

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

A AULA: MOMENTO-SÍNTESE DO TRABALHO DOCENTE

Maria Augusta de oliveira

GOIÂNIA - GOIÁS

1992

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

A AULA: MOMENTO-SÍNTESE DO TRABALHO DOCENTE

MARIA AUGUSTA DE OLIVEIRA

GOIÂNIA - GOIÁS

1992

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

A AULA: MOMENTO-SÍNTESE DO TRABALHO DOCENTE

MARIA AUGUSTA DE OLIVEIRA

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

GOIÂNIA - GOIÁS

1992

COMISSÃO JULGADORA

Alves

Carvalho

J. L.

"O caminho não exclusivo, mas preponderante, para que se tenha acesso à cultura formal, codificada, aos conhecimentos de conteúdos específicos necessários direta ou indiretamente às atividades profissionais, é ainda o caminho pedagógico iniciado e, de modo gradativo, desenvolvido nos bancos das Salas de Aula".

Sanfelice

Aos professores das séries iniciais do 1º grau, em especial, às professoras que permitiram o acompanhamento direto de sua prática, tornando possível este estudo, dedico este trabalho.

Agradeço às pessoas que contribuíram, em alguma medida, para a realização deste trabalho: meus familiares e amigos; alunos e colegas de trabalho; colegas, funcionários, professores e coordenadores do mestrado; professoras, alunos, coordenadoras, funcionários e diretora da escola onde realizei a pesquisa. Agradeço, de modo especial, ao meu companheiro Juraci e às nossas filhas Janaína e Mariana pelo incentivo e compreensão; às minhas amigas e companheiras de trabalho, Maria das Graças Ferreira e Arlene Alves de Souza Rios, cuidadosas leitoras e revisoras desta dissertação; ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Libâneo, pelo acompanhamento competente e paciente a mim dispensado na realização deste estudo.

RESUMO

O presente estudo aborda um dos temas centrais da Didática, a aula, como momento-síntese para o qual convergem os aspectos básicos da ação docente: o planejamento, a direção/execução do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Destaca, em especial, a estruturação e dinâmica da aula, na qual objetivos, conteúdos e métodos se interrelacionam mediante funções ou passos didáticos. A partir do entendimento de que a ação docente somente pode ser compreendida dentro do contexto social mais amplo, buscou-se analisar a aula na sua multidimensionalidade, de modo a contemplar as suas dimensões política, humana e técnica.

O estudo pretende ser uma contribuição teórico-prática aos interessados na formação de professores para as classes de 1^a. a 4^a. série, tendo em vista a melhoria do ensino na escola pública.

A pesquisa consistiu num estudo de caso pela observação sistemática de aulas de cinco professoras de 1^a. a

4ª. série de uma escola pública de Goiânia (GO). Os resultados do estudo foram organizados em quatro capítulos. O primeiro apresenta o desenvolvimento histórico da aula como forma de organização do ensino, passando pelas várias correntes pedagógicas e chegando às concepções mais recentes. O segundo aborda a aula dentro da concepção dialética de ensino, analisando contribuições voltadas para o ensino crítico e transformador. O terceiro apresenta os procedimentos de pesquisa empregados e a descrição de dados, enquanto que o quarto dedica-se à análise desses dados, introduzindo indicações de possíveis transformações para a prática docente.

O estudo conclui pela necessidade de se assegurar uma certa lógica do processo docente, na forma de fases ou passos didáticos articulados e coordenados entre si, tendo por base a relação objetivos, conteúdos e métodos, as conexões necessárias entre ensino e aprendizagem e o entendimento de ensino como mediação na relação entre a atividade cognoscitiva do aluno e os objetos de conhecimento. Além disso, indica a relevância de se considerarem as condições concretas de efetivação da aula, tais como: a formação contínua do professor, o salário, o domínio dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino, a clareza dos objetivos, a política e gestão do sistema de ensino e a organização do trabalho escolar.

SUMÁRIO

	PÁGINA
INTRODUÇÃO	01
Capítulo I	
A AULA COMO FORMA BÁSICA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	22
1 - A Aula na História da Didática	23
1.1 - A Concepção Tradicional de Aula	24
1.2 - A Concepção "Ativa" de Aula	29
1.3 - A Concepção Tecnícista de Aula	37
2 - A Aula numa Abordagem Crítica do Ensino	39

Capítulo II

EM DIREÇÃO A UMA PROPOSTA DE AULA NUMA PERSPECTIVA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA DE CUNHO CRÍTICO	51
1 - Processo Educativo, Educação Escolar e Ensino	52
2 - O Processo de Ensino	55
2.1 - Características do Processo de Ensino	56
2.2 - Componentes do Processo de Ensino	59
3 - Teoria do Conhecimento e Processo de Ensino	67
4 - A Lógica do Processo Didático e a Estruturação da Aula ..	74
4.1 - As Tarefas Docentes: Planejamento, Direção/Execução do Processo de Ensino-Aprendizagem e Avaliação	74
4.2 - A Estruturação Didática da Aula	78

Capítulo III

A ESTRUTURAÇÃO DIDÁTICA DA AULA EM CLASSES DE 1 ^a . A 4 ^a . SÉRIE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA	95
1 - A Pesquisa	96
1.1 - A Delimitação do Estudo	98
1.2 - As Observações	99
1.3 - As Entrevistas	99
1.4 - Descrição, Análise dos Dados e Relatório Final	100

2 - Contextualização da Prática Docente	102
2.1 - Caracterização da Escola	102
2.2 - Caracterização dos Alunos	114
3 - A Prática Docente das Professoras	119
3.1 - A Professora da 1ª. Série "Forte"	121
3.2 - A Professora da 2ª. Série	139
3.3 - A Professora da 3ª. Série	156
3.4 - A Professora da 4ª. Série	175
3.5 - A Professora da 1ª. Série "Fraca"	196

Capítulo IV

ESTRUTURAÇÃO E DINÂMICA DA AULA EM CLASSES DE 1ª. A 4ª. SÉRIE

- LIMITES E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO	213
1 - A Prática Docente das Professoras	215
1.1 - As Condições de Trabalho	215
1.2 - As Tarefas Básicas Constitutivas da Prática Docente	225
2 - A Estruturação Didática da Aula em Classes de 1ª. a 4ª. Série - As Transformações Possíveis	246

CONCLUSÃO	261
-----------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275
----------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

"A cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total".

GUINARZES ROSA

O desenvolvimento de estudos no campo da Didática, nos últimos anos, tem trazido importantes contribuições para o aprimoramento da formação profissional de professores. Juntamente com a crescente tendência em situar esta disciplina nas suas dimensões sócio-políticas e pedagógicas, as investigações se voltam também para sua dimensão técnico-científica, visando a uma base segura de orientação do trabalho docente. A articulação entre essas dimensões da docência vem favorecendo a superação da dicotomia teoria-prática, do pensamento e da ação. Por um lado, as dimensões sócio-política e pedagógica remetem a Didática às suas finalidades educativas frente a exigências postas pela

realidade social, explicitando papéis sociais de professores e alunos, a relevância social dos objetivos, conteúdos, métodos e formas de trabalho, de modo a permitir uma contextualização sócio-histórica da prática escolar. Por outro lado, a dimensão técnico-científica, em íntima relação com as outras dimensões, possibilita o conhecimento do processo de ensino em sua globalidade, desde os elementos da mediação docente - objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino - até às fases de organização do ensino e a avaliação.

O tema da estruturação e dinâmica da aula integra o campo de investigação da Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino e aprendizagem. Os estudos nesta área têm se revigorado desde o início da década de 80, não só através de publicações, dissertações e teses, como também da realização de congressos e encontros promovidos por entidades científicas e sindicais, com a presença de pesquisadores e professores de todos os graus de ensino.

A investigação teórica e os debates que vêm se desenvolvendo nessa última década, foram inicialmente marcados pelo estudo das implicações políticas e ideológicas na educação escolar. Foi se firmando a convicção de que o trabalho docente contém na sua determinação a dimensão política, por tratar-se de uma atividade imersa na dinâmica das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Sem descuidar desse aspecto fundamental do trabalho escolar, ocorreu posteriormente um

aprofundamento de estudos sobre o fenômeno educativo que acontece nas escolas e a revalorização da escolarização básica fundamental como direito inalienável das crianças e jovens. Com isso, ganhou relevância a necessidade de se repor a questão da dimensão técnico-científica do trabalho docente, em íntima conexão com sua dimensão sócio-política.

Neste sentido, as conclusões dos Seminários 'A Didática em questão' e as publicações de OLIVEIRA (1980), SALGADO (1982), LIBÂNEO (1982), CANDAU (1983), entre outras, sobre o campo de estudo da Didática, têm acentuado a necessária multidimensionalidade do ato docente. Indicam o vínculo das dimensões política, humana e técnica do trabalho docente, pois todo fazer expressa uma concepção de homem e sociedade, envolve opções sobre a orientação da atividade humana e um modo de fazer. Nesse sentido, a Didática tem ampliado seu campo de estudo para poder constituir o eixo da formação profissional, como síntese dos conhecimentos teóricos e práticos obtidos no processo de formação profissional do professor.

A recuperação do caráter multidimensional e integrado da Didática e a superação de sua conotação meramente instrumental herdada de concepções positivistas da educação permitem retomar o estudo de problemas de ensino, aprendizagem e organização da atividade docente, em outras bases teóricas. À medida que a Pedagogia, como disciplina que estuda o processo educativo nos seus vínculos com a *praxis* social concreta,

fundamenta a Didática, esta adquire a tarefa de assegurar o acontecer pedagógico no âmbito escolar. Por isso, o processo didático pode caracterizar-se como a mediação escolar de objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, bem como pode indicar, no seu desdobramento prático, regularidades da realidade educativa escolar que norteiam as relações entre ensino e aprendizagem.

Este estudo diz respeito, especificamente, à aula como forma básica de organização do ensino, considerando-a como momento síntese dos elementos da mediação docente - os objetivos, os conteúdos, os métodos e formas de organização do ensino. Com efeito, nas condições atuais da organização escolar, a aula é a forma fundamental de organização do trabalho do professor e momento-síntese das tarefas docentes usualmente denominadas de planeamento, direção/execução do processo de ensino e aprendizagem, avaliação¹. Não se excluem outras formas de organização do ensino, tais como as formas individuais enfatizadas em várias concepções, a conferência, o sistema de projetos e outras variedades de organização da atividade docente propostas pela escola nova. Entretanto, é a aula que possibilita a docência a um grupo estável de alunos com níveis de idade e desenvolvimento próximos, a interação social e comunicativa entre

(1) Os aspectos básicos da ação docente mencionada no decorrer deste trabalho são tomados da tradição dos estudos de didática, entre eles, os feitos por MATTOS (1967: 130), CARVALHO (1982: 64) e CASTRO (1969: 43). Entretanto, tais aspectos são considerados aqui como interligados, não-lineares, de modo que o planeamento e a avaliação perpassam todo o processo de ensino e aprendizagem.

o professor e os alunos, a atenção a cada aluno dentro do grupo e a formação do espírito de coletividade.

O conhecimento mais aprofundado da aula na sua estrutura, dinâmica, modos e condições de sua realização é de grande relevância para o professor. Como todo profissional, o professor necessita de preparação teórico-prática no seu campo específico de atividade. O magistério é uma profissão; implica uma capacidade operativa, um saber fazer. Como toda profissão, tem seu modo próprio de resolver problemas, certos procedimentos e técnicas que podem ser aprendidos. A afirmação, sem dúvida correta, de que o exercício profissional tem implicações políticas e ideológicas não lhe retira o caráter técnico, isto é, uma competência específica no seu ramo de atividades. Já não é estranho aos educadores, especialmente aos que atuam na linha de frente da prática escolar, o entendimento de que, face a objetivos sócio-políticos da educação escolar, a dimensão política do trabalho docente se realiza tanto mais se houver competência técnica. Em outras palavras, se o professor não domina as exigências, processos e técnicas da profissão do magistério, não poderá realizar um trabalho de qualidade que atenda aos interesses da classe trabalhadora, podendo comprometer sua dimensão política. O "para que fazer" e o "porquê fazer" da prática pedagógica só têm sentido quando articulados ao "como fazer". Dessa forma, o profissional do magistério, compreendendo seu trabalho numa perspectiva totalizadora - o ato docente em suas múltiplas determinações num contexto social - estuda e

consolida os conhecimentos da matéria que ensina, converte-a em saber escolar e desenvolve um conhecimento teórico e prático dos modos de fazer, isto é, a competência técnica para lidar com os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

O propósito deste trabalho é, assim, estudar a aula, a partir da prática cotidiana de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1^o. grau, tentando encontrar regularidades do processo docente educativo que se manifestam sob determinadas condições concretas. Mais especificamente, minha aposta é a de que as tarefas didáticas do professor - planejamento, direção/execução do processo de ensino e aprendizagem e avaliação - convergem em passos ou momentos didáticos articulados, definindo uma lógica do processo didático que contém uma racionalidade, mas que é, ao mesmo tempo, não linear. Ou seja, os passos ou momentos se interpenetram e, principalmente, se subordinam às condições concretas em que se desenvolvem.

São, pois, objetivos específicos do trabalho:

- 1) Sistematizar na história da Didática, as etapas do desenvolvimento das concepções de aula, chegando aos estudos mais recentes no Brasil, dirigidos à formulação de uma concepção de aula nos parâmetros de uma abordagem crítico-social da Didática.

2) Investigar, em escolas da rede pública de 1º grau (1ª./4ª. série), as representações e as formas de que os professores têm se servido para a estruturação e dinâmica da aula dentro dos aspectos centrais da ação docente - o planejamento, a direção/execução do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação.

3) Ampliar a discussão a respeito das possibilidades de configuração da aula em passos ou fases articuladas entre si, situando esse aspecto metodológico-organizativo no processo de ensino em sua globalidade: de um lado, considerando a unidade e a relação entre objetivos, conteúdos e métodos; de outro, o contexto e as condições concretas em que ele se manifesta.

4) Avaliar as práticas correntes de desenvolvimento do processo de ensino nas escolas, especialmente da aula, tendo em vista delinear possibilidades e limites da adoção de uma proposta de estruturação e dinâmica da aula nos parâmetros de uma abordagem crítico-social da Didática.

- Justificativa do estudo

A escolha do tema decorreu do interesse em pesquisar um assunto diretamente ligado a minha experiência profissional. Outra razão que me levou a optar por esse tema, foi

escolher uma questão do cotidiano escolar do ensino de 1^o. grau, que se constituísse objeto de indagações significativas dentro do movimento atual de revisão crítica da Didática e de seu redimensionamento.

Professora de "Didática e Prática de Ensino na Escola de 1^o. grau (Estágio Supervisionado)", no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, eu sempre defendi a posição de que no conjunto dos estudos indispensáveis à formação teórico-prática dos alunos estagiários, a Didática ocupa um lugar de destaque, pois é em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que devem ser mobilizados os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos dos cursos que se destinam à formação de professores. No cumprimento de minha tarefa, uma das minhas preocupações é a de buscar aprofundamento de estudos voltados para a investigação do processo de ensino no seu conjunto, tendo em vista a explicitação de elementos capazes de delinear uma prática pedagógica mais adequada às características dos alunos que hoje frequentam as escolas públicas.

As pesquisas e publicações de cunho crítico efetivadas nos últimos anos, a despeito de grandes avanços e contribuições aos temas mais gerais da Pedagogia e da Didática, têm se ressentido ainda de estudos voltados para as questões do cotidiano escolar, no aspecto aqui destacado. Este estudo tem a pretensão de se constituir numa contribuição nesse sentido.

Meu ponto de partida é o entendimento de que a relação fundamental no processo de ensino é a relação cognoscitiva entre o aluno e a matéria de estudo e que o professor atua como mediador nessa relação. Nessa pesquisa, quero destacar como se realiza essa mediação na sala de aula. Quero ressaltar que a assimilação ativa de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e convicções por parte do aluno depende da ação instrutiva e educativa do professor, ou seja, o professor agindo intencional e metodicamente na direção/execução do processo didático. Com isso, pretendo caminhar para uma forma de organização do ensino que supere as antinomias correntes, que centram a ação docente, ora na predominância da ação do professor, ora na subordinação do ensino às necessidades e interesses dos alunos. Pretendo, ainda, argumentar contra posições aparentemente avançadas que, a pretexto de centrar a atividade escolar na modificação das relações sociais internas existentes, desdenham qualquer forma de estruturação do ensino.

É preciso deixar claro, que não intenciono criar um novo modelo de aula e ajustar o trabalho docente ao modelo criado. A minha intenção é efetuar uma reflexão teórica a partir das condições presentes na realidade escolar, tendo em vista explicitar elementos capazes de delinear formas organizativas de aula que favoreçam a aprendizagem da população majoritária que frequenta a escola pública, entendendo, entretanto, que cabe ao professor, adequá-las às exigências concretas de cada situação

pedagógica. Com essa preocupação é que decidi realizar um estudo de caso, pesquisando o trabalho de professoras de 1^a. a 4^a. série do ensino de 1^o. grau de uma escola pública de Goiânia.

Outra motivação para realizar este trabalho decorreu dos estudos feitos no Curso de Mestrado, onde se acentuaram minhas preocupações em torno da valorização da escola pública.

Nesses anos de trabalho como professora da disciplina "Didática e Prática de Ensino na Escola de 1^o. grau - 1^a. fase (Estágio Supervisionado)", acompanhando os estágios dos alunos em escolas públicas, tenho observado, na maioria das vezes, uma prática que desconsidera as características de aprendizagem dos alunos, bem como a organização lógica e psicológica das matérias de ensino. Uma prática calcada numa relação mecânica entre ensino e aprendizagem. Via de regra, os conteúdos são fragmentados, desligados da realidade e, por isso, desinteressantes para os alunos. Os conhecimentos, dados como prontos e acabados, não são referidos à realidade do aluno, tampouco à realidade histórico-social. São conhecimentos que não possibilitam a ampliação do universo cultural do aluno, nem a compreensão da realidade visando a sua formação como indivíduo e como ser social. A ação docente se assenta no protótipo do aluno padrão de classes sociais economicamente favorecidas e não em alunos concretos, alunos que apresentam ritmos diferentes de

aprendizagem. A constatação de diferenças apresentadas pelas crianças, em decorrência de sua cultura de origem, tem levado, sim, à discriminação e ao "aligeiramento" do ensino e não à adequação deste às condições objetivas de aprendizagem dos alunos. Objetivos, matéria, ensino e estudo não guardam uma relação entre si.

Aprofundando meus estudos, fui ganhando, cada vez mais, a certeza de que é na aula que a problemática externa e interna do fracasso escolar se manifesta de forma concreta.

Ao escolher este tema de estudo, preocupei-me em relacioná-lo com questões mais amplas da realidade educacional brasileira, principalmente aquelas afetas ao ensino de 1^o. grau: o acesso e a permanência das crianças na escola básica, o fracasso escolar e as condições econômicas e sócio-culturais das crianças, que afetam a aprendizagem escolar. É em função desta problemática mais ampla que se destaca, no Brasil, o movimento de valorização da escola pública. A luta dos educadores pela democratização do acesso à escola, cuja história remonta às primeiras décadas desse século, continua tendo ressonância ainda hoje. Com efeito, a reivindicação pelo acesso e permanência na escola é ainda bandeira de luta dos educadores e da população, uma vez que permanecem inalterados os índices de evasão e repetência.

A incidência do fracasso escolar sobre as crianças que dependem exclusivamente da escola para a aquisição do saber sistematizado, evidencia que a democratização do acesso à escola, por si só, não garante a democratização do ensino.

Segundo dados do MEC/SG/SE EC (1987 : 5 e 10) no período compreendido entre 77/84, de cada 100 alunos² que ingressaram na 1ª. série do 1º. grau, somente 17 matricularam-se na 8ª. série desse grau de ensino. Dessas 100 crianças, somente 51 se matricularam na 2ª. série desse grau, o que significa que 49%, ou ficaram retidas na série anterior, ou saíram da escola.

Em relação ao Estado de Goiás essa mesma fonte (1987 : 5 e 38) apontava que no mesmo período, de cada 100 alunos que ingressaram na 1ª. série do 1º. grau, somente 13 matricularam-se na 8ª. série, enquanto que os que ingressaram na 2ª. série foram 44 alunos. Comparando-se os dados de Goiás com os do Brasil, constata-se que a situação do Estado era pior do que a do País, embora as diferenças não fossem tão grandes.

Verifica-se, assim, que a despeito de a escola estar recebendo uma clientela que a ela não tinha acesso, ela não tem se mostrado capaz de lidar de forma competente com essa clientela no atendimento de seus reais interesses, necessidades e

(2) Dados de matrícula inicial do ensino regular de 1º. grau. Os dados da primeira série incluem as classes de alfabetização.

possibilidades. A expansão da rede escolar, se foi um primeiro passo para a democratização do ensino, também constituiu-se num primeiro passo para a desmistificação do acesso à escola como fator de democratização do ensino. Expandiu-se o ensino e também o fracasso escolar. É sabido que esse fato pode ser explicado por fatores externos à escola. Mas, é evidente que a exclusão das crianças tem a ver, e muito, com o trabalho realizado pela escola.

Até meados da década de 60, o fracasso escolar das crianças das camadas populares foi explicado como sendo um problema individual da criança que não possuía as habilidades necessárias para ser um bom aluno.

Na década seguinte, as explicações deslocaram-se do campo psicológico para o social. As deficiências não seriam decorrentes de traços individuais, mas da pobreza. Com essa constatação, surge a proposta de educação compensatória, sobre a qual SOARES (1986 : 14) faz a seguinte crítica:

"a análise do fracasso escolar das camadas populares e a busca de solução para ele ocorrem no quadro de uma verdadeira 'patologia social' em que as 'doenças' do contexto cultural em que vivem essas camadas devem ser 'tratadas' pela escola cuja função seria compensar as deficiências do aluno,

resultantes de sua 'deficiência', 'carência' ou 'privação' culturais'.

Em meados da década de 70, começaram a circular no País teorias sobre o conteúdo ideológico da educação, provocando discussões acerca da possibilidade de a educação escolar, por-se ou não, a serviço da transformação e equalização social.

Passado o impacto da análise reprodutivista começaram a ser divulgados na comunidade educacional brasileira, estudos que buscavam entender a educação não apenas como instância de reprodução social, mas também como força atuante na transformação da sociedade. Nessa perspectiva, ela se caracterizaria como atividade mediadora no seio da prática social global e, como tal, interagindo com os demais fenômenos sociais em termos de ação recíproca. Ou seja, enquanto parte da totalidade do social, a educação sofreria a ação das demais forças sociais, bem como poderia atuar sobre elas.

