau médio. O que se discute é a sua característica de órgãos de aplicação; e o que se pretende, pois, é simplesmente redefini-los como centros de experimentação e demonstração. A Prática de Ensino, esta dever ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente e seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação.

É óbvio que não se imagina fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se extirparão mais tarde. Esta enfim já é a situação atual, que precisamente se pretende corrigir. Ao invés disso, o que se preconiza é o estágio supervisionado, em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando for o caso, levado a frequentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. Assim preparado, e trazendo para discussão a experiência dos seus próprios êxitos e fracassos, transforma-se ele no veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio, o que importa numa vantagem a mais como serviço de extensão. Aliás, a idéia de um in-service training para o magistério é hoje reivindicação generalizada. Nos programas que se delineiam para dar-lhe forma, aparece invariavelmente, por entre as diversidades que ela decerto comporta, a solução do estágio supervisionado com utilização crescente das escolas da comunidade.

Do segundo plano em que se desdobra a formação pedagógica para a licenciatura, cabe ainda considerar as componentes escola e meio, já que do aluno tratamos anteriormente. A fim de que o futuro mestre conheça a escola onde atuará, prescreve-se a Administração Escolar estudada não em profundidade, que para tanto existe cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os seus objetivos, a sua estrutura e os principais aspectos do seu funcionamento.

Para tornar presente a influência do meio, que se projeta no comportamento de professores e alunos e define a própria escola, pode-se indicar matéria especial ou fazê-lo indiretamente, através mais uma vez da Administração. Optamos pela segunda hipótese, fiéis ao propósito de fixar um mínimo que, além da sobriedade, tenha a virtude de não interferir demais na parte de conteúdo. Mesmo porque desta forma se torna possível, em estudo para assim dizer introdutório, dar uma visão unitária do binômio escola-sociedade expresso no que imaginamos seja uma autêntica Administração Escolar Brasileira uma administração em que se focalize a escola, e em primeiro plano a escola média, pelas suas múltiplas conexões com a comunidade local e nacional.

Em resumo, o mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica do licenciado deve abranger:

- 1. Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem.*
- 2. Elementos de Administração Escolar.*
- 3. Didática.*
- 4. Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.*

À primeira vista, este esquema parece reeditar, com algumas atenuações, a sobrecarga dos currículos anteriores; mas isto absolutamente não se verifica. Tais currículos traziam, desde logo, as respectivas disciplinas dispostas pelo mínimo de anos ou séries. Na solução proposta, que diminui as próprias matérias de um terço, o que se imagina é uma “dosagem” máxima por semestre: um semestre para Adolescência, outro para Aprendizagem, um terceiro para Administração e o quarto para Didática, além do estágio supervisionado, num total de cinco semestres - disciplinas que não chegam a constituir um semestre letivo completo, mesmo em regime de tempo parcial. Com isto, a parte pedagógica da licenciatura fica reduzida de um quarto (que ocupa no sistema ainda em vigor) para um oitavo do período de quatro anos, reservando-se assim mais um oitavo, equivalente a um semestre letivo, para o aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos.

Daí não se há de inferir que todo o ensino profissional deva ser feito concomitantemente, como num ciclo à parte, e sem qualquer ligação com as matérias do conteúdo. Pelo contrário: o seu desenvolvimento supõe a observância de critérios de hierarquia por força dos quais alguns temas são pré-requisitos de outros.

Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de a Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio-caminho. Ademais, é por todos os títulos desaconselhável separar o como ensinar do que ensinar. A Didática não é “*un moulin qui tourne en vide*”; é a arte de ensinar alguma coisa a alguém ou, na definição clássica de Comenius, “*a arte de ensinar tudo a todos*”.

Disso resulta, como aliás foi salientado no Parecer nº 283/62, que já não se concebe um curso exclusivamente de Didática, visto que, até o último semestre do ano terminal (não nos referimos a “série”), sempre estarão presentes matérias de conteúdo. A licenciatura é um grau apenas equivalente ao bacharelado, e não igual a este mais Didática, como acontece no conhecido esquema 3+1. O tempo e o esforço utilizados naquela para a formação pedagógica, dentro da duração fixada para o curso, serão no bacharelado empregados para intensificação das respectivas especialidades. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano do estabelecimento, ao aprofundamento dessas especialidades, se for inicialmente licenciado, ou para a sua preparação como professor, se for bacharel.

