

ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: ADERÊNCIA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE NOVA FRIBURGO NOS ANOS 80

Rita de Cassia Ximenes **Mury** – PUC-Rio

Resumo

O texto trata do estágio no Instituto de Educação de Nova Friburgo em seus primeiros anos – meados da década de 80. Parte de uma pesquisa a respeito da criação daquele complexo educacional e incide sobre suas memórias a partir de relatos de ex-professores/as e ex-alunos/as e sobre o documento *Ideologia*, que apresenta a proposta construída para aquele espaço de formação, em diálogo com documentos que expõem o projeto educacional para o Estado do Rio de Janeiro no governo Brizola (1983-1987). Concebido para formar docentes sobre novas bases, num ambiente de redemocratização do país, o IENF previa a docência partilhada e o exercício em zonas rurais do município de Nova Friburgo como importantes para a formação de professores/as capazes de colocar em questão as práticas encontradas nas salas de aula e também de criar novas formas de ação a partir da leitura do contexto. Dessa forma, aponta para a importância do estágio na aderência à profissão quando pensada para a construção de formas contextualizadas de ação, baseadas numa relação de unidade entre teoria e prática.

Palavras-chave: Memórias; Formação Docente; Estágio; Aderência

ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: ADERÊNCIA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE NOVA FRIBURGO NOS ANOS 80

Esse texto pretende discutir a realização do estágio curricular conforme concebida no projeto do Instituto de Educação de Nova Friburgo (IENF) e delineado nas memórias de seus/suas ex-alunos/as em seus primeiros anos de existência. Surge como recorte de uma investigação cujo objetivo foi problematizar o processo de implantação do IENF, criado oficialmente pelo Decreto nº 8.976 de 15 de maio de 1986 objetivando a construção de novas bases para a formação profissional docente naquele município.

Tendo em vista a intenção da pesquisa, a memória se apresentou como categoria principal de trabalho, e documentos e relatos constituíram a empiria tomada como referência para a construção dos dados. Tendo como referência um paradigma indiciário, essa investigação caminhou nos termos definidos por Ginzburg (2012, pp.177;9): assumindo um “*rigor flexível*” como base do trabalho, compreendo que “*se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*”. Decifrar e interpretar o processo dessa construção a partir dos sinais (GINZBURG, *op.cit.*) internos e externos foi o desafio posto por essa investigação.

Especificamente para a discussão trazida neste trabalho, o documento *Ideologia*, concebido como proposta básica do instituto, documentos legais da área da educação no Estado do Rio de Janeiro do período de sua criação e relatos de ex-professores/as e ex-alunos/as que viveram a implantação do instituto foram assumidos como fontes e postos em diálogo¹. A intenção é que as memórias reconstruídas a partir dos dados possibilitem refletir sobre a prática de um estágio pensado para um modelo diferenciado de formação docente. Mesmo vivido em outro tempo, essa experiência parece nos dar pistas sobre a importância desse componente curricular para os/as futuros/as docentes e, ainda, sobre a possibilidade de que o mesmo assumira um espaço formativo e crítico-criativo.

Pensar o estágio no curso oferecido pelo IENF em seus primeiros anos implica em situar seu contexto de fundação. Primeiro, porque seu projeto e implantação se deram sob a égide da Lei 5.692/71, já alterada pela Lei 7.044/82², que substituíra as escolas normais pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério (HEM). O tema da formação docente ecoava no início da década de 80. De acordo com Lélis (1983), em estudo realizado acerca da formação de professores para o 1º grau, a mudança trazida pela Lei 5.692/71 atingiu a natureza do curso Normal, provocando distorções e a perda de sua identidade. Diferentemente de outros cursos profissionalizantes, a formação do/a professor/a primário/a não exigia grandes aparatos ou instalações e equipamentos complexos. Logo, por sua característica, constatou-se uma rápida expansão na oferta dessa modalidade de ensino sem que, contudo, tal

¹ O documento *Ideologia* foi cedido à pesquisa por um dos ex-diretores do instituto e responsável por sua implantação e desenho pedagógico na época, aqui denominado **Prof. Júlio**. Aqueles que indicavam as prioridades e ações do Governo Brizola na área de educação (1983-1987) foram localizados no Memorial Darcy Ribeiro, em Brasília. Além disso, 4 ex-professores/as e 19 ex-alunos/as, identificados por nomes fictícios, colaboraram com relatos incidindo sobre suas memórias e vivências no instituto.

