

Soraiha Miranda de Lima

**O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL CRÍTICO-REFLEXIVO:**  
possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do *Prof. Dr. José Carlos Libâneo*

Rondonópolis, dezembro de 1997

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

**O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL CRÍTICO-REFLEXIVO:**  
possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola

Soraia Miranda de Lima

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do *Prof. Dr. José Carlos Libâneo*

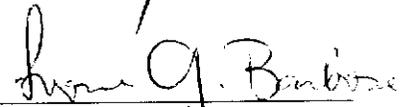
Rondonópolis, dezembro de 1997

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. José Carlos Libâneo  
(Orientador)



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivone Garcia Barbosa



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma Garrido Pimenta



À Natália, minha saudade. Dando-lhe a vida, dei-lhe também a possibilidade da morte...e esta, tão cedo, tirou-a de mim. Mesmo ausente, forçou-me a pensar sobre o sentido da vida.

À Mariana, minha grande paixão, minha razão de viver, cuja inteligência, perspicácia e sensibilidade me forçam, a cada dia, (re)aprender a ser mãe.

Ao Máximo, que com seu aguçado senso de realidade, sempre me "arranca" dos delírios emocionais e sonhadores provocados pela nossa profissão.

À minha mãe, pela racionalidade com que sempre encarou a vida. Mesmo intuitivamente entendeu a importância da escola e buscou, na máquina de costura, condições de estudo para todos os seus filhos. À meu pai, que me ensinou a ver o mundo com afetividade, a gostar dos livros e da poesia. Minha mãe, razão; meu pai, sensibilidade: esta união delincou componentes fundamentais de minha formação.

# Agradecimentos

Este não foi um estudo solitário. Em diferentes circunstâncias tive o privilégio de conviver com valiosos interlocutores e colaboradores que me auxiliaram em diferentes aspectos durante o processo de pesquisa. A cada pessoa ou instituição quero expressar meu agradecimento especial:

Aos *alunos e professores* da pesquisa, meu profundo respeito e meu agradecimento por terem aberto suas salas de aula, permitindo que elas se tornassem o palco dessa investigação e o objeto dessa intervenção.

Aos coordenadores pedagógicos da Escola "Daniel Martins Moura" por terem concordado com este projeto de estudo e facilitado a minha "intromissão". Agradeço também ao diretor, aos funcionários e professores que, com muita gentileza, me receberam em seu convívio.

Ao professor Libâneo pela orientação competente, segura e paciente, não só neste estudo, mas desde o início da trajetória no mestrado. Sua participação nas várias etapas deste estudo foi fundamental, tanto como orientador, quanto como professor.

Aos membros da banca, pela leitura respeitosa, criteriosa e pelas excelentes contribuições.

À minha amiga Vanderleida, que muito mais de que a revisora atenta deste texto, desempenhou o papel de interlocutora nos momentos em que as dúvidas e indagações teóricas e metodológicas me atormentavam.

Ao Departamento de Educação/ICHS/CUR/UFMT, que sempre se pautou pela defesa das condições de estudo para seus professores.

À professora Ivanete Rodrigues dos Santos, Chefe do Departamento de Educação, que não mediu esforços para criar condições para que este estudo se realizasse.

À Anabel que, pacientemente, garantiu a reprodução de todos os textos que foram utilizados durante a pesquisa.

Às minhas sempre amigas Kátia, Nancy e Núbia, por terem tido paciência para ouvir minhas especulações; por terem suportado as minhas indagações em momentos de angústia, resultado das dificuldades do estudo.

Ao meu amigo Javert que, com toda a paciência e cordialidade, orientou-me quanto às normas da ABNT para a elaboração das referências bibliográficas.

Ao meu sobrinho "Lima Filho" que realizou para mim aquelas tarefas que ainda não sou capaz de desempenhar, dado o meu grau de desconhecimento dos recursos disponíveis no computador.

Ao Miguel e Vicente, conhecedores de outras línguas e, por isso tradutores do resumo dessa dissertação.

À CAPS pela concessão da bolsa PICD, sem a qual teria sido impossível dedicar-me ao estudo em tempo integral.

"...a teoria não traduzível em fatos é abstração inútil e as ações não sustentadas pela teoria são impulsos infrutíferos" (Fiori, 1979, p.128).

LIMA, Soraiha Miranda. *O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1997 (dissertação de mestrado).

## Resumo

Este estudo refere-se a uma proposta de intervenção no âmbito da formação contínua de professores, orientado pelos preceitos metodológicos da pesquisa-ação e inspirado nas propostas de formação docente que concebem o professor como prático-reflexivo.

A formação de professores, tal como concebida neste estudo, fundamentou um projeto de ação, orientado pela expectativa de criar espaços e oportunidades de reflexão e diálogo com os conteúdos teóricos e práticos que demarcam o trabalho cotidiano de *professores* de Didática de uma escola pública, no município de Rondonópolis-MT.

O caráter deste estudo é, portanto, não apenas investigativo, mas também propositivo, pois busca extrapolar a linguagem da crítica e tomar como referência a linguagem e a ação da possibilidade, da sugestão, da alternativa, como forma de contribuir com opções de compreensão do trabalho realizado em sala de aula e com perspectivas de atuação docente.

Desse modo, a proposta de intervenção aqui delineada objetivou estimular o movimento que vai da ação à reflexão e desta à ação, na expectativa de que este movimento tivesse repercussões sobre o ensino dos *professores* e a aprendizagem dos seus *alunos*.

O estudo foi realizado através de observações das aulas, reuniões conjuntas de estudo, planejamento e avaliação, discussão de idéias e projetos, reflexão sobre teorias e práticas, com a intenção de se construir um projeto de ensino significativo, capaz de favorecer as situações de aprendizagem significativa.

# Abstract

This work describes a proposal of intervention in the continuous formation of teachers, based on the methodological principles of research-action and inspired in the models of teachers' formation that considers the teacher as a practical-reflexive agent.

The formation of teacher, as conceived in this study, was the basis for a project of action directed to create spaces and opportunities for reflection on and dialog with the theoretical and practical contents worked by the teachers of Didactics at a public school in the municipality of Rondonopolis in the state of Mato Grosso, Brazil.

The study is, in its nature, not only investigative but also propositional in that it seeks to go beyond the language of criticism, embracing the language and action of possibility, of suggestion, of alternative as a means to contribute with options for understanding the work done in the classroom, and with alternatives for the teachers' action.

The proposal of intervention designed here aimed at stimulating the movement from action to reflection and back to action, hoping that this movement could influence the teaching by the teachers and the learning by their students.

The work was carried out through observation of classes, sessions of study with the teachers, planning and evaluation, discussion of ideas and projects, reflection on theories and practice, all that directed to the designing of meaningful teaching project capable of fostering meaningful learning situations.

# Resumen

Este estudio se refiere a una propuesta de intervención en el ámbito de la formación continua de profesores, orientado por los preceptos metodológicos de la *pesquisa-acción* e inspirado en las propuestas de formación docente que conciben al profesor como *práctico-reflexivo*.

La formación de profesores, tal como es concebida en este estudio, fundamentó un proyecto de acción, orientado por la expectativa de crear espacios y oportunidades de reflexión y diálogo con los contenidos teóricos y prácticos que demarcan el trabajo cotidiano de los profesores de Didáctica de una escuela pública, en el municipio de Rondonópolis-MT.

El carácter de este estudio es, por lo tanto, no apenas investigativo, más también propositivo, pues busca estrapolar el lenguaje de la crítica y tomar como referencia el lenguaje y la acción de la posibilidad, de la sugestión y de la alternativa, como forma de contribuir con opciones de comprensión del trabajo realizado en sala de clase y con perspectivas de actuación docente.

De este modo, la propuesta de intervención aquí delineada intenta estimular el movimiento que va de la acción a la reflexión y de esta a la acción, en la expectativa de que este movimiento tuviese repercusiones sobre la enseñanza de los *profesores* y del aprendizaje de sus *alumnos*.

El estudio fue realizado a través de observaciones de las clases, reuniones conjuntas de estudio, planeamiento y evaluación de ideas y proyectos, reflexiones sobre teorías y prácticas, con la intención de se construir un proyecto de enseñanza significativa, capaz de favorecer a las situaciones de aprendizaje significativo.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
<b>CAPÍTULO I - Aprendizagem Significativa e Ensino Significativo: eixos temáticos para uma proposta de formação de professores prático-reflexivos .....</b>	<b>12</b>
1. O início do problema, o problema de início .....	12
2. O processo ensino-aprendizagem e a formação de professores .....	17
2.1. Aprendizagem Significativa: uma referência para a articulação entre a ação construtiva do aluno e a mediação pedagógica do professor .....	18
2.2. Ensino Significativo: uma referência para a ação-reflexiva e a formação contínua de professores .....	34
<b>CAPÍTULO II - Bases Metodológicas da Investigação .....</b>	<b>48</b>
1. O formato da intervenção .....	48
2. A sala de aula: um campo de investigação e intervenção .....	51
3. Caracterização do contexto do estudo .....	55
4. Sujeitos da pesquisa: os PROFESSORES e seus ALUNOS .....	61
4.1. Os PROFESSORES .....	61
4.2. Os ALUNOS .....	64

CAPÍTULO III - Um Diálogo com o Ensino e com a Aprendizagem .	71
1. A voz e as ações do PROFESSOR do 1º magistério noturno . . . . .	73
2. A voz e as ações da PROFESSORA do 1º magistério matutino . . . . .	94
3. Algumas conclusões: o trabalho do PROFESSOR e da PROFESSORA . . . . .	121
4. Os textos dos ALUNOS do 1º magistério noturno . . . . .	125
5. Os textos dos ALUNOS do 1º magistério matutino . . . . .	139
6. O processo ensino-aprendizagem: algumas conclusões . . . . .	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS - Entre o Possível e o Desejável . . . . .	157
Um projeto inacabado . . . . .	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS . . . . .	173
ANEXOS . . . . .	185

# INTRODUÇÃO

"Concluí hoje minha coleta de dados. Verifico que meu 'objeto' está circunscrito a um tempo e espaço determinados e específicos. Observo também que a dinâmica da escola pública extrapola o alcance do meu olhar e sua historicidade rompe com os limites e as 'barreiras' metodológicas que lhe 'impus' durante um semestre. Todavia, esforço-me para compreender o movimento que testemunhei, esperando que ele seja capaz de expressar, ainda que parcialmente, o universo rico e complexo da escola. Durante esse percurso dialoguei com autores e teorias, no afã de encontrar elementos que pudessem me auxiliar nessa árdua e instigante tarefa de realizar um estudo na perspectiva da pesquisa-ação" (Diário de Campo, 17/07/96).

A formação de professores sempre foi considerada condição básica para o atendimento dos objetivos da escola, em seus vários níveis de ensino. O tema da formação dos professores aparece com destaque mundial nos sistemas e políticas educacionais. As reformas educativas de vários países têm expressado consenso em torno da idéia de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores, o que implica na reavaliação dos sistemas de formação docente e na definição de novas concepções e práticas profissionais frente às exigências curriculares impostas pelas novas configurações sociais, novas condições e modalidades de trabalho.

Se buscarmos alguns antecedentes históricos referentes ao tema da formação de professores, constataremos que o pensamento, concepções e juízos reflexivos nem sempre foram tidos como elementos importantes no processo de sua formação profissional. Segundo Gómez (in: Nóvoa, 1992) a racionalidade técnica ou instrumental foi a concepção que serviu de referência para a educação e para a formação de professores durante várias décadas, especialmente, na década de 70:

"A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica" (Gómez, in: Nóvoa, 1992, p.98).

Baseados nessa concepção, os sistemas de formação de professores

depositavam, em grande parte, suas expectativas na definição do professor eficaz, que deveria estar preparado para manifestar competências técnicas específicas. Tido como um técnico, sua função deveria ser a de desenvolver atividades essencialmente práticas, baseadas em habilidades instrumentais. Ancorados na forma positivista de entender a relação teoria/prática, esses sistemas de formação apresentavam uma proposta rígida para a formação de professores e postulavam uma relação direta e linear entre a forma através da qual o professor ensina e os resultados de aprendizagem dos alunos.

A crítica generalizada ao modelo da racionalidade técnica conduziu à emergência de propostas alternativas sobre o papel profissional do professor, ancoradas na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico do professor e seu trabalho prático em sala de aula. Os anos 80, em especial, testemunharam uma mudança de perspectiva, responsável por demonstrar que o trabalho do professor não poderia ser suficientemente compreendido se observado apenas do ponto de vista de suas condutas eficazes. Concebido como um profissional prático-reflexivo e investigador, o professor deveria, então, garantir a integração entre reflexão e ação - elementos constitutivos da atividade educativa - de modo a tornar-se intérprete dinâmico de sua própria realidade e agente ativo, criador de concepções e práticas.

As discussões teóricas e as propostas pedagógicas que ocuparam esse cenário favoreceram o delineamento de uma perspectiva de compreensão e investigação que destaca a estreita vinculação entre a reflexão e as ações do professor. Para caracterizar a concepção decorrente dessa perspectiva, vários termos têm sido utilizados: prática reflexiva, professor reflexivo (Zeichener, in: Nóvoa, 1992; 1993), professores como intelectuais (Girox, 1993; 1994; 1995), reflexão na ação (Schön, in: Nóvoa, 1992; in: Sancho e Hernández, 1994), professor como prático autônomo (Gómez, in: Nóvoa, 1992; 1996), entre outros. Ainda que haja, entre essas diversas expressões, marcas que as diferenciem, existe uma intenção que as une: a necessidade de formar professores que sejam capazes de refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão

seja um instrumento de desenvolvimento do seu trabalho.<sup>1</sup>

Como se vê, a prática desponta como local e como oportunidade de aprendizagem do professor sobre seu próprio trabalho. Acredita-se que quando o professor reflete na e sobre a sua ação, ele converte-se num investigador na sala de aula. O professor desponta como alguém capaz de refletir sobre sua própria prática, buscando entender o significado das situações em que se encontra inserido. Acredita-se que essa atitude possa levá-lo a pensar sobre o que faz e a redefinir seus processos de trabalho em nome da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo e do fortalecimento intelectual de seus alunos. Nóvoa (1992), procurando expressar as intenções dessa concepção, transcreve as afirmações de Handal e Lauvas:

“Queremos professores que possuam uma teoria prática coerente, explícita e relevante como base para a sua tomada de decisões e a sua atuação na prática docente. A teoria deve refletir os seus valores básicos que são o conhecimento e as experiências. Os professores devem possuir um elevado nível de consciência sobre a sua teoria, pô-la à prova e revê-la” (Nóvoa, 1992, p.67).

O florescimento dessa perspectiva de compreensão e investigação indica, segundo Domingo (1996), a crescente atenção que as teorias sobre o desenvolvimento profissional do professor têm recebido, assim como a ênfase nos processos de formação baseados na própria experiência docente. Nesse sentido, termos como profissionalidade, reflexão sobre a prática, ação-reflexiva, etc., têm passado a fazer parte do vocabulário básico da pedagogia atual.

Pimenta (1997, p.52), sintetizando essa tendência, afirma que a formação dos professores deve ser pensada como um *continuum* de formação inicial e permanente, levando-se em conta que os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas.

As propostas de formação continuada, baseadas na reflexão do professor na

---

<sup>1</sup>Muitas propostas de formação e profissionalização docente têm sido elaboradas, buscando atribuir destaque e valor à prática, encarada como instância de auto-análise e reflexão do trabalho docente. Identificadas como prática-reflexiva, ação-reflexiva, ou reflexão na ação - para usar a expressão cunhada por Schön - essas tendências estão associadas à idéia de formação contínua do professor, interpretada como aquela que se estende ao longo de toda a sua vida profissional, numa articulação constante entre reflexão e ação.

e sobre sua própria prática, têm gozado de grande difusão e popularidade e sugerem, como um dos elementos da formação, a metodologia da investigação-ação, pois esta considera que um professor investigador converte-se, também, num produtor de conhecimento.<sup>2</sup>

Os maiores difusores da metodologia da investigação-ação<sup>3</sup> têm se preocupado em esclarecer que esta não se trata, unicamente, de uma investigação prática, mas trata-se de uma concepção de ensino que busca qualidades educativas, referendada no princípio de que os professores devam ser profissionais reflexivos. Pérez Gómez confirma esse entendimento em entrevista aos "Cuadernos de Pedagogia":

"Vejo a investigação-ação como uma filosofia e um movimento interessantíssimo, inclusive no âmbito da mudança social-democrática, reflexiva e autodeterminada, pois os agentes são os que têm que modificar sua teoria e sua prática. Fórmulas teóricas alheias não modificam a prática se o agente não está convencido delas. A investigação-ação é, ao mesmo tempo, uma filosofia e uma estratégia. Muitos não conhecem a filosofia e a adotam exclusivamente como uma técnica que está na moda. Então, ao converter-se em uma rotina da moda, desvirtua-se e perde a virtualidade transformadora. A investigação-ação, como tal, precisa assumir uma filosofia de compromisso com a realidade pedagógica, suas matrizes técnicas e as dimensões artísticas, políticas e éticas"(Gómez, 1996, p.14).<sup>4</sup>

A pesquisa-ação ou investigação-ação introduz uma ruptura essencial nas formas habituais de entender as relações entre conhecer e atuar. Converte a prática em objeto de investigação, de maneira que conhecer e atuar fazem parte de um mesmo processo. Por isso, considera que os próprios professores devem investigar sua prática, com o intuito de reorientá-la, potencializá-la, criar novas possibilidades de conduzir suas ações

---

<sup>2</sup>Sobre essa questão, Lisita (1996) afirma: "A metodologia da pesquisa-ação tem correspondência com as propostas mais recentes de pesquisa sobre formação de professores. Nestas propostas (Domingo, 1990; Nóvoa, 1992; Zeichener, 1993), destaca-se como ingrediente do desenvolvimento profissional do professor a investigação aplicada à aula. Ou seja, a investigação torna-se um processo metodológico pelo qual alia-se à prática docente cotidiana a reflexão pessoal. Dentre estas propostas, uma das linhas de pesquisa enriquecedoras da pesquisa-ação é a que busca superar a relação linear e mecânica entre teoria e prática, atribuindo ao ensino a *característica de atividade reflexiva* (Cf. Schön, 1992; Gómez, 1992)" (Lisita, 1996, p.30-31).

<sup>3</sup>Dentre os autores que se dedicaram a formular propostas que integram a investigação e a ação cabe citar Kurt Lewin, Lawrence Stenhouse, John Elliott, Stephen Kemmis e Wilfred Carr como os mais significativos, segundo Domingo (1994a).

<sup>4</sup>Tradução do espanhol: todas as traduções dos textos originalmente publicados em língua espanhola foram feitas por mim.

em direção a um processo que seja realmente significativo no percurso de aprendizagem que seguem os alunos.

Desse modo, os juízos reflexivos devem ser incluídos na prática docente, promovendo a contínua reflexão na e sobre a ação. A reflexão sugere a imersão consciente do professor no mundo de sua experiência, com o fim de conhecê-la em profundidade e de modificá-la. Obviamente que este mundo é repleto de valores, interesses sociais e políticos, simbolismos, conhecimentos..., o que faz com que a reflexão carregue a marca das contingências da própria experiência. Essa é mais uma razão que justifica a relevância das propostas de formação docente que postulam a importância das posturas reflexivas. A compreensão racional da prática exige, segundo Domingo (1994a):

"...a reflexão sistemática sobre a ação, a partir do estudo teórico dos fatores estruturais que condicionam as relações e distorcem ideologicamente as formas de consciência. Este processo de compreensão converte a prática não reflexiva e acrítica em práxis, em ação comprometida e teoricamente informada, que pode, por sua vez, transformar reflexivamente a teoria que a informou. A realização da pesquisa-ação é um processo pelo qual os professores podem levar a cabo este processo de desenvolvimento teórico e prático, a práxis" (Domingo, 1994a, p.5).<sup>5</sup>

Segundo André (1997), é importante enfatizar o potencial da pesquisa para desenvolver, no professor, a disposição para pensar o próprio trabalho. Orientados por esse objetivo, os projetos de pesquisa-ação buscam superar a marca da linearidade que tem caracterizado a relação teoria/prática no contexto escolar, propondo a formação dos professores pela via da ação-reflexiva. Centram-se, fundamentalmente, na busca de indicadores de qualidade e colocam ênfase nos juízos reflexivos, que são interpretados como bases necessárias para potencializar tanto a qualidade do ensino como da aprendizagem.

A finalidade dos projetos de pesquisa-ação, no âmbito da formação de professores, parece ser a de tentar responder à premente necessidade de formar alunos autônomos, capazes de enfrentar um mundo dinâmico como o nosso, em que o conhecimento e as tecnologias variam de modo constante e acelerado. Ao lidar com

---

<sup>5</sup>Tradução do espanhol.

a formação dos professores, esses projetos destacam a necessidade de que o aluno aprenda o que lhe é ensinado, de maneira compreensiva, profunda, significativa.

O trabalho desenvolvido nas salas de aula nem sempre é sustentado por juízos reflexivos, obedecendo mais a reações, impulsos, improvisações, regras, costumes, rígidos padrões, etc. O modelo baseado na busca de condutas eficazes e de competências técnicas específicas ainda define posturas em sala de aula e ajuda a anular aquelas condutas que deveriam se adaptar, intencional e conscientemente, às situações que se produzem no cotidiano da classe.

Desse modo, as tendências educativas que utilizam o referencial da ação-reflexiva têm se preocupado em elaborar, no âmbito da pesquisa-ação, estratégias, modelos e projetos de intervenção em sala de aula, com o propósito de criar ou ampliar os espaços de diálogo com as concepções e práticas dos professores. Está em questão, portanto, enquanto projeto de formação docente, a articulação da reflexão teórica com os dados de investigação empírica e de atuação em sala de aula, de modo que os laços entre pesquisa e ensino tornam-se bastante próximos.

Situado nessa perspectiva, o presente estudo procurou encontrar formas de estimular os professores a voltarem seus olhares para si mesmos e para o próprio trabalho, utilizando-o como objeto de investigação. A proposta de intervenção aqui delineada objetivou facilitar o movimento que vai da ação à reflexão e desta à ação, na expectativa de que esse movimento tivesse repercussões sobre a aprendizagem dos alunos.

Convém esclarecer que a investigação, a reflexão na ação e sobre a ação está sendo tomada aqui como *atitude* necessária ao professor frente às decisões que ele é levado a tomar em sala de aula, o que não significa considerá-lo como pesquisador profissional nem, tampouco, propor a fusão entre ensino e pesquisa. Sobre isso, é pertinente recorrer a Perrenoud:

“O papel dos investigadores profissionais é o de produzir conhecimentos gerais, organizados e transmissíveis no âmbito de uma disciplina científica construída. A vocação dos professores é outra” (Perrenoud, 1993, p.117). Entretanto, a iniciação à investigação poderia ajudar os professores a adotar “...uma prática reflectida, ou seja, uma disposição e competência para a análise individual ou colectiva das suas

práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir tirando conclusões e, inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes. Com efeito, a investigação empírica oferece modelos concretos de vaivém entre a teoria e a observação ou a experiência. Na investigação, a teoria é, sobretudo, uma grelha de leitura que ajuda a ver, a antecipar, a analisar, a construir os "factos" (Perrenoud, 1993, p. 129).

O presente estudo referendou-se nesta interpretação de Perrenoud sobre a relação entre ensino e pesquisa. Tomando o professor como um investigador (em sentido amplo), o referido estudo se propôs a acompanhar a prática docente de dois PROFESSORES<sup>6</sup> do Curso Habilitação ao Magistério, com a finalidade de ajudá-los a desenvolver capacidade crítico-reflexiva e pensamento autônomo no desenvolvimento teórico-prático de seu trabalho e a ampliar essas habilidades à seus ALUNOS. Em outras palavras, este estudo pretendeu ser uma resposta à seguinte indagação: o que um professor precisa saber e fazer para ter autonomia de pensamento, capacidade de auto-crítica sobre seu trabalho e habilidade para desenvolver, em seus alunos, capacidade de aprender de modo crítico-reflexivo?

A seleção do tema, a delimitação do objeto e a definição do contexto de estudo foram sugeridos pela minha história acadêmica e profissional. Desde a conclusão do Curso de Pedagogia em 1988 na UnB, tenho trabalhado com formação de professores. Inicialmente, na Coordenação Pedagógica da Delegacia de Ensino de Rondonópolis, integrei a equipe responsável pelo assessoramento do trabalho dos professores das séries iniciais. Posteriormente, tornei-me professora do Departamento de Educação/UFMT/Rondonópolis e, desde então, tenho me dedicado, preferencialmente, ao estudo dos conteúdos próprios da Didática.

Durante todo esse tempo tenho estado profundamente envolvida com as situações teóricas e práticas que dão contorno à profissão docente e, por estar com elas envolvida, sempre fui levada a deter-me ante a questão da relação teoria/prática na formação e no trabalho do professor.

---

<sup>6</sup>Para manter o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa optei por identificá-los por PROFESSOR, PROFESSORA e ALUNOS. Essa medida pareceu-me necessária para distingui-los das referências genéricas a professores e alunos.

Meu contato com alunos de diferentes licenciaturas (futuros professores e, boa parte deles, professores em exercício) tem revelado a existência de opiniões que se orientam pela separação entre teoria e prática. A cada início de semestre, quando solicito que os alunos se manifestem quanto ao conhecimento sobre o objeto e conteúdo da Didática e quanto à sua compreensão da natureza e função do trabalho docente, obtenho respostas que, via de regra, identificam a Didática como um conjunto de métodos e técnicas, responsável por garantir ao futuro professor sua habilidade prática (instrumental) em sala de aula. Sempre intrigou-me perceber que, a despeito dos demais estudos que tais alunos realizavam em outras disciplinas, esta opinião permanecia resistente e amplamente difundida. A Didática, como o próprio trabalho e a formação profissional do professor, restringir-se-ia à sua dimensão prática, e a teoria estabeleceria com ela apenas uma relação superficial.

A identificação dessas opiniões levou-me a perceber que tais idéias continuam se perpetuando e têm, no Curso de Magistério, uma importante fonte de difusão. Ao receber, a cada ano ou semestre, uma nova turma de alunos provenientes, via de regra, de cursos de Magistério, o Departamento de Educação/UFMT/Rondonópolis depara-se com professores das séries iniciais (na ativa ou em potencial) com concepções que sustentam a cisão entre teoria e prática no trabalho docente<sup>7</sup>.

Essas circunstâncias convergiram para a definição do meu interesse de estudo: a formação de professores nos seus aspectos teóricos e práticos. Optei, então, por realizar este estudo na forma de acompanhamento sistemático do trabalho de dois PROFESSORES de Didática do Curso Magistério de uma escola estadual de 1º e 2º graus do município de Rondonópolis, na expectativa de que as reflexões produzidas nesse contexto fossem significativas no sentido de contribuir para a compreensão das ações desenvolvidas em sala de aula, e pudessem ser convertidas em proposições de trabalho. O estudo foi realizado durante um bimestre, em relação ao PROFESSOR do noturno, e um semestre, em relação à PROFESSORA do matutino. O trabalho com os

---

<sup>7</sup>Tenho observado que essas opiniões são amplamente aceitas entre os alunos e não se constituem em "privilegio" dos egressos do Magistério.

PROFESSORES cumpriu os seguintes momentos: elaboração inicial do plano de ensino, com a definição conjunta de suas bases teóricas e práticas; realização de reuniões de estudo para a leitura e discussão de textos; observação cotidiana das aulas, buscando perceber sua dinâmica, seqüência, formas de gestão, articulação entre elementos teóricos e práticos, assim como os recursos, atividades e comunicação didática entre PROFESSORES e ALUNOS; realização de reuniões de avaliação e (re)planejamento, que permitiam uma apreciação das atividades realizadas em aula. O estudo configurou-se, então, pelo trabalho de observação de aulas, planejamento, estudo, avaliação, discussão com os PROFESSORES integrantes da pesquisa. Durante 110 dias convivi com PROFESSORES e ALUNOS da escola pública e registrei suas atividades cotidianas. Com os PROFESSORES discuti idéias e projetos e, juntos, pensamos alternativas de trabalho que fossem capazes de potencializar suas atividades de ensino e favorecer as situações de aprendizagem de seus ALUNOS.

Havia, pois, uma hipótese norteando o projeto esboçado: a de que o trabalho de um professor que possui formação mais consistente caracteriza-se por maior articulação entre as atividades teóricas e práticas do ensino, o que pode favorecer o desenvolvimento de meios de pensar, competências, valores e processos cognitivos nos alunos. Dito de outro modo, o domínio de conhecimentos sistematizados e relevantes por parte do professor, a capacidade de organizar seu pensamento, opiniões e decisões, de desenvolver suas próprias estratégias de pensamento, de pensar sobre sua própria prática, podem ser importantes elementos para suscitar aprendizagens significativas e habilidades de pensamento nos alunos.

Em virtude dessa hipótese, o interesse desta proposta de estudo foi não só o de obter informações sobre a metodologia de ensino habitualmente adotada pelos PROFESSORES, mas também o de, junto com eles, explorar outros caminhos, outras opções de trabalho que pudessem representar uma ajuda mais efetiva à aprendizagem significativa dos ALUNOS. Parecia claro que se os PROFESSORES não fossem capazes de organizar melhor seu trabalho e seu raciocínio mediante o desenvolvimento de habilidades cognitivas, eles não poderiam desenvolver, em seus ALUNOS, tais

processos de raciocínio e habilidades. Nessa perspectiva, o objetivo fundamental deste estudo foi o de ajudar a potencializar as atividades de ensino dos PROFESSORES envolvidos na pesquisa, de modo a favorecer as situações de aprendizagem significativa dos seus ALUNOS.

A formação de professores, tal como concebida neste estudo, encerra, pois, um projeto de ação, uma intervenção, na medida em que busca criar espaços de reflexão e diálogo com os conteúdos teóricos e práticos que demarcam o trabalho cotidiano dos dois PROFESSORES. Este projeto contempla as contribuições das propostas atuais sobre formação docente que propõem a ampliação do repertório cultural e científico dos professores, assim como a descoberta de novos horizontes que possam aprofundar as relações de aprendizagem que ocorrem em sala de aula.

Inspirado nas propostas de formação docente que valorizam o professor como profissional reflexivo, o estudo aqui proposto interpreta a pesquisa-ação como oportunidade para conhecer melhor o ofício docente e para propor a inserção do movimento de reflexão na ação e reflexão sobre a ação no terreno da formação contínua de professores. Em outros termos, o movimento de reflexão na ação e sobre a ação é interpretado, neste estudo, como um método de formação contínua dos PROFESSORES. Os referenciais teóricos e metodológicos que orientam este estudo assentam-se sobre essa concepção, que busca promover a articulação entre teoria e prática docente.

O que estimulou este estudo foi, pois, o interesse pelo trabalho e formação de professores, tomados em seus aspectos teóricos e práticos. O relato aqui registrado baseia-se em determinadas referências conceituais e metodológicas, sobre as quais busquei me basear para compreender uma situação concreta, evitando, com isso, ater-me, simplesmente, às dimensões empíricas de meu estudo e à discussão de vagas idéias.

Assim, os capítulos foram organizados de modo a indicar as bases conceituais e metodológicas do estudo. No primeiro capítulo apresento as referências teóricas que deram suporte à investigação. Discuto os conceitos de aprendizagem significativa e

ensino significativo, tomados como eixos temáticos de um projeto de formação contínua de professores referendado na articulação entre ação e reflexão, teoria e prática. No segundo capítulo coloco em destaque a metodologia adotada na pesquisa-ação. Procuo identificar o processo desenvolvido, os passos seguidos, os procedimentos adotados, o formato da intervenção, os sujeitos, as características do contexto do estudo. No terceiro capítulo apresento os dados coletados. Reflexões teóricas e metodológicas voltam à tona, articuladas aos dados empíricos. Procuo fazer uma releitura dos registros produzidos durante a realização da pesquisa e indicar algumas conclusões, que aparecem amalhadas no texto. Por fim, nas considerações finais, alguns elementos indicados em outros momentos do texto retornam à discussão, com a intenção de avaliar a escola e os professores, quanto a seus papéis de prestar uma ajuda necessária aos alunos na sociedade atual.

# CAPÍTULO I

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E ENSINO SIGNIFICATIVO: eixos temáticos para uma proposta de formação de professores prático-reflexivos

Movimento desejado é aquele que vai dos fatos à teoria e desta aos fatos. Desejado, porém, complexo. Não pretendo furtar-me à iniciativa de tentá-lo, mas gostaria de concentrar meus esforços num desafio prévio: buscar referências teóricas que possam inspirar, encorajar, sugerir e clarificar a atividade de pesquisa-ação que se realizou. Nesses termos, é preciso concordar com Cornelius Castoriadis:

"Sabemos perfeitamente que os problemas que nos preocupam não podem ser resolvidos por meios teóricos, mas sabemos, também, que não o serão sem uma elucidação das idéias" (Castoriadis, 1995, p.80).

### I. O Início do Problema, o Problema de Início

"... não se trata de criar um sujeito epistêmico formal, uma espécie de robô inteligente, senão, de desenvolver a capacidade de pensar nos sujeitos concretos" ( p.18).  
(Zemelman, 1994)<sup>8</sup>

A complexidade da profissão docente coloca-nos diante de questões que não possuem explicações e/ou respostas simples: somos capazes de desvendar, claramente, os processos cognitivos que dão suporte à atividade mental e construtiva do aluno? O professor possui compreensão nítida de como nortear, orientar, instruir essa atividade, em função do processo de aprendizagem do seu aluno? Enfim, sabemos, de fato, o que

---

<sup>8</sup>Tradução do espanhol.

significa ensinar e aprender e a maneira pela qual devemos conduzir esses processos?

As propostas de formação docente que concebem o professor como profissional reflexivo têm enfrentado essas questões, indicando que o ensino e a aprendizagem dos saberes culturais não consistem, meramente, num ato de transmissão e recepção, mas incluem um processo de construção por parte de quem aprende. Entende-se por isso que o sujeito que aprende o faz no processo de apropriação e incorporação dos saberes socialmente produzidos, e ninguém pode substituí-lo enquanto sujeito da aprendizagem.<sup>9</sup> Tais propostas destacam que, no âmbito da escola, a atividade construtiva do aluno é delineada por conteúdos de aprendizagem já existentes, construídos e aceitos como saberes culturais e mediada pela ação do professor. Este, diante de tal atribuição, não pode limitar-se, unicamente, a criar condições "ótimas" para que o aluno se desenvolva, mas deve orientar, guiar, encadear essa atividade, com o objetivo de que o saber, a compreensão e o pensamento do aluno ampliem-se de forma significativa e progressiva. Nesse sentido,

"A importância dada à atividade do aluno não deve ser interpretada tanto no sentido de um ato de descoberta ou de invenção, senão no sentido de que é ele quem aprende e, sem ele, não se faz nada, nem sequer o professor pode fazê-lo em seu lugar. O ensino está totalmente mediado pela atividade *mental* construtiva do aluno(...)a atividade mental construtiva do aluno é aplicada a conteúdos que já possuem um grau considerável de elaboração, ou seja, que são o resultado de um certo processo de construção em nível social. Praticamente a grande totalidade dos conteúdos que constituem o núcleo das aprendizagens escolares são saberes e formas culturais, que tanto os professores como os alunos encontram em boa parte elaborados e definidos" (Coll, 1996, p.395).

Uma das questões mais sérias a ser incluída nessa discussão diz respeito ao papel do professor e à sua formação, porque não se pode pensar numa escola capaz de propiciar a aprendizagem de conhecimentos socialmente válidos e relevantes e, simultaneamente, de favorecer a formação de habilidades de pensamento dos alunos,

---

<sup>9</sup>Sobre essa questão, Onrubia (1996) afirma: "...o ensino deve ser entendido (...) como uma *ajuda* ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é altamente improvável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela, que a escola tem a responsabilidade social de transmitir. Mas apenas ajuda, porque o ensino não pode substituir a atividade mental construtiva do aluno nem ocupar o seu lugar" (Onrubia, 1996, p. 123-124).

sem professores preparados. Isso requer que o professor seja capaz de conhecer, analisar e implementar o ato educativo, de modo que ele possa diagnosticar, criar, planejar, propor, sugerir, indicar, avaliar, retificar, ensinar, enfim, favorecer a aprendizagem de seus alunos. Cada uma dessas ações requer, no entanto, não apenas habilidades técnicas dos professores, mas também, e necessariamente, referências conceituais e teóricas a respeito do ato educativo e de suas múltiplas e intrincadas relações e a respeito da área de conhecimento em que atuam. Sobre esse último aspecto, Nóvoa (1992, p.56) afirma que o conhecimento dos professores sobre os conteúdos de sua área de atuação e o modo como estes se convertem em ensino é uma questão de grande importância para a análise dos processos educativos. O desempenho da profissão docente requer, entre outras coisas, que o professor conheça exaustiva e profundamente a disciplina com que trabalha, sua estrutura, seus nexos com outras áreas do conhecimento e sua importância no campo das ciências.<sup>10</sup> Por isso, uma das preocupações prioritárias dos projetos de formação de professores deve ser a de levá-los a adquirir sólidos conhecimentos teóricos, capazes de dotá-los de flexibilidade de pensamento, autonomia intelectual ou, para usar a expressão de Perrenoud (1993), “paradigmas interpretativos”, responsáveis por orientar os processos de trabalho em sala de aula e norteá-los de forma consciente e reflexiva.<sup>11</sup>

Diante dessas exigências, uma questão se impõe como fundamental: os cursos de formação dos professores têm conseguido dotá-los dessas habilidades que se

---

<sup>10</sup>Discutindo o papel da didática como mediação na construção da identidade do professor, Pimenta (1997) dedica-se ao tema do conhecimento, considerado não apenas como informação. Refere-se ao seu trabalho como professora de graduação e pós-graduação, oportunidade em que sugere uma discussão sobre o conhecimento na sociedade contemporânea. Para ela, a discussão desse tema “...leva os alunos a se questionarem sobre as relações entre conhecimento e poder, sobre as bases materiais da produção de conhecimento e sobre o seu próprio entendimento quanto ao papel do conhecimento de que são especialistas, qual sua finalidade na formação dos alunos e como o conhecimento está sendo trabalhado nas escolas” (Pimenta, 1997, p57).

<sup>11</sup>Discutindo as relações entre elaboração do conhecimento e ação profissional, Bonafé (1995) defende a autonomia intelectual do professor, interpretando-a como forma de conquista da capacidade de pensar sobre o próprio pensamento e de refletir sobre o conhecimento que este elabora na atividade de ensino. A autonomia intelectual do professor lhe dará, portanto, condições para integrar, na prática cotidiana, de modo coerente, o que pensa, o que sabe e o que faz.

colocam como sustentadores do processo de ensinar e aprender? Faço minhas as indagações de Perrenoud:

"...quais são as competências, as qualificações, os meios de avaliação que um professor põe em prática? São conhecimentos teóricos bem organizados? Modelos didáticos bem interiorizados? Métodos e truques? Atributos de caráter e de personalidade? Capacidades globais de adaptação às situações mais diversas e de resolução dos problemas?" (Perrenoud, 1993, p.105).

O que se tem observado é uma distância entre o modelo formativo que cremos como adequado para o professor que está colocado diante dos desafios da atualidade, e aquele que tem sido hegemônico nos cursos de formação de professores, seja em nível do Magistério de 2º Grau, seja através dos estudos universitários. Verifica-se que tais cursos têm se caracterizado por lenta adaptação às inovações científicas, tecnológicas e, mesmo, teóricas; apresentam uniformidade dos métodos e procedimentos de trabalho; são marcados por escassa conexão entre as diferentes matérias curriculares que englobam o conjunto de saberes necessários ao futuro professor; demonstram dificuldade de promover rupturas entre o saber adquirido ao longo de sua formação "ambiental" e o saber necessário ao exercício de sua profissão; entre outras características diversas.

Esta última característica merece um destaque especial. Não se pode ignorar que, como conseqüência da educação recebida, os futuros professores têm incorporado determinadas idéias sobre o ensino e, ao tornarem-se professores, tendem a perpetuá-las. Lamentavelmente, o processo de formação a que são submetidos os futuros professores nem sempre consegue revisar e modificar essas idéias, levando-os a ensinarem tal e qual lhes foi ensinado.<sup>12</sup> Para Carvalho:

---

<sup>12</sup>Um exemplo: "Podemos verificar, ao longo deste estudo, que os alunos do Curso de Graduação em Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT, em sua maioria, perdem o contato com a Universidade depois de graduados. O distanciamento entre o egresso e sua instituição de origem, aliado a valores sócio-culturais, os levam a abandonar uma possível mentalidade científica adquirida na graduação e regredir a uma prática vinculada ao senso comum (p.3). ... interessou verificar se havia e em que medida se dava a articulação entre a teoria estudada na graduação e a prática docente dos egressos do Curso de Pedagogia (p.6). ...constatamos...a inconsistência teórica demonstrada pelos sujeitos da investigação, o descaso para com o curso e a instituição formadora e a resistência cultural" (p.13). Trechos do Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica, financiado pela Capes e CNPq; FRANÇA, Eliacir Neves. Graduados...e Depois? (A presença de egressos de Pedagogia/UFMT/ICHS/CUR nas escolas públicas de 1º grau do Município de Rondonópolis-MT).

"...os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação 'ambiental' durante o período em que foram alunos (...). A influência desta formação incidental é enorme porque responde a experiências reintegradas e se adquire de forma não-reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado 'senso comum', escapando, assim, à crítica e transformando-se num verdadeiro 'conceito espontâneo sobre o que seja ensinar'. Encontramos uma rejeição muito grande pelo 'ensino tradicional'. Quase todo mundo se diz construtivista. No entanto, há evidências de que, apesar de todas as repulsas verbais, hoje se continua fazendo na sala de aula praticamente o mesmo que há 60 anos. Temos de tomar consciência de nossas concepções sobre o que seja ensinar e de nossas ações durante o ensino..." (Carvalho, 1994, p.83).

A afirmação de Carvalho sugere que os conteúdos escolares são interpretados pelos professores conforme seus próprios conhecimentos, valores, experiências, modos de pensar e agir, o que indica que podem, em maior ou menor grau, desconsiderar o saber de sua formação específica.

Um outro aspecto que adquire relevância nessa discussão é a constatação de que o processo de formação inicial dos professores, em grande parte, não tem conseguido oferecer bases teórico-conceituais e metodológicas suficientemente sólidas ao desenvolvimento de seu trabalho. Isto porque o conjunto de saberes próprios da formação docente tem sido, habitualmente, apresentado aos futuros professores de modo desconexo, desarticulado, defasado e rotineiro, sendo identificado, dessa maneira, como um conglomerado exaustivo de conceitos separados, estanques, sem significado e relevância, ou como um conjunto de técnicas, modelos, receituários e procedimentos burocráticos. Desse modo, ficam evidentes os limites da formação inicial dos professores. E é por isso que a definição de planos de qualificação docente, através de programas de formação contínua, se faz necessária.

O estudo que aqui se apresenta tem em vista essa necessidade e, por isso, propõe um método de formação contínua de professores, referendado nas propostas de formação docente que concebem o professor como profissional reflexivo. Esta proposta foi realizada em conjunto com dois PROFESSORES de Didática de uma escola pública, cujo objetivo foi o de potencializar suas atividades de ensino em sala de aula e favorecer as situações de aprendizagem significativa dos seus ALUNOS.

## 2. O Processo Ensino-Aprendizagem e a Formação de Professores

“Em geral, qualquer que seja o nível de ensino em que nos situemos, a educação escolar terá como meta contribuir para que os alunos progridam (...). Deste modo, todas as decisões didáticas - desde a seleção de conteúdos e a organização de atividades de aprendizagem, até as intervenções do professor, ou os procedimentos de avaliação - ficam sujeitas ao alcance deste objetivo último” (Coll e Martí, 1996, p. 116).

Verifica-se, atualmente, um crescente interesse por conhecer, traduzir, desenvolver, aplicar, difundir programas de ensino que motivem os alunos no exercício da aprendizagem, que os ajudem a aprender significativamente e que lhes ensinem a pensar. Os que se interessam por tais programas têm uma pergunta fundamental a responder: como introduzir, em todos os níveis escolares, um ensino que esteja articulado a uma aprendizagem significativa, capaz de favorecer, simultaneamente, a aquisição de conhecimentos e de capacidades cognitivas, facilitando o desenvolvimento intelectual dos alunos? Associada à essa pergunta, outra importante questão se coloca: como o professor pode exercer sua influência educativa sobre o processo de construção do conhecimento do aluno, atuando como mediador?

As discussões atuais sobre a temática da aprendizagem significativa e da intervenção docente indicam que as teorias pedagógicas e as teorias psicológicas da aprendizagem estão, cada vez mais, orientadas em direção à análise da interação entre os conteúdos, conhecimentos, fatos, conceitos, habilidades, valores e processos psicológicos. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é percebido tanto como um meio de proporcionar conhecimentos e assegurar determinados produtos ou resultados da aprendizagem, como um trabalho que deve estimular os processos mentais através dos quais esses produtos podem ser alcançados.<sup>13</sup> Estes objetivos, para além de serem

---

<sup>13</sup>Para Libâneo (1996) esse movimento refere-se a uma educação intencional, que mobiliza "...o processo de transmissão/assimilação ativa, mediante um conjunto de práticas sociais que auxiliam os indivíduos a assimilar e incorporar (internalizar) a atividade sócio-histórica humana (expressa em saberes e modos de ação), que possibilitará a construção de novos conhecimentos e de si próprios. A assimilação consciente e ativa é a contrapartida da transmissão, o que é o mesmo que dizer que a apropriação ativa de conhecimentos é socialmente mediada. É uma apropriação *ativa*, não-passiva, implicando uma interação entre sujeito e objeto e um processo interno de elaboração mental" (Libâneo, 1996, p. 117).

compatíveis, se requerem mutuamente. Em nome disso, as decisões didáticas do professor devem objetivar a aprendizagem significativa dos alunos, que inclui o domínio de conteúdos, o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o conteúdo da aprendizagem e sobre a forma de apreendê-lo. Para que tais decisões sejam tomadas de modo lúcido, consciente e conseqüente requer-se, obviamente, contínua e sólida preparação do professor.

As propostas pedagógicas formuladas a partir dessa compreensão insistem em que os alunos devam compreender, dotar suas aprendizagens de significado, adquirir autonomia de pensamento e ação. Em outros termos, insistem em que os alunos não só estudem, mas aprendam significativamente.

## 2.1. *Aprendizagem Significativa*: uma referência para a articulação entre a ação construtiva do aluno e a mediação pedagógica do professor

A aprendizagem significativa refere-se à possibilidade de estabelecer vínculos substantivos e não casuais entre o que é preciso aprender e o que já se sabe. Coll afirma sobre isso que:

"A distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem repetitiva remete à existência ou não-existência de um vínculo entre o material a ser aprendido e os conhecimentos prévios: se o aluno consegue estabelecer relações "substanciais e não arbitrarias" entre o novo material de aprendizagem e seus conhecimentos prévios, ou seja, se o integra em sua estrutura cognitiva, será capaz de atribuir-lhe alguns significados, de *construir* uma representação ou modelo mental do mesmo e, em conseqüência terá feito uma aprendizagem significativa; se, pelo contrário, não consegue estabelecer tal relação, a aprendizagem será puramente repetitiva ou mecânica; o aluno poderá recordar o conteúdo aprendido, durante um período de tempo mais ou menos longo, porém não terá modificado sua estrutura cognitiva, não terá construído novos significados" (Coll, 1996, p.397).

Aprender significativamente quer dizer atribuir significado ao conteúdo da aprendizagem, o que supõe a contínua revisão, modificação, enriquecimento e estabelecimento de diferentes conexões e relações entre o que já se sabe e o novo conteúdo e/ou entre os vários elementos constitutivos do próprio conteúdo da

aprendizagem. Esse movimento assegura, conforme Coll e Solé (1989) não só a *funcionalidade*<sup>14</sup> da aprendizagem, mas também, a *memorização compreensiva*<sup>15</sup> dos conteúdos aprendidos significativamente.

Para os autores, há uma relação direta entre a possibilidade de aprender e a quantidade e qualidade das prévias aprendizagens dos alunos. Destacam as relações e conexões que se estabelecem entre o que já se conhece e o novo conhecimento. Isso significa dizer que quanto mais variados, complexos, amplos, forem os conhecimentos de uma pessoa, maior é a possibilidade de que ela atribua significado a conteúdos e situações novas e, portanto, maior é a possibilidade de que ela aprenda significativamente. Aprender significativamente implica, por conseguinte, a possibilidade de atribuir significado ao que está sendo ensinado, com a contribuição do que já se conhece. Esse movimento favorece a contínua aprendizagem da pessoa que aprende, mediante a integração de novos elementos e relações, com o que se assegura a memorização compreensiva e a funcionalidade das novas aprendizagens. Assim se manifestam Coll e Solé a esse respeito:

“O que se aprende significativamente é significativamente memorizado: por suposto, este tipo de memorização tem pouco a ver com a que resulta da memória mecânica, que permite a reprodução exata do conteúdo memorizado sob determinadas condições. No caso da aprendizagem significativa, assegura-se a memorização, na medida em que o aprendido seja integrado à rede de significados” (Coll e Solé, 1989, p.16).<sup>16</sup>

Do ponto de vista da psicologia cognitiva, aprender um conteúdo implica atribuir-lhe significado, construir uma representação ou um “modelo mental”, “imagem

---

<sup>14</sup>Para Coll e Solé, a aprendizagem é funcional quando a pessoa pode utilizá-la para enfrentar uma situação concreta e resolver um problema determinado.

<sup>15</sup>A “*memorização compreensiva*”, por oposição à memorização mecânica ou repetitiva é, segundo Coll, um componente básico da aprendizagem significativa: “Construir significados novos implica modificar os esquemas de conhecimento inicial, introduzindo novos elementos e estabelecendo novas relações. Os novos elementos e as novas relações passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento e, neste sentido, pode-se dizer que são “recordados” ou “memorizados”. A memorização é compreensiva porque os significados construídos são incorporados aos esquemas de conhecimento, modificando-os e enriquecendo-os. Em suma, aprender de forma significativa um conteúdo implica necessariamente um certo grau de memorização compreensiva do mesmo” (Coll, 1996, p.399).

<sup>16</sup>Tradução do espanhol.

mental” do mesmo, e, nesse processo, um elemento de grande importância é o conhecimento prévio do aluno. Conforme Mauri:

“...aprender algo equivale a *elaborar uma representação pessoal* do conteúdo objeto da aprendizagem. Essa representação não se realiza em uma mente em branco, mas em alunos com conhecimentos que lhes servem para ‘enganchar’ o novo conteúdo e lhes permitem atribuir-lhe algum grau de significado” (Mauri, 1996, p.86-87).

Quando o aluno põe-se diante de um novo conteúdo, ele o faz munido de uma série de conceitos, concepções, representações, conhecimentos, adquiridos no decorrer de suas experiências sócio-culturais, o que o ajudará a selecionar e organizar as informações a que vai tendo acesso durante sua formação. Os conhecimentos que o aluno já possui são requisitos indispensáveis para a aprendizagem, ainda que os vínculos significativos entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos possam depender do assunto, do tema, do conteúdo da questão abordada. A esse respeito, afirmam Carretero e Cascón(1996):

“É lógico pensar que a experiência seja um fator facilitador, sendo, pois, previsível que o sujeito com experiência ou familiaridade em uma tarefa, a realize melhor do que aquele que se defronta pela primeira vez com ela. No entanto, não é tão evidente pensar que essa familiaridade ou experiência possa dificultar a resolução correta de um problema. É precisamente isso que é indicado por uma numerosa série de trabalhos, que revela que, quando os sujeitos possuem idéias ou esquemas anteriores, frutos de sua experiência, podem ter uma concepção equivocada prévia, o que leva a produzir erros na realização da tarefa”(Carretero e Cascón, 1996, p.281).

Diante do exposto até aqui, pode-se compreender que a aprendizagem significativa realiza-se mediante a garantia de algumas condições. Inicialmente, é preciso que o conteúdo revista-se de potencial significativo, pela inclusão de saberes, conhecimentos, habilidades, hábitos de reconhecido valor formativo e, não meramente, mnemônico. Isso requer que o conteúdo da aprendizagem seja relevante, que tenha organização lógica, que possa ser assimilado. Requer-se também que o aluno disponha de conhecimentos prévios pertinentes, permitindo-lhe abordar a nova aprendizagem de modo significativo. Isso não implica em considerar que os conhecimentos prévios dos alunos possam ser tomados como algo “natural”, fruto de sua maturação inevitável, mas

como elementos da cultura que podem ter sido ou não por eles incorporados.<sup>17</sup>

A aprendizagem significativa põe em relevo a ação construtiva dos alunos, assim como a mediação pedagógica do professor. A ação dos alunos sugere uma atividade cognitiva complexa, o que requer, sem dúvida, um professor bem preparado. Nesse processo, a relevância do professor é destacada, na medida em que sua responsabilidade é a de criar oportunidades para que os alunos aprendam, o mais significativamente possível, aqueles saberes da cultura, indispensáveis para que se tornem membros socialmente ativos, criativos, críticos. O professor se apresenta, pois, como aquele que tem a função social de possibilitar aos alunos a aquisição dos conteúdos selecionados para fins de ensino e que representam os saberes da experiência sócio-histórica e cultural da humanidade. Enfim, a aprendizagem significativa focaliza o aluno como aquele que vai construir os significados, mas não dispensa a função do professor, que deve auxiliá-lo nesse empreendimento.

No âmbito dessa discussão, que destaca a ação construtiva dos alunos e a intervenção docente, figuram conceitos como estratégias de aprendizagem, procedimentos, metachecimento, etc., os quais têm passado a fazer parte do vocabulário da Pedagogia, indicando elementos que procuram sublinhar a atividade construtiva do aluno no processo de aprendizagem significativa e a relevância de um

---

<sup>17</sup>Sobre essa discussão, vale lembrar os conceitos de *continuidade* e *ruptura* formulados por Snyders. Para este autor, "...a pedagogia consiste na unidade dialéctica desses dois movimentos de continuidade e ruptura. Por um lado, os alunos descobrem uma coincidência entre o que desejam, pressentiam e tentavam criar, e o resultado que alcançam; por outro lado, o professor introduz abertamente o que é novo, uma experiência que pode ir até à confusão; e no entanto esse novo é reconhecido pelos alunos, ou antes, reconhecem-se nele: graças a ele, compreendem melhor e com mais lucidez a sua própria prática" (Snyders, 1978, p. 313). Na sua avaliação, a condição essencial para que os objetos de conhecimento sejam elucidados e esclarecidos, é a de se situarem em continuidade com a própria experiência. Esta, por sua vez, necessita do auxílio da cultura para ultrapassar o conhecimento de senso comum, para "...sair da aproximação, para se desembaraçar dos estereótipos, para conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu e para se libertar da pressão difusa das ideologias dominantes" (Snyders, 1978, p. 313). Em outro texto, discutindo as possibilidades de uma pedagogia de esquerda, Snyders afirma no segundo tema que o professor "...deve conduzir os alunos a noções, a formas de ação, a atitudes que eles não podem atingir por si mesmos" (Snyders, 1974, p. 196). No entanto, o autor esclarece no terceiro tema que os conhecimentos que "...o professor deve transmitir ao aluno do exterior está em relação directa, profundamente ligada aos conhecimentos que o aluno já possui, às experiências que ele já atravessou" (Snyders, 1974, p. 196). Os apontamentos do autor são extremamente úteis para a compreensão do conceito de aprendizagem significativa, que confirma esse movimento dialético de continuidade e ruptura.

ensino significativo na condução docente desse processo.

Vários autores contemporâneos têm se dedicado a estudar esses conceitos, cuja referência me parece importante para auxiliar na compreensão da aprendizagem significativa. Sobre as estratégias de aprendizagem, bastante esclarecedor é o trabalho de Pozo(1989,1996), que as define como:

"...seqüências integradas de procedimentos ou atividades que se elegem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização de informação ou conhecimento" (Pozo, 1996, p.178).<sup>18</sup>

As estratégias de aprendizagem, para Pozo(1989,1996), podem ser classificadas em três grupos: revisar, elaborar, organizar. A reprodução da tabela por ele elaborada permite observar o tipo de aprendizagem, a estratégia de aprendizagem correspondente, assim como sua finalidade e a técnica ou habilidade levada a efeito em cada situação de aprendizagem.

*Classificação das Estratégias de Aprendizagem Conforme Pozo (1996, p. 185):*

Tipo de Aprendizagem	Estratégia de Aprendizagem	Finalidade ou Objetivo	Técnica ou Habilidade
Por associação	Repassamento	Repassamento Simples	Repetir
		Apoio ao Repassamento (seleccionar)	Sublinhar
			Destacar Copiar, etc.
Por reestruturação	Elaboração	Simples (significado externo)	Palavra-chave
			Imagem
		Complexa (significado interno)	Rimas e Abreviaturas
			Códigos
	Organização	Classificar	Formar Analogias
		Hierarquizar	Ler textos
			Formar Redes de Conceitos
		Formar Categorias	
		Identificar Estruturas	
		Fazer Mapas Conceituais	

Pozo identifica as estratégias associativas, denominadas de repassamento, cuja

<sup>18</sup>Moreno, em outras palavras, sustenta a definição de Pozo, afirmando que: "Entende-se como 'estratégia' um procedimento ou meio para alcançar um fim. As estratégias se referem a instrumentos intelectuais, baseados no metac conhecimento e nos ajudam a organizar nossa aprendizagem e melhorar seus resultados"(Moreno, 1989, p.56 - tradução do espanhol).

função consiste em recitar ou nomear itens e informações com o objetivo de fixá-las na memória e, por isso, refere-se a uma estratégia mais simples. Outro tipo indicado pelo autor é o das estratégias de reestruturação, que se subdividem em elaboração e organização. As estratégias de elaboração buscam uma relação, um referencial ou significado comum entre os itens a serem aprendidos. As de organização significam agrupar itens que pertençam a uma mesma categoria ou suponham uma classificação hierárquica de elementos, e representam a forma mais sofisticada de aprender um conteúdo, pois permitem atribuir-lhe significado, relacionando-o com o que já se conhece.

As estratégias de aprendizagem são facilitadoras da aprendizagem significativa e, por isso, o seu domínio possibilita, segundo Pozo, o planejamento e organização das atividades de aprendizagem por parte daquele que está a aprender. À pretensão de facilitar a capacidade de aprendizagem do aluno e torná-la significativa, não pode corresponder o mero desenvolvimento de técnicas ou habilidades práticas. Para o autor, as habilidades e técnicas fazem parte das estratégias de aprendizagem e incluem um amplo leque de destrezas específicas. No entanto, se por um lado, o bom uso de uma estratégia requer o domínio de determinadas técnicas, por outro, a mera execução de habilidades e destrezas não configura a utilização de uma estratégia de aprendizagem. Esta não pode reduzir-se a um conjunto de técnicas, mas requer um certo grau de metachecimento.<sup>19</sup> Desse modo, verifica-se a:

“...insuficiência de ensinar aos alunos as técnicas ou habilidades de estudo que não apareçam acompanhadas de certa dose de metachecimento sobre seu emprego. A repetição cega ou mecânica de certos 'recursos' ou 'hábitos' não supõe, em caso algum, uma estratégia de aprendizagem...” (Pozo, 1996, p.180).

Segundo a compreensão de Nisbet e Shucksmith (1994), as estratégias de aprendizagem servem de sustentação para a realização de tarefas intelectuais. Não se limitam a seqüências de habilidades ou regras, mas estabelecem finalidades educativas

---

<sup>19</sup>Metachecimento, para Nisbet e Shucksmith (1994, p. 54) “...significa o conhecimento de si mesmo, concernente aos próprios processos e produtos cognitivos ou a tudo relacionado com eles, por exemplo, as propriedades de informação ou dados relevantes para a aprendizagem”.

associadas à aprendizagem e ao pensamento. Na direção da realização de determinado objetivo educativo, a estratégia indicará caminhos, atividades ou procedimentos diversos necessários à realização do processo de aprendizagem.

Diversos programas de instrução têm sido elaborados com o objetivo de proporcionar estratégias de aprendizagem aos alunos, articulados em torno da preocupação com o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.<sup>20</sup> Tapia (1989) considera que a impressão geral sobre esses programas é positiva e crê que parece ser possível ensinar a pensar. Para Pozo (1996), tais programas pretendem fomentar o metac conhecimento nos alunos, desenvolver-lhes a capacidade de aprender significativamente, levá-los a obter o maior aproveitamento possível de seus próprios processos de aprendizagem. Os programas de instrução baseados na preocupação de ensinar e ensinar a pensar são variados, têm diferentes objetivos e métodos de trabalho e parecem concordar quanto à importância de estratégias de aprendizagem como facilitadoras do processo de conhecimento, da aprendizagem significativa, da possibilidade de “aprender a aprender”.