Como conclusão, reunimos estas considerações no incluso projeto de Resolução, de cujos dispositivos apenas o relativo à Prática de Ensino se aplica à licenciatura em Pedagogia, porquanto as outras matérias estão contidas, com maior amplitude, no currículo já aprovado para esse curso.

(a) **Valnir Chagas**, relator. Anísio Teixeira.
Newton Sucupira.

PROJETO DE RESOLUÇÃO
PARECER Nº 292

*Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos
relativos aos cursos de licenciatura.*

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os art. 9º., letra e, e 70 da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, e nos termos do Parecer 292/62 que a esta fica incorporado,

Resolve:

Art. 1º. - Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

1. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem.
2. Didática.
3. Elementos de Administração Escolar.

Parágrafo único. É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional.

Art. 2º. Ao curso de Pedagogia aplica-se apenas, desta Resolução, o disposto no parágrafo único do artigo anterior.

(a) **Valnir Chagas**, relator. Anísio Teixeira.
Newton Sucupira.

CONTEÚDO E DURAÇÃO A SEREM DESTINADOS À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA.

Parecer nº 672/69, Comissão Central de Revisão de Currículos, aprovado em 4-setembro-1969.

Após seis anos de aplicação, o Par. 292/62 e a Resolução que dele emanou, em que se fixaram as “matérias pedagógicas da licenciatura”, conservam uma atualidade que dispensa alterações mais profundas. A julgar pela experiência colhida, apenas duas explicitações se tornam aconselháveis no momento em que se procede à revisão dos mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei: uma refere-se ao que então se denominou “Administração Escolar” e outra à posição relativa, em termos de tempo, da formação pedagógica no currículo de cada licenciatura.

O Par. 292/62 encarou a Administração Escolar em sentido muito estrito, visando apenas a que *“o futuro mestre conheça a escola onde atuará”*. *Dai a advertência de que o seu estudo deveria ser feito “não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os ... objetivos, a ... estrutura e os principais aspectos de ... funcionamento”* do ensino de segundo grau. Como, na prática, o aspecto administrativo acabou predominando sobre a preocupação específica do ensino de segundo grau, a solução é deixar expresso no próprio título o que se pretende, substituindo o nome de Administração Escolar pelo de *“Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau”*.

Quanto à duração, o mesmo parecer recomendava que a formação pedagógica ocupasse 1/8 do tempo reservado aos cursos respectivos. Estes, na época, eram escalonados sempre em quatro anos letivos (oito semestres), o que significava um semestre, equivalente à metade do antigo “curso de Didática”. A partir de 1965, a duração de todos os cursos superiores passou a ser estabelecida em “horas-aula”. Por outro lado, com a criação das licenciaturas de 1º. ciclo, desaparece uniformidade que até então prevalecia neste particular. Apesar disso, como já foi bastante flexível o critério de 1/8, não há por que alterá-lo; mas é preciso deixá-lo expresso como deliberação, e não mais como simples recomendação. Com isto, sobre assegurar a pesação relativa da formação pedagógica no contexto das várias licenciaturas, evita-se que tal formação pedagógica no contexto das várias licenciaturas, evita-se que tal formação absorva o conteúdo nos cursos “curtos” ou seja por ele absorvida nos de maior duração. Claro está que, antes como agora, a disposição desses estudos no currículo constitui matéria regimental.

Propomos, assim o seguinte anteprojeto de Resolução, em que se reproduz a deliberação anterior com as modificações aqui indicadas:

RESOLUÇÃO Nº 9 DE 10 DE OUTUBRO DE 1969.

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõe o art. 26 da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista os Pareceres nºs. 292/62 e 672/69 - que a esta se incorporam - homologados pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura.

Resolve:

Art. 1º. - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática.
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau.