Esses entendimentos significaram o ponto de partida para o surgimento, na década de 80, de uma nova perspectiva de análise do fracasso escolar.

Já em 1978, MELLO, incorporando justificativas de natureza social, econômica, política e cultural para a explicação do fracasso escolar e buscando desvelar a especificidade da

prática pedagógica, identifica no próprio interior da escola, mecanismos de seletividade no ensino de 1^o. grau e aponta estratégias de ação que possibilitem, partindo dessa própria realidade, formas de construção de outra realidade. Ao trabalho dessa autora, somam-se os de outros educadores³ que igualmente procuram, a partir da própria realidade vivida pela escola, a confrontação da teoria com a prática pedagógica em curso na sociedade brasileira atual, objetivando uma contribuição efetiva para a revisão dessa prática.

Esses estudos não descartam o fato de que a estrutura sócio-econômica, mormente a pobreza e as condições adversas de vida, impõem obstáculos efetivos para a organização do ensino e estudo dos alunos. Contudo, procuram mostrar que o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares não é fruto tão só da estrutura social, das condições de vida dos alunos ou das dificuldades individuais dos alunos frente ao que exige a escola, mas diz respeito, também, à organização escolar, isto é, aos aspectos intra-escolares: organização curricular, metodologia, interação verbal professor-aluno, disciplina, métodos, processos e formas de organização do ensino e aprendizagem, para citar alguns. Dentre esses, a organização curricular e a metodologia são apontados como elementos decisivos na determinação do fracasso escolar. Aliás, esse é um quadro de fácil constatação nas escolas públicas.

(3) Cf. Saviani (1981), Gatti (1981), Libâneo (1982), André (1983), Candau (1983), entre outros.

Cumprе destacar, a partir dessas considerações, a relevância das formas de organização do ensino, particularmente a aula.

- O objeto deste estudo

As considerações anteriores foram feitas com a intenção de justificar a necessidade de se investir em estudos voltados para as formas metodológicas e organizativas de atuação na atividade escolar cotidiana. Nesse sentido, iniciativas de intervenção na escola pública visando torná-la mais efetiva com relação aos processos e produtos da escolarização e, especialmente, de torná-la mais eficaz na sua tarefa de democratização, não podem ignorar as formas de organização do processo de ensino e, em particular, a aula. Concordo, pois, com SANFELICE quando ele diz que

"o caminho não exclusivo, mas preponderante, para que se tenha acesso à cultura formal, codificada, aos conhecimentos de conteúdos específicos necessários direta ou indiretamente às atividades profissionais, é ainda o caminho pedagógico iniciado e, de modo gradativo, desenvolvido nos bancos das Salas de Aula". (1988 : 87)

Também LIBÂNEO destaca a importância da aula. Segundo ele,

"Na sala de aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvam suas capacidades cognoscitivas".
(1990 : 467)

A aula, como campo específico da ação didática, propicia as condições em que se operam os nexos entre o ensino e a aprendizagem, entre o magistério e o estudo e onde se particularizam relações didáticas de variada natureza: a unidade entre a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos, entre a direção didática do professor e a auto-atividade dos alunos, entre processos de conhecimento e exercitação, entre a assimilação de conhecimentos e a sua consolidação, entre o conjunto dos alunos como grupo-classe e as diferenças individuais. Como organizar tais relações, de modo que se assegure a unidade e ao mesmo tempo se concretize cada pólo dessas relações ? Como articulá-las com o planejamento de ensino e a avaliação ?

Para responder a estas perguntas, cumpre verificar como se desenvolve o fluxo de uma aula ou conjunto de aulas e, ao mesmo tempo, os fatores reais condicionantes desse processo. De

um lado, pois, é relevante buscar um conhecimento mais preciso sobre a questão da estruturação e da dinâmica da aula, consolidada nas tarefas didáticas do professor. Será legítimo falar em estruturação da aula, ainda que esta se constitua num processo ? Há no processo didático, certos fenômenos que mantêm um caráter de constância, dentro de determinadas condições ? Por outro lado, o processo de ensino é um fenômeno complexo, uma vez que nele intervêm determinantes sociais, culturais, psicológicos, indicando seu caráter multidimensional e tornando o trabalho docente uma atividade dinâmica, já que esses determinantes não incidem de forma igual e mecânica em cada situação didática concreta. Sendo assim, como articular na prática pedagógica as dimensões política, humana e técnica no processo ensino-aprendizagem ? Como deve ser uma prática pedagógica que considere as variáveis sócio-culturais da clientela, que articule o saber sistematizado e os conhecimentos e experiências dos alunos, que favoreça o desenvolvimento da autonomia do aluno sob a direção do professor ?

Decidi, pois, enfrentar essa temática. Com este trabalho, pretendo apreender na realidade escolar, formas e condições sob as quais a prática escolar se desenvolve, tendo em vista delinear, à luz da teoria subjacente ao tema, possibilidades e limites de estruturação da aula - forma básica de organização do ensino, numa perspectiva didático-pedagógica de cunho crítico.

Mas, conhecer e estudar a aula e seu desenvolvimento não é uma questão simples, que pode ser efetivada na escola de forma isolada e desconectada dos fatores mais amplos do processo didático. Ao contrário, para compreendê-la na sua essência, é necessário conhecer a sua dinamicidade interna - a estruturação dos vários momentos da aula e as relações entre eles, sobre o fundo objetivo das condições concretas de cada situação didática, dentro da dinâmica das relações sociais. Dessa forma, considerando os objetivos sócio-políticos, as tarefas da escola no processo de democratização da sociedade, os condicionantes estruturais da sociedade, as tarefas didáticas de por em ação os objetivos, conteúdos e métodos, bem como as tarefas docentes de planejamento, direção/execução e avaliação, meu propósito é investigar como tudo isso converge para a estruturação dos passos ou funções do processo de ensino no decorrer de uma aula.

Para desenvolver esse estudo, entre as inúmeras obras consultadas, algumas se destacam como de suporte básico. Para os estudos sobre Educação e Pedagogia, utilizei obras de Bogdan SUCHODOLSKI, Georges SNYDERS, Wolfdietrich SCHIMIED-KOWARZIK e Dermeval SAVIANI. Para os estudos sobre Didática e processo de ensino, de autores estrangeiros, consultei Lothar KLINGBERG, M. A. DANILOV e SKATKIN e Renzo TITONE, traduzidos em espanhol. Em nível nacional, para consultas na mesma área, utilizei obras de José Carlos LIBÂNEO, Vera Maria CANDAU E Cipriano C. LUCKESI.

- Metodologia

O objeto de estudo definido na presente pesquisa, por si só, direciona a minha opção metodológica, a pesquisa qualitativa, tendo em vista o meu propósito de apreender a dinâmica da aula na sua estruturação didática, no próprio local de trabalho das professoras, tal como se dá no cotidiano da atividade docente, tendo em vista delinear possibilidades e limites da adoção de uma proposta de estruturação e dinâmica da aula nos parâmetros de uma abordagem crítico-social da Didática.

Como defini como objeto da minha pesquisa a prática de professores da 1ª. a 4ª. série de uma escola pública, o "estudo de caso" se colocou como o procedimento de maior conveniência para o meu propósito.

Trabalhei com cinco professoras, duas da 1ª. série e as outras três da 2ª., 3ª. e 4ª. séries de uma mesma escola, durante o primeiro semestre de 1990. Realizei observações sistemáticas da prática cotidiana das professoras, coletei o material didático que utilizavam nas aulas e entrevistei todas elas. Acompanhei, também, o trabalho desenvolvido pelas equipes pedagógica e administrativa.

Segundo LÜDKE E ANDRÉ (1986 : 21), o caso se destaca por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais

amplo. Ou seja, o objeto estudado é tomado como único, mas se constituindo uma representação singular da realidade que é multidimensional e histórica. Nesse sentido, meu propósito foi o de analisar o "caso" das professoras da 1^a. à 4^a. série de uma escola pública e não dos professores em geral.

A pesquisa foi desenvolvida em três fases não lineares, num constante ir e vir da teoria à prática observada e desta àquela. Foi assim que iniciei com a fase exploratória, passando à delimitação do estudo e coleta de dados e, finalmente, à análise sistemática do material e elaboração do relatório. Para garantir a apreensão mais completa e totalizante do meu objeto de estudo, procurei investigar os fatores intervenientes na realidade observada e as relações entre eles, tal como o contexto econômico e sócio-cultural, as formas de organização do trabalho escolar, a experiência de vida das professoras, a sua formação profissional, as condições de vida e de estudo dos alunos etc., ligando-os ao observado na sala de aula.

O desenvolvimento mais detalhado das fases da pesquisa é apresentado no Capítulo III.

C A P Í T U L O I

A AULA COMO FORMA BÁSICA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

1 - A AULA NA HISTÓRIA DA DIDÁTICA

A obra mais conhecida de Comênio - *Didáctica Magna* - é a primeira tentativa de sistematização de conhecimentos sobre o ensino. Critica a forma individual de organização do ensino e postula a forma grupal, em que o professor atenderia um grupo de alunos com idade e nível de conhecimentos semelhantes, num período de tempo regularmente estabelecido. Com o desenvolvimento posterior da prática escolar, foi se consolidando um conjunto de traços característicos da organização grupal ou coletiva do processo de ensino, resultando na atividade que se conhece por aula.

Comênio trata detalhadamente dessa forma de organização do ensino, destacando entre os princípios do seu método, a exigência de se estabelecer a ordem natural de passos ou sequência do ensino, em função da aprendizagem racional dos alunos. Havia, assim, a preocupação desse célebre pedagogo do século XVII em adequar o processo de ensinar aos processos

internos de aprendizagem, ou seja, a articulação lógica do processo didático, com a atividade mental dos alunos.

Ao longo do desenvolvimento histórico da Pedagogia e da Didática, diversos pedagogos ocuparam-se de propostas de estruturação da aula. Sem pretender fazer um rigoroso resgate histórico da aula, serão aqui abordadas aquelas concepções mais difundidas na literatura didática, explicitando-se, ainda que de forma breve, as concepções de ensino no bojo das quais elas foram gestadas⁴.

1.1 - A Concepção Tradicional de Aula

A concepção de aula tida como "tradicional" foi desenvolvida a partir de um entendimento de ensino como impressão de imagens, ora propiciada pela linguagem, ora pela observação sensorial, na qual se destaca a preponderância de um agente externo na formação do aluno e a ênfase nos aspectos lógicos e

(4) Conforme assinala na introdução, as formas organizativas do ensino - em particular, a aula em sentido amplo - inserem-se no campo de estudo da Didática. Neste sentido, o desenvolvimento histórico das concepções de aula é simultâneo ao desenvolvimento histórico da Didática. Esta área de conhecimentos tem como objeto de estudo o ensino, isto é, o trabalho docente visto como relação indissociável entre o ensino e a aprendizagem, visando a formação do aluno. A investigação teórica em Didática se apoia e se fundamenta em outras ciências da educação, com destaque à Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Biologia da Educação, com vistas a proporcionar um sistema de princípios e normas de atuação para a intervenção na prática. As concepções de aula, especialmente as mais clássicas, expressam uma relação íntima com as teorias psicológicas que estão implicitamente presentes nas caracterizações que farei a seguir. Todavia, não foi preocupação deste estudo adentrar com mais profundidade na explicitação destas teorias, não em razão de não serem relevantes para a compreensão do ensino, mas pela necessidade de delimitar o objeto de estudo.

quantitativos da matéria. Nela, a ordem de desenvolvimento da matéria sempre caminha do mais acessível ao mais complexo, prevalecendo o uso do método dedutivo e de procedimentos analíticos. Todo o processo de ensino é centralizado no professor, cuja função é a de "passar a matéria" a um aluno receptivo. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno limita-se a ouvi-lo. O trabalho intelectual do aluno é iniciado, propriamente, após a exposição do professor na realização dos exercícios propostos. A reprodução dos conteúdos, efetivada de forma automática e repetitiva pelo aluno, é considerada o indicador de que houve aprendizagem e que, portanto, o produto desejado está garantido. Nessa perspectiva, a avaliação visa a exatidão da reprodução dos conhecimentos repassados na aula, medidos através de testes, arguições, exercícios e provas. As notas obtidas funcionam perante a sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

Na concepção tradicional destacam-se três tipos de aula: o primeiro, de cunho eminentemente verbalista, centrado na exposição do professor; o segundo, fundado no princípio da intuição, na percepção direta do objeto do conhecimento pelos órgãos dos sentidos; o terceiro, baseado na teoria da apercepção, de J. Herbart. Hoje em dia, quando se fala, pois, de aula tradicional, fala-se de uma mistura de métodos didáticos baseados na exposição oral, nos métodos intuitivos e nos "passos formais" de Herbart.

Partindo do princípio de que é suficiente escutar, ouvir o que os outros explicam para adquirir conhecimentos, no tipo de aula verbalista, o método didático tem como centro a exposição do professor e tudo gira à volta dessa exposição. Daí ANÍSIO (1955 : 520) afirmar que:

"o método didático é a ordem que estabelece o mestre em seus pensamentos e raciocínios para comunicar a verdade a seus discípulos ou ainda: 'A arte de conduzir o aluno a aprender as verdades que lhe são ensinadas'."

Com efeito, nesse tipo de aula o professor expõe e controla a aquisição de conhecimentos; toda a ação desenvolvida na aula é por ele determinada, iniciada e controlada; ele mantém o domínio do discurso, impõe aos alunos normas disciplinares rígidas e usa padrão uniforme para a avaliação escolar.

Esse tipo de aula, denominada "logocêntrica" por TITONE (1966 : 585-586), compreende três momentos: o primeiro momento, o da "explicação", caracteriza-se pela proposição da matéria pelo professor. É preciso destacar, que o conteúdo da exposição desvinculado das experiências dos alunos e da prática social, valendo pelo seu caráter intelectualista e enciclopédico, é proposto, quase sempre, em tom doutrinal, como verdade pronta e acabada.

O segundo momento, o do "estudo individual", consiste no trabalho intelectual realizado pelos alunos, com ou sem acompanhamento do professor. É o momento em que se busca, pela repetição exaustiva e mecânica dos exercícios, garantir a retenção, a memorização da matéria ensinada.

Finalmente, no último momento, o da "recitação", os alunos prestam contas de suas lições, corrigem os exercícios e repetem o que foi exposto pelo professor.

O outro tipo de aula tradicional funda-se no método intuitivo, que tinha como base a psicologia sensualista, que entendia ser a vida mental estruturada a partir dos dados da observação sensorial. As lições visam a criar, sucessivamente, um processo de impressão sensível e de abstrações na mente dos alunos.

À exposição, vem acrescentar-se, nessa nova ótica de ensinar, o apelo a todos os sentidos e, sobretudo, o da visão. Tem-se aí a origem das formas de ensinar com base nas exemplificações, nas ilustrações e demonstrações. O concreto é mostrado, apresentado, demonstrado, mas o aluno não mergulha nele, não age sobre ele. O aluno continua, portanto, a ser considerado, tal qual no tipo de aula verbalista, como um ser passivo que deve assimilar os conhecimentos agora, entretanto, pela utilização de todos os sentidos e não apenas pelo da audição. Dessa forma, apesar de o ensino intuitivo representar

um progresso em relação ao verbalista, preserva a concepção intelectualista anterior, visto tratar-se de uma exposição na qual as impressões produzidas pela palavra são enriquecidas pelo professor com apresentação de objetos reais, ilustrações e exemplos.

É importante chamar a atenção para esse aspecto, pois, ainda atualmente, quando um professor enriquece suas aulas com projeção de filmes e *slides*, com apresentação de cartazes e gravuras, quando leva os alunos em excursão a uma fábrica ou museu, enfim, quando utiliza algum recurso audiovisual, ele imagina estar desenvolvendo o ensino ativo; na realidade, ele está ainda explorando a fase intuitiva. Apesar de tornar o ensino mais interessante, esse procedimento nem sempre culmina no desenvolvimento das operações mentais do sujeito que aprende de modo que esse possa intervir no próprio processo perceptivo e na elaboração das representações.

Isso porque o intuitivo depende mais da informação que vem de fora, do que da atividade mental do aluno. A psicologia da imagem - impressão - abstração - induz o método de ensino no qual se acentua o papel do ensino resultando numa aprendizagem reflexa, repetitiva e mecânica. Ou seja, trata-se de uma concepção de aprendizagem mecânica, automática, associativa, não mobilizando a atividade mental, a reflexão e o pensamento independente e criativo do aluno.

Com base na teoria de apercepção de Herbart, o terceiro tipo de aula está consubstanciado nos "passos formais" (clareza, associação, sistematização e método). Inicialmente concebidos por Herbart, pretendiam fornecer uma descrição exata e universalmente válida das etapas seguidas pela mente na aquisição dos conhecimentos mediante a aprendizagem; nas mãos dos professores, constituiriam instrumento infalível para a instrução dos alunos. O desenvolvimento dos quatro "passos formais" de Herbart por seus discípulos, acabou por transformá-los em cinco - preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Segundo TITONE (1966 : 588), estudos posteriores demonstraram que na realidade, essencialmente, os "passos formais" se reduzem a três atividades, a saber: apercepção, abrangendo os processos de preparação e apresentação; abstração, abrangendo a articulação e síntese e a aplicação.

1.2 - A Concepção "Ativa" de Aula

Na concepção ativa de ensino, alinham-se as propostas que se unem em torno da reação à concepção tradicional de ensino, defendendo a renovação escolar. Caracteriza-se pela importância atribuída à atividade do aluno no ensino. Fundamenta-se numa concepção dinâmica de aprendizagem, isto é, é agindo que o homem se forma; o indivíduo estrutura sua mente a partir da ação sobre o meio e da influência que o meio exerce

sobre ele; os conhecimentos são adquiridos pelo aluno a partir de sua ação sobre o mundo real, por um trabalho contínuo de investigação. Dessa forma, o aluno é o produtor do seu próprio conhecimento, do seu próprio saber.

Na concepção ativa de ensino há, pois, implícita, a idéia de que se aprende melhor o que se faz por si próprio, que é o "aprender fazendo" de Dewey, entendido num sentido mais amplo. Com efeito, o sentido que se imprime ao "fazendo", à atividade, não diz respeito apenas ao trabalho manual, à ação física, mas a uma atividade global, a uma atividade funcional que corresponde a uma necessidade profunda do indivíduo, a qual se traduz em todos os aspectos da vida, incluindo o trabalho intelectual de investigação. Compreendendo-se a atividade intelectual nessa perspectiva, o papel da escola será colocar o aluno em condições de investigação. Daí a ênfase no ensino recair nos processos de obtenção dos conhecimentos e não nos próprios conhecimentos.

Entre as várias propostas de didática "ativa" dentro dos princípios da escola renovada ou moderna, destacam-se a do centro de interesses, o sistema de projetos, o sistema de unidades didáticas e, dentro de uma formulação mais peculiar à tradição pedagógica brasileira, o "ciclo docente" de Mattos. Ocupar-me-ei aqui apenas de uma breve descrição do sistema de projetos e do "ciclo docente" que são duas manifestações de didática "ativa" que tiveram ressonância na prática escolar brasileira.

- O Sistema de Projetos

Tentando articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, Dewey considerou o ensino como um processo de pesquisa e, certamente, adequou para ser usado na sala de aula, o método usado no laboratório científico. Partindo, pois, do pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa. Essa proposta avança em relação à anterior, vez que pretende estabelecer, através de propósitos crescentes nos alunos, certa vinculação funcional que lhes desenvolva a capacidade criadora em face de situações que mudam.

O desenvolvimento de um projeto de pesquisa, segundo Dewey, supõe a existência de etapas necessárias: consciente da existência de um problema, há que se recolher os seus dados ou os fatos de uma situação; recolhidos os dados, é preciso observá-los e examiná-los a fim de situar ou esclarecer a questão proposta; de posse dos dados, é possível formular uma ou mais hipóteses e proceder à escolha de uma delas; finalmente, através da experimentação, a hipótese é testada a fim de se verificar se as suas consequências corroboram ou não, os resultados nela previstos. (LOURENÇO FILHO, 1978 : 208)

O projeto constitui, pois, um problema, que expressa uma situação real de vida, por isso mesmo é um ato de

pensamento integral. Enquanto atividade predominantemente mental, tem por fim solucionar, através de argumentos lógicos, uma questão desconhecida ou controvertida, demandando uma sucessão de fases. Mas, apesar de Dewey reconhecer que há etapas necessárias em cada ato do pensamento integral, isso não significa, segundo LOURENÇO FILHO (1978 : 208), que se esteja admitindo a existência de passos formais ou ordem pré-estabelecida no desenvolvimento da aprendizagem. Para esse Autor, as etapas formais dizem mais respeito ao preparo do assunto pelo professor do que ao desenvolvimento da aprendizagem. Assim sendo, consciente da existência do problema, o aluno pode iniciar o seu trabalho por qualquer das etapas, pois querendo ou não, voltará atrás sempre que necessário. Dessa forma, o conhecimento representará uma conquista individual. Definido o fim a atingir e estabelecido um objetivo, o interesse coordenará as noções na medida das necessidades. Com isso, não se está negando que no projeto existam fases em que predominem a observação, a associação ou expressão, como ocorre, por exemplo, nos centros de interesse. O que se está afirmando é que o projeto pode se iniciar pela realização do que o aluno ou grupo de alunos indicarem. Não é esse o pensamento de outros estudiosos do assunto.

TITONE (1978 : 593) afirma que esse sistema se presta a um duplo procedimento, que às vezes pode se efetivar de forma mista, isto é, pela via dedutiva e pela via indutiva.

Na sua aplicação pela via dedutiva, as fases são as seguintes:

- 1 - Clara percepción del problema.
- 2 - Consideración a *priori* de hipótesis generales.
- 3 - Análisis de las hipótesis y elección de la que parezca dotada de un mayor fundamento racional.
- 4 - Verificación à base de documentos o de experimentos adecuados*.

Quando a escolha recai na via indutiva, são obedecidas as seguintes fases:

- 1 - Esclarecimiento del problema.
- 2 - Búsqueda de los dados.
- 3 - Comprobación, comparación y selección de los dados más idóneos.
- 4 - Generalización, es decir, identificación de la causa constante*.

Esse mesmo Autor afirma que o procedimento mais utilizado é o indutivo, tendo em vista possibilitar a obtenção de uma certa amplitude de informações, adaptar-se mais facilmente à mentalidade intuitiva e concreta do aluno, favorecer o enriquecimento da experiência e oferecer uma base sólida para o desenvolvimento do raciocínio e senso crítico.