² A Lei 7.044 estabeleceu emenda à Lei 5.692/71, substituindo a qualificação para o trabalho por “*preparação para o trabalho*”, a cargo dos níveis de 1º e 2º graus. Ficava, a partir daí, a critério do estabelecimento de ensino oferecer ou não uma habilitação profissional, que poderia ser realizada em sistema de cooperação com empresas e entidades públicas ou privadas.

processo fosse acompanhado pelos órgãos responsáveis. Concomitantemente, a profissionalização em nível de 2º grau teria trazido consigo uma concepção mecanicista de ensino profissional, diluindo o chamado “núcleo comum” dos cursos em prol de aspectos considerados “instrumentais”. Esse teria sido, para a autora, um dos fatores causadores da descaracterização do curso e do comprometimento de sua identidade enquanto espaço de formação de professores/as³.

Depois, porque o instituto foi gestado num contexto de abertura política, de busca pela redemocratização do país e, especialmente, abraçado pelas políticas públicas para a educação construídas durante o Governo Leonel Brizola no Rio de Janeiro. Já durante sua campanha, o novo governador assinalara como frente principal de atuação em seu governo a educação (XAVIER, 2001), concebida como assistência completa à criança e promotora de transformação social. Sob a coordenação do Prof. Darcy Ribeiro, então vice-governador, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro⁴ estabeleceria novos horizontes para a educação no Estado. Em sua preocupação com a oferta de uma educação popular de qualidade, a formação docente em nível médio apareceria contemplada no Plano Quadrienal de Educação e Cultura (1984-1987), já que a criação de uma “nova escola” requereria novos/as professores/s, formados/as de maneira a atender o sistema, pretendendo: *“instituir e manter a rede de Colégios de formação de professores, compostos a modelo dos Institutos de Educação, com Escolas de Demonstração a eles vinculados”*⁵.

O projeto de criação do IENF previa que o instituto e suas escolas anexas funcionassem como *“Unidades Padrão e Experimentais nas propostas educacionais”* com o intuito claro de que as experiências e práticas pedagógicas ali vivenciadas fossem levadas às demais escolas da rede. De acordo com o **Prof. Júlio**, *“a intenção que a gente tinha é que um instituto de educação tinha que ser uma escola experimental e um laboratório de educação pra que as professoras tivessem experiências diversificadas pra implantar depois o que elas desejassem, onde fosse”*.

Assim, pensar a proposta pedagógica para o IENF previa a possibilidade de renovação e construção de novas técnicas e métodos de ensino. Mais que isso, previa preparar os/as futuros/as professores/as para fazer opções e levar adiante aquilo para o que haviam sido preparados/as. Idealizada a partir da proposta piagetiana, o projeto do

³ A esse respeito ver também as pesquisas desenvolvidas por Assef (1981) e Almeida (1983).

⁴ Instituída pelo Decreto nº 6.626, de 15 de março de 1983.

⁵ PQEC, Programas de Educação, Programas de Formação de Professores, 1983b, p.3.

instituto começa a tomar corpo no documento denominado “*Ideologia*”, elaborado pelo **Prof. Júlio** com o objetivo de apresentar as linhas gerais daquilo que pretendia ser o IENF. Nele é apresentado o *conceito* do IENF:

O IENF *é uma Escola de Formação de Professores* para o pré-escolar e o 1º segmento do Curso Fundamental. Nele funcionam turmas de demonstração correspondentes ao Jardim de Infância, 1º segmento do 1º grau, Estudos Adicionais e o Ensino Supletivo.

Pretende ser uma escola *atual, progressista, inovadora*. Assim sendo, utilizará *técnicas e métodos* que valorizem as gerações novas, que destaquem o poder da educação e que formem pessoas para uma alteração social que se afigura com a democratização do país.

O IENF deseja formar *professores competentes* para promover uma *revolução educacional, formar cidadãos* cômicos da responsabilidade de *instituir nova ordem social*, onde os *ideais democráticos* possam ser atingidos. (grifos meus)

A construção de um conceito intenta expressar uma definição, explicar como algo é concebido. A necessidade de conceituar o IENF expressa, por si só, a certeza de que aquele instituto pretendia ser diferente das escolas e dos cursos de formação de professores/as que até então se via no município de Nova Friburgo. Aponta, ainda, para a importância de que aquilo que se pretendia estivesse claro, não havendo dúvidas sobre a distinção entre essa e as outras escolas. A constituição de uma escola de aplicação com esse fim se constituiu como elemento fundamental dessa proposta, e o estágio realizado pelos/as futuros/as professores/as, compreendido como espaço de formação e de aprendizagem profissional, marcou de forma diferenciada sua aderência à profissão.

Aderir à profissão significa, antes de tudo, processo. Tal conceito coloca em questão a ideia de vocação, de uma escolha prévia pela docência, defendendo que o gosto pela profissão pode ser aprendido. Mesmo que marcada pelo desejo anterior de ser professor/a, a aderência à profissão ocorreria numa construção contínua que envolve desde a formação inicial, momento forte desse processo, até a experiência profissional. Esse gosto, desenvolvido a partir dos diferentes saberes que constituem a formação do/a professor/a, seria construído no diálogo entre seu processo de formação, sua trajetória de vida e seus distintos contextos de atuação profissional (MURY, 2011a). A vivência desse componente curricular no IENF aparece nos relatos dos/as ex-alunos/as como

momento forte nesse processo de aderência, de descoberta de si na profissão docente: “Foi a minha base...me deu o suporte para poder encarar a sala de aula” (Virgínia). Ou ainda: “Foi minha primeira referência até eu conseguir o que se chama ‘experiência’” (Rose).