Ora, é possível ter consciência sobre o próprio modo de pensar? Pode-se aprender a aprender? Os professores podem ensinar a aprender ou ensinar a aprender a aprender? A resposta de Nisbet e Shucksmith (1994) para as duas primeiras questões é afirmativa:

“Aprendemos a fixar a atenção, a prever e estabelecer hipóteses, a interpretar e analisar, a dominar algo mediante a repetição e a prática, a manejar os números e outros símbolos abstratos, a tomar notas, a reconhecer os pontos-chaves, etc. Também aprendemos a coordenar estas habilidades e é o que chamamos 'estratégias de aprendizagem'” (Nisbet e Shucksmith, 1994, p.24).<sup>21</sup>

Segundo a compreensão desses autores, os alunos podem adquirir habilidades intelectuais básicas, aprender conceitos ligados às várias áreas do conhecimento,

---

<sup>20</sup>Tapia(1989) menciona diversos programas de instrução desenvolvidos com o objetivo de ensinar os alunos a pensarem. Classifica-os em cinco tipos diferentes, conforme sua meta, extensão, profundidade e metodologia. Ver a respeito: CASTRO, José Luis et ali. Proyecto Harvard. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 175, pp. 20-28, nov.1989.

<sup>21</sup>Tradução do espanhol.

aprender a coordenar essas habilidades, tornando-se capazes de buscar novas informações quando estas se fizerem necessárias. Essas ações caracterizam-se por exigir dos alunos o auto-conhecimento de suas atitudes, limitações, dificuldades, problemas, possibilidades para aprender. Portanto, a capacidade de “aprender a aprender” possui relação com o nível de conhecimento que se tem sobre os próprios processos mentais, assim definido pelos autores:

"Aprender a controlar o processo de aprendizagem implica dar-se conta do que está fazendo ou ser capaz de submeter os próprios processos mentais a um exame consciente e, assim, podê-los controlar mais eficazmente. Esta consciência dos próprios processos mentais se chama 'metacognição'"(Nisbet e Shucksmith, 1994, pp. 22-23).<sup>22</sup>

A metacognição - metaconhecimento, para usar a expressão cunhada por Flavell (In: Pozo; Moreno; Nisbet e Shucksmith) - designa a capacidade humana de conhecer o próprio pensamento<sup>23</sup> e a forma através da qual pode adquirir conhecimentos, refletir sobre o que aprende e sobre a maneira como se desenvolve o processo de aprendizagem.

○ conhecimento dos próprios processos mentais e a capacidade de refletir sobre a forma como se aprende são habilidades que podem ser estimuladas e desenvolvidas. Reflexão, compreensão, consciência, pensamento, são atributos humanos que podem estar mais ou menos desenvolvidas nos indivíduos, conforme as situações de aprendizagem que vivenciam. Assim posiciona-se Vygotsky a esse respeito:

"O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais (metacognição). Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (...). Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento" (Vygotsky, 1991, p79).

---

<sup>22</sup>Idem.

<sup>23</sup>Marguerite Yourcenar em seu livro "A obra em negro", assim refere-se a Zenon, um de seus personagens: "As idéias também sucumbiam. Agora, o ato de pensar o interessava mais do que os duvidosos produtos do próprio pensamento. Examinava-se a si mesmo ao pensar, tal como teria contado, com o dedo sobre o pulso, os batimentos da artéria radial, ou auscultado sob as costelas o vaivém de sua respiração" (Yourcenar, M. *A obra em negro*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d, p.134).

Infere-se daí que a aprendizagem de conhecimentos científicos favorece o conhecimento de nossos próprios processos mentais que, por sua vez, favorece a organização, o planejamento e controle de nossas ações mentais e materiais, elevando nosso grau de conhecimento sobre o objeto da aprendizagem. A percepção ou representação que temos de nossos próprios processos mentais interfere na maneira como controlamos nossa aprendizagem. Entretanto, a simples consciência do que se sabe e do que não se sabe não é condição de aprendizagem, não conduz automaticamente ao conhecimento, mas indica o caminho a ser trilhado e as estratégias de aprendizagem a serem utilizadas nesse percurso. O metaconhecimento e as estratégias de aprendizagem podem instruir, orientar, guiar o ensino, em função de aprendizagens mais significativas.

É com a preocupação de favorecer aprendizagens significativas que Hernández dedica-se a compreender as relações entre procedimentos e estratégias de aprendizagem, concebendo-os como:

“...conjunto inter-relacionado de funções e recursos, capaz de gerar esquemas de ação que possibilitem ao aluno enfrentar, de maneira mais eficaz, as situações globais e específicas de sua aprendizagem e permitam-lhe realizar a incorporação e organização seletiva de novos dados ou a solução de problemas de diversas ordens e qualidades. O domínio e o conhecimento dessas estratégias permitirá aos estudantes organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, os procedimentos favorecem o desenvolvimento e exercício de operações intelectuais, que permitam ao aluno desenvolver funções organizativas que possibilitem sua generalização cognitiva em outras situações e momentos de aprendizagem” (Hernández, 1989, p.21).<sup>24</sup>

Como se vê, o autor não faz uma rígida diferenciação entre estratégias de aprendizagem e procedimentos, sendo que ambos devem estar vinculados ao desenvolvimento e à aprendizagem significativa dos alunos. Nessa perspectiva, as estratégias de aprendizagem e os procedimentos não se resumem a recursos, técnicas, destrezas, habilidades repetitivas e instrumentais, mas, são mediadores de um processo que pretende levar o aluno a aprender significativamente, a “aprender a aprender”.

---

<sup>24</sup>Idem.

Hernández cita alguns exemplos de procedimentos<sup>25</sup> e argumenta que estes e as estratégias de aprendizagem devem associar-se aos conteúdos de relevância cultural, cuja aquisição é o que justifica as práticas educativas escolares. Dessa forma, a noção de procedimentos e as estratégias de aprendizagem é afastada do seu habitual teor técnico e prático que, aliás, exemplifica as práticas de professores que não aprenderam a pensar seu trabalho em termos de complexidade psicopedagógica e estão habituados a atuar na expectativa de constatar rendimentos e resultados objetivos e previsíveis. Nessa nova concepção, estes conceitos adquirem um perfil pedagogicamente significativo e estão associados a saberes que devem ser didacticamente organizados para fins de sua difusão.

A discussão desses conceitos evidencia a maior atenção que hoje se dispensa aos processos e habilidades mentais e à atividade cognitiva dos alunos, simultaneamente à aprendizagem dos conteúdos. Valls considera que atualmente:

"...se reclama maior atenção aos processos mentais, à atividade cognoscitiva interna e às estratégias e habilidades mentais (...) se reconhece que ensinar a pensar, aprender a aprender, desenvolver a atividade mental, estratégias ou similares não de ser hoje também objetivos irrenunciáveis em educação escolar" (Valls, 1989, p.33).<sup>26</sup>

As contínuas mudanças tecnológicas, a aceleração dos processos de informação e a imensa acumulação de saberes exigem dos indivíduos não a mera reprodução do que receberam na escola, mas a manifestação de autonomia, seja na organização e realização de suas atividades, seja na maneira de pensar, apreender o mundo, encontrar formas criativas de lidar com as circunstâncias em que se encontrem inseridos.

Em vista disso, a aprendizagem significativa adquire destaque no contexto escolar, a qual está íntima e irredutivelmente vinculada aos conteúdos científicos, até porque:

"É impossível aprender a aprender e aprender de um modo geral, à margem dos

---

<sup>25</sup>Aprender a formular questões; saber planejar; aprender estratégias vinculadas ao próprio controle da aprendizagem; conhecer procedimentos para a comprovação dos resultados obtidos; utilizar processos e estratégias para a revisão das tarefas, o que facilita a reflexão sobre a situação e os resultados da aprendizagem e pressupõe a captação significativa da informação recebida em sala de aula.

<sup>26</sup>Tradução do espanhol.

conteúdos concretos ou dos conhecimentos específicos sobre o que se vai aprender. As habilidades de pensamento e aprendizagem não são alheias ao conteúdo, senão que dependem da área a que se apliquem" (Pozo, 1989, p. 11).<sup>27</sup>

Essa afirmação se apóia no entendimento de que não é possível desenvolver habilidades de pensamento em abstrato, à margem dos conteúdos específicos. Os conhecimentos científicos oferecem o suporte e a forma pela qual se pensa. Ensina-se a pensar a partir do conhecimento matemático, lingüístico, histórico, científico... O verdadeiro problema pode aparecer quando a ênfase do ensino se situa, unicamente, no âmbito das habilidades mentais, e o conteúdo, seu suporte, converte-se em aspecto secundário. Por isso, ainda que a aprendizagem de conteúdos determinados seja circunstancial e a aquisição de habilidades de pensamento seja contínua, a relevância daqueles não pode ser negligenciada.

É necessário, pois, destacar as dimensões centradas nos conteúdos culturais, assim como o domínio dos processos mentais que são necessários para se conseguir alcançar tais conhecimentos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como estes são elaborados, produzidos, transformados. Espera-se que o aluno assimile conhecimentos aprendendo a pensar e aprenda a pensar assimilando conhecimentos. É desse modo que se pode reafirmar que esses processos se requerem mutuamente e ocorrem simultaneamente.

A preocupação com as estratégias de aprendizagem, o metac conhecimento e a utilização de procedimentos não anula a preocupação com a aprendizagem dos conteúdos elaborados. Esses processos são complementares e simultâneos. Parece incabível pensar em aprendizagem significativa sem os conhecimentos temáticos de cada área de ensino, pois as habilidades de pensamento e aprendizagem não são alheias ao conteúdo por não poderem ocorrer no vazio.

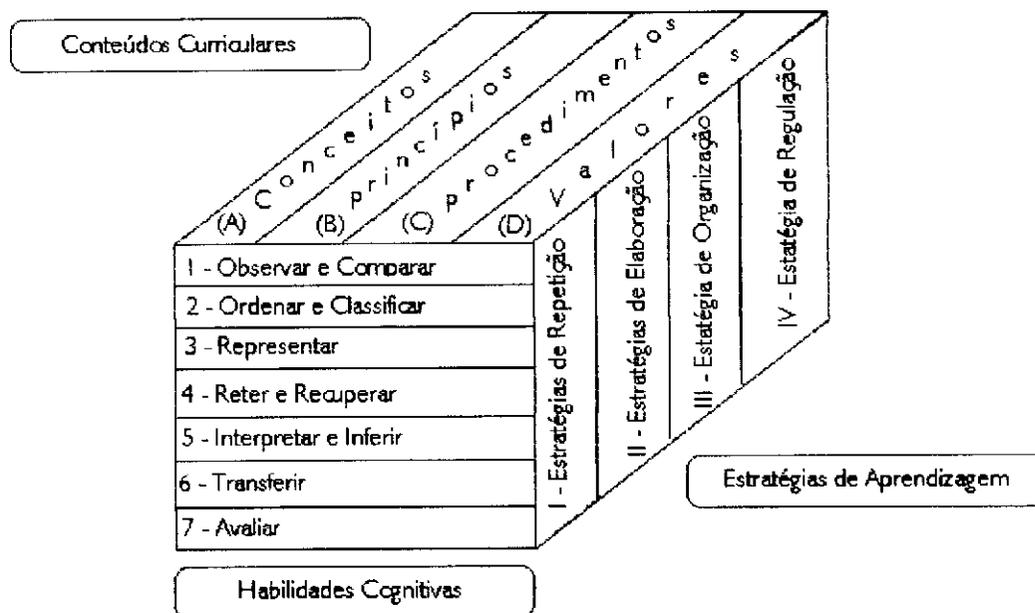
Isso indica que a adoção de procedimentos e estratégias de aprendizagem, como mediadores da aprendizagem significativa, é indispensável, ainda que não suficiente, pois exige-se:

---

<sup>27</sup>Idem.

“...um marco conceitual e um corpo de conhecimentos sobre o passado, que oriente e permita a atividade significativa dos alunos. Por isso, afirmamos que é incorreto construir procedimentos à margem de conteúdos conceituais” (Valls, 1989, p.36)<sup>28</sup>.

Font, Turmo e Farrero (1993) representam as inter-relações das dimensões básicas do processo ensino-aprendizagem através da seguinte figura:



Como se observa, os conteúdos curriculares guardam relações com as habilidades cognitivas e com as estratégias de aprendizagem, em suas diversas manifestações.<sup>29</sup>

A ênfase é posta não somente na forma da aprendizagem, mas também em seu conteúdo, em seu processo e em seu resultado. Trata-se, pois, de uma relação de inter-conexões que procura viabilizar esse percurso educativo, a fim de favorecer a formação de ferramentas mentais duradouras e versáteis, em vez de repertórios perecíveis de informações. Esse processo, que implica em rupturas com o senso

<sup>28</sup>Idem.

<sup>29</sup>Os itens que os autores incluem nos conteúdos curriculares, nas habilidades cognitivas e nas estratégias de aprendizagem são também os indicados pelos outros autores que fundamentam esse estudo. Veja-se, por exemplo, a classificação de Pozo (1996). As estratégias de repetição, de elaboração e de organização correspondem, respectivamente, às estratégias de repassamento, elaboração e organização indicadas por Pozo. As estratégias regulativas correspondem ao conceito de metac conhecimento, também por ele indicado.

comum, procura ensinar o aluno a superar os limites das explicações apenas formais e associá-las aos fatos e aos fenômenos; levá-lo a ver a diferença entre os fatos reais e as representações ou interpretações dos mesmos; indicar-lhe caminhos para buscar evidências e não permanecer preso às crenças ou concepções mágicas e místicas; gerar um espírito de permanente inquietude e inconformidade, sustentado pela preocupação de compreender o mundo que o rodeia.<sup>30</sup>

As contribuições de Vygotsky nesse campo são inestimáveis, sobretudo, porque ele buscou demonstrar a importância dos conhecimentos científicos, expressos nos conteúdos escolares, sobre o desenvolvimento global do indivíduo, indicando que as funções intelectuais superiores e a consciência reflexiva desenvolvem-se através dos portais dos conhecimentos científicos.

A teoria de Vygotsky possui implicações claras para o saber escolar, pois admitir a *zona de desenvolvimento proximal* implica em aceitar um certo controle do desenvolvimento pela aprendizagem e o poder que os saberes escolares exercem sobre ele. Através do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, compreendem-se as relações existentes entre o desenvolvimento real do indivíduo e o seu desenvolvimento potencial, que pode ser estimulado pela aprendizagem. Para Vygotsky,

*"A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (...) A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método*

---

<sup>30</sup> Isso permite ao aluno pensar criticamente sobre os conteúdos da aprendizagem, tratando-os de modo científico, penetrando em sua essência, verificando seus nexos, suas ligações, seus múltiplos aspectos, apreendendo a dinâmica das relações embutidas nos objetos de conhecimento de maneira compreensiva. Nas palavras de Libâneo: "Pensar criticamente e ensinar a pensar criticamente é estudar cientificamente a realidade, isto é, sob o ponto de vista histórico, apreendendo a realidade natural e social na sua transformação em objetos de conhecimento pela atuação humana passada e presente, incluindo a atividade própria do aluno de reelaboração desses objetos de conhecimento" (Libâneo, 1991a, p.138). Ainda sobre este conceito, acrescenta-se a contribuição de Fernando: "Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias...e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem" (Hernández, 1996, p.52 - tradução do espanhol). Como se observa, pensamento crítico é fruto da aprendizagem significativa e não matéria de currículo. Ao dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, desenvolver idéias, formular argumentos, etc., o aluno aprende de modo significativo.

podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação..." (Vygotsky, 1984, p.97-98).

Nessa perspectiva, a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, e a intervenção do adulto contribui para orientá-lo. A aprendizagem implica em internalização de saberes e ocorre através das interações sociais. Não basta, pois, aguardar que as etapas do desenvolvimento cumpram seu "curso natural", mas elas devem ser intencionalmente estimuladas.<sup>31</sup>

O desenvolvimento de tais habilidades supõe, portanto, a existência de intermediários externos, que assumam o papel de mediadores desse processo. Trata-se de uma atividade de interação e cooperação social, ou de inter-atividade entre os indivíduos e seus pares:

"...o processo de mediação, gerido pelo adulto ou por outras pessoas, permite que a criança desfrute de uma consciência imprópria, de uma memória, atenção, categorias e inteligência, *emprestadas* pelo adulto, que suplementam e conformam paulatinamente sua visão do mundo e constroem pouco a pouco sua mente, que será, assim, durante muito tempo, *uma mente social que funciona em seu exterior e com apoios instrumentais e sociais externos*. Apenas na medida em que essa mente externa e social vai sendo dominada com maestria e vão sendo construídos correlatos mentais dos operadores

---

<sup>31</sup>A respeito dessa questão parece-me interessante registrar as opiniões de Gramsci. Referindo-se às plantinhas que cultivava na cela, na penitenciária de Turi, assim escreveu Gramsci à sua cunhada Tânia, em 22 de abril de 1929: "Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções do mundo e da educação: se agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa, ou se ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade. Até agora a incerteza não acabou e na cabeça disputam as duas ideologias" (Gramsci, 1987, p.128). A despeito dessa afirmação, Gramsci não indica ter dúvidas sobre o papel da educação. Desponta como um crítico radical do inatismo, fazendo oposição a qualquer forma de espontaneísmo na educação. Nas "Cartas do Cárcere" os exemplos são fartos, mas eu gostaria de destacar apenas duas afirmações. Em carta a Giulia, com data de 30 de dezembro de 1929, assim escreveu: "Este modo de conceber a educação como o desenrolar de um fio preexistente teve a sua importância quando se contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está por sua vez superado. Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais" (Gramsci, 1987, p.146). Em outra carta a Giulia, escrita no ano de 1936, assim afirma: "Isto não significa que as leituras e a orientação escolar fornecidas a ele por algum professor não o induzam, em certos casos, a fantasiar de modo que me parece errado sobre hipóteses pseudocientíficas; parece-me errado e criticável porque creio que será sempre preciso levar os escolares a um caminho que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, depurada de quaisquer elementos de ideologias antiquadas e estúpidas capaz, portanto, de permitir a formação de uma geração que saiba construir a sua vida e a vida coletiva de modo sóbrio..." (Gramsci, 1987, p.380). Sobre a oposição de Gramsci ao inatismo pode-se consultar, também, na mesma obra, as páginas: 73, 97, 109, 165, 182, 201, 300, 331 e 350.

externos, essas funções superiores serão interiorizadas, conformando a mente da criança (...). Empregar conscientemente a mediação social implica dar, em termos educativos, importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (*o que é que se ensina e com quem*), mas também aos agentes sociais (*quem ensina*) e suas peculiaridades" (Alvarez e Del Rio, 1996, p.85).

Do exposto, compreende-se que é preciso dar destaque à tarefa do professor, a quem compete desempenhar o papel de agente social, mediador externo, interlocutor. A *zona de desenvolvimento proximal* constitui-se, pois, em potencialidade, espaço favorável à cooperação, ao trabalho partilhado, à inter-atividade, em função da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A interação, a mediação do "outro", a imitação, a memorização compreensiva e, enfim, a aprendizagem significativa, desempenham papel chave no desenvolvimento da criança. Discutindo a natureza do ensino segundo essa concepção, Zilma Oliveira afirma que:

"O desenvolvimento humano ocorre, pois, através de práticas sociais concretas, onde instruções, apontamentos e representações de indivíduos mais experientes interagem com os gestos e concepções das crianças e adolescentes. Todavia, um grande valor é atribuído à escolarização, que criaria condições para a transformação significativa da consciência do aluno por exigir-lhe formas mais complexas de relação com o mundo, conforme ele passa a ter um domínio da língua escrita, de formas complexas de cálculos e de conceitos científicos hierarquicamente relacionados e que acionam diferencialmente suas funções psicológicas" (Oliveira, Z., 1992, p.38).

Essa concepção confere importância crucial à escola, na medida em que esta viabiliza a comunicação pedagógica dos conteúdos socialmente construídos. Estes estimulam o desenvolvimento, permitem o acesso a uma compreensão mais ampla do mundo e funcionam como um motor de novas conquistas psicológicas. A simples participação do indivíduo no grupo não basta para assegurar-lhe um desenvolvimento pessoal plenamente satisfatório. Por isso, a escola é chamada a participar desse processo. Alguns aspectos do desenvolvimento pessoal não seriam desenvolvidos senão por intermédio de atividades educativas pensadas especialmente para esse fim, pois

"... aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Vygotsky, 1984, p.101).

A intervenção docente mostra-se, pois, como um processo pedagógico privilegiado, capaz de promover avanços que não ocorreriam espontaneamente. Portanto, o bom ensino, para Vygotsky, adianta-se ao desenvolvimento, na medida em que a criança, sozinha, não tem condições de percorrer o caminho do aprendizado.

Os estudos de Vygotsky demonstraram, enfim, que o mero contato do indivíduo com os objetos de conhecimento não é suficiente para que ele os apreenda em sua totalidade, garantindo-lhe uma sólida aprendizagem. Essa percepção evidenciou a necessidade de um processo educativo bem organizado, estruturado, que inclua a intervenção do professor, através de seus procedimentos e formas de trabalho. Diante disso, concordar com as concepções de Vygotsky significa manifestar desacordo com as posições que condenam o professor a esperar passivamente que a criança construa o conhecimento. Por isso, compreender o papel específico do professor, sua iniciativa e implicação pessoal na relação educativa, assim como sua formação teórico-prática, torna-se algo relevante.

Diante do que se afirmou até então, o presente estudo interessa-se por questões como as seguintes: como pode o professor orientar, guiar, indicar a atividade construtiva do aluno na direção da aprendizagem significativa? Como ele pode fazer a articulação entre os significados que o aluno constrói, suas aprendizagens prévias, suas habilidades de pensamento e os conteúdos escolares? É possível definir, especificar condições de ensino que promovam aprendizagens significativas?

Por certo, algumas condições, mecanismos, procedimentos, deverão ser utilizados na intervenção pedagógica do professor, com o intuito de que os alunos possam aprender significativamente. A preocupação com a aprendizagem significativa coincide com a elaboração e difusão de propostas de formação de professores que propugnam um ensino significativo.

## 2.2. *Ensino Significativo*: uma referência para a ação-reflexiva e a formação contínua de professores

O conjunto de idéias, noções, conceitos, teorias, apresentado até aqui, teve o propósito de destacar o motivo que inspira esse estudo: a formação de professores e sua influência educativa sobre a aprendizagem significativa dos alunos.

Do que se afirmou até então vale destacar a ênfase que se deu ao aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem e, concomitantemente, ao resgate do papel do professor, concebido como parceiro privilegiado no processo de interação pedagógica. Nessa perspectiva, os conhecimentos e as potencialidades intelectuais dos alunos adquirem importância, mas ganha relevância também a intervenção docente, como possibilidade de incentivo à aprendizagem significativa. O ato pedagógico é marcado pela interlocução do aluno com um parceiro privilegiado, que é o professor; privilegiado porque mais experiente, porque está inserido no mundo simbólico da cultura há mais tempo, porque é possuidor de um conhecimento mais sistematizado e pode, de modo intencional, contribuir no processo de aquisição, apropriação, incorporação e construção de saberes por parte dos alunos.

No entanto, ensinar não é tarefa fácil. A atividade pedagógica pode ser considerada como um dos âmbitos mais complexos do trabalho humano, e exige contínua e flexível preparação do professor. O ensino significativo representa muito mais que oferecer algumas informações sobre alguns assuntos aos alunos, implica em oferecer-lhes também os “métodos” da atividade mental, através dos quais se abrem os caminhos à freqüente perspectiva do saber e se tornam possíveis inúmeras associações, comparações, analogias, agrupamentos, relações entre objetos, fenômenos, idéias, fatos, conceitos, etc. Esse processo permite que o aluno possa formar analogias, ler textos de modo significativo, formar categorias, formar redes de conceitos, identificar estruturas, fazer mapas conceituais, etc., conforme indicação de Pozo (1996) na classificação das estratégias de aprendizagem.

Infere-se daí que a aprendizagem significativa, baseada na formação de conceitos, na apreensão de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento, não brota espontaneamente, como reflexo imediato da experiência, mas se cria, se constrói através de uma via fundamental que é o ensino. Este favorece a compreensão dos saberes que, inicialmente, apresentam-se confusos e inacessíveis aos alunos; estimula o estabelecimento de nexos entre objetos e fenômenos, destes entre si e destes com a experiência prévia dos alunos.

Um ensino que se qualifique significativo requer que o professor ensine os conteúdos de relevância cultural aos alunos, como também a forma pela qual eles podem organizar sua atividade mental, seu pensamento, através de uma postura metacognitiva. Ensinar os alunos supõe, pois, saber dirigir, orientar a atividade mental destes, mediante a mobilização de sua atenção e interesse.

Mas como conduzir adequadamente esse processo? Como potencializar a aprendizagem dos alunos? Os professores podem ensinar a aprender, ensinar a aprender a aprender, ensinar de modo significativo? Que tipo de organização didática favorece essa atividade? Sabe-se que para desenvolver, com relevância, a atividade docente, o professor precisa: conhecer a fundo o conteúdo de sua matéria; conhecer a teoria do conhecimento conecta à ciência pedagógica; possuir atitude de pesquisa e descoberta de novos nexos e vínculos entre os distintos conceitos que lida em sua disciplina; ter capacidade para articular, construir e reconstruir os conhecimentos de sua disciplina com outros saberes, em situações em que isso se torne necessário; possuir habilidade para valer-se do conjunto de instrumentos, meios, procedimentos didáticos disponíveis, entre outras competências.

Está aí um grande desafio aos professores. Diante de tão relevante tarefa, a sólida e contínua preparação dos professores impõe-se como necessidade. Estes precisam, de uma vez por todas, abandonar a ilusão das receitas mágicas e milagrosas e aceitar que o sucesso escolar e a garantia de uma aprendizagem significativa passa, necessariamente, pela qualidade de seu trabalho, que demanda atitudes de estudo, investigação, indagação e pesquisa de sua própria prática. Tais atitudes são fundamentais

a um ensino que se pretenda significativo, pois não existem métodos universais que possam ser, indiscriminadamente, adequados a todas as circunstâncias didáticas. Não há respostas prontas e absolutas para as questões complexas da sala de aula, com as quais os professores se defrontam diariamente. Os métodos de ensino devem ser criados em função das situações didáticas concretas, que variam conforme o contexto, o momento, os alunos, o professor, as circunstâncias..., o que demanda um trabalho ponderado, refletido conscientemente, avaliado e reavaliado continuamente, a partir de suas dimensões teóricas e práticas.

Em vista disso, para conduzir a aprendizagem significativa, os professores precisam dominar os princípios e conceitos que sustentam essa concepção de aprendizagem, que, por sua vez, fundamentará a adoção dos métodos de ensino exigidos nas circunstâncias concretas do exercício da profissão docente. Em outras palavras, destaca-se a necessidade de uma atitude de pesquisa da prática, que suponha a articulação permanente da ação com a reflexão, pois a busca de métodos de ensino deve ser uma construção constante do professor, em suas relações com os sujeitos concretos.

Desenvolver um ensino significativo, que leve o aluno a aprender com autonomia, a aprender a pensar e a criar o próprio saber, requer que o professor desenvolva, permanentemente, a pesquisa de sua própria prática. Atitudes de estudo, pesquisa, reflexão, indagação, investigação, autonomia intelectual, criatividade representam, a um só tempo, uma possibilidade de ruptura com as formas repetitivas e memorísticas de ensino e a possibilidade de construção da aprendizagem significativa.

Ora, atitudes como as apontadas acima têm sido favorecidas pelos programas de formação inicial dos professores? A pergunta é pertinente pois, se desejamos alunos que aprendam significativamente e que sejam reflexivos, autônomos, independentes, críticos, criativos, não podemos desejar que os professores sejam diferentes.

Estamos diante de um grande problema a ser solucionado: a profissão de professor ainda não atingiu, em nossa sociedade, a posição que lhe é devida na escala de valores intelectuais. Ela confunde-se com baixos salários, formação precária,

desprestígio social, ainda que a sociedade espere bons resultados como produtos do trabalho docente. Soluções para essa situação não são simples, nem estão disponíveis, elas precisam ser construídas e esse é um grande desafio a ser enfrentado na atualidade pelo sistema público de ensino.

Ainda que a problemática não seja simples e não deva ser abordada por apenas um dos aspectos da questão, qualquer discussão que se faça hoje em torno da revitalização da profissão docente passa, necessariamente, pela discussão sobre a formação contínua dos professores, até porque os limites da formação inicial estão postos e são, continuamente, destacados e demonstrados.

É tempo de construir a formação dos professores em novas bases, que sejam capazes de apontar caminhos, construir o aprofundamento, permitir a competência, propiciar a ação-reflexiva, potencializar o trabalho docente. Não podemos nos esquecer que as pesquisas e os debates sobre a ineficiência do sistema educacional brasileiro apontam, com destaque, a precariedade da formação dos professores. Obviamente, a obtenção de melhores resultados educativos não depende, exclusivamente, da atualização, capacitação dos professores, no entanto, não se pode desconsiderar que o exercício da função de professor exige formação específica como maneira de garantir as condições de desempenho próprias da profissão.

Como sabemos, a formação inicial não tem conseguido garantir tais condições, nem tampouco, tem indicado caminhos sólidos ao trabalho do professor, cujas ações acabam tendo a marca da espontaneidade, da improvisação, da rotina. Essas ações deformam o propósito fundamental dos projetos de ação-reflexiva, que é o de favorecer o contínuo, e necessário, movimento entre teoria e prática. Favorecer esse movimento é uma das intenções fundamentais dos programas de formação continuada e de estudos como este que aqui se apresenta. Tais programas e estudos intencionam criar situações favoráveis à contínua reflexão e reavaliação do trabalho que cotidianamente se desenvolve pelo professor, incentivando-o a debruçar-se sobre os acontecimentos cotidianos, reavaliar a experiência com o auxílio de referências teóricas, o que facilita contínuas reavaliações e releituras do trabalho desenvolvido,

enriquecendo-o.

Com esse propósito, os programas de educação contínua não se propõem, simplesmente, compensar as carências da formação inicial, recuperar lacunas e deficiências, mas atualizar, vivificar, renovar, acrescentar, sugerir, indicar novos elementos ao trabalho pedagógico. Aliás, essas ações, a meu ver, integram e fundamentam a própria profissão docente. Nesse sentido, a formação contínua deve ser uma atitude própria da natureza da profissão docente, até porque

"...a profissionalização convida o professor a inventar as suas próprias respostas, desde que sejam mais adequadas que as respostas estereotipadas do passado (...) A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente. (...) A profissionalização passa, certamente, por uma elevação do nível real de qualificação" (Perrenoud, 1993, p.138).

O hábito (ou vício) de tentar regular aprendizagens mediante "métodos eficazes" limita e empobrece o trabalho do professor, que mantém-se preso e restrito à aplicação de alguns preceitos nem sempre confiáveis. Por isso, a formação consistente, baseada na articulação entre teoria e prática, oferece maior segurança e flexibilidade quanto à gestão da aula. Ampliar as possibilidades de novos conhecimentos aos professores, estimulando-lhes para o hábito de observar, indagar, questionar, procurar diferentes caminhos são intenções dos programas de formação contínua de professores. Esta inicia-se com a formação inicial, acompanha-os ao longo da carreira e não dispensa, de forma alguma, uma sólida formação teórica.

Vários autores têm se dedicado a essa temática, procurando definir a natureza da educação continuada e sugerir propostas de ação que possam viabilizá-la. Martha Pisani empresta de Lowe o conceito: "...educação continuada é toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar uma mudança de atitudes e/ou comportamentos a partir da aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes" (Cadernos Cedes, 1995, p.25). A educação continuada supõe o acesso a novos conhecimentos, embora esses não sejam pensados em termos de volume, mas de qualidade, cujas propriedades serão responsáveis por estimular novas atitudes acerca da profissão docente. Aposta, pois, na mudança de postura, mudança de atitude em relação ao ato de ensinar.

Subjacente a esse conceito há uma visão de historicidade, responsável por destacar o caráter provisório e inacabado do conhecimento. Se o conhecimento jamais concluirá o seu "corpo teórico", na medida em que continuamente novas idéias, conceitos, descobertas, experiências lhe são acrescentados, o professor, cujo objeto de trabalho é o conhecimento, deve encontrar-se sempre em "situação" de formação. Um processo *continuum* deve ser a marca da formação dos professores, sobretudo, porque ele está fundado em um saber que é sempre incompleto, fragmentado e provisório, porque é do domínio do homem e da história. Nesse sentido, a formação obtida no Curso de Magistério e/ou na graduação, é sempre limitada e insuficiente, pois

"...há exigências de uma 'metacapacitação' que procure acompanhar as transformações técnicas, organizacionais e econômicas que apontam para correspondentes exigências concretas no campo do trabalho (ocupacional) e, portanto, exigindo novos conhecimentos. O preparo dos trabalhadores em muitas áreas supõe capacidade de aprender, de continuar aprendendo. O professor é um trabalhador que hoje, dado o avanço da ciência e da tecnologia, não pode sobreviver como trabalhador isolado e enclausurado na ilusão de um conhecimento acabado" (Ramos, Pezzolo e Bernadete, in: CEDES, 1995, p.35).

A formação contínua dos professores implica, pois, em um processo de apreensão de novos conhecimentos e de desenvolvimento de competências e atitudes em relação à criação e à difusão do saber que, histórica e socialmente, foi elaborado pela humanidade. Possui caráter contínuo, histórico e manifesta-se numa perspectiva teórico-prática. Admitindo essa dupla dimensão do trabalho docente, os programas de formação contínua destacam a importância de discussões que levem em conta as práticas de sala de aula, buscando relacioná-las às teorias que podem estar inspirando-as. O movimento de relação entre teoria e prática busca maior aprofundamento teórico e indícios que definam critérios mais científicos na adoção de procedimentos e formas mais adequadas de trabalhar com os alunos.

A formação docente deve, por conseguinte, incluir um contínuo movimento entre teoria e prática, reflexão e ação, o que parece não ser possível unicamente através

de predisposição do professor em freqüentar cursos.<sup>32</sup>

Novos problemas, então, se colocam: que tipo de ações podem e devem ser incluídas em programas de formação contínua? Propor a formação continuada significa abandonar a preocupação com a formação inicial e, até certo ponto, descartá-la ou minimizá-la enquanto instância de formação?

Nóvoa (1992) discute a noção de desenvolvimento profissional dos professores, dando-lhe uma conotação de evolução contínua que, segundo ele, parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Posição semelhante é enfatizada por Pimenta (1997). Ela argumenta que não se deve conceber a formação contínua como algo que possa ser somado à formação inicial. Considera que deve-se trabalhar, na formação inicial, o que é objeto da formação contínua: a prática de ensinar, tal como acontece nas escolas. Com isso, torna-se possível superar a dicotomia entre teoria e prática e entre formação inicial e contínua. Infere-se daí que a formação contínua está, de certo modo, contida na inicial, enquanto proposta de formação que leve em conta o trabalho concreto da escola, em suas dimensões teóricas e práticas. Ou seja, a formação do professor não pode se desenvolver convenientemente sem um prolongado processo de interação entre os instrumentos teóricos e as peculiaridades da prática.

Fusari e Rios (1995), discutindo essa temática, apontam a necessidade de se fazer um levantamento de propostas que possam subsidiar políticas de capacitação, projetos, programas e ações, seja no âmbito das Secretarias de Educação ou das próprias escolas. Tais propostas devem garantir a reflexão da prática, com o auxílio de fundamentos teóricos, com a função de ampliar a percepção e consciência do professor

---

<sup>32</sup>A preocupação em discutir a prática docente e fundamentá-la teoricamente tem como meta desencadear experiências pedagógicas mais ricas, criativas e produtivas, onde o professor torna-se: "...um mediador seguro do processo de construção do conhecimento, que interfere para descortinar o novo, inquietar, colocar desafios, ensinar a perguntar, orientar a busca de respostas e soluções; tornando-o um observador atento e sagaz, que registra em seu "diário de bordo" cada nova descoberta, cada nova conquista; tornando-o, nesse sentido, um pesquisador arguto, que organiza suas experiências docentes bem-sucedidas, para contribuir com a construção coletiva de novos paradigmas para a educação, tomando-o, em síntese, como diz Paulo Freire, um professor epistemologicamente curioso" (Alves, in: Cedes, 1995, p.61).

em relação aos problemas que enfrenta e aos caminhos que podem ser tentados em sua solução. Esse trabalho inclui, como indispensável, a capacidade inventiva de criar alternativas para problemas que parecem insolúveis. Desse modo,

"a competência não deve ser definida como algo estático, como modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana. E também não possui o caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho" (Fusari e Rios, in: Cedes, 1995, p.40).

"Esse processo envolve uma diversidade de ações: cursos nas próprias escolas ou fora delas, encontros e seminários com educadores de diferentes escolas, programas de discussão permanente, orientações técnicas, etc. (...). a nova educação, a nova escola só pode nascer desta que aí está. O novo professor já está aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira. O desafio está na necessidade de se superarem os problemas e se encontrarem/criarem recursos para a transformação(...). Construir o possível significa explorar os limites, para reduzi-los, e as alternativas de ação, para ampliá-las" (Idem, p.42-43).

O processo de capacitação não pode limitar-se à participação dos professores em cursos e palestras esporádicas, mas deve significar seu envolvimento em estudos contínuos e sistemáticos, seja através de programas especialmente organizados pelas Universidades e/ou Secretarias de Educação, seja através de formas alternativas que possam ser pensadas e definidas no próprio contexto da unidade escolar.

De qualquer modo, o que se busca é o compromisso constante do professor com a apreensão, construção, investigação e divulgação do saber, da maneira mais rica possível. Diante de tão importante empreendimento, a postura mais adequada ao professor parece ser aquela que une teoria e prática, que estabelece um diálogo reflexivo com a ação, em função da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois

"...a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática. (...) a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação" (Perrenoud, 1993, p.186).

Em função do que foi dito até aqui seria ingênuo crer que a formação inicial seja suficiente para garantir a competência do professor e oferecer-lhe elementos que garantam seu estatuto profissional. Na verdade, pela complexidade de sua ação, a permanente qualificação deveria estar na base de seu trabalho, devendo ser encarada não como momento isolado ou esporádico, mas como algo inerente à profissão. Com isso, talvez fosse possível descobrir que nem todos os insucessos são fatais e que os

fracassos podem ser prevenidos ou neutralizados, ainda que se leve em conta a dificuldade em lidar com alunos de diferentes habilidades, conhecimentos, experiências, competências. Investir na formação de professores implica em concebê-la como componente fundamental de sua profissionalização e da melhoria do ensino por eles implementado, como confirma Libâneo:

"Maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando formação pré-serviço e a formação continuada no trabalho, salários dignos, plano de carreira. A desqualificação profissional do magistério é uma dura realidade que joga por terra qualquer esforço de inovação organizacional, didática, curricular. A revisão dos salários precisa ser acompanhada de programas de aperfeiçoamento profissional, conjugando o reforço nos conteúdos com o desenvolvimento de capacidade de reflexão sobre a prática, na prática e novas metodologias de avaliação" (Libâneo, 1995, p.26).

A atividade profissional dos professores é algo que, continuamente, se refaz, mediante processos educativos formais e informais. Nessa perspectiva, as propostas de educação contínua consistem em auxiliar professores a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. Por isso, uma das marcas dos programas de formação contínua é a busca de articulação entre teoria e prática, na medida em que concebem o trabalho docente como algo que se constrói pelos professores em sua práxis cotidiana (Fusari e Rios, 1995, p.40). Vista por esse ângulo, a profissão docente não pode prescindir do contínuo movimento entre reflexão e ação, como forma de ampliar a compreensão dos professores sobre os vários elementos que compõem sua prática e de ampliar suas competências para lidar com as sempre novas situações de ensino e aprendizagem. A garantia da manutenção do contínuo movimento que vai da ação à reflexão e desta à ação requer programas de formação docente com o propósito de estimulá-lo. O que se espera do professor é que mostre coerência entre o pensar e o agir e que seja capaz de refletir sobre esse movimento de prática-teoria-prática-teoria... e projetá-lo de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos. Isso implica em considerar que a

atividade educativa, mediada pelo professor, é uma forma específica de práxis.<sup>33</sup>

Na concepção de Ribeiro (1991), a educação escolar concentra finalidades formativas e exige do professor uma atividade reflexiva que supere entendimentos limitados sobre a relação teoria/prática, pois:

“...a atividade educacional escolar se caracteriza como uma forma específica de atividade prática humana, ou seja, de práxis, ainda que tenha finalidade imediata, matéria- prima, instrumento e produto nucleares de natureza teórica” (Ribeiro, 1991, p.53).

Pimenta (1994), assim como Ribeiro (1991), concebe a atividade docente como práxis, cuja essência é o processo ensino-aprendizagem. Esse processo caracteriza-se pela intencionalidade, sistematização, participa do processo de formação do homem e, por isso, exige um conhecimento teórico-prático que seja capaz de garantir a articulação entre a aprendizagem do aluno e a atividade de ensino desenvolvida pelo professor. Esse processo, pela sua relevância, necessita ter como referência a indissociabilidade entre teoria e prática, ainda que se reconheça que, tradicionalmente, tem havido uma cisão entre ambas, inclusive como uma das marcas dos cursos de formação de professores.

Não é novidade afirmar que o trabalho do professor tem sido orientado a partir da idéia de que a prática refere-se a problemas concretos, enquanto a teoria tem sido concebida como um conjunto de regras, normas, diretrizes e conhecimentos estruturados e aplicáveis a qualquer contexto. Esta é uma visão que limita e deforma o

---

<sup>33</sup>A unidade indissolúvel entre teoria e prática constitui o “conteúdo” da práxis, definida assim por Vázquez: “...a práxis se nos apresenta como uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica” (Vázquez, 1990, p.208). Leandro Konder (1992) reafirma essa posição definindo práxis como: “...a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (Konder, 1992, p.115). Como se observa, a práxis não se confunde e não se reduz ao trabalho material, ao mesmo tempo em que não se reduz à produção teórica, embora não se constitua independentemente desses dois elementos. Ou seja, a práxis só pode ser compreendida enquanto tal se sua definição levar em conta essa dupla dimensão: teórico-prática. Desse modo, toda práxis é atividade teoricamente fundamentada, ainda que nem toda atividade e nem toda teoria isoladas sejam práxis.

trabalho do professor, inclusive porque ele perde a dimensão criadora, construtiva, reflexiva, para assemelhar-se à postura prático-utilitária.

A ação humana em geral, e a docente em particular, não pode prescindir da atividade e da elaboração mental, do estabelecimento de finalidades, da busca de ingredientes cognoscitivos, capazes de permitir maior conhecimento sobre a realidade e maior domínio sobre suas condições reais. A prática, concebida nessa perspectiva, coloca-se como fundamento do conhecimento, da atividade teórica, que é imprescindível enquanto concentra a possibilidade de negar uma situação existente e revelar o desejável (ainda não existente). A teoria, nesse contexto, define-se como instrumento, guia para a ação dos homens (em geral) e dos educadores (em particular) que, efetivamente, agem. A ação humana, nessa perspectiva, promove a mediação entre a teoria e a prática. A teoria e a prática formam unidade no sujeito (no caso, o professor) que conhece e atua. Por isso, a unidade entre teoria e prática deve ser o núcleo articulador dos valores, conhecimentos e práticas na formação dos professores.

O ensino é uma práxis de mediação que se efetiva sob a direção do professor, de quem se espera uma consistente preparação teórica, tanto em nível do domínio dos fundamentos da educação, quanto do domínio dos conteúdos específicos da matéria que leciona e um profundo conhecimento metodológico, a fim de que ele possa ajudar os alunos a desenvolverem o pensamento científico, crítico e criativo, a aprenderem de modo significativo.

A atividade docente é, de fato, teórico-prática, na medida em que inclui um lado ideal, teórico, idealizado, definido pela subjetividade humana e um lado real, material, objetivo, propriamente prático, embora lidando com o conhecimento, a teoria. Aliás, como afirma Goergen (1979), não existe prática sem teoria, de tal modo que toda ação humana por mais simples que seja vem precedida de uma elaboração mental, senão explícita, pelo menos implícita. Em termos de "modelo ideal" propugna-se a indissociabilidade entre teoria e prática, em que seja possível um distanciamento do real para permitir uma reflexão sobre ele, para analisá-lo, interpretá-lo, objetivando esdarecê-lo, interferir em seu desenvolvimento e, quiçá, propor um novo projeto que

a ele retorne para fazê-lo avançar qualitativamente. Entretanto, a separação tem se dado, normalmente, quando a reflexão não alcança a prática, seja em sua origem ou em seu retorno a ela.

Diante do exposto, o trabalho docente<sup>34</sup> - que pressupõe intervenção, sistematização, direção, intencionalidade - deve ser guiado mais do que por crenças, valores e experiências imediatas. Ele precisa experimentar um permanente diálogo entre teoria e prática: a prática deve servir de fundamento e de critério de verdade para a teoria, que deve orientar a construção de uma prática qualitativamente superior que, por sua vez, deve oferecer instrumentos que possibilitem a reelaboração da teoria, gerando um processo de construção de conhecimentos e modos de agir.

Segundo entendo, pensar a relação teoria/prática por este prisma implica validar as propostas ancoradas na ação-reflexiva, pois a formação de professores no âmbito dessa proposta sugere formas de garantir a unidade entre teoria e prática. Esse propósito, como lembra Schön (in: Nóvoa, 1992), não é recente, mas, num contexto em que prevalecem precárias condições de trabalho, problemas salariais e formação insuficiente, é o rompimento e fragmentação entre teoria e prática que tem dado o norte do trabalho desenvolvido em sala de aula. Parece conveniente citar Schön, que assim conclui o seu texto:

“O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstói, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rousseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico. Nas Universidades, a racionalidade técnica está a ressurgir. Simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (Schön, in: Nóvoa, 1992, p.91).

---

<sup>34</sup>O trabalho docente é, pois, intencional e busca criar condições para que o aluno aprenda, desenvolva capacidades e habilidades intelectuais, em função da constituição de seu pensamento autônomo e independente. Postic (1984) considera que o docente é o mediador entre o mundo social e o aluno, fazendo-lhe chegar a herança das nossas civilizações. A ele compete desmistificar as imagens, confrontar os fatos, ordená-los, recolocá-los numa perspectiva histórica e extrair o seu significado, fornecer os instrumentos de uma investigação objetiva, proceder a uma análise crítica de diferentes opiniões ou ideologias, desencadeando um processo que favoreça o avanço do seu aluno, permitindo-lhe a emancipação, autonomia intelectual, a aprendizagem significativa. Este trabalho envolve dimensões teóricas e práticas, pressupõe o domínio seguro dos conhecimentos e meios de assegurá-los no processo de construção, transmissão, assimilação, apropriação, incorporação.

Essa discussão não é recente. Schön identifica suas origens em Dewey, Montessori, Tolstói, Pestalozzi, Froebel, Rousseau. Se fôssemos reescrever a história dessa tendência, vários outros autores poderiam ser incluídos no grupo dos educadores comprometidos com uma ação educativa mais reflexiva e mais rica. No entanto, pelo volume desse empreendimento, esse não é o propósito do presente estudo. Interessa aqui compreender o ensino e a aprendizagem baseados na ação-reflexiva, na articulação entre teoria e prática e, por isso, o esforço teórico foi concentrado na elucidação de conceitos que integram essa concepção de ensino e aprendizagem.

Na base desse esforço está a convicção de que professores que não analisam, pensam e refletem sobre seu trabalho têm grandes chances de aceitar sem críticas, com naturalidade, a realidade cotidiana de sua escola. A realidade escolar não se enquadra num sistema rígido de prescrições e não há respostas prontas aos problemas que surgem a cada dia. Trata-se de um mundo rico, constituído de atividades e conflitos que exigem do professor inúmeras micro-decisões, não facilmente previsíveis. Por isso, o professor, até pela natureza de seu trabalho, não pode limitar-se a executar atos de rotina, mas deve saber equilibrar reflexão e rotina, ato e pensamento, ação e reflexão, teoria e prática.

Enfim, um ensino significativo, baseado na ação-reflexiva, na unidade entre teoria e prática, encontra correspondência na aprendizagem significativa. Ensinar reflexiva e significativamente implica em estimular a capacidade intelectual dos alunos, incentivar sua flexibilidade de pensamento e torná-los detentores de seu próprio processo de conhecimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa foi tomada como ponto de partida, como norte e como ponto de chegada da proposta de formação contínua de professores aqui sugerida. Desse modo, o que orientou o presente estudo foi a possibilidade de intervir no processo de formação dos PROFESSORES como forma de estimular o movimento entre reflexão e ação, visto como condição de um ensino e aprendizagem significativos.

Portanto, o movimento de reflexão sobre a ação e na ação é aqui interpretado como método de formação contínua de professores. Nessa perspectiva, a proposição

de um projeto de formação no interior da própria escola é o objeto deste estudo, cujo detalhamento será apresentado no próximo capítulo. Ao propor o estudo da prática pedagógica e da formação de PROFESSORES no contexto da vivência cotidiana da escola eu pretendia conhecer e dialogar com seus discursos e práticas, orientada pelos modelos de formação que têm privilegiado a ação-reflexiva como condição de desenvolvimento da capacidade profissional do professor, levando-o a assumir o controle das dimensões teóricas e práticas do seu trabalho.

## CAPÍTULO II

### BASES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

“...a principal tarefa dos pesquisadores consiste em identificar, descrever e documentar os efeitos produzidos pelos professores nas aulas, com a esperança de que esses efeitos possam ser reconhecidos por outros professores e reinterpretados no contexto de suas aulas. Desta maneira, a pesquisa sobre o ensino em sala de aula pode ter efeito benéfico sobre a atividade prática do ensino, ao facilitar que este possa ser baseado no conhecimento científico disponível e que se distancie, assim, hipoteticamente, de sua consideração predominante como rotina, saber construído a partir de uma opinião, prática acrítica, mero empirismo” (Montero, 1996a, p.225).

Proponho-me, neste capítulo, a apontar algumas reflexões e informações sobre o percurso metodológico assumido durante este estudo, cuja tarefa foi a de tentar identificar e documentar as atividades desenvolvidas em salas de aula, buscando reconhecer a metodologia de ensino habitualmente utilizada pelos PROFESSORES e, junto com eles, explorar outras vias instrutivas, outras perspectivas de atuação que pudessem potencializar os resultados da aprendizagem de seus ALUNOS, a partir da constante reflexão e reavaliação do trabalho em desenvolvimento.

#### I. O Formato da Intervenção

“A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenômenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa” (...). A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção (...). A investigação obriga a documentar, por exemplo, a registrar e a transcrever uma conversa, a redigir um formulário, a controlar as observações (...). A investigação ajuda a ver muito melhor aquilo que está escondido, o recalcado, o não-dito (...). A investigação obriga ter em conta a diferença e a diversidade (...). A investigação relativiza as evidências do senso comum” (Perrenoud, 1993, pp. 122-123).

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Daniel Martins

Moura e consistiu no acompanhamento e discussão das atividades cotidianas de dois PROFESSORES de Didática do 1º ano do Curso Magistério e de seus respectivos ALUNOS. Em relação ao PROFESSOR do noturno, este acompanhamento ocorreu durante um bimestre (de 18/03/96 a 27/05/96) e, em relação à PROFESSORA do matutino, o acompanhamento durou um semestre (de 13/03/96 a 17/07/96). Esse trabalho incluiu:

- 1º) Elaboração inicial do plano de ensino, com a definição conjunta de suas bases teóricas e práticas;<sup>35</sup>
- 2º) Realização de reuniões de estudo para a leitura e discussão dos textos utilizados em aula e textos que dariam subsídios teóricos ao desenvolvimento do trabalho;<sup>36</sup>
- 3º) Observação cotidiana das aulas, buscando perceber sua dinâmica, seqüência, formas de gestão, articulação entre elementos teóricos e práticos, assim como os recursos, atividades e comunicação didática entre PROFESSORES e ALUNOS;<sup>37</sup>
- 4º) Realização de reuniões de avaliação e (re)planejamento, que permitiam uma apreciação das atividades realizadas em aula.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup>Realizado antes do início do período letivo, esse trabalho, que concentrou nossos esforços durante três dias, consistiu em definir o programa de curso e selecionar os textos a serem adotados para leitura e discussão. O meu papel na elaboração do plano foi o de auxiliar na ordenação dos temas, sugerir textos, compatibilizar as indicações dos PROFESSORES, garantindo que as discussões já tradicionalmente instituídas na escola fossem contempladas durante a realização do plano.

<sup>36</sup>Essas sessões de estudo, que ocorreram durante 28 dias ao longo do semestre, incluíam leitura, discussão, debate sobre os temas previstos no programa da disciplina e sobre a relação entre aprendizagem significativa e competências docentes. Eventualmente, eu fazia uma rápida exposição do conteúdo do texto a ser discutido. No entanto, essa atitude não se constituiu em característica básica desses encontros. Ao contrário, tanto os PROFESSORES quanto eu apresentávamos nossas considerações, opiniões, avaliações sobre o assunto e o discutíamos.

<sup>37</sup>As aulas do noturno eram de 40 minutos cada, enquanto que as do matutino eram de 45 minutos. A cada semana havia, pois, três aulas para cada um dos PROFESSORES, sendo que, em função da organização do horário da escola, duas delas eram geminadas, resultando uma carga horária mais favorável às discussões propostas aos ALUNOS. Os registros escritos produzidos durante a observação dessas aulas (protocolos) documentaram suas práticas diárias e serviram de instrumento para a avaliação do trabalho desenvolvido.

<sup>38</sup>Essas reuniões destacavam tanto as questões pertinentes ao conteúdo da Didática, quanto sua condução metodológica. Nessas ocasiões, além das considerações gerais sobre o trabalho, definíamos variados procedimentos de ensino e variadas formas de avaliação dos ALUNOS. Os PROFESSORES, inicialmente, faziam uma apreciação das aulas da semana, registravam suas impressões no roteiro de avaliação e, posteriormente, eu apresentava minhas considerações sobre o trabalho que havia presenciado.

Além da observação das aulas, o trabalho incluiu atividades conjuntas de planejamento, estudo e avaliação periódica. Semanalmente, realizávamos leituras, estudo e discussão de textos, planejávamos o conjunto das atividades a serem realizadas e avaliávamos o desenvolvimento do trabalho. Desse modo, definimos e redefinimos as bases teóricas e práticas do plano de ensino, estudamos os textos que seriam utilizados em sala e textos complementares (importantes por fornecer subsídios teóricos ao trabalho), avaliamos e reavaliamos, periodicamente, as atividades. Durante o semestre, 188h foram dedicadas ao desenvolvimento dessas atividades, constantemente redefinidas em função da meta de potencializar a aprendizagem dos ALUNOS. As fases do estudo, que trata-se de um projeto de intervenção, obedeceram a sugestão dos ciclos da pesquisa-ação, incluindo a definição de um problema e de um plano de ação; a realização reflexiva desse plano; a contínua avaliação do plano em desenvolvimento, tudo isso com o objetivo de definir melhor os propósitos educativos, reavaliar práticas, planejar o trabalho futuro, em função do crescimento profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos.<sup>39</sup>

O programa de intervenção recaiu sobre o conjunto das ações desenvolvidas: no processo de trabalho cotidiano de sala de aula, através do acompanhamento, discussão, orientação e nos encontros semanais de estudo, avaliação e (re)planejamento. Entretanto, é necessário esclarecer, os PROFESSORES possuíam autonomia e liberdade para organizarem as atividades cotidianas das aulas. Cada um, com seu modelo de referência, sua forma e seu ritmo de trabalho, seus níveis de preparação ou improvisação, sua maneira de definição das diversas tarefas, reinterpretou, na sala de aula, as análises, sugestões e discussões coletivas.

---

<sup>39</sup>Sobre isso cabe um esclarecimento: interessava-me buscar formas para ajudar os PROFESSORES a refletirem sobre suas concepções e práticas, tornando-se conscientes da potencialidade da sua intervenção pedagógica no processo de construção da aprendizagem significativa dos seus ALUNOS. Propus aos PROFESSORES um plano de acompanhamento de suas atividades cotidianas, com o qual concordaram. Traçamos o plano de ensino e construímos o cronograma de trabalho. A minha expectativa era a de que o processo de investigação poderia se converter em oportunidade para que os PROFESSORES avaliassem, reavaliassem e reestruturassem sua prática em função da aprendizagem dos ALUNOS. Em outros termos, que o processo de investigação se convertesse em processo de indagação, reflexão e aprendizagem dos PROFESSORES.

As atividades estão documentadas nos protocolos das aulas, no diário de campo, nas avaliações semanais e no material produzido pelos ALUNOS. Além disso, outros documentos importantes são as entrevistas realizadas com os dois PROFESSORES e com um dos coordenadores pedagógicos da escola. É com base nesses documentos que buscarei aqui relatar o meu estudo, procurando analisá-lo à luz da contribuição teórica de autores que pensam a formação de professores em sua dupla perspectiva: teórica e prática.

## 2. A Sala de Aula: um Campo de Investigação e Intervenção

"Tenho aprendido que rigor, criatividade e contextualização não são antagônicos, que a intervenção não é inimiga da reflexão, que a teoria não paralisa a análise multifacetada da realidade" (Perrenoud, 1993,p.10).

A sala de aula foi escolhida como foco da investigação por constituir-se em contexto privilegiado para estudar os processos de ensino e aprendizagem, já que nela as relações entre professores e alunos se estabelecem em função da transmissão, incorporação, apreensão, assimilação, construção do conhecimento.

É crescente o interesse pelas características dos professores e dos procedimentos didáticos que estes levam a efeito durante as aulas. Esse interesse tem sido responsável por converter a sala de aula, cada vez mais, em objeto de pesquisa. As pesquisas<sup>40</sup> que se voltam para o que ocorre em sala de aula buscam registrar indícios da conduta de professores e alunos, explorando os processos de interação que delineiam as formas de ensinar e aprender que ganham vida nesse contexto.

Focalizar o trabalho cotidiano de professores e alunos nas atividades diárias de sala de aula permite não só conhecer as práticas pedagógicas adotadas nas escolas, mas também, compreender melhor a dimensão do papel do professor na construção da

---

<sup>40</sup>Tais pesquisas orientam-se ainda pela idéia de que a formação dos professores ocorre, também, durante seu processo de trabalho, ou seja, no cotidiano da sala de aula. Cf. André (1993, 1995), Giovanni (1994), Lüdke (1993), Penin (1993, 1994), Lisita (1996), entre outros.

aprendizagem dos conteúdos escolares e na formação de habilidades de pensamento por parte dos alunos. Na verdade, as atividades cotidianas constituem a escola, constroem o palco real onde a educação se concretiza. Por isso, é preciso contemplá-las, como contextos extremamente significativos para conhecer as situações concretas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa.<sup>41</sup>

Investigar, em salas de aulas específicas, a relação de ensino e aprendizagem que se estabelece entre professores e alunos significa lidar com o circunstancial. No entanto, a análise desse processo à luz de estudos e teorias de valor científico e histórico retira-o de seu espaço limitado e dá-lhe estatuto mais amplo. A análise e explicitação de objetos particulares de estudo não deve significar a limitação desse objeto em si mesmo, até porque o local, o particular, o circunscrito está impregnado de conteúdo histórico e social. Do mesmo modo, eleger a totalidade social como objeto pode ser inviável, pois o “todo” parece muito abstrato e não passível de estudo. Assim, mesmo que haja pretensões à generalização, o particular não pode ser negado como objeto de análise, investigação e (no caso presente) intervenção. Se, por um lado, admite-se que o conhecimento é imerso e produzido em situações concretas, parciais, por outro, não se pode negar que tais condições foram geradas no interior de um contexto mais amplo. Portanto, parece demasiado difícil pensar em estudos sobre o trabalho e a qualificação profissional do professor se este é encarado genericamente, no vazio, destituído de historicidade. Parece, também, pouco provável ser possível estudar maneiras de auxiliar sua reflexão e seu enriquecimento teórico ignorando seus canais de aprendizagem e sua experiência escolar, que ocorrem na concretude do cotidiano.

Num projeto de intervenção, as condições de existência concreta necessitam ser conhecidas para que se convertam, simultaneamente, em ponto de partida e

---

<sup>41</sup>Contemplar o cotidiano não significa perceber o contexto da escola como um espaço estático, mas rico em conhecimentos (veiculados...reelaborados), valores, percepções, crenças, atitudes, significados, formas de ver o trabalho, o mundo, a vida. Conhecer suas rotinas, descrever, documentar, relatar, apurar o olhar, buscar compreender processos, relações, facilita o trabalho do pesquisador, que poderá articular, de forma mais intensa, as práticas pedagógicas que ali pode testemunhar com as referências teóricas de que dispõe.

conteúdo real de novas alternativas. É com esse propósito que algumas vias de pesquisa, baseadas no promissor referencial metodológico da pesquisa-ação, abrem passagem às possibilidades de projetos de intervenção no cotidiano escolar. Para Michel Thiollent a pesquisa-ação é:

“...um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1992, p.14).