Há que se destacar ainda nesse sistema de aprendizagem que ele demanda a globalização do conhecimento, não

trabalhando disciplinas isoladas e que, dependendo do problema a ser resolvido, ter-se-á um projeto de maior ou menor complexidade, de maior ou menor duração. Dessa forma, enquanto há projetos que se constituem numa única aula, outros podem ocupar a classe até mesmo por todo um semestre.

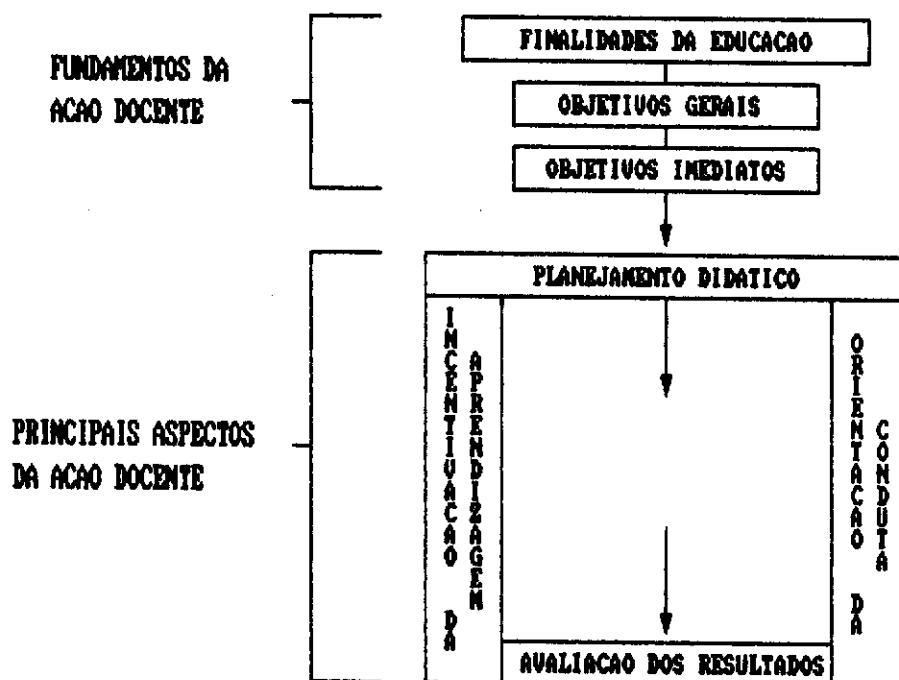
- O "Ciclo Docente"

Segundo CARVALHO (1982 : 62), foi somente a partir da segunda metade do século XX que se abandonaram as orientações metodológicas de tipo universal fundadas no método único, para dar lugar aos ciclos docentes que caracterizam os diferentes aspectos da atividade didática, sem contudo seqüenciá-la de forma rígida e uniforme. Cabe aqui, incluir o "ciclo docente" de Luiz Alves de Mattos, presente em sua obra Sumário de Didática Geral, tendo em vista tratar-se de uma proposta de renovação educacional. Esse ciclo tem como importante embasamento a descrição psicológica do processo de aprendizagem, ou seja, constitui-se numa proposta de tratamento do ensino relacionado a etapas da aprendizagem. Com efeito, na proposta de MATTOS, o ensino deve acompanhar, passo a passo, o processo de aprendizagem, não significando mais a transmissão de conhecimentos efetivada na concepção tradicional de ensino, em atividades de: exposição da matéria, controle da atenção dos alunos e verificação dos resultados, entendidos como a matéria que foi memorizada pelos alunos. Trata-se de uma proposta que prepara uma síntese superadora da dicotomia ensino-aprendizagem.

O "ciclo docente" refere-se a etapas gerais do trabalho docente, em torno das quais o professor elabora o seu método. Leva em conta as etapas gerais da aprendizagem, a saber: síntese, análise e síntese. Abrange três grandes etapas - planejamento, orientação e controle - integradas em um processo interativo entre professor e alunos, em um crescente relacionamento cultural. Essas etapas, por sua vez, se desdobram em doze subetapas. (MATTOS, 1973 : 135)

A partir da proposta de Mattos, CARVALHO (1982 : 64-65) diz entender a atividade docente de uma forma mais simples, na qual alguns aspectos precedem ou são desenvolvidos paralelamente com outros, mas sem a rigidez de passos ou fases. A sua proposta é consubstanciada no seguinte esquema:

ATIVIDADE DOCENTE



Para um maior entendimento da proposta, algumas explicações feitas pela própria CARVALHO, são esclarecedoras.

Tendo-se como ponto de partida os fins que se deseja atingir, um primeiro momento da atividade docente consiste no estabelecimento dos objetivos. O aspecto do planejamento, que pode ser desenvolvido de forma mais ampla (plano anuais, semestrais, bimestrais, de unidades) e de forma mais restrita (plano de aula, de sessão de estudo, de seminário, de trabalho em laboratório, de excursão etc.), também precede os demais aspectos do processo de ensino.

A parte referente ao ensino propriamente dito, à aula, consubstanciada na orientação da aprendizagem, pode e deve conjugar vários métodos e diferentes procedimentos ou técnicas didáticas. Daí CARVALHO preferir não estabelecer subfases de caráter genérico para a orientação da aprendizagem, considerando que essas variam de método para método.

Paralelamente à orientação da aprendizagem e desenvolvidas do início ao fim do processo de aprendizagem, ocorre a incentivação da aprendizagem e a orientação da conduta dos alunos. A Autora evita as clássicas denominações manejo de classe e controle da disciplina, segundo ela, dado o caráter coercitivo que encerram. Enfatiza que, contrariamente, o empenho deve ser feito no sentido de se estabelecer um ambiente ativo e

construtivo no qual o aluno tenha ampla participação, mediante sua motivação. A avaliação abrange a verificação da aprendizagem e do ensino, devendo os resultados corresponderem aos objetivos propostos.

Embora as propostas de concepção ativa de aula não se esgotem nas que foram aqui apresentadas, podendo outras tantas ainda serem lembradas, como por exemplo, o ciclo docente de Nérice (1967, 1968) e a aula integral de Titone (1974), com a exposição da proposta de CARVALHO encerro o estudo dessa concepção de aula, tendo em vista o interesse em focalizar tão somente as que maiores influências exerceram na prática dos professores.

1.3 - A Concepção Tecniciста de Aula

Ligada ao desenvolvimento posterior do instrumentalismo de Dewey, em que a idéia de organização de experiências de aprendizagem é retomada em termos de análise do comportamento e abordagem sistêmica, a concepção de aula gestada no âmbito da Tecnologia Educacional, centra-se no aspecto organizacional e técnico da aula. Nem o aluno, nem o professor constituem em alvos predominantes nessa abordagem.

No enfoque tecnicista de ensino, o aluno é visto como um ser manipulável e controlável e o professor, um profissional detentor de instrumental tecnológico que lhe permita atuar eficientemente como modificador do comportamento, para melhor atingir o produto final programado. Métodos e conteúdos se apresentam destituídos de uma significação político-social e possuem uma estrutura bastante mecânica. A formulação de objetivos comportamentais, a aplicação de técnicas behavioristas e as provas objetivas fazem parte das medidas que a racionalização impõe. A atividade escolar se reveste da preocupação com a eficiência e a produtividade. No desenvolvimento da ação didática, isso se traduz na exacerbação da dimensão técnica, em detrimento das dimensões humana e política; enfatiza-se a racionalidade mediante a tecnologia educacional e os objetivos instrucionais, enquanto descrição operacional de comportamentos observáveis.

Toda ênfase recai nos meios; são os objetivos instrucionais, as estratégias de ensino, a seqüência dos conteúdos, as preocupações fundamentais do professor na racionalização de sua prática docente.

Segundo LIBÂNEO (1990 : 353),

"com a contribuição de muitos autores, destacando-se a literatura que penetrou nos meios educacionais (Bloom, Mager, Gagné)

configurou-se um modelo de organização da aprendizagem - ou um sistema de instrução - de caráter linear: especificação de objetivos instrucionais operacionalizados (a); avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos (b); ensino ou organização de experiências de aprendizagem (c); avaliação do que se propõe nos objetivos iniciais (d). O arranjo mais simplificado dessa seqüência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação.*

Configurada nesse "sistema de instrução", a concepção tecnicista de aula se consubstanciou na especificação de objetivos instrucionais; avaliação prévia do aluno para verificar pré-requisitos; estratégias de instrução; avaliação dos objetivos.

2 - A AULA NUMA ABORDAGEM CRÍTICA DO ENSINO

A partir da década de 80, surgiram estudos que intentaram classificações das correntes pedagógicas, entre eles o de SAVIANI (1983), LIBÂNEO (1985) e MIZUKAMI (1986),

possibilitando referenciais para a crítica política e pedagógica das correntes clássicas. Esses estudos ^{abrem} ~~abrem~~ perspectivas para se considerar aspectos mais específicos de aplicação da abordagem crítica à Didática, em especial, aos elementos constitutivos do ato docente, entre eles a metodologia da aula. Farei aqui uma exposição sintética desses entendimentos de aula, sem deixar de reconhecer que existem outras formulações, inclusive chegando a outras conclusões.

Estudando a prática pedagógica de professores de escolas públicas LIBÂNEO (1984 : 148-152) constatou que professores mais tradicionais adotam em suas aulas a seguinte seqüência: a) introdução da matéria por meio de um interrogatório para recordar a matéria da aula anterior ou alguma forma de motivação; b) apresentação da matéria por meio de exposição verbal, com o uso do quadro-giz; em alguns casos, utilização de trabalho individual ou em grupo; c) atividade de integração e/ou fixação, por meio de exercícios individuais ou em grupos; d) verificação do aproveitamento. Dependendo das circunstâncias, esses passos podem ser invertidos.

Quanto aos professores tidos como "renovados", LIBÂNEO menciona que suas aulas pouco diferiam das dos primeiros, explicitando, todavia, que reduziam a importância da aula expositiva, substituindo-a por estudo dirigido, ou aula dialogada, ou, ainda, trabalho em grupo e davam maior valor à atividade do aluno, e às oportunidades de auto-expressão.

Também entre professores tidos como "progressistas", não se observou uma diferenciação substantiva na seqüência formal de uma aula, a não ser uma maior preocupação com a participação do aluno, tendo em vista garantir seu envolvimento ativo no processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente, LIBÂNEO (1990, 1991) ampliou seus estudos no sentido de formulação de bases teóricas e práticas de uma Didática crítico-social. Sua posição não é a de rejeitar as contribuições das concepções mais clássicas, mas a de tentar apreender dialéticamente os elementos constitutivos do ato didático, incluindo as formas de organização do ensino. Nesse sentido, a aula seria uma forma organizativa do ensino na qual se manifesta ^{relação} exatamente a relação professor-aluno - incluindo todos os seus condicionantes - tendo em vista criar e orientar as condições e modos de se assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria de ensino. A aula, enquanto aspecto externo do processo de ensino e aprendizagem, configuraria modos de ação docentes estruturados, porém, decorrentes dos aspectos internos de ensino, tais como os processos de cognição e os mecanismos internos de assimilação consciente dos conteúdos.

Isso posto, a realização de uma aula (ou conjunto de aulas) requer uma estrutura didática, isto é, etapas ou passos mais ou menos constantes que estabeleçam a seqüência do ensino de acordo com a matéria, as características na turma de alunos e de cada aluno em particular e das situações didáticas específicas.

Dentro dessa perspectiva teórica, em livro publicado em 1990 - "Escola e Democracia" - SAVIANI apresenta uma análise comparativa entre os passos indicados por Herbart e Dewey, propondo em seguida uma seqüência de fases coordenadas em cinco momentos: prática social como ponto de partida (1º. passo), problematização (2º. passo), instrumentalização (3º. passo), catarse (4º. passo) e, finalmente, como ponto de chegada, a própria prática social (5º. passo).

Agregando à proposta de SAVIANI contribuições de autores de orientação socialista, LIBÂNEO (1990, 1991) desenvolveu um sistema de passos ou etapas da aula, a saber: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação. No Capítulo seguinte farei um detalhamento desses dois estudos.

Mais recentemente, ao desenvolver um estudo objetivando estabelecer "Os limites e possibilidades da aula como instrumento de transformação social", PONCE (1989 : 113-136), ao buscar compreender o significado da aula enquanto elemento de resistência à dominação produzida pelo sistema capitalista, identificou, com base na classificação das tendências pedagógicas realizadas por SAVIANI⁽⁵⁾, quatro modelos/abordagens de aula: a

(5) Cf SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1983 e "Tendências e correntes da educação brasileira". In MENDES, Dumerval Triguero (org) Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

tradicional, a psicológica, a técnica e a histórico-crítica, correspondentes, respectivamente, à pedagogia da escola tradicional, da escola nova, ao tecnicismo e à pedagogia histórico-crítica.

A Autora caracteriza cada um desses modelos de aula. A abordagem tradicional é privilegiada pelo professor como espaço/tempo de transmissão do saber. O aluno é o depositário de conhecimentos, objeto de ação do professor e apenas ganha a possibilidade de ser sujeito, ao final do processo. A metodologia aplicada é a da aula expositiva e o método de ensino, o herbartiano. A organização da aula é inflexível: os papéis são claros e predeterminados. O planejamento prevê momentos lógicos imutáveis e pré-fixados. O conteúdo é estático e estabelecido com ordem lógica; proclama-se politicamente neutro e não leva em consideração a vivência do aluno. A verdade da ciência é inquestionável, pois tida como absoluta. A avaliação é a aferição, no final do processo, da assimilação do conteúdo.

A abordagem psicológica considera a aula um espaço/tempo como outro qualquer na escola. Nesse modelo o conteúdo é secundarizado em favor do método. O professor é considerado o estimulador do processo de aprendizagem e o aluno o seu sujeito principal. A ênfase no tratamento da aula recai na aprendizagem. O conteúdo obedece à ordem psicológica e é definido através do processo, cuja metodologia se assenta na pesquisa. O

conhecimento é, pois, produzido pelo aluno. A organização da aula é flexível; os papéis nem sempre são claros; o planejamento deve respeitar os momentos psicológicos do assunto. Considerando a avaliação praticada no modelo anterior como autoritária, propõe a auto-avaliação como modalidade a ser enfatizada.

Na abordagem tecnicista a aula é descaracterizada, o método é entendido como instrumento técnico de transmissão de seqüências lógicas de conhecimentos pragmaticamente úteis. Há um esvaziamento do processo ensino-aprendizagem, professor e alunos são descaracterizados enquanto tais. Utilizando procedimentos da linha comportamental, a avaliação é a aferição, ao final do processo, da assimilação do conteúdo, como quantidade seqüenciada.

A abordagem histórico-crítica é apontada como a possibilidade de superar os reducionismos das abordagens anteriores. PONCE entende ser ela a principal unidade executiva da escola, caracterizando-a como espaço/tempo fundamental de mediação para a prática social global, ou seja, o espaço/tempo dinâmico e contraditório de transmissão/assimilação do saber a serviço da explicitação das contradições sociais. Nesse sentido, a aula deve privilegiar a articulação conteúdo-metodologia; professor e alunos são sujeitos do processo ensino-aprendizagem, cada um com seu papel bem definido: o professor é a autoridade competente no encaminhamento da aula e o aluno é o participante ativo. A metodologia deve ter uma relação intrínseca com o

conteúdo e os objetivos da aula. O método de transmissão do conhecimento deve ter como ponto de partida e de chegada, a prática social global e levar em consideração as relações presentes na aula. O conteúdo, vinculado às experiências do aluno, é o conhecimento sistematizado, historicamente acumulado e intencionalmente transmitido/assimilado. A avaliação é um meio para se diagnosticar o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o crescimento e a autonomia do educando. O planejamento da aula é flexível, é o momento necessário de organização dos objetivos, estratégias e avaliação.

Em relação às teorias crítico-reprodutivistas, PONCE afirma que elas não chegam a se operacionalizar enquanto prática, mas apontam insuficiências e fazem críticas contundentes às práticas pedagógicas convencionais. Nessa perspectiva, a aula é instrumento de poder e, enquanto tal, atua na direção da manutenção do sistema capitalista vigente, não oferecendo, portanto, qualquer possibilidade de uma ação pedagógica libertadora.

Como pode se constatar, o estudo realizado por PONCE não enfoca os passos didáticos da aula, mas tão somente a aula enquanto um espaço/tempo que se constitui em limite e possibilidade de instrumento de transformação social.

Comparando-se o estudo que LIBÂNEO realizou sobre a prática de professores e o de PONCE, pode-se constatar que nos

tipos de aula focalizados, há ressonância dos paradigmas teóricos engendrados no desenvolvimento histórico da Pedagogia, mostrando existir correspondência entre a prática docente e os tipos de aula explicitados na literatura didática.

As considerações anteriores permitem concluir que a aula é uma atividade pedagógica que se destaca de outras formas de organização do ensino. Ao fazermos a descrição das várias concepções de ensino, foi possível identificar também concepções correspondentes ou conjugadas de aula. Com isso, pretendo dar ao termo "aula" um sentido bastante ampliado. BUDARNI dá a seguinte definição de aula:

"Clase es la forma organizativa mediante la cual el maestro, en el transcurso de un período de tiempo, rigurosamente establecido y en un lugar condicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando los tipos, medios y métodos de trabajo que crean condiciones propicias para que todos os alumnos dominen los fundamentos de lo estudiado directamente durante el proceso de enseñanza, así como también de las capacidades cognoscitivas de los alumnos" (DANILOV e SKATKIN, 1984 : 233).

Nessa perspectiva, deve-se, pois, entender a aula como o conjunto dos meios e condições através dos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da assimilação consciente e ativa dos conteúdos pelos alunos. Nela se realiza a unidade entre ensino e estudo.

Para ela convergem os elementos constitutivos do processo didático - conteúdos, ensino, estudo - e suas relações e os componentes do processo de ensino - objetivos, conteúdos e métodos, objetivados nas tarefas docentes consubstanciadas no planejamento, direção/execução e avaliação do ensino.

É preciso salientar, também, que cada aula constitui uma situação didática específica, pois, além de fatores subjetivos referentes ao professor e alunos, o processo de ensino envolve condições objetivas referentes ao contexto social global, à organização do trabalho pedagógico na escola, à composição da turma, horário, disciplina, entre outras.

Essas colocações expressam um entendimento de aula que vai além da conotação tradicional de "lição", a clássica "aula expositiva", concebendo-a enquanto conjunto de formas didáticas selecionadas, organizadas e dirigidas pelo professor na escola, em função do encontro dos alunos com os conteúdos do ensino, visando, fundamentalmente, propiciar-lhes a assimilação ativa de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, hábitos

e a formação de atitudes e convicções. Daí ser ela considerada a forma básica de organização do processo de ensino.

De acordo com esse entendimento, na maior parte das vezes, não se tem uma aula, mas um conjunto de aulas e a sua realização requer uma estruturação didática, ou seja, etapas ou passos mais ou menos constantes, que estabelecem a seqüência do processo de ensino.

O sentido de aula assumido neste estudo tem como pressuposto a efetivação do processo de ensino numa perspectiva didático-pedagógica de cunho crítico.

O ensino é crítico, quando o professor, consciente do papel da escola enquanto instituição que pode contribuir para a democratização da sociedade, é capaz de traduzir objetivos sócio-políticos e pedagógicos em tarefas de ensino e aprendizagem que resultem em modos de ação, convicções, princípios orientadores da atividade humana frente às exigências teóricas e práticas colocadas pela realidade social. Ou seja, quando resulta na formação da consciência crítica dos alunos, de sorte a torná-los agentes ativos da transformação social.

Ensinar criticamente significa, pois, possibilitar aos alunos, através da assimilação consciente dos conteúdos escolares, o desenvolvimento das capacidades e habilidades

intelectuais e modos de ação e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica. Portanto, o ensino crítico, expressão do caráter educativo do ensino, não tem fórmulas especiais, é forjado no processo de ensino que se desdobra em fases didáticas coordenadas entre si, que vão do conhecimento científico da realidade, ao exercício do pensamento crítico e à consciência crítica. Ensino crítico, como diz LIBÂNEO, "é sobretudo ensino" (1991 : 492-493).

Uma questão que precisa ser abordada no bojo dessa discussão, diz respeito ao clima sócio-interacional que se configura nas situações de ensino na sala de aula.

A expressão que utilizo aqui - clima sócio-interacional - indica o conjunto dos elementos situacionais que atuam nos processos de comunicação e de relações que se dão nas salas de aula. No centro desses processos estão o professor e os alunos, em cuja atividade conjunta, estão implicados aspectos afetivos, atitudinais, comunicacionais que influem, significativamente, no ensino e na aprendizagem. Com efeito, a afetividade está associada à atividade cognoscitiva, uma vez que ajuda e impulsiona a aprendizagem.

DAVIS e OLIVEIRA (1991 : 83-84) expressam a inseparabilidade entre afeto e cognição, dizendo:

"A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações do indivíduo. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar."

Nesse sentido, a dinâmica e as formas de interação professor-alunos influem, favoravelmente ou não, no processo de ensino e aprendizagem, destacando-se os valores afetivos e sociais.

Para que o professor tenha êxito em seu trabalho, precisa considerar as diferenças individuais dos alunos, suas características psicológicas e sócio-culturais, suas aspirações, necessidades afetivas e nível de motivação. Por outro lado, deve levar em conta que os traços de sua personalidade repercutem no relacionamento com os alunos, assim como sua capacidade de propor conteúdos significativos, de estabelecer com os alunos significados comuns para os objetivos e atividades que estabelecerão juntos, bem como as normas disciplinares que irão reger a conduta dos alunos; de considerar os conhecimentos e experiências dos alunos, de estabelecer relações de confiança e respeito mútuo.

C A P Í T U L O I I

EM DIREÇÃO A UMA PROPOSTA DE AULA NUMA PERSPECTIVA

DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE CUNHO CRÍTICO

No capítulo anterior procurei explicitar o entendimento da aula enquanto forma básica de organização do ensino, bem como caracterizar algumas concepções de aula no desenvolvimento histórico da Pedagogia e da Didática. Neste capítulo abordarei as contribuições mais recentes com vistas a uma proposta de aula na perspectiva de uma concepção dialética da educação e do ensino. Minha intenção é destacar a aula no quadro das relações entre processo educativo e processo de ensino, entendendo o ensino como manifestação peculiar da prática educativa. Em seguida, exponho as características e componentes do processo de ensino para situar aí, a aula como momento síntese desse processo.