Estágio e formação docente

A idealização de um instituto de educação pautado em valores democráticos e que tivesse como centro o/a aluno/ objetivava, como fim máximo, a formação de professores/as competentes e preparados/as para lidar com a realidade que encontrassem, especialmente no contexto friburguense, conforme explícito no documento *Ideologia*. A escola de aplicação tinha sido pensada como parte desse projeto e não como uma escola separada, em que os/as alunos/as fariam suas observações e estágios. Sua estrutura inspirava-se na proposta de Anísio Teixeira para o Instituto de Educação do Distrito Federal anos antes; a importância da formação prática, articulada a sua formação teórica e à pesquisa, estava posta na própria concepção de um instituto (LOPES, 2003).

Em seus relatos, os ex-professores/as do IENF, sem exceção, referiam-se tanto ao curso de 2º grau quanto ao de 1º grau indistintamente. Os *fundamentos*⁶ que dirigiam a ação em um segmento deveriam ser seguidos também no outro. No contexto de estabelecimento e concretização de tais *fundamentos*, a escola de aplicação ganhava lugar de destaque na concepção do instituto. Diante da resistência de parte dos/as professores/as do curso de formação às inovações propostas, a vivência dos estágios assumiria maior importância para o contato dos futuros/as professores/as com as metodologias inovadoras embasadas numa concepção democrática da educação. Naquele espaço, esses/as estudantes poderiam reconhecer formas diferenciadas de trabalho e, ainda mais, criar vínculos que possibilitassem uma aderência à profissão (MURY, 2011b) construída sobre novas bases.

A resistência dos/as professores/as do 2º grau aos ideais⁷ preconizados para o IENF se mostrava mais eficaz e visível que aquela exercida pelos/as professores/as do

⁶ Apresentados no documento *Ideologia* (mimeo.).

⁷ Apresentados no documento *Ideologia* (mimeo.), tais ideias preconizavam a atividade como elemento central do trabalho pedagógico, o fomento ao pensamento, à crítica e à criatividade como focos principais e, ainda, o compromisso com uma escola pública de qualidade como essencial aos/as futuros/as

1º segmento, a ponto de o grupo que chegava para implantar o instituto procurar outros caminhos para sua inserção na formação dos/as futuros/as professores/as. As diferenças históricas estabelecidas entre esses dois grupos conferiam maior legitimidade ao/à professor/a especialista, formado em nível superior e atuando no 2º grau, para adaptar ou mesmo ignorar as indicações da instituição para agir em sua sala de aula de acordo com seus próprios princípios. Para Mendonça e Cardoso (2007), uma hierarquização interna à profissão docente, seguindo uma *lógica do mercado*, foi construída desde seus primórdios, e seus reflexos apareceriam posteriormente na organização da categoria, marcada por diferenciações internas palpáveis desde o *locus* de formação até a remuneração. A legitimação de cada uma dessas vertentes, e conseqüentemente seu poder, se estabeleciam *a priori*, conferindo maior força ao grupo mais bem conceituado.

A escola de aplicação, nesse contexto, funcionaria, de fato, como laboratório, e seria principalmente ali, durante os estágios, que os/as futuros/as professores/as teriam contato com os chamados novos métodos trazidos para o instituto. Isso explicaria, também, porque os/as professores/as que chegavam para implantar a nova proposta atuariam tanto no 2º grau quanto no 1º segmento: sua presença nesse último garantiria a inserção dos novos modos de proceder.

As memórias dos/as alunos/as do instituto indicam a realização dos estágios como o ponto forte, aquele mais marcante em sua formação. A vivência da docência partilhada e a sensação de pertencer à profissão parece terem sido fundamentais para a aderência daqueles jovens à profissão docente. Além de exigência curricular prevista e regulamentada em legislação específica⁸, o estágio aparecia como elemento articulador entre os cursos de formação docente e o 1º grau no PQEC (1983b): *“a articulação com o Ensino de 1º grau deverá orientar-se no sentido de uma ação que torne efetivo o Estágio Supervisionado e promova a melhoria do trabalho dos docentes de 1ª a 4ª série”*⁹ (grifos meus). No IENF, a intenção era que esse espaço se concretizasse como a possibilidade de que os/as futuros/as profissionais mantivessem contato com práticas inovadoras, proporcionando uma formação diferenciada para a construção de uma nova forma de atuação docente.

educadores/as. Nem todos os que compunham o corpo docente do IENF naquele momento coadunavam com as ideias propostas, e alguns mantinham suas salas de aula nos moldes anteriores.