Integradas a esse parâmetro metodológico, recentes propostas de ação-reflexiva apontam a potencialidade da pesquisa-ação no âmbito da formação de professores, pois o amplo leque de críticas à escola cria um campo favorável à difusão de novas formas de conceber o ensino e a aprendizagem e de levá-los avante. Nesse contexto, o modelo da pesquisa-ação conquista espaço e acena para um professor investigador, que se orienta pela relação entre teoria e prática, reflexão e execução. A ação do professor, nesse prisma, sugere uma volta da consciência sobre si mesmo e sobre o ofício que desenvolve para examinar o seu próprio conteúdo, por meio da razão, do discernimento, da observação...,aprimorando seu entendimento das situações concretas e empreendendo ações no sentido de melhorar a racionalidade de suas práticas.

A pesquisa-ação tem protagonizado boa parte dos recentes debates em torno da educação. Como método de aproximação da realidade, constitui-se em instrumento privilegiado para observar como os indivíduos projetam suas idéias, experiências e expectativas no contexto de relações sociais, e tem como objetivo melhorar a prática educativa, através da ampliação do conhecimento das situações e práticas cotidianas.

Apropriando-me desse instrumento, procurei focalizar, neste estudo, uma circunstância localizada e definida. Selecionei, a partir das opções de que dispunha, uma escola e, dentro desta, duas salas de aula, dois PROFESSORES e seus ALUNOS de 1º ano de Magistério. Trata-se, pois, de um objeto de estudo circunstancial, determinado por conjunturas institucionais e sócio-políticas específicas, já que não se pode falar de

dados empíricos de forma pura.<sup>42</sup>

A definição metodológica foi feita em estreita relação com o problema a indagar: foi realizada em função da possibilidade de conhecer...e agir sobre a realidade. Trata-se, pois, de um estudo orientado pela perspectiva que combina pesquisa e ação, pois associa a busca de conhecimento com a intervenção. Ora, é possível associar um projeto de intervenção à necessidade de construir um conhecimento que permita interpretar o movimento da realidade? Como pensar a relação entre pesquisa e participação, sem correr o risco de produzir um empobrecimento conceitual, teórico, em nome de pretensões pragmáticas? Como evitar inclinações “missionárias”, com a imposição unilateral de concepções do pesquisador?

Durante a realização da pesquisa “polícei-me” para não me deixar levar por um espírito meramente pragmático, nem tampouco, ser a intérprete do “correto” fazer pedagógico, ainda que a vigilância sobre meu próprio envolvimento no trabalho não deva ser confundida com neutralidade. Em nenhum momento deixei de assumir posições em relação ao que estava sendo realizado e, em função disso, busquei observar exigências teóricas e, ainda assim, cuidar para que estas não definissem, a priori, os encaminhamentos práticos, numa tentativa de “enquadrar” a realidade num corpo conceitual. A definição metodológica procurou corresponder à minha compreensão de que o desafio de uma pesquisa no âmbito do ensino é o de apresentar indicadores relevantes, que contribuam para ampliar a compreensão sobre a prática pedagógica e ofereçam informações que possam servir para que o professor reflita na e sobre sua ação. Sem a pretensão de ser original, é na condição de sugestão que quero apresentar aqui o meu estudo, e é essa condição que relativiza seus efeitos, que de modo algum, podem ser tomados como maciços e/ou miraculosos.<sup>43</sup> A função desse

---

<sup>42</sup>Os estudos do cotidiano escolar não podem limitar-se a “fotografar” os atos que ali se desenvolvem, mas devem munir-se de uma (necessária) perspectiva teórica que ajude a compreender seu dinamismo e orientar a interpretação, análise (e, quiçá, reconstrução) do contexto estudado.

<sup>43</sup>A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem é um campo sumamente complexo, o que dificulta a tarefa de situar, compreender, enumerar, comparar os diferentes enfoques e linhas de pesquisa existentes. Igualmente difícil é a tarefa de selecionar, do conjunto da produção científica sobre esse temas, aqueles indícios

estudo terá sido cumprida se as reflexões e os dados aqui registrados puderem ser reinterpretados em contextos e situações específicas, auxiliando o professor em sua ação refletida, necessária na superação da rotina, do saber de opinião, da prática acrítica, do mero empirismo.

### 3. Caracterização do Contexto do Estudo

“...um lugar esquecido pelo mundo e lembrado por você”.

(alunas do 1º Magistério matutino, no encerramento do trabalho de coleta de dados)

A formação docente é o destaque deste estudo de mestrado, que inclui exame bibliográfico e envolvimento participativo junto a dois professores de Didática do Curso de Magistério de uma escola pública da rede estadual de Rondonópolis.

No início do ano de 1996, por ocasião da definição do local onde o estudo poderia se realizar, visitei duas escolas<sup>44</sup> e defini-me pela Escola Estadual de 1º e 2º

---

suficientemente consistentes que estejam em condições de servir como sugestões ao pensamento e à ação dos professores. Ainda que consistentes, os indícios obtidos, sejam a partir de quais forem as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, não podem ser considerados como definitivos ou imutáveis. Qualquer descoberta é mais uma sugestão de trabalho do que uma prescrição, pois esta tende a ignorar contextos e sujeitos.

<sup>44</sup>Em Rondonópolis, dentre 10 escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual, seis ofereciam a “Habilitação Magistério de 1ª a 4ª séries”. O Governo Estadual extinguiu, no início de 1996, todos os cursos profissionalizantes e, dentre eles, o Magistério, mediante o argumento de que a formação profissional deve ocorrer no ensino superior. Essa medida provocou a reação dos professores, o que levou a Secretaria de Educação a assumir o compromisso de autorizar o Curso de Magistério naquelas escolas que fossem capazes de justificar a existência de uma demanda significativa, fossem capazes de elaborar um projeto que definisse os parâmetros político-pedagógicos do curso, além de se comprometerem a prestar assessoria aos professores das séries iniciais. Ao final da discussão ficou definido que apenas duas escolas estavam aptas a manter o Curso de Magistério, sendo que uma delas foi a selecionada para a pesquisa. Parece-me importante registrar a posição da Secretaria de Educação a respeito dessa decisão. Em comunicação oral no dia 12/11/96, a Sub-Secretária de Educação do Estado esclareceu as razões que moveram essa decisão governamental. Segundo ela existem dados que comprovam que grande parte dos alunos que fazem o Magistério, não o fazem por interesse profissional, mas sim para “ocupar seu tempo” ou obedecer às decisões da família. Portanto, se o “perfil” do aluno do Magistério é o de quem não tem clara e definida opção pela profissão docente, o Estado não tem razões para manter um alto investimento nesses alunos. A partir desse critério, o Estado manteve as atividades de escolas que possuíam nítida tradição de formação de professores, levando-as a voltarem o seu foco para a formação continuada dos professores das séries iniciais e, a partir disso, construir seu projeto político-pedagógico.

Graus Daniel Martins Moura<sup>45</sup>, por considerar que ela incluía um conjunto de elementos que a tornava mais “representativa” em termos de condições de funcionamento de uma escola pública.

A recepção da coordenadora pedagógica tranqüilizou-me quanto às possibilidades de aceitação dos professores que, potencialmente, poderiam fazer parte do projeto. Ao observarmos a disponibilidade de tempo, identificamos 2 professores de Didática<sup>46</sup> do 1º ano de Magistério que seriam os prováveis integrantes da pesquisa. Após contactá-los e explicar a natureza da pesquisa e a forma de participação de cada um, os professores prontamente concordaram em oferecer suas salas de aula para a pesquisa.<sup>47</sup> Iniciamos, então, as leituras que iriam nos auxiliar na definição do plano de ensino para o 1º semestre de 1996, tomando por base o plano que já existia na escola. A partir dele e com o auxílio de outras referências definimos os rumos do curso que estava para se iniciar. Depois de cumprida essa etapa, o trabalho ocorreu pela associação de atividades de estudo e planejamento conjunto, observação das aulas, avaliação e (re)planejamento, a cada semana, durante um bimestre, no caso do PROFESSOR do noturno e um semestre, no caso da PROFESSORA do matutino.

Considero que algumas informações sobre a escola, o bairro em que ela se localiza e o município em questão, podem ser necessários para a compreensão das condições externas que compõem o cenário mais amplo onde os sujeitos da pesquisa atuam como protagonistas.

---

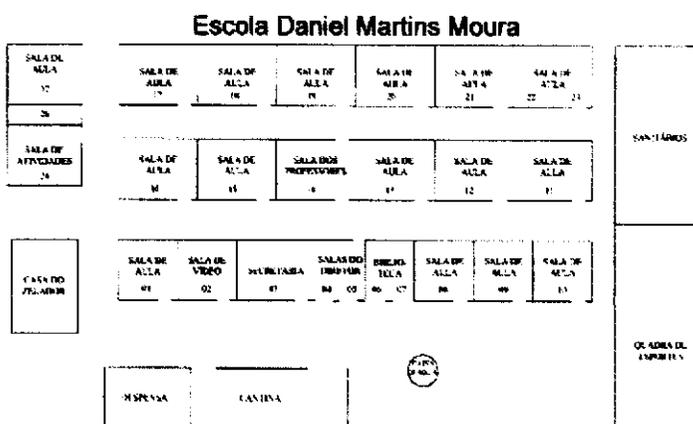
<sup>45</sup>Essa escola localiza-se na “grande” Vila Operária, que reúne um conjunto de cerca de 30 bairros populares, constituindo-se no mais populoso e expressivo “bairro” do município de Rondonópolis.

<sup>46</sup>Acredito que esse trabalho poderia ter sido desenvolvido com professores de quaisquer disciplinas, no entanto, minha opção por professores de Didática deveu-se ao fato de que minha própria formação tem se dirigido para a temática dessa disciplina, o que, inclusive, poderia facilitar o trabalho, em termos de definição da proposta de curso, elaboração do plano e seleção dos conteúdos.

<sup>47</sup>Além dos dois, outros professores se mostraram interessados em participar da pesquisa, por considerar que ela poderia lhes “ajudar muito”. Foi necessário que eu reunisse os “interessados” e explicasse que, em função da definição e da natureza da intervenção, seria necessário que eu acompanhasse o trabalho de professores lecionando a disciplina Didática em séries afins e que isso não representava, como eles estavam acreditando, apenas um trabalho de “assessoria”, mas exigia, em contrapartida, trabalho e envolvimento dos professores.

No município de Rondonópolis<sup>48</sup> destaca-se, pela sua dimensão territorial e índice populacional, a “grande” Vila Operária: dos 4.685 Km<sup>2</sup> que constituem o município de Rondonópolis, 300 km<sup>2</sup> são a ela destinados e dos 127.512 habitantes, cerca de 38.000 ali residem.

Atualmente, há 7 escolas públicas da rede estadual localizadas no “bairro” e a Escola Daniel Martins Moura, sem dúvida, concentra maior número de alunos, inclusive em função de ofertar o 2º grau, com as opções do Magistério e Propedêutico.<sup>49</sup>



<sup>48</sup>O sonho de um futuro melhor (a busca do “eldorado”) foi o responsável pelo povoamento de Mato Grosso e, especialmente, de Rondonópolis. A política de colonização do Estado implantada a partir de 1947, através do Movimento Marcha para o Oeste, ajudou a garantir o início de um povoamento que, poucos anos depois, viria a se constituir no 2º maior município do Estado de Mato Grosso. Constituída por diferentes “tipos regionais” e pela miscigenação de culturas, valores e hábitos, Rondonópolis protagonizou grande índice de crescimento econômico, seja pela via da agricultura, da pecuária ou do comércio. Testemunhou também o rápido processo de modernização da agricultura, atividade favorecida pelo sistema viário, que propicia o escoamento e a comercialização dos produtos de sua agropecuária. No entanto, o sonho dos migrantes que procuravam terras baratas e incentivos fiscais para se fixarem no oeste foi traído pelos interesses de grupos e empresários com forte poder econômico para investir na região. Altos investimentos, novas técnicas de produção, maquinário moderno... passaram o dominar o cenário da produção, definindo outra performance ao sonho do “eldorado”. Por outro lado, houve um crescimento desordenado da cidade, provocado pelo êxodo rural, fruto da aglutinação nas mãos de poucos das glebas dos pequenos proprietários rurais. O aumento da população urbana gerou, também, o crescimento dos assalariados temporários, do desemprego, das lutas na e pela terra, entre outros problemas sociais diversos.

<sup>49</sup>O Centro Educacional de Vila Operária recebeu o nome de Daniel Martins Moura em 16 de maio de 1973, em homenagem ao doador da área que deu origem ao bairro e primeiro prefeito eleito de Rondonópolis, em 1955, pelo PDS. Em 1978 o funcionamento do Curso Magistério foi autorizado.

Quanto às suas condições físicas, a escola dispõe de 17 salas de aula, nas quais constata-se a insuficiência constante de carteiras; o espaço da biblioteca é pequeno, carente de livros e a maioria dos que lá se encontram estão danificados e superados; falta espaço disponível para abrigar laboratórios, que são necessários ao ensino que a escola oferece, além de problemas diversos, como os elétricos e hidráulicos.

O "Daniel", como é chamada, é uma grande e antiga escola, que acumulou muitos vícios ao longo de sua história, segundo o depoimento do coordenador pedagógico.<sup>50</sup> Dentre as dificuldades assinaladas por ele, está a inviabilidade de se encontrar tempo para marcar reuniões pedagógicas, com o propósito de discutir as questões próprias da escola. O coordenador indica também dificuldades quanto à organização do trabalho, ao repasse irregular de verbas, à necessidade de improvisar na hora de resolver problemas, à dificuldade na constituição do quadro de professores, entre outras.

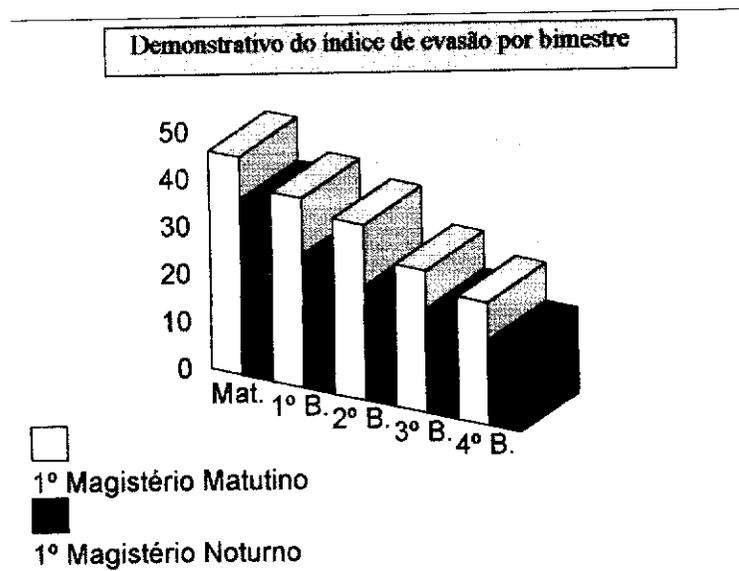
No entanto, a despeito de tais dificuldades, desde a sua fundação em 1973, a escola foi gradativamente se ampliando, seja do ponto de vista físico, seja quanto à oferta de novas séries. Em 1978 implantou o Magistério e, mais recentemente, implantou o Propedêutico, atualmente, cursos reconhecidos e autorizados. Costumeiramente, a escola atende a muitos alunos, provenientes, basicamente, dos bairros que compõem a "grande" Vila Operária. Todas as salas iniciam cheias e funcionam nos três turnos.<sup>51</sup> No início do ano letivo de 1996 cerca de 1.700 alunos se matricularam, mas esse número diminuiu consideravelmente, sobretudo, no noturno. A evasão, em geral, é muito grande. Conforme os dados da escola, nenhuma sala de aula iniciou o ano letivo com menos de 40 alunos e, até meados do 1º semestre, algumas já haviam diminuindo esse número pela metade. Um exemplo disso é a evasão entre os ALUNOS dos primeiros

---

<sup>50</sup>O coordenador pedagógico da Escola Daniel concedeu-me uma entrevista, oferecendo algumas informações sobre a fundação e ampliação da escola, bem como a organização do trabalho pedagógico.

<sup>51</sup>Existem oito salas de primeiro ano Propedêutico, sendo seis no noturno e duas pela manhã; três segundos anos e um terceiro. O Magistério tem três primeiros anos, dois segundos e um terceiro. As outras salas de 1º grau são: quatro 5<sup>as</sup> séries de manhã, três 6<sup>as</sup>, três 7<sup>as</sup> e três 8<sup>as</sup>. A noite funcionam uma 7<sup>a</sup> e duas 8<sup>as</sup>. A tarde são quatro 1<sup>as</sup>, três 2<sup>as</sup>, três 3<sup>as</sup> e três 4<sup>as</sup>.

anos, matutino e noturno, do Curso de Magistério:



Há, além disso, um grande fluxo do matutino para o noturno, na medida em que os alunos ficam condicionados à obtenção de um trabalho. O "emprego" é o grande definidor das mudanças que ocorrem, seja pela troca de horário das aulas, seja pelo seu abandono total. Normalmente, os alunos são obrigados a aceitar qualquer oferta de trabalho que aparece e a escola precisa ser tolerante, facilitando as trocas de turno, se é que ela espera que o aluno ali permaneça. A mudança do noturno para o diurno também acontece naqueles casos em que o emprego disponível é de guarda-noturno, garçom, etc.

Atualmente, o corpo docente da escola é composto por 56 professores, 40 efetivos e 16 interinos<sup>52</sup>, que trabalham com cerca de 1.700 alunos, de 1º e 2º graus. Aqueles lotados de 5ª a 8ª séries e 2º grau têm curso superior, com exceção de uma professora que "sobrou" na contagem de pontos e foi "aproveitada" em aulas de religião. É o mesmo caso das primeiras séries, onde apenas uma professora não tem curso superior. Entre os professores interinos há aqueles que estão estudando e outros

<sup>52</sup>Refere-se a professores não concursados e, portanto, não estáveis.

que já concluíram seus cursos. No entanto, a constituição do quadro de professores é algo muito difícil:

"...a cada ano é um 'deus nos acuda' né, pra formar, preencher as vagas livres, por conta até de...da própria circunstância, do lugar, do salário, do atraso. Você não encontra professor na área de matemática, física, química, biologia (...) você é obrigado até a pedir "pelo amor de deus fulano, não deixe essas aulas agora", sabe? Tem problemas sérios com professores, viu e você vai tentando contornar daqui, dali, porque se sair aí é nada, né? É o caos" (declaração do coordenador pedagógico).

Na avaliação do coordenador pedagógico, a Escola Daniel, até em função dos problemas já levantados, não conseguiu definir uma direção para o seu trabalho, caracterizando-se por iniciativas isoladas de alguns professores que, nem sempre, conseguem discutir ou avaliar com seus colegas as condições de trabalho em sala de aula e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

"... eu sempre senti que a escola não tem uma coisa clara, definida. É como se cada pessoa quisesse chegar a um lugar sem saber qual o caminho que todos deveriam trilhar, não é, quer dizer, por mais boa vontade, por mais interesse, por mais competência que se tenha, mas ninguém sabe o que cada um quer, o que cada um está fazendo, eu acho isso ruim. A escola não sabe o que os seus vários professores fazem em sala, e, por conta disso, sabe Deus o que acontece por aí, não é, porque como não tem uma coisa definida, posta no papel, entendida, aceita e assumida por todos, de repente a gente cai naquela velha história: cada um faz o que quer e o que sabe...o que é pior. Isso a gente tem que admitir que acontece mesmo, não adianta" (declaração do coordenador pedagógico).

Além de fazer essa constatação, o coordenador considera que há uma grande resistência por parte dos professores em colocar essa discussão em pauta. Há tanto melindre em torno do tema, que acaba virando tabu. O problema é sério porque impede a discussão e, em decorrência, a construção de um projeto pedagógico para a escola. Ele avalia que, por mais que se respeite a independência e autonomia do trabalho do professor, a falta de discussão em torno de um projeto mais amplo não pode ser justificada em nome disso.

Ainda que superficialmente caracterizada, foi no interior da Escola Daniel Martins Moura que a pesquisa-ação se desenvolveu. Encontrou adesão de professores, respeito de alguns e desconfiança de outros, seja ela explícita ou velada. As avaliações sobre a minha presença na escola eram diversas: alguns reclamavam que a "Universidade" vai até à escola, colhe informações, critica o trabalho e "desaparece";

outros não admitiam a hipótese de “abrir” sua sala de aula à observação de um estranho; outros achavam relevante poder oferecer o espaço para uma pesquisa; outros consideravam que o trabalho poderia “incomodar” e, com isso questionar certezas. De qualquer modo, com maior ou menor aceitação, o estudo se desenvolveu nesse dinâmico e rico contexto da escola.

## 4. Sujeitos da Pesquisa: os PROFESSORES e seus ALUNOS

### 4.1. OS PROFESSORES

O PROFESSOR de Didática do 1º Magistério noturno cursou, no 2º grau, a Habilitação Básica em Química. Ele justificou esta opção declarando identificar-se com as ciências exatas e naturais. Fez cursinho pré-vestibular por dois anos, freqüentou o Curso de Contabilidade, mas acabou, pelas contingências da época, ingressando na carreira do magistério. Diante dessa circunstância, decidiu fazer o Curso de Pedagogia, oferecido através de módulos, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales-SP. A cada dois meses os alunos iam até Jales, recebiam as apostilas, faziam fichamentos, estudavam em casa e faziam as provas. Formado há dez anos e concursado pelo Estado de Mato Grosso há três, assumiu várias atividades, trabalhando sempre na rede pública estadual de ensino. Trabalhou como professor de 1º e 2º graus, ensinando Ciências, Matemática, Fundamentos Históricos, Filosóficos e Psicológicos da Educação. Pelo período de 7 anos assumiu cargos de supervisão e direção em diferentes escolas, inclusive no “Daniel”.<sup>53</sup> Apenas neste ano de 1996 retornou à sala de aula, lecionando pela primeira vez no “Daniel”, onde ocorreu sua inauguração como professor de Didática.

Atualmente leciona para três turmas a disciplina Estrutura e Funcionamento do

---

<sup>53</sup>Em 15/08/97 fui informada que o PROFESSOR assumiu a direção da escola Daniel Martins Moura interinamente. Em 11/12/97 fui informada que ele foi eleito para o cargo, devendo cumprir um mandato de dois anos.

Ensino, para duas turmas, a disciplina Conteúdos e Métodos da Matemática, para uma, Conteúdos e Métodos de Estudos Sociais e para uma turma, Didática, num total de 4 disciplinas diferentes e 7 turmas. Destas disciplinas, o PROFESSOR declarou preferir trabalhar com Didática, por considerar que seu conteúdo o atrai mais do que os conteúdos das outras disciplinas, embora seja a sua estréia nessa disciplina. Em função do excesso de trabalho, o PROFESSOR declarou estar tendo dificuldades para organizar o seu tempo, administrar as situações próprias do cotidiano escolar, estudar e preparar aulas, mesmo aproveitando o tempo garantido pela hora/atividade.

Sobre o conceito de bom professor ele afirma que é aquele que "...tem um certo domínio não somente de uma metodologia específica, mas de todas as metodologias". Como sua referência teórica citou: J. C. Libâneo (Didática) e N. Piletti (Didática Especial e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus).

A PROFESSORA de Didática do 1º Magistério matutino formou-se em Pedagogia, em 1974, no Paraná, numa das primeiras Faculdades da região em que morava. Seu interesse, no entanto, era outro: trabalhava em escritório e desejava estudar Administração; porém, foi impedida pelo pai, pois isso exigia mudança de cidade. Por falta de outra opção, cursou Pedagogia. Anos depois, casou-se, mudou-se para Rondonópolis e acabou fazendo o concurso para professores em 1982 por insistência de uma amiga. Até então, nunca havia lecionado. Foi aprovada e lotada na Escola Daniel, assumindo a função de assistente do supervisor, pois não havia sala de aula disponível e nem possuía experiência de professora. Nesse período, acompanhou, "por tabela", o curso de Pedagogia que a supervisora freqüentava na UFMT/Roo. Aproveitou esse ano para estudar e se inteirar da dinâmica da escola e, no ano seguinte, assumiu a supervisão como titular. Apenas em 1987 foi, pela primeira vez, para a sala de aula, assumindo, de súbito, 7 disciplinas. Depois de algum tempo, resolveu reivindicar o direito de trabalhar na área para a qual havia sido concursada: Didática. Pelo trecho da entrevista, transcrito abaixo, observa-se que a PROFESSORA passou a se interessar pela temática proposta pela Didática:

Pesquisadora: "...eu gostaria que você me falasse um pouquinho mais sobre o que significa trabalhar com a Didática. Você disse que disputou com o Borges (risos) e reivindicou a cadeira de Didática, então, que significado tem, para você, trabalhar com essa disciplina?

PROFESSORA: Olha, adorei trabalhar com a Metodologia (...) mas quando chegou a Didática, a Didática me fascinou mais, sabe, pelo conteúdo, né, pela... vamos dizer...

Pesquisadora: Pelo tipo de discussão?

PROFESSORA: É, o tipo de discussão, você se aprofunda mais e ele é um assunto mais interessante pra você, onde a gente tem chance de crescer mais, sabe, em termos de formação pessoal e é uma maneira também...é uma das disciplinas que dá o maior embasamento pro aluno, onde você tem como cobrar também do aluno esse embasamento, do tema da discussão, você tem mais campo, né, mais...possibilidades, opções de procurar textos, do que essas outras disciplinas mais específicas"(declaração da PROFESSORA de Didática).

Apesar do volume de atividades, a PROFESSORA declarou ter encontrado estímulo para dedicar-se ao trabalho:

"...eu fui me empolgando, fui gostando, sabe, fazia de tudo, passava o dia inteiro lendo (...). Então, eu me matava, 'ralei pra caramba' (...) eu sou disciplinada (...) quando eu faço uma coisa eu gosto de fazer bem feito, eu não meço as conseqüências não. Então, fui a fundo, sabe, e eu sou muito humilde, sabe Soraiha de chegar e dizer 'olha, eu não sei, você pode me ensinar?', eu não gosto de enrolar não. Não tenho medo de dizer que não sei (...). E assim eu fui batalhando devagarinho, procurando o que eu não sabia, eu não enrolava, procurava responder na medida do possível, depois voltava ao assunto e dizia que tinha pesquisado mais, completava a resposta... e assim fui até hoje. Minha meta de ensino é essa" (declaração da PROFESSORA de Didática).

Concursada desde que iniciou a trabalhar, a PROFESSORA procurou auxílio de outras pessoas e freqüentou os cursos de atualização que eram oferecidos pela Universidade ou pela própria Secretaria de Educação. Os autores citados como referência foram: J. C. Libâneo (Didática), M. Masetto (Didática: a aula como centro), M. Menegolla (Por que planejar? Como planejar?), S. G. Pimenta (Revendo o ensino de 2º grau - propondo a formação de professores), R. C. Haidt (Curso de Didática Geral) e artigos diversos da Revista da ANDE.

Em grandes traços, essas são as características dos PROFESSORES que fizeram parte da pesquisa. O trabalho destes PROFESSORES foi delineado pelas condições concretas e objetivas da escola pública em que lecionam e influenciado pelas características sócio-culturais e escolares de seus ALUNOS. Por isso, algumas informações sobre as características desses ALUNOS são necessárias, no sentido de favorecer a compreensão do trabalho desenvolvido pelos PROFESSORES.

## 4.2. OS ALUNOS

### *MENINOS DE RUA*

Nós também queremos viver  
Nós também amamos a vida.  
Para vocês escola,  
pra nós pedir esmola.  
Para vocês academia,  
pra nós delegacia.  
Para vocês coca-cola,  
pra nós cheirar cola.  
Para vocês televisão,  
pra nós ser "valentão".  
Para vocês forró,  
pra nós "mocó".  
Para vocês piscina,  
pra nós chacina.  
Para vocês muita emoção,

pra nós catar papelão.  
Para vocês avião,  
pra nós camburão.  
Para vocês conhecer a lua,  
pra nós morar na rua.  
Para vocês está bom, felicidade,  
pra nós desejo de igualdade.  
Nós também queremos viver  
Nós também amamos a vida.

Agnaldo Dourado

(Aluno do 1º ano do Curso Magistério-  
noturno, da Escola Daniel Martins  
Moura, publicado no Jornal A Tribuna,  
Rondonópolis, 2 de junho de 1996)

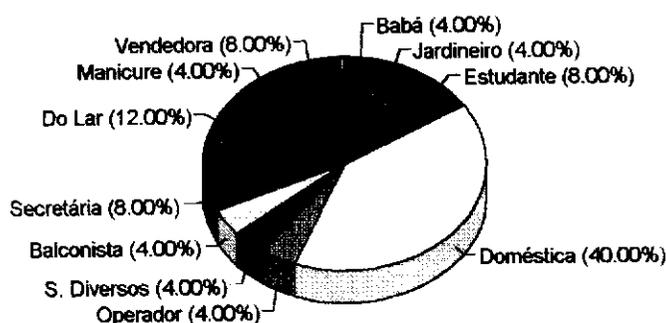
○ desabafo do Agnaldo carrega o peso de uma realidade que parece fazer parte do seu cotidiano. Essa história não lhe é estranha e não é estranha a seus pares. Eles conhecem a concretude da vida difícil e muitos deles lutam contra as determinações de uma sociedade injusta, tentando manter-se alunos de uma escola pública. Acreditam que ela talvez possa ser a condição de realização de muitos de seus sonhos e projetos para o futuro. Alguns dados ajudam-nos a "conhecer" esses ALUNOS.

○ primeiro ano do curso noturno do Magistério registrou 37 matrículas, número que foi aos poucos diminuindo. Até final do 1º bimestre 9 ALUNOS haviam abandonado os estudos, ao final do 2º bimestre, outros 4, e, em meados do 3º bimestre, foi possível registrar mais duas desistências. Portanto, ao longo desse período, 15 alunos abandonaram e 22 permaneceram em sala.

Durante o período de observação das aulas, ao solicitar o preenchimento de uma ficha de identificação com dados pessoais e escolares, 25 ALUNOS o fizeram.

Destes foi possível identificar 80% do sexo feminino e 20% do sexo masculino. A maior parte dos ALUNOS, 36%, coincidentemente os mais jovens, nasceu em Rondonópolis, 44% nasceram em outras cidades do Estado de Mato Grosso e 20% em outros Estados. A média de idade é de 23,75 anos, sendo que o mais novo ALUNO tem 17 anos e o mais velho 35. Como se pode ver no gráfico, a maior parte dos ALUNOS trabalha fora e a profissão mais comum é a de doméstica, seguida de outras ocupações diversas.

Dados de identificação dos alunos do noturno - profissão



As profissões dos seus pais, do ponto de vista da remuneração, não têm características muito diferentes destas. O ofício mais comum entre os homens é o de lavrador, seguido de guarda noturno, pedreiro, carpinteiro, porteiro, comerciante, diarista, ensacador, topógrafo e marceneiro<sup>54</sup>. As mães ocupam-se, preferencialmente, das atividades do lar, e as que trabalham fora de casa dividem suas atividades entre costureira, doméstica, comerciante, cabeleireira.

Um dado relevante diz respeito à escolaridade dos pais. Há grande semelhança entre o nível escolar dos homens e das mulheres, embora, em todos os casos, ela seja inferior à etapa escolar em que se encontram seus filhos. Entre os pais pode ser

---

<sup>54</sup> Mesmo após prévia explicação sobre o preenchimento da ficha, alguns ALUNOS registraram que o pai é aposentado ("como profissão") ou falecido. Isso ocorreu tanto entre os ALUNOS do noturno, como entre os do matutino.

identificada a seguinte escolaridade: 34.78% de analfabetos e semi-analfabetos, 4.35% na 1ª série, 13.04% na 2ª série, 4.35% na 3ª série, 26.09% na 4ª série, 4.35% na 5ª série e 13.04% na 8ª série. As mães registram um quadro não muito distinto: 25% de analfabetas e semi-analfabetas, 8.33% na 1ª série, 16.67% na 2ª série, 12.50% na 3ª série, 25% na 4ª série, 4.17% na 5ª série e 8.33% na 8ª série.<sup>55</sup>

A renda salarial individual dos ALUNOS é, em média, de R\$153,00 e a renda familiar média é de R\$ 695,00.<sup>56</sup>

Pelo caráter das profissões dos ALUNOS e de seus pais, pela renda salarial, tornam-se compreensíveis as motivações e expectativas que os movem em direção à escola, vista como mecanismo de ascensão social. Essa tendência se revela com clareza quando os alunos indicam quais os motivos os impulsionam para o estudo: futuro melhor-52%, profissão melhor-20%, aprender-8%, necessidade-4%, ser professor-4%<sup>57</sup>. Apenas um ALUNO releva o objetivo profissional do curso que está fazendo.

Dadas as características sócio-financeiras dos ALUNOS torna-se possível vislumbrar as condições em que desenvolveram seus estudos. Há, por assim dizer, uma certa "coerência" entre os elementos que constituem suas condições de vida e aqueles que marcam seus processos de escolarização. Todos os ALUNOS sempre estudaram em escola pública, 8 dos quais, na zona rural e 6 destes, em escola multisseriada. A maior parte deles tem muitas histórias de transferência.

Histórias de repetência e interrupção dos estudos também são freqüentes. Apenas 16% dos ALUNOS declararam não haver repetido qualquer ano escolar. Isso

---

<sup>55</sup> Interessante notar que a escolaridade do maior número de pais concentra-se na 4ª série, provavelmente em função do significado social desse nível de ensino para a geração desses homens e mulheres. Concluir a 4ª série, para pessoas que pela adversidade da vida não tinham como continuar seus estudos, significava concluir uma etapa da escolaridade - "o curso primário" - e ascender a um nível escolar não tão democratizado quanto hoje, o que, até certo ponto, representa um fator de "promoção social".

<sup>56</sup> Dos 25 ALUNOS que preencheram a ficha com os dados de identificação, apenas 15 informaram a renda individual, sendo que o menor valor registrado foi o de R\$ 100,00 e o maior foi de R\$400,00. Apenas 9 deles informaram a renda salarial familiar, sendo que o menor valor indicado foi de R\$200,00 e o maior foi de R\$2.000,00, embora essa quantia destoe da renda do grupo, fazendo a média subir para quase R\$ 700,00.

<sup>57</sup> Vale esclarecer que os ALUNOS opinaram livremente sobre essa questão, pois não lhes foram oferecidas quaisquer sugestões.

representa um índice de reprovação de 84% no grupo. Foram registrados vários casos de repetência: 48% reprovaram uma vez, 20% reprovaram duas vezes, 8% reprovaram três vezes e outros ALUNOS tiveram repetências múltiplas: um deles, três vezes na 1ª série, duas vezes na 5ª série e uma vez na 6ª série; o outro, duas vezes na 1ª série e duas vezes na 5ª série<sup>58</sup>. Os casos de interrupção dos estudos também são habituais. Apenas 20% nunca interromperam seus estudos e os 80% restantes o fizeram pelo período de um a doze anos.

Se cruzarmos os dados sobre a origem social destes ALUNOS com as informações sobre sua vida escolar, encontraremos elementos comuns. Os problemas que enfrentam, certamente, não se limitam ao número de repetências que acumulam ou aos anos em que foram “forçados” a permanecer fora da escola, mas eles se ampliam para outras instâncias de suas vidas.

Ora, esse é o retrato de um quadro que tem se tornado cada vez mais comum em nosso país. Conviver com tal situação e conseguir permanecer na escola “por tão longa data”, parece um ato de rebeldia dos ALUNOS. Mas, esse ato de “rebeldia” está inspirado em sonhos de um futuro melhor. É compreensível o investimento que fazem em si próprios pela via da escola. Consideram que ela lhes garantirá um futuro melhor, uma vida mais digna, um trabalho mais promissor. Não é um sonho mesquinho, ainda que eles não compreendam, com ousadia, que o curso que freqüentam prepara-os para serem professores. O importante é estar apto para conseguir um trabalho mais “qualificado”, abandonando a ocupação atual e a perspectiva de permanecerem tal e qual seus pais.

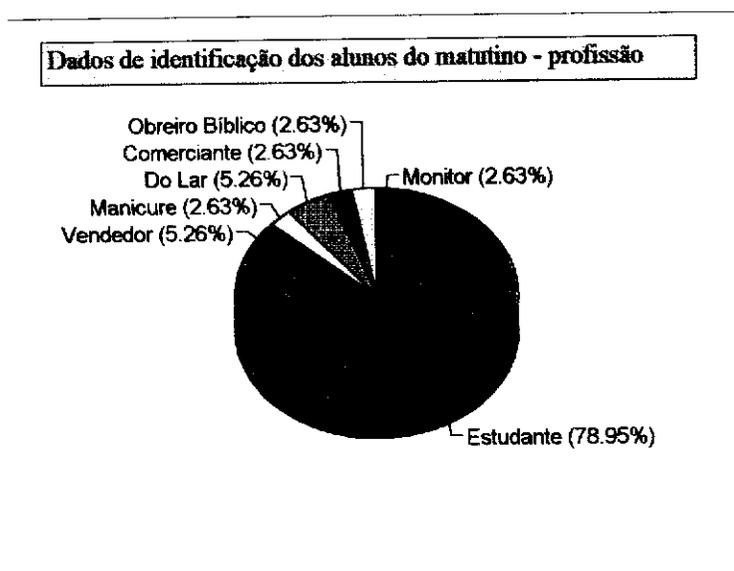
Situação levemente distinta é a do 1º ano matutino do Curso Magistério. No início do ano letivo, 46 ALUNOS foram matriculados e este número foi, aos poucos, regredindo. Até final do 1º bimestre 9 deles haviam abandonado os estudos, ao final do 2º bimestre, outros 6 haviam desistido e em meados do 3º bimestre foi possível registrar mais uma desistência. Portanto, ao longo desse período, 16 ALUNOS

---

<sup>58</sup>Os casos de repetência mais comuns são: 16,67% na 1ª série, 19,44% na 5ª série e 19,44% na 6ª série.

abandonaram e 30 permaneceram em sala.

Dentre os 38 ALUNOS que preencheram a ficha de identificação, 94.74% é do sexo feminino e apenas 5.26% do sexo masculino. A maior parte, 53.13%, nasceu em Rondonópolis, 37.52% em outras cidades do Estado de Mato Grosso e 9.39% em outros Estados da Federação. A média de idade dos ALUNOS é de 19 anos, sendo que o mais jovem tem 14 anos e o mais velho 50<sup>59</sup>. A maior parte dos ALUNOS, diferentemente daqueles do noturno, não trabalha fora. A situação de vida, aparentemente, mais favorável que a do grupo do noturno, permite que 78.95% deles possa se dedicar apenas às atividades escolares. O gráfico abaixo ilustra essa situação.



As profissões dos pais não se diferenciam, substancialmente, daquelas apontadas pelos ALUNOS do noturno: lavradores, pedreiros, mecânicos, carpinteiros, empacotadores, comerciantes, leiteiros, caminhoneiros, cabos da PM, vigilantes, locutores, obreiros bíblicos, motoristas, vaqueiros, marceneiros e açougueiros. Aliás, nem mesmo as ocupações das mães são assim tão diferentes daquelas já conhecidas:

---

<sup>59</sup>Trata-se de uma exceção. Refere-se a uma aluna que interrompeu o curso por longa data, fez as provas do supletivo e conseguiu matricular-se no 2º grau. A idade imediatamente inferior a dela é de 37 anos. No entanto, ao excluí-la da média de idade dos alunos não obtém-se diferença fundamental: 18,16 anos. É interessante perceber que a faixa etária dos alunos do matutino é substancialmente inferior a dos alunos do noturno. As médias registradas são de 23,75 anos para o noturno e 19 anos para o matutino, ainda que a idade mais elevada no matutino (50 anos) seja superior à mais elevada no noturno (35 anos).

atividades do lar e funções de costureira, doméstica, comerciante, secretária, professora, caixa, enfermeira, diretora de escola, zeladora, estudante, cozinheira, obreira bíblica.

Em relação à escolaridade dos pais, o nível escolar mais freqüente entre os homens é a 4ª série, provavelmente, em virtude daquela mesma explicação hipotética já levantada em relação aos pais dos ALUNOS do noturno. Há 13.52% de analfabetos e semi-analfabetos, 13.51% na 2ª série, 5.41% na 3ª série, 48.65% na 4ª série, 10.81% na 5ª série, 2.7% na 6ª, 7ª e 8ª séries. Em relação às mães, há um número considerável de analfabetas mas, em compensação, aparecem casos de 2º e 3º graus completos: 15.79% de analfabetas, 2.63% na 1ª e 7ª séries, 13.16% na 3ª série, 15.79% na 4ª e 5ª séries, 5.26% na 6ª, na 8ª série, no 2º grau incompleto, no 3º grau e 13.16 no 2º grau completo. De fato, a escolarização das mães é maior que a dos pais e, em muitos casos, superior a dos filhos, embora isso, curiosamente, não represente, no cômputo geral, maior renda salarial familiar.<sup>60</sup>

As informações sobre a renda salarial desse grupo são as seguintes: dos 7 ALUNOS que informaram a renda individual, o menor valor foi R\$ 50,00 e o maior foi R\$ 150,00, sendo que a média é de R\$ 97,14<sup>61</sup>. Dos 34 que informaram renda familiar, a menor é R\$ 200,00 e a maior é de R\$ 1.500,00, sendo que a média é de R\$ 622,64.<sup>62</sup>

A garantia de algumas condições mais favoráveis aos estudos mostra seu reflexo

---

<sup>60</sup>Essa situação me parece curiosa pelo seguinte: se a escolaridade não significa, linearmente, maior renda salarial, o que alimenta as otimistas expectativas dos ALUNOS em relação à escola? Este é um tema para outro estudo.

<sup>61</sup>Como a maior parte dos ALUNOS só estuda, eles não têm como indicar renda salarial.

<sup>62</sup>Interessante notar que entre os ALUNOS do noturno, o peso é depositado na renda individual e entre os do matutino a ênfase é colocada na renda salarial familiar. Há nesse dado uma questão intrigante: as profissões dos pais apontadas pelo grupo do matutino não são, consideravelmente, mais valorizadas que as dos pais dos ALUNOS do noturno; a renda familiar não é maior; suas condições de vida não parecem carregar marcas de profunda distinção, como se explica, então, que um número tão grande de ALUNOS possa se dedicar apenas aos estudos? Tais ALUNOS, até pela idade em que se encontram, não fazem parte do contingente da população economicamente ativa e seus pais podem, ainda, "dispensar" sua colaboração no rendimento familiar. Situação semelhante não se verifica entre os ALUNOS do noturno que, em muitos casos, representam o "suporte" da casa.

na escolaridade dos ALUNOS do matutino. Eis alguns dados importantes e que revelam diferenças entre os dois grupos estudados: dos 38 ALUNOS, 29 sempre estudaram em escola pública e os outros tiveram oportunidade de estudar em escolas particulares. A maioria dos ALUNOS, 42.11%, declarou não ter repetido qualquer ano escolar, 28.95% reprovaram uma vez, 26.32% duas vezes e 2.63% repetiram três vezes<sup>63</sup>. Quanto à interrupção dos estudos, 63.16% dos ALUNOS nunca interromperam seus estudos e os outros o fizeram por períodos variados.

Entretanto, as expectativas em relação à escola não são muito diferentes das dos seus colegas do noturno: futuro melhor-47.37%, aprender-18.42%, ter uma profissão-15.79%<sup>64</sup>, necessidade-5.26%, ser motivo de orgulho para os pais e concluir o 2º grau-2.63%. Parece que esses alunos compartilham sonhos afins.

Pela dificuldade de uma análise mais minuciosa, registrei aqui algumas características dos ALUNOS dos primeiros anos, matutino e noturno, do Curso Magistério da Escola Daniel Martins Moura.

A história de suas vidas e dos seus anos de experiência escolar, ainda que não bem contada, é o verdadeiro cenário de fundo do contexto em que se situou a pesquisa. História de vida difícil, de baixa renda salarial, de altos níveis de repetência e de longos períodos de interrupção temporária dos estudos... histórias de pessoas que não tiveram a chance de ver o sonho do "eldorado" prosperar. Ainda assim, depositam na escola um valor talvez maior do que ela possa ter. Depositam um lampejo de esperança de um futuro mais promissor.

Estes são os ALUNOS dos PROFESSORES da pesquisa!

---

<sup>63</sup>É bom lembrar que a porcentagem de reprovação entre os ALUNOS do noturno é de 84%, ao passo que a do matutino é de 57,89%. No noturno, de 25 ALUNOS, 20 interromperam seus estudos e, no matutino, esse número cai para 14, num grupo de 38.

<sup>64</sup>Nenhum ALUNO indicou o desejo ser professor, mas sim, médico e advogado.

## CAPÍTULO III

### UM DIÁLOGO COM O ENSINO E COM A APRENDIZAGEM

Um professor competente é: "...possuidor de uma base de conhecimentos suficientemente ampla para desenvolver sua tarefa, capaz de gerar conhecimento sobre sua prática e de buscar os recursos necessários para melhorá-la; com uma atitude positiva para com seu desenvolvimento profissional contínuo; com uma autonomia na realização de sua tarefa, capaz de adequá-la ao contexto e de cooperar com outros profissionais; com um código ético e mecanismos de auto-crítica" (Montero, 1996a, p. 242).

O que fazem os professores em aula? Como esse "fazer" influi na aprendizagem dos alunos? Como traduzir o trabalho docente em resultados efetivos de aprendizagem, através da definição de conteúdos e estabelecimento de procedimentos de ensino? Indagações como essas nortearam esta pesquisa e alimentaram o trabalho de coleta de dados, voltado para o estudo do cotidiano da sala de aula, que converteu-se em palco de investigação e objeto de intervenção. Através da observação sistemática das aulas, de encontros semanais de estudo, avaliação e (re)planejamento, foi possível acompanhar o trabalho cotidiano de dois PROFESSORES, avaliar com eles a dimensão dos efeitos de seu trabalho na aprendizagem dos ALUNOS e tentar redimensioná-lo, na busca de uma aprendizagem mais significativa. Orientado pelos preceitos da pesquisa-ação, esse estudo buscou favorecer o movimento entre ação e reflexão, teoria e prática no trabalho dos PROFESSORES, como forma de potencializar a aprendizagem dos ALUNOS. O espaço aberto no cotidiano escolar permitiu, pois, a interlocução entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, favorecendo o contato com seus conceitos, proposições, teorias, idéias, comportamentos, ações, atitudes, opiniões, no momento mesmo em que elas se manifestavam.

Nesse capítulo proponho-me a fazer o relato do trabalho desenvolvido. Procuo contar a história real do cotidiano de uma escola pública, identificar seus atores, ouvir seus projetos, observar suas ações, apreciar seu trabalho, avaliar possibilidades. Esse relato pretende ser a socialização dos registros, das descrições, dos discursos e práticas testemunhadas. Trata-se de um primeiro agrupamento de dados e tentativas de análise, com caráter mais preliminar, indicativo, que conclusivo.

A tarefa de agrupar dados e indícios de uma situação concreta, para, a partir deles, proceder a apreciações e análises, não é fácil. Qualquer decisão que se tome a esse respeito implica a eleição de determinados aspectos e a supressão de outros. A observação das aulas, o diálogo com teorias e práticas dos PROFESSORES descortina incontáveis possibilidades ou vias de análise, revela uma realidade tão ricamente complexa, quanto difícil de categorização.<sup>65</sup>

No entanto, a estruturação, seleção, organização dos dados coletados é uma necessidade, não só em função da exigência dos postulados metodológicos, mas também para facilitar a compreensão do assunto estudado. Em virtude disso, optei por destacar alguns elementos que me parecem ilustrativos do trabalho desenvolvido por esses PROFESSORES e ALUNOS. Ainda que inúmeros fatores interfiram no trabalho cotidiano da aula e diante do volume de dados coletados, dirijo o foco da investigação para os comportamentos instrutivos dos PROFESSORES, as atitudes, hábitos, ações, estratégias, conteúdos, instrumentos, procedimentos, etc., e os indícios de aprendizagem dos ALUNOS. Esse estudo busca, portanto, evidências empíricas que indiquem associação entre comportamentos instrutivos dos PROFESSORES e resultados de aprendizagem dos ALUNOS, resguardando os devidos limites de uma relação que não se caracteriza pela linearidade e causalidade.

---

<sup>65</sup>Sônia Penin considera que: "A vida cotidiana (...) apresenta esta característica: abrir-se a análises de múltiplos objetos e/ou temas. De fato, temas não-previstos se sobressaem nos resultados obtidos..." (Penin, 1994, p.127).

## I. A Voz e as Ações do PROFESSOR do 1º Magistério Noturno

### I.1 Capacidade de Avaliação do Trabalho e de Auto-Avaliação

Gostaria de iniciar essa discussão pelo registro das opiniões do PROFESSOR, em relação a algumas de suas aulas. Assim ele expressou-se quando lhe pedi que registrasse o trabalho desenvolvido em sala, em virtude da minha ausência:

"Aula bastante participativa, havendo interesse, compreensão e manifestação das percepções dos alunos. Houve uma ampla discussão sobre o assunto estudado com participação em massa dos alunos, demonstrando assim o maior interesse (...).O tempo foi curto devido a um debate bastante profundo e participativo em relação ao texto, portanto não dando assim para concluir o mesmo" (Protocolo nº 15; 13/05/96; linhas 01 a 08).

"A aula nesse dia possibilitou um clima de trabalho bastante favorável e satisfatório; os alunos participaram ativamente da discussão, elaboração e reelaboração de conceitos evidenciando assim compreensão do texto (Protocolo nº 17; 20/05/96; linhas 01 a 05).<sup>66</sup>

O registro do PROFESSOR indica sua percepção acerca do trabalho desenvolvido, agrupando um conjunto de qualificativos capazes de revelar a relevância das ações empreendidas durante as aulas. Na sua percepção, as aulas propiciaram o envolvimento participativo dos ALUNOS, despertaram seu interesse, promoveram ampla discussão e estimularam o debate profundo. Essas ações revestiram-se de caráter formativo, na medida em que favoreceram a compreensão, elaboração, reelaboração de conceitos e a manifestação das percepções destes. Ao apontar o interesse, a participação, o debate, a discussão, o PROFESSOR indica um clima de trabalho favorável e satisfatório, necessário à compreensão do texto e à elaboração e reelaboração de conceitos. Descreve um ambiente propício à aprendizagem, aponta circunstâncias interativas de alto valor formativo e sugere, associado a isso, sua própria capacidade para favorecer essas circunstâncias.

A avaliação otimista do PROFESSOR está presente não apenas nas referências à participação dos ALUNOS, mas também em relação a seu próprio trabalho, como

---

<sup>66</sup>O registro destas aulas foi feito pelo próprio PROFESSOR da disciplina, relatando, em linhas gerais, o desenvolvimento do trabalho, conforme eu o havia solicitado, em função de minha ausência nestes dias. Mantenho a íntegra de suas anotações.

se pode notar neste trecho da entrevista:

**Pesquisadora:** "Uma vez você comentou comigo e com a PROFESSORA que gostava muito de dar aula e usou uma expressão para dizer isso. Me lembro da expressão. Você disse 'eu me revelei em sala, eu fico diferente!...'".

**PROFESSOR:** "Não... é... eu percebi isso, eu, desde o 2º ano que estava lecionando, que as vezes eu nem havia preparado conteúdo, nem... chegava em sala de aula e... eu sabia destrinchar aquela matéria, eu saía contente, a partir do momento que a gente sai contente é que houve alguma aprendizagem, os alunos... não como certos professores... aqueles quando entra em sala de aula, por ele não tá dominando o conteúdo ele enrola a aula o tempo todo, nem sequer entra no conhecimento daquilo... eu não... preocupo mais com o conteúdo. As vezes eu não preparei, mas procuro dar uma atividade que... né?"

**Pesquisadora:** "Então você se considera um bom professor?"

**PROFESSOR:** "... um bom professor!?(ri)...eu nem.... ainda...(ri)... acho que ainda não tô à altura de um bom professor não (ri) um bom professor ainda não. Um médio, né?" (Entrevista concedida em 27/05/96).<sup>67</sup>

Na avaliação do PROFESSOR ele se revela em aula, preocupa-se com o conteúdo, sabe destrinchar a matéria e realiza-se ao verificar a aprendizagem dos seus alunos. A associação entre o registro escrito produzido nas aulas, conforme se vê nos protocolos nº 15 e nº 17, e o depoimento acima, indica a percepção do PROFESSOR sobre o ensino e a aprendizagem. Ora, é possível compreender essa avaliação como sugestiva de critérios que possam servir para definir a competência do trabalho docente e a consistência da aprendizagem por ele coordenado? Para Postic(1984), os modelos culturais do papel do docente e sua competência pedagógica não gozam de uma definição absoluta, mas são relativos a contextos sócio-históricos determinados. Desse modo, diferentes formas de eficácia podem corresponder a diferentes contextos, na medida em que a sociedade, de certo modo, destina atitudes e comportamentos a serem perseguidos. Em suas palavras:

"Quando se evoca a 'competência' do educador, a 'eficácia' do docente, referimo-nos a valores sociais, já que se entende por estas palavras o efeito do educador, do docente, sobre a realização de um valor que toma a forma de um objetivo educativo, definido em termos de características, de comportamentos desejados no aluno ou de hábitos de ação. Vê-se como o conceito de competência pedagógica é relativo ao contexto sociológico, como multidimensional, uma vez que diferentes formas de eficácia correspondem a diferentes espécies de situações" (Postic, 1984, p.111).

---

<sup>67</sup>Na transcrição da entrevista procurei ser fiel às opiniões do PROFESSOR, mantendo suas apreciações na íntegra e tentando reproduzir, na grafia das palavras, a forma como ele se expressou.

As competências docentes associam-se a valores sócio-culturais e convertem-se em objetivos educativos, que definem, para os alunos, características, comportamentos e ações desejadas. Analisando essa situação com a colaboração desse autor, pode-se entender que os comportamentos, as características e ações indicadas pelo PROFESSOR, como próprias do processo ensino-aprendizagem, correspondem a determinados valores, percepções, situações. Portanto, sua avaliação está orientada pelo sistema de referências que possui. É esse mesmo sistema de referências que lhe serve de base na definição de um bom professor. Valho-me de suas próprias palavras, por considerar que elas são mais ilustrativas se transcritas integralmente:

Pesquisadora: "Você está formando professores, não é? Todo aquele que forma profissionais deposita expectativas em relação ao resultado de seu trabalho. Nesse sentido, você poderia citar algumas características que considera essenciais num bom professor?"

PROFESSOR: .... penso eu que o bom professor é aquele que vem preparado em todos os sentidos pra sala de aula, né? E outra, que tem tempo para estar preparado. O bom professor tem que estar sempre atualizado, tem que ter tempo pra isso. Acho que o professor que leciona uma só disciplina, eu acho que ele tem tempo pra isso e sendo responsável ele se prepara. Acho que nem tem condições da gente se tornar um bom professor, lecionando quatro ou cinco disciplinas, com conteúdos diferentes... é difícil.

Pesquisadora: Você fala da necessidade do professor estar preparado em vários aspectos. Que aspectos seriam estes?

PROFESSOR: .... eu acho que o primeiro deles é ir preocupado mais com a aprendizagem do aluno... acho que esse aí é o de mais valia. Tem que preocupar mais com a aprendizagem. O outro é a postura do professor em sala. Acho que o professor tem que ter postura em todos os sentidos... né? E o outro, eu acho que tá a preocupação dele fora da sala. O relacionamento fora da sala de aula, tem que tar preocupado constantemente com a turma, tem que tar em busca de alguma coisa, né? Pra mim considero esses três pontos essenciais para um bom professor" (Entrevista concedida em 27/05/96).

Segundo sua opinião, o bom professor é aquele que "vem preparado em todos os sentidos", o que inclui a preocupação com a aprendizagem dos alunos, a preocupação com o relacionamento que se estabelece entre alunos e professores fora da sala de aula e a "postura em todos os sentidos". Além disso, o bom professor precisa estar atualizado e dispor de tempo para desenvolver essas ações. Na definição do PROFESSOR, o trabalho docente pressupõe preparação, atualização, comprometimento com a aprendizagem dos alunos, assim como com um relacionamento saudável entre professores e alunos, embora a concretização de tais medidas possa ser comprometida pela falta de tempo.

Entretanto, a definição conceitual não é suficiente ao estudo que aqui se propõe. Se o fosse, bastaria colher opiniões, registrá-las e validá-las enquanto percepções sócio-culturalmente elaboradas. Aqui, interessa mais do que isso. Interessa conhecer as opiniões dos sujeitos envolvidos, mas também suas ações, o que me levou a buscar elementos comuns entre as opiniões do PROFESSOR sobre o ensino e sua conduta em sala de aula. De fato, não apenas o registro das opiniões ou das ações justificava esse estudo, mas, também, a possibilidade de dialogar com essas teorias e práticas, em função da aprendizagem significativa dos ALUNOS.

A partir do depoimento do PROFESSOR voltei meu olhar para os protocolos de registro das aulas e para as anotações no diário de campo, com a intenção de localizar evidências empíricas que sustentassem suas afirmações e fossem indicativas da relação entre o trabalho por ele desenvolvido e a aprendizagem dos ALUNOS. Os dados que encontrei serão aqui comentados.

A consulta aos registros produzidos durante o período de observação das aulas do 1º Magistério noturno não indicou identidade entre minha própria apreciação da configuração do trabalho e aquela apontada pelo PROFESSOR. No meu entendimento, essa incongruência pode ser compreendida pela existência de uma substancial diferença entre minhas referências conceituais, teóricas, valorativas e aquelas assumidas pelo PROFESSOR, fazendo com que nossos critérios de observação e apreciação do mesmo fenômeno fossem consideravelmente diferentes. Ora, mas não é exatamente essa diferença que justifica um trabalho de intervenção baseado na proposta de ação-reflexiva? Gostaria de me dedicar à resposta dessa questão após apresentar alguns dados empíricos, que destacam as condutas instrutivas mais freqüentes do PROFESSOR. Seria possível encontrar algumas das características de um bom professor, citadas acima, em seu trabalho cotidiano? Penso que o registro de algumas situações será ilustrativo.

## 1.2. Possuidor de uma Base de Conhecimentos

No primeiro dia de aula(18/03/96) os ALUNOS indicaram suas razões para a

escolha do curso e opinaram sobre a profissão de professor. Em relação ao curso, eles afirmaram que a escolha ocorreu em função de: "ser um curso profissionalizante"; "ser mais fácil e rápido"; "por influência de outros"; "pela necessidade do título"; "para não ficar parado"; "para ter campo de serviço"; "para fugir da Química e Física"; "para acompanhar os filhos". Enquanto apenas um dos ALUNOS afirmou que o Magistério é um bom curso, a maioria declarou que não gosta da docência e não tem projeto de se tornar professor. Quanto à profissão, eles consideram que é cheia de precariedades, a categoria é discriminada, desunida e desmobilizada, embora exija coragem e responsabilidade. Nessa avaliação sobre o curso e a profissão, o PROFESSOR limitou-se a anotar no quadro as opiniões dos ALUNOS. Seu trabalho, nessa aula, ficou restrito a colher opiniões e anotá-las no quadro: nenhuma informação foi acrescentada, nenhum comentário complementar foi formulado.

Na aula seguinte(20/03/96), PROFESSOR e ALUNOS tinham em mãos o fragmento de um texto de Selma Garrido<sup>68</sup>, indicando alguns elementos importantes sobre o exercício da profissão de professor. O PROFESSOR faz uma leitura "apressada" do texto, como indica a transcrição do registro da aula:

"O professor relê a frase e diz que está explicando (...). Continua lendo, sem aprofundar as idéias e os conceitos"(Protocolo nº 02; 20/03/96; linhas 11 e 13).

Nesse trabalho o PROFESSOR perde a chance de discutir as concepções dos ALUNOS sobre o curso e a profissão, o que pode indicar falta de preparação e atualização (para usar seus qualificativos), falta de uma base mais sólida de conhecimentos. Índícios dessa característica podem ser observados em relação à discussão do texto "Vocação ou Profissão?"(Bruschini, 1981), quando se instaurou uma polêmica "sexual" em torno da profissão docente.

O texto trata da feminização do magistério e sua pouca relevância profissional, denunciando mecanismos sócio-políticos e ideológicos que favoreceram a construção histórica desta visão. No entanto, o PROFESSOR permite e favorece uma leitura que

---

<sup>68</sup>Refere-se a um texto mimeografado, produzido em função da discussão da FEUSP sobre o papel da Didática nas Licenciaturas.

contradiz o texto em seu sentido. Confirma as “diferenças” entre homens e mulheres, o que pode ser observado no seguinte registro:

“Ao final da leitura, o professor diz ainda que o ‘texto fala que a mulher sabe conciliar perfeitamente as funções da profissão e domésticas’, fazendo uma leitura distinta daquela que o texto propõe” (Protocolo nº 04; 01/04/96; linhas 36 a 38).