1 - PROCESSO EDUCATIVO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO

O desenvolvimento humano é engendrado na vida em sociedade, no mundo sócio-cultural criado pela humanidade. Cada pessoa começa a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criado

pelas gerações anteriores e vai se apropriando das qualidades especificamente humanas. Entretanto, os progressos do desenvolvimento histórico-social não são apreendidos pelo homem diretamente dos objetos e fenômenos do meio. Eles precisam ser comunicados. É mediante o processo educativo que se garante a transmissão das experiências da prática social de uma geração a outra. Pelo processo educativo, os homens aprendem a agir para a vida em sociedade. Esse processo ocorre em meio a relações sociais determinadas, vale dizer, a educação implica no desenvolvimento dos indivíduos em suas atividades materiais e espirituais e em suas relações mútuas.

É impossível conceber indivíduos produzindo fora da sociedade; da mesma forma, não se pode conceber a sociedade sem um processo educativo. (KOWARZIK, 1988 : 44-45)

Nas sociedades primitivas, jovens e crianças eram educadas através da convivência cotidiana com os adultos, na produção coletiva de sua sobrevivência. Colada à produção material da existência, a prática educativa não requeria nem um lugar, nem um momento específico para sua efetivação. Assim, no próprio processo de produção da existência, os homens se educavam e educavam as novas gerações.

Essa forma de educação, suficiente para garantir a transmissão das experiências da prática social de uma geração a outra, vai se modificando à medida que a sociedade foi se tornando mais complexa.

As sociedades modernas, fundadas no modo de produção capitalista, trouxeram consigo a exigência de generalização da escola. Nessas sociedades, em que predominam a vida urbana e a produção industrial, para o indivíduo tornar-se um cidadão e um trabalhador produtivo, ele precisa participar da cultura letrada. Como a cultura letrada é uma cultura formalizada, sistematizada, o acesso a ela demanda um processo educativo também sistematizado. É na escola que essa transmissão se efetiva. Nesse contexto, a forma principal de educação passa a ser a educação escolar, na qual a atividade educativa é desenvolvida de forma intencional, sistemática, organizada e concentrada, com a função específica de instruir e educar a todos (SAVIANI, 1988 : 6).

O processo educativo que se desenvolve na escola visa à potencialização das forças físicas e espirituais do homem (aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, formação de hábitos, atitudes e convicções e desenvolvimento da capacidade cognoscitiva), de forma a prepará-lo para uma relação eficaz (crítica, criadora e produtiva) com o mundo objetivo. O núcleo da atividade escolar é ao mesmo tempo o conhecimento enquanto produto da experiência social acumulada historicamente e o processo do conhecimento enquanto interação específica entre o sujeito que conhece e os objetos do conhecimento. Pelo fato de o conhecimento estar intrinsecamente ligado à prática social - seu ponto de partida e seu ponto de chegada - trata-se de um conhecimento necessário à compreensão e interpretação do real,

como condição para a transformação prática da sociedade (RIBEIRO, 1987 : 26).

Esse vínculo do processo educativo à prática social, expressa-se pela sua dependência em relação aos interesses de grupos e classes sociais dentro de um determinado modo de organização econômica e social. Na sociedade capitalista, a escola serve aos interesses hegemônicos da classe dominante, de reprodução das relações de produção. Mas, sendo o processo de reprodução contraditório, também a classe trabalhadora usufrui da escola, podendo colocá-la a serviço de seus interesses. Ao possibilitar a compreensão da realidade pelo desvelamento das condições de exploração, a educação escolar contribui para que os indivíduos se apercebam como agentes ativos de sua própria emancipação, formando sua consciência de classe. Ao realizar, pois, sua tarefa, qual seja, a preparação de crianças e jovens para a participação na vida em sociedade, a educação escolar cumpre responsabilidades sociais e políticas.

2 - O PROCESSO DE ENSINO

Ao longo de sua vida, em sua relação com o mundo físico e social, o homem vai adquirindo conhecimentos, desenvolvendo habilidades, formando hábitos, atitudes e

convicções. Na escola, entretanto, a aprendizagem se desenvolve de uma forma específica. Como a aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino, é predominantemente na escola que o ensino se converte em instrumento fundamental da educação.

Como todos os fenômenos sociais, o ensino tem uma história, é um fenômeno que se desenvolve historicamente. O próprio ensino em si é um fenômeno que tem sua dinâmica, seu movimento, que se manifesta através de fases ou etapas, de acordo com regularidades e leis.

2.1 - Características do Processo de Ensino

O primeiro aspecto determinante da natureza do ensino é que através dele os alunos se apropriam dos fundamentos das ciências, convertidos em conteúdos do ensino: conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e convicções. Na escola, professor e alunos não lidam com objetos de conhecimento, tais como eles se apresentam aos cientistas e aos filósofos, mas com os resultados desse conhecimento, com as matérias de ensino. No ensino o sistema lógico-sistemático da ciência é convertido em matérias de ensino didaticamente assimiláveis (LIBÂNEO, 1990: 423).

Outro aspecto implícito na essência do processo de ensino é seu caráter bilateral. Nele operam a atividade de direção do professor e a autoatividade do aluno, constituindo uma unidade dialética, ou seja, a atividade do professor supõe a atividade do aluno e vice-versa. Sempre se ensina em função de uma aprendizagem e a aprendizagem supõe uma direção que é dada pelo ensino. Nesse sentido, não se pode caracterizar o ensino, sem considerar as características de sua finalidade básica, a aprendizagem.

A relação bilateral que caracteriza o processo de ensino tem como agentes, professor e alunos; o primeiro, exercendo uma ação externa, heteronômica; o segundo, respondendo a essa ação como sujeito autônomo e ativo no processo de sua própria formação. Essa aparente contraposição de papéis constitui, na verdade, uma unidade. São facetas de um mesmo processo, mutuamente determinadas: uma ação exterior que implica objetivos a atingir, planejamento, direção e avaliação e uma ação interna na qual as energias cognoscitivas dos alunos se mobilizam para a assimilação ativa dos conhecimentos. O professor cria as condições para que os alunos possam apropriar-se de forma ativa, consciente e autônoma, dos conhecimentos. Enquanto responsável pela direção do ensino, com base na tarefa social e política da educação, o professor estabelece os objetivos a atingir, seleciona e organiza conteúdos e métodos, provê as condições e

meios requeridos para o estudo ativo⁶ e autônomo, controla e avalia. Sob a direção do professor, através do estudo ativo, consubstanciado em tarefas concretas e práticas, o aluno apropria-se dos conteúdos do saber escolar, e desenvolve sua capacidade cognoscitiva. A unidade dialética da direção do ensino e da aprendizagem, consubstanciada em dois momentos indissociáveis - transmissão/assimilação - é de natureza contraditória. Entretanto, essa é uma contradição que pode ser superada didaticamente, à medida que o ensino considere as exigências da aprendizagem. Nesse sentido, a lógica do processo didático e a atividade mental e prática dos alunos são decisivos na estruturação do ensino. Portanto, quanto maior a compreensão das forças internas do desenvolvimento mental, melhores as condições para a proposição das diretrizes em função de uma boa direção do ensino escolar. Desde que o professor seja capaz de estabelecer o equilíbrio entre essas duas forças, é essa contradição que assegura o bom desenvolvimento da instrução e da educação. A tarefa docente consiste, precisamente, em combinar o ensino e o desenvolvimento autônomo dos alunos, vez que o efeito da ação externa do ensino está determinado pelo nível de desenvolvimento mental e pelas condições sócio-culturais e psicológicas dos alunos.

(6) A expressão "estudo ativo" é tomada aqui em duas acepções conjugadas. Significada a mobilização da atividade mental dos alunos por influência dos conhecimentos e tarefas propostos pelo professor, propiciando-lhes o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo. Além disso, o termo "ativo" é mais do que reação a estímulos do ambiente ou de simples manipulação de objetos; indica a ação do aluno no sentido de criar, recriar, reconstruir e transformar a realidade, implicando o caráter transformador do conhecimento.

Outra característica da essência do processo de ensino é a unidade entre a instrução e educação. Segundo LIBÂNEO (1990 : 44),

"a educação está voltada para a formação da personalidade, isto é, aos aspectos que envolvem os sentimentos, o caráter, a vontade, as convicções e princípios reguladores da conduta. A instrução consiste no processo e no produto de aquisição de conhecimentos e hábitos intelectuais e, nisso, representa o principal meio e fator da educação, sendo a ela subordinada. Estas duas dimensões do pedagógico se interpenetram, de modo que a instrução educa e a educação instrui. O ensino pode suscitar convicções, na medida em que o professor utiliza as potencialidades educativas dos conteúdos; o desenvolvimento de convicções pode levar ao gosto pelo estudo e ao empenho pelo domínio sólido dos conhecimentos científicos."

2.2 - Componentes do Processo de Ensino

A relação entre ensino e educação e a subordinação do ensino à educação remetem à relevância dos objetivos, pois esses traduzem as exigências sociais, políticas e pedagógicas

cobradas para a educação escolar num determinado quadro de relações sociais, bem como as opções político-pedagógicas dos educadores, face às contradições sociais presentes na sociedade. Nesse sentido, o caráter educativo do ensino se revela nos seus vínculos com as exigências da prática social, seja a atividade produtiva, seja a atividade sócio-política.

Os objetivos constituem o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Referem-se aos propósitos que se deseja alcançar na instrução e educação e determinam as relações que se estabelecerão entre os demais componentes do processo de ensino; daí sua função diretiva.

Os objetivos educacionais, de caráter mais geral, expressam amplos propósitos acerca do papel da escola e do ensino e definem, em grandes linhas, perspectivas da prática educativa na sociedade. Convertidos em objetivos específicos de cada matéria de ensino, de acordo com os graus escolares e idade dos alunos, determinam exigências e resultados esperados dos alunos, no decorrer do processo de ensino.

O caráter pedagógico da prática educativa está, assim, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem as tarefas da educação escolar e do professor. Daí se afirmar que não existe prática educativa sem objetivos.

Na verdade, os objetivos contém a explicitação pedagógica dos conteúdos, que são preparados pedagogicamente para serem transmitidos pelo professor e assimilados pelos alunos, no processo de ensino. Os objetivos correspondem já a conteúdos e métodos de sua apropriação (LIBÂNEO, 1990 : 447).

Os conteúdos, outro componente do processo de ensino, representam o elemento determinante em torno do qual se realiza a atividade de estudo. Originados dos conhecimentos e modos de ação produzidos historicamente, os conteúdos do ensino constituem o conjunto de experiências e conhecimentos acumulados pela humanidade e organizados pedagógica e didaticamente, em matérias de ensino.

Segundo DANILOV e SKATKIN (1978 : 56), os conteúdos de ensino compõem-se de quatro elementos interrelacionados: conhecimentos sistematizados, habilidade e hábitos, atitudes e convicções e capacidades cognitivas. Habilidades e capacidades são desenvolvidas com base nos conhecimentos; o domínio dos conhecimentos supõe as habilidades, as capacidades e as convicções. Segundo LIBÂNEO (1990 : 448), os conteúdos

"englobam, portanto, conceitos, idéias, fatos, realidades, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de

convivência social; valores, convicções, atitudes."

Reforçando o já mencionado anteriormente, o domínio de conteúdos é uma necessidade humana, vez que possibilita ao indivíduo o exercício pleno de sua cidadania, pela participação no mundo do trabalho e da cultura. Com efeito, assimilados e reelaborados, os conteúdos convertem-se em convicções e critérios de orientação das opções dos alunos na sua prática de vida, explicitando-se assim, o vínculo entre o sujeito que conhece (aluno) e a sua prática de vida.

Dessa forma a seleção e organização dos conteúdos escolares é uma das mais importantes tarefas do professor. Para efetivá-la, o professor, segundo LIBÂNEO (1991 : 133), deve recorrer a três fontes, quais sejam: o programa oficial, no qual são fixados os conteúdos de cada matéria; os próprios conteúdos básicos das ciências, da técnica e da arte, transformados em matérias de ensino; a experiência da prática de vida dos alunos e necessidades postas pelas tarefas profissionais, sociais, políticas e culturais na sociedade.

Em relação aos conteúdos do ensino, uma questão a ressaltar é que a despeito de sua historicidade, objetividade e universalidade, eles não são neutros, vez que as sociedades capitalistas difundem um saber que reflete os interesses das

classes dominantes. Ou seja, o saber que é produzido coletivamente na prática social global é privatizado pelas classes dominantes. Além de serem apresentados como algo estático e acabado, não retratam o mundo objetivo de forma fidedigna, ora omitindo, ora simplificando aspectos da realidade. Mas, a despeito dessa limitação dos conteúdos, concordo com LIBÂNEO (1990 : 457), quando ele diz que

"essa constatação, entretanto, não deve levar a sacrificar a riqueza do conhecimento científico e das experiências acumuladas pela humanidade. O que cabe é submeter os conteúdos de ensino ao crivo de seus determinantes sociais para recuperar o seu nível de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade. É o que chamamos dimensão crítico-social dos conteúdos" (Grifos do Autor).

A abordagem dos conteúdos numa dimensão crítica significa, pois, tratá-los de forma científica, ou seja: analisar suas características e aspectos fundamentais, sua estrutura interna e seus determinantes histórico-sociais e práticos.

Referidos a objetivos socialmente determinados, os conteúdos em sua dimensão crítico-social constituem a base

objetiva da instrução e requerem métodos para sua transmissão/assimilação, métodos de ensino. Os métodos constituem, pois, um outro componente do processo de ensino.

Determinados pela relação objetivos-conteúdos, os métodos de ensino correspondem aos meios adequados para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino. Referem-se ao "como" do processo de ensino e constituem um conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor e pelos alunos, tendo em vista a assimilação ativa dos conteúdos.

A partir dessas considerações é possível apontar os traços característicos ou propriedades do método de ensino: a presença de objetivos; um sistema de ações; a utilização de meios; a existência de um objeto; resultados a atingir. É possível entender também, que os métodos de ensino pressupõem uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, do processo de conhecimento e, especialmente, um entendimento global do processo educativo na sociedade. Ou seja, os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre o processo educativo na sociedade. Nessa perspectiva, antes de se constituírem em passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino referem-se à forma como o professor transmite a matéria de ensino, às reflexões que ele realiza em torno disso, aos caminhos e às medidas que toma para dirigir o estudo ativo dos alunos (KLINGBERG, 1978).

Os métodos de ensino regulam a interação entre o ensino e o estudo, entre a ação dirigente do professor e a atividade autônoma do aluno tendo em vista a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos. Assim, a decisão ao selecioná-los e utilizá-los deve considerar a necessária organicidade, objetivo-conteúdo-método, as formas de organização do ensino e as condições específicas de cada situação didática.

LIBÂNEO (1991 : 152) aponta três exigências para a seleção de métodos de ensino, a saber: os objetivos imediatos da aula, articulados com os objetivos gerais do plano pedagógico da escola; o conteúdo da matéria e o método peculiar da ciência que lhe dá suporte; o conhecimento das características sócio-culturais e de desenvolvimento mental dos alunos.

A par dessas considerações, distinguem-se dois aspectos no método de ensino: o externo e o interno. O aspecto externo é o modo visível das relações entre professor-alunos-matéria. Diz respeito ao modo como o professor dirige as atividades de ensino, tendo em vista o confronto dos alunos com a matéria de ensino. Constitui a forma de ensinar e de organizar as atividades de ensino. Quanto à forma de ensinar propriamente dita, implica em duas formas metodológicas básicas, a monologada e a dialogada. A forma monologada é desenvolvida através do ensino expositivo e do ensino por proposição ou trabalho

independente dos alunos e a forma dialogada, através do ensino de elaboração conjunta. Quanto à forma de organização das atividades de ensino, destacam-se: o ensino frontal, a aprendizagem individual, a aprendizagem por duplas, o ensino por mini-grupos e o ensino por divisão da turma em grupos maiores (KLINGBERG, 1978 : 294-295).

O aspecto interno diz respeito ao "curso interno" do processo de ensino e pode ser caracterizado pelas operações lógicas desenvolvidas na atividade de ensino: indução-dedução, análise-síntese, comparação, generalização, abstração, implícitas nas fases ou passos didáticos do ensino. O aspecto interno se revela da maior importância para o desenvolvimento do aspecto metodológico do ensino consubstanciado na estrutura da aula, vez que o problema principal para todo o trabalho metodológico é encontrar a forma adequada de uma determinada fase do processo de ensino, isto é, ir em busca da lógica interna do processo de ensino.

Nesse sentido, dependendo da concepção que se tenha sobre o que vem a ser o método de conhecimento, definir-se-á o método de ensino. A partir da forma como o professor dirige a atividade de pensamento do aluno, o processo de cognição é que se define o processo de ensino.

Assim, no encaminhamento lógico das operações mentais dos alunos é preciso considerar como se opera o processo

de conhecimento e as peculiaridades das quais ele se reveste na situação de ensino. Daí a teoria do conhecimento ser, pois, a referência básica do processo de ensino.

3 - TEORIA DO CONHECIMENTO E PROCESSO DE ENSINO

As teorias sobre o processo de ensino articulam-se com teorias do processo de conhecimento. A teoria do conhecimento que subjaz a todo o processo de ensino determina a essência e a direção pedagógica do mesmo.

Para responder à questão "como o homem conhece", existe uma explicação que afirma ser o conhecimento derivado das experiências sensíveis; as sensações se refletem no cérebro, onde são organizadas pelas faculdades mentais, principalmente a razão e o raciocínio, reconstituindo a realidade exterior. A outra explicação afirma que o conhecimento decorre, exclusivamente, do funcionamento da razão humana, de modo que a realidade exterior é explicada pelos conceitos e teorias formados na mente. No primeiro caso, as impressões sensoriais é que formam as imagens dos objetos na consciência do sujeito, sendo esse um sujeito passivo. No segundo caso, a realidade exterior é constituída, exclusivamente, pelos processos psíquicos do sujeito. Assim sendo, uma teoria mecanicista de ensino se funda em uma teoria mecanicista de conhecimento e uma teoria idealista de ensino se funda em uma teoria idealista de conhecimento.

Segundo a teoria dialética, o conhecimento começa no plano sensorial, a partir das sensações que o mundo objetivo (a natureza e a sociedade) provoca no homem, e se eleva ao plano racional.

O mundo material existe objetivamente, independente da consciência e vontade do homem. Entretanto, pela atividade prática, pelo trabalho, o homem trava relações com esse mundo objetivo e o conhece. O conhecimento é o reflexo do mundo objetivo na mente do homem, mediatizado pela atividade. O reflexo da realidade objetiva na consciência humana, portanto, não é direto, implicando uma atividade subjetiva do sujeito que conhece (LEOTIEV, 1978 : 46).

A seguir são sintetizadas algumas idéias sobre o processo interno do conhecimento, desenvolvidas por DANILOV (1978), DANILOV e SKATKIN (1984), REYES e PAIROL (1988).

As primeiras operações desencadeadas no processo de conhecimento ocorrem pela via das sensações, a forma mais elementar do conhecimento, mediante as quais o homem capta as características e propriedades exteriores dos objetos. Pela percepção, os objetos são apanhados em sua totalidade e em suas relações, pelo que as características e propriedades dos objetos são integrados numa estrutura. Na ausência dos objetos, as percepções vão dando lugar às representações, ou melhor, as

representações são sinais das percepções conservadas no pensamento.

É importante assinalar que tanto as sensações como as percepções e representações são formas primárias ou elementares do conhecimento e, portanto, não revelam a essência dos objetos e fenômenos.

Ao conhecimento sensorial se liga a atividade do pensamento abstrato, racional. Forma superior do conhecimento, a atividade do pensamento abstrato é que possibilita o conhecimento dos objetos e fenômenos em sua essência. Pela atividade do pensamento racional o homem abstrai as características, propriedades e relações essenciais dos objetos, fenômenos e processos e forma conceitos, leis, juízos.

No conhecimento são fundamentais os processos de análise, síntese, abstração e generalização. Esses processos estão presentes tanto no nível sensorial de conhecimento, como no racional. A diferença está em que no nível sensorial se integram na análise, na síntese, na abstração e na generalização, elementos sensoriais, enquanto que no nível racional se integram elementos essenciais.

Um aspecto fundamental do processo de conhecimento é que ele é um todo; nele o conhecimento sensorial e o conhecimento racional formam uma unidade dialética. Outro aspecto

fundamental desse processo é o papel e o lugar que se concede à prática na teoria dialética do conhecimento. A prática constitui a fonte do conhecimento e, ao mesmo tempo, a prática é a esfera de aplicação dos conhecimentos.

Convém destacar, ainda, que entre o processo de conhecimento científico e o processo de conhecimento no âmbito escolar há diferenças e semelhanças.

No processo de conhecimento científico, o objetivo é a criação e a modificação dos conhecimentos, isto é, a produção do saber novo, elaborado sobre as leis e relações existentes nos objetos, fenômenos e processos em estudo. Essa é uma atividade científico-teórica, desenvolvida a partir da prática, do nível de conhecimentos já alcançado pela humanidade e das necessidades postas pelo desenvolvimento social. Dela resultam objetos especiais de conhecimento, as ciências e seus sistemas de conceitos e categorias. Já o processo de assimilação de conhecimentos verifica-se no transcurso do ensino, tendo em vista o domínio do conhecimento acumulado pela humanidade. Com isso, uma das tarefas básicas do ensino é a seleção dos conhecimentos científicos que devem ser transformados em matérias de ensino a serem assimiladas, tendo em conta a idade e o nível de desenvolvimento mental dos alunos.

Há que se destacar ainda, que no ensino os alunos não precisam passar por todas as fases de criação e

desenvolvimento de um conhecimento, ou seja, não precisam descobrir o que já foi descoberto e que a manifestação das leis do conhecimento na assimilação das matérias de ensino não é idêntica em todos os graus de ensino.

Quanto às semelhanças entre o processo de conhecimento científico e o processo de conhecimento escolar, há que se destacar que: como no processo de ensino o aluno trava uma relação cognitiva com a matéria de estudo, ele pode se colocar em posição semelhante à do pesquisador. Em ambos os processos ocorre o percurso da percepção viva ao pensamento abstrato e deste à prática. Ao se apropriar dos conhecimentos os alunos se instrumentalizam, inclusive, para a produção de novos conhecimentos.

Pode-se afirmar, assim, que o processo de conhecimento no âmbito escolar reflete as leis do processo de conhecimento, mas se diferencia dele, à medida que se manifesta em condições didáticas específicas destinadas a prover os meios de assimilação ativa dos conhecimentos pelos alunos.

Dada a especificidade do processo de conhecimento no processo de ensino, considero pertinente explicitar como ocorre o processo de cognição no que diz respeito à assimilação e aplicação dos conhecimentos escolares.