⁸ A Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982, vigorava naquele momento, dispondo sobre os estágios dos cursos superiores e de 2º grau.

⁹ PQEC, Programa de Formação de Professores, Subprograma de Articulação dos Cursos de Formação de Professores com o Ensino de 1º Grau e o Ensino Superior, 1983b, p.44.

A possibilidade de integrar teoria e prática aparece relacionada aos estágios em diferentes estudos realizados naquela época ou na atualidade. Candau e Lélis (1996), mesmo não se referindo diretamente ao lugar dos estágios nesse processo, discutiam a relação entre esses dois elementos da formação docente destacando que essa relação – ou dissociação – vinha implicada pela complexidade da tarefa educativa e pelas contradições inerentes à sociedade, impondo a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Na perspectiva das autoras, a superação de uma visão dicotômica entre esses dois componentes da formação docente, buscando a unidade entre os mesmos, era o caminho a ser perseguido na prática cotidiana e nos espaços de formação. Compreendida dessa forma, essa relação implicaria na realização de estágios que de fato promovessem a integração entre esses dois espaços, como preconizado no PQEC, valorizando a reflexão como elemento fundamental para a construção de práticas que respondessem às exigências da realidade das instituições escolares e, por conseguinte, das sociedades contemporâneas.

Uma formação vinculada especialmente aos aspectos práticos da profissão aparecia como característica das escolas normais (SCHAFFEL, 1999). Mesmo afetadas por mudanças de ordem econômica e social, essa ênfase no “como fazer” parecia marcar a formação nesses contextos. Especificamente nos anos 80, a articulação entre “o que”, “como”, “para que” e “para quem” ensinar aparecia como condição para a revitalização desses cursos (LÉLIS, 1983). A necessidade de atendimento a um aluno concreto, situado histórica e socialmente, se impunha em lugar de práticas idealizadas para alunos também ideais.

Nas memórias, esse espaço de formação vem impregnado de sentidos dúbios, que ressaltam a dificuldade de sua realização e, ao mesmo tempo, sua importância. É assim que **Açucena** aponta em seu relato, primeiro, que *“era complexo... a carga horária do estágio era imensa no 2º e 3º anos”*, e depois que *“foi muito forte, muito significativo (...) as vivências foram importantes”*.

O papel reflexivo desses momentos salta em sua narrativa:

E o quanto eram interessantes as nossas avaliações, enquanto adolescentes, na construção de um caminho, do que os colegas, alguns já se aposentando do Estado, estavam fazendo com aquelas crianças... (...) Havia um crescimento do grupo, porque a gente tinha que aplicar atividade, a gente tinha que fazer, a gente

tinha que elaborar, e aquilo trazia... *não ensinava a dar aula, mas trazia uma reflexão...* trazia uma reflexão. (grifo meu)

Sem a intenção de difundir modelos ou métodos específicos, os estágios apareciam como elementos imprescindíveis para a reflexão sobre a prática, possibilitando a construção de novas formas de atuação. O **Prof. Júlio** afirma:

A intenção que a gente tinha é que um instituto de educação tinha que ser uma escola experimental e um laboratório de educação pra que as professoras tivessem *experiências diversificadas pra implantar depois o que elas desejassem*, onde fosse, e *se adaptarem melhor aos outros lugares*, né? (grifos meus)

A **Prof.^a Célia** mostra que o estágio realizado na escola de aplicação tinha um caráter distinto daquele realizado em outras escolas do município. Em geral, nas outras escolas que trabalhara, percebia uma relação tensa entre estagiários/as e professores/as. Os/as primeiros/as com receio da avaliação pela qual passariam; os/as outros/as, com medo das observações que os/as alunos/as levariam de suas aulas: *“e se num primeiro momento elas tinham isso, no segundo momento já não tinham, sabe? Já viam que o negócio funcionava de uma outra maneira, que elas eram acolhidas também, que todo mundo ali estava na mesma situação”*.

No instituto, isso parecia se quebrar por dois motivos principais. Primeiro, porque os/as estagiários/as eram tratados como professores/as e se envolviam de fato no desenvolvimento das aulas:

Alguns professores que davam aula de 1º ao 5º também eram professores na formação de professores. (...) Eles conversavam com a gente sobre aquilo que eles estavam oferecendo pros alunos. Eles não tratavam a gente só como estagiárias... Me lembro que tinha um professor que disse: *Vocês são as professoras que estão comigo nessa turma. Então nós somos responsáveis por esse momento e pelo desenvolvimento das crianças.* (...) Então a gente já era envolvido mesmo na sala de aula. (**Angélica**)

Depois, porque, pela característica do próprio curso e dos princípios seguidos no instituto, não havia espaço para estágios que se dedicassem exclusivamente à observação. **Acácia** destaca esse ponto como diferencial, inclusive, entre o estágio vivido por ela naquele curso e aquele experienciado depois no ensino superior, em que acompanhar professores/as ou orientadores/as era sua função, dando à atividade uma dimensão reducionista e pouco formativa. Por isso, a **Prof.^a Célia** afirma que ficar sentado observando era quase impossível nessa proposta, em que as situações solicitavam respostas novas, sem modelos a serem seguidos.