Ele reafirma e consolida os históricos e ideológicos papéis assumidos por homens e mulheres, ferindo o objetivo do texto, que era o de, exatamente, evidenciá-los e denunciá-los. Com isso, a polêmica retira-se do eixo proposto pela autora e fica presa à questão “sexual”. Desse modo, os ALUNOS não conseguem diferenciar qual é a posição da autora e qual é a posição do PROFESSOR.

Esse episódio me chamou atenção pelo seguinte motivo: nas reuniões de estudo nós lemos o texto e o discutimos pormenorizadamente, ocasião em que o PROFESSOR indicou haver compreendido a discussão por ele proposta. No entanto, o indício dessa compreensão foi traído quando ele precisou explicitar as idéias ali contidas e, de certo modo, reproduzir os argumentos da autora. A apresentação, estruturação e sequenciação das idéias ficaram comprometidas, comprometendo, também, o objetivo educativo do texto. Enfim, sua conduta instrutiva foi responsável pela alteração dos argumentos construídos pela autora.

De qualquer modo, essa aula merece destaque por ter sido a mais dinâmica de todas e por ter mobilizado o interesse dos ALUNOS, ainda que não tenha frutificado em termos de esclarecimento das idéias, noções e argumentos utilizados pela autora. A partir da provocação do texto, eles discutem se a opção pela profissão docente é uma questão de dom ou não. Muitos concordam que sim e acham que a mulher, no magistério, se prepara para a vida familiar. O PROFESSOR não oferece outros elementos para ampliar a percepção dos ALUNOS sobre essa questão. Apesar disso, eles se esforçam para formular suas opiniões sobre o assunto. Importante registrar que uma ALUNA percebe, diferentemente do sentido predominante na sala, que “... o texto está ‘abrindo nosso olho’” (Protocolo nº 04; 01/04/96; linha 61). Sua colega completa dizendo que “... nem sempre a escolha pelo magistério é questão de vocação, pois muitos outros aspectos precisam ser

considerados, como, por exemplo, a situação de desemprego que existe no país” (Protocolo nº 04; 01/04/96; linhas 71 a 73). O PROFESSOR nada comenta. O não comentário é, inclusive, uma das marcas de suas aulas. As pausas, os períodos de silêncio quebram o ritmo e a seqüência das idéias, interrompendo, prematuramente, a discussão, a investigação e a construção de novos argumentos sobre o tema em estudo.

No meu entendimento, tais comportamentos estão associados a problemas na formação inicial do PROFESSOR, que pode tê-lo privado de uma sólida base teórica, assim como do acesso a recursos, procedimentos e métodos didáticos, fragilizando seu trabalho de exposição dos conteúdos.

### 1.3. Apresentação Ativa dos Conteúdos

A ausência de uma base sólida de conhecimentos dificulta a apresentação ativa dos conteúdos, comprometendo sua estruturação, sequenciação e clareza. Isso se manifesta no caso em foco, onde a atividade predominante na aula é a leitura, seguida de sucintas afirmações e rápidos comentários dos trechos lidos. Índícios dessas atitudes podem ser verificadas nos episódios a seguir:

“O professor diz que vai ler o primeiro parágrafo para conferir as respostas. Lê o fragmento referente ao tema da primeira questão do estudo dirigido. Pede para um aluno reler a pergunta e responde, relendo o autor. Afirma que 'a história é o estudo da realidade ao longo do tempo' (...). O professor segue lendo o texto, enquanto os alunos sublinham seus textos ou anotam a 'resposta certa'. São 20:40 horas. Os alunos perguntam até 'onde vai a resposta' e o professor responde que 'até à palavra arte'” (Protocolo nº 14; 10/05/96; linhas 11 a 18).

“Ouve as respostas de alguns alunos e, novamente, lê o trecho do texto que 'responde' a questão proposta, esclarecendo aos alunos que está lendo o '3º parágrafo'” (Protocolo nº 14; 10/05/96; linhas 20 a 22).

No processo didático é natural que os ALUNOS disponham da ajuda do PROFESSOR enquanto realizam suas atividades. No entanto, parece insuficiente que esse auxílio ocorra apenas em relação a algum tipo de correção que se esteja a fazer. A mera identificação ou confirmação de respostas é insuficiente e minimiza as idéias e o interesse dos ALUNOS a respeito do tema. Além disso, ALUNOS e PROFESSOR,

de certo modo, “passam” pelos textos, que representam o eixo da aula. Esta é orientada e dirigida em função da “leitura” do texto, que serve não apenas como o estímulo da discussão, mas toda a discussão a ele se resume. Lê-se, interrompe-se a leitura ao final da aula, retoma-se onde parou na aula seguinte. O texto é utilizado como fonte principal, quando não exclusiva, de informações e conhecimentos, sobrepondo-se a outros instrumentos didáticos. Na “correção” do estudo dirigido, por exemplo, há uma alternância na leitura de perguntas e respostas, sem a reflexão sobre o conteúdo. O trabalho dos ALUNOS parece ser o de, apenas, identificar no texto a resposta provável e aguardar a confirmação do PROFESSOR. De certo modo, ele indica para os ALUNOS o trecho do texto que deve ser “copiado”. A preocupação reside em ensinar a transcrever e não a escrever. O sentido da atividade repousa mais no registro do que na compreensão do assunto.

O PROFESSOR, nessas atividades, normalmente, não faz comentários às observações dos ALUNOS e não argumenta a partir da leitura. Seus comentários tendem a reafirmar o conteúdo do texto, quando não o deformam, como foi o caso do texto “Vocação ou Profissão?”.

A exposição de conteúdos, a supervisão e auxílio à compreensão do assunto estudado limitam-se a localizar algumas questões propostas nos textos adotados, como foi possível observar no trabalho com o texto “Prática Educativa e Sociedade” (Libâneo, 1991), no qual o PROFESSOR pede para os ALUNOS localizarem algumas idéias básicas. O trabalho limita-se a isso e não serve de mote ou estímulo para discutir noções ou conceitos. Os ALUNOS, por influência do PROFESSOR, apenas repetem o que o autor diz. A sugestão de localizar frases no texto, que expressem idéias e conceitos, finaliza-se em si mesma, perdendo-se, assim, a importante oportunidade de propiciar a discussão da relação entre educação e sociedade. No texto “História da Educação e da Pedagogia” (Luzuriaga, 1981), a situação é semelhante. Por isso, o norte da aula expressa o eixo argumentativo do texto.

Outros exemplos da forma como o PROFESSOR dedica-se à exposição dos conteúdos são fartamente encontrados:

"O professor pergunta se eles sabem o que é educação escolar e extra-escolar. Os alunos respondem que não e lhe devolvem a pergunta. O professor afirma que 'uma acontece dentro da escola e, a outra, fora da escola'. Os alunos anotam em seus textos. Dá-se seqüência à leitura" (Protocolo nº 06; 12/04/96; linhas 27 a 30).

"Um aluno pergunta o significado da expressão 'a educação é socialmente determinada'. O professor responde que é 'porque, em todos os sentidos, nós temos que atender a sociedade'. Indica uma aluna para ler" (Protocolo nº06; 12/04/96; linhas 36 a 38).

"O professor reafirma que vai retomar, 'bem rápido', o texto sobre vocação e profissão. Fala da desvalorização da profissão de professor, para 'fazer o fechamento daquela apostila'. E completa: 'vamos ao segundo texto, então, pessoal'" (Protocolo nº05; 08/04/96; linhas 07 a 10).

"Uma aluna diz que não entendeu nada, ao mesmo tempo em que um aluno lê, indicando fatores que interferem na história da educação. Bate o sinal. O professor diz que 'são todos esses fatores que estão no texto', sem outros comentários sobre o assunto" (Protocolo nº 14; 10/05/96; linhas 37 a 40).

Ao discutir as influências que o meio social exerce sobre a vida dos indivíduos,

#### o PROFESSOR:

"...fala das influências familiares, do modo de andar e vestir de cada um. Fala, ainda, da Amala e Kamala, que foram criadas por um 'grupo de ursos' e não tinham comportamento humano. As alunas ouvem atentamente e algumas anotam. Mostram-se interessadas pela história das 'meninas ursos' e fazem perguntas a respeito" (Protocolo nº 07; 13/04/96; linhas 11 a 15).

Parece conveniente recorrer à colaboração da teoria para compreender essa situação. Montero(1996a), comentando as contribuições de Brophy e Good para a pesquisa sobre o ensino, indica a necessidade de serem cumpridas, pelo menos, duas exigências básicas no processo de transmissão de conhecimentos, de modo a permitir que os alunos usufruam o máximo das informações prestadas:

"A primeira refere-se à apresentação ativa dos conteúdos pelo professor. A segunda, à estruturação dos conteúdos que se apresentam. Para Brophy & Good, uma boa estruturação dos conteúdos é aquela que cuida da sequenciação que se oferece, começando com panoramas globais e organizadores prévios ou com a revisão dos objetivos que se pretendem, assinala as transições entre as partes, chamando a atenção para as idéias principais, resume as seções e revisa, ao final, as idéias básicas. Em suma, algumas pautas de atuação acordes com a busca de estruturas cognitivas que facilitem a lembrança da informação, permitem compreendê-la em sua totalidade e em suas relações entre as distintas partes. Em outras palavras, apresentação ativa, estruturação e redundância parecem ser os eixos chaves para que o conteúdo apresentado pelos professores possa afetar positivamente a aprendizagem dos alunos" (Montero, 1996a, p.236).

Para a autora, a apresentação ativa, a estruturação, a redundância, além da clareza na apresentação dos conteúdos, são fatores que podem favorecer a aprendizagem dos alunos. Desse modo, proporcionar informações, demonstrar, sugerir, indicar, encaminhar, exemplificar ou a ausência de tudo isso, afeta as interações educativas que se estabelecem entre professores e alunos. Diante disso, o que os registros de aulas nos sugerem?

Como já se afirmou, a conduta habitual do PROFESSOR, na exposição do conteúdo, limita-se à "leitura" do texto e a ele não são acrescentados elementos prévios ou complementares, com o objetivo de que os ALUNOS compreendam melhor a temática. O mesmo acontece quando a palavra está à disposição dos ALUNOS: o PROFESSOR não faz qualquer comentário às suas apresentações e opiniões. Passa para o ponto seguinte, ignorando o conteúdo de suas reflexões:

"O grupo conclui e o professor chama o próximo, sem ter realizado qualquer comentário em relação ao tema da primeira equipe" (Protocolo nº 11; 29/04/96; linhas 53 e 54).

"Escorados no quadro, lêem, falam sobre a violência, reafirmando suas relações com o desemprego e a fome, falam da incoerência que existe no país entre a produção agrícola e a situação de penúria em que vive a população. Por fim, a dupla conclui dizendo que 'quem tem dinheiro compra o que comer e quem não tem passa fome'. O professor não comenta o conteúdo e fala da falta de organização na distribuição dos trabalhos para os grupos. Autoriza a apresentação do próximo grupo" (linhas 22 a 27). O grupo "...fala das causas do fracasso escolar, dizendo também que a escola exerce uma influência passageira na vida da criança e que é cega, surda e muda e se perde na transmissão de conteúdos que não têm significado na vida das crianças, pois não as ensina a viver. O trabalho reafirma o fracasso total da escola, que não é capaz de ensinar e nada fazer pela criança" (linhas 31 a 36). "Sem comentários, o professor autoriza a apresentação do próximo trabalho" (linhas 38 e 39). "O professor afirma que houve diferenças quanto à elaboração e apresentação dos trabalhos (...) mas não menciona o conteúdo dos trabalhos" (linhas 47 a 49). "Empolgadamente, essa aluna faz ainda um retrato da situação brasileira, manifestando sua posição sobre as razões da fome e miséria da população e da falta de dirigentes que possam dar rumo nesse país. Os colegas permanecem, ao longo das apresentações, silenciosos" (Protocolo nº 13; 06/05/96; linhas 65 a 68). Nada mais é dito a respeito.

Tem-se aí, de certo modo, uma atitude de recusa e de "censura" às idéias dos ALUNOS. A conduta do PROFESSOR de "ouvir", mas mostrar-se "desatento" com o conteúdo do que foi dito, desencoraja as manifestações dos ALUNOS, além de não esclarecer ou ampliar suas idéias e noções. Entretanto, as manifestações dos ALUNOS

são interpretadas, pelo PROFESSOR, como sinais de aprendizagem:

"Antes de concluir, ele comenta que tem gostado de trabalhar com essa turma, acreditando que tem 'havido aprendizagem'" (Protocolo nº05; 08/04/96; linhas 58 a 60).

PROFESSOR: "... considero satisfatório, acho que a partir do momento que o aluno tá envolvido com a matéria, que tá fazendo pergunta, que tá interessado, que eu vejo a participação em sala, eu acho que a partir daquele momento eu já posso considerar a aula satisfatória (incompreensível) tá havendo aprendizagem, tá havendo assimilação do conteúdo. Se não tiver assimilação do conteúdo o aluno não participa" (Entrevista concedida em 27/05/97).

*11. Em que medida os alunos estão elaborando e reelaborando conceitos a partir da provocação das aulas ?*

*22/03/96:* À medida em que fazem críticas estão aprendendo. Foi uma boa aula.

*28/03/96:* Na medida em que estão participando, fazendo perguntas.

*11/04/96:* Não deu ainda pra avaliar.

*18/04/96:* Na medida em que há participação e discussão em sala.

*25/04/96:* Na medida em que vai surgindo idéias e colocadas em discussão.

*02/05/96:* Na medida em que há participação maciça dos alunos.

*09/05/96:* Na medida em que há discussão em sala.

*16/05/96:* Na medida em que há discussão do assunto.

*23/05/96:* Na medida em que questionam e debatem sobre o assunto.

(Avaliação Semanal)<sup>69</sup>

O PROFESSOR faz uma associação entre "participação" e aprendizagem. De certo modo, ele toma a palavra, o discurso dos ALUNOS como sinal de aprendizagem, ainda que não haja referência ao "conteúdo" de suas falas. A atitude de "manifestar-se" é considerada por ele como satisfatória. É possível identificar, nos exemplos apontados, sinais de aprendizagem? Os registros anteriores não revelam, como o PROFESSOR insistiu em sua avaliação, indícios seguros de compreensão, elaboração e reelaboração de conceitos. Ao contrário, parece-me que as aulas não conseguiram favorecer a formação de conceitos comuns ao conteúdo da Didática e importantes na qualificação dos futuros professores. Sobre isso, cabe uma referência especial.

---

<sup>69</sup>Como já se afirmou no relato das bases metodológicas desse estudo, a cada semana a equipe se reunia para avaliar o desenvolvimento do trabalho. Havia um roteiro (em anexo) que servia de guia para discussão e apreciação do trabalho realizado. O objetivo do roteiro de avaliação era o de definir um percurso, evitando que a atividade se perdesse em generalizações. Esse era também o momento de repensar e indicar, caso necessário, a reordenação do trabalho. Considerei que seria importante interpretar o roteiro não apenas como um estímulo à discussão, mas como oportunidade para que os PROFESSORES registrassem, por escrito, suas impressões, aproveitando a ocasião para organizar, mentalmente, o movimento das aulas, pensar sobre elas e, quando necessário, redefini-las a partir de nossas discussões.

#### 1.4. O Ensino, a Aprendizagem e a Formação de Conceitos

Há indícios empíricos de observação das aulas que apontam na direção da aprendizagem de conceitos científicos? O processo de ensino, desencadeado pelo PROFESSOR, favoreceu o desenvolvimento de habilidades de pensamento, indispensáveis à formação de conceitos? Ainda que seja temeroso formular tais indagações e, ainda mais, respondê-las, não se pode ignorar que o ensino, a aprendizagem, a formação de conceitos demandam um esforço consciente, tanto por parte dos que ensinam, como daqueles que aprendem, pois, não se tratam de movimentos espontâneos e automáticos, mas requerem o empenho de recursos metacognitivos e de estratégias de ensino e aprendizagem. A educação é uma tarefa cognitiva de enorme complexidade, como mostrou Vygotsky, e implica na construção das funções cognitivas superiores, mediante a interação humana.

A formação de conceitos significa o fruto de uma atividade intensa e complexa, em que tomam parte todas as funções intelectuais básicas. Esse processo não pode, então, ser reduzido à memorização, à associação entre idéias e objetos, à atenção, à formação de imagens, mas inclui tudo isso, como processos indispensáveis, ainda que não suficientes. A formação de conceitos afeta "...não apenas o conteúdo, mas também o método de raciocínio" (Vygotsky, 1991, p.51), em que a capacidade de lidar metacognitivamente, direcionar os próprios processos mentais, com o auxílio de signos e palavras, figura como elemento integrante. Formar um conceito é mais do que favorecer a soma de certas conexões ou associações que se formam na memória. É, sem dúvida, mais do que um simples hábito mental que se ensina pelo treinamento.

Nas palavras de Vygotsky:

"O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar".

"O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental" (Vygotsky, 1991, p. 72 e p. 74, respectivamente).

Depreende-se, do que já se disse, que os processos de aprendizagem, assimilação, formação de conceitos devem contar com processos de ensino, de mediação consciente, deliberada, estruturada, intencional. Em outros termos, ensinar, intervir didacticamente, é muito mais que favorecer a imitação ou aguardar uma manifestação espontânea em decorrência de estímulos que, no caso presente, sequer foram claramente identificados. Se partimos do princípio de que a atividade educativa do adulto e, particularmente, do professor reveste-se de conteúdo instrutivo e organizativo superior, dado seu estatuto de "formador", a ele compete a tarefa de acrescentar idéias e recursos, propor atividades, indicar caminhos, estabelecer distinções, a fim de se ampliarem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Pensando nesses termos, talvez fosse possível afirmar que, guardadas as devidas proporções, pesa mais *quem* ensina do que *o que* se ensina.

As contribuições de um ensino significativo desempenham, pois, papel decisivo no domínio das operações conceituais. O ensino e a aprendizagem contribuem tanto para que os alunos assimilem conhecimentos, como para que sejam capazes de submeter suas ações intelectuais ao controle consciente e deliberado, como afirma Gonçalves:

"À medida que seu grau de aprendizagem aumenta, alarga-se a área de significado do pensamento e linguagem, seu intelecto se desenvolve, e as generalizações simples vão sendo ampliadas por outras de tipo cada vez mais elevado. Esse processo leva ao desenvolvimento cognitivo, à aquisição de mecanismos de auto-regulação, e à evolução da consciência". (...) todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilita o aprendizado das outras; as funções psíquicas por elas estimuladas, cujas bases comuns são a consciência reflexiva e o controle deliberado, desenvolvem-se ao longo de um processo complexo, como principais contribuições dos anos escolares" (Gonçalves, 1993, p. 14-15).

Esse processo descrito por Gonçalves pode ser identificado nas aulas focalizadas? Quais são as contribuições específicas da Didática para o ano escolar em que se situam os ALUNOS que integram a pesquisa? Qual é a contribuição do conteúdo da Didática no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e metacognitivas? Do relato que se fez até aqui não há indícios seguros de que o trabalho tenha prosperado em termos de criar maiores e mais ricas oportunidades de aprendizagem. Diante do

exposto, parece-me ilustrativo conhecer a percepção do PROFESSOR sobre a natureza e o objeto de seu trabalho.

### 1.5. Percepção sobre a Didática e o Trabalho Docente

"Pergunta se alguém tem idéia do que seja Didática. Uma aluna diz que é uma arte que envolve técnicas de ensino. O professor confirma a opinião da aluna..." (Protocolo nº 01; 18/03/96; linhas 04 e 05). E muda de assunto.

"Uma aluna pergunta se Didática é igual a Literatura e o professor diz que 'vamos estudar técnicas de como dar aula'" (Protocolo nº 01; 18/03/96; linhas 68 e 69).

"Diz ainda que a cada final de discussão vai 'aplicar uma técnica'" (Protocolo nº 04; 01/04/96; linhas 46 e 47), referindo-se às sugestões metodológicas propostas durante as reuniões de planejamento.

"Alguns confundem a aula de Didática com Estrutura" (Protocolo nº 16; 16/05/96; linhas 08 e 09).

Durante um bimestre, as informações que os alunos obtiveram sobre o objeto de estudo da Didática e seu conteúdo foram essas: arte que envolve técnicas de ensino, técnicas de como dar aula. O PROFESSOR estabelecia uma linha divisória entre o "legítimo" conteúdo da Didática e aquele que estava sendo apresentado aos ALUNOS, de cuja relevância ele parecia não estar convencido. Diante disso, não me parece absurdo que os ALUNOS, após dois meses de aula, não consigam diferenciar Didática de Estrutura e Funcionamento do Ensino. A discussão sobre o trabalho docente reveste-se das mesmas características:

"...ser professor exige uma certa preparação..." (Protocolo nº 02; 20/03/96; linha 12). E encerra o assunto.

"Ele interrompe a leitura para dizer que os alunos precisam estar cada vez mais atualizados e retoma a leitura. Os alunos conferem, estão quietos, não parecem entusiasmados com a atividade. O professor faz alguns comentários sobre a 'parte' que leu, lê depressa o que ainda falta, se atrapalha, faz uma leitura 'atropelada' e comete alguns equívocos de concordância. Ao concluir a leitura comenta: 'nós vimos que é preciso haver uma revitalização do sistema de ensino em si'. Pergunta se os alunos têm dúvidas e uma aluna diz que não entendeu nada. O professor diz que vai precisar retomar o texto, mas não o faz" (Protocolo nº 02; 20/03/96, linhas 18 a 25). Em seguida, solicita uma redação dos alunos.

Os temas são rapidamente abordados, levando alguns ALUNOS a expressarem, claramente, sua não compreensão, ainda que não consigam, com essa revelação, mobilizar o PROFESSOR:

"Um aluno pergunta que aula é essa de hoje e o professor diz que é de Didática e dirigindo-se à aluna que havia dito que não entendera nada, pede para procurá-lo fora do horário de aula" (Protocolo nº 02; 20/03/96, linhas 29 a 32). Retira-se da sala, em seguida.

Essas atitudes exemplificam a dinâmica de trabalho adotada em sala de aula.

## 1.6. Rotina da Aula: Ritmo, Seqüência e Disponibilidade para o Trabalho

"O professor afirma que as pessoas têm opiniões diferentes. É interrompido por uma aluna que pergunta sobre as mudanças de horário. O professor diz que o horário tem sofrido muitas modificações e continua dizendo que as pessoas têm opiniões diferentes sobre os fatos. Novamente é interrompido por outra aluna, que volta a perguntar se o horário irá permanecer como está, sem novas modificações. O professor confirma que deve permanecer e diz que vai contar uma história" (Protocolo nº 10; 25/04/96; linhas 12 a 18).

"Um grupo ao fundo conversa insistentemente e interrompe o professor seguidas vezes, perguntando sobre a prova, o horário, a aula de Estrutura, mostrando que estão distantes do assunto em pauta. O professor, ora atende aos alunos, ora ignora suas 'brincadeiras'. Ao final da leitura o professor diz: 'Viram pessoal? Alguém tem algum comentário a fazer?'. Ninguém se manifesta, o professor diz, então, que vai 'passar um trabalhinho'" (Protocolo nº 10; 25/04/96; linhas 22 a 27).

É possível notar, pelos registros das aulas, uma certa "alienação" coletiva do que se passa na sala, indicando o não envolvimento com a temática em estudo. Muitas vezes, acompanhar o ritmo e a sequenciação das idéias torna-se uma tarefa difícil, até para quem ocupa o lugar privilegiado de observadora:

"Os alunos voltam a reclamar da nota da prova, dizendo que ficam desanimados. O professor diz apenas que vale cinco pontos, lê uma pergunta qualquer, que os alunos não identificam. Ele percebe que está 'lendo o papel errado'. Os alunos estão confusos e um afirma que 'o professor está doido'. Enfim, ele localiza o roteiro correto e lê a primeira pergunta. Uma aluna lê sua resposta e o professor lê a segunda questão" (Protocolo nº 11; 29/04/96; linhas 37 a 42).

"Uma aluna fica muito zangada, dizendo que, em casa, se prepara para uma coisa, chega em classe acontece outra. Os alunos pedem para apresentar os trabalhos que, na aula passada, o professor os mandou fazer. O professor orienta a formação de duplas para responderem às questões do estudo dirigido. Em seguida, muda de idéia, autorizando a apresentação dos trabalhos pelos alunos" (Protocolo nº 11; 29/04/96; linhas 43 a 48).

Verifica-se um certo “tumulto” no andamento dos trabalhos. Parece não haver seqüência, articulação, conexão entre o que ocorre. A aula não oferece chances à discussão e acumula interrupções bruscas e injustificadas. A dificuldade de estruturação, organização, disposição e sequenciação das atividades compromete o caráter educativo do trabalho, além de manter os ALUNOS “perdidos”, sem rumo, levando-os a reclamar constantemente que o PROFESSOR “anda depressa” e “não explica”.

Os ALUNOS, enfim, habituariam-se a essa dinâmica e reagem quando o PROFESSOR constata a necessidade de retornar a um assunto já abordado:

“Um aluno pergunta porque retornar a esse texto, se já foi ‘estudado’. O professor responde que não trabalhou o suficiente na aula passada” (Protocolo nº 06; 12/04/96; linhas 09 a 11). O PROFESSOR continua a leitura e o ALUNO não faz outras observações.

Há uma certa expectativa pela linearidade. Habitualmente, o trabalho realizado em classe obedece à lógica seqüencial do texto e do programa. Quando essa lógica se quebra, os próprios ALUNOS reagem.

## 1.7. Gestão do Tempo

Uma outra questão que merece destaque diz respeito ao tempo. A preparação da aula, a supervisão, a atenção, o acompanhamento freqüente do trabalho, podem fazer com que o tempo da aula seja, preferencialmente, empregado nas atividades acadêmicas. Assim afirma Montero em relação a isso:

“A conversão do tempo nominalmente destinado a atividades instrutivas em tempo realmente ocupado nelas, depende em grande parte da capacidade do professor para organizar e dirigir a aula como um entorno eficiente de aprendizagem” (Montero, 1996a, p.234).

Expectativas de aprendizagem significativa são mais freqüentes naqueles contextos em que os professores conseguem ensinar de modo significativo, administrar o tempo, desempenhar papel ativo, mediante a exposição de conteúdos, a sugestão de perguntas, a supervisão do trabalho independente, o respeito aos ritmos de realização

das atividades construtivas dos alunos. Na visão do PROFESSOR, o limite de tempo é um problema que impede o desenvolvimento de muitos de seus projetos. Ainda que o tempo imponha limites, como ele próprio fez questão de frisar<sup>70</sup>, o mesmo não parece ocorrer em relação a seus ALUNOS:

“Estabelece um tempo para os alunos lerem o texto, já que confirmaram não tê-lo feito em casa. Diz que devem ler, compreender, tirar dúvidas e reafirma a importância do uso do dicionário, que está sobre a mesa. São 20:05 horas, os alunos iniciam a leitura; lêem em silêncio, enquanto o professor organiza alguns papéis. Interrompe a leitura dos alunos para recolher o dinheiro das fotocópias. Faz-se silêncio novamente, onde só se ouve o barulho do ventilador e de vozes fora da sala. Novamente o professor interrompe o silêncio, cobrando os alunos. Às 20:10 horas o professor pergunta se pode dar início à discussão do texto. Os alunos olham assustados para o professor, pois não puderam ler. Ainda assim, uma aluna pede para lerem alternadamente. O professor concorda e ela inicia a leitura” (Protocolo nº 03; 25/03/96; linhas 20 a 29).

“São 20:21 horas, faz-se silêncio e os alunos lêem, enquanto o professor aguarda sentado. Às 20:25 horas o professor estabelece o final da leitura e um aluno, espantado, pergunta se é para ler apenas a primeira página. Os colegas riem” (Protocolo nº 04; 01/04/96; linhas 48 a 51).

Pelo que as considerações traçadas até aqui sugerem, há uma íntima associação entre a conduta instrutiva do PROFESSOR e sua capacidade para organizar o “ambiente” de aprendizagem. Se o ambiente de aprendizagem não é devidamente ocupado com atividades motivadoras e diversas, com procedimentos variados que levem em conta o caráter preponderantemente educativo do trabalho escolar, há uma maior ocorrência de atitudes de impaciência ou, por outro lado, de apatia:

“Uma aluna amassa, insistentemente, uma lata de refrigerante, fazendo muito barulho. O professor não se manifesta a respeito, volta-se para o grupo e diz que já podem apresentar o trabalho” (Protocolo nº 13; 06/05/96; linhas 04 a 07).

“Há poucos alunos em sala e os que estão presentes se movimentam, conversam, riem” (linhas 03 e 04). “Os poucos alunos da ‘platéia’ se dividem entre as tarefas de observar a apresentação dos colegas ou reler seus próprios trabalhos” (Protocolo nº 11; 29/04/96; linhas 50 a 52).

---

<sup>70</sup>O PROFESSOR estava lecionando 4 disciplinas para 7 turmas diferentes e argumenta que: “... uma coisa que eu poderia às vezes até desenvolver melhor, determinado conteúdo poderia desenvolver melhor, se eu já tivesse trabalhado ele. Às vezes não tem rendimento né? Acaba perdendo mais aula, perdendo mais tempo. O tempo é curto também. Fica perdendo muito tempo e aí... e é... e aí a aprendizagem não é satisfatória também (incompreensível) eu tenho que ter leitura de vários conteúdos por dia e acaba prejudicando um pouco” (Entrevista concedida em 27/05/96).

Do que se disse até aqui, observa-se que o PROFESSOR não assume posições claras, não indica caminhos, não aponta opções e mobiliza os ALUNOS apenas quando age em tom provocativo, pois, normalmente, estes acompanham a leitura em silêncio, não perguntam e não respondem às perguntas que lhe são dirigidas.

As características desse ambiente educativo faz com que muito tempo seja dispensado às atividades de gestão e ordenação das aulas, restringindo, em decorrência, o tempo disponível às atividades propriamente educativas. A maior parte do tempo foi utilizado no gerenciamento burocrático (fazer a chamada, preencher o diário, distribuir “apostilas”, recolher contribuições financeiras para pagar o xerox, organizar o material, informar sobre as mudanças de horário, falar sobre a prova, etc.), na busca da manutenção da disciplina e na discussão de assuntos genéricos:

“O professor fica irritado e afirma que no próximo semestre não aceitará que os alunos fiquem sem cumprir suas tarefas. Os alunos reclamam da falta de organização e o professor insiste que no próximo semestre a situação será diferente” (Protocolo nº 16; 16/05/96; linhas 12 a 14).

“A discussão do conteúdo não avança, pois fica restrita à questão da prova, só sendo interrompida quando bate o sinal” (Protocolo nº 12; 02/05/96; linhas 21 a 23).

## 1.8. O Trabalho do PROFESSOR: Algumas Conclusões

O registro dos episódios das aulas marca a repetição, a seqüência, o ritmo, a natureza das ações docentes e indica elementos de identificação de certos padrões ou regularidades, seja em relação à conduta instrutiva do PROFESSOR, seja em relação à disposição do ambiente, organização e estruturação de suas aulas.

É possível identificar, no entanto, algumas regularidades nas ações do PROFESSOR não completamente coerentes com aqueles traços por ele definidos como característicos de um bom professor, nem tampouco, com os critérios indicados por Montero(1996a) na definição de um professor competente. Se das definições destacam-se qualidades como a preparação, atualização, base de conhecimentos, autonomia, iniciativa, liderança, auto-crítica, busca de recursos variados, entre outros; nos atos

observa-se a uniformidade das tarefas, a ausência de uma base sólida de formação teórica, expressa na leitura linear de textos e na falta de argumentação, o ritmo e a sequenciação entrecortados e interrompidos, a dificuldade de manter a liderança e de tomar decisões, a falta de posicionamento às questões, indagações e afirmações dos ALUNOS.

Por isso, as ações do PROFESSOR parecem mais ilustrativas e reveladoras do que suas intenções ou seu discurso.<sup>71</sup> Provavelmente, ele ensina tal e qual lhe foi ensinado, sendo possível que não tenha havido rupturas na sua forma habitual e intuitiva de trabalho.

Um dos grandes desafios do trabalho de acompanhamento das aulas do PROFESSOR foi o de oferecer-lhe elementos convincentes que pudessem despertá-lo para a reflexão de sua ação, para a auto-análise e auto-crítica. O trabalho de intervenção não gerou os resultados esperados quando da definição do objeto de estudo. Provavelmente, as situações com as quais o PROFESSOR se defrontava em sala de aula não se apresentavam para ele como problematizadoras. Apesar da discussão de todos os aspectos aqui indicados<sup>72</sup>, a avaliação altamente positiva que ele possuía sobre o trabalho e a aprendizagem dos ALUNOS impediu um movimento de análise mais racional e crítico:

**Pesquisadora:** “Como você seria então? Você citou algumas características de um bom professor.

**PROFESSOR:** Tenho muito que aprender ainda. Acho que um médio professor. Bom professor ainda não.

**Pesquisadora:** Você acha que cumpre aquelas exigências que você próprio estabeleceu para um bom professor?

**PROFESSOR:** .... humm.... não dá pra cumprir, como disse, devido ao tempo, a gente não

---

<sup>71</sup>E por falar em discurso, nada mais revelador do que isso:

“O professor explica que escreve com 'letra de forma', mas que os alunos devem escrever com 'letra pedagógica'” (linhas 08 e 09) “...e afirma que todo professor deve ser um exemplo para seus alunos” (Protocolo nº 01; 18/03/96; linhas 56 e 57).

<sup>72</sup>Vale registrar que as questões aqui acenadas foram objeto de discussão nas reuniões semanais de estudo, avaliação e (re)planejamento. No entanto, o PROFESSOR não foi capaz de perceber as possibilidades e limites dos ALUNOS, nem, tampouco, as suas próprias. Em alguns momentos, supervalorizava as habilidades dos ALUNOS, satisfazendo-se, plenamente, com suas manifestações e, em outros, ignorava-as.

tem tempo disponível, disponibilidade pra isso, pra se dedicar realmente. Eu acho que professor dedicado é outra coisa....

Pesquisadora: Bom, você seria capaz de me dizer, então (claro que não com precisão absoluta, porque isso é difícil), o quanto você considera que já sabe como professor e o que, segundo sua avaliação, precisaria saber ainda?

PROFESSOR: .... poxa.... aí a pergunta.... se tem aquele ditado, se o mais sábio do mundo fez aquele comentário quando morreu né? Eu não sei nada também.... né? Você tá falando como professor?

Pesquisadora: Como professor.

PROFESSOR: Enquanto professor eu sei pouco.... pra ser sincero....

Pesquisadora: O que você sabe o habilita, segundo sua opinião, a trabalhar com os alunos?

PROFESSOR: .... há.... como disse, que eu sei pouco, eu acho que em relação ao ensino hoje, acho que habilita, né?... o ensino hoje tá fraco, fraco mesmo, não vai até (incompreensível) de nós professores, de mim no meu caso.

Pesquisadora: Em relação ao quadro de precariedade do ensino público brasileiro, você acha que possui bastante conhecimento, se destaca da maioria, é isso?

PROFESSOR: Sim.

Pesquisadora: É isso?

PROFESSOR: Sim.... mas pelos anos de experiência, pelos anos de estudo, de convivência.... que eu sempre fui dedicado, sempre.... tive em busca né?...."(Entrevista concedida em 27/05/96).

Após dois meses de sistemática observação das aulas e com esses dados em mãos, que aqui socializo, chegamos à conclusão da necessária interrupção do trabalho.<sup>73</sup>

As circunstâncias descritas revelaram muitas coisas, mas duas delas chamaram minha atenção em especial: a solidez das concepções, crenças, teorias, valores do PROFESSOR - ainda que possa parecer o contrário - e a constatação dos limites de quaisquer projetos de formação, inicial e continuada, de professores. Em relação ao primeiro aspecto, gostaria ainda de registrar suas opiniões:

Pesquisadora: " Você falou sobre muitas coisas, formulou suas idéias, suas opiniões. Você considera que há, por trás dessas coisas que está me dizendo, alguma concepção, teoria, autor que respalde essas suas opiniões? Ou seja, você seria capaz de identificar uma teoria, um autor, uma corrente, uma linha de pensamento em que você se baseie e que lhe

---

<sup>73</sup>Pesquisadora: "... antes de iniciarmos essa entrevista nós conversamos sobre a possibilidade de interrompermos o trabalho de observação em sala, em função de um certo receio dos alunos com a minha presença. Você não formulou claramente a sua opinião sobre isso. Você avalia que os alunos poderão, digamos assim, ficar mais tranquilos nas aulas, ficar mais "à vontade" para estudar, participar, sem a minha presença? Você conhece os alunos na minha presença e na minha ausência. Qual é sua avaliação?

PROFESSOR: Eu acho que sim... pode sim... fazer um trabalho melhor sim... eles podem participar melhor, mas é o que eu já te disse uma vez, eu acho que aí houve influência... não sei de quem... de quantos... mas que houve, houve influência, houve... né?... algum professor.... realmente..."(Entrevista concedida em 27/05/96).

permita dizer assim “eu penso desse modo de acordo com o que eu tenho lido, tenho estudado”?

PROFESSOR: Eu acho que ainda não né? Agora que eu tô pegando, tentando explicar a situação, mas.... que ainda defendo o ensino....

Pesquisadora: O que eu estou te perguntando é de que forma você adquiriu essas idéias, essas noções que possui sobre o ensino e sobre a escola.

PROFESSOR: ... ué... no cotidiano, no dia a dia né? A gente vai vendo..., aprendendo, reciclando, né?... no cotidiano.

Pesquisadora: Na verdade, você possui opiniões, idéias, valores, sobre essas coisas que nós estamos conversando aqui. O que eu estou querendo saber é em quais momentos e circunstâncias de sua vida você adquiriu, assimilou, desenvolveu essas idéias?

PROFESSOR: ... não... é o que eu disse antes. É preocupando com o ensino em si, com os aluno em si que... né?... eu faço aquisição. Acho que foi em meus dias de convivência com o ensino que eu adquiri essas idéias. Porque eu tô sendo sincero ao falar” (Entrevista concedida em 27/05/96).

Acho que sua manifestação reveste-se de grande lucidez, ainda que possamos reprová-la enquanto princípio: o saber do cotidiano ganha espaço e avança sobre o escolar, talvez até em função de sua negligência histórica com a formação humana. O PROFESSOR ao menos conseguiu se lembrar de coisas que aprendeu na escola ou de citá-la enquanto instância de sua formação. Atuou coerentemente com o saber do seu cotidiano e essa coerência traiu todas as suas tentativas de produzir um discurso mais acadêmico e, portanto, mais aceito e valorizado por seus pares.

Então, que competências, conhecimentos, qualificações o PROFESSOR põe em prática? Em que modelos referenciais repousa suas ações? Que “teorias” orientam o seu fazer didático? Um conjunto de influências sócio-culturais e educativas delineiam seu modo de pensar e agir e sua postura profissional. Essas influências são de tal modo consistentes que impediram a inclusão de outras idéias, outras sugestões, outras formas de trabalho; impediram que ocorressem rupturas significativas no processo de ensino desencadeado pelo PROFESSOR que, segundo parece, tende a perpetuar o modelo de conhecimento que lhe foi habitual durante sua própria história escolar. Parece também que os anos de estudo específico, de formação profissional a que foi submetido e o projeto de intervenção que lhe foi proposto, não foram capazes de modificar ou promover a revisão de suas idéias e convicções sobre o processo de ensinar e aprender. Pérez Gómez, em entrevista à revista espanhola “Cuadernos de

Pedagogia”, afirma que: “Fórmulas teóricas alheias não modificam a prática se o agente não está convencido delas” (Gómez, 1996, p. 14). No caso em foco, parece que as concepções teóricas discutidas e as sugestões de procedimentos e encadeamento das aulas, continuamente propostos nas reuniões semanais de estudo, avaliação e (re)planejamento, permaneceram alheias ao PROFESSOR. Ele continuou adepto do “improvisado”, ou melhor, ajudou a perpetuar o modelo convencional da escola, que parece ter pouco compromisso com a aprendizagem significativa. De fato, os procedimentos adotados pelo PROFESSOR perpetuam aqueles com os quais a escola já está habituada. Assumiu atividades rotineiras em seu trabalho, impulsionado, provavelmente, pelas mesmas exigências que conheceu durante sua própria formação, enquanto aluno.

## 2. A Voz e as Ações da PROFESSORA do 1º Magistério Matutino

### 2.1. Capacidade de Avaliação do Trabalho e de Auto-Avaliação

Ao relato que se fez até então neste capítulo, deve ser acrescentada a descrição das percepções, atitudes, ações, da PROFESSORA de Didática do 1º Magistério matutino.

Referindo-se às atividades realizadas no 1º bimestre, assim a PROFESSORA se expressou:

“Ao término do primeiro bimestre deu para perceber que os alunos já conseguem expressarem com mais facilidades suas idéias, isso graças ao trabalho realizado sem pressa e sim visando a qualidade e o aprendizado dos alunos” (Avaliação Semanal, 18/07/96).<sup>74</sup>

Que razões a PROFESSORA teria para fazer tal afirmação? Assim como o PROFESSOR, possui uma avaliação excessivamente otimista do trabalho e da

---

<sup>74</sup>A afirmação da PROFESSORA aqui contida foi destacada de uma de suas avaliações e a transcrição de suas opiniões é literal.

aprendizagem dos ALUNOS? Afirma que estes expressam suas idéias com mais facilidade e atribui esse mérito ao trabalho realizado. Que trabalho é esse a que a PROFESSORA se refere? Como ele se estruturou? De que maneira ele favoreceu a aprendizagem dos ALUNOS? Que procedimentos favoreceram a capacidade de expressão dos ALUNOS, conforme a PROFESSORA constatou?

É preciso retornar aos registros das aulas para buscar indícios que confirmem ou desaprovem sua opinião e os protocolos das aulas são auxiliares imprescindíveis nesse movimento que procura contrastar as opiniões com os atos.

No entanto, antes de recorrer aos protocolos das aulas, gostaria de registrar outras opiniões da PROFESSORA. Indagada se as atividades foram organizadas de modo seguro e lógico, permitindo um trabalho favorável em sala de aula, ela responde:

"Elas foram bem organizadas, mas não me considero plenamente segura" (Avaliação semanal, 15/03/96).

"Foram organizadas de modo seguro, mas eu me sinto insegura" (Avaliação semanal, 28/03/96).

A avaliação do trabalho, realizada em 18/07 parece incompatível com a auto-avaliação registrada nos dias 15 e 28/03. É possível admitir que o trabalho de uma professora que se sente insegura resulte em aprendizagem dos alunos? Elementos para compreender essa situação são oferecidos pela própria PROFESSORA:

"...eu nunca tô satisfeita comigo mesma, eu sempre quero um pouquinho a mais, eu acho que devia melhorar um pouquinho mais, às vezes eu dou uma balançada, assim, ou emocionalmente, sabe, ou dentro do serviço, sempre tem alguma coisa que possa acarretar que algum conteúdo não fique, eu acho que não ficou satisfatório, né, ou quando faço avaliação, né, que eu vejo que meu objetivo não foi conseguido, então, eu procuro dar uma retomada, então, eu nunca tô satisfeita com meu trabalho não, sabe, eu acho que ele nunca tá perfeito, sempre tem uma coisinha a mais pra acrescentar (...). Aquela vez que eu te falei que eu tava insegura, eu realmente achava que tava insegura, que não era... eu esperava uma coisa de mim, não era aquilo, então (inaudível) você me ajudou e assim como eu pergunto pra você, eu, às vezes, eu pergunto para o próprio aluno: gente vocês entenderam? Eu chamo um aluno, assim, que eu tenho mais intimidade e pergunto: olha deu pra entender? Senão, eu digo: mas não era isso que eu queria que você entendesse, sabe? Eu tenho essa humildade de chegar, de tentar me corrigir de alguma coisa" (Entrevista concedida em 15/08/96).

A PROFESSORA admite insatisfação, insegurança e, como decorrência disso, a necessidade de pedir auxílio, corrigir possíveis equívocos, retomar o que foi

inadequadamente trabalhado. A percepção sobre suas próprias limitações serve como parâmetro para sua capacidade de auto-crítica, cujo efeito foi o de permitir a intervenção externa ao seu trabalho. Durante o processo de intervenção pude testemunhar suas atitudes de auto-avaliação: habitualmente, a PROFESSORA antecipava críticas ao seu próprio trabalho, percebendo - antes mesmo que fossem realizadas as reuniões de avaliação - que algo não havia lhe parecido satisfatório e deveria ser modificado. Desse modo, suas apreciações somavam-se às minhas durante os momentos de reflexão sobre o trabalho. Admitir desconhecimento e pedir auxílio não significaram motivos de constrangimento para a PROFESSORA. Ela mostrou-se aberta a novos conhecimentos, permitiu a avaliação de seu trabalho, aceitou sugestões, revelando que a capacidade de auto-crítica, a necessidade de voltar-se sobre o próprio trabalho, num movimento de reflexão na e sobre a ação, são atitudes que se revestem de grande valor formativo, na medida em que ajudam a identificar limitações e tentar superá-las.

A sua capacidade de auto-crítica mesclou-se à avaliação do trabalho e ao esforço para realizá-lo de modo significativo para os ALUNOS. Resta saber, então, como a PROFESSORA interpretou esse esforço em seu trabalho cotidiano e como colocou os elementos de auto-crítica a favor de sua realização.

## 2.2. Possuidora de uma Base de Conhecimentos

No início do semestre a PROFESSORA colocou na pauta de discussão o tema sobre a docência. Seu objetivo era o de averiguar os motivos que levaram os ALUNOS a fazerem opção pelo curso de Magistério. Eles formularam suas respostas:

"... 'tem dom para ensinar'; 'escolheu o magistério porque quer ser professor'; 'gosta da profissão'; 'não gostaria de fazer magistério, mas a mãe o forçou'. Os alunos riem desse último comentário e a professora diz que assume, publicamente, o compromisso de fazê-lo mudar de idéia sobre o magistério. (...). A professora conclui dizendo que, por diferentes motivos, os alunos escolheram essa profissão e, por isso, o curso deve ser levado a sério, com responsabilidade, para que, ao terminá-lo, possam contribuir para a realização de mudanças em nossa sociedade e insiste 'vamos nos preparar para sermos cidadãos conscientes e levarmos o nosso conhecimento a outras pessoas'. Reafirma que um professor não sai de um curso 'pronto e acabado', devendo se manter atualizado. Argumenta sobre a necessidade do professor estar preparado para ensinar 'a realidade para os alunos, sem querer enganá-los'. Volta a falar sobre a desvalorização da profissão de

professor e da necessidade do compromisso de todos no resgate da profissão, que é digna e exige preparo" (Protocolo nº 01; 13/03/96; linhas 67 a 81).

Nesta aula, a PROFESSORA iniciou o assunto a partir das razões apontadas pelos ALUNOS como determinantes da escolha pelo curso de Magistério. Após ouvir seus comentários, aproveitou a circunstância para registrar sua própria percepção sobre o curso e a profissão docente. Na verdade, ela procurou fazer mais do que isso. Procurou comprometê-los com aquilo que ela concebe como função do professor: levar o conhecimento a outras pessoas. Isso, no seu conceito, implica em preparação freqüente, responsabilidade, compromisso profissional e político, que se traduzem na competência para ensinar, no empenho pelo resgate da profissão e na realização de mudanças sociais.

A discussão do tema sobre a docência, a partir do estímulo do texto "Vocação ou Profissão?" também é ilustrativa:

"Cresce a polêmica em torno da discussão do caráter vocacional ou profissional do magistério. Argumentos são apontados a favor e contra tais entendimentos. A professora interfere, reafirmando a necessidade de profissionalização da profissão de professor e do resgate do valor, da importância e do reconhecimento do trabalho dessa profissão" (Protocolo nº 02; 14/03/96; linhas 28 a 32).

"Comenta as discussões das aulas anteriores e esclarece que fará uma exposição para fazer um 'fechamento' dos debates das aulas anteriores" (linhas 03 a 05). "Discute os papéis ideológicos, historicamente construídos, atribuídos a homens e mulheres e, em seguida, propõe que os alunos façam duplas e construam diálogos que expressem diferentes profissões" (Protocolo nº 03; 20/03/96; linhas 70 a 73).

A PROFESSORA sustenta as posições da autora (Cristina Bruschini) na discussão polêmica sobre o caráter vocacional ou profissional do Magistério, propõe atividades para os ALUNOS, defende posições, retoma e revisa idéias, expõe noções, resume as discussões, destaca idéias principais, recoloca questões já abordadas, etc. Em relação a outro texto essas atividades também podem ser observadas:

"...pede, ainda, que anotem as idéias importantes ou interrompam para perguntar à medida em que vai expondo a matéria. Inicia a leitura do texto 'Prática Educativa e Sociedade', de J. C. Libâneo, de forma pausada. Levanta-se, vai ao quadro e busca situar, em forma de desenhos, a educação no contexto social" (linhas 12 a 15). "...dá exemplos sobre educação em sentido amplo, que se desenvolve espontaneamente e mostra sua diferença com o saber da escola. Pergunta se ficou claro. Afirmam que sim" (Protocolo nº 04; 21/03/96; linhas 20 a 23).

O texto instrui, informa, indica, mas é encarado como estímulo à discussão, instrumento auxiliar importante, mas não exclusivo. A PROFESSORA expõe, lê pausadamente, proporciona uma visão geral sobre o assunto, dá exemplos, ouve os ALUNOS, considera suas questões. Ela os tem como referência de seu trabalho, por isso incomoda-se quando não encontra indícios de que estejam compreendendo, como se pode verificar:

"A aluna indicada fala que 'a educação em sentido amplo não tem intenção clara de formação', citando exemplos de filmes que 'ensinam', mesmo que a intenção não seja essa. Uma aluna diz não haver entendido nada. A professora se assusta e a aluna esclarece que não entendeu nada do que a colega falou. Outra aluna fala a respeito do sentido estrito da educação. A professora interfere, lê um trecho do texto e o comenta" (Protocolo nº 05; 27/03/96; linhas 07 a 12).

"Ao entrarmos em sala a professora me diz que está muito insegura hoje. Os alunos vão se acomodando em suas carteiras. A professora diz sentir necessidade de saber se eles compreenderam o assunto estudado. Pede que cada um pegue um papel e escreva, sem consulta e em rápidas palavras, o que entendeu da 'apostila'. Os alunos reagem, mas ela explica-lhes que não vale nota, é apenas para que ela saiba o que eles 'retiveram' ou não e saber como está sendo o 'aproveitamento' das aulas. Esclarece que, se há alguém que não entendeu nada, é para escrever: 'não entendi nada'" (Protocolo nº 06; 28/03/96; linhas 01 a 07).

Na minha percepção, essas atitudes da PROFESSORA em sala de aula são sugestivas da existência de uma base de conhecimentos, responsável por lhe oferecer maior flexibilidade no tratamento da matéria, o que não impede que alguns sinais de inconsistência teórica se manifestem:

"Uma aluna pergunta o que é educação escolar e extra-escolar. A professora tem dificuldade para explicar e acaba não o fazendo" (Protocolo nº 04; 21/03/96; linhas 35 e 36).

"Fala, rapidamente, da educação primitiva, educação na antiguidade clássica, educação medieval e moderna. Cita autores: Buda, Sócrates, Platão. Fala do cristianismo e da inquisição. Vários alunos perguntam sobre o cristianismo e a professora dá uma explicação rápida e confusa" (Protocolo nº 05; 27/03/96; linhas 39 a 42).

Nesses casos, a argumentação mostrou-se frágil, a articulação do conteúdo em torno das idéias básicas ficou precária. A explicação pouco satisfatória, na minha percepção, teve correspondência direta com aqueles aspectos do conteúdo que não eram dominados de maneira sólida e consistente pela PROFESSORA. Pelo que pode

verificar, a fragilidade no domínio do conteúdo compromete o encadeamento da aula, sua organização lógica, a seqüência das idéias, a proposição de atividades aos ALUNOS.<sup>75</sup>

Pelos registros disponíveis, tais limitações não são fruto do descaso ou da desorganização da PROFESSORA, mas, provavelmente, das fronteiras impostas pelos limites de sua formação inicial, que pode ter deixado de lhe oferecer conhecimentos de natureza geral e conhecimentos específicos sobre o objeto de estudo e interesse da Didática. Ao contrário do que sugere o descaso e a desordem, a PROFESSORA, costumeiramente, consultava seu plano de aula, resultado do planejamento coletivo ou individual, preocupava-se em estudar, preparar a aula, procurando diminuir as situações de improviso. É interessante conhecer a sua forma de fazê-lo:

PROFESSORA: "Eu aproveito a hora/atividade na escola, mas eu trabalho mais em casa do que na escola, sabe, porque em casa eu vou lá no meu quatinho, me isolo, porque na escola sempre tem uma interrupção, 'vem aqui, faz isso, faz aquilo', então, minhas aulas eu preparo em casa e até, assim, uma coisa minha, que eu falo, eu dou aula para mim mesma quando tem algum assunto que eu tô meio em dúvida, sabe, o tom de voz, né, a maneira como eu vou dirigir determinado assunto.

Pesquisadora: Você ensaia?

PROFESSORA: Eu ensaio antes de ir para a sala de aula..."(Entrevista concedida em 15/08/96).

A PROFESSORA organiza-se, estuda, prepara-se para a aula e isso lhe serve de termômetro para perceber as manifestações dos ALUNOS. Fica atenta a tais manifestações, esforçando-se para sanar dúvidas quando essas são constatadas. Possui sensibilidade suficiente para detectar problemas, capacidade de auto-crítica para perceber falhas, humildade para reconhecê-las e procurar saná-las. A capacidade de voltar-se sobre seu próprio trabalho faz com que ela procure superar-se a si mesma, buscando extrapolar as limitações que possam ter sido decorrentes de seu processo de formação inicial. Se, por um lado, sinais de inconsistência teórica são detectados, por outro, observa-se que ela busca compensá-los mediante disponibilidade para o estudo. Por isso, compromete-se com os ALUNOS e consigo mesma de voltar ao conteúdo,

---

<sup>75</sup>Para dizer de outro modo, as possibilidades do método de ensino esbarram nos limites impostos pelo frágil domínio do conteúdo.

procurando torná-lo mais compreensível. E o faz:

“Comenta que os textos que escreveram revelam que adquiriram uma noção precária sobre o texto estudado. Pede que, nas aulas de Didática, deixem de lado as outras tarefas, as outras disciplinas, para se dedicarem ao conteúdo da Didática, buscando compreendê-lo. Esclarece que vai retomar o conteúdo do texto desde o início ...” (Protocolo nº 07; 03/04/96; linhas 02 a 05).

Busca enriquecer a discussão, utilizando outras formas de encadeamento das idéias e outros instrumentos auxiliares:

“Uma aluna diz não ter entendido e a professora dá exemplos, buscando esclarecer o assunto. Fala, também, a respeito de educação escolar e extra-escolar e uma aluna exclama ‘agora entendi!’” (Protocolo nº 07; 03/04/96; linhas 47 a 49).

“Esclarece que as etapas históricas não podem ser vistas como fixas, mas que uma nova fase ainda carrega a influência do período anterior. Faz uma breve exposição sobre os modos de produção que se manifestaram historicamente, apontando as marcas registradas na linha do tempo. Fala dos povos primitivos, da antiguidade clássica, do pensamento cristão - que marca a idade média -, da modernidade. Cita autores que influenciaram as idéias desses períodos” (Protocolo nº 07; 03/04/96; linhas 51 a 57).

Se atentarmos para as datas dos protocolos nº 04, 05 e 07, verificaremos que a PROFESSORA esforçou-se, em aulas seguintes, para “complementar”, “ênfatizar” noções que não haviam sido satisfatoriamente trabalhadas. Recoloca as mesmas questões em outros momentos, na expectativa de que os ALUNOS as “internalizem”, como pré-condição ao seu desenvolvimento posterior. Não minimiza, pois, o trabalho de exposição de conteúdos.

### 2.3. Apresentação Ativa dos Conteúdos

Os exemplos são variados e sugestivos:

“A professora lê um texto de livro didático, citado por Nosella, em ‘As mais belas mentiras’, para dar exemplo de ‘conteúdo’ ideológico. Um aluno pede para ver a capa do livro. Ela mostra, comenta o texto, lê outra ‘lição’ da cartilha. Uma aluna pergunta se ‘ideologia é alguém pensando idéias para outros’. A professora retoma o conceito, falando da ideologia enquanto meias verdades, de imagens parcialmente falsas que são ‘vendidas’ como verdadeiras” (Protocolo nº 07; 03/04/96; linhas 64 a 70).

“Muitos alunos comentam sobre os hábitos e atitudes que têm, comparando-os com os de seus pais(...). A professora fala do convívio no meio social, que vai modificando as pessoas, formando seus gostos, suas aspirações, suas personalidades. Pede que os alunos respondam, por escrito, duas questões: ‘Você é capaz de identificar um comportamento

que seja só seu?'; 'Você é capaz de dizer como o meio social forma o indivíduo?'. Pede para os alunos explicarem suas respostas" (Protocolo nº 08; 10/04/96; linhas 13 a 22).

"A professora faz um breve relato do que foi estudado até o momento e informa que hoje irão estudar o texto 'História da Educação e da Pedagogia', de Luzuriaga. A professora inicia formulando perguntas sobre a história: 'história é coisa só do passado?', 'podemos entender a nossa vida fora da história?'. À medida em que a professora vai perguntando, os alunos vão parando a conversa paralela e voltam sua atenção para o que a professora está dizendo" (linhas 04 a 09). "...chama a atenção para a historicidade que marca nossa vida e a de toda a humanidade. Fala das descobertas do homem, do seu desenvolvimento, da construção de novas tecnologias em seu benefício" (linhas 27 a 30). "Ao final da leitura, a professora conclui que apesar da evolução, do avanço, muitas coisas continuam sem resolução: a miséria, a fome, o preconceito e completa 'que fazer?'. Chama os grupos à frente para apresentarem os trabalhos que foram solicitados na aula passada" (Protocolo nº 12; 24/04/96; linhas 55 a 58).

"A professora sintetiza o conteúdo da aula, dizendo que há vários fatores que interferem na construção de uma escola democrática, mas que não se pode desconsiderar a relevância do trabalho do professor, sua criatividade e competência" (Protocolo nº 31; 04/07/96; linhas 36 a 39).

Esses são alguns exemplos que ilustram o trabalho adotado pela PROFESSORA, em relação à apresentação ativa dos conteúdos. As aulas são preenchidas com idéias, noções, conceitos, relatos, comentários, perguntas, atividades. O conteúdo da aula não se limita ao texto de referência, mas é enriquecido com outros textos e atividades, a partir dos quais a PROFESSORA expressa idéias, dá explicações e exemplos, registra opiniões, proporciona esclarecimentos, propõe perguntas, permite a expressão das idéias dos ALUNOS. Idéias e conceitos presentes nos textos de referência são desenvolvidos, explorados, complementados, problematizados, associados à vida concreta, ampliados. Na discussão do conteúdo, a PROFESSORA indica mais de um aspecto da questão, considera vários fatores e, quando necessário, sintetiza o assunto estudado. Nesse movimento, ela introduz o assunto, aceita opiniões dos ALUNOS, esclarece-os, envolve-os na discussão, indica o que devem fazer, instrui, orienta suas atividades. Estes se sentem encorajados e formulam perguntas, comentam, voltam sua atenção à aula, associam o conteúdo da discussão à suas vidas, empenham-se na realização das atividades:

"Os alunos continuam apresentando suas respostas, destacando a educação na antiguidade clássica, nos períodos medieval e moderno e a professora faz comentários que complementam as respostas dos alunos" (linhas 17 a 20). "Vários alunos pedem para ler

suas respostas sobre a educação nacional, que refere-se à formação dos Sistemas Nacionais de Educação. A professora esclarece que é a partir desse momento que as nações começam a 'tomar conta' dos sistemas de ensino, o que favoreceu a democratização da escola. No entanto, ela argumenta que é preciso pensar sobre o sentido de democratização da escola, colocando-a entre aspas. Fala que ouviu uma expressiva democratização, mas que 'ainda estamos longe da democracia total'" (linhas 28 a 34). "Vários alunos lêem, mostrando que sua resposta é diferente da do colega. A professora complementa os comentários e afirma que 'a história não ocorre por acaso, mas ela se constitui por diferentes fatores'. Fala da importância dos estudos históricos, para que possamos compreender a vida humana. Pede que os alunos dêem suas opiniões sobre o assunto. Uma aluna diz que 'se não estudamos história não vamos entender nada do que se passou'. Agora, os próprios alunos pedem silêncio para seus colegas" (Protocolo nº 16; 09/05/96; linhas 38 a 43)

Como se observa, havia um projeto de transmissão de conteúdos e uma preocupação em destacá-los como relevantes para os ALUNOS. Em função desse projeto, a tarefa da PROFESSORA consistia em programar, organizar, sequenciar os conteúdos, favorecer a associação entre o que estava sendo discutido e os conhecimentos anteriores dos ALUNOS, como forma de evitar a aprendizagem repetitiva e memorística e estimular a aprendizagem significativa. Havia, portanto, a preocupação de enfrentar o desafio de "conectar" o conteúdo conceitual e teórico da disciplina com as referências dos conhecimentos previamente conhecidos pelos ALUNOS. Estes, habituados com o silêncio e com as críticas, não foram impedidos de falar e seus discursos não sofreram censuras<sup>76</sup>. Falaram sobre aspectos de suas vidas, falaram também sobre idéias, noções, conceitos que compunham o conteúdo proposto.<sup>77</sup>

Para sustentar a decisão de estimular a aprendizagem significativa através da apresentação ativa de conteúdos, buscamos apoio em muitos autores. Discutidas durante as reuniões de estudo, as concepções de Madruga (1996), Gómez (1996),

---

<sup>76</sup>Havia um consenso na escola de que os ALUNOS do 1º Magistério Matutino eram profundamente indisciplinados. Essa idéia era tão difundida que nenhum professor se dispôs a orientá-los na elaboração de projetos de pesquisa que deveriam ser apresentados por ocasião da Feira de Ciências. Essa tarefa acabou sendo assumida pela PROFESSORA de Didática. Em suas aulas, essa "indisciplina" era canalizada para o trabalho que se desenvolvia em sala.