Art. 2º. - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escolas da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º. - As disposições desta Resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

(aa) Newton Sucupira, Presidente da Comissão Central de Revisão de Currículos; Valnir Chagas, relator; Pe. José Vieira de Vasconcellos, Durmeval Trigueiro.

Comissão Central de Revisão dos Currículos

Parecer - A Comissão Central de Revisão dos Currículos, tendo examinado o anexo projeto relativo ao mínimos de estudos pedagógicos a serem incluídos nos currículos dos cursos de licenciatura, apresentado pelo 3º Grupo e relatado pelo Cons.º Valnir Chagas, é de parecer que o projeto atende às normas fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendado a sua aprovação pelo plenário.

S.S., em 12-de junho-1969. - (aa) Newton Sucupira, Presidente da Comissão Central de Revisão de Currículos; Valnir Chagas, Coordenador do 3º Grupo e relator; Clóvis Salgado, Coordenador do 4º Grupo; Roberto Santos, Coordenador do 1º Grupo.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (RESUMO)

Os objetivos que foram definidos no Plano Decenal de Educação para Todos são:

“1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provando-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país.

2- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.

3- Ampliar os meios e o alcance da educação básica.

4- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos.

5- Favorecer um ambiente adequado a aprendizagem.

6- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.

7- Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural, de caráter bilateral, multilateral e internacional”.

Segundo o plano, as metas a serem alcançadas durante os próximos 10 anos são as seguintes:

“1- Incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem determinados para o sistema.

2- Elevar a, no mínimo 94%, a cobertura da população em idade escolar.

3- Assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na primeira e quinta séries, de modo que 80% de gerações escolares, do final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento.

5- Criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre.

6- Proporcionar atenção integral a 1,2 milhão de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescentes (Pronaica), em áreas urbanas periféricas.

7- Ampliar o atendimento de jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 29 anos, de modo a oferecer oportunidade de educação básica equivalente a quatro séries para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subeducados.”

O plano Decenal de Educação para Todos enfatizou as seguintes ações:

- “-estabelecimento de padrões básicos para a rede pública;*
- fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição;*
- valorização do magistério;*
- desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;*
- estímulo às inovações;*
- eliminação das desigualdades educacionais;*
- melhoria do acesso e da permanência escolar;*
- sistematização da educação continuada de jovens e adultos”.*

As principais medidas de implementação do plano foram:

“a) Consolidação das Alianças e Parcerias entre o MEC, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e o Forum dos Presidentes de Conselhos Estaduais de Educação.

b) Eficiência e Equalização no Financiamento com o estabelecimento de controle sociais e institucionais, visando garantir que cada

nível de governo aplique, efetivamente na educação, os recursos constitucionalmente determinados.

c) Desenvolvimento da Cooperação e Intercâmbio Internacional.

d) Intensificação de Ações Governamentais em curso”.

ANEXO IV (questionário dirigido aos diretores dos CAPs)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos pelo presente, solicitar o preenchimento deste questionário que visa colher informações sobre a estrutura e funcionamento dos Colégios de Aplicação e/ou Instituições do mesmo gênero, das Universidades Federais e Estaduais. O objetivo é o de obter dados que sirvam de subsídios para a elaboração de uma dissertação intitulada “Colégios de Aplicação e a Prática de Ensino: questões atuais”, de responsabilidade do professor Minoru Martins Kimpara. Este trabalho está sendo desenvolvido no mestrado de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Prioritariamente, as questões aqui elaboradas, deverão ser respondidas pelo Diretor(a) do Colégio de Aplicação ou pelo responsável por seu funcionamento..

Sua colaboração é de inestimável valor e por esta estamos desde já gratos.

Minoru Martins Kimpara.

Mestrado

Prof^a Dr^a. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Orientadora

Senhor (a)

Solicitamos, por gentileza, que seja encaminhado para o endereço abaixo estes questionários até o dia 30 de dezembro de 1995, a fim de que a pesquisa possa ser concluída.

Confiantes na boa acolhida à solicitação aqui apresentada, ratificamos protestos de consideração e apreço.