O princípio da atividade definido como linha metodológica, baseado no referencial piagetiano, pressupunha uma sala de aula em que o movimento, o dinamismo e o imprevisto teriam sempre lugar. Essa característica do trabalho conferia aos estágios a possibilidade de construir outro tipo de relação entre professores/as e alunos/as e, ainda, outra forma de avaliação e de reflexão sobre a prática: *“quem observou, quem avaliou, quem me deu sugestão, quem trouxe a proposta do que eu deveria trazer de conteúdo pra turma foram os professores das turmas em que eu estava estagiando... das próprias turmas”* (**Angélica**).

Mesmo cumprindo seu papel de escola de aplicação, a carga horária dos estágios, conforme afirmado pelos/as alunos/as, era extensa, e o IENF não conseguia atender a todos/as. Assim, o estágio em outras escolas do município também era frequente. Essa prática, aliás, era estimulada para a vivência de outras experiências. E para **Érica**, os/as futuros/as professores/as não eram bem preparados/as para essa tarefa: *“os estágios não eram bem acompanhados. Quando íamos para os estágios, geralmente os professores saíam de licença. E a gente não era bem preparado”*. Essa observação irá se repetir nos relatos de outros/as ex-alunos/as: se o agente principal desse modelo de estágio era o/a professor/a regente e a possibilidade de uma regência partilhada aparecia como diferencial, que tipo de acompanhamento era oferecido para aqueles/as que, ao chegarem à escola, recebiam uma turma na qual precisavam atuar na ausência de um docente? Não bastava romper com o estabelecido; era necessário estar apto a construir novas formas de ação, e naquele contexto, isso dependeria de orientação e diálogo reflexivo com profissionais mais experientes e capacitados a estimular o pensamento e a criatividade de cada estudante para esse fim. Assim, mais que o acompanhamento realizado no curso, a preparação dos/as professores/as regentes para essa tarefa aparecia como elemento fundamental.

Estágio rural e a leitura da realidade

Se a vivência dos estágios na escola de aplicação trouxe marcas significativas à formação de professores/as no IENF, foi o estágio realizado em zona rural que diferenciou, na perspectiva dos/as ex-alunos/as, essa formação. Para **Amarilis**, *“foi quando percebi que era a escola que me fazia uma pessoa melhor. Que as crianças, principalmente elas, que me davam vontade de continuar aprendendo e procurar a tão almejada sociedade a partir da educação”*.

O estágio em zona rural parece ter se construído dentro do instituto em torno da ideia de que a formação de professores/as criativos/as prestava-se, principalmente, à construção de novas formas de ensino que atendessem às diferentes realidades, a começar pelo município de Nova Friburgo, a partir da leitura das mesmas. Essa ideia aparece vinculado ao Plano de Desenvolvimento Econômico e Social para o Rio de Janeiro do Governo Leonel Brizola, prevendo a *“capacitação do professorado para a busca de soluções concretas e viáveis que representam a dimensão local”*¹⁰.

Utilizando dados da Sinopse Estatística da Educação Básica relativa aos anos 1979/1980 divulgados pelo MEC, Cunha (1991, p.50) afirma que 22,8% dos alunos matriculados no 1º grau no Estado do Rio de Janeiro naquele momento frequentavam classes multisseriadas em escolas unidocentes, localizadas principalmente em escolas municipais em zonas rurais. De acordo com o Censo Demográfico realizado em 2000, Nova Friburgo possui 12% de sua população vivendo em áreas rurais. Em trinta anos, esse número teria crescido 38%, enquanto a população urbana teria dobrado, indicando que durante as décadas de 70 e 80, havia um equilíbrio maior entre esses grupos populacionais. Isso explicaria a preocupação da direção do instituto com a formação de professores/as preparados/as para o trabalho nessas áreas do município.

Além da distância desses locais em relação aos centros urbanos, a atividade docente nessas escolas exigiria preparo específico, já que a chamada “polivalência” caracterizava a atividade: em geral, um/a único/a professor/a – além de dirigir a escola e preparar a merenda, dentre outras funções – lecionava para alunos/as que, embora cursando séries diferentes, se reuniam na mesma classe. Mesmo quando o número de matrículas proporcionava a manutenção de uma equipe no estabelecimento de ensino, a

¹⁰ PDES/RJ, Educação, Programa de Recursos Humanos para a Educação, 1983a, p. 47.

realidade sociocultural do público colocava em evidência a inadequação do trabalho realizado nos centros urbanos naquele contexto.