<sup>77</sup>Como a aprendizagem é um processo primordial do aluno, estava muito claro para nós que este deveria ter freqüentes oportunidades de explicar, comunicar e discutir suas idéias.

entre outros, foram de fundamental importância para referendar o trabalho que se desenvolvia. Esses autores compartilham a idéia de que do professor exige-se muito mais do que a simples transmissão de conteúdos teóricos, conhecimentos e informações. Exige-se que ele seja capaz de orientar e facilitar a formação do pensamento do aluno, levá-lo a indagar sobre a realidade, para entendê-la e posicionar-se diante das alternativas que ela lhe apresenta. Na sala de aula, isso implica em exposição de idéias básicas pelo professor, definições claras e precisas, explicitação de identidade e divergência entre conceitos relacionados, estabelecimento de nexos entre coisas e fenômenos, entre os conhecimentos e as experiências que os alunos já possuem, assim como a oportunidade para que estes formulem conceitos, indiquem idéias e opiniões; ou seja, isso implica em um ensino significativo. Desse modo, o professor deve ser capaz de revestir o conteúdo de significado, a fim de que ele possa se apresentar como relevante para o aluno. O estímulo e a motivação são componentes desse processo e auxiliares do trabalho do professor na disposição desse ambiente de aprendizagem que visa favorecer uma atitude ativa dos alunos. A concepção desses autores serviu de inspiração para o trabalho realizado em sala.

#### 2.4. O Ensino, a Aprendizagem e a Formação de Conceitos

Há um episódio ilustrativo, ainda que longo:

"A professora continua verificando as respostas dos alunos e eles se oferecem para ler, 'mostrar' suas respostas, cobrando, eles próprios, a 'participação' de seus colegas. Ao concluir esse trabalho, faz-se silêncio e a professora aproxima-se de mim e pede minha colaboração para dar seqüência à aula (...). Digo-lhe que não devo assumir a aula, pois isso pode fragilizá-la e sugiro que ela discuta com os alunos a última questão do estudo dirigido, referente às opiniões dos alunos sobre a importância dos estudos históricos (...). A professora caminha pela sala, conversa com alguns alunos e anota no quadro a resposta de uma aluna: 'Sim. Desde o começo da história nos mostra quais foram os primeiros pais e assim vindo chegando ao ponto de nos orientar a elevação da consciência cultural'. A professora pede que cada um leia silenciosamente o que está escrito no quadro e, em seguida, lê em voz alta e pergunta se os alunos entenderam a resposta. Os alunos, em posição unânime, afirmam que não compreenderam a resposta e indagam se é preciso copiar. A professora tenta buscar o sentido da idéia, os alunos formulam opiniões. Alguns procuram interpretar o que está escrito, outros concluem que estão 'forçando' a interpretação, pois o que estão dizendo não está escrito e outros concluem ainda que o autor do texto apresenta dificuldades na escrita. A professora diz que o texto é de uma

aluna e que é mais ou menos desse modo que todos escrevem. Os alunos se espantam com tal revelação. A professora, a partir das discussões e das opiniões dos alunos vai tentando reescrever a idéia. Ela diz que não pode ler e entender os textos por aquilo que a pessoa está pensando, mas pelo que está escrito. Mostra, também, que dificuldades de escrita são coisas comuns, o que não deveria sê-lo. Chama a atenção para o fato de que a dificuldade de ler e interpretar o texto não é só dela, mas de todos da sala e conclui dizendo que eles carregam defasagens de muitos anos. A professora, buscando envolver todos os alunos, vai procurando reformular a questão, com o auxílio dos alunos. Inicialmente escreve: 'Através dos tempos, poderíamos compreender o passado para melhorarmos o presente, conhecendo nossos antepassados, seus costumes, suas artes e tradições'. A professora lê com os alunos, eles pensam, dão suas opiniões e percebem que o texto precisa, ainda, ser melhorado. Bate o sinal, alguns alunos saem, outros permanecem em sala. A professora reescreve o texto e pergunta se ficou melhor. Os alunos dizem que 'agora' entendem. Assim ficou o texto final: 'Através dos tempos, poderíamos compreender o passado, conhecendo nossos antepassados, seus costumes, suas artes e tradições para melhorarmos o presente construindo assim uma consciência cultural'" (Protocolo nº 15; 08/05/96; linhas 45 a 83).

Nessa aula a PROFESSORA comentava as respostas dos ALUNOS às questões do estudo dirigido, elaborado a partir do texto de L. Luzuriaga "História da Educação e da Pedagogia". Como se pode ver, os ALUNOS estavam envolvidos na atividade que, na percepção da PROFESSORA, esgotara-se antes do tempo previsto. Essa situação levou-a a solicitar meu auxílio, quando dou-lhe uma sugestão genérica. Ela pensa enquanto caminha pela sala e toma uma decisão inusitada: escreve o texto de uma ALUNA no quadro, tomando-o como exemplo representativo dos demais<sup>78</sup>. Estes tomam um "choque de realidade" e procuram encontrar sentido na frase da colega, mas percebem, por fim, que não podem compreendê-la tal como ela se encontra. Decidem reescrevê-la e se envolvem nesse empreendimento. Por fim, constroem um novo texto, ainda com alguns problemas, embora não se possa desconsiderar o esforço coletivo para torná-lo inteligível.

O conteúdo em questão parecia impor dificuldades à PROFESSORA. Por isso, ela redobrou os esforços para fazer com que os ALUNOS o compreendessem. Faltava-lhe, talvez, um pouco mais de "erudição", mas isso não a impediu de desenvolver seu trabalho. Diante disso, considere que a interpretação que fez de minha sugestão teve um

---

<sup>78</sup> A ALUNA não identifica seu próprio texto. Creio que isso poderia acontecer com qualquer um deles, já que o texto é visto como algo externo, alheio.

efeito bastante positivo. Posteriormente, na reunião de estudos, propus a discussão dessa situação, quando, então, procuramos reformular a frase da ALUNA de diversas maneiras, construindo várias possibilidades de redação da mesma idéia.

No contexto da aula, em que a aprendizagem atuava como referência chave para a tomada de decisões sobre o quê, quando e como ensinar, as situações de ensino tendiam a ser intensificadas. No seio dessas situações, a PROFESSORA preocupava-se, então, em orientar os ALUNOS, apontar seus equívocos, elogiar seus avanços<sup>79</sup>. Em razão disso, indicar seus problemas significava compromisso profissional e político e a PROFESSORA não se absteve de assumi-lo:

"Os alunos reclamam da quantidade de conteúdo para a prova e a professora diz que eles não precisam decorar. Faz referência às dificuldades de escrita dos alunos, dizendo que eles escrevem, mas muita coisa não tem como ser lida. Coloca-se à disposição, fora do horário da aula, para explicar qualquer coisa que não entenderam (...). A professora comenta que isso é decorrência das deficiências do ensino público. Faz a chamada e diz que está à disposição nos períodos da tarde" (Protocolo nº 09; 11/04/96; linhas 49 a 56).

"A professora retoma a palavra e faz um breve comentário sobre as avaliações, dizendo que encontrou grande dificuldade na escrita, grande desarticulação das idéias, frases sem sentido. Diz que a avaliação valia dez, mas que deverá ser refeita e valerá cinco pontos. Os alunos concordam que eles entendem o conteúdo, mas não conseguem se expressar" (Protocolo nº 11; 18/04/96; linhas 16 a 21).

"A professora diz que não vai enganá-los, nem enganar a si própria, pois eles estão se formando para ser professores e precisam saber dos erros que cometeram, para buscar superá-los. Comenta algumas dificuldades dos alunos e diz que não será cúmplice dos problemas, pois isso não é papel de professor. Diz que é 'amiga' da turma, mas isso não significa dar boa nota, ignorando suas dificuldades. Distribui uma folha contendo os critérios de avaliação e os problemas mais freqüentes que cometem. Os alunos parecem chocados com as observações da professora. Ela segue comentando suas dificuldades e fala da necessidade de criarem hábitos de estudo, pois o problema não é de hoje, mas de toda sua vida de escolaridade" (Protocolo nº 12; 24/04/96; linhas 71 a 80).

"Afirma que essa nota deve ser utilizada pelos alunos como referência para o próximo bimestre. Diz que devem tomar a média como incentivo para se esforçar mais. Faz-se um grande silêncio na sala. A professora lê as médias, diz que a Didática é uma disciplina nova para eles e que é compreensível que na 1ª avaliação as notas tenham sido baixas. Afirma ter esperança de que eles melhorarão nas próximas oportunidades" (Protocolo nº 23; 05/06/96; linhas 26 a 31).

---

<sup>79</sup>Estávamos convencidas de que a capacidade de aprendizagem dos ALUNOS se ampliaria com a ajuda e mediação externa. Em função disso, decidimos que a tarefa de indicar problemas, auxiliá-los ou elogiar o que se mostrava satisfatório, não poderia ser ignorada.

Os alunos comentam que são vistos como 'burros' e a professora argumenta que a 'burrice não é natural', pois o que falta é vontade de aprender e pensar, até por que a escola trabalha com a memorização e não se preocupa com a leitura, interpretação e formação de conceitos. A professora diz que é preciso que formem o hábito de estudar, o que não significa ler uma única vez, pois a aprendizagem exige um estudo contínuo" (Protocolo nº 32; 11/07/96; linhas 29 a 34).

A PROFESSORA formula suas críticas, mas a estas acrescenta suas orientações e sua disposição para prestar auxílios aos ALUNOS, inclusive, fora do período reservado à aula. Ela não ignora as dificuldades apresentadas por eles e não aceita tornar-se cúmplice delas. Afirma que não pretende enganá-los, nem a si própria, desconsiderando seus erros. Desse modo, refere-se às dificuldades de escrita, aponta a desarticulação das idéias e as frases sem nexos e sentido. Avalia que eles estão habituados a memorizar e, por isso, não adquiriram o hábito de leitura, não aprenderam a interpretar o que lêem, nem foram levados a formar conceitos. Faz o diagnóstico de carências graves e falta de destrezas básicas: lêem com dificuldade, quase sempre, sem compreender o autor, possuem um escasso vocabulário, estudam de forma desorganizada, fazem uso abusivo da memória, não escrevem corretamente e não se expressam com clareza.

Diante dessa situação, a PROFESSORA defende a formação do hábito de estudo, componente fundamental da aprendizagem, como forma de superar as dificuldades apontadas. Os ALUNOS não contestam, mas admitem suas fragilidades e reconhecem que não conseguem expressar, através do código escrito, as idéias que são capazes de formar.

A PROFESSORA, por outro lado, não se nega a fazer elogios e a encorajá-los:

"A professora elogia e parabeniza os trabalhos que fizeram, dizendo que eles superaram suas expectativas. Os alunos ficam satisfeitos e a professora insiste na importância do trabalho em grupo, defende o espírito de coletividade<sup>80</sup> (...). A professora fala, em seguida, do orgulho e da emoção que sentiu ao poder enviar para o jornal o artigo de uma aluna. Os alunos reagem admirados. A professora mostra o artigo e os alunos pedem que ela leia. A professora lê, enquanto os alunos ficam silenciosos e atentos à leitura. Ao final, os colegas

---

<sup>80</sup>Eu gostaria de destacar um aspecto desse episódio: a PROFESSORA estimula o espírito de coletividade, reforça a importância do trabalho em grupo. Essas atitudes eram perceptíveis em sala de aula. Ela reforçava as situações de solidariedade, permanecendo atenta para não permitir a discriminação ou isolamento de ALUNOS, por quaisquer que fossem as razões. Trabalhava no sentido de incorporar todos ao grupo. Isso indica que, além do ensino e da aprendizagem, ela se preocupava em incentivar atitudes de cooperação, solidariedade, companheirismo.

aplaudem" (linhas 04 a 12). "...diz estar surpresa pelo fato de que os alunos não fizeram mera cópia do autor e, novamente, parabeniza-os. Em seguida, a professora comenta o conteúdo da resposta. Vai procedendo desse modo a cada pergunta, sendo que os alunos lêem espontaneamente, se oferecem para ler. À medida em que os alunos vão lendo as respostas de seus colegas, os outros permanecem atentos, ouvindo e observando as respostas dos trabalhos que têm em mãos. A professora ouve, para cada pergunta, 4, 5 ou 6 respostas diferentes e, ao final, faz seus próprios comentários e sintetiza o que foi dito pelos alunos" (Protocolo nº 15; 08/05/96; linhas 26 a 34)

Nesses episódios, observa-se que os ALUNOS começam a dar sinais de independência na realização das atividades. Até então, prevalecia o modelo convencional: os ALUNOS aguardavam as instruções e procuravam cumpri-las à risca, sem a preocupação de compreender o sentido do que estava sendo realizado.<sup>81</sup> Em razão disso, a PROFESSORA possui motivos para comemorar quando os ALUNOS conseguem formular (no mês de maio), suas respostas, sem fazer cópia fiel do autor. Aproveita a oportunidade para elogiá-los, parabenizá-los, ouvi-los. Os ALUNOS mostram-se estimulados, atentam para o que seus colegas dizem, lêem espontaneamente.

Por isso, a avaliação da PROFESSORA é positiva quando se refere à aprendizagem dos ALUNOS:

"Os objetivos de compreensão do conteúdo, formação de conceitos e manifestação das opiniões foram atingidos mediante reestruturação do trabalho" (Avaliação semanal, 18/07/96).

A afirmação da PROFESSORA é significativa em função de que marca algumas decisões fundamentais no desenvolvimento da pesquisa. Durante o desenrolar do trabalho perceberemos que o plano de ensino, concebido no início do ano letivo, não

---

<sup>81</sup>Foi possível perceber a resistência dos ALUNOS para exercitar o pensamento e serem mais inventivos, uma vez que foram habituados a receber tudo pronto, durante os processos de ensino a que foram submetidos. O ritual da escola, baseado nesse molde, parece-me estranho e irracional: o professor indica um texto a ser lido no livro didático ou copiado do quadro, formula um determinado número de perguntas sobre aquele tema, instrui os alunos para a prova. Estes, em casa, repetem as perguntas e respostas inúmeras vezes, até que se sintam seguros de as haver memorizado, respondem a prova, tiram uma nota admissível e são encaminhados ao ano seguinte. A aprendizagem significativa parece ser excluída desse processo. Após alguns anos de escolaridade convivendo com essa seqüência de ações, fica difícil imaginar que a aula não necessita ter a mesma dinâmica, que o professor pode comportar-se de outro modo e que outras habilidades podem ser exigidas. Se minha estranheza ocorre em relação a esse ritual insípido, a estranheza dos ALUNOS ocorre, exatamente, em função da sua ausência.

poderia ser implementado no ritmo previsto, em função de que os ALUNOS não dispunham de alguns conhecimentos básicos, necessários à aprendizagem do conteúdo da disciplina. O conteúdo da Didática ou de qualquer outra disciplina não teria chances de avançar, dados os seus limites: não compreendiam o que liam, não identificavam as idéias do autor, não distinguiam argumentos favoráveis e contrários a um ou outro aspecto do tema, não conseguiam indicar outros elementos aos já presentes no texto, etc. Isso forçou a redefinição da dinâmica do trabalho e exigiu uma reavaliação das atividades planejadas. Investir na leitura e escrita dos ALUNOS impôs-se como imprescindível e várias atividades foram realizadas com esse propósito. Foi preciso “segurar” a ansiedade de tentar cumprir o plano e adequar o ritmo de trabalho às possibilidades e limites dos ALUNOS. Foi preciso fazer a opção de investir mais na profundidade do que no volume de conteúdos.

Uma das medidas tomadas foi a de criar condições para que a leitura fosse realizada de forma mais significativa, o que exigiu trabalho redobrado:

“A professora seleciona cinco alunas para constituírem um grupo de estudo de Didática, devendo reunir-se hoje, no período da tarde, na hora-atividade da professora” (Protocolo nº 22; 30/05/96; linhas 02 a 04).

“A professora explica que na 2ª feira cinco alunas se reuniram na escola para, junto com ela e com a professora Soraiha, lerem e estudarem previamente o texto que será trabalhado hoje” (linhas 03 a 05). E afirma que: “Elas serão uma espécie de ‘monitoras’ para auxiliá-los na leitura e compreensão do texto” (linhas 07 e 08). “Diz ter observado que existe grande dificuldade de leitura entre eles e, por isso, ‘optamos’ por essa forma de trabalho. Cada equipe deverá ler o texto cuidadosamente, para que possam compreendê-lo e, em seguida, os grupos desenvolverão algumas atividades. Pede empenho e atenção dos alunos e coloca-se à disposição para sanar dúvidas. Os grupos lêem sob a direção e orientação das ‘monitoras’. Os colegas estão atentos à leitura e participam da discussão do assunto. Alguns consultam o dicionário” (linhas 11 a 19). “Aproxima-se de mim e diz ‘viu como estão trabalhando direitinho?’. Concordo com seu comentário e ela retorna ao grupo que estava orientando” (linhas 31 e 32). “Observo que algumas ‘monitoras’ formulam perguntas para seus colegas, do mesmo modo como fazíamos com elas no estudo antecipado do texto. Elas verificam, ainda, se os colegas concordam ou discordam de aspectos do texto. Os alunos não mostram receio em formular suas opiniões. Estão entre iguais e ‘à vontade’ para falar. Algumas ‘monitoras’ discutem termos, palavras, idéias, do mesmo modo como o trabalho foi, com elas, desenvolvido, revelando que compreenderam o assunto e assimilaram uma forma de estudo” (Protocolo nº 24; 12/06/96; linhas 36 a 43).

Como se vê, foi preciso constituir um grupo de estudo fora do período da aula

e prepará-lo para dirigir a leitura dos outros ALUNOS.<sup>82</sup> De certo modo, foi preciso "ensaiar", mostrar como se lida com um texto quando há o propósito de compreendê-lo. A idéia que ancorava essa iniciativa era a de que a leitura não significa apenas decodificar o que está escrito, acompanhando o autor ao "pé da letra", mas , interpretar, traduzir, explicar, adarar significados obscuros, dialogar, indagar, questionar, complementar o que se apresenta no texto. Nesse trabalho, a diretividade foi um auxiliar importante que vimos como pré-condição para que os ALUNOS pudessem, futuramente, manifestar sinais de independência e autonomia.<sup>83</sup>

É interessante notar que as "monitoras" desempenharam seus papéis de modo muito próximo ao que foi com elas desempenhado. "Imitaram" uma conduta instrutiva e indicaram para seus colegas que estudar significa mais que memorizar perguntas e respostas ou "passar os olhos" pelo texto. Nesse caso, os próprios ALUNOS exerceram influência educativa sobre seus colegas, assumindo um papel de mediação entre o autor e os leitores. A avaliação, ao final do trabalho de leitura monitorada foi positiva:

"A professora diz que deseja ouvi-los sobre o trabalho de ontem, para saber se foi interessante trabalhar com a orientação das 'monitoras'. Vários alunos avaliam positivamente, dizendo que o diálogo entre colegas é mais próximo. A professora também faz uma avaliação positiva do trabalho, pois eles estavam 'lendo, conversando, discutindo'. Diz que vai retomar o texto apenas para reforçar a discussão. A professora pede que uma aluna faça uma síntese do texto" (Protocolo nº 25; 13/06/96; linhas 04 a 10).

Na circunstância descrita, as relações entre os ALUNOS parecem ter tido repercussões favoráveis sobre a aprendizagem, até por se tratar de uma relação entre pessoas que ocupam o mesmo estatuto dentro da escola. Essa proximidade permitiu que eles expressassem, sem receios, ameaças ou temores, suas opiniões e se

---

<sup>82</sup>Os ALUNOS apresentavam enormes dificuldades na leitura e revelavam desconhecer palavras simples do nosso vocabulário, como *humor*, por exemplo.

<sup>83</sup>Em relação a isso, tínhamos em mente a opinião de Nisbet e Shucksmith de que "...os bons leitores não se caracterizam, necessariamente, pela posse de habilidades técnicas (ainda que possa tê-las), senão pela posse de uma série de estratégias para abordar um texto e por um certo grau de consciência de seus próprios métodos de leitura e das exigências da tarefa" (Nisbet e Shucksmith, 1994, p.97).

sentissem livres para ensinar, perguntar, falar. A esse propósito, Coll e Colomina (1996), discutindo a interação entre alunos, comentam que diversos estudos têm evidenciado que a aprendizagem cooperativa, em comparação com a competitiva e individualista, favorece relações mais positivas, de respeito, cortesia, ajuda, além de estimular a produção dos alunos. Eles afirmam que:

"A execução coletiva da tarefa (...) dá lugar, constantemente, a produções mais elaboradas e, inclusive, mais corretas do que as que apresentam os mesmos sujeitos, quando trabalham individualmente (...). O fato de agir conjuntamente, cooperativamente, induz os membros do grupo a estruturarem melhor suas atividades, a explicitá-las, a coordená-las, alcançando, deste modo, as produções um maior nível de elaboração e correção. (...) a interação social parece ser o ponto de partida de uma coordenação cognitiva cujos efeitos se manifestam mais tarde, na aparição de novas competências individuais".

"A integração entre iguais e a interação professor-aluno são, com toda segurança, caminhos que podem convergir em um enfoque educativo cuja finalidade seja a de promover a aprendizagem significativa, a socialização e o desenvolvimento dos alunos" (Coll e Colomina, 1996, p. 307 e 314, respectivamente).

Destaca-se, nesse movimento, o papel do "outro" no processo de aprendizagem. No caso em foco, o auxílio, a orientação, a direção despontaram como fundamentais ao trabalho construtivo dos ALUNOS. A instrução e a "imitação" parecem ter sido, de fato, etapas importantes da aprendizagem.

Corte(1994) também referendou a nossa iniciativa de investir na leitura dos ALUNOS. Na sua concepção, para potencializar os resultados da aprendizagem através da leitura, pode-se intervir sobre os textos, esclarecendo sua estrutura, explicando conceitos, aclarando significados, ativando outros conhecimentos, etc. Pode-se também intervir sobre os estudantes, ensinando-lhes formas de identificar idéias principais e secundárias, formas de elaborar resumos ou esquemas, etc. Essa tarefa de intervenção compete ao professor, que tem nas estratégias de aprendizagem um relevante auxiliar.

Definidas como seqüências de procedimentos ou atividades que se realizam com o objetivo de facilitar a aquisição, organização e/ou utilização da informação (Pozo, 1989), as estratégias de aprendizagem são atividades intencionais propostas pelo professor para que os alunos possam adquirir informações (orais, escritas ou de outro tipo), retê-las e utilizá-las, construindo significados sobre elas. Lançar mão de uma estratégia não significa aplicar mecanicamente uma receita, mas tomar decisões em

função dos objetivos perseguidos. Os procedimentos são interpretados como mediadores que definem o processo didático, através do qual pretende-se levar o aluno a aprender significativamente. No trabalho em foco, parece que a PROFESSORA foi capaz de munir-se de tais estratégias e de atuar sobre os textos, organizando e esclarecendo as idéias por eles difundidas e também sobre os ALUNOS, ensinando-os a manejar as atividades de leitura. Essa foi, portanto, utilizada como instrumento de aprendizagem.

Os exemplos acima me parecem relevantes, pois sugerem a presença de manifestações de ensino significativo, aprendizagem significativa, formação de conceitos. A PROFESSORA não negligenciou esses processos e, segundo penso, a forma de encadeá-los tem correspondência com sua percepção sobre a natureza e o objeto da profissão docente.

## 2.5. Percepção sobre a Didática e o Trabalho Docente

Durante a entrevista, a PROFESSORA registrou sua opinião sobre um bom professor:

“...seria aquele professor que esteja sempre procurando novos conhecimentos, novas técnicas, aquele professor que vai dar a qualidade e não a quantidade de conteúdo para o aluno. Tem que ser também um professor que tenha auto-crítica e um pouquinho de humildade para escutar o aluno, né, não de acatar tudo que o aluno tem a dizer, mas que dá abertura para que haja um diálogo e não ser aquele professor que diz: eu sou o professor e você é o aluno, essa é uma das características desse professor 'ideal'. Outra característica seria ele estar lutando por seus direitos e não só falar, falar, né, e... não agir. Ele tem que falar, mas tem que agir também, para mudar essa política educacional nossa, aí, que tá precária. Estar aproveitando o máximo de tempo em sala de aula pra conscientização do aluno, pra tomar esse aluno crítico, tomar um aluno realmente competitivo na sociedade lá fora. Não é porque eu sou professora de uma escola pública, que eu vou dar um conteúdo de menos qualidade e mais inferior do que o de um aluno de escola particular. Eu acho que um professor 'ideal' tem de procurar conteúdos que venham ao encontro das necessidades dos alunos...”(Entrevista concedida em 15/08/96).

A PROFESSORA destaca a necessidade de que o professor procure novos conhecimentos e técnicas, capazes de levá-lo a desenvolver um trabalho de qualidade, pela inclusão de conteúdos relevantes e significativos para os alunos. Entre suas características ele deve incluir: a auto-crítica, a humildade, o diálogo, o engajamento, a

conscientização e o bom aproveitamento do tempo em sala de aula. Ela reafirma essa opinião em outro momento:

“...aquele que está constantemente estudando, aprimorando seus conhecimentos (teórico-metodológicos), tomando posturas reflexivas em relação ao seu trabalho, bem como buscando estratégias eficazes que lhe permita ensinar melhor para que realmente ocorra o processo ensino-aprendizagem.”<sup>84</sup>

É interessante constatar que a percepção da PROFESSORA sobre o trabalho docente orienta a discussão que propõe aos ALUNOS a respeito dessa temática:

“A professora pergunta aos alunos o que eles acham que é ser um professor. Os alunos vão falando e a professora anota no quadro:

ensinar	ser amigo
ser paciente	ser compreensivo
ser educador	ser positivo
gostar da profissão	ser comunicativo
ser verdadeiro naquilo que faz	
não misturar assuntos pessoais com os da escola	

A professora olha para esse 'perfil' de professor e diz que é um modelo bonito. Localiza a aluna que disse 'ensinar' e pede que ela comente. Vai procedendo assim com cada aluno que atribuiu uma qualidade ao professor. Conclui dizendo que não devemos ser paternalistas, deixando de ensinar para amar (...) e aponta a necessidade da valorização da profissão de professor. Diz partir do pressuposto de que os alunos fizeram a opção pelo magistério, não por ser um curso mais fácil, mas para que possam ser professores” (Protocolo nº 01; 13/03/96; linhas 41 a 60).

A PROFESSORA ouve os ALUNOS e, a partir do que eles dizem, formula suas observações. Insiste na valorização da profissão de professor, procurando convencê-los de suas próprias crenças acerca dos limites e possibilidades da profissão. Suas posições demarcam a discussão promovida em sala de aula a respeito das opções dos ALUNOS pelo magistério e de suas percepções sobre o trabalho docente. Em várias oportunidades, esse tema volta a ocupar espaço na sala de aula:

“A professora aproveita para dizer que os alunos, quando professores, precisarão trabalhar com responsabilidade com seus alunos, ajudando a fazer o resgate da escola pública. Faia, enfim, que eles ainda possuem uma situação privilegiada, pois muitos sequer conseguiram entrar na escola” (Protocolo nº 09; 11/04/96; linhas 29 a 33).

“A Professora diz que não há estímulo e reconhecimento do Magistério e isso dobra a responsabilidade de quem está fazendo esse curso (...) diz que devem 'lançar a semente do saber, do saber aprender, do saber ensinar e que é preciso resgatar a escola pública e evitar sua privatização, o que exige mobilização organizada e consciente, e os jovens alunos

---

<sup>84</sup>A meu pedido, a PROFESSORA registrou, por escrito, seu conceito de um bom professor.

podem contribuir muito para isso” (Protocolo nº 25; 13/06/96; linhas 51 a 56).

Um conjunto de elementos se sobressaem nessas opiniões. Alguns deles merecem ser comentados. Ainda que a PROFESSORA não disponha de “sofisticados” argumentos para expressar suas posições, ela indica não estar alheia à discussão atual sobre o trabalho e formação de professores. Em sua opinião, o professor nunca está completamente preparado e precisa buscar, continuamente, elementos teórico-práticos que enriqueçam sua profissão. A profissionalização não está dada, como fosse algo inerente à profissão, mas precisa ser construída a partir do compromisso teórico, metodológico e político do professor. A formação acadêmica e o engajamento político-profissional são elementos que se completam e se exigem mutuamente. Ao lado da necessidade de mobilização dos professores, como forma de garantir o resgate da escola pública e a valorização da profissão, a PROFESSORA destaca a necessidade de um trabalho responsável, que garanta a aprendizagem dos alunos.

O conjunto de qualificativos que ela cita durante sua entrevista associa-se ao discurso sobre o trabalho docente que ganha vida em sala de aula. Ao seu discurso e ao seu depoimento, suas ações cotidianas buscam manter-se coerentes. De certo modo, os próprios ALUNOS conseguem enxergar essa coerência:

“A professora continua dizendo que eles não sairão prontos para ‘pegar’ uma sala de 1ª série e que professor precisa estudar sempre, pois não é porque saiu da faculdade que está pronto. Uma aluna diz que mesmo que o salário seja ruim, o trabalho que se escolhe precisa ser bem feito. Sua colega afirma que existem professores descontentes que chegam em sala e ‘jogam’ o conteúdo. Ela afirma que o professor, normalmente, ‘pergunta se há dúvidas, mas sua própria fisionomia indica que ninguém deve perguntar’. Complementa dizendo que professores que agem assim deveriam abandonar a profissão” (Protocolo nº 14; 02/05/96; linhas 31 a 38).

Os ALUNOS constataam a diferença entre o professor que se compromete com o trabalho e aquele que “joga” o conteúdo, e se sentem “à vontade” para fazer esse comentário durante a aula de Didática, que, de certo modo, serve de referência ao julgamento que fazem. Ao que tudo indica, o perfil mais conhecido dos professores confere com o protótipo denunciado pela ALUNA.

Nesse contexto de discussão sobre o trabalho docente, a PROFESSORA

esclarece que:

"...a Didática nos ajuda, também, a entender a nossa vida dentro do grupo, pois ela não se preocupa apenas em ensinar técnicas, mas compreender as influências educativas do meio em que vivemos e que vão definindo nossos anseios, desejos, personalidade"(Protocolo nº 08; 10/04/96; linhas 13 a 15).<sup>85</sup>

As opiniões da PROFESSORA sobre essas questões servem como parâmetros que fundamentam a sua capacidade de auto-crítica e direcionam seu esforço para manter a fidelidade entre seu discurso e seus atos. Ela não se nega a perceber seus próprios limites conceituais e metodológicos, trabalhar no sentido de superá-los, assim como a buscar agir de modo coerente com o seu discurso. Vejamos como isso se manifesta na rotina de sua aula.

## 2.6. Rotina da Aula: Ritmo, Seqüência e Disponibilidade para o Trabalho

Numa sala numerosa, repleta de ALUNOS de diferentes idades, anseios, interesses, projetos, torna-se praticamente impossível manter o "conjunto" absolutamente atento e envolvido com as atividades propostas. No entanto, os registros de trabalho e envolvimento dos ALUNOS às temáticas propostas em sala são, consideravelmente, numerosos e significativos, como afirma a PROFESSORA:

"Foram realizadas diversas atividades, dando condições para que os alunos pudessem manifestar-se de maneiras diversas, através da escrita, dramatizações, telejornais, mostrando também seu lado artístico..." (Avaliação semanal, 18/07/96).

Destacarei alguns exemplos dessas atividades, dentre os vários disponíveis:

"A professora chama-os a lerem o que está escrito na folha que acabou de entregar. Lê um texto escrito por uma aluna e vai mostrando as suas inconsistências. Indica outras maneiras de formular a mesma idéia, buscando um texto mais claro e compreensível (...). A professora sugere que cada um reescreva o texto original (...). Os alunos se movimentam para realizar a tarefa (...). Às 07:46 horas bate o sinal e a professora caminha por entre as carteiras, auxiliando os alunos. Os alunos tentam escrever, enquanto a professora orienta aqueles que a solicitam. Observo uma aluna que retira de seu caderno várias folhas, uma depois da outra: arranca, amassa e joga fora. A colega do lado ri e diz que ela vai acabar com o caderno. Alguns alunos conversam entre si, enquanto outros estão concentrados em

---

<sup>85</sup>Como se pode notar, o conceito de Didática da PROFESSORA é mais abrangente do que aquele registrado pelo PROFESSOR.

sua atividade. Os que estão escrevendo pedem silêncio. A professora insiste em que todos procurem escrever e continua auxiliando os que a solicitam. Lê o que estão escrevendo, sugere, aponta. Alguns alunos anunciam que terminaram, enquanto outros parecem imobilizados. São 07:56 horas. Alguns alunos se aborrecem, dizendo que não conseguem. Muitos outros escrevem e apagam, repetidas vezes, o que escreveram. Alguns alunos movimentam os lábios e gesticulam no ar, como que buscando palavras. Uma aluna próxima esforça-se para encontrar uma palavra e quando o consegue, grita com ar de felicidade 'achei!' (Protocolo nº 17; 15/05/96; linhas 20 a 48).<sup>86</sup>

"A atividade continua nessa seqüência: um aluno é sorteado, em seguida, uma pergunta é sorteada e as equipes se esforçam para responder (...) A professora decide formular mais uma pergunta para cada equipe e diz que eles poderão se agrupar, discutir e elaborar, em conjunto, a resposta" (Protocolo nº 21; 29/05/96; linhas 38 a 43).

"Os alunos falam muito e fazem barulho ao organizarem os grupos. A professora ...tenta auxiliá-los. Os grupos vão, aos poucos, se organizando, se acalmando e começam a trabalhar, trocar opiniões, refletir sobre idéias que serão úteis para o trabalho de montagem do telejornal" (linhas 11 a 14). "De quando em quando alguns alunos retiram-se da sala, munidos de caderno e caneta, para buscar informações sobre a escola e seus professores" (linhas 22 a 24). "Há uma grande movimentação em sala. Os alunos conversam, escrevem, lêem, consultam colegas, saem da sala para coletar informações, retornam, mostram para seus colegas os dados que puderam encontrar, entre outras atividades. Enquanto trabalham, a professora aproxima-se de mim e elogia as atividades dos alunos" (Protocolo nº 26; 19/06/96; linhas 43 a 47).

"As equipes fazem os últimos retoques em seus 'blocos' do telejornal. Um dos grupos retira-se da sala para 'ensaiar'. Os outros continuam trabalhando em sala, auxiliados pela professora" (Protocolo nº 27; 20/06/96; linhas 08 a 10).

"Os alunos estão entusiasmados e ansiosos para que seja dado início à atividade. Eles estão munidos de muitos objetos, apetrechos que utilizarão em suas apresentações. Dirigimo-nos para o salão. Cada um transporta sua carteira e, rapidamente, os alunos vão se organizando, enquanto as equipes concluem os detalhes finais para o início do trabalho. A platéia permanece na expectativa" (Protocolo nº 28; 26/06/96; linhas 03 a 08).

"Uma aluna pergunta se não existiam métodos de ensino organizados. A professora explica que era uma forma de educação espontânea, natural, transmitida de geração a geração" (Protocolo nº 16; 09/05/96; linhas 13 a 15)

"A professora precisa coordenar a participação dos alunos, controlando a ordem e seqüência das argumentações e acalmando-os para que cada um fale a seu tempo. Alguns alunos conversam com seus colegas sobre o assunto e a professora anota no quadro outras opiniões dos alunos" (Protocolo nº 31; 04/07/96; linhas 30 a 33).

"Uma colega complementa, dizendo que a escola ocupa papel predominante na formação do indivíduo, mas que existem vários fatores que interferem na ascensão do indivíduo. A

---

<sup>86</sup>Trata-se da redação da ALUNA utilizada pela PROFESSORA quando da discussão do texto "História da Educação e da Pedagogia", de L. Luzuriaga e posteriormente reformulada por nós.

professora fala sobre a necessidade de haver um ensino que seja mais significativo para os alunos, que possua ressonância com sua vida individual e social. Alguns alunos complementam essa idéia, dizendo que a escola deve prepará-los para enfrentar os desafios da vida” (Protocolo nº 32; 11/07/96; linhas 11 a 16).

Ainda que longa, a transcrição desses trechos dos protocolos de registros de aulas pareceu-me necessária, na medida em que ilustram a existência de um “clima” favorável ao trabalho em sala. Várias atividades foram propostas no sentido de potencializar a capacidade de ensinar, assim como a de aprender. Nos episódios acima destaca-se a preocupação com o conteúdo específico da disciplina, associada às questões referentes à leitura e escrita e à proposição de tarefas variadas aos ALUNOS.<sup>87</sup> Ora individuais, ora coletivas, as atividades baseavam-se na reflexão e na concentração e, noutros momentos, implicavam ação, movimentação, capacidade inventiva.

A relação que se instaurou em sala de aula foi de aceitação, confiança e respeito, o que contribuiu para facilitar as manifestações dos ALUNOS. Estes, por sua vez, não se recusavam a participar daquilo que era proposto pela PROFESSORA e, em alguns momentos, faziam-no até com certo prazer:

“Os alunos se organizam e retornam para a sala, transportando suas carteiras. Comentam que farão prova agora, mas não estão preocupados, pois o trabalho de Didática ‘ajudou a relaxar’” (Protocolo nº 28; 26/06/96; linhas 32 a 34).

As atividades dos ALUNOS eram acompanhadas de perto pela PROFESSORA, que observava o trabalho, acompanhava, orientava, sugeria:

“A professora percorre as carteiras, observando o trabalho dos alunos” (linhas 10 e 11).  
“A professora continua caminhando entre as carteiras, atendendo àqueles que solicitam seu auxílio” (Protocolo nº 06; 28/03/96; linhas 13 e 14).

“A professora continua indo às carteiras daqueles que a solicitam. Bate o sinal, a professora continua caminhando e recolhe alguns textos de alunos” (linhas 26 e 27). “Enquanto alguns alunos escrevem ... a professora continua indo às carteiras, auxiliando aqueles que demonstram dificuldades” (Protocolo nº 08; 10/04/96; linhas 31 a 33).

“Ela esclarece que não vai receber provas feitas ‘rapidinho’. Diz que devem ler, entender,

---

<sup>87</sup>Essas tarefas, definidas durante as reuniões de avaliação e (re)planejamento, deveriam, segundo nosso entendimento, ser interessantes e garantir o estímulo e envolvimento dos ALUNOS.

escrever, reler, reescrever(...). Ela diz que cada um poderá criar a sua resposta, mas baseada nos textos, no conteúdo estudado. Afirma que podem escrever a lápis para poderem corrigir e que vai confiar na honestidade de cada um. Ao dizer isso, distribui as provas" (Protocolo nº 10; 17/04/96; linhas 07 a 11).

"Os alunos comentam a atividade com seus colegas e, enquanto trabalham, a professora vai percorrendo entre suas carteiras" (Protocolo nº 12; 24/04/96; linhas 15 e 16).

"Explica que eles deverão ler e formular perguntas sobre o texto, a partir de alguns tópicos. Lê os tópicos e explica, novamente, que eles deverão formular perguntas e se coloca à disposição dos alunos para qualquer explicação, mesmo fora do horário de aula" (Protocolo nº 15; 08/05/96; linhas 16 a 19).

"A professora caminha entre as carteiras. São 07:25 horas. A professora observa o trabalho dos alunos e tira dúvidas daqueles que a solicitam. A pedido de alguns alunos, ela lê o que escrevem, formula opiniões sobre o conteúdo" (linhas 17 a 19). "A professora continua o trabalho de orientação dos alunos, passando de carteira em carteira, lendo seus textos, confirmando ou não os 'caminhos adotados' pelos alunos. Alguns alunos indicam dúvidas em determinadas questões e a professora esforça-se para esclarecê-los" (Protocolo nº 30; 03/07/96; linhas 22 a 25).

"A professora (...) atende àqueles que a solicitam, recolhe alguns trabalhos, lê e aprova. Ela caminha entre as carteiras e observa as atividades dos alunos. Alguns mostram para seus colegas o resultado de seu trabalho, ouvindo suas opiniões" (Protocolo nº 33; 17/07/96; linhas 22 a 27).

Como se vê, a PROFESSORA supervisiona as atividades dos ALUNOS e oferece-lhes o apoio necessário. Habitualmente observa suas ações, acompanha, atende, auxilia, orienta, explica, lê, esclarece, formula opiniões, coloca-se à disposição. Na discussão dos temas propostos, a PROFESSORA aponta idéias, comenta, fala, complementa as respostas dos ALUNOS, introduz outros elementos, explica, coordena a participação destes, solicita opiniões, pede que registrem, por escrito, suas idéias. Os ALUNOS mostram-se atentos, lêem, perguntam, apresentam suas respostas às questões propostas sobre o conteúdo, formulam opiniões, pedem para falar. Criou-se, enfim, um "clima" de trabalho em sala de aula, permitindo a manifestação das opiniões, favorecendo o diálogo, instaurando a discussão. A PROFESSORA procurou imprimir um ritmo de trabalho que fosse capaz de se tornar alternativo às lógicas rígidas, lineares e insípidas, tão comuns nos contextos escolares, e estimular o potencial inventivo dos ALUNOS. Não se limitou a ouvir comentários dos alunos, mas estimulou a polêmica e interferiu na discussão, seja indicando outros elementos a serem considerados, seja

acenando um caminho, uma direção para o debate, a partir de seu próprio posicionamento. A intervenção, a fala, a informação, o argumento são comuns na conduta instrutiva da PROFESSORA.

Montero (1996a) faz referência a esse “clima” de trabalho, ao comentar o ambiente de aprendizagem encontrado em salas de professores tidos como eficazes, por ocasião da realização de pesquisas sobre o ensino:

“...tende a ser ordenado, com menos censura por parte do professor, menos críticas; dedica-se menos tempo à gestão da aula e há mais elogio e motivação positiva”(Montero, 1996a, p.231).<sup>88</sup>

Creio que características desse ambiente de aprendizagem, descrito por Montero, podem ser localizadas nas aulas da PROFESSORA, o que me dá a chance de acreditar que, sob a tirania das precárias condições salariais, sociais e de trabalho dos professores, ainda é possível cometer a ousadia de tentar ensinar.

## 2.7. Gestão do Tempo

É preciso reconhecer que os professores não são responsáveis por todos os resultados dos alunos, mas podem ter controle sobre alguns, na medida em que organizam as condições e o tempo de aprendizagem. A opinião da PROFESSORA sobre essa questão é a seguinte:

“O peso do elemento tempo foi relativo, pois o objetivo não era cumprir o plano a risca, mas cumprir o que fosse possível do plano, de maneira significativa, em função da aprendizagem do aluno” (Avaliação semanal, 18/07/96).

Preocupada com a aprendizagem dos ALUNOS, a PROFESSORA canalizou o tempo disponível para as atividades eminentemente pedagógicas, sendo que as tarefas burocráticas daí decorrentes foram resolvidas fora do horário de aula. A preocupação

---

<sup>88</sup>Por outro lado: “O ambiente de aprendizagem das aulas dos professores ineficazes caracteriza-se pela ocorrência de um comportamento do aluno mais perturbador. O conseqüente esforço do professor para enfrentar-se com ele provoca comportamentos de reprimenda e crítica. Em outras palavras, gera no professor a necessidade de gastar mais tempo em comportamentos de gestão da aula, restando pouco tempo aos comportamentos propriamente instrutivos” (Montero, 1996a, p.231).

em potencializar a utilização do tempo consolidou-se durante as discussões realizadas nas reuniões de avaliação. Convencemo-nos de que a supervisão, o apoio, a ordenação do trabalho, eram formas de garantir o tempo destinado às atividades acadêmicas, resultando em efeito formativo para os alunos.

## 2.8. O Trabalho da PROFESSORA: Algumas Conclusões

Na minha concepção, a PROFESSORA foi capaz de adequar os conteúdos e procedimentos didáticos às possibilidades dos ALUNOS, conseguiu estimular positivamente o trabalho destes, confirmou condutas adequadas, apontou necessidade de mudanças, esclareceu objetivos, prestou auxílio, incentivou a autonomia. A meu ver, a PROFESSORA foi capaz de gerar um “clima” de trabalho em aula, assumindo o papel de mediação entre os ALUNOS e o conteúdo.

Em função do seu compromisso profissional e sua predisposição para o estudo e para as atividades, com ela foi possível empreender um trabalho mais intenso, não só em termos de volume de horas, como também de significado. Lidávamos com as questões que surgiam em sala de aula com o mesmo nível de envolvimento. A relação, em virtude disso, extrapolou a parceria formal para tornar-se uma relação de cumplicidade. Em conjunto, identificamos problemas, discutimos, avaliamos, estudamos, pensamos em alternativas de ação. O que era discutido e sugerido em grupo era “incorporado” pela PROFESSORA, que esforçava-se para mostrar-se coerente com as deliberações coletivas. Por isso, era freqüente identificar, em seus argumentos e exemplos, marcas das discussões ocorridas nos encontros semanais de estudo, avaliação e (re)planejamento. A PROFESSORA, costumeiramente, “apropriava-se” das discussões do grupo e, no exercício de sua autonomia, adaptava-as a seu modo, em função da compreensão dos ALUNOS. Normalmente, sua conduta instrutiva caracterizava-se pelo discurso articulado, pela leitura clara e pausada, pela capacidade de organização, sequenciação e síntese do conteúdo.

Os caminhos traçados nesse trabalho contaram com uma grande carga de

trabalho, além de uma boa dose de compromisso profissional e político. O compromisso com a escola pública e a clareza quanto ao seu papel fizeram com que o ambiente de aprendizagem fosse ocupado, preferencialmente, com atividades educativas. Os procedimentos adotados pela PROFESSORA demarcaram a diferença de seu trabalho com aquele ritual insípido que impera na escola. Ainda que expor noções, acrescentar idéias, propor atividades, indicar caminhos, estabelecer distinções, introduzir recursos sejam ações demasiadamente óbvias no trabalho docente, a obviedade tem se restringido ao discurso e se distanciado das ações cotidianas da escola, que revestem-se de características opostas a estas. Isso nos leva a crer que tem sido mais fácil mudar o discurso do que influir na realidade, até porque, historicamente, o professor não participa da construção do conhecimento que transmite nem conhece ou reflete sobre teorias que analisam o processo ensino-aprendizagem. Esse tema aparece na entrevista, quando a PROFESSORA expressa a sua visão do trabalho proposto:

Pesquisadora: "Você considera que adquiriu idéias, reformulou idéias, reformulou conceitos nesse processo? A forma como esse processo caminhou te serviu para construir novas idéias ou dar novas direções para suas idéias? Como foi isso?"

PROFESSORA: Olha, (...) eu tenho só que te agradecer, não é bajulando não (risos), é sinceridade mesmo (...). Sinceramente, eu não tinha esse conhecimento, eu não sei se foi todo esse tempo afastada da escola, né, ou depois o que foi me passado era só texto, eu nunca fiz algum curso assim.... Eu procurava não só usar o quadro, o giz, a saliva, eu sempre procurei alguma coisa diferente, mas você trouxe novas idéias que tornaram as aulas agradáveis, que tornaram...fizeram com que os alunos, realmente, participassem da aula com interesse (...) você com suas idéias, né, trouxe, né...a gente conversando, nós achamos caminhos (...) não foi passado conteúdos fáceis, tá, mas foi passado conteúdos significativos, que veio ajudar eles a reestruturar e a eles se organizarem e, hoje, quando começa...quando vai começar o segundo bimestre, eu já tive a oportunidade de ver que eles estão mais maduros, em relação a textos, né? Na segunda avaliação eles melhoraram muito a escrita, a maneira de escrever, da primeira. Quer dizer, então, que o trabalho foi válido, sabe, pra mim tá sendo válido e eu, até ao final do ano, vou estar aqui te "enchendo as paciências" (risos) pra que a gente possa, sabe, quem sabe essa seja a...o começo de um terceirão feliz, que seja uma das melhores turmas que vá se formar no Daniel (risos)" (Entrevista concedida em 15/08/96).

Entendo que a PROFESSORA confirma, em seu discurso, algo que se verifica em suas ações. O empenho no sentido de encontrar formas que favorecessem o trabalho dos ALUNOS foi real, concreto, palpável e não apenas uma figura de retórica. Havia, de fato, um ambiente favorável, um "clima" de aprendizagem.

Do trabalho que testemunhei, muitas conclusões podem ser tiradas, muitas leituras podem ser realizadas. No entanto, eu gostaria de destacar um dos aspectos da questão: esse estudo reafirma a necessidade de propor, como parte integrante da formação de professores, um consistente núcleo teórico-conceitual. A formação profissional não se realiza exclusivamente na prática, nem tampouco a dispensa enquanto instância de preparação. A interação entre conhecimento teórico e atividades práticas é essencial na formação dos docentes. São momentos igualmente necessários ao planejamento, definição e realização do ensino de forma autônoma, criativa, reflexiva. A interação desses dois elementos é responsável por favorecer uma postura de auto-observação do trabalho, de reflexão sobre o próprio desempenho, no sentido de torná-lo mais adequado ao objetivo de favorecer a aprendizagem significativa dos alunos.

Ora, o trabalho descrito até então foi capaz de promover esse movimento? As ações realizadas contribuíram para elevar a formação cultural e científica, ampliar o repertório dos PROFESSORES, indicar-lhes novos horizontes? O trabalho foi capaz de indicar caminhos alternativos na condução do ensino? Os procedimentos dos PROFESSORES mostraram perspectivas de superação ao ritual linear que perdura na escola? Nesse estudo há, de fato, mais interrogações que respostas, mais incertezas que segurança, mas uma coisa me parece fora de dúvida: as conclusões não podem ser generalizadas para os dois PROFESSORES.

### 3. Conclusões: O Trabalho do PROFESSOR e da PROFESSORA

Este projeto de investigação foi constituído em função da possibilidade de favorecer o diálogo com as teorias e práticas dos PROFESSORES e interpretado como opção de investimento na aprendizagem dos ALUNOS. Em nome disso, a expectativa inicial que alimentou a parceria foi a de que, na pesquisa-ação, professores e pesquisadores trabalham juntos, dispensam esforços coletivos para lidar tanto com as questões teóricas quanto com as situações práticas da escola e da aula. O processo de

colaboração foi pensado como uma parceria potencialmente frutífera, capaz de estimular atitudes de dúvida, indagação e pesquisa no cotidiano da escola. A dinâmica da pesquisa-ação deveria desencadear a possibilidade de reflexão na e sobre a ação, associando ensino e pesquisa, pensamento e ação, teoria e prática. Desse modo, os agentes diretos daquele contexto educativo seriam, ao mesmo tempo, atores e expectadores de seus próprios papéis. Com eles seriam criadas condições que permitissem conhecer e avaliar teoricamente a realidade em que estavam inseridos, assim como desenvolver condutas instrutivas que fossem capazes de estimular a aprendizagem dos ALUNOS.

Esse movimento que implica parceria, atração, aproximação, colaboração, possui o seu oposto e pode gerar, ao inverso disso, o afastamento, o receio, a recusa, na medida em que a concretude da realidade não exclui dificuldades, ambigüidades, desafios, frustrações, conflitos, tensões, de natureza teórica e/ou prática.

Se, por um lado, o que caracteriza o trabalho de pesquisa-ação é o interesse colaborativo, a disponibilidade, o envolvimento, por outro, a predisposição para rever posições, admitir contradições, buscar compreendê-las, aceitar possíveis modificações e transformações não pode ser recusada. Pela natureza do processo de pesquisa-ação, as mudanças no modo de agir e pensar não devem ser rejeitadas. Aliás, de certo modo, elas são previstas. Por isso é preciso, então, possuir o espírito aberto para admitir que hábitos e habilidades sejam questionados. No entanto, retomar leituras, empenhar-se no estudo, expressar idéias, escrever, tomar decisões, apontar soluções, ouvir, discutir, acatar idéias divergentes, argumentar, analisar situações, rever hábitos já solidificados, falar sobre o trabalho, expor idéias, admitir fragilidades, revelar dúvidas e desconhecimento, questionar certezas, são atitudes que carregam um perfil ameaçador para grande parte das pessoas e, especialmente, para professores que habituaram-se a ocupar o "lugar da verdade", resguardando-se da crítica pela sua autoridade acadêmica.

Nesse sentido, o caráter educativo e didático da pesquisa-ação, responsável por indicar formas alternativas de trabalho, enfrenta um desafio anterior, que é o de levar

os professores a se dedicarem ao ensino, perceberem suas fragilidades e dificuldades e atuar sobre elas, mediante a aprendizagem de novos conteúdos, habilidades, hábitos, teorias, convicções, crenças.

A referência conceitual que dirigiu esse processo de intervenção concebe o professor como aquele que, através do estudo contínuo, busca ampliar sua base de conhecimentos, dispõe de capacidade para gerar saberes na e sobre a prática, possui autonomia, iniciativa, capacidade de adaptar-se a novos contextos educativos, capacidade de auto-crítica, predisposição para o trabalho, sensibilidade para detectar limites e possibilidades, criatividade, compromisso profissional e político, espírito de pesquisa e indagação. Essas ações fundamentam uma postura prático-reflexiva no trabalho do professor. Este precisa voltar-se para si mesmo, colocar seu trabalho em discussão, refletir sobre ele, criar formas mais atraentes de ensino.

Trata-se, sem dúvida, de um trabalho exaustivo. Não é fácil propor, sugerir, indicar, orientar, revisar, ainda que não se possa abrir mão dessas ações se é que se pretende proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos.

Ora, os PROFESSORES foram capazes de integrar, em suas concepções e comportamentos, os princípios que inspiravam este estudo?

Todo o trabalho foi pensado em conjunto com esses dois PROFESSORES. Pelo crivo de suas apreciações passaram todas as decisões e sugestões de atividades. Os momentos de estudo, discussão, programação, avaliação eram compartilhados. A interpretação dessas ações, dados os sistemas de referência dos PROFESSORES, produziu, em sala de aula, dinâmicas diferentes. A conduta instrutiva e a gestão da aula assumiram, sob a direção dos PROFESSORES, rumos próprios e particulares.

Essa situação indica que os professores não são consumidores passivos de informações, idéias, sugestões. Habitualmente, as traduzem, adaptam, flexibilizam. Isso significa dizer que os professores sempre têm uma considerável margem de autonomia na condução do seu trabalho, pois, sem dúvida, suas ações em sala de aula estão mediadas por suas posições valorativas, suas crenças, convicções, teorias, julgamentos sobre o ensino.

Nessa perspectiva, o PROFESSOR considerou-se suficientemente habilitado para trabalhar com os ALUNOS e considerou as “respostas” destes satisfatórias. Esse posicionamento impediu rupturas substanciais no seu modo de pensar e agir. A PROFESSORA revelou-se “disponível” para a experiência, reconheceu seus limites, buscou superar-se, mediante um movimento de observação e reflexão de sua própria atuação. Mostrou interesse colaborativo, disponibilidade, envolvimento, predisposição para rever posições, admitir contradições, aceitar modificações. Essa atitude levou-a a interferir de modo sistemático nas atividades dos ALUNOS, na medida em que ela avaliava que as “respostas” destes não eram satisfatórias.

Diante do exposto, o desafio de favorecer o movimento entre ação e reflexão, com base nos princípios da pesquisa-ação, indicou suas possibilidades e limites, enquanto método de formação contínua de professores: o impacto da intervenção, no caso do PROFESSOR, não foi suficiente para fazê-lo reavaliar suas opiniões e problematizar suas ações em relação aos atos de ensinar e aprender. Esse impacto, no caso da PROFESSORA, alimentou um processo de indagação e avaliação da prática, de reflexão na ação e sobre a ação, favorecendo a articulação entre teoria e prática.<sup>89</sup>

Por fim, cabe acrescentar que o trabalho descrito até aqui indica a intenção deste projeto de estudo, que foi o de estabelecer um diálogo com as teorias e práticas dos PROFESSORES, como forma de ajudá-los a produzir um ensino mais significativo. No entanto, além deste, havia outro objetivo inspirando este estudo: o de favorecer as situações de aprendizagem significativa dos seus respectivos ALUNOS. Como exemplo disso, textos de alguns ALUNOS serão comentados a seguir, na tentativa de indicar elementos sobre os resultados do trabalho levado a efeito em sala de aula pelos dois PROFESSORES.

---

<sup>89</sup>Uma análise mais consistente dessa situação exige estudo posterior e mais aprofundado para ser capaz de avaliar a interferência de outros elementos nesses resultados. Alguns indicadores, no entanto, podem ser indicados: nesses dados, em menor ou maior grau, há a interferência da história pessoal e profissional dos PROFESSORES, seus processos de formação inicial e de experiência profissional, suas crenças, convicções, opções de vida e trabalho. Possivelmente, as circunstâncias concretas que delinearam suas histórias de vida tenham definido atitudes mais acadêmicas ou burocráticas, capacidade de problematização, reflexão, rupturas com o saber de senso comum ou nada disso.

#### 4. Os Textos dos ALUNOS do 1º Magistério Noturno

##### "PRODUÇÃO ESCRITA" DOS ALUNOS DO 1º MAGISTÉRIO - NOTURNO

I BIMESTRE | 11/03/96 a 18/05/96

20/03/96	Redação sobre o tema: "O que significa o ensino para você?"	Individual - 25 textos
22/04/96	Prova bimestral	Individual - 21 textos
26/04/96	Reelaboração da prova bimestral	Individual - 20 textos
29/04/96	Estudo dirigido sobre o texto: "História da Educação e da Pedagogia"	Individual - 23 textos
27/05/96	"Prova" - instrumento da pesquisa	Individual - 20 textos (incluindo o PROFESSOR)
	TOTAL	109 TEXTOS

O que pensam os ALUNOS sobre o conteúdo estudado? Como eles registram suas opiniões e seu conhecimento? O que o conteúdo de suas produções escritas revelam? É possível constatar indícios de aprendizagem significativa?

O texto é aqui tomado como um importante instrumento para a avaliação do processo de aprendizagem, pois a escrita, mais que oportuniza, exige a organização do pensamento como condição para manifestar opiniões e conhecimentos sobre determinados assuntos.<sup>90</sup> Nessa perspectiva, interessa conhecer o que estes ALUNOS foram capazes de registrar acerca do conteúdo da Didática, a partir da leitura dos seguintes textos:

1º) Redação solicitada no início do ano letivo (20/03/96), em que os ALUNOS puderam expressar livremente suas opiniões sobre o ensino;

---

<sup>90</sup>Na avaliação de Badia (1995), através da escrita podemos não só expor nossos conhecimentos sobre determinados assuntos, mas também reorganizar nossas idéias a respeito, decidindo quais são mais relevantes, quais devem ser ampliadas e qual é a melhor forma de organizá-las em função do texto a ser construído. Isso implica em pensar não só no conteúdo do texto, mas também no processo necessário para construí-lo, em função dos objetivos da comunicação em que se está inserido, ainda que não se possa admitir uma relação linear entre pensamento e expressão escrita. Obviamente, não se pode "medir" uma capacidade em estado puro, fora de outras referências, nem tampouco isolá-la das suas condições de produção. De qualquer modo, o texto cria a oportunidade para organizar o pensamento e manifestar opiniões e conhecimentos sobre determinados assuntos.

2º) Prova bimestral, realizada em sala de aula em 22/04/96, para efeito de avaliação<sup>91</sup>;  
3º) Reelaboração da prova bimestral: os ALUNOS tiveram a chance de rever as suas respostas e refazê-las em casa (26/04/96), após consulta aos textos de referência;  
4º) "Prova" - instrumento da pesquisa, realizada em sala em 27/05/96, sem caráter de avaliação formal, elaborada com a intenção de figurar como um dos instrumentos de coleta de dados.