Buscando aplicar à sala de aula as premissas do processo do conhecimento com base na teoria dialética do conhecimento, LIBÂNEO (1991) propõe três momentos interligados do processo de assimilação ativa de conhecimentos: o conhecimento sensorial, o conhecimento reflexivo-conceptual e a aplicação prática.

O momento do conhecimento sensorial - a observação sensorial - é a fase introdutória do processo do conhecimento que é a percepção ativa. Os alunos são orientados para observar o objeto de estudo, destacar as relações com outros objetos e associá-lo com noções anteriores ou com a experiência prática. Trata-se de ver o objeto de estudo em todas as suas faces e relações. A introdução de um assunto novo, portanto, não deve vir pronta para o aluno; para se chegar aos conceitos científicos, é preciso passar pelo caminho da percepção ativa e da compreensão do objeto de estudo. É claro que a atividade do aluno não dispensa as explicações do professor, o uso do livro didático, as conversas dirigidas. O professor dirige esse processo, estabelece as tarefas cognoscitivas sobre a base dos conhecimentos e das experiências dos alunos e sobre a importância de se assimilarem os novos conhecimentos. A formação de noções concretas, objetivo da etapa da percepção ativa, além da observação direta, implica também o uso de palavras que expressem a realidade objetiva.

Além disso, a percepção ativa dos novos conhecimentos, sob a direção do professor, requer a combinação

entre as tarefas propostas e o nível de preparação dos alunos para cumpri-las. Portanto, o professor deve ter uma segura informação sobre o nível de preparação dos alunos e sobre os meios de supri-las. À medida que os alunos são orientados na percepção dos objetos e fenômenos, relacionando o conhecido com o desconhecido, confrontando noções que possuem com noções científicas, descobrindo relações e vínculos com os outros fatos e fenômenos, vão, gradativamente, formando noções e conceitos mais gerais e caminhando para a formação de conceitos e generalizações, ponto culminante da percepção ativa.

Nessa etapa, evolui-se da forma visível dos conteúdos, para a idéia dos conteúdos. Nela o aluno já pode operar mentalmente com os conteúdos assimilados. Cumpre ressaltar, que também nessa etapa, faz-se necessária a correspondência entre as tarefas propostas e o nível de desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos, bem como o papel da palavra na formação de conceitos, sua generalização e sistematização.

O processo de assimilação culmina com a aplicação prática. Nessa fase, os alunos devem evidenciar capacidade para pensar de forma independente e criativa sobre os conteúdos estudados e aplicar o assimilado em situações novas que envolvam a própria experiência na vida cotidiana.

é preciso destacar que esse não é um processo em que se passa de uma fase a outra de forma mecânica e linear. Ao contrário, as fases se relacionam entre si, são interdependentes, uma interferindo na outra.

4 - A LÓGICA DO PROCESSO DIDÁTICO E A ESTRUTURAÇÃO DA AULA

No item anterior procurei mostrar que o ensino é a função principal da educação escolar e, enquanto tal, é atividade integrante do conjunto das práticas educativas que ocorrem na prática social. Como forma peculiar de trabalho educativo, foram destacadas suas características, seus componentes e, especialmente, sua dependência de uma teoria do conhecimento. Essas considerações foram necessárias para explicitar, agora, certas características da estruturação do processo docente.

4.1 - As Tarefas Docentes: Planejamento, Direção/Execução do Processo de Ensino e Aprendizagem e Avaliação

Conforme já foi dito anteriormente, os elementos constitutivos da ação didática são os conteúdos de ensino, os métodos e procedimentos e a aprendizagem (estudo) do aluno,

articulados em torno de objetivos político-pedagógicos. Tais elementos constitutivos são dinamizados nas tarefas docentes, ou seja, no planejamento, na direção/execução do processo de ensino e aprendizagem (desenvolvimento da aula) e na avaliação. Essas três tarefas docentes são interligadas e inseparáveis, mas é sempre o desenvolvimento das aulas que fornece os elementos para o planejamento e a avaliação.

O planejamento escolar é um meio para se programarem as ações docentes e um momento de reflexão intimamente ligado à avaliação. Compreende a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação, face aos objetivos propostos e a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O planejamento constitui, pois, um processo.

Geralmente, na escola, são realizados o planejamento referido à escola na sua globalidade e o planejamento que cobre o processo didático, resultando, respectivamente, no Plano da Escola e no Plano de Ensino. O Plano da Escola, também denominado de Plano Curricular ou Plano Pedagógico, abrange a proposta político-pedagógica da escola. O Plano de Ensino, que pode ser anual, semestral, bimestral, de unidade ou de aulas, diz respeito ao processo didático, estando em íntima conexão com as tarefas de direção/execução do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, com a realização da aula e a avaliação.

Na relação entre conteúdos, ensino e aprendizagem, o plano de ensino constitui a previsão de formas e processos pelos quais o professor tornará os conteúdos didaticamente assimiláveis pelos alunos, tendo em vista dirigir as atividades de ensino e atividades de estudo ativo. Para isso, leva em conta as exigências educativas estabelecidas, no Plano da Escola, pelo sistema escolar e pela equipe docente, em função de objetivos político-pedagógicos. Os planos de ensino são alimentados pela prática de sala de aula, onde a avaliação vai indicando os acertos e desvios do trabalho do professor e, assim, fornecendo "pistas" para o planejamento e a prática docente.

A lógica do processo didático a ser expressa no planejamento de ensino e, principalmente, no desenvolvimento da aula, implica a relação conteúdos/métodos, ou seja, a adequada seleção de conteúdos, de forma que possam ser "percebidos" pelos alunos e consoantes com sua prática de vida; a escolha de métodos e procedimentos que assegurem a atividade mental e prática dos alunos; a ajuda permanente aos alunos no emprego dos conhecimentos assimilados na atividade teórico e prática.

É necessário lembrar que, na seleção de métodos e procedimentos didáticos, devem ser consideradas as características sociais e psicológicas da classe, sua linguagem, a especificidade da matéria de estudo e os princípios de aprendizagem. O professor também deve ficar atento, no trabalho docente, às peculiaridades individuais dos alunos.

Ao lado do planejamento de ensino, a direção/execução do processo de ensino-aprendizagem é outra tarefa do professor. A direção do ensino se dá mediante a estruturação e a dinâmica das aulas, nas quais se articulam fases ou passos e se conjugam diversos tipos de aula, de métodos e procedimentos de ensino, de acordo com a matéria ensinada, as características dos alunos e as situações didáticas específicas.

De acordo com LIBÂNEO (1990 : 468), as exigências de uma aula adequadamente planejada e dirigida são:

- *"Provimento de conhecimentos científicos e de habilidades e hábitos para seu estudo e aplicação prática, assegurando a profundidade e solidez de sua assimilação*
- *Estruturação das atividades cognoscitivas dos alunos mediante a lógica do processo docente, de modo que eles se empenhem no estudo ativo e independente, desenvolvam métodos próprios de busca do conhecimento e o desejo de auto-aperfeiçoamento*
- *Permanente atenção às diferenças individuais, diferenciando e individualizando a aprendizagem quando necessário, de modo a atingir níveis relativamente iguais de assimilação e de desenvolvimento entre os alunos*
- *Desenvolvimento de um clima de coletividade."*

A avaliação é um processo presente em todos os aspectos da vida escolar: professores avaliam os alunos; alunos avaliam professores; diretor avalia professores; professores avaliam diretor; pais avaliam a escola e professores etc. Enquanto tarefa docente, constitui um processo contínuo que deve ocorrer nos mais diferentes momentos do trabalho docente. Nessa perspectiva, segundo LUCKESI (1984 : 9), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

São consideradas por LIBÂNEO (1991 : 200-205) como as características mais importantes da avaliação: refletir a unidade objetivos-conteúdos-métodos; possibilitar a revisão do plano de ensino; ajudar a desenvolver capacidades e habilidades; estar voltada para as atividades dos alunos; ser objetiva; ajudar o professor na sua auto percepção; refletir os valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

4.2 - A Estruturação Didática da Aula

O revigoramento da investigação teórica, propiciado pelo recente movimento de revisão crítica da Didática no País, tem resultado numa fértil produção intelectual, incidindo no reconhecimento da aula como síntese do ato didático, a ponto de

alguns desses estudiosos, pretenderem, seja a aula, o objeto de estudo da Didática.

SOARES, em artigo publicado em 1985, por entender que o processo de ensino-aprendizagem reduz o fenômeno especificamente didático a apenas um de seus aspectos, o processo de ensinar - aprender, conclui que:

"Esse fenômeno especificamente didático é, na verdade, a aula - bastante restrito e delimitado, de modo a poder constituir-se em objeto de uma ciência, e bastante amplo para não deixar escapar nenhum dos elementos que compõem as situações de educação formal e sistematizada para as quais a Didática se volta.

Assim, a Didática poderia e deveria ser a ciência que estudasse não o processo ensino-aprendizagem, mas a aula, tal como ela realmente ocorre e transcorre" (Grifos da Autora) (SOARES, 1985 : 40).

Ao discutir esse mesmo tema, OLIVEIRA (1988 : 40), após abordar o desenvolvimento histórico da Didática no Brasil, detém-se nas propostas fundadas numa visão crítica e assume a seguinte versão sobre o objeto de estudo da Didática:

... "o ensino considerado, em sua essência, um meio através do qual os atores da situação pedagógica se relacionam com o mundo e com os homens e que se concretiza na aula. Dessa forma, a Didática focaliza sua atenção sobre a aula, mas entende-a como uma manifestação de ensino ou do trabalho didático, procurando captar o que ela revela e que ela encobre à luz da totalidade maior do fenômeno educativo definido como uma prática social numa sociedade de classes".

Propõe a Autora, que essa totalidade não seja discutida a partir dos elementos constitutivos do ato didático (objetivos, conteúdos, métodos, planejamento, avaliação etc.), e sim, a partir de totalidades menores que a determinam, de dimensões que expressem relacionalmente, os determinantes históricos-sociais, ideológicos e gnoseológicos. Nesses núcleos, sim, é que se abordariam os elementos do ensino (objetivos, conteúdos, planejamento, avaliação). São eles:

1 - Dimensão histórica - natureza, objeto e conteúdo da Didática em seu processo de construção histórica.

2 - Dimensão antropológica - o trabalho docente e sua organização na sociedade brasileira.

3 - *Dimensão ideológica - o papel do ensino tendo-se em vista as relações entre fins pedagógicos e fins sociais.*

4 - *Dimensão epistemológica - conteúdo e forma; as relações entre método de ensino, método de aprendizagem e método de organização da matéria*" (OLIVEIRA, 1988 : 40-41).

Outros autores, interessados em associar à análise histórico-social e crítica da educação, formas de intervenção pedagógico-didáticas na atividade escolar, apresentam propostas mais efetivas de passos do ensino.

Sintetizando o entendimento que subjaz a essas propostas, LIBÂNEO (1990, 1991) afirma que o domínio de estudos próprios da Didática é o processo de ensino em sua globalidade, implicando finalidades sócio-políticas e pedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem; que o processo de ensino é a mediação docente de objetivos, conteúdos e métodos, tendo em vista a assimilação ativa e consciente das matérias e o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. Essa concepção de ensino, que pretende ser uma superação do paralelismo entre ensino e aprendizagem para vê-los na dialética entre as condições externas e internas da educação escolar, põe em destaque a contradição entre a direção pedagógica do professor (ensino) e a

autoatividade do aluno (aprendizagem); contradição esta, que se desenvolve e é superada no próprio processo de ensino.

No conjunto dessas propostas, a primeira a ser destacada é a de SAVIANI (1983 : 73-76), que após desenvolver um estudo comparativo entre os passos do método tradicional e dos métodos novos, apresentou, à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey e com base na concepção dialética da Ciência, a sua concepção de passos do ensino, consubstanciada em cinco, a saber: a prática social como ponto de partida (primeiro passo). Segundo ele, embora a prática social seja comum a professores e alunos, ambos podem se posicionar nela de forma diferenciada, enquanto agentes sociais diferenciados. Outra diferença essencial entre professor e alunos, essa de caráter pedagógico, refere-se ao nível de conhecimentos e experiências evidenciados por eles sobre a prática social; enquanto a compreensão do professor se constitui numa síntese precária, a dos alunos é de caráter sincrético.

O segundo passo, o da problematização, constitui o momento em que é feita a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Nele, são detectadas as questões do âmbito da prática social que necessitam ser resolvidas e, em consequência, os conhecimentos que precisam ser dominados.

O terceiro passo, o da instrumentalização, é o momento em que os alunos se apropriam dos instrumentos teóricos e

práticos à solução dos problemas detectados na prática social; implica a efetivação do processo de transmissão e assimilação do processo de conhecimento.

Segue-se o quarto passo, o da catarse, que é considerado o ponto culminante do processo educativo, vez que é nele que se realiza, pela mediação desenvolvida no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese. É o momento em que a prática social passa por uma alteração qualitativa, pela efetiva incorporação dos instrumentos culturais, já agora elementos ativos de transformação social.

Finalmente, o quinto passo, a prática social como ponto de chegada. Neste ponto, enquanto os alunos demonstram que já ascenderam ao nível sintético, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais orgânica. A especificidade da relação pedagógica fica explícita na elevação dos alunos ao nível do professor.

Fundada na aprendizagem ativa e inspirada nas idéias de DANILOV e SKATIKIN (1978 : 121-131), uma outra proposta de aula de caráter crítico é a de LUCKESI (1989 : 15-26), desenvolvida de forma dinâmica, através de quatro passos, a saber: assimilação receptiva de conhecimentos e metodologias, exercitação de conhecimentos e metodologias, aplicação de conhecimentos e metodologias e inventividade.

Primeiro passo da aprendizagem ativa, a assimilação receptiva de conhecimentos e metodologias visa a colocar o aluno em contato com o saber elaborado. Trata-se de uma recepção ativa e inteligível, à medida que o conteúdo exposto interage com os mecanismos de assimilação do aluno, tornando-o compreensível para ele. Constitui a base para o desenvolvimento das habilidades e hábitos. À medida que o aluno recebe o conteúdo exposto, ele o articula com a sua experiência de vida. Na assimilação receptiva, quando o aluno aprende um conteúdo, apreende também a metodologia que o permeia, pois no próprio conteúdo exposto é possível descobrir o método com o qual ele foi construído. O método para atingir esse objetivo é o expositivo, aplicado nas mais diversas modalidades: exposição oral, demonstração, exemplificação, apresentação através de filmes, de *tapes*, de uma conferência, de um texto para leitura etc.

Mas, não basta aprender um conteúdo determinado; torna-se importante exercitá-lo em toda a sua amplitude e em seus níveis de complexidade. Com efeito, uma vez assimilado receptivamente o conhecimento, é preciso exercitá-lo para que ele se torne propriamente do aluno. Eis aí o segundo passo da aula, a exercitação dos conhecimentos e metodologias. Sem a exercitação, o aluno não tornará habitual um modo determinado de interpretar a realidade e agir sobre ela; não desenvolverá capacidades. Ao contrário, pela exercitação o aluno faz seu o conhecimento exposto, torna-se autônomo, independente, auto-suficiente. A

exercitação possibilita um caminho de independência do aluno em relação ao professor. O método para atingir esse objetivo é o método reprodutivo, que consiste na reprodução exaustiva de um determinado conhecimento, de sorte que ele se torne uma habilidade, com perspectiva de se tornar um hábito. Nele o professor terá o papel de dirigir o aluno, auxiliando-o em suas atividades.

Assimilados e exercitados, conhecimentos e metodologias podem e devem ser transferidos para novas situações, na solução de problemas semelhantes àqueles que foram solucionados com o conhecimento exposto e exercitado. Eis, aí, o terceiro passo, o da aplicação de conhecimentos e metodologias. Nele o professor utiliza o método de solução de problemas determinados, criando situações para que o aluno, independentemente, aplique os conhecimentos assimilados, na solução de problemas diversos.

O quarto passo, o da inventividade, implica num salto para a inovação. Uma vez exercitados e aplicados, os conhecimentos, acredita-se que o aluno esteja pronto para uma ação criativa. É a situação em que se produz o novo, que tanto pode ser um novo próximo do conhecimento assimilado, como um novo genial. Para tanto, torna-se necessário o emprego do método de solução de problemas novos.

Ao expor essa sua proposta, LUCKESI ressalta que esses passos não são mecânicos e que, portanto, sua aplicação ao ensino não pode ser mecânica. Importa ter claro que deve haver uma dinamicidade no seu uso e que o dinamismo exige exercitação, aplicação e inventividade, porém, a utilização desses passos não segue um caminho único e mecânico. Segundo ele, um professor não terá que, em uma única aula, pretender expor o conhecimento e que seus alunos o recebam, exercitem, apliquem e criem algo novo.

Muitas vezes uma determinada aula se presta tão somente à exposição do professor e à recepção ativa do aluno. Outras vezes, será preciso mais de uma aula para realizar esse mesmo trabalho, reservando-se à exercitação, uma ou mais aulas. Poderá ocorrer também, que o estudo de um conteúdo menor permita em curto espaço de tempo, a assimilação receptiva, a exercitação e outro passo mais.

LUCKESI chama também atenção para o fato de que os métodos que possibilitam a independência e formação de habilidades e hábitos nos alunos - método reprodutivo, método de solução de problemas determinados e método de solução de problemas novos - poderão ser desenvolvidos através dos mais variados procedimentos de ensino e aprendizagem, quais sejam: individual, em grupo, de simulação, de prática em laboratórios etc...

LIBÂNED (1990 : 470-479) também desenvolve sua proposta de estruturação da aula, mencionando explicitamente a

expressão "fases ou passos didáticos". Esclarece que os passos, ainda que mantenham uma certa seqüência, são interdependentes, articulados entre si, de modo que cada fase intervém nas demais. As fases ou passos são as seguintes: preparação e introdução da matéria (incluindo a problematização), tratamento didático da matéria nova, consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades, hábitos; aplicação; controle e avaliação. A descrição dessas fases coordenadas da aula será feita no tópico seguinte. Antes, porém, vou expor algumas considerações desse Autor a respeito da relação entre a lógica do processo de ensino e as fases ou passos didáticos. Para ele, essas fases ou passos - entendidos como momentos articulados do desenvolvimento da aula ou conjunto de aulas - constituem um desdobramento da tarefa docente mencionada anteriormente de direção/execução do processo de ensino e aprendizagem.

Cumprido destacar, de início, que a lógica do processo de ensino não é mais que a expressão das leis do processo de conhecimento em condições didáticas específicas. Na verdade, ao admitir-se uma regularidade, uma sistematização do ensino, o que se pretende é, de fato, uma certa estruturação da aula pela qual se assegurem resultados satisfatórios dos alunos quanto ao domínio de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, habilidades, atitudes e convicções.

Esse entendimento não tem aparecido nas correntes pedagógicas como algo consensual. Com efeito, ele aponta para uma

relação de interdependência entre aspectos externos e aspectos internos no processo de ensino que, na pedagogia tradicional aparece de forma muito tênue e, na pedagogia renovada, os aspectos internos são quase que absolutizados. Dessa forma, tanto o modelo tradicional como o renovado, constituem concepções parciais da lógica do processo de ensino. A perspectiva que adotei aqui, ao contrário, entende que a lógica do processo de ensino parte do princípio de que o desenvolvimento intelectual do aluno se verifica, basicamente, no processo de assimilação dos conteúdos do saber escolar. Nesse caso, os conteúdos e metodologias das matérias de ensino são determinantes da lógica desse processo. Na verdade, a lógica do processo de ensino é a expressão da estrutura racional do ensino de determinada matéria e deve possibilitar ao aluno a apropriação de conhecimentos, bem assim, o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas.

Segundo LIBÂNEO (1990 : 463),

"a lógica do processo de ensino é, basicamente, o método em ação, a estrutura racional do trabalho docente, a ordem ou seqüência das fases do ensino para uma aprendizagem efetiva dos alunos, em dependência direta das leis do processo de conhecimento e da estrutura lógica e metodológica de cada matéria de estudo".

Certas concepções de prática de ensino costumam partir da identidade entre a lógica da disciplina e a lógica do processo de ensino dessa disciplina. É certo que existe uma relação e interdependência entre ambas, mas nem por isso elas são idênticas. Com efeito, a despeito de seus muitos traços comuns, elas se diferenciam essencialmente. A lógica da disciplina caracteriza-se por um sistema de conceitos científicos que, inclusive, integram o programa. Mas, justamente porque a matéria de estudo destina-se a atender fins do ensino não pode, por si mesma, determinar o caminho efetivo do processo de ensino. Na realidade, como a lógica do processo de ensino pressupõe a lógica da matéria de ensino e as leis de aprendizagem, ela é, inclusive, mais dinâmica, mais flexível e contraditória.

"Se la lógica de una asignatura parte del sistema de aquella ciencia cuyos fundamentos representa, en concordancia con las leyes del desarrollo de los conceptos científicos en la mente de alumnos de una edad determinada, a lógica del proceso didáctico, teniendo en cuenta el sistema de conocimientos incluidos en esa asignatura, toma como punto de partida el nivel alcanzado por los alumnos, su capacidad de asimilación y su desarrollo mental, así como las leyes generales del proceso de la enseñanza" (DANILOV, 1978 : 68)

Face ao caráter da atividade cognoscitiva dos alunos e das questões concretas com as quais se lida no ensino, tais como: as características de um determinado grupo de alunos, as condições reais de ensino e os meios de que se dispõe e a relação entre a direção exercida pelo professor e a auto-atividade dos alunos, é possível distinguir momentos na dinâmica do ato didático, tal como deve se realizar na aula.

Tais considerações permitem que se entenda a lógica do processo de ensino como a seqüência e interrelação entre fases ou passos do ensino ou, conforme sugere KLINGBERG (1978 : 227), entre as funções didáticas do ensino. É necessário acentuar, entretanto, que as fases ou funções didáticas somente podem ser devidamente consideradas desde que se leve em conta o processo que preside a atividade cognoscitiva dos alunos, o caráter de direção que exerce o professor no sentido de orientar esse processo para finalidades do ensino, os vínculos que existem entre ensino e aprendizagem e, especialmente, a unidade entre objetivos, conteúdos, métodos.

Para fundamentar sua proposta, LIBÂNEO recorre às propostas de KLINGBERG (1978 : 227) e DANILOV e SKATKIN (1978 : 121-131).