Essa realidade era tão forte no município de Nova Friburgo, que em estudo realizado acerca da organização coletiva dos educadores, tomando como referência o aparelhamento do CEP através de seus líderes naquela localidade, Paulo (1984) refere-se aos profissionais que atuam nesse tipo de escola como aqueles que, na maior parte das vezes, *“recebem pior remuneração, os que menos tempo têm para se aprimorar, os que raramente são ouvidos pelos ‘intelectuais’ de nossa esfera profissional e, sem dúvida, os que menos atenção têm recebido da Secretaria de Educação”*. Apesar de não ser esse seu foco de estudo, as narrativas, geralmente de mulheres, indicavam essa realidade como comum entre elas, especialmente no início de suas carreiras.

Se hoje os estudos que chamam atenção para a diversidade cultural suscitam discussões acerca do necessário diálogo entre a cultura escolar e a cultura de referência dos diferentes grupos (CANDAUI, 2014; KOFF, 2006), cabe lembrar que naquele contexto essas discussões ainda provocavam pouca interferência nas práticas escolares. Pensar um programa de estágio voltado para essa realidade era não apenas inovador, mas colocava em cena uma das questões presentes na educação do município: os/as professores/as recém-contratados/as eram, em geral, destinados/as a essas escolas distantes e desafiadoras no sentido do trabalho e da prática pedagógica. Aqui apareciam com força a importância da criatividade e do pensamento como focos da formação de professores/as, como explica o **Prof. Antônio** em seu relato, destacando que a prática dos/as futuros/as professores/as deveria atender às diferentes realidades, a partir de uma leitura do contexto e da comunidade em que estava inserida.

Ler a comunidade e o contexto em que atuariam aparecia como elemento decisivo na concepção de formação profissional preconizada pelo IENF. Se os modelos eram questionados – e contestados – e uma prática crítico-criativa era esperada por parte dos/as futuros/as professores/as, desconstruir a noção de aluno/a ideal e conceber a escola em sua concretude, histórica, social e culturalmente determinada, era um caminho promissor para se alcançar tal objetivo.

Os relatos destacam a importância desse momento na formação dos/as ex-alunos/as. Ainda que extensos, penso que sua leitura traduz o significado que essa experiência trouxe à formação desses/as então futuros/as professores/as:

A gente ficou uma semana em zona rural. Então... toda nossa turma ficou uma semana sem ir pra escola, porque nós nos organizamos e fomos conhecer as escolas da zona rural do município. (...) E depois a gente voltou com essa experiência pra sala de aula pra gente discutir sobre como ela foi, até porque cada grupo foi pra uma escola diferente, com realidades diferentes, com propostas de trabalho diferentes. Então, assim, *a gente discutia muito sobre esses momentos de estágio...* e isso foi bem legal. (...) E na escola da zona rural era pra gente conhecer como era a dinâmica, até porque muitas escolas tinham turmas multisseriadas... Tinha escolas que não eram multisseriadas, mas os professores tinham que ficar durante a semana no distrito, porque não tinha ônibus que levasse e trouxesse... Então eram experiências que provavelmente depois de formados a gente iria passar. Essa foi uma outra diferença. E depois *a gente poder trazer também esse material pra discutir em sala*, eu acho que foi bem bacana. (**Angélica** – grifos meus)

Nosso estágio na área rural foi uma coisa espetacular, porque eu me lembro, fomos eu e mais cinco colegas de classe pro estágio... a gente podia ir em grupo... e nós ficamos, se eu não me engano, durante uma semana ou 15 dias, agora não me recordo, indo pra uma região rural. (...) Quando nós chegamos, *os responsáveis por aquela escola se afastaram... (...) e largaram a escola na nossa mão*. Então a gente fazia a merenda, a gente limpava a escola, a gente dava aula... nas turmas multisseriadas... a gente fazia festas... Então foi um período que *nós assumimos aquela escola... éramos adolescentes... cinco adolescentes...* mas com um prazer... porque a gente assumiu, a gente se sentiu tão senhor de si ali, que a gente levou. (**Açucena** – grifos meus)

Os estágios que eu fiz na zona rural, assim, valeram muito a pena. Aprendi muito (...) Tem muita área rural ainda em Friburgo que não tem acesso, que as pessoas não têm quase nada, né? E a gente às vezes acha que tá longe essa realidade e tá tão pertinho... é ali. Lugar que às vezes o aluno tinha que andar distância porque mora muito longe, né? E aí... acho que valeu muito a pena! (...) Era cansativo, porque a gente tinha que ficar estudando o dia inteiro... mas era muito gratificante. Eu peguei uma turma multisseriada. Então *nessa época*

faltava professor... professor resolveu tirar férias... (...) Eu já estava me sentindo “a professora”. (**Acácia** – grifo meu)