Dos 32 ALUNOS que realizaram essas atividades, selecionei, como exemplo, os textos de 3 ALUNOS, por considerá-los representativos das atividades de escrita produzidas, embora não sejam excluídas referências esporádicas a outros textos. Diante do volume de material que se dispõe (109 textos, incluindo um do PROFESSOR), destacarei, na íntegra, unicamente a redação inicial. Em relação aos outros trabalhos, destacarei apenas duas questões de cada, pois, caso contrário, o agrupamento e comparação das respostas tornar-se-ão inviáveis. A seleção das questões foi orientada pelos temas por elas abordados, representativos das discussões que ocorreram em sala de aula. Fiz também a opção de "ler" os textos dos ALUNOS em blocos, destacando aspectos comuns em seus argumentos. A leitura individualizada, indicando ponto por ponto, seria extremamente exaustiva ao leitor e fugiria aos propósitos desse estudo.

#### 4.1. Redação

A redação sobre o ensino foi solicitada no início do ano letivo, quando ainda não havia uma influência sistemática e intensa das aulas e conteúdos. Os ALUNOS puderam expressar livremente suas opiniões sobre o ensino, formadas em outros contextos e em circunstâncias anteriores ao trabalho desenvolvido nas aulas de Didática. Desse modo, seus textos não carregam ainda as marcas da influência desse trabalho.

Pelas condições em que seus textos foram produzidos, supõe-se que a

---

<sup>91</sup>As questões da prova foram elaboradas em conjunto com os dois PROFESSORES, a partir do conteúdo de dois textos estudados ( Bruschini - Vocação ou Profissão? e Libâneo - Prática Educativa e Sociedade).

originalidade seja definidora de seus perfis. Para indicar se essa marca se faz presente, prefiro manter a íntegra dos textos dos ALUNOS a correr o risco de deformar seus discursos se assumir, por eles, essa tarefa.<sup>92</sup>

#### ALUNO 1<sup>93</sup>

"O ensino para mim, significa uma missão de transformar à sociedade. E o personagem principal da educação, única via de acesso à integração social para todos nós e única porta de saída da miséria para as pessoas mais pobre da população.

Por isso, todas as leis, todos os livros, todos os computadores e todas as verbas governamentais serão inúteis se, na sala de aula, não estiver presente, inteiro, motivado bem formado é consciente o professor, assim como o sentimento generalizado de que o ensino gratuito de 1º grau está em decadência. Falta o professor entusiasmo, estímulo e condições mínimas de trabalho e principalmente o respaldo da solidariedade, que cala e se conforma diante do seus salários.

Se o nosso presidente Fernando Henrique Cardoso, transformar a implantação do ensino básico na prioridade do seu governo, se além disso conseguir resgatar verdadeiro, a profissão de professor nós brasileiros tiremos que aplaudi e considera um herói; Porque que sentimos cada dia o ensino estar perdendo seu valor e principalmente o disrepeito pela os professores".

#### ALUNO 2

"Para mim o 'ensino' é uma chave que abre as portas para um mundo melhor. Pois através dele o ensino, é principalmente de nós estudantes, essa responsabilidade de ajudar a transformar crianças em adultos capazes de querer e lutar por seus direitos.

É bem teórico, filosófico até, mas devemos às vezes, acreditar na teoria e tentar transformá-la em realidade, poi o ensino está longe, do jeito que está porque o povo é fraco, os alunos são fracos e os próprios educadores são fracos, pois ficam passivos diante dessa triste e vergonhosa situação na qual se encontra o nosso país.

O que todos, principalmente os governantes deveriam entender é que através da educação, do ensino público e de boa qualidade, que o nosso país pode um dia, progredir e se transformar num país decente e bom para se viver.

Por isso, acredito que um dia tudo isso possa se transformar de uma maneira ótima para ambos os lados. São meus sinceros desejos, pois quando me formar, anseio em ter muito orgulho, dos nossos ensinos".

#### ALUNO 3

"Pra mim o ensino nos dias de hoje é muito importante pra todos, por que sem o estudo nós não podemos alcançar nosso objetivo. O ensino vem desde quando a gente é criança, por que os pais nos ensina, muitas coisas por exemplo: ter contato com as coisas, falar, andar etc. Mas tarde com seis anos mais ou menos a criança vai para a escola para aprender com o seu ensinador, que é o professor. O professor é o mais importante porque ele nos ensinará a ler, escrever etc. Se não existisse o professor para, nos ensinar, como seria as pessoas no mundo não sei nem explicar como seria, eu acho que o ensino nos completa totalmente, por isso eu quero e vou conseguir aprender e não vou desistir da idéia de ser uma ensinadora, por que eu me sinto, feliz de ensinar e passar o que eu aprendi e ainda vou aprender, para passar para outros".

Ainda que originais, as redações dos ALUNOS reproduzem, de modo geral,

---

<sup>92</sup>A transcrição é fiel.

<sup>93</sup>Para identificar os autores optei por numerá-los. Para cada ALUNO, há a transcrição da redação, da prova bimestral, da reelaboração da prova bimestral e da "Prova" - instrumento da pesquisa.

argumentos semelhantes quanto à escola e ao ensino.<sup>94</sup> De diferentes maneiras, indicam a escola como veículo, quase infalível, de ascensão social.<sup>95</sup> Na relação entre escola e sociedade a primeira é percebida como mecanismo de integração social, desenvolvimento e progresso.

A linguagem da crítica também se faz presente e registra a falência do ensino e a falta de investimento governamental. No entanto, a crítica funciona como alerta à necessidade de investimento e recuperação do ensino público, em função de sua comprovada influência nos projetos pessoais de formação profissional e coletivos de desenvolvimento social.

A crítica dos ALUNOS não tem o propósito de desestabilizar a solidez da escola. Ao contrário, pretende confirmá-la e ampliá-la. Afinal, a escola é indispensável na transmissão de conhecimentos necessários à compreensão do mundo, à formação para o trabalho e à realização de objetivos pessoais. A escola aparece como lugar de conhecimento, que, na percepção dos ALUNOS, será responsável por retirá-los de seu estado de origem, apontando-lhes outras perspectivas de vida e trabalho.

Nesse prisma, a grande missão repousa nas mãos do professor, a quem compete transformar pessoas e retirá-las de seu estado de ignorância. A tarefa do professor é “passar” para outros o que já sabe, exercer essa missão quase mágica no contexto imaculado da escola. Nesse ambiente de conhecimento, todas as condições devem ser favoráveis ao pleno desenvolvimento dessa missão, para a qual os ALUNOS estão se preparando. Assim como os professores “passam-lhes” o que sabem, eles também deverão fazê-lo no momento apropriado. O conhecimento é visto, então, como uma dádiva que, nas mãos do professor, cumpre a função de informar, instruir os homens, indicando o caminho do progresso e do desenvolvimento.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup>A leitura das redações de todos os ALUNOS não indica argumentos muito diferentes destes.

<sup>95</sup>Dadas as suas condições de vida, a indicação desse argumento parece compreensível.

<sup>96</sup>De certo modo, a crença na escola mantém os ALUNOS presos às carteiras da sala de aula, ávidos, receptivos, predispostos à aprendizagem, ainda que a instituição escolar não tenha conseguido, ao longo dos anos, canalizar essa predisposição para a aprendizagem significativa, duradoura, efetiva.

Os temas de suas redações foram, posteriormente, objetos de discussão das aulas. As relações entre a sociedade e a escola, o caráter profissional e o papel do professor foram assuntos discutidos em sala de aula e abordados pelos textos de referência adotados. Sobre esses mesmos temas os ALUNOS voltaram a escrever em outros momentos.

#### 4.2. Prova Bimestral

Um mês após o início das aulas, os ALUNOS tiveram a oportunidade de expressar seus conhecimentos sobre os conteúdos já estudados. Por exigência institucional, realizaram a primeira avaliação do bimestre. As circunstâncias de produção desses textos são bastante diferentes das anteriores e carregam a tensão habitual dos momentos de avaliação.

Das cinco questões que compunham a avaliação, selecionei apenas duas para exemplo. Assim como nas redações, prefiro manter a íntegra de suas respostas às duas questões propostas:

- a) O meio social exerce influências sobre os indivíduos? De que maneira?
- b) Por que entendemos a educação escolar como atividade educativa intencional?

##### ALUNO 1

- a) Praticamente a influência estão em todos meios sociais tanto na escola, e vem de gerações em gerações, no ambiente em que vivemos.
- b) Porque a intensão é ensinar os indivíduos, os conhecimentos tanto físico como espiritualmente, para que ele possa conviver conscientemente no meio social, na organização política.

##### ALUNO 2

- a) Porque tudo que se vê o ser humano deseja.
- b) Porque se tem intenção de educar, se tem vontade próprias, estar ali lencionando por amor à profissão.

##### ALUNO 3

- a) Sim é que a sociedade está sempre vivendo de influências de uma com a outra, por exemplo uma pessoa vê uma coisa bonita na outra, a maneira de se vestir, falar ou até mesmo jeito de andar (aí pronto) a pessoa "copia" totalmente a outra
- b) Por que a educação é muito importante na vida humana e ela tem o objetivo de educar intencionalmente a educação é bem organizada.

As respostas dos ALUNOS economizam argumentos - aliás, mais do que nas redações - e giram em torno de elementos semelhantes. Na primeira questão eles

destacam, de modo geral, o poder de influência que há na relação entre os indivíduos e a sociedade. Indicam uma relação unilateral em que o indivíduo aprende a se comportar, adquire hábitos e atitudes em função dos conhecimentos, valores, crenças e modos de agir presentes na sociedade como um todo e na escola, em particular. A relação indivíduo/sociedade conhece uma única via: a da influência social sobre os comportamentos individuais.

Uma leitura dos aspectos mais específicos de suas respostas indica que alguns ALUNOS entendem a influência apenas como uma forma de relação entre pessoas, onde uma deseja “copiar” características da outra.

Na segunda resposta, as expressões mais freqüentes são: intencionalidade e organização. Os textos dos ALUNOS caracterizam-se pela obviedade, na medida em que afirmam e reafirmam que a educação intencional tem a intenção de educar.

O conteúdo de suas provas remete-nos às aulas e ao texto que serviu de fundamento às discussões desses temas. Por isso, vale a pena reproduzir dois trechos do texto que parecem ter sido identificados pelos ALUNOS como o “local” das respostas das questões sugeridas na prova. No texto de referência, aspectos de suas respostas podem ser claramente identificados:

a) “...Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modo de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pela novas gerações” (Libâneo, Didática, p. 17).

b) “A *educação intencional* refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor, ou os adultos em geral - estes, muitas vezes, invisíveis atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador etc. Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar idéias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos” (Libâneo, Didática, p 17-18).

Como se pode notar, os ALUNOS “pinçaram” alguns elementos, idéias e noções do texto em questão. Esse ato não conseguiu, entretanto, manter a coerência e a articulação das idéias presentes nos trechos indicados, mas caracterizou-se por destacar, do conjunto do texto, uma ou outra noção avulsa. Desse modo, os ALUNOS descontextualizaram afirmações do autor, inverteram relações, destacaram o que era secundário, ignoraram o que era fundamental, desestruturaram, enfim, o conjunto argumentativo do autor, apegando-se a “meias idéias”.

Ora, qual era a expectativa em relação a seus textos? Esperava-se com a avaliação uma demonstração daquilo que os ALUNOS conseguiram fixar na memória?<sup>97</sup>

Num primeiro momento, o PROFESSOR havia avaliado seus textos como satisfatórios, atribuindo-lhes notas elevadas. A “tentativa” de cópia dos ALUNOS havia sido interpretada por ele como elaboração, reelaboração de conceitos, aprendizagem.

Pelo que se percebe, a concepção do PROFESSOR era a de que os textos poderiam ser considerados satisfatórios se se esforçassem para garantir a igualdade, a identidade com o “outro”. Essa concepção nos remete à forma como a avaliação, habitualmente, é interpretada no contexto escolar: os alunos devem manter-se fiéis aos “pontos” indicados pelos professores, a quem compete corrigir, avaliar, atribuir notas e, se for o caso, punir.<sup>98</sup>

Essa concepção foi colocada à prova por outra que serviu como contra-ponto ao PROFESSOR . Nas reuniões de avaliação, eu e a PROFESSORA procuramos demonstrar-lhe a incoerência e inconsistência das redações dos ALUNOS, tentando

---

<sup>97</sup>Durante a prova era comum ouvir os ALUNOS afirmarem que haviam “decorado a apostila”, ainda que uma das preocupações freqüentes nas reuniões de avaliação das aulas era a de destacar o risco de exigir-lhes a simples memorização de conhecimentos, sem sua devida compreensão. No entanto, as ações, os procedimentos utilizados nas aulas não incentivaram a autêntica assimilação do conteúdo, conduzindo à sua memorização linear e repetitiva.

<sup>98</sup>Creio que os alunos aprendem que, nas circunstâncias de avaliação, é sempre mais seguro ater-se ao original, por, basicamente, duas razões: pelos inúmeros pedidos para que reproduzam, com a maior fidelidade possível, os conteúdos da aula ou do livro e pela falta de captação significativa da informação ou do conhecimento transmitido. Diante disso, parece menos complicado “cumprir” a tarefa, confiando na tendência de memorizar o conteúdo, apreendê-lo mediante repetição e reproduzi-lo na prova. Os ALUNOS em foco parecem ter se orientado por essa lógica.

convencê-lo de que a decisão de promovê-las ao estatuto de ótimas e excelentes era uma atitude política de grande relevância, já que ele confirmava a competência dos ALUNOS para se converterem em alfabetizadores. Isso o levou a reavaliá-las e atribuir-lhes outras notas.

O objetivo do trabalho de pesquisa-ação implantado não era o de confirmar a repetição, memorização e cópia como indícios seguros de aprendizagem, mas era o de encontrar formas de promover um ensino consistente, significativo, associado à aprendizagem significativa e à ampliação do repertório cultural e lingüístico dos ALUNOS. Portanto, a idéia de aprendizagem como cópia não parecia aceitável, até porque ela excluía as características do ALUNO que aprende e os processos pelos quais ele aprende.

Diante disso, ainda que não fosse possível “medir”, através da produção escrita, a aprendizagem dos ALUNOS e a exata influência do PROFESSOR nesse processo, pareceu-nos que seria importante oferecer-lhes nova oportunidade de escrita. Decidimos, durante a reunião de avaliação, devolver-lhes seus textos, indicar-lhes seus equívocos e sugerir a reelaboração da prova. A revisão e a sugestão do trabalho de reescrita pareceu-nos uma importante ocasião para indicar aos ALUNOS que a escrita consiste em algo além do processamento seqüencial de palavras desconexas. A escrita aparece, inclusive, como instrumento que ajuda a organizar o pensamento e a estruturar conceitos e idéias. Refere-se a um trabalho cuidadoso e não a uma “cópia” improvisada de argumentos alheios, com os quais não se possui vínculos substantivos.

A interpretação dos ALUNOS a essa sugestão provocou efeito contrário. Em lugar da liberdade, flexibilidade, originalidade, criação, caminharam ainda mais em direção à busca da identidade e fidelidade ao “outro”. Os textos que são frutos da reelaboração da prova indicam isso.

### 4.3. Reelaboração da Prova Bimestral

#### ALUNO I

a) Estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos,

experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

b) refere-se a influência em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai o professor, ou os adultos em geral - este, muitas vezes, invisíveis atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador etc.

## ALUNO 2

a) Sim. De várias maneiras: Muitas vezes, recebemos várias influências, principalmente de outros indivíduos. Ex. Nas ruas, na sociedade, na religião, nas escolas, na comunidade, no trabalho, nos grupos que convivemos, etc. Explicando melhor, recebemos influências das seguintes maneiras exemplificadas.

\*A educação não intencional, se dando casualmente, sem intenção ou propósito.

\*A educação assistemática, se dando de uma forma não organizada.

\*A educação informal, se dando educação sem regras alguma.

\*A educação intencional, se dando à intenção de se educar Ex: professor.

\*A educação sistemática, se dando à um sistema organizado.

\*A educação formal, se dando à educação que obedece a regras, normas e formas.

Tudo que vimos, ouvimos ou sentimos, muitas vezes praticamos.

Seja com intenção, ou não, a sociedade exerce uma grande influência sobre os indivíduos.

b) Porque a escola tem por finalidade educar as pessoas de tal forma que possamos entender de diversas maneiras os problemas de nossa sociedade. Sabemos que através da escola recebemos uma educação organizada e objetivos.

A escola e professor exercem um papel muito importante, principalmente aos alunos que ficam na expectativa (aguardando conhecimentos gerais).

## ALUNO 3

a) Sim. de uma maneira geral, a sociedade está sempre vivendo de influências.

b) Por que a educação é muito importante na vida humana e ela tem o objetivo de educar intencionalmente (ela é muito bem organizada).

De modo geral, os ALUNOS reproduzem partes do texto de referência, eliminando, inclusive, aqueles aspectos de seus textos que possuíam uma marca mais pessoal. A redação é reprodutiva, pois os ALUNOS repetem a aula e o texto<sup>99</sup>, como forma de demonstrar que houve assimilação e fixação da matéria estudada.<sup>100</sup> A redação destina-se a convencer o PROFESSOR disso e sequer faz referência à fonte citada. Apenas o ALUNO 2 procurou parafrasear e não reproduzir o autor. Tentou reescrever, reelaborar a questão e incluir outros elementos, na expectativa de torná-la mais rica. Se compararmos o seu texto inicial com o que foi reelaborado, é possível verificar um

---

<sup>99</sup>Essa característica é predominante nos textos dos ALUNOS, o que poderia ser confirmado se tomássemos todo o volume de material para exame.

<sup>100</sup>Em relação a isso, Elliott (1992) acusa o conhecimento de várias pesquisas que encontraram uma escassa evidência de compreensão, nas escolas secundárias, em comparação com uma aprendizagem puramente memorística.

esforço de superação de seus próprios limites, ainda que essa superação tenha encontrado obstáculos. Esse não é, entretanto, o movimento dos outros ALUNOS. Em seus textos não se verifica um progressivo distanciamento do original.

Mas, enfim, quais são as opiniões desses futuros alfabetizadores às questões propostas na "prova" - instrumento da pesquisa?

#### 4.4. "Prova" - Instrumento da Pesquisa

As questões propostas foram as seguintes:

- a) Você é capaz de citar alguns conhecimentos, atitudes, hábitos que aprendemos com nossos pais e que aprendemos com os professores?
- b) "Resultados preliminares de uma pesquisa feita pelo Ministério da Educação mostram que aproximadamente 70% dos alunos das séries finais do 1º e 2º graus não sabem resolver problemas matemáticos. E só metade é capaz de formar juízo próprio sobre o que lê" (Jornal Folha de São Paulo, domingo, 05/05/96). Levando em conta os dados acima, o que você acha que está acontecendo com a escola brasileira?

Eis as respostas dos ALUNOS:

##### ALUNO 1

- a) Uma atitude que tenho meu pai e luta pelo mesmo objetivo. Como os meus professores, devo a minha vida a eles, se sou alguém hoje recebi deles.
- b) O que podemos vê que está pesquisa e a realidade, porque que posso senti e que os estudos de hoje não são, levado a sério com antigamente. Pessoa que estão na faculdade não sabem nem a Tabuada, nem interpretar um texto. Felizmente e a realidade.

##### ALUNO 2

- a) Sim, minha mãe tem uma grande mania de ser exigente demais em relação às notas de colégio, e percebo que estou fazendo a mesma coisa com meus filhos mas estou aprendendo a me ponderar um pouco, isto porque os professores estão me mostrando que temos que ser tolerantes.
- b) O grande problema já vem lá de baixo, alunos começam os seus estudos mal, acabam passando na marra, empurrados, depois logo em seguida vem os problemas de casa, pais que não procuram observar o aprendizado de seus filhos para poder reivindicá-los.

##### ALUNO 3

- a) Sim. em primeiro lugar a educação e respeito, que recebemos primeiramente dos pais e depois com os professores, aprendemos também como nos comportar, e os pais e os professores sempre encetivam a gente p/ coisas melhores.
- b) É que na maioria desses alunos, não tem hábito de lê, vem desde o primeiro ano sem fazer leituras grandes, quando chega no 1º e 2º graus não é capaz de lêr um texto e entender e explicar às vezes pode até entender mais não é capaz de explicar com suas próprias palavras.

As respostas dos ALUNOS à primeira questão destacam a influência de pais e professores na formação de hábitos e atitudes. Citam, preferencialmente, algumas

normas de comportamento e atitudes próprias do convívio cotidiano, esquecendo-se de mencionar a aprendizagem de conhecimentos.

De certo modo, os ALUNOS retomam as percepções que se fizeram presentes nas redações iniciais. Novamente destacam as influências externas na definição de suas formas de comportamento, como uma relação unilateral.

Enfim, prevalecem os argumentos já conhecidos dos ALUNOS, indicando que as atividades de ensino, levadas a efeito durante as aulas, não lhes serviram como referências substanciais. Penso, inclusive, que os ALUNOS não se deram conta de que as questões aqui propostas haviam sido discutidas em sala de aula e guardavam afinidades com aquelas presentes na avaliação bimestral.

As respostas à segunda questão identificam problemas da escola brasileira e constataam que a não aprendizagem dos alunos é conseqüência da falta de uma estrutura mais sólida na escola, falta de um alicerce mais duradouro, que deve começar a ser construído desde o início do período escolar. As conseqüências da fragilidade da escola são notadas nos limites dos alunos, que não aprenderam a ler, não são capazes de explicar um assunto com as próprias palavras e não sabem matemática.

Entretanto, é interessante perceber que os ALUNOS constataam os problemas, mas se colocam fora deles. Apontam a ignorância dos alunos, mas não indicam ter consciência de que também são vítimas dela. Acho que, a seu modo, ajudam a traçar o retrato da escola brasileira.

#### 4.5. A Produção Escrita dos ALUNOS do 1º Magistério Noturno: Algumas Conclusões

Creio que algumas conclusões podem ser destacadas das considerações anteriores. O acesso à instrução escolar, por parte destes ALUNOS, encontra-se restrito em função do escasso domínio do código lecto-escrito e do limitado vocabulário cultural e lingüístico.

Ao longo da pesquisa, essa constatação consolidou-se: a leitura e a escrita

aparecem como atividades estranhas, indicando que não fazem parte da vida desses ALUNOS, ainda que eles possuam, pelo menos, 8 anos de experiência escolar e, alguns deles, muito mais do que isso:<sup>101</sup>

"Uma aluna diz que a 'apostila' é difícil de entender" (Protocolo nº 07; 13/04/96; linhas 07 a 09).

"Ao ler numa frase a palavra 'destoam', uma aluna pergunta 'o que é isso?'. O professor comenta rapidamente e autoriza a continuação da leitura" (Protocolo nº 07; 13/04/96; linhas 28 a 30).

O conteúdo revestia-se de enorme dificuldade, as palavras eram desconhecidas, o volume de conhecimentos e informações novas era interminável: essa era a avaliação dos ALUNOS, dadas as referências que possuíam. Na minha avaliação, as dificuldades decorriam do precário domínio da língua e do código lecto-escrito, do restrito universo linguístico, do frágil domínio de noções. A aprendizagem significativa esbarrou, por um lado, na falta de conhecimentos prévios dos ALUNOS, pertinentes ao conteúdo em estudo, e, por outro, na falta de habilidades do PROFESSOR na condução do trabalho, que não foi eficaz no sentido de oferecer elementos para que o conteúdo fosse melhor compreendido, nem para que o "estranho vocabulário"<sup>102</sup> se tornasse compreensível e favorecesse a percepção das idéias.

Nesse contexto, as atividades de leitura realizadas em sala revelaram ALUNOS que ainda "soletram" ao ler e as atividades de escrita apresentaram-se como um

---

<sup>101</sup>Como se sabe, os alunos lêem e escrevem baseados em seu repertório cultural, sua experiência textual e capacidade linguística. Eles precisam possuir referências ou "repertórios culturais e linguísticos" para compreenderem as informações veiculadas nos textos que lêem e para serem capazes de expressar suas idéias através da escrita. No entanto, a escola que é agência cultural por excelência, tem lidado com a leitura e a escrita de forma oposta àquela que busca favorecer a formação de tais referências. Quanto à leitura, incentiva a decodificação literal do texto, aguarda a leitura fiel, direta, linear, imediata. Na escrita, aspira à reprodução, à repetição do original, à igualdade. Diante disso, não é de se estranhar que o vocabulário usual de um texto científico, que carrega significados, termos, noções mais precisos e específicos, dificulta sua compreensão.

<sup>102</sup>Não se pode ocultar que o PROFESSOR também tinha dificuldades com o vocabulário. Por isso, além da prévia discussão do conteúdo, sugeri-lhe, repetidas vezes, o uso do dicionário, sugestão que ele chegou a ampliar para os ALUNOS. No entanto, a sugestão surtiu efeito apenas imediato e pareceu estar distante de converter-se em hábito.

obstáculo quase intransponível.<sup>103</sup> A escrita é encarada como uma exigência externa que não mobiliza o interesse dos ALUNOS. Por isso, a consistência, a coerência e a solidez dos argumentos parece não ter muito valor. Em função disso, é interessante notar que, na concepção de grande parte dos ALUNOS, é possível existir uma nítida linha divisória entre a expressão das idéias próprias do conteúdo de Didática e o domínio da língua portuguesa. Ainda que eles se expressem através do idioma materno, a falta de conhecimento deste não é visto como limitador ou obstáculo à manifestação das idéias acerca do conteúdo da disciplina.

Mas enfim, as opiniões dos ALUNOS foram acrescidas em argumentos após o “estudo” realizado em sala? Que formas e parâmetros gramaticais eles elegem em sua escrita?

Mesmo não sendo conhecedora insuspeita da língua portuguesa, algumas infrações gramaticais saltam aos olhos. Os problemas de acentuação, ortografia, pontuação e concordância são freqüentes. Embora concordemos que a aprendizagem da língua seja uma árdua, complexa e longa tarefa, indícios tão constantes de incorreções no grau de ensino em questão, são motivos de preocupação. Eles indicam que a escola tem sido conivente e cúmplice do não saber. Diante disso, a falta de domínio da língua é, de fato, um obstáculo à elaboração clara das idéias e opiniões desses ALUNOS.

Entretanto, subjacente a um texto confuso, entrecortado, desarticulado, fragmentado, pode-se vislumbrar algumas idéias e noções, nas quais ancorei meus comentários. Os textos em questão se caracterizam por reproduções e paráfrases e os sinais de criação talvez só possam ser encontrados, em alguma proporção, nas redações iniciais dos ALUNOS.

Se observarmos as redações à luz das estratégias de aprendizagem, conforme

---

<sup>103</sup> Impressionou-me, particularmente, dificuldades quanto à interpretação de solicitações simples, (aparentemente) triviais. Mostraram dificuldades, inclusive, quando pedi-lhes que preenchessem uma ficha de identificação, contendo nome, idade, sexo, nível de escolaridade e profissão dos pais, entre outras informações pessoais. Alguns argumentaram: “meu pai já morreu, não tem profissão”. É inacreditável notar que a escola atuou como cúmplice dessa situação. ALUNOS, na fase adulta de suas vidas, apresentando, ainda, pensamento linear e falta de flexibilidade de raciocínio.

Pozo (1996, p.185) as classificou, identificaremos a aprendizagem por associação, denominada de repassamento, cujas finalidades ou objetivos são o repassamento simples e o apoio ao repassamento. As técnicas ou habilidades próprias do repassamento são: repetir, sublinhar, destacar, copiar, etc. Ora, as habilidades dos ALUNOS limitam-se à cópia, repetição e memorização?<sup>104</sup>

Os ALUNOS abusam da memorização e da reprodução, mantendo seus potenciais criadores em desuso, talvez porque o ritual da escola os tenha evitado e minimizado sua importância. A idéia de modelo a ser seguido, tão comum no pensamento da escola tradicional, permanece presente. A aula, o texto, o PROFESSOR indicam o trajeto a ser seguido, ainda que os ALUNOS não o compreendam claramente. Nesse contexto, prevaleceram o repassamento, o enfoque superficial, a memorização, a repetição da informação a respeito do conteúdo estudado. Os ALUNOS não conseguiram alçar vôos maiores, não ultrapassaram os limites dos modelos propostos, seus textos não se desdobraram ou se expandiram em novos significados. Que fazer? O trabalho desenvolvido pelo PROFESSOR, o conteúdo selecionado e os procedimentos adotados seriam suficientes para garantir a reversão dessa situação?

Acredito que o trabalho de um único professor, por mais competente que seja, vê-se incapaz de reverter um quadro histórico de contínuas negligências com a formação humana.

Para finalizar essas reflexões eu gostaria de registrar, também, as respostas do PROFESSOR às mesmas perguntas formuladas a seus ALUNOS na "prova"-instrumento da pesquisa:

- a) -Disciplina
- Postura
- Tolerância

---

<sup>104</sup>Essa característica parece não se constituir em privilégio dos ALUNOS. A memorização e a reprodução são freqüentes no sistema escolar, onde os textos acabam se convertendo em simples ecos daquilo que os alunos ouvem e lêem. No entanto, como a captação dos conhecimentos, normalmente, não se dá de modo significativo, o "eco" acaba reproduzindo as deficiências na compreensão. Desse modo, as redações dos alunos mantêm-se, via de regra, amarradas às aulas e aos textos indicados pelo professor, seja reproduzindo-os literalmente ou deformando-os.

-refletir artes de Agir.

b) Os alunos são maus trabalhados e carregando consigo um trauma para o resto da vida. Os professores hoje se preocupa com Regras, fórmulas, conceitos e deixa o aluno bitolado ao Livro, e não respeita a bagagem cultural do mesmo.

A leitura linear, os rápidos comentários, o ritmo entrecortado, a sequenciação confusa, a falta de argumentos, de autonomia, iniciativa, base de conhecimentos e, sobretudo, falta de auto-crítica caracterizaram os procedimentos do PROFESSOR e ajudaram a delinear os textos dos ALUNOS e o seu próprio. Acho que outros comentários são dispensáveis.

Igualmente interessante é observar a redação dessa ALUNA que interrompeu seus estudos logo após haver iniciado. Ela introduz em seu texto relevantes elementos, noções, idéias que foram, inclusive, indicados em sala, ainda que ela não tenha participado das aulas. Seria interessante saber se ela manteria ou ampliaria suas percepções após haver freqüentado o curso. Isso não pôde ser verificado:

"A idéia de ensinar, aparece para muitos como uma atividade organizada, na escola, onde há aquele que ensina, e aquele que deve aprender aquilo que é oferecido pelo primeiro (professor).

Mas para mim significa mais, pois o ensino não acontece apenas na escola. Estamos constantemente envolvidos em relações de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola.

Na escola acontece de forma intencional, e fora dela de forma espontânea, não existe aquela intenção de ensinar e agente aprende muita coisa, aliás desde pequenos somos ensinados em casa até entrarmos na escola.

Portanto, o ensino para mim não se dá apenas na escola, mas acontece também fora dela de forma natural e sem intenção de ensinar. É como aquele dizer popular. "É vivendo e aprendendo"

De fato, a complexidade das relações que se estabelecem entre ensino e aprendizagem parece maior do que a nossa capacidade consegue apreender. Entretanto, ela indica que as relações causais entre o comportamento do professor e o resultado acadêmico dos alunos não são suficientemente claras e confiáveis.

## 5. Os Textos dos ALUNOS do 1º Magistério Matutino

Os registros de protocolos de aulas mostraram ALUNOS atentos, envolvidos com o trabalho, participativos, falantes, ativos, que lêem com o auxílio de seus colegas, mas o que revelam seus textos? Ainda que a aprendizagem seja uma tarefa cognitiva de

enorme complexidade e não possa ser "medida" apenas por um instrumento de produção escrita, recorro ao conteúdo das redações dos ALUNOS, na expectativa de que elas expressem, pelo menos parcialmente, a apreensão de idéias, noções e conceitos trabalhados nas aulas.

"PRODUÇÃO ESCRITA" DOS ALUNOS DO 1º MAGISTÉRIO "A" - MATUTINO

I BIMESTRE 11/03/96 a 18/05/96

13/03/96	Redação sobre o tema: "O que significa o ensino para você?"	Individual - 42 textos
28/03/96	Resumo do texto "Prática Educativa e Sociedade"	Individual - 40 textos
10/04/96	Responder a duas questões: "Você seria capaz de identificar uma forma de pensar e agir que seja só sua?" e "Você é capaz de dizer de que maneira o meio social forma os indivíduos?"	Individual - 42 textos
17/04/96	Prova bimestral	Individual - 34
20/03/96	Reelaboração da prova bimestral	Individual - 36
23/04/96	Pesquisa e apresentação dos dados sobre a situação sócio-econômica do país	Coletivo - 05 textos
25/04/96	Estudo dirigido sobre o texto: "História da Educação e da Pedagogia"	Duplas e Individual - 26 textos
15/05/96	Reescrever um parágrafo de diferentes formas	Individual - 19 textos
	TOTAL do BIMESTRE	244 TEXTOS

II BIMESTRE 20/05/96 a 19/07/96

22/05/96	A partir de fotos de revistas, escolhidas pelos alunos, construir textos, fazer o relato oral da cena, representá-la através de mímica ou dramatização	Coletivo
29/05/96	Realização de uma gincana entre duas equipes, em que formulavam para a equipe contrária, perguntas sobre o texto: "História da Educação e da Pedagogia"	Coletivo
30/05/96	Resumir e formular a opinião a respeito de um livro (literatura) lido em sala	Individual - 31 textos
05/06/96	"Prova" - instrumento da pesquisa	Individual - 39 textos (incluindo a PROFESSORA)
26/06/96	Apresentação de um telejornal, com notícias sobre a escola, seus alunos e professores	Coletivo
27/06/96	Várias formas de expressar e interpretar a mesma cena: texto, desenho, relato oral, mímica, dramatização	Coletivo
03/07/96	Prova bimestral	Individual - 13 textos
15/07/96	Em casa: responder uma "prova"	individual - 13 textos

15/07/96	Em casa: dar opinião a partir de uma situação problema	Individual - 13 textos
17/07/96	Construir diálogos a partir de um desenho	Individual - 10 cenas
	TOTAL do BIMESTRE	119 TEXTOS
	TOTAL GERAL	363 TEXTOS
	Total das duas turmas	472 Textos

Antes de referir-me ao conteúdo dos textos dos ALUNOS, considero importante fazer o registro de um episódio: a PROFESSORA havia solicitado que os ALUNOS identificassem, em revistas, jornais e telejornais, informações sobre os problemas brasileiros, na intenção de traçar um pano de fundo das condições sociais, políticas e econômicas do país para, nesse contexto, situar a escola. Uma das ALUNAS preferiu elaborar um texto identificando alguns desses problemas e apresentá-lo na sala. Posteriormente, na reunião de avaliação, eu e a PROFESSORA concordamos em lhe sugerir que seu texto fosse revisado e enviado ao jornal. Nossa intenção era a de incentivar a escrita e desmistificá-la enquanto uma habilidade restrita a poucos letrados. A ALUNA concordou e viu, poucos dias depois, suas opiniões extrapolarem o espaço circunscrito da sala de aula.<sup>105</sup>

A publicação do artigo teve um efeito apoteótico, não só entre os alunos da escola, mas também entre professores e outros cidadãos que puderam lê-lo.<sup>106</sup> Percebi que naquele contexto a escrita é sinônimo de poder, status, destaque, ainda que a escola seja uma agência social da cultura escrita. Que ironia!

Após comentar esse episódio, passo à "leitura" dos textos dos ALUNOS. O critério de "leitura" aqui utilizado será o mesmo adotado para os ALUNOS do noturno: selecionei textos de 3 ALUNOS, que exemplificam as atividades de escrita desenvolvidas. No entanto, dois problemas se colocam: o volume de atividades, nesse caso, é bem superior e as datas de produção não são idênticas, em virtude de que o

---

<sup>105</sup>O artigo foi publicado em 03/05/96, no Jornal "A Tribuna" de Rondonópolis, de maior circulação na região sul-matogrossense.

<sup>106</sup>Soubemos depois que o artigo foi divulgado no culto da Igreja que a ALUNA frequenta.

acompanhamento do trabalho no noturno durou um bimestre e no matutino durou um semestre. Optei, então, por destacar as mesmas atividades que foram produzidas pelos ALUNOS dos dois turnos, mas a elas acrescentei duas questões da segunda prova bimestral, como forma de não "ignorar" a produção posterior dos ALUNOS do matutino. Eis a transcrição integral (e fiel) de suas redações:

### 5.1. Redação

#### ALUNO 1

"Para mim ensino e você aprender e ensinar o que você aprendeu para outros, meu sonho é ser professora formada, para mim passar para os meus alunos o que eu aprendi; Desde pequena eu tenho essa vontade, eu via as minhas tias corrigir as provas, os trabalhos, ficava triste quando um aluno tirava nota baixa, ela me explicava o porque dá nota baixa.

Eu admiro muito o trabalho do professor sei que não é fácil, eu acho que tenho jeito pra isso, gosto muito de crianças, eu acho que o importante é você gosta do que você faz, muitos dizem que faz o magistério, porque a mãe que, que você faz, a pessoa tem que escolher, porque não é a mãe que vai ser um educador e sim a pessoa, se a pessoa não quer eu acho eu acho que não deve fazer, faz o que quer.

Ensinar uma criança ou um adulto é muita responsabilidade, tem que ser sincero naquilo que voce ensina, ser compreensivo, explicar bem, se não entendeu ensina de novo, eu pretendo ser uma professora assim, honra aquilo que eu faço.

O ensino é muito importante, para todos, o que seria de nós sem os estudos?"

#### ALUNO 2

"O ensino tem um significado de extrema importância em nossas vidas, e é fundamental, a partir do momento em que, nos conscientizamos dos seus valores e dos seus objetivos; que com certeza, contribuirá e muito no nosso dia-a-dia.

Atualmente, é impossível pensar o ser humano em uma sociedade no seu convívio cotidiano, sem uma educação voltada para os problemas políticos e sociais; quando se diz educação quero referir-me numa totalidade.

O ensino fundamental é obrigatório em nosso país. Crianças com sete anos é obrigada frequentar uma escola, mas na realidade, não é o que acontece; o que vimos por ai são crianças fora da escola; e o mais grave, com faixa etária avançada. Quando me refiro a este problema, não estou generalizando os fatos, mas, por este país a fora é o que mais está em evidência e pode se ver a olho nú.

Nós seres humanos somos responsáveis direto ou diretamente naquilo que, nós repassamos as nossas futuras crianças.

Por isso, é extremamente importante repensarmos nossa prática dia-a-dia naquilo que concede uma educação voltada para seus valores sociais".

#### ALUNO 3

"Ensino é transmitir um tipo de conhecimento a qualquer pessoa.

Quando pensamos no sentido literal, imaginamos que isso so ocorre dentro de uma sala de aula, onde especificamente se estuda algumas disciplinas.

Porém, o ensino ocorre até mesmo fora de uma sala de aula, desde o nascimento de uma pessoa até o seu fim, pois a vida é um ensino e aprendizagem continuo.

Vivendo e aprendendo e morre sem saber, dizia minha avó".

Sob a obscuridade das frases e parágrafos despontam idéias, noções, crenças, definições. Uma leitura geral das redações indica que o ensino ocupa um local privilegiado na ordem de valorização dos ALUNOS e é responsável não só por garantir a transmissão de conhecimentos das gerações anteriores para as gerações atuais, como também por moldar o homem. Através do ensino, as pessoas podem ter acesso ao conhecimento escolar, mas, também, aprender formas de comportamento, habilitar-se para enfrentar os obstáculos presentes na sociedade.

Segundo suas opiniões, a responsabilidade pelo ensino não é exclusiva da escola, pois a vida também ensina. No entanto, ainda que alguns ALUNOS façam distinção entre educação escolar e educação em sentido amplo, muitos deles a diluem. De igual modo, há uma falta de identificação das especificidades do ensino e da aprendizagem que aparecem, muitas vezes, como sinônimos.

No seio dessas imprecisões conceituais, o ensino aparece como instrumento de promoção pessoal e profissional e tem no professor seu intermediário. A função do professor é "passar" para os demais aquilo que aprendeu, o que não exclui o mérito individual de quem aprende.

Pois bem, ainda que essas idéias possam ser destacadas de suas redações, os ALUNOS não conseguiram explicitar e formular opiniões em termos de fácil compreensão: o ponto de vista do autor nem sempre fica claro. Isso decorre da falta de coesão e coerência, das mudanças repentinas de idéias, dos problemas de concordância verbal e nominal, etc., transformando a redação, em alguns casos, num palavreado, cujo sentido não se manifesta com clareza.

Essas mesmas características podem ser encontradas na prova bimestral? Realizada em 17/04/96, os ALUNOS formularam suas respostas às questões propostas:

## 5.2. Prova Bimestral

- a) O meio social exerce influências sobre os indivíduos? De que maneira?
- b) Por que entendemos a educação escolar como atividade educativa intencional?

ALUNO I

- a) Sim, exerce influências sobre os indivíduos através do processo educativo.

b) Porque, o indivíduo vai com a intenção de aprender, vai com um objetivo, se dá em instituição escolar ou não escolar, entra com o objetivo de aprender e sair um profissional, luta para conseguir seu objetivo.

#### ALUNO 2

a) Sim, o meio social exerce influências sobre o indivíduo para viver dentro da sociedade, por exemplo: na escola, na igreja, na própria casa, etc.

b) Porque ela vai passar para o aluno uma educação para um dia ele ser alguém na vida. A escola educa qualquer indivíduo desde que ele o colabore com os educadores. Portanto ela deixa de ser educação escolar e passa a ser uma atividade educativa intencional.

tem por objetivo obedecer as normas de uma escola, etc.

#### ALUNO 3

a) O meio social exerce influências sobre o indivíduo através da cultura, socio, econômico, político, meios de comunicações, exemplo: Rádio, T.V. etc.

b) A educação escolar é uma atividade educativa e intencional por que ela exerce influência sobre o indivíduo na sociedade intencionalmente através dos conhecimentos. Tudo que um indivíduo aprende na escola servirá de base ou estrutura para ele se colocar na sociedade.

As respostas, de modo geral, revelam tentativas de interpretar (ou “lembrar”) o texto de referência, cujos trechos foram transcritos na página 130 desse trabalho. As respostas revelam ALUNOS que “leram” o texto de referência e se esforçaram para recuperar as informações citadas pelo autor, seja “lembrando-o” ou interpretando-o.

Após a leitura dessa prova, decidimos, na reunião de avaliação, que seria necessário oferecer aos ALUNOS a oportunidade de reverem seus textos. Nossa expectativa era a de que eles poderiam, com isso, ampliar suas experiências sobre o tema, tornar-se capazes de perceber suas limitações e “ensaiar” algumas alternativas de melhora. Nesse processo, repetidas vezes a PROFESSORA verbalizou que a simples memorização e repetição não são sinais fidedignos de aprendizagem e insistiu para que os ALUNOS formassem suas idéias, expressassem seu pensamento. Eles puderam reescrever em casa e, pelo que seus textos indicam, se esforçaram para seguir a orientação da PROFESSORA: a cópia fiel do texto de referência não é predominante.

### 5.3. Reelaboração da Prova Bimestral

#### ALUNO 1

a) O meio social exerce influência sobre os indivíduos através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos

b) A educação intencional é o que há intenções e objetivos definidos, o indivíduo vai com afinco, com vontade de aprender. O indivíduo sabe que ele está ali com algum objetivo, e por isso ele tem que cumprir aos objetivos e tarefas.

#### ALUNO 2

- a) Sim. O meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecerem uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. A maneira que estas influências são passadas é de pais para filhos através das crenças e costumes que são reformuladas pelas novas gerações.
- b) Porque ela é uma instituição que segue uma norma, hierarquia e tem por objetivo educar, ou seja, a educação tem algo intencional geral para a sociedade.

#### ALUNO 3

- a) O meio social exerce influências sobre o indivíduo, pois cada um traz uma história que ao recriarem ou transmitirem estabelecem uma relação ativa e transformadora no que condiz ao meio social. A influência de manifesta através dos valores, crenças, costumes, experiências culturais etc, que são transmitidas e recriados de geração a geração.
- b) A educação escolar é uma atividade educativa intencional, porque ela exerce influência sobre o indivíduo na sociedade. Tudo que o indivíduo aprende na escola servirá de base ou estrutura para ele colocar na sociedade.

É possível perceber, entre os ALUNOS, tentativas de enriquecer o texto anterior. Para isso, eles se dividiram entre a decisão de resumir o texto de referência e reelaborar o seu próprio texto, com o auxílio do autor. Em outros termos, o que predomina é a paráfrase ou a tentativa do ALUNO em reescrever seu texto, apoiando-se nas idéias do autor.<sup>107</sup>

Mas, como esses ALUNOS formulam suas respostas às questões propostas na “prova” - instrumento da pesquisa?

#### 5.4. “Prova” - Instrumento da Pesquisa

As questões propostas foram as seguintes:

- a) Você é capaz de citar alguns conhecimentos, atitudes, hábitos que aprendemos com nossos pais e que aprendemos com os professores?
- b) “Resultados preliminares de uma pesquisa feita pelo Ministério da Educação mostram que aproximadamente 70% dos alunos das séries finais do 1º e 2º graus não sabem resolver problemas matemáticos. E só metade é capaz de formar juízo próprio sobre o que lê” (Jornal Folha de São Paulo, domingo, 05/05/96). Levando em conta os dados acima, o que você acha que está acontecendo com a escola brasileira?

#### ALUNO 1

- a) Com meus pais eu sempre aprendo, com muitos conselhos, agora com os professores eu só aprendo a matéria explicada.

---

<sup>107</sup>Pela leitura dos textos de todos os ALUNOS, referentes à reelaboração da prova, pode-se perceber que grande parte deles tentou ampliar, melhorar, reelaborar, reescrever sua resposta inicial, com base nos elementos indicados pelo autor, ainda que do ponto de vista da correção gramatical, os problemas continuem se manifestando. Em alguns casos, a mudança, em comparação com o primeiro texto, é quase imperceptível, em outros porém, a tentativa de reescrevê-lo aparece claramente.

b) Sinceramente, formar alunos que não sabem fazer cálculos, é um fracasso.

#### ALUNO 2

a) Olha com os professores por enquanto nenhum, mais com os meus pais sim, a ter educação com as pessoas idosas, sinceridade, honestidade, compreensiva e muitos outros.

b) Hoje em dia a escola brasileira está um pouco fracassada, os professores deixam os alunos muito a vontade, com isso fica difícil para muitos alunos aprenderem. Muitos não aprendem porque só vão para escola bagunçar, pensa que a escola é parque de diversão.

#### ALUNO 3

a) Com meu pai aprendi a ler e escrever e fazer contas de cabeça. Com a professora da 1ª série fui alfabetizada e ela me compreendeu na prova de leitura que não consegui ler diante da diretora por timidez e ela deu o seu conceito.

b) O que está acontecendo nas escolas brasileiras é a má alfabetização.

Nessa “prova”, os ALUNOS tiveram a oportunidade de formular suas opiniões com maior liberdade e autonomia. Havia, no entanto, uma expectativa de que eles seriam capazes de acrescentar, às suas opiniões, alguns elementos das discussões que se fizeram presentes em sala de aula. A leitura de suas respostas indica que essa associação parece perceptível apenas em pequeno grau, pois, na maioria dos casos, prevalecem as noções intuitivas. Na 1ª questão, os ALUNOS evidenciam percepção das especificidades da ação educativa de pais e professores, distinguindo o saber do cotidiano do saber sistematizado.<sup>108</sup> Na 2ª questão, a tendência das respostas é simplificar o problema, atribuindo as causas do fracasso escolar às questões internas da escola.<sup>109</sup>

A PROFESSORA também responde às questões, indicando seu entendimento sobre os temas propostos:

a) Sim a solidariedade com todos e o gosto pelo estudo, o que me levou a optar pelo magistério.

b) É devido ao despreparo de certos professores que “param” no tempo não procurando se atualizar, muitas vezes não por sua culpa mas sim por falta de condições e oportunidades. Outros acham mais fácil dar “tudo pronto” do que ensinar seus alunos a pensar refletir, tirar suas próprias conclusões, muitas vezes só reproduzem o livro didático. Outro fator é o descompromisso do governo com a educação que não fornece condições de melhoramentos p/ as escolas e profs.

---

<sup>108</sup>Apenas para lembrar, essa distinção não aparece entre os ALUNOS do noturno, que atribuíram a pais e professores a tarefa de ensinar normas de comportamento e de convívio social.

<sup>109</sup>Em menor número, é possível encontrar respostas que apontam fatores intra e extra-escolares na produção do fracasso escolar e respostas que formulam várias hipóteses para ele, indicando percepção da complexidade do problema.

Para finalizar, eu gostaria de registrar, também, duas questões da 2ª prova bimestral, como exemplo das atividades realizadas no mês de julho/96, pouco antes do término do trabalho de coleta de dados. As questões solicitadas foram:

### 5.5. Segunda Prova Bimestral

- a) Porque a escolarização não garante, sozinha, o sucesso pessoal e profissional dos indivíduos?
- b) Você considera que o fracasso escolar é de exclusiva responsabilidade do aluno, em função de seus "dotes naturais"?

Eis as respostas dos ALUNOS:

#### ALUNO 1

- a) Ela não garante sozinha, porque um depende do outro, pois não adianta você ter estudado e não conseguir emprego, se a pessoa tiver relacionamente com a comunidade, conhecer pessoas que possa ajudar a conseguir alguma coisa, fica mais fácil, se a pessoa ao terminar os estudos, e a escola conseguisse emprego para os que estão formados ai seria outra coisa. Mas também sem estudo é pior ainda, é bom ter os dois, porque a escola só forma, depois cada um da seus pulos.
- b) Muitas vezes é, mas as vezes é um pouco do professor, o professor desanima os alunos. Mas tem certos alunos que tem preguiça, não está nem ai com nada.

#### ALUNO 2

- a) A escolarização não garante, sozinha o sucesso pessoal e profissional dos indivíduos, porque vejo várias pessoas que tem um grau mínimo de estudo e no entanto sabe juntamente com a prática e exemplos do dia-a-dia conduzir um sucesso tanto pessoal quanto profissional. Sendo assim, fica claro que não é especialmente a escolarização a responsável sozinha por esse sucesso na vida do indivíduo.
- b) Não. Vários são os fatores que influenciam para que ocorra o fracasso escolar e não é o aluno o sujeito exclusivamente responsável; um dos grandes responsáveis é o próprio sistema que ai está interferindo em especial na classe dos filhos dos proletariados que muitas das vezes precisam-se evadir da escola em busca de sobrevivência.

#### ALUNO 3

- a) Porque a escola contribui com o "saber sistematizado", cabe ao aluno através deste "saber" escolher qual é a profissão que ele quer para se realizar pessoalmente.
- b) Quando se fala jogar a responsabilidade do fracasso escolar em cima do aluno, creio que é uma idéia muito radical, pois há vários fatores que influenciam para que isso ocorra. Não podemos colocar como consequência de seus "dotes naturais" tendo em vista que somos de uma história que abrange família, escola, meio social etc. Há casos de alunos que tem bloqueio emocional, não consegue aprender pois tem medo da professora, "pode ser" consequências de maus tratos em casa. Outro caso, pode ser que seja subnutrido e não tem muita força para lutar e pode ser também o número de alunos na sala e por ser mais lento, não consegue acompanhar a turma, e muitos outros fatores que contribuem. Quando o professor detectar que o aluno está fracassando nunca deve enconstá-lo, como muitos fazem, mas sim tentar encontrar uma forma para que o aluno progrida.

Como se observa, os ALUNOS aproveitaram as questões propostas na prova para demonstrar maior nível de elaboração pessoal. Se comparados com as redações

anteriores, estes textos parecem melhor construídos, ainda que os problemas gramaticais não tenham sido eliminados. A despeito dessa questão, eles incluem novos elementos em seus textos, tornando-os menos rígidos e permitindo que as idéias sejam mais claramente perceptíveis.

Observa-se também que eles foram capazes de ampliar percepções e reformular posições. Se na redação inicial eles absolutizavam o papel da escola, aqui eles o relativizam, mesmo confirmando sua importância. Se antes eles simplificavam as explicações para o fracasso escolar, localizando suas causas apenas no âmbito da escola, aqui eles apontam outros fatores, responsáveis por relativizar a culpabilidade do aluno e o peso de seus "dotes naturais". Acredito que esses indícios, ainda que tímidos, são significativos, no sentido de apontar para uma *possível* ruptura com o saber de senso comum.

#### 5.6. A Produção Escrita dos ALUNOS do 1º Magistério Matutino: Algumas Conclusões

Diante do exposto, resta-nos fazer a seguinte indagação: qual é a repercussão do processo desenvolvido pela PROFESSORA na aprendizagem dos ALUNOS? A pergunta é embaraçosa e a resposta o é ainda mais.

Para tentar responder à questão, valho-me da avaliação da PROFESSORA que considerou que, do ponto de vista da produção escrita, os ALUNOS passaram a realizar trabalhos mais satisfatórios:

"A professora pede silêncio e comenta que ainda não concluiu a correção das provas, mas, aquelas que conseguiu ler estão substancialmente melhores que as provas anteriores. Comenta que se sente gratificada com o 'retorno' que eles têm dado. Alguns alunos reclamam de suas notas e uma colega fala, entusiasmadamente, que de nada adianta se a professora 'der' boas notas e eles continuarem sem saber. Vários alunos aplaudem e a professora a cumprimenta" (Protocolo nº 31; 04/07/96; linhas 04 a 09).

"Fala que os alunos melhoraram muito na forma de escrever, estando mais cuidadosos com a construção de parágrafos e a articulação das idéias. Afirma que agora não precisa mais 'adivinhar' o que eles desejam escrever" (Protocolo nº 32; 11/07/96; linhas 02 a 05).

Nas avaliações semanais, a PROFESSORA registrou suas impressões:

"Aparentemente, a turma mostra-se favorável à participação, mas pela leitura de suas redações, o nível dos alunos mostra-se muito precário" (Avaliação semanal, 15/03/96).

"As perguntas da avaliação estavam ao nível da turma. Está faltando mais leitura por parte dos alunos para melhorar a compreensão, para que os mesmos possam responder com maior clareza" (Avaliação semanal, 18/04/96).

"Em parte. Está faltando aprimorarem a escrita para melhor compreensão e expressão do pensamento" (Avaliação semanal, 18/04/96).

"...com a reestruturação do programa, foram se soltando e passaram a evidenciar com mais facilidade a compreensão do assunto" (Avaliação semanal, 18/07/96).

Depoimento mais incisivo ela formulou em sala de aula, durante uma conversa com os ALUNOS:

"A professora comenta que durante o bimestre foi caminhando e crescendo junto com os alunos e que, no princípio do trabalho esteve muito angustiada, mas que agora encontra-se tranqüila, pois, tem podido ver resultados. Diz que os alunos melhoraram bastante em termos de redação e expressão das idéias, sendo que ela consegue, agora, fazer uma leitura corrente de seus textos, o que era impossível antes. Enfim, a professora faz uma avaliação (positiva) do trabalho desenvolvido até agora" (Protocolo nº 33; 17/07/96; linhas 05 a 10).

No início do trabalho a PROFESSORA constata as fragilidades dos ALUNOS. Um mês depois, avalia que a inexistência do hábito de leitura destes é um dos responsáveis pela precária compreensão dos conteúdos e falta de clareza na expressão de idéias. No final do semestre, quatro meses após haver iniciado o trabalho, a PROFESSORA considera que os ALUNOS compreenderam o conteúdo, formaram conceitos e foram capazes de formular suas próprias opiniões. Na sua percepção, isso ocorreu em função da reorganização do trabalho.<sup>110</sup>

Estes são indícios de aprendizagem? A escrita reflete aquilo que os ALUNOS puderam elaborar mentalmente? A articulação, a construção das idéias, são sinais de pensamento mais articulado? Se por um lado, psicólogos, educadores e lingüistas insistem em afirmar que a escrita não é transposição fiel da fala ou do pensamento, por outro, autores como Nisbet e Shucksmith (1994) avaliam que a escrita é um dos mais

---

<sup>110</sup>A PROFESSORA refere-se à decisão de investir na leitura e redação dos ALUNOS.

poderosos instrumentos de aprendizagem. Eles afirmam que "...quem escreve com correção pode usar palavras e frases escritas para explorar seus pensamentos e desenvolver seus conhecimentos" (p.88). Em virtude disso, consideram que é preciso oferecer a escrita aos alunos, como instrumento que os ajude a pensar e aprender. Foi isso que se manifestou no caso em questão? Valho-me novamente da avaliação da professora a respeito dessas questões, que é bastante otimista:

"Os indícios estão aparecendo, na medida que em conversa com professores de outras disciplinas dizem que os alunos melhoraram muito em suas disciplinas após o começo do trabalho realizado dentro da disciplina de Didática" (Avaliação semanal, 18/07/96).

"As aulas proporcionaram vários momentos para que os alunos pensassem. E a maioria dos alunos souberam aproveitar tal chance e hoje seu rendimento escolar melhorou muito, não só em Didática, mas também nas outras disciplinas, onde necessitam manifestarem suas opiniões" (Avaliação semanal, 18/07/96).

A opinião da PROFESSORA foi confirmada por outros professores da mesma turma. Consideravam que os ALUNOS estavam mais empenhados nas atividades, compreendiam melhor o assunto e tinham maior facilidade em se expressar. Esses avanços tiveram seu reflexo nas notas dos ALUNOS.<sup>111</sup>

O que as manifestações desses professores revelam? Seria possível afirmar que o trabalho desenvolvido em Didática foi responsável por desenvolver habilidades cognitivas que estão na base de todas as aprendizagens? A Didática foi capaz de desenvolver estratégias de aprendizagem, de pensamento, raciocínio lógico e verbal, pensamento inventivo, competência metacognitiva? Os procedimentos adotados pela PROFESSORA favoreceram a formação de estratégias de aprendizagem?

Parece-me oportuno registrar o entendimento de Hernández sobre essas questões. Para ele,

"Os procedimentos, portanto, não são só habilidades instrumentais, senão mediadores de um processo que faz o aluno aprender a aprender. São, neste sentido, facilitadores de operações intelectuais de caráter básico, na medida em que permitem desenvolver

---

<sup>111</sup>Houve um aumento sensível nas notas dos ALUNOS, em diversas matérias (em anexo), ainda que não se possa dizer que haja uma relação linear entre aprendizagem e atribuição de notas, inclusive por sua carga subjetiva. Apenas como exemplo, o professor de matemática e física procurou-me, em 07/08/96, para registrar que havia notado um avanço significativo na aprendizagem dos ALUNOS do 1º Magistério matutino e expressar sua hipótese de que isso poderia estar associado ao trabalho que se fazia em Didática.

estratégias organizativas que levam a uma generalização cognitiva em outras situações e problemas. Nesta perspectiva, os procedimentos facilitam a globalização da aprendizagem" (Hérmendez, 1990, p.21).<sup>112</sup>

O trabalho de Didática, enfim, aponta perspectivas de globalização, na medida em que favorece formas de compreensão que podem ser ampliadas para outras situações e áreas do conhecimento? Minha resposta será limitada, expressando meus próprios limites na compreensão dessa situação.<sup>113</sup>

As ações que integraram o trabalho de intervenção pedagógica carregavam em si a expectativa de levar os ALUNOS a compreenderem o conteúdo de Didática de forma significativa. A expectativa era a de que eles, numa ação construtiva, pudessem atribuir significados ao conteúdo estudado, adquirir habilidades de pensamento e flexibilidade de raciocínio. Esperava-se que os ALUNOS extrapolassem a etapa do repassamento simples, da repetição, da memorização mecânica e adquirissem um nível de elaboração superior, que lhes permitissem fazer analogias, formar categorias, organizar o pensamento através de redes de conceitos, conforme a classificação das estratégias de aprendizagem proposta por Pozo (1996, p.185).

No caso em foco, um conjunto de elementos foi colocado a favor desse trabalho. A PROFESSORA preocupava-se em dar significado à atividade escolar, apresentando-a motivante para os ALUNOS. Na sua forma particular de abordar o conteúdo, propor as tarefas, organizar as atividades, favorecer a interação, munir-se de recursos auxiliares, solicitar a avaliação, ela conseguiu livrar-se da rotina, da "mesmice", da linearidade insípida, caminhando na direção de alternativas aos modelos habitualmente adotados nas escolas.

Portanto, vários esforços foram empreendidos em função de "criar" um ambiente favorável à aprendizagem. Todavia, problemas diversos foram encontrados e, muitos deles, estavam excessivamente distantes do poder de influência possível

---

<sup>112</sup>Tradução do espanhol.

<sup>113</sup>Esta é uma questão que, a meu ver, merece uma investigação particular, o que pode resultar em projetos futuros de estudo.

dentro de sala de aula. Todo o trabalho não foi suficiente para “quebrar resistências históricas”, promover rupturas nos saberes dos ALUNOS e favorecer, assim, uma aprendizagem seguramente significativa. As expectativas iniciais esbarraram em limites reais, historicamente produzidos.