Deve ser enviado em nome de :

MINORU MARTINS KIMPARA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
(UNICAMP) - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE
ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO EDUCACIONAL.
CAIXA POSTAL 6120 - CAMPINAS - SÃO PAULO
CEP: 13081 - 970

MINORU MARTINS KIMPARA

UNICAMP / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

Pesquisa - “Colégios de Aplicação e a Prática de Ensino: questões atuais”

QUESTIONÁRIO

I - Dados de Identificação

I.I - Nome da Instituição.

I.II - Endereço da Instituição.

I.III - Nome do Informante.

I.IV - Cargo ou Função que Exerce.

1 - A partir de quando funciona o Colégio de Aplicação ?

Ano _____

2 - Que funções tinha o Colégio na época da implantação ?

A - () Ensino

B - () Experimentação pedagógica

C - () Estágio de licenciandos

D - () Outra(s) - Especifique

3 - Que funções tem o Colégio atualmente ?

A - () Ensino

B - () Experimentação pedagógica

C - () Estágio de licenciandos

D - () Outra(s) - Especifique

4 - Ao iniciar suas atividades a que nível de escolaridade atendia ?

A - () Pré-primário

B - () Primário

C - () Ginásio

D - () Colegial científico

E - () Colegial clássico

F - () Outro(s) - Especifique

5 - O Colégio foi reestruturado de acordo com a Lei 5692/71 ?

A - () Sim, integralmente

B - () Sim, parcialmente

C - () Não

Observação - Caso a resposta seja uma das duas últimas diga-nos o por quê ?

6 - Quais os cursos oferecidos atualmente ?

A - () 1º grau completo

B - () 1º grau parcial

C - () 2º grau completo

Se (B) especifique as séries

Se (C) especifique as habilitações

7 - O Colégio tem regimento próprio ?

A - () Sim (se possível anexar cópia do regimento)

B - () Não

Observação : em caso negativo, que documentos legais regem o Colégio ? (se possível anexar cópia)

8 - A que órgãos está vinculado o Colégio ?

A - do ponto de vista pedagógico

B - do ponto de vista financeiro

C - do ponto de vista administrativo

9 - Como está estruturado técnica e administrativamente o Colégio ?

Descreva ou anexe o organograma.

10 - Como é feita a escolha do diretor ?

11 - Quanto tempo dura o mandato do diretor ?

12 - De que forma são escolhidos os professores do Colégio e que vínculo contratual os professores mantêm com a instituição ?

13 - Os professores do Colégio são orientados por professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação ?

A - () Sim - Descreva como

B - () Não - Por que na sua opinião não ocorre essa orientação ?

14 - No planejamento das atividades do Colégio há a participação da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação?

A - () Sim

B - () Não

Observação : em caso afirmativo, descreva como ocorre essa participação.

15 - São realizadas experiências pedagógicas no Colégio ?

A - () Sim

B - () Não

16 - A experimentação é planejada como pesquisa aplicada ?

A - () Sim, exclusivamente

B - () Sim, ocasionalmente

C - () Não

Observação : em caso afirmativo, assinale no quadro abaixo a responsabilidade da experiência nas três fases de seu desenvolvimento:

FASES DE RESPONSABILIDADE	PLANEJAMENTO	ACOMPANHAMENTO	AVALIAÇÃO
Professor de Universidade			
Professor do Colégio			
Ambos			
Outros - especifique			

17 - Quais experiências estão em execução no ano de 1995 ?

18 - A realização de experiências pedagógicas interfere no desenvolvimento regular das atividades de ensino ?

A - () Não interfere

B - () Interfere pouco, mas não chega a prejudicar

C - () Interfere muito e prejudica

19 - As experiências realizadas tem contribuído para elevar a qualidade do ensino no Colégio ?

A - () tem contribuído decisivamente

B - () tem contribuído pouco

C - () não tem contribuído

20 - As experiências realizadas no Colégio estenderam-se a outras escolas da comunidade ?

A - () Sim

B - () Não

Comente :

21 - Caso afirmativo, como se tem processado essa difusão na rede escolar ?

22 - O Colégio serve de campo de estágio para licenciandos ?