Para o primeiro, são as seguintes as "funções didáticas":

- *preparación para un nuevo objetivo de enseñanza o la introducción al mismo;*
- *planteamiento y orientaciones didácticas del objetivo;*
- *reafirmación de los conocimientos;*
- *desarrollo de las capacidades y las habilidades, a través del ejercicio didáctico;*
- *sistematización de los conocimientos y las capacidades;*
- *aplicación didáctica;*
- *control y evaluación de los resultados de la enseñanza".*

DANILOV e SKATKIN indican as seguintes fases:

- *planteamiento del problema y toma de consciência de las tareas cognoscitivas;*
- *percepción de los objetos y fenómenos. Formación de conceptos y desarrollo de la capacidad de observación, de imaginación y de razonamiento de los alumnos;*

- *fijación y perfeccionamiento de los conocimientos y desarrollo de habilidades y hábitos;*
- *aplicación de los conocimientos, habilidades y hábitos;*
- *análisis de los logros de los educandos, comprobación y evaluación de sus conocimientos y revelación del nivel de desarrollo intelectual."*

A proposta de LIBÂNEO compreende as seguintes fases ou passos didáticos da aula:

Preparação e introdução da matéria - Corresponde ao momento inicial de preparação para o estudo da matéria nova. Compreende a preparação prévia do professor e dos alunos (planejamento, estabelecimento de uma atitude favorável ao estudo, organização do ambiente, preparação dos recursos auxiliares de ensino); a colocação didática dos objetivos; a introdução da matéria nova em ligação com as noções que os alunos já possuem, bem como em relação aos vínculos com a prática cotidiana. Sua duração depende da matéria, do preparo prévio e nível de assimilação dos alunos e do tipo de aula.

Tratamento didático da matéria nova - Consiste na transmissão/assimilação ativa de conhecimentos. Requer uma

relação recíproca entre método de ensino e método de assimilação, isto é, entre aspectos externos do método (exposição do professor, atividades relativamente independentes dos alunos e de elaboração conjunta) e internos (funções mentais que se desenvolvem no processo de cognição, tais como: a percepção, as representações, o pensamento abstrato).

Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades - Também conhecida como fixação da matéria, a consolidação pode ser reprodutiva (fixação, reprodução de conhecimentos, aplicação em situação conhecida); generalizadora (ampliação, aplicação de conhecimentos em situações novas) e criativa (aprimoramento, trabalho independente dos alunos). Inclui exercícios de fixação, recapitulação da matéria, tarefas de casa, estudo dirigido.

Aplicação - Coroamento do processo de ensino, a aplicação provê oportunidades para que os alunos, mediante tarefas que se liguem à vida, que estimulem a capacidade de análise, síntese, crítica, comparação e generalização, manifestem a sua independência de pensamento e expressem a sua compreensão da prática social.

Controle dos resultados escolares, comprovação e avaliação de conhecimentos - Abrange todas as etapas do processo de ensino e cumpre, ao menos, três funções, interdependentes e

não excludentes: a pedagógico-didática (papel da avaliação no cumprimento dos objetivos); a diagnóstica (refere-se à análise sistemática das ações do professor e alunos, visando a detectar desvios e avanços do trabalho docente em relação aos objetivos, conteúdos e métodos, possibilitando o cumprimento da função pedagógico-didática); a de controle (diz respeito à comprovação e à qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos).

C A P Í T U L O

I I I

A ESTRUTURAÇÃO DIDÁTICA DA AULA EM CLASSES DE 1^a. A 4^a. SÉRIE
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA

1 - A PESQUISA

O objetivo central da pesquisa foi o de apreender, na atuação de professoras de 1^a. a 4^a. série de uma escola pública de Goiânia, a estruturação didática e a dinâmica de suas aulas, com a finalidade de delinear caminhos para uma prática docente mais efetiva e mais adequada às características da clientela majoritária da escola pública.

Entendendo que a dinâmica do trabalho docente na sala de aula é inseparável da organização da prática pedagógica na escola como um todo e da própria contextualização da escola no social mais amplo, procurei apreender o cotidiano da vida escolar e a dinâmica social nele expressa.

A pesquisa foi realizada ao longo do primeiro semestre de 1990, perfazendo um total de 65 dias letivos e de 250 horas. Utilizei duas técnicas para coleta de dados, a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Preocupe-me também

em recolher o material didático-pedagógico produzido ou utilizado pelos professores (livros, planos, provas, textos, cartazes etc.), bem como outros materiais e informações referentes ao cotidiano escolar.

Nas observações realizadas nas salas de aula, ocupei-me basicamente em acompanhar o desenvolvimento das tarefas básicas constitutivas da prática docente: o planejamento, a direção/execução do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Todavia, detive-me especialmente em observar a estruturação e dinâmica das aulas, a fim de destacar o desenvolvimento articulado das fases ou funções didáticas da aula.

Quanto à estrutura institucional/organizacional da escola, procurei observar aspectos tais como: organização e mecanismos de poder e decisão; os níveis de participações do pessoal técnico, docente e administrativo; a disponibilidade e organização dos recursos materiais; a organização da rotina escolar (horário, entrada e saída, recreio, reuniões etc.); o relacionamento da escola com a comunidade e os órgãos superiores. Pretendi com isso, não só buscar elementos para uma análise "situada" do trabalho docente mas, principalmente, compor os elos entre a prática social mais ampla e o cotidiano escolar, entre a organização da prática pedagógica escolar e a organização do ensino na sala de aula.

Procurei, também, conhecer um pouco da história de vida dos professores e alunos.

1.1 - A delimitação do estudo

Uma das primeiras atividades desenvolvidas na pesquisa foi a seleção da escola onde seria efetivado o estudo, para o que foram previamente estabelecidos os seguintes critérios: a) ser uma escola de 1^o. grau - 1^a. à 4^a. série; b) pertencer à rede pública de ensino; c) ser uma escola típica da rede pública de ensino; d) possuir pelo menos uma turma de cada uma das quatro séries, funcionando em um dos turnos; e) atender, predominantemente, crianças das camadas populares; f) contar com a aquiescência do corpo docente, coordenação pedagógica e direção.

Embora a pesquisa tenha sido efetuada no primeiro semestre de 1990, as providências iniciais para a seleção da escola ocorreram no final de 1989.

Como a escola selecionada possuía naquele semestre, no turno vespertino, mais de uma turma de algumas das quatro séries, decidi que realizaria a pesquisa em quatro turmas, uma de cada série.

Contudo, ao verificar que entre as classes de 1^a. série era feita uma distinção entre classes de alunos em

processo de alfabetização e classes de alunos alfabetizados e, ao constatar que entre as duas 1^{as}. séries de alunos alfabetizados, uma era classificada pelas professoras como "forte" e a outra como "fraca", pareceu-me útil à pesquisa, trabalhar com as duas turmas, o que resultou na elevação do número de turmas para cinco.

1.2 - As observações

Concluída a seleção das turmas, iniciei o trabalho de observações no dia 12 de março. Meu plano de pesquisa previa 13 observações em cada turma - cerca de 50 horas - correspondendo a 13 dias letivos e perfazendo um total de 260 horas e 65 dias letivos nas cinco turmas. À exceção de uma turma em que a professora faltou durante três dias, nas demais foram efetivadas as observações previstas.

Os dados obtidos pelas observações em sala de aula foram anotados em protocolos tipo registro cursivo e os demais, registrados em um diário de campo. Uma primeira tentativa de sistematização e análise dos dados foi feita durante a própria coleta.

1.3 - As entrevistas

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semi-estruturada. Cuidando em não dirigir a fala das

professoras, mas preocupada em garantir certo encaminhamento para a entrevista, tendo em vista os propósitos do meu estudo, procurei sugerir alguns assuntos para os depoimentos: formação e trajetória profissional, incluindo uma opinião crítica sobre a formação de professores; representação sobre as idéias pedagógicas que norteavam o seu trabalho: concepções de educação, de ensino, do papel do professor, do aluno e objetivos da escola de 1^o. grau; representação sobre a prática da sala de aula: planejamento, direção do ensino, clima sócio-interacional, fases ou funções didáticas da aula; identificação de problemas enfrentados no trabalho docente; apreciação crítica sobre o magistério e participação sindical.

Realizadas em horários e locais indicados pelas professoras, que se mostraram bastante receptivas, as entrevistas transcorreram em clima informal, tiveram duração de 60 a 90 minutos e foram gravadas. Os depoimentos das professoras foram transcritos das fitas de forma literal e integral; entretanto, para a composição do texto final, foram levemente adaptados, sem qualquer prejuízo do conteúdo das informações, no sentido de se evitarem frases desconexas e expressões repetitivas.

1.4 - Descrição, Análise dos Dados e Relatório Final

Concluída a fase da coleta de dados, iniciei os trabalhos de descrição, análise e interpretação dos mesmos, tendo

em vista a elaboração do relatório final. Sem sombra de dúvidas, a fase mais difícil da pesquisa foi a de sistematização e análise dos dados para a composição do texto final. Após leituras e releituras de todo o material coletado, eles foram submetidos a uma triagem para a seleção dos mais significativos, tendo em vista o objetivo do estudo. A dificuldade maior foi extrair do conjunto de dados aqueles que realmente pudessem evidenciar de forma clara, a realidade observada.

Cabe, ainda, dizer que minha experiência de acompanhamento do trabalho das professoras e de convivência na escola foi bastante enriquecedora e proveitosa. Conteí sempre com a boa vontade e receptividade das professoras, da diretora, das coordenadoras pedagógicas, dos funcionários e alunos. As professoras que aceitaram participar da pesquisa mostraram-se bastante disponíveis, fornecendo-me informações, facilitando meu trabalho e colaborando no que fosse necessário. O semestre transcorreu dentro do que se convencionava de vida normal de uma escola, não tendo se registrado nenhuma suspensão de aulas, fato aliás, digno de nota, uma vez que essa prática, por causa do atraso de pagamento tem se tornado rotina na maioria das escolas da rede pública estadual de ensino.

2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

2.1 - Caracterização da Escola

- Dados gerais: localização, clientela e condições materiais

A escola onde foi realizada a pesquisa está situada em um bairro próximo ao centro da cidade, constituído em sua quase totalidade, por famílias de classe média baixa e baixa. Na área estão instaladas três "invasões", uma das quais localizada nas redondezas da escola.

A escola foi fundada em 1950. Integra a rede de ensino público estadual, funciona em dois turnos e atende um total de 426 alunos distribuídos em quatorze turmas de ensino regular e duas de ensino especial. Essas classes de ensino especial atendem alunos com problemas de fala, que frequentam a rede de ensino regular. Toda orientação e acompanhamento dessas classes, inclusive a triagem dos alunos, é feita pelo Serviço de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação.

No vespertino, turno em que realizei a pesquisa, funcionam quatro classes de 1^a. série, sendo duas de alunos em processo de alfabetização e duas de alunos já alfabetizados - uma denominada 1^a. série "forte" e outra 1^a. série "fraca", uma de 2^a. série, uma de 3^a. série e uma de 4^a. série, num total de 197

alunos. Ainda nesse turno, funciona uma classe de ensino especial com 8 alunos. À noite o prédio abriga um curso de 2º grau, também integrante da rede de ensino público estadual.

O prédio da escola, de um só pavimento, possui oito salas de aula bem iluminadas, mas pouco arejadas, com capacidade para trinta e cinco alunos cada; uma sala de diretoria com banheiro de uso das professoras e funcionários; uma secretaria; uma sala de professores, de coordenação pedagógica, de leitura, de mimeografia e depósito de materiais, adaptadas de um salão de festas; uma cozinha com despensa em anexo; sanitários para alunos e bebedouros de alvenaria. O pátio é pequeno, todo cimentado, tendo ao fundo a casa do zelador. As instalações da escola são bem antigas, mas chama a atenção do observador, seu estado de conservação e limpeza.

Contrastando com o estado de conservação do prédio, as carteiras, tipo universitárias, são velhas e mal conservadas, algumas até mesmo quebradas e quase nunca distribuídas nas salas em quantidade suficiente para acomodar todos os alunos. Dispostas em fila, as carteiras se adequam à organização frontal⁷ do ensino e possibilitam a interação dos alunos apenas com os colegas próximos um do outro.

(7) Emprego esse termo para designar a forma convencional de organização do ensino na qual todos os alunos ficam voltados para um determinado ponto da sala, de onde o professor desenvolve a aula.

Fazem ainda parte do mobiliário de cada sala: uma mesa e cadeira para a professora, um armário de aço (em desuso), uma lixeira pequena e um filtro sem velas, mas que é usado nas salas de 1^{as}. e 2^{as}. séries.

De equipamentos, a escola possui apenas uma máquina de datilografia e um mimeógrafo a álcool, este de uso quase exclusivo para a confecção das provas bimestrais e de comunicados para os pais. O pouco uso do mimeógrafo decorre da falta de papel.

Quanto aos recursos auxiliares de ensino, os únicos utilizados por algumas das professoras, durante o período em que realizei as observações foram: o Quadro Valor de Lugar, figuras recortadas de revistas, gravuras, alguns cartazes confeccionados pelas professoras ou pelos alunos e um Mapa Físico do Brasil (desatualizado).

Em meio a essa escassez e pobreza de recursos, merece destaque a Sala de Leitura da escola. Montada em 1985 através de programa da Fundação de Assistência ao Estudante, dispõe de um acervo de 720 livros, selecionados entre o que há de melhor atualmente no País, na área de literatura infanto-juvenil. Embora funcione em ambiente adaptado, a Sala oferece acomodações relativamente boas aos alunos.

- Aspectos da estrutura institucional/organizacional

. Organização do dia de trabalho

O turno vespertino começa às 13 horas e se encerra às 16 horas e 45 minutos. Por volta das 14 horas e 15 minutos, começando pelas turmas dos menores, as aulas são interrompidas para a distribuição do lanche, servido nas próprias salas. Geralmente, por volta das 14 horas e 45 minutos ele é servido na 4ª. série, a última turma a lanchar. Nas turmas onde o lanche é servido primeiro, à medida que os alunos terminam de lanchar, eles retomam suas atividades. Às 15 horas saem todos para o recreio, de 15 minutos.

A entrada em sala, tanto no início da aula, como após o recreio, consome um tempo nunca inferior a 10 minutos, por conta da acomodação dos alunos em suas carteiras, espera dos retardatários, bem como alguma atividade dos alunos iniciada fora da sala (brincadeiras, troca de figurinhas, conversas, discussões, brigas etc.) e que se prolonga na classe. Outras vezes, o início dos trabalhos ou é retardado por mães que ao levarem os filhos até à escola, aproveitam para "dar uma palavrinha" com a professora, ou pela ausência da professora na sala após o sinal de entrada para a aula. Vez por outra, também aparece alguém da escola para dar algum aviso ou fazer alguma solicitação aos alunos.

O final da aula, muitas vezes, pega a professora e os alunos no meio de alguma atividade. Outras vezes, após terminarem alguma atividade, alunos e professora ficam sem nada fazer, à espera de que o sinal toque. Tais situações, muito comuns às escolas públicas de maneira geral, indicam que o cumprimento do horário e a distribuição de tempo nas aulas não são observados com o rigor necessário, implicando redução de carga horária de trabalho e afetando o desenvolvimento das atividades programadas.

Nas sextas-feiras as aulas são suspensas às 15 horas e o restante do horário é utilizado para o planejamento das aulas da semana seguinte. Essa medida foi implantada na escola pela diretora e coordenadoras pedagógicas, que acreditam ser muito importante garantir que as professoras planejem suas aulas.

A coordenadora pedagógica do vespertino assim justifica essa medida:

"Se deixar para as professoras fazerem em casa elas não fazem porque dizem não ter tempo. Como o planejamento é muito importante para se garantir um bom ensino, a escola resolveu soltar os alunos todas as sextas-feiras após o recreio. Mas lá (referindo-se à Delegacia Metropolitana de Ensino) eles não sabem disso".

As professoras, no entanto, não conseguem elaborar todos os planos de aula na sexta-feira, apesar de eles

consistirem quase que apenas da relação do conteúdo a ser ministrado na semana e da transcrição de exercícios retirados de livros didáticos. Em seus depoimentos, três professoras disseram que concluem esse trabalho em casa.

Para garantir a frequência dos alunos à escola, nesse dia de planejamento, a coordenação pedagógica implantou os testes semanais, cujas notas são computadas na avaliação bimestral.

. A composição das turmas

Os critérios básicos utilizados pela escola para organização das turmas, no caso de existir número de alunos para a formação de mais de uma classe da mesma série, são a idade e o aproveitamento dos alunos (os novatos fazem um teste). Os alunos repetentes são colocados nas turmas mais fracas. Esse trabalho é realizado pelas coordenadoras pedagógicas, juntamente com a diretora e a secretária da escola. Além de irem acumulando ao longo do ano letivo dados sobre o aproveitamento de cada aluno, as coordenadoras solicitam às professoras que, ao corrigirem as provas finais, registrem junto com a nota, informações sobre o aproveitamento do aluno durante o ano. Ainda assim, depois de organizadas as turmas, decorridos uns 15 dias de aula, com base em observações das professoras e das coordenadoras pedagógicas, faz-se uma triagem dos alunos e o remanejamento das turmas.

As professoras me disseram que quando as turmas formadas apresentam níveis bem distintos de aproveitamento, como o registrado no verspertino, entre as duas primeiras séries, a escola cobra da professora da turma mais fraca, um ensino capaz de colocar os alunos até o final do ano, no mesmo nível dos alunos da turma mais forte.

. Estrutura curricular

O currículo, em todas as turmas, compõe-se de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Educação Física. As disciplinas Português e Matemática são ministradas todos os dias, enquanto que Estudos Sociais e Ciências, apenas uma ou duas vezes por semana. Uma vez por semana, em cada turma, são ministradas aulas de Educação Física, por uma professora habilitada. Também uma vez na semana, os alunos passam uma hora na Sala de Leitura, onde a coordenadora das atividades é uma professora treinada para fazer esse trabalho. Embora, vez por outra, ela leia um livro para os alunos (geralmente classes dos menores), usualmente são eles próprios que livremente se dirigem às estantes e escolhem os livros que querem ler ou folhear. Nada do que é feito na Sala de Leitura é cobrado na sala de aula, pois segundo a coordenadora da Sala: "Esse trabalho visa despertar nos alunos o gosto para a leitura, pelo prazer de ler".

. O corpo administrativo-pedagógico e seu trabalho

A escola conta com uma diretora, uma secretária, uma coordenadora de programas e com um zelador.

Há sete anos no cargo, a diretora assumiu suas funções na escola em abril de 1983, indicada pela Secretaria de Estado da Educação. Em 1987, com a implantação na rede estadual de ensino, do processo eleitoral para escolha de diretores, foi eleita e iniciou o seu segundo mandato, atualmente em fase de prorrogação. Frequentemente, vem sendo indicada pelas professoras e funcionários, como candidata única para as próximas eleições. Essa indicação é muito bem vista pelos pais.

A coordenadora de programas, uma professora designada para a função, é a encarregada de desenvolver na escola as atividades necessárias à operacionalização dos programas de apoio ao estudante, referentes à: merenda escolar, livro didático e saúde escolar. Nessa escola ela é também a coordenadora da Sala de Leitura.

Cada turno possui uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de turno (ex vice-diretora), duas auxiliares de secretaria, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais e um corpo docente formado de nove professoras, das quais uma trabalha com a classe de Ensino Especial, outra é professora de Educação Física e sete atuam nas classes de 1ª. à 4ª. séries. A

diretora me informou que na distribuição das turmas entre as professoras, ao mesmo tempo em que procura garantir que cada professora seja colocada na série para a qual evidencia maior competência, procura, também, atender à reivindicação de cada uma em termos de sua preferência.

A seguir são explicitadas as atividades desenvolvidas pelo pessoal da escola mais diretamente envolvido com o trabalho pedagógico.

Em relação às atividades da diretora, observei que ela mantém contatos freqüentes com a Delegacia Metropolitana de Ensino, da qual recebe as orientações e normas para a administração da escola. Entretanto, no dia-a-dia, ao lidar com as condições concretas de sua prática, toma decisões próprias que nem sempre coincidem com a orientação oficial, mas que para ela e o pessoal da escola mostram-se as mais eficazes para garantir o seu bom funcionamento. O horário estabelecido para o início e o término do turno vespertino, a liberação dos alunos às sextas-feiras, para as professoras fazerem o planejamento semanal de aulas, a liberação dos alunos às 15 horas durante o período de provas bimestrais, a designação da coordenadora de programas para coordenar as atividades da Sala de Leitura, são algumas das medidas deliberadas pela diretora. É importante salientar que essas medidas, muitas vezes encaminhadas a partir de reivindicações do pessoal da escola, são inicialmente discutidas pela diretora e equipe técnico-pedagógica e, em seguida,

submetidas à apreciação do corpo-docente. Em alguns casos, são também discutidas com os demais funcionários.

A maneira como a diretora toma decisões e delibera medidas para o bom funcionamento da escola indica atitudes de quem não se dispõe a uma aceitação incondicional das determinações dos órgãos superiores, bem como evidencia um esforço sensível na direção de um processo coletivo de tomada de decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola.

Um outro aspecto que chama a atenção na maneira como a diretora administra a escola, diz respeito à sua preocupação em estabelecer um clima amistoso e propício à prática de relações cordiais e solidárias no contexto escolar.

Isso pode ser confirmado através do seguinte depoimento da professora da 1ª. série "forte" e que expressa o pensamento do pessoal da escola:

"Eu gosto aqui da escola. Tem uma boa administração, os professores são bons, a gente se relaciona bem entre os colegas. Eu vejo que a diretora se preocupa muito com o bom andamento da escola, ela sempre está aqui junto com a gente, procura incentivar sempre a gente."

Cabe ressaltar o bom relacionamento que a diretora mantém com os pais. Sistemáticamente remete-lhes recados e

circulares através das crianças e atende, na medida do possível, suas reivindicações. Nas reuniões convocadas pela escola, a participação dos pais é bastante expressiva.

Do que foi exposto, pode-se concluir que a diretora é bem intencionada, dinâmica, atuante e tem o seu trabalho reconhecido pelas professoras, funcionários e pais. Entretanto, não notei a existência de um projeto pedagógico para a escola, de sorte a lhe definir uma linha comum de ação. Isso acaba afetando, em parte, a administração em sua globalidade, levando a diretora, muitas vezes, a relegar a segundo plano, ações mais identificadas com os fins propriamente pedagógicos da escola.