## 6. O Processo Ensino-Aprendizagem: Algumas Conclusões

Do que se afirmou até então, conclui-se que a aprendizagem não se resume à mera recepção de noções e informações por parte dos alunos, nem à memorização cega de teorias. Por isso, um ensino, para ser significativo, precisa promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, estimular suas habilidades de pensamento, favorecer a flexibilidade de seu raciocínio. Para complementar essa idéia vale lembrar as pesquisas de diversos psicólogos soviéticos que, de acordo com Petrovski (1979), revelaram que a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos depende da estrutura cognoscitiva destes que, por sua vez, possui relação direta com os métodos e procedimentos de ensino. Demonstrou-se que a assimilação dos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento dos alunos depende da natureza do conteúdo e dos métodos de ensino. Com isso, evidenciou-se que cabe ao ensino um papel decisivo na formação das habilidades mentais.

Isso implica em compreender a aprendizagem não apenas do ponto de vista do produto, mas, também, de sua dimensão como processo, responsável por indicar o caminho através do qual os alunos elaboram seus conhecimentos e destacar o papel do “outro” nessa elaboração. Portanto, ao aprender, o que muda não é apenas a quantidade de informações que o aluno possui sobre um tema, mas a sua própria capacidade de aprender mais e mais significativamente.

Ora, o ensino da escola secundária supõe a existência de uma série de habilidades importantes à aprendizagem dos conteúdos escolares e à formação do pensamento. Após alguns anos de escolaridade imagina-se que os alunos tenham desenvolvido a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento e

raciocínio, encontrando-se habilitados a compreender e, de certo modo, controlar sua própria aprendizagem. Considera-se, pois, que nessa etapa da escolaridade, as habilidades básicas já estejam dominadas e que haja um notável desenvolvimento das habilidades cognitivas. Ao lado dessas habilidades, supõe-se também que o aluno tenha adquirido autonomia na utilização dos instrumentos de leitura e escrita.

Essas suposições têm sido traídas pela realidade: observa-se que as operações intelectuais, que têm sido apontadas como fundamentais à aprendizagem significativa dos alunos, estão longe de se desenvolverem plenamente. As limitadas manifestações de habilidades como a leitura, a escrita, a análise, a síntese, a identificação, a diferenciação, comparação, generalização, abstração, classificação, ordenação, codificação, percepção, atenção, entre outras, limitam também as possibilidades de flexibilidade de pensamento e de aprendizagem significativa.

Essa constatação revela que a dinâmica da escola não tem sido favorável ao aluno, no sentido de que ele possa desenvolver capacidades, destrezas, habilidades de pensamento. O estímulo à sua iniciativa e autonomia intelectual tem sido substituído pela cópia, pela repetição e pela memorização.

Como se sabe, o professor está habituado a atuar em termos de expectativa de rendimento e resultados objetivos, em função dos quais organiza sua prática educativa. Esta, via de regra, ignora a relevância da aprendizagem de conteúdos significativos, limitando, ainda mais, as possibilidades de futuras aprendizagens.

Os limites de acesso à instrução escolar levam, por sua vez, os professores a insistirem, a cada ano, na aquisição de destrezas cada vez menos reflexivas, privando os alunos de atividades mais significativas e levando-os a se habituarem a realizar tarefas rotineiras e repetitivas. Esse tipo de intervenção cria nos alunos uma pré-disposição para continuarem realizando sempre as mesmas tarefas e recusarem quaisquer ações que exijam outras habilidades. Diante disso, as experiências cognitivas dos alunos vão tornando-se cada vez mais insípidas e repetitivas.

Discutindo esse modelo de intervenção acima indicado, Dragunova (in: Petrovyski, 1979) afirma que problemas de aprendizagem que não foram

oportunamente resolvidos deixam marcas significativas, cujas conseqüências geram, para o sujeito da aprendizagem, dificuldades de assimilar, de forma independente, o novo e cada vez mais complexo conteúdo. Dessa forma, o aumento de lacunas no domínio dos conhecimentos cresce gradativamente e ajuda a produzir novas lacunas. Por outro lado, as pesquisas sobre o ensino inspiradas no mesmo referencial de Dragunova ("Escola de Vygotsky") apontam uma perspectiva favorável: elas indicam que é possível desenvolver habilidades de pensamento, mediante auxílio dos conteúdos específicos das várias disciplinas. O desenvolvimento da linguagem, da atenção, do raciocínio, do pensamento, assim como a formação de conceitos encontram (ou deveriam encontrar) estímulo e fundamento nos conteúdos escolares. A influência educativa proporcionada por eles deveria "arrastar" o aluno a partir do "desenvolvimento proximal", convertendo-o em real, até porque,

"Os dados atualmente disponíveis sugerem, mais uma vez, que o pensamento formal não apenas não é universal e, portanto, não surge espontaneamente, nem tampouco é um pensamento com uma estrutura de conjunto. É constituído, antes, por um conjunto de estratégias ou esquemas que não são adquiridos unitariamente e que, como já analisamos, dependem, decisivamente, do conteúdo, da tarefa, no momento de resolver os problemas propostos. Tudo isso faz pensar que também dependem muito do grau de instrução recebido" (Carretero, M. e Cascón, J., 1996, p.283).

Por isso, a aprendizagem dos estudantes depende dos seus conhecimentos prévios, capacidades, destrezas, percepções, mas depende também da atuação do professor, da metodologia de ensino por ele adotada e dos conteúdos por ele selecionados. Como se vê, não se pode reduzir a importância dos conteúdos, pois, como indicam as pesquisas comentadas pelos autores acima citados,

"...a solução de problemas complexos requer não só habilidades inferenciais - que costumavam se caracterizar como pensamento formal - , como também redes conceptuais ou informações específicas. Evidentemente, tais informações, que deveriam ter sido adquiridas pela instrução escolar, podem influir, decisivamente, na hora de aplicar determinadas capacidades de raciocínio"(Carretero, M. e Cascón, J., 1996, p.285).

A influência dos conteúdos no processo de aprendizagem significativa dos ALUNOS não foi minimizada no estudo que aqui se relatou. De fato, um dos objetivos da pesquisa-ação foi exatamente o de criar situações para garantir essa aprendizagem, procurando favorecer a construção de significados por parte dos ALUNOS, mediante

intervenção pedagógica conscientemente planejada. O trabalho foi organizado em função de lhes propiciar condições de aprendizagem significativa.

No entanto, as dificuldades enfrentadas foram imensas. O ritual básico da escola foi mais forte do que os propósitos da pesquisa-ação. Convivemos com a negligência das instituições formadoras, que privilegiam a presença de automatismos, favorecem as atividades mecânicas e não as habilidades reflexivas e analíticas.

Num ambiente que aprendeu a conviver com o linear, o invariável, foi difícil levar a efeito, junto aos ALUNOS, atividades mais criativas que pudessem propiciar a reflexão, o pensamento, a aprendizagem significativa, pois estes se habituaram a “copiar o ponto”, a responder o questionário, a realizar atividades rotineiras, mecânicas e repetitivas.

Os problemas decorrentes do precário domínio da língua, do restrito vocabulário, da falta de flexibilidade de pensamento, foram sérios obstáculos ao trabalho de intervenção que se pretendeu desenvolver. As fragilidades, criadas ao longo da vida escolar, impuseram limites ao ensino que se pretendia significativo. Dificuldades na compreensão da leitura, na expressão verbal e escrita, em pensar sobre o que o autor escreve, em pensar outros elementos a partir do estímulo do autor, em compreender e formar conceitos, inviabilizaram a aprendizagem significativa e o pensamento autônomo dos ALUNOS. Ainda que não seja possível determinar, com precisão, que competências cognitivas atuam como requisitos na aprendizagem de conteúdos escolares, parece não haver dúvida de que o acesso a esse saber torna-se amplamente restrito em função dos problemas acima indicados.

Neste estudo, o conhecimento prévio dos ALUNOS não foi tomado como algo “natural”, fruto da maturação inevitável de cada indivíduo em particular, mas como elementos da cultura que, por várias razões, não foram, por eles, apropriados e incorporados.

Recorro, novamente, às considerações de Carretero e Cascón sobre esse tema, por considerá-las ilustrativas ao estudo que aqui se relatou. Ainda que longas, as citações me parecem importantes:

"Uma boa parte dos alunos de nossos centros escolares não compreende adequadamente os conteúdos básicos ministrados atualmente nas diferentes matérias relacionadas com as Ciências Sociais. A esse respeito, convém fazer dois importantes esclarecimentos. O primeiro está relacionado com as condições sócio-econômicas e culturais nas quais se desenvolve o aluno. Como se pode supor, este fator influi decisivamente na compreensão dos conteúdos escolares (...) os alunos procedentes de meios sócio-culturais mais desfavorecidos mostram resultados mais pobres, nas diferentes provas. No entanto, os alunos de meios mais elevados possuem uma compreensão dos conceitos sociais que continua indicando uma clara deficiência neste sentido, embora seja nitidamente melhor do que o restante dos alunos" (Carretero, M. e Cascón, J., 1996, p.285).

Dadas as condições de vida dos ALUNOS da pesquisa e seus processos de escolarização, a afirmação acima parece poder ser confirmada. Por isso,

"...não se pode conceber o desenvolvimento à margem da aprendizagem, seja escolar ou informal (...) se a aquisição do pensamento abstrato ou formal, na adolescência, depende, em grande parte, da experiência do sujeito - por suas teorias ou idéias prévias - é evidente pensar que pelo menos uma grande parte dessa experiência é adquirida ou deveria ter sido adquirida na escola. (...) Ou seja, os alunos adolescentes não resolvem as tarefas escolares de Ciências Sociais porque não adquiriram as operações formais ou não adquiriram as operações formais porque não receberam, na escola, a estimulação e informação suficientes para melhorar seu desenvolvimento cognitivo?" (Carretero Cascón, 1996, p.286-287).

A hipótese com a qual trabalhamos durante a pesquisa foi a segunda, e foi ela que nos indicou os limites do projeto de aprendizagem significativa que se pretendia implantar.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

## ENTRE O POSSÍVEL E O DESEJÁVEL

“Como é possível que sendo as criancinhas tão inteligentes, a maioria das pessoas seja tão tola? A educação deve ter algo a ver com isso”.  
(Alexandre Dumas Filho, escritor francês, 1824-1895)

A escola, denunciada por Dumas, deve ser culpabilizada por matar o prazer da aventura mental? Qual é sua parcela de responsabilidade na manutenção (ou produção) da ignorância?

Hugo Asmann (1996) avalia que fomos, historicamente, habilitados a funcionar como “animais instrucionais”, manipuladores de regras, provavelmente pela grande semelhança ou quase imutabilidade dos processos didáticos adotados ao longo dos séculos. Essa atitude significou uma opção da escola em favorecer o lado domesticável e adestrável dos indivíduos, em lugar de suas habilidades reflexivas e analíticas. Asmann considera que parte do imenso potencial “neuronal” humano permanece “subutilizado” ou impedido de ativar-se adequadamente, em virtude da baixa exigência dos sistemas de formação, particularmente, o escolar. As escolas geram uma baixa expectativa sobre o potencial humano, o que é responsável por limitá-lo, atrofiá-lo, impedi-lo de se desenvolver. Se por um lado está comprovada a imensa capacidade humana de pensar, criar, inventar, observar, aprender, recriar, manipular regras, dados, idéias, informações, por outro, tais habilidades têm sido utilizadas apenas em níveis muito baixos e elementares pelos sistemas educativos, que baseiam-se em regras fixas e lineares. Para o autor, há aí um “estranho paradoxo das habilidades humanas”: somos dotados de enorme capacidade inventiva, mas nossa mente não tem sido estimulada a atingir

intensos níveis de aprendizagem.<sup>114</sup>

De fato, enquadrar o ser humano em lógicas rígidas significa ignorar, desprezar, deformar seu potencial criador, inovador, inventivo, anular a dinâmica vital e restringir a aprendizagem a preceitos instrucionais. A ausência da dimensão criadora impõe a presença de automatismos (até eficientes), mas não a apreensão e construção do conhecimento, estímulos à aprendizagem significativa.

A constatação de Asmann, pelo seu nível de veracidade, provoca um efeito desalentador: nada mais melancólico que admitir a incompetência da escola naquela tarefa que lhe é nuclear - o ensino. Ora, o que tem ocorrido com a escola para que ela deixe de cumprir o papel de mediador privilegiado no processo educativo, negligenciando a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos que a freqüentam?

As respostas para essas questões não são simples e não estão disponíveis. Elas precisam ser, cotidianamente, construídas. Podemos, no entanto, inferir o grau de sua influência na aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, a partir dos dados que conhecemos ainda há pouco. Em relação aos sujeitos da pesquisa, os efeitos dessa negligência se fazem presentes. Aos PROFESSORES foram dados atestados de conhecimento, tornando-os aptos a assumirem o papel de difusores do saber. Aos ALUNOS, num futuro recente, serão dados os atestados de "alfabetizadores", habilitando-os a exercerem a profissão, ainda que eles não tenham adquirido saberes imprescindíveis ao desempenho dessa atividade, como o domínio da língua, por exemplo.

---

<sup>114</sup>Argumento semelhante é elaborado por Pérez Gómez (1990), que afirma a existência de um déficit na formação das crianças. Este é identificado na falta de capacidade de pensar, organizar racionalmente as informações, buscar sentido nos objetos de conhecimento. Esse déficit impede, segundo o autor, que esquemas de significados se consolidem e sirvam de instrumentos intelectuais que auxiliem na análise da realidade para além das impressões empíricas e superficiais. Por isso, a escola e seus professores são fundamentais na medida em que possam se tornar capazes de facilitar o desenvolvimento da capacidade de compreensão e a reconstrução crítica do conhecimento de senso comum que a criança assimila acriticamente nos intercâmbios de sua vida cotidiana. Em suas palavras: "A informação que se oferece na escola deve desempenhar uma função instrumental; facilitar o processo de reconstrução, potencializar o desenvolvimento da criança e a sua capacidade de compreensão, de reorganização racional e significativa da informação reconstruída" (Gómez, 1990, p.2 - tradução do espanhol).

Em certa medida, é preciso concordar com Dumas: diante da constatação das amplas possibilidades mentais humanas e das sucessivas histórias de fracasso, “construídas” no contexto escolar, não é possível eximir a escola de críticas. No entanto, na mesma proporção, a consciência desse quadro deve despontar-se como um desafio a ser coletivamente enfrentado.

Sem dúvida, a lógica de exclusão sem precedentes e a espantosa insensibilidade que impera atualmente, coloca freios em nossos entusiasmos ingênuos, mas, ainda assim, fortalece a idéia de que a crítica à situação existente é insatisfatória. Não basta negarmos a escola enquanto instância formadora, pois ela ainda exerce uma interferência formativa longa, constante e intensa na vida dos indivíduos. Reduzir seu papel, numa sociedade em que vários outros mecanismos “aculturadores” disputam espaço, não resolve o problema. Os meios de comunicação de massa, o computador, a TV, a internet, a *multimídia*, ainda que muitas vezes atrativos, não reúnem todos aqueles elementos que podem ser agrupados na escola. A ela, principalmente, compete a tarefa de garantir aos seres humanos os saberes, os conhecimentos, os hábitos, as idéias, os valores que fazem parte da dinâmica da vida. Diante disso, sou tentada a concordar com Postic (1984), quando ele afirma que:

“Perante a escalada das ‘escolas paralelas’, ‘media’ de todas as espécies que difundem com abundância as informações e que se tornam uma nova didática, tanto mais perigosa quanto parece bastar-se a si mesma, o docente desempenha um novo papel: ensinar os jovens a tratar as múltiplas informações recebidas, nomeadamente a fazer-lhe uma análise crítica, iniciá-los nos diferentes modelos de aproximação do mesmo fenômeno e convidá-los a esclarecer as relações entre os fatos e as estruturas” (Postic, 1984, pp.70-71).

De fato, uma série de mudanças e desafios marcam esse final de século. A sociedade industrial está impondo profundas modificações no contexto de vida de seus membros e estas produzem inevitáveis repercussões no sistema educacional, pressionando-o em direção a novos rumos e projetos que sejam compatíveis com as condições impostas pela globalização e internacionalização nos vários níveis da vida social. Esse contexto que se delinea indica a importância de propostas educacionais que sejam capazes de criar condições para que os indivíduos processem informações, produzam conhecimentos, sejam flexíveis e criativos e estejam preparados para o

mundo da automação e da programação, sem que se limitem a atitudes pragmáticas. A nova configuração social define, de forma mais complexa e exigente, o perfil profissional do professor, como do próprio aluno.

A situação em marcha faz com que recaiam enormes expectativas sobre os resultados do trabalho exercido pelo professor e abala referências já estáveis em relação ao seu papel. O seu histórico estatuto de informador parece já não corresponder às necessidades do mundo (pós)moderno, e a instituição (escolar) em que trabalha parece não mais poder abster-se da ação de preparar os indivíduos para uma sociedade que convive com novos e variados sistemas de comunicação, novas formas de relações no campo da economia, da política, da ciência, do trabalho.

Se admitimos que a "condição pós-moderna"<sup>115</sup> dirige nossa atenção para as profundas mudanças de fronteiras políticas, sociais, econômicas e culturais, é preciso admitir também que esta condição afeta o significado e a organização da escola contemporânea, pois antigas premissas acerca do conhecimento e da direção ética do ensino são questionadas, impondo novos desafios ao pensamento educacional. Por outro lado, o entendimento e a discussão das grandes questões de nossa época parecem incompatíveis com a ausência do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da informação e da qualificação profissional, inclusive dos próprios professores. Estamos em condição de compreender as mudanças estruturais e conceituais que se processam na atualidade? Sabemos nos locomover com desenvoltura nesse universo rico em variedades de discursos locais, circunscritos, que se impõem às teorias globalizantes? Somos capazes de pensar a formação singular dos sujeitos de modo que sejam ativos, atuantes, reflexivos, sem perdermos de vista o desejo e a defesa de uma vida coletivamente melhor? Estamos qualificados para preparar os indivíduos para o mundo

---

<sup>115</sup>É preciso distinguir a condição pós-moderna do discurso pós-moderno. No primeiro caso, não se pode ignorar que "...os elementos básicos da condição pós-moderna têm sido criados por mudanças importantes na redistribuição global do poder político e da legitimação cultural, na desterritorialização e descentramento do poder no ocidente, nas transformações na natureza das forças de produção e na emergência de novas formas de crítica cultural" (Giroux, 1993, p.48). O discurso pós-moderno, buscando expressar essa nova configuração, tende a rejeitar as grandes concepções e discursos totalizantes, designando um mundo instável, com ênfase no particular, no local, no relativo.

dos avanços científicos, tecnológicos, a programação, a automação, sem mantê-los em circunstâncias que limitem sua participação a atitudes pragmáticas, normalmente restritas à esfera do desenvolvimento de destrezas, cuja exigência é a aplicação direta e imediata de algumas informações?

À escola e ao professor não é dado o direito de ignorar questões de tal relevância. No entanto, se por um lado, a estática imagem do professor que, através da palavra, faz sua exibição no tradicional espaço da sala de aula foi questionada, por outro, estamos confusos quanto à natureza e às perspectivas do trabalho docente, sobretudo nesse final de século. A educação escolar tem tido dificuldade para fazer frente às “escolas paralelas”, os professores não têm conseguido desempenhar seu novo papel, que é, segundo Postic (1984), o de levar o aluno a tratar as múltiplas informações recebidas, compreender os fenômenos, estabelecer relações entre fatos e estruturas, desenvolver capacidade de avaliação crítica. Isso leva a crer que, sem desconsiderar as relações entre escola e sociedade, os processos de ensino e aprendizagem precisam ser tratados, também, pelo ângulo dos objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos didáticos, tal como se manifestam dentro da sala de aula.

É preciso registrar que - a despeito de muitos estudiosos que minimizam a função social e histórica da escola - pensar a instituição escolar e as relações que se travam em seu interior não é uma tarefa menor, se comparada às “grandes questões” que se colocam à humanidade. Entender a escola e as relações de conhecimento que se travam entre professores e alunos é também uma “grande questão”. Pela natureza de sua função, a escola é lugar de encontro e construção de idéias, é lugar de difusão e produção cultural, é lugar em que se processam mudanças significativas na vida dos indivíduos. Apenas para ilustrar, cito o trabalho de Peretti (1984) que, comentando resultados de diversas pesquisas, afirma a importância da relação educativa para assegurar os progressos cognitivos dos alunos, manifestados na aquisição de conteúdos intelectuais, na resolução de problemas, na liberação da criatividade, na formulação de valores e julgamentos e, inclusive, na formação da auto-imagem (Peretti, In: Postic, 1984, pp. 187-193).

Mesmo que pareça demasiado óbvio, não é desnecessário afirmar que as atitudes e a atuação do docente na relação pedagógica implicam em conseqüências educativas para os alunos. Ao lado disso, não se pode desconhecer o fato de que o impacto do trabalho do professor será acrescentado em qualidade se lhe forem propostos e propiciados meios teórico-práticos, capazes de validar e enriquecer as intenções e projetos que ele inclui em suas competências. É necessário evitar os efeitos da improvisação do docente, que se encontra demasiadas vezes desarmado devido às insuficiências da sua formação e à precariedade dos meios concretos de que dispõe para seu trabalho.

Frente aos desafios atuais, os professores precisam assumir as exigências teórico-práticas próprias de sua profissão. O aprimoramento constante é um poderoso aliado dos professores, responsável por ampliar os elementos que interferem sobre seu pensar e agir, permitindo a renovação de suas práticas e o acesso a novas idéias e conhecimentos.

Como sabemos, o processo educativo exige muito mais que boas intenções e posturas "politicamente corretas"; exige um trabalho organizado, sistemático e estruturado, que associe ingredientes teórico-práticos. A participação do professor nesse processo não pode ser negligenciada, pois ele trabalha na seleção dos conteúdos, habilidades, hábitos, conceitos mais significativos e na estruturação didática do conteúdo científico, que é tão importante quanto o próprio conteúdo.<sup>116</sup> A qualificação e o trabalho dos professores ocupam, pois, espaço central na discussão a respeito da formação dos indivíduos que se encontram sob a responsabilidade da escola. O grande desafio da escola e de seus professores parece ser o de buscar associar a transmissão de conhecimentos sistematizados e o incentivo à capacidade reflexiva e de pensamento autônomo dos sujeitos. Por isso, a escola apresenta-se como primordial na trajetória de vida daqueles que a freqüentam, pois, como confirma Marta Oliveira:

---

<sup>116</sup>Conforme Libâneo "...a tarefa de ensinar requer do professor conhecimentos e práticas que vão além do fato de ele ser um especialista em história" (Libâneo, 1994, p.70).

"Essa instituição tem a função explícita de tornar 'letrados' os indivíduos, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. A escola é um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento" (Oliveira, Marta, 1993, p.63).

No entanto, nenhum professor poderá incentivar a capacidade reflexiva de seus alunos mediante a discussão dos saberes sócio-históricos, se ele próprio não a possui; por isso,

"É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores" (Popkewitz, in: Nóvoa, 1992, p.40).

Diante de opiniões como esta, busquei, nesse estudo, focalizar o trabalho docente, associando-o à aprendizagem dos ALUNOS. Mais do que isso, busquei intervir nesse processo, orientada pela convicção de que as condições atuais de vida exigem que o professor seja capaz de construir seu processo de trabalho a partir da contínua avaliação de sua prática docente, fundamentando-se em reflexões propiciadas por elementos de natureza teórica e pela convicção de que a aprendizagem significativa dos alunos depende desse movimento.

Alicerçado nessa convicção, o projeto de estudo aqui relatado construiu-se a partir do objetivo de intervir na prática cotidiana de dois PROFESSORES da escola pública. O diálogo que busquei estabelecer com suas teorias e práticas não inibiu minhas próprias referências sobre o papel da escola e do professor. Pelo contrário, nelas ele se referendou. Como estímulo ao diálogo, havia a convicção de que a linguagem da crítica deve estar atrelada à linguagem e à ação da possibilidade, da perspectiva, da alternativa, da sugestão, até porque o discurso sozinho é incapaz de provocar mudanças.

Das questões postas, insisto em incluir em minhas preocupações acadêmicas a compreensão do lugar que está reservado ao professor e ao modelo didático por ele adotado, concebidos como fundamentais na intervenção formadora dos sujeitos, de

modo a torná-los reflexivos, pensantes. Por mais “superado” que isso possa ser, ainda me parece presente a necessidade de pensar a educação dos professores como intelectuais críticos, profissionais reflexivos, capazes de confirmar o discurso da liberdade e da democracia e empreender esforços a seu favor. Ainda parece haver espaço para que os professores encarem sua profissão com seriedade e assumam essa tarefa até suas últimas conseqüências.

Mas, o que podem fazer os professores? Tem havido, ultimamente, uma forte tendência em associar os problemas da educação escolar ao trabalho e à formação dos professores. Essa tendência se manifesta na educação brasileira, cujos estudos revelam, segundo Eurize Pessanha “...uma certa convergência na direção dos problemas existentes na formação de professores...”, quando se pretende diagnosticar as raízes do fracasso no ensino brasileiro (Pessanha, 1994, p.9). Os projetos de revisão didática e curricular, as críticas ao sistema escolar, a identificação das causas do fracasso escolar, as discussões sobre avaliação, acabam tomando a formação e o trabalho dos professores como referência central.

Um exemplo dessa associação pode ser localizado em matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo, de 5 de maio de 1996. A matéria faz referência a um “quadro desastroso” no ensino e afirma que na opinião da Secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, “o problema é o professor”. Costumeiramente, o professor é apontado como a causa do problema ou... a solução dele. A respeito dessa questão Philippe Perrenoud afirma que:

“Aparentemente, quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas, ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade!” (Perrenoud, 1993, p.94).

Obviamente, a problemática da escola pública não se esgota na questão dos professores, mas nela se esbarra de modo significativo. A identificação dos mecanismos que apontam a baixa qualidade do ensino público brasileiro não pode ignorar a presença definidora do professor no processo educativo.

As dificuldades em recuperar as condições de trabalho do professor, não só em

termos de salário, mas também de formação, são notórias e, embora se aponte um conjunto de causas responsáveis pelo fracasso do ensino, não se pode ignorar que grande parcela do problema está no despreparo dos professores. Essa afirmação não possui a intenção de estigmatizar o professor e atribuir-lhe toda a responsabilidade pelas mazelas do ensino, como, também, não pretende ocultar as diversas circunstâncias que interferem nas condições do trabalho realizado pela escola. Seria ingenuidade considerarmos que um bom ensino depende exclusivamente de um bom professor, mas, um bom ensino não pode excluí-lo.

A preocupação com o trabalho e a formação de professores coloca-se como fundamental porque, na verdade, todos queremos um ensino afinado com os novos tempos. Queremos alunos que pensem com autonomia e que sejam capazes de utilizar, em circunstâncias da vida, os conhecimentos e modos de ação aprendidos na escola. Isso implica em ensinar conhecimentos significativos aos alunos, fornecer-lhes instrumentos conceituais, favorecer a formação de habilidades de pensamento, para que eles sejam capazes de problematizar a realidade, compreender o momento histórico, atuar como cidadãos ativos. Entretanto, esses instrumentos só podem ser oferecidos aos alunos se os próprios professores os possuírem.

O trabalho dos professores, sobretudo no interior do país, tem sido muito difícil, em função das condições salariais e de trabalho e a ausência de projetos político-pedagógicos coletivos capazes de mobilizar o conjunto dos docentes e contribuir para sua afirmação social.<sup>117</sup> Se por um lado a complexidade do mundo atual exige indivíduos ativos, atuantes, criativos, desembaraçados, resolutos, possuidores de conhecimentos, procedimentos, atitudes, habilidades; por outro, convive-se com uma situação de ampla precariedade do sistema de ensino público, com a desqualificação docente, o

---

<sup>117</sup>Nesse cenário, o Estado de Mato Grosso não é exceção. O piso salarial de um professor com curso superior (Licenciatura Plena), num regime de 40 horas, gira em torno de R\$ 400,00, recebendo-o a cada 2 ou 3 meses. Isso tem provocado, constantemente, a paralisação das atividades acadêmicas. No entanto, a adesão ao movimento grevista nem sempre é volumosa e a opinião pública não lhe é muito favorável, embora seja do conhecimento de todos o fato de que alguns professores, em momentos de maior crise, chegam a recolher alimentos nos finais das feiras livres, como uma forma de garantir, pelo menos, a alimentação básica à sua sobrevivência. Fatos assim revelam a degradação profissional do professor.

desprestígio profissional e social do professor, sua pauperização salarial, além de outros problemas funcionais diversos.

Diante de tais circunstâncias, a definição de projetos que busquem redimensionar o ensino público, incluindo ações que promovam a revitalização da profissão de professor, impõe-se como emergencial e passa, necessariamente, pela garantia de melhores condições de trabalho e salário. A definição de uma política salarial e a elaboração de planos de carreira devem articular-se com a implementação de uma política de formação contínua dos professores. Se compete ao professor concretizar, no cotidiano da sala de aula, ações pedagógicas que resultem em um ensino significativo, compete ao poder público oferecer-lhe garantias administrativas e salariais, assim como definir diretrizes que garantam sua permanente formação profissional.

No âmbito dessas medidas, os planos de formação profissional dos professores devem se preocupar com a criação de situações favoráveis à contínua reflexão dos professores sobre seu trabalho, suas formas de pensar e agir, suas concepções teóricas e suas atitudes práticas, com o propósito de que eles possam oferecer um ensino significativo, afinado com os novos tempos.

Concebido nessa perspectiva, o professor precisa tematizar sua prática, discutir sobre seus acertos e erros, com o propósito de aperfeiçoar e enriquecer suas formas de trabalho. Deve, pois, estar aberto ao futuro, receptivo e atento às mudanças que se delineiam nesse final de século e ser capaz de estimular a indagação, a busca e a pesquisa nos alunos, incentivando-os a procurar uma diversidade de soluções para o mesmo problema, a contrapô-las e a sistematizar suas opiniões.

Certamente, não existe receita infalível de como ensinar. Se assim o fosse, “a arte universal de ensinar tudo a todos” de Comênio nunca precisaria ter sido repensada e superada. A história impõe novas exigências aos homens e isso requer uma contínua reavaliação de como trabalhar didaticamente. Sem ignorar as novas condições sociais, e frente a elas, o papel do professor revela-se fundamental na medida em que carrega a possibilidade de desmistificar imagens que se apresentam como verdadeiras aos alunos, confrontar fatos, ordená-los, recolocá-los numa perspectiva histórica e extrair-

lhes o significado. Mais do que difundir conhecimentos, ele precisa propiciar a aprendizagem, estimular a atividade do aluno, orientar a sua investigação, ajudá-lo a identificar questões importantes e a analisá-las metodicamente. O trabalho que ele desenvolve é responsável pela introdução explícita e deliberada de conceitos científicos e pela formação de processos mentais. Por isso, na situação educativa, o professor não pode ser condenado a permanecer passivo frente ao aluno, não pode escapar à sua posição e ao seu estatuto, não pode perder o papel mediador entre o mundo social e os alunos, tornando-lhes acessível a herança cultural das nossas civilizações.

Como se sabe, os alunos constroem significados a partir da associação de seus próprios saberes com os conteúdos escolares, que são conhecimentos culturais, elaborados socialmente. A aprendizagem, nesse sentido, pressupõe a atividade ativa ou construtiva dos alunos, na medida em que eles devem ser levados a assimilar, apropriar-se de conhecimentos, atribuindo-lhes significados que vão além da simples recepção passiva. Essa atividade de construção de significados está imersa num contexto de caráter social, que supera o âmbito do puramente individual. O que os alunos aprendem, mediante um específico modelo de ensino e aprendizagem, sofre as determinações de variáveis sociais, políticas, culturais, que interagem num tempo e espaço determinados. Desse modo, o modelo de ensino não pode estar desconectado da realidade, sob pena de apresentar-se fragmentado, desinteressante e irreconhecível para o aluno. Nesse processo, o papel do professor consiste em:

"...agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva que os alunos exercitam para assimilá-los. É o professor quem determina, em grande parte, com suas atuações, que a atividade do aluno seja mais ou menos construtiva, que seja orientada em um ou outro sentido e, definitivamente, que gere algumas aprendizagens determinadas. A consideração da atividade construtiva do aluno não deve, pois, supor, em nenhum caso, uma ambigüidade relativa ao papel decisivo que desempenha o professor no conjunto do processo. Do ponto de vista da análise da interação professor/aluno, isto implica dirigir os esforços para a compreensão de como se exerce a influência educativa, de como o professor consegue incidir sobre a atividade construtiva do aluno, promovendo-a e orientando-a, com o fim de ajudá-lo a assimilar os conteúdos escolares" (Coll e Miras, 1996, p.288).

Ao professor compete, pois, oferecer informações necessárias, que façam os alunos avançarem na construção do conhecimento, sem impedi-los de elaborar suas

próprias formulações. Compete-lhe a tarefa de planejar suas atividades de modo que os alunos tenham acesso a conhecimentos, possam ampliar, consolidar idéias e discutilas continuamente. Sem negar a sua ação, o professor deve reconhecer a existência do outro, oferecendo-lhe a oportunidade de se comunicar, pensar, agir. Precisa, então, intervir, incitar, propor instrumentos, criar situações, provocar experiências, exercendo sua ação pedagógica a partir da organização de atividades diversificadas, a fim de que seu trabalho não seja reduzido a esquemas repetitivos de ações. Ao professor corresponde, enfim, o papel de organizar as atividades, a partir de sua validade, relevância social e cultural, permitindo que os alunos tenham acesso aos saberes e significados coletivos, culturalmente construídos, fazendo-os avançar para a emancipação e autonomia intelectual. Hernández (1989) avalia que produz-se maior rendimento naquelas salas de aula em que os professores assumem papel ativo, através da exposição de conteúdos, elaboração de perguntas, supervisão do trabalho. Considera também que produz um efeito positivo sobre os alunos a preparação cuidadosa das aulas, a disponibilidade para acompanhar atentamente e intervir nas atividades dos alunos, quando houver necessidade.<sup>118</sup>

Ora, se a consciência reflexiva adquire-se através dos portais do conhecimento científico, como indica Vygotsky, o professor não pode negligenciar o conteúdo a ser ensinado, nem, tampouco, a forma de ensiná-lo. Deve indicar nexos, relações, fazer associações, a fim de favorecer um pensamento flexível.

Isso indica que não é indiferente a forma como o professor atua em sala de aula e as opções que faz em termos de conteúdos e procedimentos de ensino. Encarregar-se ou não do processo de assimilação dos alunos é uma decisão didática de enorme importância a ser tomada pelo professor. Espera-se que ele decida coordenar esse processo, estimulando seus alunos, levando-os a compreender e a refletir sobre conceitos, fazendo-os avançar através de seus procedimentos didáticos. Espera-se, enfim, que ele não perca de vista o fato de que o ensino deve ser uma atividade rica e

---

<sup>118</sup>Marcas desse comportamento foram observadas no trabalho da PROFESSORA.

significativa, o que na concepção de Lerner significa:

“...colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e (...) fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é - finalmente - fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não tenham levantado fora da escola” (Lerner, in: Castorina, 1995, p.120).

Se desejamos, pois, buscar alternativas que tornem a tarefa de ensinar mais significativa é preciso instaurar na sala de aula situações de comunicação e debate, proporcionar oportunidades para desenvolver habilidades de expressão verbal e escrita, buscar relacionar o novo com o que já se conhece, estimular a investigação, motivar os alunos, propor atividades significativas, utilizar recursos variados que sejam capazes de favorecer a reflexão. Esse modo de trabalho mais aberto e dinâmico não é incompatível com a sistematização de conhecimentos, mas, condição necessária à apreensão, elaboração e reelaboração de conceitos por parte dos alunos. Essas propostas de trabalho validam o poder de influência que se situa na “zona de desenvolvimento proximal”, cuja expectativa é a de que os alunos assumam, progressivamente, autonomia e independência intelectual.

Ora, o papel do professor acima indicado, não pode ser desempenhado sem que ele se prepare para isso. Pensar num trabalho dessa natureza implica em pensar na formação reflexiva dos professores, de modo que tomem a prática de ensino também como objeto teórico e se tornem capazes de assumir atitudes reflexivas em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Por isso, é necessário que os professores sejam preparados com base nos mesmos requisitos que são propostos aos alunos, pois, só assim, o desejável se tornará possível.

## Um Projeto Inacabado

No caminho percorrido até aqui privilegiei alguns aspectos em detrimento de outros, selecionei temas, indiquei questões, destaquei algumas dimensões, apontei alguns desdobramentos, orientei conclusões, registrei intenções, conceitos, noções, interpretações. Isto foi feito no sentido de indicar o objeto, o interesse, o objetivo, o contexto, os sujeitos, os fundamentos teórico-metodológicos deste estudo que pretendeu, junto com os PROFESSORES, construir um conjunto de práticas de ensino, que, por eles utilizadas, pudessem potencializar a aprendizagem de seus respectivos ALUNOS.

Com esse propósito, a pesquisa sobre o ensino, tal como ele ocorre em sala de aula, foi aqui utilizada como instrumento para analisar os fundamentos das ações que se desenvolvem no cotidiano da aula, assim como suas conseqüências educativas sobre os sujeitos aí inseridos. As relações que se travam no interior da sala de aula e seus efeitos práticos adquiriram destaque no presente estudo, que tentou recuperar o valor da prática no desempenho diário da profissão docente, buscando convertê-la em meio de desenvolvimento profissional dos PROFESSORES. A atividade de pesquisa buscou converter-se em atividade pedagógica, destacando a prática docente como instância permanente de aprendizagem dos professores, por tratar-se de uma dimensão que implica sua experimentação pessoal diária.<sup>119</sup>

Se, por um lado, o presente estudo destacou o valor da prática cotidiana, por outro, ele procurou não relativizar a importância das teorias, insistindo na indispensável

---

<sup>119</sup>Penso que, embora o aspecto prático do trabalho do professor tenha sido tantas vezes tratado com desdém, o simples investimento na formação de novos hábitos, atitudes e posturas parece insuficiente para assegurar o êxito da relação educativa que ele preside. Ainda que o processo de trabalho escolar situe-se para além da exclusiva dimensão didático-pedagógica, essa não deve ser desconsiderada ou relegada a um plano de inferioridade. Obviamente, o processo educativo não deve ser visto apenas através de sua feição pragmática, embora a preocupação com suas ações, efeitos e resultados práticos seja uma constante. O caráter predominantemente prático do trabalho educativo precisa referendar-se em questões que levem em conta os comportamentos que se espera obter com o modelo de ensino adotado, os objetivos maiores da educação a partir dos quais são estabelecidos esses comportamentos, os critérios que servem de base para a escolha de tais objetivos, o sistema de valores socialmente aceito que norteia essa escolha.

atividade de estudo, que permite aos professores delas se apropriarem. As teorias são aqui concebidas como instrumentos capazes de estimular o diálogo reflexivo dos professores com as realidades complexas, mutantes, incertas, que enfrentam, levando-os a repensar, sistematicamente, suas ações, para torná-las mais coerentes, mais lúcidas, mais justas. A reflexão, com o respaldo teórico, representa um esforço consciente e voluntário da razão humana sobre a ação, incluindo um estado de dúvida e um ato de pesquisa, mediante problematização da prática e busca de conhecimentos.

É certo que os professores não podem acomodar-se ao controle autoritário da prática nem, tampouco, encarar a teoria como instrumento de natureza normativa, a ser aplicado de forma direta e imediata. A teoria deve ser interpretada em sua possibilidade de oferecer subsídios para a reflexão, em seu indispensável papel de aclarar os fatos. Nessa perspectiva, o caráter reflexivo faz com que a ação se torne, também, momento de formação. Por isso, ao lado da indagação na e sobre a prática, a formação de professores inclui, necessariamente, a aquisição de bases teóricas sólidas.

A busca de unidade entre elementos teóricos e práticos referendou o estudo aqui relatado. O projeto de formação docente aqui registrado supunha a articulação entre ação e reflexão, teoria e prática, como forma de garantir a competência, a responsabilidade profissional e a autonomia do professor no exercício de sua profissão. Ele procurou, então, combinar o estudo teórico com a análise das situações didáticas reais, como forma de estimular o compromisso dos PROFESSORES com o estudo, com o exercício da reflexão, com a conquista da autonomia profissional, com um ensino significativo, com a aprendizagem significativa dos ALUNOS.

Referendada nos princípios da ação-reflexiva, essa proposta de formação docente se deparou com evidências da efêmera influência da formação inicial dos PROFESSORES e constatou a relevância dos movimentos de educação contínua. Dito de outro modo, os dados aqui encontrados confirmam as críticas que são feitas atualmente ao processo de formação inicial dos professores e referendam as sugestões de educação continuada. As informações coletadas exemplificam as fragilidades das ações esporádicas, não sistemáticas e não permanentes que caracterizam as iniciativas de

formação profissional dos professores. É em função de tais fragilidades que as propostas de formação contínua destacam a necessidade de fomentar a capacidade de aprendizagem contínua.<sup>120</sup>

Como vimos no relato da pesquisa, uma proposta de formação de professores só pode influenciar as práticas docentes em determinadas condições e dentro de determinados limites, o que reforça a necessidade de investimento intenso e constante em seu processo contínuo de formação. No desempenho dessa função, a Universidade tem um papel fundamental a cumprir: liderar esforços de estudo e pesquisa do cotidiano escolar, além de favorecer sólida formação teórica aos professores e futuros professores, seja a nível de graduação ou de pós-graduação. Nessa perspectiva, é necessário que a Universidade tome como seus os problemas da escola e da formação de professores, desempenhando a função social que dela se espera na busca de soluções para os problemas do país. Ela precisa, pois, reagir ao sucateamento que a ameaça e organizar-se para desempenhar plenamente as funções que lhe competem, entre elas, "cuidar" da formação dos professores, em projetos de formação inicial e contínua.

Ao final desse texto, algo ainda precisa ser dito: sem a pretensão de difundir respostas e soluções, o estudo aqui realizado respalda-se na concepção de que os professores, ao lado do conhecimento teórico, devem ser preparados para identificar e resolver problemas no cotidiano da sala de aula, refletir sobre sua prática, articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os atos. Muito ainda precisa ser feito, pois, conceber a formação de professores nessa perspectiva implica na formação global da pessoa e significa trabalhar para criar uma outra escola. Este projeto, de fato, permanece inacabado.

---

<sup>120</sup>A formação dos professores está, na verdade, a reboque do nosso tempo e seu problema principal continua sendo o da cisão entre a teoria e a prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M<sup>a</sup> Luisa. Evaluación de proyectos didáticos. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.140, set. 1986 (CD-Rom, Ihardun multimedia).
- ALVAREZ, Amélia & DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Alvaro (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.v.2, p.79-104.
- ALVES, Aida Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A..Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. *ANDE*. São Paulo: Cortez, v.12, n.19, p.17-21,1993.
- \_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: In: ANDRÉ, M. E. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.) *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997, p. 19-36.
- ASSMANN, Hugo. Sobre a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: 17, 1995, Brasília. *Anais...* Brasília, 1995. P.1-10.
- \_\_\_\_\_. Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 8, 1996, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 1996. (mimeo).
- AURÉLIO, Buarque. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
- BADÍA, Montserrat Castelló. Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.237, jun.1995 (CD-Rom, Ihardun multimedia).
- BARBOSA, Ivone. *Psicologia sócio-histórica-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia: UFG, 1991.(Dissertação de Mestrado).
- BECKER, Fernando. A propósito da "desconstrução". *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 19, n. 01, p.3-6, jan./jun. 1994.
- BENEDITO, Vicente. *Introducción a la Didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova, 1987.

- BLANCO, Maria Luisa Vicente. Una perspectiva desde el asesoramiento externo. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.223, mar.1994 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- BONAL, Xavier. Los límites del enfoque práctico. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.236, mayo 1995 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- BONAPÉ, Jaume Martínez. El profesorado en el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.240, oct.1995 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- BRANCO, Lisandre. O construtivismo e suas implicações pedagógicas. *ANDE*. São Paulo: Cortez, v.10, n. 17, p.13-19, 1991.
- BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CADERNOS CEDES. *Educação Continuada*. Papyrus: Campinas, n. 36 1995.
- CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CARMEN, Luis. Formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 168, p. 65-67, abr. 1989.
- CARRETERO, Mario & CASCÓN, José A. León. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.1, p. 273-287.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Paradigmas e métodos de investigação nas práticas de ensino - aspectos epistemológicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia:UFG, v.2, 1994. p. 79-90.
- CASCANTE, César & BRAGA, Gloria. Una guía práctica. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.224, abr.1994 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- CASTRO, José Luis et alii. Proyecto Harvard. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.175, p. 20-28, nov.1989.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CASTORINA, José Antônio et alii. *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
- CATANI, Denice Bárbara. *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COLL, César. Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 139, jul./ago.1987.

- \_\_\_\_\_. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 389-406.
- COLL, César & BOLEA Enric. As intenções educativas e os objetivos da educação escolar: alternativas e fundamentos psicológicos. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p.317-332.
- COLL, César & COLOMINA, Rosa. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p.298-314.
- COLL, César & MARTÍ, Eduard. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p.105-121.
- COLL, César & MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 265-280.
- COLL, César & ROCHERA, Maria José. Estruturação e organização do ensino: as seqüências da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 333-352.
- COLL, César & SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 281-297.
- \_\_\_\_\_. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 168, p.16-20, abr.1989.
- COLL, C. et alli. *Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, 1994.
- CORTE, Teresa Fernández. Unir teoría e práctica. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 221, ene. 1994 (CD-Rom, Ihardun multimedia).
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.
- DANILOV, M.A. & SKATKIN, M.N. *Didática de la Escuela Media*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

- DEL RÍO, Pablo & ALVAREZ, Amélia. Cenários educativos e atividade: uma proposta integradora para o estudo e projeto do contexto escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 201-221.
- DOMINGO, José Contreras. Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 253, p. 92-100, dic.1996.
- \_\_\_\_\_. ? Qué es ? *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.224, abr.1994a (CD-Rom, lhardun multimedia).
- \_\_\_\_\_. ? Cómo se hace ? *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.224, abr.1994b (CD-Rom, lhardun multimedia).
- \_\_\_\_\_. *Enseñanza, currículum y profesorado; introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990.
- DONOSO, Sebastian. Reestructuración de la formación docente a partir de las prácticas profesionales en pedagogía. *Revista de Pedagogía*. Barcelona, n. 334, p. 306-312, dic.1990.
- DUARTE, Remedios. ? Reproducción o transformación? *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 245, p. 78-83, mar.1996.
- DURKHEIM, Émile. *Educación e Sociología*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- ELLIOTT, John. ?Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa? *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 206, set. 1992 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FALCÃO, Jorge Tarcísio. O construtivismo piagetiano e pós-piagetiano: das operações lógico-formais aos conteúdos em contexto. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia:UFG, v.2, 1994. p.408-418.
- FILOCRE, João. Qualidade em educação. *Revista Dois Pontos*. Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p.16-17, out. 1991.
- FIORI, Giuseppe. *A vida de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FONT, Carlos Monereo. Estratégias para aprender a pensar bien. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 237, jun.1995 (CD-Rom, lhardun multimedia).

- FONT, Carlos Monereo, TURMO, Manoli Pifarré & FARRERO, Imma Prat. Pararse a pensar. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 219, nov. 1993 (CD-Rom, Ihardun multimedia).
- FRANÇA, Eliacir Neves. *Graduados... e depois? (A presença de egressos de Pedagogia/UFMT/CHS/CUR nas escolas públicas de 1º grau do município de Rondonópolis-MT)*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica/ CAPES/CNPq, 1995 (mimeo).
- FRANCESCH, Joan Domènech. Los movimientos de renovación pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 173, set. 1989 (CD-Rom, Ihardun multimedia).
- FURLANI, Lúcia Maria. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 1988.
- GILBERT, Rob. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.21-48.
- GIOVANNI, Luciana Maria. *A Didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus*. São Paulo: FE/USP, 1994 (Tese de Doutorado).
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.
- GIROUX, Henry & McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.144-158.
- GOERGEN, Pedro. Teoria e prática: problema básico da educação. In: RESENDE, Antônio Muniz. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979, p.23-34.
- GONÇALVES, Francisca. Aprendizagem, desenvolvimento intelectual e evolução da consciência. *ANDE*. São Paulo: Cortez, v. 12, n. 19, p. 11-16, 1993.
- GOULART, Íris. Qualidade da educação. *Revista Dois Pontos*. Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p.14-15, out. 1991.

- GÓMEZ, Ángel Pérez. Diálogo con la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.252, p.8-16, nov. 1996.
- \_\_\_\_\_. La formación del profesor y la reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.181, mayo199(CD-Rom, lhardun multimedia).
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen & COLL, César. De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.221, ene.1994 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- GRAMSCI, Antônio. *Cartas do Cárcere*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HERNÁNDEZ, Fernando. El lugar de los procedimientos. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 172, p.20-23, jul./ago. 1989.
- \_\_\_\_\_. Para comprender mejor la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 243, p. 48-53, ene. 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. Innovación y formación en y para los centros. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.240, oct.1995 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- JAPIASSU, Hilton. A crise das Ciências Humanas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, v.2, 1994. p. 21-29.
- JUAN, E. & CABALLER, M.J. Programación de unidades didácticas. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 169, abr. 1989 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- KLINGBERG, L. *Introducción a la Didáctica general*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978, p.141-293.
- KONDER, Leandro. *O futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. SãoPaulo: Paz e Terra, 1992.
- LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*. Campinas: Papyrus, n. 24, p.25-31.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991a.
- \_\_\_\_\_. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber? *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Goiânia, v. 17, n. 1-2, p. 111-117, jan./dez. 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola*. 1995 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Considerações sobre algumas abordagens atuais da escola e do ensino e a didática crítico-social*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 8, 1996, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 1996. (mimeo).

- \_\_\_\_\_. Trabalho docente como práxis. In: \_\_\_\_\_. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. São Paulo: PUC/SP, 1990 (Tese de Doutorado).
- \_\_\_\_\_. Contribuições das Ciências da Educação na constituição do objeto de estudo da Didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, v.2, 1994. p. 65-78.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Goiânia, v. 16, n. 1-2, p. 67-90, jan./dez. 1992.
- \_\_\_\_\_. *A relação objetivo-conteúdo-método na Didática crítico-social*. 1991 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: Pimenta, S. G. (coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996, p.107-134.
- LIMÓN, Margarita & CARRETERO, Mario. Aspectos evolutivos y cognitivos. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 238, p. 39-41, jul./ago.1995.
- LISITA, Verbena. *Ensino de História na 5ª série do ensino fundamental*. Goiânia: UFG, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- LÜDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *ANDE*. São Paulo: Cortez, v.12, n. 19, p.31-37, 1993.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Lino. *Ensaio construtivistas*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MADRUGA, Juan. Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 68-78.
- MARTÍN, Eduard & SOLÉ, Isabel. Intervenção psicopedagógica e atividade docente: chaves para uma colaboração necessária. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 415-427.
- MARTÍN, Elena. ? Qué contienen los contenidos escolares? *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 188, ene. 1991 (CD-Rom, Ihardun multimedia).

- MARTINS, Pura Lúcia. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. *ANDE*. São Paulo: Cortez, v.12, n. 19, p.23-29, 1993.
- MÄRZ, Fritz. *Grandes educadores*. São Paulo: EPU, 1987.
- MAURI, Maria Teresa & SOLÉ, Isabel. A formação psicológica do professor: um instrumento para a análise e planejamento do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 407-414.
- MAURI, Teresa et alii. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: \_\_\_\_\_. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996, p.79-122.
- MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Pedagogia: elementos para sua determinação e outros escritos*. Cuiabá/UFMT, 1992.
- McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T.T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.9-40.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MIRANDA, Marília Gouvea. O construtivismo como princípio explicativo na educação: a pretensão e o risco. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, v.2, 1994. p. 395-407.
- MIRAS, Mariana & SOLÉ, Isabel. A avaliação da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 374-385.
- MONTERO, Maria Lourdes. Comportamento do professor e resultado da aprendizagem: análise de algumas relações. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. v.2, p. 222-243.
- \_\_\_\_\_. Os estilos de ensino e as dimensões da ação didática. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. v.2, p. 244-264.
- MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994.
- MORENO, Amparo. Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona:R.B.A. Revistas, n. 173, p. 53-58, set. 1989.

- NISBET, John & SHUCKSMITH, Janet. *Estratégias de aprendizagem*. Madrid: Santillana, 1994.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Desenvolvimento e aprendizado. In: \_\_\_\_\_. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_. A teoria de Vygotsky. *Revista Dois Pontos*. Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p.18-19, out. 1991.
- OLIVEIRA, Maria Rita. Paradigmas e métodos de investigação - os fundamentos epistemológicos da Didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, v.2, 1994. p. 33-43.
- OLIVEIRA, Zilma. A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista. *ANDE*. São Paulo: Cortez, v.11, n. 18, p. 37-40, 1992.
- \_\_\_\_\_. Didática e construtivismo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, v.2, 1994. p. 419-424.
- ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: MAURI, Teresa et alii. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996, p.123-151.
- PENIN, Sônia. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência. *ANDE*. São Paulo: Cortez, v.12, n. 19, p. 5-10, 1993.
- PERETTI, André. Os determinantes da relação e a "ferramenta pedagógica". In: POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. Coimbra: Editora Coimbra, 1984, p.187-193.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PESSANHA, Eurize. A formação dos professores de primeiro grau: a questão das determinações de classe na escolha da profissão. *Cadernos Anped*, 1994. (mimeo).
- PETROVSKY, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica*. URSS: Editorial Progreso, 1979.
- PIMENTA, Selma Garrido & GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido. Educação, Pedagogia e Didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, v.2, 1994. p. 44-64.

- \_\_\_\_\_. *O estágio na formação de professores: unidade teoria-prática?* São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.)
- Alternativas do ensino de didática.* Campinas: Papirus, 1997, p.37-69.
- PLEYÁN, Carmen. El discurso docente, una actividade persuasiva. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 175, p. 16-19, nov. 1989.
- POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica.* Coimbra: Editora Coimbra, 1984.
- POZO, Juan Ignacio. Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 175, p. 8-11, nov. 1989.
- \_\_\_\_\_. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p.176-197.
- PUJOL, Anna, TOR, Toni & SITJÀ, Ramon. Una propuesta en la formación inicial del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 168, p. 60-64, abr. 1989.
- RASCO, J. Félix Angulo. ? Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 220, dic. 1993 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- REYES, G. & PAIROL, G. *Pedagogía.* Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988, p.28-121.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação escolar e práxis.* São Paulo: Iglu, 1991.
- RIVIÈRE, Ángel. Entender la educación: una tarea cognitiva. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 173, p. 74-76, set. 1989.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Proyectos curriculares. ?Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 172, p. 14-18, jul./ago. 1989.
- \_\_\_\_\_. Entrevista. *Revista Pátio.* Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, n. 0, fev./abr. 1997.
- \_\_\_\_\_. El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R.B.A. Revistas, n.232, ene. 1995 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- \_\_\_\_\_. Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R.B.A. Revistas, n.221, ene. 1994 (CD-Rom, lhardun multimedia).

- SALOMON, Marta. Pesquisa exhibe quadro "desastroso". *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 5 maio 1996.
- SANCHO, Juana Maria & HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista con Donald Schön. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n.222, feb.1994 (CD-Rom, lhardun multimedia).
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 172, p. 8-13, jul./ago.1989.
- SANTOS, Marlene Silva de Oliveira. *Educação e poder local: a experiência de uma educadora*. Cuiabá: Entrelinhas Editora, 1997.
- SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. *A formação contínua* (mimeo).
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SCHNETZLER, Roseli. Do ensino como transmissão, para um ensino como promoção de mudança conceitual nos alunos: um processo (e um desafio) para a formação de professores de Química. *Cadernos Anped*, n. 6, p.55-89, out. 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*. PortoAlegre, v.18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.
- \_\_\_\_\_. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: \_\_\_\_\_. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.122-140.
- \_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 7, 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, v.2, 1994. p. 235-246.
- \_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, TomazTadeu & MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.184-202.
- SILVA, Jefferson. A educação e a revolução científica e técnica contemporânea. *ANDE*. São Paulo: Cortez, v.11, n. 18, p. 5-13, 1992.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas ?* 2 ed. Lisboa: Moraes, 1978.
- SOLÉ, Isabel. Lectura y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 216, jul./ago. 1993 (CD-Rom, lhardun multimedia).

- TAPIA, Jesus Alonso. ¿Enseñar a pensar? Sí, pero ¿Cómo? *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 161, p.52-54, jul./ago.1989.
- TAPIA, Jesus Alonso & GARCIA-CELAY, Ignacio. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C.;PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 161-175.
- TESORO, Luci Léa L. M. *Rondonópolis-MT: um entroncamento de mão única - lembranças e experiências dos pioneiros*. São Paulo: Bartira, 1993.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- TORRE, Ana Maria. Solo ante el problema. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 175, p.12-15, nov. 1989.
- TORRE, S. *Didáctica e currículo; bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: EditorialDykinson, 1993.
- VALLS, Enric. Los procedimientos: su concreción en el área de historia. *Cuadernos de Pedagogía*.Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 168, p.33-36, abr. 1989.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofía da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- YIGOTSKY, Lev Semynovich. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZARZA, Martín Alonso. Técnicas de estudio: una aproximación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*.Barcelona: R.B.A. Revistas, n. 175, p. 24-27, nov. 1989.
- ZEICHENER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEMELMAN, Hugo. El actual momento histórico y sus desafíos. *Cadernos Anped*, n.6, p. 7-28, out.1994.