Cumpri o estágio rural também numa escolinha lá, a caminho de Lumiar (...) que foi assim... muito interessante! Porque era uma coisa que... eu não imaginava, né? Eu achava, assim, que tinha uma salinha de primeiro ano, segundo, terceiro... professor ali feliz, com aquela quantidade reduzida de aluno... e lá não era. Não era. Lá era uma turma grande... multisseriada... num lugarzinho distante... onde não tinha muito recurso... o professor se desdobrava pra dar conta daquela turma. (...) E o professor tentava da forma que ele podia fazer o melhor pra aquela turma. *Na época aquilo me assustou.* (**Margarida** – grifo meu)

A fala de **Angélica** dá pistas para responder a uma das questões que levantei anteriormente: o espaço de reflexão em sala de aula acerca das vivências existia, e a ex-aluna ressalta seu valor e dimensão formativa. A imprevisibilidade, a importância do contexto concreto e as condições reais de trabalho, dentre outros, têm sido apontados como elementos intrínsecos à atividade docente (PERRENOUD, 2001; BORGES, 2004). Logo, a tentativa de questionar modelos e de possibilitar o contato com diferentes espaços, incentivando a *leitura* de cada realidade para a construção de um modo de proceder que atendesse a cada uma era coerente. A reflexão acerca dessas realidades e, especialmente, dessas formas de agir tornava-se, então, essencial.

“*Tomar consciência do que se faz não acontece por si*”, afirma Perrenoud (*op. cit.*, p.172). Colocar em xeque os esquemas de ação mobilizados para agir em uma situação determinada ajudaria a modificar o *habitus* (BOURDIEU, 2008) e, conseqüentemente, facilitaria a *leitura* e a tomada de decisões conscientes em situações análogas. A relação teoria-prática na formação de professores/as, assim, não afirmaria a preparação profissional com base no saber agir, mas tendo como finalidade o saber tomar decisões para agir da melhor maneira em determinados espaços, tempos e contextos, atendendo às exigências de cada realidade. Funcionando de forma efetiva, aqui se encontrariam os *fundamentos* idealizados para o IENF, conforme o documento *Ideologia*: atividade, criatividade, pensamento, trabalho, autonomia, dentre outros.

Outro aspecto ressaltado nas memórias de **Açucena** e **Acácia**, repetindo a fala de **Érica** anteriormente citada, diz respeito à falta de acompanhamento dos/as

professores/as regentes – também formadores, na concepção do IENF. Se os estágios realizados no instituto possibilitavam participação efetiva e identificação com a profissão através de uma regência partilhada, em outros espaços os/as estagiários/as se viam na condição de professores/as sem qualquer acompanhamento *in locu*. A ideia de trabalho conjunto entre professores/as e estagiários/as, discutindo e possibilitando uma socialização profissional baseada na interação com um docente experiente e na reflexão a partir das decisões tomadas, não se cumpre aqui.

O desafio colocado a esses/as estagiários/as trazia, de um lado, a possibilidade de entrar na profissão e apropriar-se da função; sua aderência vinha marcada pelo *sentir-se professor/a*, como afirmam nos relatos transcritos: “*Eu já estava me sentindo ‘a professora’*” e “*a gente se sentiu tão senhor de si ali*”. Para Perrenoud (idem, p.171), “*se o habitus transforma-se em resposta a novas situações problema, a formação docente consiste em criá-las e em impedir os estagiários de saírem pela tangente*”. O enfrentamento, aqui, era inevitável, já que o contexto exigia dos/as futuros/as professores/as a mobilização de saberes e esquemas de ação no intuito de “assumir” a escola.

Por outro lado, a falta de orientação e acompanhamento na ação propõe que se coloque em questão os moldes em que se davam, nessas situações, a socialização profissional e a reflexão acerca da realidade encontrada e das práticas efetivadas. Viver a regência partilhada abria caminho para a discussão, o fazer com, o aprender junto; a experiência do/a estagiário/a se alimentava da experiência do/a professor/a. Assumir turmas ou uma escola, como nesse caso, sem o preparo necessário e sem a troca que nutriria a reflexão, coloca em questão o valor formativo dessa prática, sob o risco de que ao invés da construção de novas formas de ação, como se pretendia, os/as futuro/as professores/as moldassem suas ações com base nas referências que possuíam, aprendidas em sua vivência como alunos/as, reduzindo esse momento a uma espécie de treinamento prático reforçado por um caráter instrumental de sua ação.