Braço direito da diretora, a coordenadora pedagógica tem uma atuação sumamente significativa no contexto escolar. Conhece todos os alunos, os pais e acompanha toda a rotina da escola, principalmente a que diz respeito ao trabalho de sala de aula. Ela coordena a organização das turmas, a seleção dos livros didáticos, o planejamento e replanejamento, auxiliando as professoras a definirem a programação de cada série. Acompanha o trabalho de sala de aula através da análise dos planos semanais, de assistência às aulas das professoras e da análise do conteúdo das provas bimestrais. Quando necessário, propõe alterações para as provas, as quais confecciona no *stencil*. Geralmente, para aliviar a carga de trabalho das professoras, auxilia algumas na correção das provas e demais trabalhos dos

alunos, como ditados, testes semanais e redações. Quando solicitada, intervém nas classes para resolver problemas de disciplina. Conversa com alunos encaminhados para a direção, bem como com os pais de alunos, para informá-los a respeito dos problemas dos filhos e orientá-los na busca de soluções. Toma, individualmente, tabuada e leitura dos alunos. Participa também da organização e coordenação de eventos da escola, tais como, reuniões de pais e comemorações cívicas e festivas.

As atividades desenvolvidas pela coordenadora pedagógica mostram que ela acompanha o trabalho docente desenvolvido na escola em toda a sua extensão, do planejamento à avaliação. O fato de entrar em sala e assistir às aulas das professoras (possui até um horário semanal para esse fim), ao mesmo tempo em que lhe permite constatar como está se efetivando a prática docente, permite-lhe verificar como transcorre a aprendizagem e as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Atividades como a correção de trabalhos dos alunos e a tomada de leitura e tabuada, embora absorvam muito tempo do trabalho da coordenadora, também favorecem, ainda que de forma limitada, esse acompanhamento. Entretanto, consumida pelo volume de atividades do dia-a-dia, a coordenadora pedagógica que, em momento algum, evidenciou possuir um plano de ação, acaba por limitar o seu trabalho ao acompanhamento da prática docente com vistas a manter a escola funcionando, não chegando a realizar, juntamente com as professoras, um trabalho no sentido de explicitar elementos

capazes de delinear uma prática pedagógica mais adequada às características de aprendizagem dos alunos.

A coordenadora de turno também acompanha toda a rotina da escola, mas sua função está mais voltada a fazer cumprir as normas e regulamentos. Controla a entrada e saída dos alunos, o início e término das aulas, o ponto das professoras, o recreio e a disciplina. É ela também que supervisiona a limpeza da escola, substitui professoras e é o elo entre a direção e os alunos.

2.2 - Caracterização dos Alunos

A caracterização dos alunos aqui apresentada foi construída a partir de informações e dados levantados através de consultas às fichas de matrícula, aos diários de classe e de informações obtidas junto à coordenadora pedagógica, às professoras e aos próprios alunos. Embora seja referida apenas às cinco turmas do turno em que foi realizada a pesquisa, segundo as coordenadoras pedagógicas, a diretora e a secretária, é representativa do perfil de toda a clientela da escola.

A maioria dos alunos reside perto da escola, alguns nas "invasões" do bairro. No final do mês de junho a escola contava com 143 alunos. De acordo com os registros da escola, durante o semestre, 34 alunos solicitaram transferência, 19

alunos vieram transferidos de outras escolas e 9 abandonaram-na sem explicação. No mesmo mês, o número de alunos por classe era o seguinte: 1ª. série "fraca", 23; 1ª. série "forte", 27; 2ª. série, 29; 3ª. série, 33 e 4ª. série, 31 alunos.

Não foi possível verificar as razões de transferência ou abandono da escola. Analisando-se essa ocorrência por classe, verifica-se que o número de transferidos e evadidos não tem alterações significativas. Seja como for, os dados contrariam índices conhecidos de evasão das escolas públicas, uma vez que nessa escola os alunos evadidos não chegaram a 7%. Por outro lado, o número de alunos que solicitaram transferência para outra escola e dos que vieram transferidos, mostra outra situação peculiar da escola pública, a flutuação da população escolar.

Com efeito, como a maioria dos alunos das escolas públicas é proveniente de classe social baixa, cujas famílias não residem em casa própria, as mudanças de domicílio são muito freqüentes. Quando a família muda de residência e o setor para onde ela se transfere também dispõe de escolas, os pais não pensam duas vezes e trocam os filhos de escola.

A flutuação da população escolar explica porque a escola não consegue ter uma clientela cativa. Segundo a diretora, a qualidade do ensino como forma de consolidar a permanência dos alunos na escola não conta para a maioria dos pais.

A freqüente mudança de escola pelos alunos, segundo a professora da 1^a. série "forte", prejudica muito o processo de ensino, porque:

"Quando é uma criança que começa aqui desde a 1^a. série e fica até a 4^a. série, eu acho que ela se sai bem, porque já sabe como é o ritmo, a gente já sabe o conteúdo que foi trabalhado. Agora, quando é um aluno que vem de fora, ele às vezes nem viu aquilo, nunca viu".

Essa mesma professora encerra o seu comentário afirmando que: "ao final do ano a maioria dos alunos novatos já dá conta de acompanhar a turma".

Esse depoimento deixa explícito que as freqüentes mudanças de escola trazem dificuldades para a aprendizagem dos alunos e a organização do ensino. Entretanto, deixa entrever, através da fala final, que dependendo da orientação que se imprima ao trabalho pedagógico escolar, esse quadro pode ser revertido.

Um outro aspecto da vida escolar dos alunos que chamou a atenção foi a relação idade/série. Considerando que dos sete aos dez anos um aluno deve cursar as quatro primeiras séries do 1^o. grau, os dados levantados apresentam uma grande defasagem entre a idade do aluno e a série que ele está cursando.

Na turma da 1^a. série "fraca", 75% dos alunos têm sete/oito anos e os demais 25% entre nove e quinze anos.

Na 1^a. série "forte", 52% dos alunos têm sete/oito anos. Dos restantes, 27% têm entre nove e onze anos e 21% entre doze e dezesseis anos.

Na 2^a. série, 54% têm oito/nove anos e 46% entre dez e dezesseis anos.

Na 3^a. série, 56% dos alunos têm nove/dez anos e os restantes 46% entre onze e dezesseis anos.

Na 4^a. série, enquanto 40% dos alunos têm dez/onze anos, 36% têm doze/treze anos e os restantes 24% entre quinze e dezenove anos.

Esses dados indicam que a maioria dos alunos tem uma vida escolar marcada pela repetência e evasão, ou seja, pelo fracasso escolar. Com efeito, pela análise do histórico escolar dos alunos, pude constatar que muitos deles apresentavam em sua escolaridade, duas, três e até mais repetências. Muitos também foram os alunos, conforme os seus próprios depoimentos, que disseram ter abandonado a escola todas as vezes que ficaram sabendo que iriam ser reprovados. Encontrei também, uns poucos casos, em que a defasagem idade/série, ou decorreu de entrada tardia para a escola, ou pela interrupção dos estudos por doenças ou mudanças.

é fora de dúvidas que a pobreza e as condições adversas de vida têm contribuído para o fracasso escolar desses alunos. Os dados disponíveis nas fichas de matrícula, embora nada registrem acerca de salário e nível de escolaridade dos pais, pelas ocupações do pai e da mãe, constituem indicadores de que a maioria dos alunos são provenientes de famílias pobres. Enquanto os pais trabalham como vigilantes, mecânicos, pedreiros, carpinteiros, motoristas, gráficos, funcionários públicos, as mães são domésticas (a maioria), costureiras, faxineiras, cabeleireiras e funcionárias públicas. Outro fato que atesta a origem social dos alunos é que muitos deles, conforme seus próprios depoimentos, trabalham para ajudar no orçamento doméstico. De maneira geral, os meninos disseram trabalhar como guardador/lavador de carros, carregador em feiras livres, vendedor ambulante, entregador, engraxate, jornaleiro e as meninas, em serviços domésticos.

Em relação ao material didático, muitos dos alunos sequer possuem o mínimo necessário, ou seja, os livros adotados e os cadernos e lápis nas quantidades solicitadas. Segundo a coordenadora de programas da escola, a grande maioria dos alunos não tem como adquirir o material escolar com recursos próprios e este ano, além da escola não ter recebido os livros didáticos distribuídos pela FAE - Fundação de Assistência ao Estudante - não vem podendo suprir a demanda de cadernos e lápis para os alunos, vez que a quantidade desses materiais repassados à escola pela Secretaria de Estado da Educação foi muito pequena.

Não é comum entre os alunos o uso do uniforme; alguns se limitam ao uso da camiseta. A escola quis exigir o uso do uniforme. Entretanto, como a maioria dos pais disse não ter condições para adquirí-lo e os alunos se viam na iminência de ter que abandonar a escola, ela desistiu da exigência.

A quase totalidade dos alunos toma o lanche servido pela escola. Um pouquíssimas recusas só são registradas, quando o que é servido não agrada ao paladar de um ou outro. Dessa forma, quando em meados de maio a escola se viu impossibilitada de servi-lo, pela falta do recebimento de gêneros, a "grita" dos alunos foi geral. Após a suspensão da distribuição da merenda escolar, os alunos que passaram a trazer o lanche de casa se constituíram uma minoria.

Além de beneficiados com a merenda escolar e com a distribuição de material de ensino, realizadas este ano de forma precária, os alunos contam com assistência dentária oferecida uma vez ao ano, por estagiários do Curso de Odontologia da Universidade Federal de Goiás. Mas, nesse ano, esse serviço ainda não havia sido prestado.

3 - A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS

A descrição das tarefas básicas constitutivas da prática docente de cada uma das professoras, o planejamento, a

direção/execução do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação, como já foi dito, terão como referência, os registros das observações das aulas, os depoimentos obtidos nas entrevistas e conversas informais com as professoras, com a coordenadora pedagógica e com a diretora, os materiais didáticos e os documentos coletados e/ou analisados na escola.

Tendo em vista as condições didáticas específicas de cada turma, a descrição da prática docente de cada professora será apresentada separadamente. Inicialmente, faço um breve relato de aspectos referentes à formação da professora, sua experiência profissional e concepções de educação escolar. Seguem-se as descrições das tarefas desenvolvidas pela professora. Inicialmente, mostro como ela realiza o planejamento e falo do clima sócio-interacional^B na sala de aula. Em seguida, focalizo a aula enquanto forma básica de organização do ensino, destacando a sua estruturação e dinâmica em cada disciplina e a forma como nela se manifesta a direção da professora (ensino) e a atividade dos alunos (estudo). Finalizando, descrevo a avaliação.

(B) A abordagem desse aspecto em separado dos demais aspectos que compõem o processo de ensino, não significa considerá-lo como à parte desse processo, mas apenas destacá-lo para interpretação, pois, à medida que se reconhece como função principal do ensino, assegurar o processo de transmissão/assimilação do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, extremamente relevantes se tornam as formas como se configuram as relações professor-aluno na sala de aula.

3.1 - A professora da 1ª. Série "forte"

- Formação, experiência profissional e suas concepções de educação escolar

Solteira e ex-religiosa, a professora da 1ª. série "forte" há três anos leciona nessa escola, apenas no turno vespertino. Começou a lecionar com 18 anos e tem doze anos de magistério, dos quais, os oito últimos, trabalhando em escolas públicas. No período matutino está cursando na Universidade Católica de Goiás, o sexto período de Administração de Empresas e, no período noturno, das vinte e duas horas até às primeiras horas do dia seguinte, está realizando um estágio no Banco do Brasil.

Concluiu o Curso Normal em 1979 e, de lá para cá, a fim de se manter atualizada, tem participado de alguns cursos de aperfeiçoamento para professores de 1ª. à 4ª. série, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Embora tenha afirmado que o Curso Normal realmente a preparou para o exercício do magistério em classes de 1ª. à 4ª. série, tanto em relação ao conteúdo, quanto à formação pedagógica, reconhece que o traquejo que evidencia hoje em sua prática docente é resultante do que aprendeu no curso e de sua experiência em sala de aula, vez que com a experiência vem aprendendo muito a lidar com os alunos.

Gosta muito do ambiente de trabalho da escola no qual destaca como relevantes, a administração da diretora e o trabalho coletivo das professoras.

Aponta como os principais problemas hoje enfrentados pelo magistério, o descaso do governo, a politicagem na educação, a baixa remuneração dos professores e a falta de competência e compromisso de muitos professores. Ainda assim, continua no magistério porque gosta de estar numa sala de aula. Diz ela: "Acho que é uma questão de vocação mesmo".

Para essa professora, o quadro caótico em que se encontra o magistério, começou a ser revertido com a eleição de diretores nas escolas. Disse ela que:

"Esse já foi um passo muito grande, uma conquista. Mas, eu acho que ainda há muito por fazer. As escolas precisam receber mais incentivos do governo, precisam de melhores condições de trabalho e de material, os professores precisam ser mais bem pagos... Nesse sentido, acredito que o SINTEGO tem um papel muito importante a desempenhar. Mas isso não é uma coisa tão simples e fácil, devido à falta de união e conscientização dos professores. Eu mesma restrinjo minha participação no SINTEGO a freqüentar as assembleias para me inteirar do que está acontecendo e à participação nas greves".

Na entrevista a professora manifestou o entendimento de que a escola é o local por excelência onde se dá a formação humana e de que o objetivo do ensino no 1º. grau é a transmissão de conteúdos e o domínio de conhecimentos básicos e

insistiu na idéia de que através do conteúdo da instrução, garante-se o desenvolvimento do raciocínio. Disse ela:

"Frequentar a escola faz parte da própria formação do ser humano e eu acho que a escola é o principal meio que ele dispõe para esse fim. (...) O objetivo na 1ª. fase é ensinar as coisas básicas, o Português, a Matemática. A criança deve dominar bem a matéria de Português, Matemática, leitura. (...) Nesse sentido, o conteúdo que eu procuro trabalhar é um conteúdo que ajuda a fazer a leitura do mundo. Às vezes, o livro nem oferece um conteúdo bom. Então, a gente é quem tem que explorar mesmo. Então, eu coloco aquilo que eu estou vendo também fora, na sociedade, na família, que tudo isso envolve a vida da criança. Eu acho que pelo menos assim eles podem despertar para ver o que está acontecendo em volta deles, né?"

Embora na última parte dessa colocação a professora revele intenções de conferir ao ensino uma função prática e crítica, ainda que de forma genérica, o que pode constatar pela observação de suas aulas, foi uma prática pedagógica marcada pelo caráter informativo e unilateral do processo de ensino, desenvolvida através de um conteúdo organizado e selecionado a partir de alguns livros didáticos, à exceção de Português, em que a professora segue o livro adotado.

Tendo em vista a sua concepção do papel da escola e do objetivo do ensino de 1^o. grau, a professora defende a idéia de que a "chave" do bom ensino está na competência e na formação

do professor. Mas, ao mesmo tempo, ela também reconhece que a capacidade de o aluno captar o que lhe é ensinado é fundamental nesse particular. Nas palavras dela:

"Para ter um bom ensino é preciso ter um bom professor, um professor apto, bem informado e bem formado, que seja capaz de levar para o aluno tudo o que ele aprendeu ou ainda está aprendendo, capaz de colocar muitos questionamentos na cabeça da criança e junto com a criança estudar. Mas, se por um lado para se ter um bom ensino é preciso um professor que ensine, por outro lado, o bom ensino depende também da capacidade de o aluno captar o que lhe é ensinado e tentar levar prá frente".

Reconhecendo-se uma professora capaz, exigente e rígida, qualidades que atribui em parte à sua maneira de ser e em parte à maneira como foi educada, comenta:

"Eu acho que meus professores exigiram muito de mim e eu tentava fazer o máximo para eu dar tudo de mim mesma, para eu aprender o máximo. (...) Então, eu acho que por causa disso, eu exijo muito dos meus alunos, para eles serem bons alunos também".

É interessante observar que essa afirmação da professora confirma o que algumas pesquisas vem indicando como um forte determinante no trabalho docente - a experiência de ensino pela qual passou o professor (CUNHA, 1988; MARTINS, 1989).

- O planejamento

Acompanhando a prática docente dessa professora pude constatar que o planejamento realizado por ela refere-se ao planejamento de ensino e compreende os planos anual e o das aulas.

Antes de descrever a prática de planejamento da professora, cabe aqui colocar que como iniciei minhas observações na escola no dia 12 de março, com o ano letivo já em andamento, e como já se convencionou que o plano de ensino é preparado antes do início das aulas, eu não assisti à parte inicial do processo de planejamento da escola, que nesse ano aconteceu nos dias 1^o. e 2 de fevereiro. Todavia, como não cabe entender o planejamento como uma atividade externa ao processo didático, o fato de eu não ter participado desse momento do planejamento não comprometeu a minha compreensão da prática docente dessa professora e nem das demais.

Em entrevistas e conversas informais, a professora falou que o primeiro momento do planejamento é desenvolvido de forma coletiva e dele participam as professoras e coordenadoras pedagógicas dos dois turnos.

Inicialmente ela procura a professora que no ano anterior trabalhou com os alunos que formarão a sua turma, para obter dela informações acerca das características individuais e

sócio-culturais dos alunos, das suas condições reais de aprendizagem e dos conteúdos desenvolvidos na série. A par dessas informações e tendo às mãos os livros adotados e mais alguns outros livros, estabelece um objetivo geral e faz o levantamento de conteúdo de cada disciplina, distribuindo-o pelos quatro bimestres letivos. E considera prontos os seus planos de ensino.

Como o processo didático é alimentado pela prática de sala de aula, à medida que a professora executa os planos, a avaliação vai indicando os acertos e desvios de sua prática e, assim, fornecendo "pistas" para o replanejamento e a direção do ensino.

A esse trabalho diário de ajustamento do planejado à prática de sala de aula, realizado individualmente pela professora, vem somar-se um outro, que consiste num momento especialmente organizado para as professoras fazerem esse ajustamento de forma conjunta e discutindo as suas experiências. É o momento do processo de planejamento identificado como o replanejamento, que é organizado pela escola, inclusive como uma exigência dos órgãos da administração de ensino. Segundo a professora, oficialmente a escola promove dois replanejamentos, o primeiro, geralmente programado para cerca de um mês, um mês e meio depois de iniciadas as aulas e, o segundo, antes do início do 2º semestre. Ela informou ainda, que nada impede, se a necessidade assim o evidenciar, que outros momentos de replanejamento sejam organizados pela escola.

Assisti ao primeiro replanejamento desse ano, que foi realizado no dia 16 de março. De certa forma, ele foi uma réplica do que a professora havia me contado sobre o primeiro momento do planejamento. Nele, o trabalho da professora consistiu em reestruturar a listagem dos conteúdos organizada no momento anterior e na troca de experiências com as demais professoras da mesma série, sobre o andamento de seus trabalhos.

Quanto ao planejamento de aulas, consiste numa atividade desenvolvida semanalmente e de caráter obrigatório. Nesse dia, conforme já foi mencionado, as professoras dão aulas apenas até o recreio, quando então os alunos são dispensados e elas ficam liberadas para fazer esse trabalho.

Constata-se que essa professora prepara o seu plano individualmente. E, quando tem que aprofundar algum conteúdo, quando tem alguma dúvida acerca de métodos e técnicas de ensino, às vezes recorre a alguma colega, às vezes a algum livro e, mais raramente, à coordenadora pedagógica.

Dessa forma a coordenadora só participa do planejamento de aulas da professora, quando solicitada por ela. Entretanto, como toda segunda-feira recolhe o caderno de planos de aula das professoras para dar uma olhada na programação definida para a semana, ela aproveita a ocasião para oferecer-lhes alguma sugestão, geralmente um texto, uma atividade, um exercício.

Perguntei à professora se o tempo destinado pela escola para o planejamento de aulas era suficiente e ela me respondeu que muitas vezes, chega a sobrar-lhe tempo até mesmo para a correção de tarefas.

Acompanhando o planejamento de aulas da professora e dando uma olhada em seus planos, constatei que eles se limitavam a uma série de exercícios transcritos de livros ou, então, ao enunciado do nome do livro e do número das páginas de onde eles seriam extraídos. Neles não encontrei qualquer referência a objetivos, métodos, meios, ou à estrutura da aula (passos didáticos) e a avaliação.

- A direção/execução do processo de ensino e aprendizagem

. O clima sócio-interacional na sala de aula

Mantendo os alunos sempre em atividade e muito disciplinados, a professora acredita que conseguiu estabelecer esse clima de trabalho em classe, em parte, pelas atitudes que procurou tomar nos primeiros contatos com os alunos e, um pouco, pelo seu empenho em organizar o ambiente de sala de aula, de forma a torná-lo mais atraente. Segundo seu depoimento:

"Tudo depende do primeiro encontro do aluno com o professor no início do ano. Se você demonstra no primeiro dia de aula ser muito rígido, muito carrasco, eu acho que o

aluno também vai mostrar o lado dele, como ele é mesmo. Isso depende muito também da disciplina que o aluno tem em casa. Se o aluno está bem com a família em casa, ele vai ter um bom relacionamento na sala de aula com os colegas, com a professora. E toda vez, também no início do ano, eu procuro uma maneira de arrumar a sala para que ao chegarem na escola, os alunos encontrem um bom ambiente em sala de aula. Faço também um trabalho com eles fora de sala de aula, utilizando técnicas e brincadeiras, para mostrar que o professor está ali junto deles, que não é uma coisa separada, eles lá alunos e eu aqui professora, mas que nós estamos juntos ali, para aprender, para trabalhar o ano todo".

Sem tirar o mérito desse trabalho realizado pela professora no início do ano para "ganhar os alunos" e criar na turma um clima favorável ao ensino e estudo, pude constatar que a manutenção desse "clima" se devia mesmo, ao clima sócio-interacional estabelecido na sala, o qual pode ser assim caracterizado: toda a dinâmica da sala gira em torno do modo de ser e de ensinar da professora, a qual mantém o predomínio do discurso, organiza, determina e controla as atividades do processo de ensino, reduzindo os alunos a meros executores de ordens; a rígida disciplina que a professora impõe à turma, não permitindo a movimentação dos alunos e nem a conversa entre eles; o rígido controle sobre as atividades dos alunos - andando pela sala, ou mesmo assentada à sua mesa, ela supervisiona toda a turma; o fato de manter os alunos sempre trabalhando, não deixando espaços vazios nas aulas; a forma intimidativa com que se comunica com os alunos, num tom de voz alto e impositivo. Há que se destacar aqui, o fato de a turma ter um ritmo de produção

bastante homogêneo (os alunos geralmente concluem as atividades propostas mais ou menos ao mesmo tempo) e o clima de competição estabelecido pela professora através dos incentivos dispensados aos alunos.

Embora com sua postura autoritária a professora contrarie o entendimento de que normas disciplinares devam ser definidas de comum acordo entre professor e alunos, tendo em vista tornar mais produtivo o trabalho de ambos em sala de aula, ao estabelecer o clima de competição na turma, ela acaba provocando nos alunos o interesse pela tarefa que realizam. Pude realmente constatar em minhas observações, que quando evidenciavam um interesse geral na tarefa que realizavam, os alunos conseguiam se disciplinar mais. Parece haver uma forte relação entre disciplina e interesse na tarefa.