# ANEXOS

1. Demonstrativo do Desenvolvimento do Trabalho .....	186
2. Plano de Curso Original da Escola .....	189
3. Plano de Ensino Elaborado no Início da Pesquisa .....	191
4. Protocolo de Registro das Aulas do 1º Magistério Noturno .....	195
5. Protocolo de Registro das Aulas do 1º Magistério Matutino .....	197
6. Roteiro de Avaliação das Aulas do 1º Magistério Noturno .....	199
7. Roteiro de Avaliação das Aulas do 1º Magistério Matutino .....	203
8. Média, por Disciplina, dos ALUNOS do 1º Magistério Matutino .....	210

## DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

DATA	ATIVIDADE	PERÍODO	TOTAL DE HORAS
07/03/96	Reunião de Estudo e Planejamento	09:00 - 11:00	02:00
08/03/96	Reunião de Estudo e Planejamento	13:30 - 17:00	03:30
12/03/96	Reunião de Estudo e Planejamento	13:30 - 15:30	02:00
<b>I BIMESTRE - 11/03/96 A 18/05/96</b>			
13/03/96	Aula da PROFESSORA	07:00 - 08:35	01:35
14/03/96	Aula da PROFESSORA	08:30 - 09:15	00:45
15/03/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	13:00 - 17:00	04:00
18/03/96	Aula do PROFESSOR	19:00 - 20:21	01:21
20/03/96	Aula da PROFESSORA	07:05 - 08:30	01:25
20/03/96	Aula do PROFESSOR	19:45 - 20:20	00:35
21/03/96	Aula da PROFESSORA	08:39 - 09:15	00:36
22/03/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 16:30	02:30
25/03/96	Reunião de Estudo	14:00 - 17:00	03:00
25/03/96	Aula do PROFESSOR	19:45 - 21:02	01:17
27/03/96	Aula da PROFESSORA	07:10 - 08:30	01:20
28/03/96	Aula da PROFESSORA	08:30 - 09:15	00:45
28/03/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 17:00	03:00
29/03/96	Aula do PROFESSOR (ausentou-se)	-	-
01/04/96	Reunião de Estudo	14:00 - 16:00	02:00
01/04/96	Aula do PROFESSOR	19:40 - 21:00	01:20
03/04/96	Aula da PROFESSORA	07:00 - 08:30	01:30
08/04/96	Reunião de Estudo	14:00 - 17:00	03:00
08/04/96	Aula do PROFESSOR	19:45 - 20:55	01:10
10/04/96	Aula da PROFESSORA	07:05 - 08:30	01:25
10/04/96	Reunião de Estudo	08:45 - 11:00	02:15
11/04/96	Aula da PROFESSORA	08:35 - 09:15	00:40
11/04/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 17:00	03:00
12/04/96	Aula do PROFESSOR	20:25 - 21:00	00:35
13/04/96	Aula do PROFESSOR	18:14 - 19:30	01:16
15/04/96	Reunião de Estudo	19:00 - 20:20	01:30
15/04/96	Aula do PROFESSOR (falecimento do Sr. Daniel)	-	-
17/04/96	Aula da PROFESSORA	07:09 - 08:15	01:06
17/04/96	Reunião de Estudo	08:30 - 11:00	07:00
17/04/96	Aula do PROFESSOR	20:25 - 21:00	01:15
18/04/96	Aula da PROFESSORA	08:30 - 09:15	00:45
18/04/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 16:30	02:30
22/04/96	Reunião de Estudo	14:00 - 16:20	02:20

22/04/96	Aula do PROFESSOR	21:20 - 22:10	00:50
24/04/96	Aula da PROFESSORA	07:00 - 08:30	01:30
25/04/96	Aula da PROFESSORA	08:30 - 09:15	00:45
25/04/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 16:00	02:00
25/04/96	Aula do PROFESSOR	20:23 - 21:04	00:41
29/04/96	Reunião de Estudo	14:00 - 16:00	02:00
29/04/96	Aula do PROFESSOR	21:20 - 22:30	01:10
02/05/96	Aula da PROFESSORA	08:35 - 09:16	00:41
02/05/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 17:00	03:00
02/05/96	Aula do PROFESSOR	20:24 - 21:00	00:36
06/05/96	Reunião de Estudo	14:00 - 16:45	02:45
06/05/96	Aula do PROFESSOR	21:20 - 22:31	01:11
08/05/96	Aula da PROFESSORA	07:05 - 08:35	01:30
09/05/96	Aula da PROFESSORA	08:35 - 09:17	00:42
09/05/96	Reunião de Estudo	09:30 - 11:00	01:30
09/05/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 17:00	03:00
10/05/96	Aula do PROFESSOR	20:25 - 21:02	00:37
13/05/96	Reunião de Estudo	14:00 - 17:00	03:00
13/05/96	Aula do PROFESSOR	21:15 - 22:35	01:20
15/05/96	Aula da PROFESSORA	07:06 - 08:31	01:25
15/05/96	Reunião de Estudo	08:40 - 11:00	02:20
15/05/96	Discussão com alunos e professores do	19:00 - 21:00	02:00
16/05/96	Aula da PROFESSORA	07:40 - 08:30	00:50
16/05/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 17:00	03:00
16/05/96	Aula do PROFESSOR	20:25 - 21:20	00:55
<b>II BIMESTRE - 20/05 A 19/07</b>			
20/05/96	Aula do PROFESSOR	21:15 - 22:35	01:20
22/05/96	Aula do PROFESSOR	21:15 - 22:35	01:20
22/05/96	Aula da PROFESSORA	07:05 - 08:30	01:25
23/05/96	Aula da PROFESSORA	08:30 - 09:15	00:45
23/05/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 16:20	02:20
27/05/96	Entrevista com o PROFESSOR	14:35 - 15:00	00:25
27/05/96	Reunião de Estudo	15:00 - 16:30	01:30
27/05/96	Aula do PROFESSOR	21:25 - 22:20	00:55
29/05/96	Aula da PROFESSORA	07:05 - 08:36	01:31
29/05/96	Reunião de Estudo	09:00 - 11:00	02:00
30/05/96	Aula da PROFESSORA	08:36 - 09:16	00:40
30/05/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	14:00 - 17:00	03:00
03/06/96	Reunião de Estudo	14:00 - 16:30	02:30
04/06/96	Discussão com alunos e professores do	07:00 - 09:15	02:15
05/06/96	Aula da PROFESSORA	07:10 - 08:35	01:25
10/06/96	Reunião de Estudo	14:00 - 17:00	03:00
12/06/96	Aula da PROFESSORA	07:10 - 08:35	01:25

13/06/96	Aula da PROFESSORA	08:35 - 09:15	00:40
13/06/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	09:30 - 11:00	01:30
17/06/96	Reunião de Estudo	14:00 - 16:20	02:20
19/06/96	Aula da PROFESSORA	07:05 - 08:31	01:26
20/06/96	Aula da PROFESSORA	08:34 - 09:17	00:43
20/06/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	09:25 - 11:00	01:35
24/06/96	Reunião de Estudo	14:00 - 17:00	03:00
26/06/96	Aula da PROFESSORA	07:00 - 08:30	01:30
27/06/96	Aula da PROFESSORA	08:25 - 09:20	00:55
27/06/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	09:30 - 11:00	01:30
01/07/96	Reunião de Estudo	14:00 - 17:00	03:00
03/07/96	Aula da PROFESSORA	07:05 - 08:35	01:30
04/07/96	Aula da PROFESSORA	08:40 - 09:17	00:37
04/07/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	09:25 - 11:00	01:35
08/07/96	Reunião de Estudo	14:00 - 17:00	03:00
10/07/96	Aula da PROFESSORA (paralisação dos	-	-
11/07/96	Aula da PROFESSORA	08:35 - 09:16	00:41
11/07/96	Reunião de Avaliação e Planejamento	09:25 - 11:00	01:35
15/07/96	Reunião de Estudo	14:00 - 17:00	03:00
16/07/96	Coorientação do Projeto das alunas do	14:00 - 17:00	03:00
17/07/96	Aula da PROFESSORA	07:09 - 08:35	01:26
17/07/96	Coorientação do Projeto das alunas do	13:00 - 22:00	09:00
18/07/96	Exposição da Feira de Ciências	08:00 - 11:00	03:00
	Recesso das Escolas		
15/08/96	Reunião Final de Avaliação do Trabalho	14:00 - 15:20	01:20
14/08/96	Entrevista com o Coord Pedagógico	15:00 - 15:50	00:50
15/08/96	Entrevista com a PROFESSORA	15:20 - 16:20	01:00
15/08/96	Reunião de Estudo	16:20 - 17:00	00:40
16/08/96	Reunião de Estudo	13:30 - 16:30	03:00
19/08/96	Reunião de Estudo	13:30 - 15:20	01:50
	Greve dos professores estaduais		
08/10/96	Reunião de Estudo	13:30 - 15:00	01:30
22/10/96	Reunião de Estudo	18:30 - 19:45	01:15
	TOTAL	Total de Dias	Total de Horas
	Reuniões de Estudo	29	71:45
	Reuniões de Avaliação e Planejamento	18	40:25
	Aulas do PROFESSOR	19	19:44
	Aulas da PROFESSORA	33	35:54
	Atividades Extras	11	21:30
		TOTAL:	189:18

## PLANO DE CURSO<sup>1</sup>

ESCOLA ESTADUAL DE I E II GRAUS "DANIEL MARTINS MOURA"

DISCIPLINA: DIDÁTICA

SÉRIE: 1º ANO

CURSO: HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO - NÍVEL I A IV

ANO: 1.995

TURNOS: MATUTINO E NOTURNO

PROFESSORES:

### OBJETIVOS:

- DA ESCOLA: Propiciar a todos uma formação cultural que possa contribuir como instrumento na busca de melhores condições de vida, bem como na construção de uma sociedade, onde a liberdade e igualdade sejam reais e não formais.
- DO MAGISTÉRIO: Formar educadores comprometidos com uma educação voltada para a busca da real democratização da escola e da sociedade.

### OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

- Compreender a função da Didática e sua aplicabilidade em situações concretas de ensino de modo a garantir maior segurança técnica em sua prática pedagógica.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conceituar educação, após o conhecimento de diferentes concepções.
- Compreender que a Pedagogia é um conjunto de conhecimentos sistemáticos relativos ao fenômeno educativo.
- Compreender a importância da Didática como auxiliar na formação cultural, técnica do futuro professor.
- Explorar os textos críticos, caracterizando os autores quanto as tendências pedagógicas defendidas.
- Analisar as tendências pedagógicas (Escola Tradicional e Escola Nova), estabelecendo um paralelo entre as mesmas.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

### 1º BIMESTRE

- Reflexões sobre a escolha do curso
- As razões para ser professor (vocação profissional)
- Noções básicas sobre o ensino da Didática
- Como fazer um trabalho científico
- O que é Educação
- Tipos de Educação
- Objetivos da Educação

---

<sup>1</sup>Reprodução integral do Plano de Curso elaborado pela Escola.

- Bases da Educação
- Texto complementar: O que é Educação?

## 2º BIMESTRE

- Pedagogia e Didática
- Conceito de Didática
- Evolução histórica da Didática
- Pesquisa junto aos professores de I a IV sobre a Didática e sua aplicação na prática
- Texto complementar: O professor e a Didática
- Noções sobre ideologia.

## 3º BIMESTRE

- Compromisso social e ético dos professores
- Fracasso escolar
- Estudo do livro: "A vida na escola e a escola na vida"
- Texto complementar: Relação professor/aluno no ensino de 1º grau: questão apenas de atenção e carinho ou também de competência profissional?

## 4º BIMESTRE

- Tendências Pedagógicas - Escola Tradicional
  - Escola Nova
- Outros textos complementares para despertar a criatividade

## BIBLIOGRAFIA

01. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Coleção Magistério, Editora Cortez, São Paulo.
02. HAIDT, Regina Célia. Curso de Didática Geral. Série Educação, Editora Ática, São Paulo, 1994.
03. PILETTI, Claudino. Didática Geral. Editora Ática.
04. NÉRICE, Imídeo. Didática Geral. Editora Atlas.
05. REVISTA ANDE
06. MELO, Guiomar. Magistério do 1º Grau. Editora Cortez, 9ª edição, 1.988.
07. CERVO, A. L. Metodologia Científica. Editora Cortez.
08. Textos diversos.

## AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados pela assiduidade, participação e questionamentos em debates, cumprimento dos deveres.

- Trabalhos escritos (individual e grupo)
- Provas bimestrais.

## PLANO DE ENSINO

Escola Estadual de 1º e 2º Graus DANIEL MARTINS MOURA  
Disciplina: DIDÁTICA  
Série: 1º ano - Habilitação para o Magistério - Nível I a IV  
Ano: 1996 - 1º Semestre

### *JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA*

No "Regimento Interno" da E. E. de 1º e 2º Graus Daniel Martins Moura figura o objetivo de "...propiciar a todos uma formação cultural que possa contribuir como instrumento na busca de melhores condições de vida, bem como na construção de uma sociedade, onde a liberdade e igualdade sejam reais e não formais".

O objetivo indicado expressa conhecimento das relações que ocorrem entre a escola e a sociedade, onde a primeira é concebida como veículo de formação cultural, mediante a divulgação de saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes, convicções, necessários à vida em sociedade. A escola é vista como importante agente de transmissão de conhecimentos e aprimoramento dos saberes que os alunos já possuem, propiciando uma formação que é vista como fundamental, na medida em que contribui para a constituição de melhores condições de vida e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Desse modo, a relevância do ensino proposto pela escola está em fornecer aos alunos elementos que os permitam entender e atuar na sociedade. O ensino da Didática comunga, em termos gerais, desses mesmos propósitos e, em termos específicos, desempenha o relevante papel de dirigir a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, preocupando-se com questões referentes ao significado social do ensino e às questões de natureza teórico-metodológica que nele interferem.

Discutindo conceitos, significados e modalidades da educação, o ensino da Didática pretende levar o aluno de magistério a compreender o ensino, discuti-lo, avaliá-lo e reavaliá-lo, de modo a adquirir consistência teórica e segurança técnica no manejo do trabalho em sala de aula.

Nessa fase introdutória à temática pedagógica, o ensino de Didática deve propiciar uma reflexão teórica que seja capaz de orientar as ações dos futuros professores do ensino fundamental. Desse modo, a proposta dessa disciplina para o 1º ano de magistério é o de valorizar a discussão mais abrangente dos múltiplos aspectos que delinham as situações de ensino. Se, tradicionalmente, o privilégio da discussão assentou-se no estudo de métodos, proposições e prescrições, a presente proposta aspira criar condições de análise e estudo de outros elementos (não exclusivamente práticos) que interferem no trabalho pedagógico.

A Didática é, em suma, concebida como área de estudos sobre o ensino, cuja destinação é lidar com o conhecimento. Esse estudo pretende permitir que o aluno (futuro professor) adquira conhecimentos que o permitam entender, formular e dirigir seu trabalho pedagógico em função do compromisso de garantir a aprendizagem das crianças do ensino fundamental

### *OBJETIVO GERAL*

Propiciar aos alunos (futuros professores) a reflexão e análise sistemática sobre o processo de ensino, a partir de suas múltiplas dimensões. Isso implica em promover a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, em circunstâncias de educação formal (institucional), buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica que se processa no cotidiano da sala de aula, mediante a posse articulada de conhecimentos teórico-científicos e técnico-práticos.

### *OBJETIVOS ESPECÍFICOS*

- Levar o aluno a manifestar as razões que o levaram a fazer a opção pelo magistério.
- Incentivar a reflexão sobre a escolha do curso, associada à discussão sobre o papel do professor.
- Propiciar a reflexão sobre o curso de magistério, destacando a responsabilidade do professor na formação cultural dos indivíduos.
- Investigar as condições de trabalho, formação, carreira, salário e organização político-sindical que interferem na

constituição da profissão de professor e no seu significado social.

- Permitir a compreensão do fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões, destacando seu caráter histórico-social.
- Levar os alunos a conhecerem diferentes concepções de educação, de modo que sirvam de referência na elaboração de seus próprios conceitos.
- Discutir conceitos, objetivos, valores da educação, apontando para seu caráter social e histórico e, portanto, não neutro.
- Promover o conhecimento de diferentes conceitos sobre a educação, suas diversas manifestações e modalidades, enfatizando a especificidade do saber escolar.
- Levar à compreensão da educação como campo de estudos científicos, que implicam teorias, princípios e métodos de investigação.
- Analisar a Pedagogia como campo de conhecimentos que se ocupam do estudo sistemático do fenômeno educativo.
- Possibilitar que os alunos adquiram noções básicas sobre a Didática e seu objeto de estudo, bem como a sua importância como auxiliar na formação cultural e técnica do futuro professor.
- Estudar o desenvolvimento histórico do ensino e da Didática.
- Analisar as Tendências Pedagógicas a partir dos aspectos teórico-metodológicos que lhes dão suporte.
- Ler e analisar textos, caracterizando suas propostas quanto às concepções pedagógicas que os subsidiam, de modo que os alunos saibam se situar diante de um conjunto de teorias e práticas.
- Realizar estudo histórico, identificando autores consagrados que escreveram sobre o ensino, verificando como construíram explicações e prescrições que pretendiam nortear a prática do professor.
- Permitir a formação de conceitos e atitudes sobre o ensino e a escola.
- Incentivar a manifestação das percepções dos alunos acerca dessa temática.
- Buscar preparar teórico-metodologicamente os futuros professores, de modo que assumam atitudes reflexivas em relação ao seu trabalho e às condições sociais que o influenciam.
- Procurar ajudar os futuros professores a aprenderem a ensinar, sendo capazes de pensar naquilo que fazem.
- Sensibilizar os futuros professores a buscarem conhecer cada vez melhor o trabalho que deverão desempenhar, assim como estratégias eficazes que lhes permitam ensinar melhor os seus alunos.
- Incentivar o pensamento autônomo, crítico e reflexivo dos futuros professores, visto como suporte para que estes possam dar sentido e direção ao seu trabalho e tomar decisões pedagógicas, exigidas pelo cotidiano de sala de aula.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

### I BIMESTRE (11/03 a 18/05)

#### UNIDADE I - Fenômeno Educativo: Sentido Amplo e Sentido Estrito.

##### 1. Sentido social e profissional da profissão de professor

Texto Básico:

BRUSCHINI, Cristina. *Vocação ou Profissão?* In: Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE). São Paulo: Cortez, ano 1, nº2, 1981. p. 71-74.

Texto Complementar:

ARAÚJO, Luis S. *O professor: formação, carreira, salário e organização política-reflexões por uma organização politicamente competente.* In: Em Aberto, Brasília, ano6, nº34, abr./jun. 1987. p.01-10.

##### 2. O fenômeno educativo e suas várias manifestações e modalidades

###### 2.1. Relações entre educação e sociedade

Texto Básico:

LIBÂNEO, José Carlos. *Prática educativa e sociedade.* In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1991. p. 16-22.

###### 2.2. Educação: fenômeno histórico

Texto Básico:

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 13 ed. São Paulo: Nacional, 1981. (Atualidades Pedagógicas; V.59). p.01-10.

### 2.3. Conceitos e modalidades da educação

Texto Básico:

LIBÂNEO, José Carlos. *Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional*. I: Inter-Ação; Revista da Faculdade de educação - UFG, 16(1-2): 67-90, Jan/Dez. 1992.

### 2.4. Natureza da Educação e educação escolar

Texto Básico:

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a natureza e a especificidade da educação*. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica - primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; V.40). p. 19-30.

Textos Complementares:

OLIVEIRA, Betty. *A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica*. In OLIVEIRA, B. & DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985. (Coleção polêmicas do nosso tempo; V. 18). p. 11-45.

SHEIBE, Leda. *O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade*. In: Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 6, nº 12, 1987. p.11-14.

## II BIMESTRE (20/05 a 19/07)

### UNIDADE II - Educação, Ensino e Didática.

#### I. Relações entre produção do conhecimento e ensino

Texto Básico:

LIMA, Soraiha. *Produção do conhecimento e saber escolar*. Monografia de Especialização. Mimeo. p.09-24.

Textos Complementares:

LIBÂNEO, José Carlos. *Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social*. In: Revista da Associação Nacional de Educação, ano 5, nº 11, 1986. p. 05-13.

PENIN, Sônia T. S. *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino: questões teórico-metodológicas*. In: VII ENDIPE, 5 a 9 de junho de 1994, Goiânia. p.195-214.

#### 2. Ensino: objeto de estudo da Didática

Texto Básico:

LIBÂNEO, José Carlos. *O processo de ensino na escola*. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 77-102.

Textos Complementares:

LIBÂNEO, José Carlos. *Contribuições das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da Didática*. In: Anais do VII ENDIPE, 5 a 9 de junho de 1994 - Goiânia. p.65-78.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber?* In: Inter-Ação - Revista da Faculdade de Educação - UFG, 17(1-2): 111-125, Jan./Dez. 1993.

CANDAU, Vera Maria. *A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p.12-22.

#### 3. Construção histórica do conhecimento didático

Texto Básico:

LIBÂNEO, José Carlos. *Desenvolvimento histórico da didática e tendências pedagógicas*. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. p.57-76.

Textos Complementares:

ROSA, Maria da Glória. *História da educação através dos textos*. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte. 1981.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O curso se desenvolverá mediante exposição oral pelos professores, leituras individuais e /ou conjuntas em sala de aula ou como atividade extra-classe, trabalhos coletivos variados e estudos individuais.

## AValiação

Os alunos serão avaliados pela assiduidade, participação nas aulas, levantamento de questões, cumprimento dos deveres propostos pelos professores (leituras, redações, trabalhos diversos, provas escritas bimestrais).

## BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

ARAÚJO, Luis S. *O professor: formação, carreira, salário e organização política - reflexões por uma organização politicamente competente*. In: Em Aberto, Brasília, ano 6, nº34, abr./jun. 1987. p.01-10.

BRUSCHINI, Cristina. *Vocação ou Profissão?* In: Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE). São Paulo, Cortez, ano 1, nº2, 1981. p. 71-74.

CANDAU, Vera Maria. *A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p.12-22.

LIBÂNEO, José Carlos. *Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional*. I: Inter-Ação; Revista da Faculdade de educação - UFG, 16(1-2): 67-90, Jan/Dez. 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Contribuições das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da Didática*. In: Anais do VII ENDIPE, 5a 9 de junho de 1994 - Goiânia. p.65-78.

LIBÂNEO, José Carlos. *Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social*. In: Revista da Associação Nacional de Educação, ano 5, nº 11, 1986. p. 05-13.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber?* In: Inter-Ação - Revista da Faculdade de Educação - UFG, 17(1-2): 111-125, Jan./Dez. 1993.

LIMA, Soraiha. *Produção do conhecimento e saber escolar*. Monografia de Especialização. Mimeo. p.09-24.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 13 ed. São Paulo: Nacional, 1981. (Atualidades Pedagógicas; V.59). p.01-10.

OLIVEIRA, Betty. *A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica*. In OLIVEIRA, B. & DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985. (Coleção polêmicas do nosso tempo; V. 18). p. 11-45.

PENIN, Sônia T. S. *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino: questões teórico-metodológicas*. In: VII ENDIPE, 5 a 9 de junho de 1994, Goiânia. p.195-214.

ROSA, Maria da Glória. *História da educação através dos textos*. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a natureza e a especificidade da educação*. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica - primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; V.40). p. 19-30.

SHEIBE, Leda. *O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade*. In: Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 6, nº 12, 1987. p.11-14.

## PROTOCOLO DE REGISTRO DAS AULAS

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº: 03 - *Aulas Geminadas (80 minutos)*

OBJETO DE OBSERVAÇÃO: 1º Magistério "C" - *Noturno*

DATA: 25 de março de 1996 (*segunda-feira*)

INÍCIO DAS ANOTAÇÕES: 19:45 horas

TÉRMINO DAS ANOTAÇÕES: 21:02 horas

01. Após o sinal entramos na sala. O professor faz a chamada e pede que os alunos peguem  
02.o texto da aula passada para retomá-lo. Os alunos fazem silêncio. Uma funcionária da escola traz  
03.um dicionário para a sala e o professor informa que ele permanecerá na mesa, podendo ser  
04.consultado por quem precisar verificar o significado de alguma palavra. Um aluno reclama que seu  
05.nome não está na lista de presença e o professor o chama até à mesa. Pergunta se todos estão  
06.de "posse" do texto e diz que dará uma explicação rápida antes de iniciar o outro texto. Uma  
07.aluna pergunta se é aula para tirar dúvidas, o professor responde que sim e esclarece que pode  
08.ser interrompido quando alguém tiver dúvidas. Pede a uma aluna que inicie a leitura. Ela lê com  
09.dificuldade. O professor comenta rapidamente os trechos lidos. Solicita que outros colegas  
10.comentem o que foi lido. Os alunos permanecem em silêncio. O professor, então, apresenta sua  
11.interpretação do texto, usando poucos argumentos. A aluna continua lendo, o professor  
12.interrompe para perguntar se há dúvidas, os alunos permanecem calados e o professor faz seus  
13.comentários. Os alunos, em silêncio, acompanham a leitura do texto. O professor faz perguntas  
14.sobre o texto, mas os alunos não respondem. Agora, o professor pede que outra aluna leia,  
15.enquanto todos acompanham sua leitura. Ao final da leitura o professor pergunta se há dúvidas e  
16.os alunos dizem que não. Pede que os alunos peguem o outro texto ("Vocação ou Profissão?") e  
17.diz que posteriormente "iremos desenvolver uma técnica sobre esse texto. A técnica se chama  
18.'o que você diz". Estabelece um tempo para os alunos lerem o texto, já que confirmaram não tê-  
19.lo feito em casa. Diz que devem ler, compreender, tirar dúvidas e reafirma a importância do uso  
20.do dicionário, que está sobre a mesa. São 20:05 horas, os alunos iniciam a leitura; lêem em  
21.silêncio, enquanto o professor organiza alguns papéis. Interrompe a leitura dos alunos para  
22.recolher o dinheiro das fotocópias. Faz-se silêncio novamente, onde só se ouve o barulho do  
23.ventilador e de vozes fora da sala. Novamente o professor interrompe o silêncio, cobrando os  
24.alunos. Às 20:10 o professor pergunta se pode dar início à discussão do texto. Os alunos olham  
25.assustados para o professor, pois não puderam ler. Ainda assim uma aluna pede para lerem  
26.alternadamente. O professor concorda e ela inicia a leitura. O texto trata da feminização do  
27.magistério e sua pouca relevância profissional, denunciando mecanismos sócio-políticos e  
28.ideológicos que favoreceram a construção histórica desta visão. Uma aluna diz que quando uma  
29.pessoa nasce com um dom, ninguém lhe tira. Um aluno diz que não é uma questão de dom, mas  
30.há uma "pressão" que leva as pessoas a "decidirem" sobre a profissão. O professor vai anotando  
31.no quadro as opiniões dos alunos a respeito da feminização do magistério: dom da mulher/ sairia  
32.com diploma/ por ser uma profissão digna para a mulher. Um aluno pergunta qual é o sentido  
33.dessa última afirmação e o professor pede que outros alunos respondam. Uma aluna considera  
34.que a mulher, por ser mais frágil, no magistério poderia se preparar para a vida familiar. Outra  
35.aluna insiste que é uma questão de dom. O tema despertou o interesse dos alunos, que  
36.formulam opiniões e debatem com seus colegas. Alguns defendem que a mulher é uma força

37.econômica importante nos dias de hoje e, muitas vezes, sustenta sozinha sua casa. Algumas alunas  
38.aproveitam essa opinião para falarem da independência que a mulher tem adquirido. Alguns alunos  
39.brincam dizendo que o professor está "em cima do muro", pois até agora não manifestou seu  
40.entendimento sobre essa questão. São 20:20 horas quando bate o sinal para a próxima aula. O  
41.debate na sala continua entusiasmado e uma aluna comenta as posturas machistas de seu marido.  
42.Por indicação do professor, outra aluna continua a leitura do texto. Após a leitura do parágrafo,  
43.o professor pergunta "-porque o magistério é uma ótima profissão pra mulher?". Ele faz a pergunta  
44.em tom provocativo e uma aluna reage com fúria, devolvendo a provocação ao perguntar se ele  
45.passa, lava, cozinha quando chega em casa. Um aluno conta que faz o serviço de casa e as  
46.mulheres riem. O professor interrompe a brincadeira e pede a outra aluna que continue a leitura.  
47.Ela lê com dificuldade. Ao concluir o parágrafo, o professor diz que o texto "dá pistas para  
48.entender o que é a profissão do magistério e o que isso tem a ver com vocação". Uma aluna  
49.pergunta se as mulheres não teriam mais facilidade para estudar e um colega reage dizendo que  
50.é uma questão de tempo, pois é difícil estudar quando é preciso conciliar estudo e trabalho. Vários  
51.outros alunos se manifestam e instaura-se uma polêmica "sexual" em torno da profissão magistério.  
52.O professor interfere, dizendo que a mulher não tem menor capacidade e autoriza a continuidade  
53.da leitura. Os alunos acompanham a leitura e quando se lê que a predominância no magistério  
54.é feminina, uma aluna diz: "é, a mulher tá sempre na frente". O professor pergunta sobre as  
55.razões da predominância das mulheres no magistério e antes que os alunos possam responder,  
56.solicita a continuidade da leitura. Ao ler mais um parágrafo, o professor os provoca com várias  
57.perguntas, de modo que os alunos ficam entendendo que o professor é favorável a uma postura  
58."machista". Ao receber esse adjetivo o professor não se defende. Segue a leitura, que traz à tona  
59.a discussão sobre a submissão feminina. Um aluno pergunta se a submissão existe em função de  
60.que a mulher se contenta com pouco. Alunos reagem. Uma aluna diz que o professor os deixa  
61.ansiosos, pois ele só pergunta e não responde. Parecem curiosos para saber qual é a opinião do  
62.professor, mas ele nada comenta e diz para continuarem a leitura do texto. Um aluno faz a leitura  
63.e outro pede silêncio dos colegas. O aluno que lê diz ter uma dúvida sobre o assunto, formula sua  
64.pergunta e o professor diz que não entendeu. O aluno repete a pergunta e uma colega responde.  
65.Outra aluna relê o mesmo trecho e pede explicações para o professor. A partir de seus  
66.comentários, os alunos o consideram "suspeito", pois favorece uma interpretação "machista" do  
67.texto. A leitura prossegue e, enfim, o professor pergunta: "-o magistério é vocação ou profissão,  
68.pelo fato de ser desempenhado, basicamente, por mulheres?". Os alunos não respondem. Pela  
69.direção que o professor está dando à aula, os alunos reagem também ao texto, reprovando-o.  
70.Após alguns instantes de silêncio, uma aluna diz que "magistério não é vocação, mas do tanto que  
71.dizem isso, usando a psicologia, as mulheres acabam se convencendo que têm o dom pra  
72.ensinar". Continua a leitura e uma aluna faz uma avaliação sobre os espaços e conquistas da  
73.mulher na sociedade atual. Ela recebe apoio dos colegas. Alguém pergunta ao professor se ele só  
74."vive" do salário de professor. O professor ri e observa a polêmica que se instaurou em torno do  
75.assunto. Bate o sinal, são 21:00 horas e os alunos vão se retirando para o recreio. O professor  
76.informa que continuará a discussão na próxima aula. Saímos.

## PROTOCOLO DE REGISTRO DAS AULAS

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº: 33 - *Aulas Geminadas (90 minutos)*

OBJETO DE OBSERVAÇÃO: *1º Magistério "A" - Matutino*

DATA: *17 de julho de 1996 (quarta-feira)*

INÍCIO DAS ANOTAÇÕES: *07:09 horas*

TÉRMINO DAS ANOTAÇÕES: *08:35 horas*

01. Ao entrarmos em sala, a professora apaga o quadro e diz um sonórico "Bom Dia" aos  
02.alunos. Eles respondem em coro. A professora esclarece que hoje é o último dia de aula de  
03.Didática do bimestre e informa que amanhã, quinta-feira, estará se realizando a I Feira de Ciências,  
04.sendo que todos deverão prestigiar o trabalho dos colegas. A professora comenta que durante o  
05.bimestre ela foi caminhando e crescendo junto com os alunos e que, no princípio do trabalho  
06.esteve muito angustiada, mas que agora encontra-se tranqüila, pois, tem podido ver resultados.  
07.Diz que os alunos melhoraram bastante em termos de redação e expressão das idéias, sendo que  
08.ela consegue, agora, fazer uma leitura corrente de seus textos, o que era impossível antes. Enfim,  
09.a professora faz uma avaliação (positiva) do trabalho desenvolvido até agora. Em seguida, ela  
10.comenta uma atividade que já havia solicitado dos alunos e distribui uma folha, onde se vê uma  
11.cena de uma sala de aula e balões sobre seus personagens, para que os alunos criem diálogos  
12.entre eles. A professora comenta a cena com os alunos, identificando personagens da escola:  
13.alunos, professores, diretor, mãe de aluno. Os alunos observam o desenho e perguntam para  
14.quando é a atividade. A professora informa que é para agora e eles voltam-se para suas folhas,  
15.procurando interpretar a cena e criar diálogos que expressem idéias dos personagens que nela  
16.aparecem. Alguns alunos solicitam explicação da professora e ela atende-os em suas carteiras. Os  
17.alunos estão descontraídos, riem, conversam com seus colegas, fazem anotações. Alguns alunos,  
18.porém, parecem realizar outras atividades. A professora, em sua mesa, lê anotações dos alunos.  
19.São 07:30 horas, muitos alunos continuam trabalhando em suas atividades. A professora faz a  
20.chamada e verifica, com pesar, a desistência de alguns alunos e a disposição de transferência de  
21.outros. A professora conclui a chamada, pede atenção dos alunos que conversam, atende aqueles  
22.que a solicitam, recolhe alguns trabalhos, lê e aprova. Ela caminha pelas carteiras e observa as  
23.atividades dos alunos. Alguns mostram para seus colegas o resultado de seu trabalho, ouvindo suas  
24.opiniões. Outros alunos relacionam a cena com comportamentos de professores, alunos e  
25.diretores, que lhe são familiares. A professora afirma que ao final do trabalho, deverão representar  
26.a cena. Alguns alunos reclamam, mas a professora brinca e "desmobiliza" suas reclamações. São  
27.07:49 horas quando bate o sinal. Os alunos continuam trabalhando e solicitando a presença da  
28.professora. Esta, em seguida, abre o diário, localiza o nome de uma aluna e indica-a para mostrar  
29.aos colegas como construiu o diálogo. A aluna lê seu trabalho. A professora indica vários alunos  
30.para lerem suas atividades e aponta três deles para representarem o diálogo construído,  
31.assumindo alguns papéis próprios do ambiente escolar. Nos diálogos, os alunos representam as  
32.visões que possuem acerca dos agentes do contexto escolar. Os colegas ouvem, riem, comentam.  
33.Alguns diálogos são engraçados e os alunos riem muito. A professora "provoca" os alunos,  
34.movimenta-se entre as carteiras, estimula-os para que apresentem o que fizeram. Em seguida, a  
35.professora pede que os alunos se organizem em grupos e "criem algo para apresentar à professora

36. Soraiha, pois hoje é o último dia dela aqui". Os alunos movimentam-se, reúnem-se em grupos,  
37. discutem. Enquanto isso, a professora recolhe um trabalho que os alunos elaboraram em casa. São  
38. 08:12 horas. Aguardo a "surpresa" dos alunos. Um dos grupos se dispersa, sinalizando que já  
39. cumpriu a tarefa. Outro grupo continua conversando. Os alunos reorganizam as carteiras e  
40. preparam-se para apresentar. O primeiro grupo representa a sala de aula, onde uma aluna  
41. assume o lugar da professora e outra assume o meu lugar. Eles fazem uma caricatura da aula,  
42. destacando minha presença em sala. Duas alunas lêem um verso, em forma de jogral e duas  
43. outras alunas procedem do mesmo modo. Alguns alunos me entregam "recadinhos" e fazem  
44. algumas manifestações individuais de agradecimento. Em seguida, a professora elogia-os pela  
45. criatividade, espontaneidade e percepção, sendo capazes de detectar situações de aula que  
46. passam despercebidas pelo professor. A professora dirige-se a mim e agradece pela colaboração  
47. e participação no trabalho. Eu aproveito para também agradecer a oportunidade que me deram,  
48. ao concordarem com a realização da pesquisa nessa sala. Bate o sinal às 08:35 horas. Saímos e  
49. alguns alunos ainda me entregam "recadinhos".

# ROTEIRO DE AVALIAÇÃO SEMANAL DAS AULAS

Adaptado de uma "sugestão" do prof<sup>o</sup> Libâneo (Didática, 1990, p.243)

A cada semana a equipe se reunia para avaliar o desenvolvimento do trabalho. Esse roteiro servia de guia para a discussão e apreciação do trabalho realizado. As respostas aqui contidas foram registradas pelo professor do 1<sup>o</sup> Magistério - noturno. Fiz a transcrição literal de suas respostas, mantendo, inclusive, as imprecisões gramaticais.

## 01. *Os objetivos e conteúdos foram adequados à turma ?*

22/03/96: Sim, embora o vocabulário do texto seja elevado. Como adequá-lo?

28/03/96: Embora sem fechamento do tema, parece que sim. Estão participando. O tempo continua sendo um problema.

11/04/96: Sim.

18/04/96: Sim.

25/04/96: Sim, em termos, depende do resultado da avaliação.

02/05/96: Sim.

09/05/96: Não.

16/05/96: Sim.

23/05/96: Sim.

## 02. *O tempo de duração da aula foi suficiente para discutir o assunto ?*

22/03/96: Não, a insuficiência do tempo vai atrasar o trabalho.

28/03/96: Não.

11/04/96: Não.

18/04/96: Sim.

25/04/96: Sim, foram trabalhados em 5 aulas.

02/05/96: Não.

09/05/96: Não, foi desenvolvida outra atividade relacionada ao texto.

16/05/96: Não.

23/05/96: Sim, porque foram 3 aulas.

## 03. *Os procedimentos metodológicos foram variados e adequados para estimular a atividade reflexiva e prática dos alunos ?*

22/03/96: Em termos, sim.

28/03/96: Sim.

11/04/96: Não.

18/04/96: Sim.

25/04/96: Sim.

02/05/96: Sim.

09/05/96: Sim.

16/05/96: Sim.

23/05/96: Sim.

## 04. *Foram realizadas verificações de aprendizagem no decorrer das aulas ?*

22/03/96: Foi solicitado, parcialmente.

28/03/96: Não.

11/04/96: Não.

18/04/96: Sim.

25/04/96: Sim.

02/05/96: Não.

09/05/96: Sim.  
16/05/96: Sim.  
23/05/96: Sim.

05. *Os alunos evidenciaram compreensão do assunto ?*

22/03/96: Acho que sim, embora esteja desestimulado.  
28/03/96: Sim.  
11/04/96: Não.  
18/04/96: Sim, no primeiro momento. A avaliação vai nos mostrar o resultado.  
25/04/96: Sim.  
02/05/96: Não.  
09/05/96: Não.  
16/05/96: Sim.  
23/05/96: Sim.

06. *O relacionamento entre professor e alunos foi satisfatório ?*

22/03/96: Sim, com excessões  
28/03/96: Sim.  
11/04/96: Sim.  
18/04/96: Sim.  
25/04/96: Sim.  
02/05/96: Sim.  
09/05/96: Sim.  
16/05/96: Sim.  
23/05/96: Sim.

07. *As atividades foram organizadas de modo seguro e lógico, possibilitando um clima de trabalho favorável em sala de aula ?*

22/03/96: Sim, por ser a primeira aula.  
28/03/96: Sim.  
11/04/96: Não.  
18/04/96: Sim.  
25/04/96: Sim.  
02/05/96: Não, em certos momentos eu me vi meio perdido.  
09/05/96: Sim.  
16/05/96: Sim.  
23/05/96: Sim.

08. *Os alunos tiveram a oportunidade de consolidar a aprendizagem da matéria ?*

22/03/96: Ainda não, falta tempo para estudo.  
28/03/96: Ainda falta "fechar".  
11/04/96: Não.  
18/04/96: Sim.  
25/04/96: Sim, foi demonstrado com a participação nas aulas.  
02/05/96: Não, pelo tempo ter sido curto.  
09/05/96: Não.  
16/05/96: Até onde foi trabalhado, sim.  
23/05/96: Sim.

09. *O trabalho realizado foi suficiente para permitir a introdução da matéria nova ?*

22/03/96: Ainda não.  
28/03/96: Não.

11/04/96: Não.  
18/04/96: Sim, dependendo do resultado da avaliação.  
25/04/96: Sim.  
02/05/96: Não.  
09/05/96: Sim.  
16/05/96: Não, pois o tempo foi curto.  
23/05/96: Sim.

10. *Foram propiciadas tarefas de estudo ativo e independente dos alunos ?*

22/03/96: Sim, para preencher o texto.  
28/03/96: Pela discussão.  
11/04/96: Não.  
18/04/96: Sim.  
25/04/96: Sim.  
02/05/96: Sim.  
09/05/96: Sim.  
16/05/96: Sim.  
23/05/96: Sim.

11. *Em que medida os alunos estão elaborando e reelaborando conceitos a partir da provocação das aulas?*

22/03/96: À medida em que fazem críticas estão aprendendo. Foi uma boa aula.  
28/03/96: Na medida em que estão participando, fazendo perguntas.  
11/04/96: Não deu ainda pra avaliar.  
18/04/96: Na medida em que há participação e discussão em sala.  
25/04/96: Na medida em que vai surgindo idéias e colocadas em discussão.  
02/05/96: Na medida em que há participação maciça dos alunos.  
09/05/96: Na medida em que há discussão em sala.  
16/05/96: Na medida em que há discussão do assunto.  
23/05/96: Na medida em que questionam e debatem sobre o assunto.

12. *Há indícios de que os alunos estejam desenvolvendo atitudes, conceitos, habilidades, convicções sobre o ato de ensinar e aprender ?*

22/03/96: Desde que escolheram o curso.  
28/03/96: Sim.  
11/04/96: Sim.  
18/04/96: Sim.  
25/04/96: Sim.  
02/05/96: Sim.  
09/05/96: Sim.  
16/05/96: Sim.  
23/05/96: Sim.

13. *A aula está criando condições para que os alunos pensem ?*

22/03/96: O tempo é curto, mas acho que sim.  
28/03/96: Sim.  
11/04/96: Sim.  
18/04/96: Sim.  
25/04/96: Sim.  
02/05/96: Sim.  
09/05/96: Sim.  
16/05/96: Sim.  
23/05/96: Sim.

14. *Os alunos realizaram previamente a leitura do texto ?*

22/03/96: Não, o noturno dificilmente lê.

28/03/96: Não lêem em casa.

11/04/96: Não.

18/04/96: Não.

25/04/96: Não.

02/05/96: Não.

09/05/96: Não.

16/05/96: Sim.

23/05/96: Não.

15. *A leitura do texto realizada em sala de aula foi proveitosa ?*

22/03/96: Não houve.

28/03/96: Sim.

11/04/96: Sim.

18/04/96: Sim.

25/04/96: Sim.

02/05/96: Não foi realizada a leitura.

09/05/96: Ainda não foi feita a leitura.

16/05/96: Sim.

23/05/96: Sim.

# ROTEIRO DE AVALIAÇÃO SEMANAL DAS AULAS

Adaptado de uma "sugestão" do prof<sup>o</sup> Libâneo (Didática, 1990, p.243)

A cada semana a equipe se reunia para avaliar o desenvolvimento do trabalho. Esse roteiro servia de guia para a discussão e apreciação do trabalho realizado. As respostas aqui contidas foram registradas pela professora do 1<sup>o</sup> Magistério - matutino. Fiz a transcrição literal de suas respostas, mantendo, inclusive, as imprecisões gramaticais.

## 01. *Os objetivos e conteúdos foram adequados à turma ?*

15/03/96: Aparentemente, a turma mostra-se favorável à participação, mas pela leitura de suas redações, o nível dos alunos mostra-se muito precário.

22/03/96: Sim.

28/03/96: Os alunos estão sentindo dificuldades. Será que estão preparados para estudar esse conteúdo?

11/04/96: Sim.

18/04/96: As perguntas da avaliação estavam ao nível da turma. Está faltando mais leitura por parte dos alunos para melhorar a compreensão, para que os mesmos possam responder com maior clareza.

25/04/96: Sim.

02/05/96: Sim.

09/05/96: Sim, o conteúdo está adequado à turma; quanto aos objetivos, não consegui alcançar na aula do dia 08/05, pois estava "meio perdida". Já na aula do dia 09/05, tudo correu de forma tranquila.

16/05/96: Sim, o conteúdo dessas duas aulas, a meu ver, foram agradáveis de serem realizados, pois foram propiciadas aos alunos atividades "diferentes" das que estão acostumados a realizarem (reprodução de texto, criação de uma história através de mímica, dramatização, elaboração de um texto, formas diferentes de se ver uma determinada cena), que deverão ser apresentadas na próxima aula.

23/05/96: Os alunos estão sentindo uma certa dificuldade em relação a este texto. Pude perceber que a maioria dos alunos não leram todo o texto, já partiram para a elaboração das perguntas.

30/05/96: Sim.

13/06/96: Sim.

20/06/96: Sim.

27/06/96: Sim.

04/07/96: Sim.

18/07/96: Os objetivos de compreensão do conteúdo, formação de conceitos e manifestação das opiniões foram atingidos mediante reestruturação do trabalho.

## 02. *O tempo de duração da aula foi suficiente para discutir o assunto ?*

15/03/96: O tempo foi insuficiente, mas não sei se volto ao assunto ou dou sequência ao tema.

22/03/96: Dentro do limite de tempo, foi bem aproveitado, embora inconcluso.

28/03/96: Não.

11/04/96: Sim.

18/04/96: Sim, os alunos estão aproveitando-o melhor, para ler, reler e reescrever as questões de forma mais clara.

25/04/96: Sim, foi criado um "clima", o qual criou condições favoráveis à introdução do conteúdo que acontecerá nas próximas aulas.

02/05/96: Não, porque faltou tempo para fazer a avaliação da mesma.

09/05/96: Não, porque faltou concluir a correção do estudo dirigido.

16/05/96: O tempo se tornou secundário, pois estão fluindo trabalhos de uma maneira tão natural e fora do conteúdo programado, o que está tomando o trabalho agradável.

23/05/96: Não, fomos interrompidos pela entrada dos alunos que estão concorrendo a vaga do Grêmio da

escola.

30/05/96: O tempo foi suficiente para concluir o assunto.

13/06/96: O tempo deixou de ser um limite que inviabilizava o trabalho.

20/06/96: Sim, embora o "fator" tempo não esteja influenciando muito, pois o importante é o desempenho e o rendimento que o trabalho está proporcionando aos alunos.

27/06/96: Sim.

04/07/96: Foi iniciado novo conteúdo, mas o tempo não foi suficiente para terminar.

18/07/96: O peso do elemento tempo foi relativo, pois o objetivo não era cumprir o plano a risca, mas cumprir o que fosse possível do plano, de maneira significativa, em função da aprendizagem do aluno.

**03. Os procedimentos metodológicos foram variados e adequados para estimular a atividade reflexiva e prática dos alunos ?**

15/03/96: Não deu ainda para ser muito variado, mas utilizamos a técnica "cloze" e a conversação dirigida.

22/03/96: Está sendo variado, começando uma atividade reflexiva.

28/03/96: Não estavam adequados.

11/04/96: Sim, foram mostradas fotos e figuras de diversos países, com a finalidade de mostrar vários tipos de civilização, englobando arte, cultura, modos de vida.

18/04/96: Sim.

25/04/96: Sim, através do trabalho de pesquisa, realizado pelos alunos.

02/05/96: Sim, pois os alunos tiveram oportunidade de pesquisarem.

09/05/96: Sim, os alunos tiveram que ler o texto, o que provocou a reflexão, para poderem responder as questões.

16/05/96: Sim.

23/05/96: Sim, fizeram a apresentação dos grupos (dramatização, mímica, leitura e interpretação de gravuras). Em seguida, houve uma explicação do texto.

30/05/96: Sim, foi realizada a "gincana" e a interpretação do livro "O Pato Poliglota", que proporcionou aos alunos um momento de reflexão para que os mesmos entendam a importância de falarem a "mesma língua", bem como aproveitar os momentos que a escola lhes oferecem para aprofundarem seus conhecimentos.

13/06/96: Sim, houve a participação de monitores.

20/06/96: Sim, está permitindo e estimulando a criatividade dos alunos.

27/06/96: Sim, foi a apresentação do telejornal e os alunos mostraram grande criatividade. Alguns chegaram a surpreender-me na apresentação e participação.

04/07/96: Foi dada abertura para que os alunos colocassem suas idéias sobre as possíveis causas que fazem muitos alunos a evadirem-se da escola. Houve uma participação ativa por parte dos alunos. Foi muito proveitosa.

18/07/96: Foram realizadas diversas atividades, dando condições para que os alunos pudessem manifestar-se de maneiras diversas, através da escrita, dramatizações, telejornais, mostrando também seu lado artístico, o que tornaram as aulas motivadas, em que os alunos participaram ativamente.

**04. Foram realizadas verificações de aprendizagem no decorrer das aulas ?**

15/03/96: Através de perguntas informais e pela solicitação de uma redação.

22/03/96: No diálogo.

28/03/96: Um pequeno texto pra perceber o que entenderam da discussão.

11/04/96: Sim, através de perguntas reflexivas.

18/04/96: Sim, através da avaliação bimestral.

25/04/96: Sim, através da apresentação dos trabalhos pelos grupos.

02/05/96: Sim, os alunos ao exporem seus trabalhos fizeram perguntas orais à classe.

09/05/96: Sim, através da correção do trabalho e também na lousa (foi feita a resposta da aluna Elaine).

16/05/96: Sim, através da reprodução de texto e manuseio de revista para procurarem cenas para a realização de atividades.

23/05/96: Através da apresentação dos grupos e participação dos alunos durante a explicação do texto.

30/05/96: Sim, através da "gincana" e da redação sobre a leitura.

13/06/96: Não.

20/06/96: Através da montagem do telejornal.

27/06/96: Sem resposta.

04/07/96: Sim, através da participação e defesa de suas opiniões.

18/07/96: Sim, tanto formais quanto informais, através de diálogos, trabalhos escritos, provas bimestrais.

**05. Os alunos evidenciaram compreensão do assunto ?**

15/03/96: Tive a impressão que sim, pelo menos, parcialmente.

22/03/96: Penso que sim.

28/03/96: Não.

11/04/96: Em parte.

18/04/96: Em parte. Está faltando aprimorarem a escrita para melhor compreensão e expressão do pensamento.

25/04/96: Em relação ao trabalho pesquisado sim.

02/05/96: Sim, pois realizaram o trabalho de forma lógica.

09/05/96: O texto foi dado, as questões respondidas, mas não posso afirmar se houve compreensão pois os alunos não questionaram.

16/05/96: Em parte, mas estão interessados e preocupados em aprenderem.

23/05/96: Em relação ao texto, estão com dificuldades em entenderem o mesmo.

30/05/96: Sim.

13/06/96: Sim, houve participação através de exemplos.

20/06/96: Sim, através da realização do trabalho.

27/06/96: Sem resposta.

04/07/96: Sim, na medida em que estavam participando.

18/07/96: A princípio estavam perdidos, mas com a reestruturação do programa, foram se soltando e passaram a evidenciar com mais facilidade a compreensão do assunto.

**06. O relacionamento entre professor e alunos foi satisfatório ?**

15/03/96: Bastante satisfatório.

22/03/96: Permanece bom.

28/03/96: Sim.

11/04/96: Bom.

18/04/96: Sim.

25/04/96: Sim, existe um relacionamento bom entre ambos, o que está favorecendo o trabalho e os resultados estão começando a surgir.

02/05/96: Sim, houve entrosamento.

09/05/96: Sim.

16/05/96: Sim.

23/05/96: Sim.

30/05/96: Foi.

13/06/96: Sim.

20/06/96: Sim, há um clima de segurança sem "forçar a barra", há uma empatia, o que está favorecendo o aprendizado.

27/06/96: Sim.

04/07/96: Sim.

18/07/96: Alguns casos isolados, mas que foram contornados, mostrando a eles a realidade e a necessidade de não "dar notas" por dar, mas sim pelo mérito deles, procurando sempre incentivá-los e mostrando a eles que são capazes e que vão conseguir vencer tais dificuldades, é só questão de tempo e de muita leitura.

**07. As atividades foram organizadas de modo seguro e lógico, possibilitando um clima de trabalho favorável em sala de aula ?**

15/03/96: Elas foram bem organizadas, mas não me considero plenamente segura.

22/03/96: Bastante, tanto na relação entre professor e alunos, quanto na relação entre eles.  
28/03/96: Foram organizadas de modo seguro, mas eu me sinto insegura.  
11/04/96: Sim.  
18/04/96: Por ser uma avaliação eu os considerei um pouco tensos.  
25/04/96: Sim, os alunos se interessaram e participaram ativamente das atividades.  
02/05/96: Mais ou menos. Faltou um pouco de interesse por parte de um grupo de alunos durante as explicações dos trabalhos.  
09/05/96: Foram. Houve troca de trabalhos entre os alunos.  
16/05/96: Sim, os alunos se mostraram à vontade para realizarem o trabalho.  
23/05/96: Sim, os alunos trabalharam descontraídos e eu os orientava na medida que era solicitada.  
30/05/96: Houve um pouco de tumulto durante o transcorrer da "gincana", mas conseguimos chegar até o final da mesma.  
13/06/96: Houve uma redefinição do trabalho para permitir um envolvimento maior dos alunos.  
20/06/96: Sim, despertou o interesse e o clima foi um dos melhores que já tive neste ano letivo.  
27/06/96: Sim, mostraram-se bastante descontraídos durante a apresentação do trabalho.  
04/07/96: Sim, foi dada abertura para que todos manifestassem suas opiniões.  
18/07/96: Sim, o trabalho foi reelaborado e as atividades foram dadas ao nível dos alunos, o que tornou as aulas agradáveis e participativas.

**08. Os alunos tiveram a oportunidade de consolidar a aprendizagem da matéria ?**

15/03/96: Parcialmente, o assunto poderia ser mais explorado.  
22/03/96: Sim, as atividades propiciaram.  
28/03/96: Mais ou menos, estão meio apáticos.  
11/04/96: Sim, através do manuseio das fotos.  
18/04/96: Sim, através de suas respostas.  
25/04/96: Sim, mediante a exposição dos trabalhos.  
02/05/96: Em parte. Alguns estavam inseguros em relação a matéria pesquisada.  
09/05/96: Sim, só que não o fizeram.  
16/05/96: Sim, através da realização das atividades.  
23/05/96: Em parte, os alunos estão meios "devagar" em relação ao estudo.  
30/05/96: Sim, através da competição.  
13/06/96: As oportunidades estão sendo criadas.  
20/06/96: Sim, através da troca de idéias e montagem do trabalho.  
27/06/96: Sem resposta.  
04/07/96: Sim, através de suas opiniões.  
18/07/96: Foram dadas diversas atividades, nas quais os alunos puderam manifestar-se e mostrarem que realmente estavam interessados e disponíveis a aprenderem.

**09. O trabalho realizado foi suficiente para permitir a introdução da matéria nova ?**

15/03/96: Ainda não, não adianta querer correr.  
22/03/96: Foi.  
28/03/96: Não.  
11/04/96: Propiciaram um embasamento melhor e espero que eles estejam preparados para assimilarem com maior facilidade os próximos conteúdos.  
18/04/96: Foi criada uma expectativa.  
25/04/96: Foi criado um clima favorável. "Vamos" esperar os resultados.  
02/05/96: Sim.  
09/05/96: Não houve tempo para o término do conteúdo.  
16/05/96: Ainda não está concluído.  
23/05/96: Este texto é matéria introdutória.  
30/05/96: Foi retomado o conteúdo anterior através da "gincana", o que embasou um pouco mais os alunos para podermos iniciar novo conteúdo na próxima aula.

13/06/96: Ainda não foi introduzida.

20/06/96: Está havendo uma sequência do trabalho e a partir da apresentação do mesmo introduzirei conteúdos e espero que os alunos estejam motivados e mais flexíveis para a aprendizagem.

27/06/96: Sem resposta.

04/07/96: Não, este trabalho é uma preparação.

18/07/96: Os conteúdos ministrados durante o primeiro semestre deu um embasamento muito bom e veio alicersar alguns conhecimentos e conceitos que serão de grande valia, o que vai ajudá-los na continuidade do trabalho.

#### 10. *Foram propiciadas tarefas de estudo ativo e independente dos alunos ?*

15/03/96: Leitura para casa e redação.

22/03/96: O diálogo sobre as profissões.

28/03/96: Pela discussão.

11/04/96: Sim.

18/04/96: Sim, painéis históricos, ligados a assuntos atuais.

25/04/96: Sim, perguntas e pesquisa.

02/05/96: Bastante.

09/05/96: Sim, foi feito estudo dirigido e correção das questões.

16/05/96: Sim, manuseio de revistas.

23/05/96: Sem resposta.

30/05/96: Sim, através de comentários do livro e redação sobre o mesmo.

13/06/96: Sim, foram feitos trabalhos em grupo para leitura e construção de um telejornal.

20/06/96: Sim.

27/06/96: Sem resposta.

04/07/96: Sim, eles opinaram oralmente.

18/07/96: Sim, através de discussões orais, trabalhos escritos e em grupos, sempre visando desenvolver e aprimorar o conhecimento dos alunos.

#### 11. *Em que medida os alunos estão elaborando e reelaborando conceitos a partir da provocação das aulas?*

15/03/96: Ainda é cedo pra dizer.

22/03/96: Ainda não dá pra avaliar.

28/03/96: Não sei responder.

11/04/96: Não deu ainda pra avaliar.

18/04/96: Sem resposta.

25/04/96: Através da preocupação de realizarem os trabalhos corretamente.

02/05/96: Na medida em que estão participando mais das aulas.

09/05/96: Pela correção das avaliações deu para perceber que estão melhorando "um pouco" na escrita, só não tenho certeza que certos conceitos estão sendo elaborados.

16/05/96: Apesar da dificuldade que os alunos apresentam na escrita e na compreensão, os mesmos estão "ansiosos" e "angustiados" em aprenderem.

23/05/96: Deu pra perceber certo crescimento a partir das tarefas realizadas que foram muito interessantes.

30/05/96: Perceberam a importância de falarem a mesma língua para que haja maior entendimento entre eles.

13/06/96: A partir dos estudos dos textos os alunos estão conseguindo criar pensamentos mais elaborados.

20/06/96: Estão "crescendo" e começando a se manifestarem de forma diferente, estão preocupados em se expressarem melhor.

27/06/96: Parece-me que os alunos estão elaborando novos conceitos na medida em que estão discutindo e realizando as atividades propostas à eles.

04/07/96: Estão reelaborando novas idéias e se posicionando de maneira mais firmes.

18/07/96: Ao término do primeiro bimestre deu para perceber que os alunos já conseguem expressarem com mais facilidade suas idéias, isso graças ao trabalho realizado sem pressa e sim visando a qualidade e o aprendizado dos alunos.

12. *Há indícios de que os alunos estejam desenvolvendo atitudes, conceitos, habilidades, convicções sobre o ato de ensinar e aprender ?*

15/03/96: Ainda não.

22/03/96: Nesse primeiro momento, estão iniciando a elaboração de conceitos.

28/03/96: Relativo a alguns alunos, sim.

11/04/96: Sim, através das redações realizadas por eles notei que os mesmos estão avançando um pouco.

18/04/96: Sem resposta.

25/04/96: Em parte, no momento em que eles expuseram os trabalhos.

02/05/96: Já começa dar sinal de que esta está acontecendo, no momento em que eles vão explicando os trabalhos.

09/05/96: Em parte, na medida em que estão realizando as atividades propostas aos mesmos estão adquirindo hábitos de estudar, que conseqüentemente passarão a aprender o conteúdo.

16/05/96: Sim, através da realização das atividades.

23/05/96: Sim, através da leitura dos textos, embora alguns alunos ainda tem aversão contra a leitura.

30/05/96: Quanto ao ato de aprender está faltando um pouco mais de vontade de estudar e urgentemente estão necessitando a aprender e acostumar a ler.

13/06/96: Sim, estão "aprendendo" a ouvir, a se organizarem melhor em relação as atividades.

20/06/96: Sim, através da realização do trabalho estão mostrando que são capazes e na verdade são muito criativos e que se eu conseguir canalizar e desenvolver estas habilidades muitos deles terão requisitos para serem bons professores.

27/06/96: A grande maioria estão preocupados em apresentar bem os trabalhos, procurando-me pra sanar as dificuldades, conseqüentemente mostrando que estão desenvolvendo certas habilidades e "amadurecimento" para aprenderem.

04/07/96: Sim, os indícios estão evidenciados quando eles manifestam suas opiniões, sem "receio".

18/07/96: Os indícios estão aparecendo, na medida que em conversa com professores de outras disciplinas dizem que os alunos melhoraram muito em suas disciplinas após o começo do trabalho realizado dentro da disciplina de Didática.

13. *A aula está criando condições para que os alunos pensem ?*

15/03/96: Estamos tentando, lembro-me que um grupo de alunos reclamou minha presença ao lado deles, demonstrando interesse pela discussão.

22/03/96: Ainda não completamente, mas está havendo uma preparação para isso.

28/03/96: Sim.

11/04/96: Sim.

18/04/96: Bastante. Só está faltando um pouco de interesse por parte de alguns alunos.

25/04/96: Sim.

02/05/96: Sim, através do estudo dirigido.

09/05/96: Sim, só que os mesmos ainda estão um pouco "preguiçosos".

16/05/96: Sim, pelo menos estão ficando "angustiadados".

23/05/96: Sim. "Devagar" eles estão acostumando a trabalhar com textos, o que certamente os fará em breve (espero) expressarem suas idéias e opiniões.

30/05/96: Sim, através das histórias lidas em sala.

13/06/96: Sim, através de leitura e reflexão do texto.

20/06/96: Sim, e estão saindo idéias muito criativas.

27/06/96: Sim, através de atividades variadas.

04/07/96: Sim, eles estão formulando seus próprios conceitos de forma mais "solta".

18/07/96: As aulas proporcionaram vários momentos para que os alunos pensassem. E a maioria dos alunos souberam aproveitar tal chance e hoje seu rendimento escolar melhorou muito, não só em Didática, mas também nas outras disciplinas, onde necessitam manifestarem suas opiniões.

14. *Os alunos realizaram previamente a leitura do texto ?*

15/03/96: A maioria.

22/03/96: Não houve.  
28/03/96: Não lêem em casa.  
11/04/96: Não houve texto novo.  
18/04/96: Sem resposta.  
25/04/96: Sim, fizeram um trabalho dirigido.  
02/05/96: Sim.  
09/05/96: Sim, porque tiveram que responder as questões.  
16/05/96: Não houve texto.  
23/05/96: Alguns.  
30/05/96: Não houve texto.  
13/06/96: A leitura foi realizada pelos monitores, e os mesmos leram com o grupo em sala de aula.  
20/06/96: Não houve.  
27/06/96: Sem resposta.  
04/07/96: Não foi passado o conteúdo para que eles lessem.  
18/07/96: No início do ano letivo havia uma certa "preguiça" e rejeição quanto à leitura, mas através do trabalho desenvolvido em sala de aula, hoje os alunos já se interessam e procuram ler os textos previamente em casa.

**15. A leitura do texto realizada em sala de aula foi proveitosa ?**

15/03/96: Não houve.  
22/03/96: Houve uma atividade de leitura dirigida, embora haja necessidade de retomar alguns pontos que não ficaram claros.  
28/03/96: Não.  
11/04/96: Não houve.  
18/04/96: Sem resposta.  
25/04/96: Não houve.  
02/05/96: Não houve.  
09/05/96: Sem resposta.  
16/05/96: Sem resposta.  
23/05/96: A leitura realizada em sala, propiciou entenderem melhor o texto.  
30/05/96: Sem resposta.  
13/06/96: Sim, pois os alunos puderam sanar suas dúvidas e participar dando exemplos.  
20/06/96: Não houve.  
27/06/96: Não houve leitura.  
04/07/96: Não houve leitura.  
18/07/96: Infelizmente, o trabalho chegou ao fim.

**Médias dos alunos do matutino por disciplina**