Considerações

A inserção dos futuros/as professores/as no contexto de atuação profissional poderia possibilitar a ressignificação da prática docente. Para Borges (2004), é no contexto da prática durante a formação inicial que o estagiário/a coloca em xeque suas crenças ou concepções acerca do ensino e do fazer pedagógico. Contudo, sem o

acompanhamento necessário, se prestaria à reprodução de modelos, inviabilizando o ideal proposto: ler a realidade e construir formas de ação adequadas para o atendimento daquele contexto específico – *“a imitação de modelos afasta a possibilidade de o professor analisar, embasado teoricamente, a realidade social e o contexto escolar”* (MELO, 2014, p.40). O acompanhamento desse processo no curso de formação assume, então, importância decisiva. Na visão dos/as ex-alunos/as, contudo, essa vivência foi crucial e marcante em sua formação profissional.

Embora impregnada por aspectos subjetivos, a memória é, ao mesmo tempo, individual e coletiva (POLLAK, 1992; DORTIER, 2010). Mais que isso, ela é um fenômeno construído e, concomitantemente, constitutivo das identidades individuais e coletivas. *“O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”* (POLLAK, *op. cit.*, p.204). E as memórias dos/as ex-professores/as e alunos/as do IENF indicam como o estágio, pensado não para a reprodução de modelos, mas para a compreensão da realidade – sua leitura – e a construção de formas específicas e adequadas de trabalho assumiu caráter formativo, interferindo numa aderência (MURY, 2011b) à profissão marcada pela reflexão e criatividade.

Mais que isso: aponta para a importância desse elemento na formação docente hoje. Primeiro, indicando que para além de observar práticas e questioná-las, é preciso que os/as futuros/as docentes se sintam professores/as, de fato, partilhando com os regentes o espaço da sala de aula. Alterar a lógica de contato entre docentes e estagiários/as me parece o cerne de uma mudança significativa que poderia transformar essa prática efetivamente em espaço de formação. Depois, que tais questionamentos sejam realizados a partir da realidade em que as práticas são postas em ação. Ler o local, o contexto, poderia ampliar a compreensão e a possibilidade de criação desses/as profissionais.

Pensado para uma formação profissional diferenciada, num contexto singular e sobre bases então inovadoras, o estágio vivido no IENF não serve como modelo: não atingiu o ideal, certamente, e sequer foi pensado para isso. Contudo, reconstruído a partir das memórias de ex-professores/as e alunos/as, indica possibilidades que podem alimentar discussões atuais sobre esse elemento articulador entre teoria e prática, pensadas em unidade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E.; MEDIANO, Z. (Orientadora). **As competências básicas para o professor de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau nas escolas da periferia urbana: um estudo preliminar.** Departamento de Educação, PUC-Rio, 1983.

ASSEF, V.; ANDRÉ, M. (Orientadora). **A prática pedagógica do professor: conservadora ou transformadora?** Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, PUC-Rio, 1981.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção – crítica social do julgamento.** São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CANDAU, V.; LÉLIS, I. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. (org.). **Rumo a uma nova Didática.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, pp. 49-63.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação.** Porto Alegre, v.37, n.1, jan./abr., 2014, pp.33-41.

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

DORTIER, J. **Dicionário de Ciências Humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

KOFF, A. Cotidiano escolar e cultura(s): dialogando com os resultados de uma pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

LÉLIS, I.; BRANDÃO, Z. (Orientadora). **A formação do professor para a escola básica**: da denúncia ao anúncio de uma prática. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, PUC-Rio, 1983.

LOPES, S.; MENDONÇA, A. (Orientadora). **A oficina de mestres do Distrito Federal**: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2003.

MELO, M.; ALMEIDA, L. Estágio supervisionado e prática docente: sentidos das produções discursivas da ANPED, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**. v.8, n.3, 2014, pp.34-51. Disponível em [http:// dx.doi.org/10.14244/19827199990](http://dx.doi.org/10.14244/19827199990). Acessado em 01/03/2015.

MENDONÇA, A.; CARDOSO, T. A gênese de uma profissão fragmentada. Dossiê: História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº15, set./dez., 2007, pp.31-49.

MURY, R.; LÉLIS, I. (Orientadora). **Profissionalização docente na Escola da Ladeira**: entre histórias e trajetórias, o caminho possível. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2011a.

_____. **Profissionalização docente**: da aderência à vocação. 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011b. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-520%20int.pdf>. Acessado em 04/10/2014.

PAULO, I.; CANDAU, V. (Orientadora). **Educador**: do singular ao coletivo – a chance de reeducação? Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 1984.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.). **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. rev. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, pp.161-184.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Vol.5, n.10, 1992, pp.200-212.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (1984-1987)**. Lei RJ 705, de 21 de dezembro de 1983a.

_____. **Plano Quadrienal de Educação e Cultura (1984-1987)**. Documento preliminar (mimeo.), 1983b.

SCHAFFEL, S.; LUDKE, M. (orientadora). **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)**. Tese de Doutorado. PUC-Rio, 1999.

XAVIER, L. Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense (1975-95). In: FREIRE, A.; SARMENTO, C.; MOTTA, M. (coords.). **Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, pp.115-156.