A - () Sim, para todos os licenciandos

B - () Sim, parte dos licenciandos

C - () Não

23 - O estágio se processa em todas as turmas indistintamente ?

A - () Sim

B - () Não

Se (B) especifique

24 - O Colégio recebe estagiários do Curso de Pedagogia ?

A - () Sim

B - () Não

25 - O Colégio recebe também estagiários de outros cursos (Matemática, História, etc.) ?

A - () Sim

B - () Não

Se (A) especifique

26 - Quem é responsável pelo acompanhamento e avaliação do estagiário ?

A - () o professor responsável pela Prática de Ensino

B - () o professor regente da disciplina no Colégio

C - () ambos

D - () outro(s) - especifique

27 - Como ocorre o entrosamento do responsável pela Prática de Ensino com o professor da disciplina no Colégio de Aplicação ? Comente

28 - Como ocorre o entrosamento do estagiário com o professor da classe em que vai estagiar no Colégio de Aplicação ? Comente.

29 - A realização do estágio interfere no funcionamento regular do Colégio ?

A - () Não interfere

B - () Interfere, mas não prejudica

C - () Interfere e prejudica

Comente :

30 - Há alguma perspectiva de mudança em relação ao Colégio de Aplicação por parte de sua Universidade ? (extinção, redução, ampliação, outros) ?

A - () Sim

B - () Não

Se (A) comente :

31 - Exponha as suas impressões sobre o desempenho do Colégio para a melhoria do sistema de ensino local.

32 - Em sua opinião há a falta de uma redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação ? Comente :

33 - Quais os principais obstáculos de ordem político-administrativo-pedagógico que dificultam o cumprimento de seus objetivos ?

34 - Na sua opinião até que ponto o Colégio de Aplicação é auxílio à democratização do ensino uma vez que o mesmo atende apenas uma pequena parcela dos estudantes ? Comente:

ANEXO v

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos pelo presente, solicitar o preenchimento deste questionário que visa colher informações sobre a Prática de Ensino/Estágio supervisionado nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil. O objetivo é o de obter dados que sirvam de subsídios para a elaboração de uma dissertação intitulada “Colégios de Aplicação e a Prática de Ensino: questões atuais”, de responsabilidade do professor Minoru Martins Kimpara. Este trabalho está sendo desenvolvido no mestrado de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Prioritariamente, as questões aqui elaboradas, deverão ser respondidas por professores-supervisores ligados à atividade de Prática de Ensino / Estágio Supervisionado da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação..

Sua colaboração é de inestimável valor e por esta estamos desde já gratos.

Minoru Martins Kimpara.

Mestrado

Prof^a Dr^a Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Orientadora

Senhor (a)

Solicitamos, por gentileza, que seja encaminhado para o endereço abaixo estes questionários até o dia 30 de dezembro de 1995, a fim de que a pesquisa possa ser concluída.

Confiantes na boa acolhida à solicitação aqui apresentada, ratificamos protestos de consideração e apreço.

Deve ser enviado em nome de :

MINORU MARTINS KIMPARA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
(UNICAMP) - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE
ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO EDUCACIONAL.
CAIXA POSTAL 6120 - CAMPINAS - SÃO PAULO
CEP: 13081 - 970

MINORU MARTINS KIMPARA

UNICAMP - Programa de Pós-graduação em Educação. Pesquisa - “Colégios de Aplicação e Prática de Ensino: questões atuais”

QUESTIONÁRIO

I - Dados de Identificação

I.I - Nome da Instituição.

I.II - Endereço da Instituição.

I.III - Nome do Informante.

I.IV - Cargo ou Função que Exerce.

1 - Os Licenciandos da Faculdade em que você trabalha realizam prática de ensino (estágios supervisionados) no Colégio de Aplicação.

A : () Sim B : () Não

Por que ?

2 - Os Licenciandos realizam prática de ensino (estágios supervisionados) nas escolas da comunidade ?

A : () Sim B : () Não

Por que ?

3 - Quais os fatores que determinam o encaminhamento do aluno estagiário para o Colégio de Aplicação ou para as escolas da comunidade ?

4 - Na sua opinião, qual a receptividade que vem tendo o Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação e nas escolas da comunidade ?

A - No Colégio de Aplicação:

- é bem aceito
- há resistência por parte dos professores
- há resistência por parte da Direção
- é uma atividade que inibe os alunos nas salas de aula
- há um bom relacionamento com os professores
- é bem aceito por parte da Direção
- é visto como um auxílio para os professores
- é visto como uma atividade que interfere negativamente nas atividades regulares

OBS : utilize o espaço para seus comentários

B - Nas Escolas da Comunidade:

- é bem aceito de modo geral
- há resistência por parte dos professores
- há resistência por parte da Direção
- é uma atividade que inibe os alunos nas salas de aula
- há um bom relacionamento com os professores
- é bem aceito por parte da Direção
- é visto como um auxílio para os professores
- é visto como uma atividade que interfere negativamente nas atividades regulares

OBS : utilize o espaço para seus comentários

5 - Por favor, descreva as atividades desenvolvidas pelos licenciandos durante o estágio.

6 - Qual tem sido a duração do estágio supervisionado ?

A - () 4 meses

B - () 6 meses

C - () 1 ano

D - () 1 ano e meio

E - () 2 anos

F - () Mais de 2 anos

G - () Outros

7 - Por favor, indique quais os principais obstáculos que os licenciandos encontram para realizar os estágios ?

8 - Como geralmente é a relação do professor-supervisor da Universidade responsável pela disciplina Prática de Ensino, com o professor da disciplina da instituição que vai receber o licenciando ?

A - () excelente

B - () razoável

C - () sofrível

D - () péssima

Comente :

9 - Como ocorre o entrosamento do estagiário com o professor da classe em que vai estagiar ?

10 - Quem é responsável pelo acompanhamento e avaliação do estagiário ?

A - () o professor responsável pela Prática de Ensino

B - () o professor regente da disciplina no colégio

C - () ambos os professores

Comente :

11 - Quais as principais dificuldades encontradas para a realização da Prática de Ensino do licenciando ?

A - No Colégio de Aplicação :

B - Nas escolas da comunidade :

12 - Os professores do Colégio de Aplicação são orientados pelos professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação para receber os estagiários ?

A - () Sim - Descreva como :

B - () Não - Por que na sua opinião não ocorre essa orientação :

13 - No planejamento das atividades do Colégio de Aplicação ocorre a participação de professores da Faculdade (Centro ou Departamento) de Educação ?

A - () Sim

B - () Não

Obs.: Em caso afirmativo, descreva como ocorre essa participação :

14 - Na sua opinião, qual é o melhor lugar para a realização do estágio supervisionado dos licenciados ?

A - () O Colégio de Aplicação

B - () As escolas da comunidade

Por que ?

15 - A Faculdade (Centro ou Departamento) em que você trabalha realiza outras experiências pedagógicas no Colégio de Aplicação ?

A - () Sim

B - () Não

Comente :

16 - Quais as principais facilidades que o Colégio de Aplicação oferece aos licenciandos para a realização dos estágios ?

17 - Qual é a relação quantitativa de atendimento do professor da disciplina de Prática de Ensino por licenciando ?

A - () 1 professor para cada 10 estagiários

B - () 1 professor para cada 15 estagiários

C - () 1 professor para cada 20 estagiários

D - () 1 professor para cada 30 estagiários

E - () 1 professor para cada 40 estagiários

F - () Outros - Especifique : _____

Comente :

18 - Qual é o número médio de alunos que anualmente realizam estágios supervisionados no Colégio de Aplicação ?

19 - No desenvolvimento do curso, quando é que o aluno passa a realizar o estágio ?

A - () durante todo o curso

B - () após o término de um determinado número de disciplinas.

Quantas ? _____

C - () no último ano

D - () outros

Comente :

20 - Na sua opinião qual deveria ser o principal objetivo do Colégio de Aplicação ?

A - () Ensino regular

B - () Experimentação pedagógica

C - () Estágio de licenciando

D - () Outro(s) Especifique :

Comente :