. Estrutura e dinâmica das aulas: fases ou passos didáticos

No período em que acompanhei as aulas na classe da 1ª. série "forte" os alunos só tiveram aulas de Português e Matemática. Foram aulas para introdução e tratamento didático de conteúdo "novo" e aulas de consolidação de conteúdos, através da resolução de exercícios em classe e da correção das tarefas de casa. O método de ensino mais utilizado foi o expositivo e os

meios de ensino, o quadro-giz, o livro didático, nas aulas de Português e o Quadro Valor de Lugar, nas aulas de Matemática.

Através das observações e de entrevista com a professora, constatei que o ensino de Português era desenvolvido através de duas práticas básicas: a de leitura e a de produção de textos escritos e, também, através do estudo de aspectos gramaticais e do ditado.

As aulas de Português giravam em torno do texto do livro de leitura, apresentando uma lógica mais ou menos constante em seu desenvolvimento. A primeira aula era destinada à preparação para a introdução ao estudo do texto. Nela, a primeira atividade consistia no estudo das palavras novas que seriam exploradas na leitura. A professora passava as palavras no quadro, os alunos as copiavam, a professora lia as palavras com eles e depois eles liam-nas sozinhos. Em seguida, os alunos trabalhavam as palavras em exercícios do tipo: separar sílabas, formar frases, juntar sílabas formando palavras e outros do gênero. À medida que terminavam seus exercícios, levavam os cadernos à mesa da professora para correção. Ao final desse trabalho era feita uma correção dos exercícios no quadro: a professora indicava a questão, os alunos em conjunto falavam a resposta e a professora a registrava no quadro. Durante a correção dos cadernos, vez ou outra, a professora chamava o aluno até sua mesa e discutia com ele o erro cometido. Já a correção no

quadro era realizada sem qualquer comentário. Como se pode constatar, a professora não trabalhava o significado das palavras.

Na aula seguinte, de introdução e exploração do estudo do texto, a primeira atividade consistia no "ditado", segundo a professora, "para ver se realmente houve aprendizagem". Seguia-se a leitura do texto. Primeiro os alunos faziam uma leitura silenciosa, que a professora solicitava sem nenhuma direção em especial: "abram o livro à página X e façam uma leitura silenciosa". Às vezes, após a leitura, a professora e os alunos teciam alguns comentários sobre o texto lido. Seguia-se a leitura oral: a professora lia o texto sozinha, em voz alta, e os alunos iam seguindo o texto no livro, com os olhos; os alunos, observados pela professora, faziam uma leitura em coro do texto; se houvesse tempo, a professora tomava a leitura individual de alguns alunos e, nos dias seguintes, dos demais, até tomar da turma toda. Às vezes, quem tomava a leitura individual dos alunos era a coordenadora pedagógica. A compreensão da leitura, geralmente, era solicitada como tarefa de casa. Na tarefa era incluída, também, uma cópia do texto. Essa aula terminava, assim, com a professora marcando a tarefa de casa.

Ao chegarem em classe, no dia seguinte, os alunos colocavam os cadernos sobre a mesa da professora, que os corrigia, geralmente, aproveitando um horário em que eles

resolviam algum exercício em classe. Algumas vezes, a tarefa de casa era corrigida no quadro com os alunos. Seguindo orientações da professora e usando lápis vermelho, os alunos deveriam marcar com "c" as questões certas e sublinharem com um traço, as erradas. Embora nem todos os alunos fizessem essas correções de forma correta, a professora ignorava o fato.

Ainda nessa aula os alunos iniciavam os estudos de gramática. Quando o conteúdo era novo, a professora explicava a matéria através de uma exposição oral, enriquecida com ilustração e/ou exemplificação e, em seguida, passava exercícios para os alunos resolverem em classe e como tarefa para casa. E, durante dias seguidos, exaustivamente, os alunos resolviam exercícios com aquele conteúdo. A propósito, quando em certa aula a professora passou no quadro exercícios para completar palavras com "m" ou "n", um aluno exclamou: "De novo, tia!" Ao que a professora respondeu: "É para não errar mais as palavrinhas".

Observando-se as aulas de Português no seu conjunto, percebe-se que as atividades nelas desenvolvidas estão organizadas em uma seqüência padrão constituída de três passos, quais sejam: preparação e exploração do conteúdo novo; fixação e sistematização do conteúdo através de exercícios de reprodução para serem resolvidos em classe ou como tarefa de casa; correção dos exercícios. Essa mesma estrutura, geralmente, pode ser observada numa aula quando tomada isoladamente.

No período em que realizei as observações, a professora não desenvolveu nenhuma aula de produção de textos. Entretanto, segundo depoimentos dela, normalmente, essa aula é dada da seguinte forma: propõe um tema aos alunos (relacionado ou não à leitura explorada), pede-lhes que pensem um pouco sobre o assunto e, em seguida, juntos, constroem o texto no quadro. Ao final, os alunos lêem o texto e copiam-no em seus cadernos.

Em relação às aulas de Matemática, a observação de uma unidade de ensino dessa matéria permitiu extrair, também, uma lógica mais ou menos constante em sua estruturação. Assim, do conjunto de aulas desenvolvidas em função de um determinado conteúdo, algumas aulas eram utilizadas para a introdução e exploração do conteúdo novo; seguiam-se outras tantas para fixação e sistematização dos conhecimentos e habilidades, efetivadas através de exercícios de reprodução do conteúdo para serem ou resolvidos em classe, ou como tarefa de casa; concluía-se o processo com a correção dos exercícios. Essa estrutura se aplicava também à aula de Matemática quando tomada isoladamente.

A observação das aulas de Matemática mostrou também uma professora empenhada em explicar um conteúdo repetidas vezes, ora através de demonstração nas quais eram oferecidos dados sensíveis à percepção e observação dos alunos (objetos da própria sala, desenhos no quadro, Quadro Valor de Lugar), ora apenas com o recurso da linguagem, de modo a garantir, por um processo de

impressão de imagens na mente dos alunos, a aquisição dos conhecimentos. A atividade dos alunos, ou ficava limitada ao fornecimento de respostas monossilábicas, de confirmação/negação - "sim", "não", "é", às perguntas feitas pela professora, ou a de meros executores dos exercícios que reproduziam o conteúdo "passado" pelo professor.

Sobre o conteúdo das aulas de Português e Matemática é preciso destacar, que embora a professora procurasse dosá-los de acordo com as condições prévias dos alunos, ela limitava-se a privilegiar o conhecimento, trabalhando bem menos em relação ao desenvolvimento de habilidades e hábitos, não aproveitando também as possibilidades educativas da matéria no sentido de formar atitudes e convicções. Além disso, não se notava na professora, preocupação em estabelecer vínculos entre os conteúdos escolares e as experiências e problemas da vida prática dos alunos. O que se observava era a professora simplesmente reproduzindo um conteúdo para o aluno, para que ele, por sua vez, também o reproduzisse.

No período em que realizei as observações não foi ministrada uma aula sequer de Estudos Sociais e Ciências. Conversei com a professora para saber como eram dadas as aulas dessas disciplinas. Disse-me, que nessas aulas, usava o método expositivo conjugado com a conversação. Disse ela:

"Eu converso muito com os alunos antes de expor a matéria. Explico muita coisa, eles

também falam muito. Quando é um assunto que eu vejo que dá para eles entrarem, que eles estão mais por dentro, então eu deixo eles falarem, "contar um caso". Um conta um caso, uma experiência... é muito assim de diálogo".

Na tentativa de explicitar mais a forma como trabalhava nessas disciplinas, a professora contou como daria uma aula de Ciências sobre Plantas:

"Eu dou primeiro uma explicação. Às vezes, eu pego uma plantinha, levo para a sala e aí eu vou explicar que a gente vai estudar sobre a planta. Depois, no quadro, às vezes eu faço o desenho de uma planta e explico para que serve cada parte da planta. Depois que eles já viram tudo, que eu já expliquei, é que eu passo o textozinho, eles copiam, a gente faz uma leitura em conjunto e daí eu tiro as questões que eles vão responder, os exercícios que são feitos em classe e em casa. Quando o conteúdo permite, a gente também faz experimentações. E tem também a contribuição do aluno com a experiência que ele tem sobre o assunto."

Acompanhando a fala da professora pude verificar, que tal e qual nas outras disciplinas, as aulas de Ciências e Estudos Sociais obedeciam uma seqüência. Assim, quando a professora informa aos alunos o assunto que irão estudar e tenta despertar o interesse deles pelo estudo levando uma plantinha para a sala e estabelecendo uma conversa com eles para explorar as experiências que possuem, entende-se que ela esteja fazendo a preparação e introdução do conteúdo novo. Depois, quando faz a exposição oral e trabalha com o texto, entende-se que esteja sendo feito o tratamento didático do conteúdo. E, finalmente,

quando os alunos fazem os exercícios em classe e a tarefa de casa, a professora com isso está fazendo a fixação e avaliação da matéria estudada.

- A avaliação

Em relação à avaliação, outra das tarefas constitutivas do trabalho docente, no período observado, a aprendizagem dos alunos foi avaliada, basicamente, pela sua capacidade de reproduzir o conteúdo que era trabalhado nas aulas, tanto nos exercícios em classe e nas tarefas de casa, como nos testes semanais e nas provas bimestrais. O critério de avaliação estabelecido, era o domínio ou não do conteúdo.

Pude observar que constantemente a professora falava aos alunos que tudo o que eles faziam era aproveitado para efeito de avaliação. Isso, entretanto, de fato não ocorria. Mas, segundo ela, foi o único recurso que encontrou para incentivar os alunos a fazerem as tarefas de casa e a participarem das aulas.

Ainda, segundo a professora, a tarefa de casa era usada para verificar se o aluno aprendera e se era capaz de trabalhar de forma independente. Mas, observando os cadernos de tarefas dos alunos, notei certa negligência da professora: muitas tarefas não estavam corrigidas e os padrões de correção nem sempre estavam muito claros. Outro aspecto observado com relação

à correção das tarefas de casa é o de que a professora não procurava usar o erro da criança num sentido construtivo, ou seja, compreender a lógica da criança para chegar a uma determinada resposta, a um determinado resultado. Ou, até mesmo, para entender que se as crianças não estavam conseguindo fazer um exercício, poderiam estar havendo alguns problemas em relação ao conteúdo e metodologia, que precisavam ser revistos.

Tanto os testes semanais, como as provas bimestrais, tal e qual os exercícios de classe e de casa, só apresentavam questões objetivas.

Analisando os resultados obtidos pelos alunos em um teste semanal de Matemática, constatei que os alunos haviam se saído bem e que os erros encontrados se restringiam a duas questões, sendo uma sobre "ordem crescente" e outra sobre um conteúdo que ela ainda não havia dado. Como observei que a professora não fez qualquer referência ao conteúdo ou resultado do teste nas aulas subsequentes, resolvi comentar as questões com ela. O resultado foi a programação de um reforço em "ordem crescente" para ser incluído no planejamento de Matemática da semana seguinte e o reconhecimento do erro em cobrar do aluno um conteúdo que eles ainda não haviam estudado.

3.2 - A Professora da 2ª. Série

- Formação, experiência profissional e suas concepções de educação escolar

A professora da 2ª. série tem cerca de 45 anos e é casada. Fez o antigo Curso Normal. Iniciou o curso no interior e o concluiu em Goiânia, em 1971. Segundo ela, para quem já estava lecionando, como era o seu caso, o curso ajudou muito. Mas, para quem nunca havia trabalhado no magistério, o curso não preparava para enfrentar uma sala de aula. Hoje não tem dúvidas em afirmar que a experiência tem tido mais relevância para a consolidação de sua prática docente, pois "a gente aprende é no dia-a-dia".

Como forma de garantir a sua atualização, tem participado, com certa regularidade, de Cursos de Aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação. Segundo ela:

"Os cursos em si, às vezes, não são muito bons, não têm quase novidades, são muito monótonos. Mas, aquela troca de experiências com as colegas, ajuda muito".

Com mais de 20 anos de magistério, este é o terceiro ano em que faz jornada dupla na escola, pois quer se aposentar com um salário melhor. Há 19 anos trabalhando nessa escola, diz que já se sente como se estivesse em família e comenta: "Eu acho que aqui todas as professoras são responsáveis e formam uma equipe muito boa de trabalho. A gente é uma verdadeira família".

Apesar das dificuldades que o magistério vem enfrentando atualmente, segundo ela, "por causa do baixo salário do professor e da falta de material entre os alunos", jamais pensou em deixar de lecionar e comenta:

"Eu acho que isso de lecionar é dom mesmo. E eu tenho esse dom. Quando penso em me aposentar chego a ter dúvidas se eu quero mesmo".

é filiada ao SINTEGO, mas atualmente está muito afastada das atividades do Sindicato. Não sabe ao certo se o Sindicato está desmobilizado ou se é ela própria quem está desmotivada: "A gente não está indo às reuniões, estamos sem representantes..."

Em entrevista, a professora declarou que o papel da escola é a preparação dos alunos para a vida, sendo objetivo do 1^o. grau ensinar os conteúdos da instrução, o que requer do professor, preparação e dom e, do aluno, o desejo de vencer, de aprender.

- O planejamento

A tarefa de planejamento dessa professora, como a da professora da 1^a. série, restringe-se ao planejamento de ensino e compreende os planos anual e o das aulas.

Apesar de o plano anual de ensino ser uma exigência de órgãos superiores da administração de ensino, não se percebe

na professora qualquer grau de contrariedade no cumprimento dessa determinação, uma vez que para ela o plano de ensino é verdadeiramente um instrumento de trabalho do professor em sua prática docente, como bem o atesta essa sua declaração: "...é um guia. Hoje, por exemplo, a gente pegou para olhar o que ainda faltava para a gente dar neste bimestre".

Na montagem do plano de ensino a professora disse seguir a mesma sistemática da professora da 1ª. série "forte".

Para a seleção e definição dos conteúdos do plano, em entrevista, a professora disse que:

"... sempre a gente pega o anterior e vai olhando o que pode ir modificando. A gente também consulta o livro que adotou. Quando o livro ainda não foi adotado, são usados os livros disponíveis na escola. Quase sempre a seleção do conteúdo decorre da experiência que a gente teve e dos livros que a gente manuseia".

Como se constata, em momento algum de sua declaração, a professora indica como fontes utilizadas para a seleção dos conteúdos de ensino: os programas oficiais, as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, o conteúdo básico das ciências. No caso, ela segue a prática usual dos professores, qual seja, consulta os livros adotados e/ou os livros disponíveis na escola. Como se sabe que nessa escola os livros disponíveis são livros didáticos para uso nas quatro primeiras séries do 1º. grau e, como igualmente se

sabe que esses livros normalmente ficam muito a desejar em termos de conteúdo, conclui-se que a seleção de conteúdos feita por essa professora não se reveste da importância devida.

Em relação ao planejamento de aulas, acompanhando o trabalho da professora, constatei que na maioria das vezes ela não conseguia concluir os seus planos no horário reservado pela escola, às sextas-feiras, para esse fim. A minha suposição de que esse tempo não estava sendo suficiente para a professora porque ela desenvolvia essa tarefa de forma mais elaborada foi desconfirmada ao constatar que os seus planos em nada se diferenciavam dos planos da professora da 1ª. série "forte".

Sobre a exequibilidade do planejado, a professora comenta:

"Deixar aquilo que está no plano a gente nunca deixa. Às vezes a gente joga para a frente, para uma outra aula. Geralmente a gente segue o que planeja. Mas, às vezes, por um motivo ou outro, nem sempre a gente segue à risca".

- A direção do processo de ensino e aprendizagem

. O clima sócio-interacional na sala de aula

Há dezessete anos essa professora vem trabalhando com turmas de 1ª. série de alunos em processo de alfabetização. Este ano "aceitou" pegar uma turma de 2ª. série, mas só no turno

vespertino. Mas a experiência não está sendo nada boa, pois vem encontrando grandes dificuldades para lidar com a turma, que vive uma situação de "caos anárquico". Além da conversa generalizada, são bastante comuns entre os alunos, gritos, palavrões e agressões físicas. Assim, são frequentes as situações em que a professora fica a falar sozinha, ou desiste de ministrar determinada aula. Nessas condições, muito pouco ou quase nada se produz em sala. Nem com o recurso de ameaças de castigo, ela consegue reprimir a indisciplina dos alunos. Sua atitude mais comum, de indignação e espanto, é manifestada através de expressões como: - "Que é isso gente ? Que coisa feia !"

No início, pensei que a minha presença em sala estivesse colaborando para a situação e cheguei a comentar o fato com a professora. Ela, entretanto, disse-me que esta é uma situação que se explica pela sua "falta de dom e severidade para lidar com os alunos". A professora não se dá conta, de que mais do que à falta de dom e severidade, a questão disciplinar em sua turma está ligada à forma como ela organiza e desenvolve o trabalho com os alunos. Com efeito, algumas evidências registradas na sua prática docente e que são de forma resumida apresentadas, a seguir, contribuía para que se instalasse na turma o clima de indisciplina: as atividades mais frequentes nas aulas são a execução de exercícios e a correspondente correção; os exercícios propostos não se constituem em desafio para os alunos; a sabotagem dos alunos ao copiar e resolver os

exercícios parece contar com a cumplicidade da professora; por causa de dois, três alunos que "amarram" a execução de uma atividade, a professora não deixa os demais prosseguirem; a comunicação da professora com os alunos é marcada pela repetição de uma mesma coisa toda a vida, pela dubiedade nas ordens passadas e pelo uso de uma linguagem inadequada (livrinho, caderninho, dedinho etc.) para uma sala onde a faixa etária dos alunos varia de oito a dezesseis anos; a inexistência de normas orientadoras da conduta dos alunos em sala de aula; o fato de o trabalho escolar ser realizado à revelia da observância de certa sistematização e organização; a inexistência de critérios para a distribuição do tempo na sala de aula; a professora não segue um horário escolar; a professora não se impõe aos alunos; há muito atraso nas correções dos trabalhos dos alunos.

É curioso notar que em nenhum momento sequer a professora se assentava; quando não estava à frente da turma fazendo uma exposição, dando alguma explicação, estava passando entre as carteiras para acompanhar o trabalho dos alunos. Entretanto, as questões já colocadas acerca do clima sócio-interacional estabelecido na turma evidenciam a ausência total de autoridade e controle da professora frente os alunos. Nem a forma de organização do ensino adotada pela professora (aprendizagem frontal), nem o método de ensino (expositivo), conseguiram amenizar os problemas enfrentados por ela na turma. A professora não conseguia, por total impossibilidade diante dos alunos,

conjugar o manejo da sala como um todo e o atendimento individual dos alunos, embora orientasse todo o seu trabalho nesse sentido, como acabou de ser mostrado. Além do mais, a professora falava muito baixo e nada do que ocorria na sala conseguia abalar a sua calma. Aliás, uma única vez em que, frente à bagunça dos alunos ela se alterou e bateu o apagador à mesa, logo em seguida pediu-lhes desculpas. Dessa forma, o clima presente na sala era de desinteresse e dispersão total dos alunos frente ao ensino e estudo. Quando ocorria um período, ainda que curto, de menos barulho e no qual se conseguia produzir alguma coisa, a professora aproveitava e conversava com os alunos chamando-lhes a atenção para o fato e mostrando-lhes o tanto que a situação era melhor para eles e para ela.

Uma outra questão que também interferia bastante na aula era o fato de que nem todos os alunos possuíam os livros adotados, o que provocava um verdadeiro transtorno na sala. A professora não conseguia organizar o trabalho na sala de uma forma tranqüila e produtiva. Como alguns alunos trabalhavam com os livros e outros tinham que fazer anotações nos cadernos, instalava-se na sala um tumulto geral. Muitas vezes, a professora tentava superá-lo, querendo obrigar os alunos que possuíam os livros, a copiarem. É claro que ela não conseguia o seu intento.

. Estrutura e dinâmica das aulas: fases ou passos didáticos

No período em que acompanhei as aulas dessa professora, pude observar aulas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Assisti a dois tipos de aula: de introdução de conteúdo novo e de consolidação de conteúdo, através de exercícios realizados em classe e da correção da tarefa de casa. Nessas aulas, predominou o método de exposição oral pela professora e a utilização do quadro-giz como meio de ensino. Nas aulas de Matemática a professora usava também o Quadro Valor de Lugar.

Através dos depoimentos da professora e pelo manuseio dos seus planos de aula e dos cadernos dos alunos, constatei que o ensino de Português era desenvolvido através de duas práticas básicas, a de leitura e a de produção de textos escritos. Além dessas duas práticas, eram bastante explorados os aspectos gramaticais e o ditado, esse último, para verificação da ortografia.

Durante o meu período de observações na turma, nas aulas de Português, os alunos só trabalharam ditado e aspectos gramaticais. Consultando os registros que fiz das aulas, encontrei uma certa seqüência nas atividades.

As aulas de ditado começavam com a apresentação da "família silábica" a ser treinada. A professora anunciava para os alunos a "família" a ser estudada e, em seguida, a registrava no quadro. No desenvolvimento da aula propriamente dito, inicialmente, a professora escrevia no quadro algumas frases e, à medida em que lia essas frases com os alunos, sublinhava, em cada frase, a palavra na qual era encontrada uma das sílabas da "família" estudada. Seguiam-se a cópia das frases pelos alunos e a resolução de alguns exercícios do tipo: copiar das frases as palavras com as sílabas estudadas, ligar "pedacinhos" formando palavras, escrever palavras com as sílabas estudadas e outros da mesma natureza. A professora costumava também discutir o significado das palavras destacadas nas frases, prática essa, na maioria das vezes, perfeitamente dispensável, tendo em vista, salvo algumas exceções, as palavras selecionadas pela professora para a realização do estudo. Corrigidos os exercícios, era feita a verificação. Eram ditadas as mesmas frases exploradas no treino. Nesse aspecto, é curioso, também, o fato de as frases permanecerem escritas no quadro, vez que a professora não se dava ao trabalho de apagá-las antes de iniciar o ditado. Após o ditado, os cadernos eram recolhidos para que a professora os corrigisse, o que nem sempre era feito antes da realização do ditado seguinte. Na correção do ditado observei que a professora passava no caderno as palavras erradas, para que os alunos as copiassem algumas vezes, o que raramente era cumprido.

Nas aulas sobre aspectos gramaticais a professora apresentava o assunto a ser tratado naquele dia, relacionando-o com aspectos do conteúdo anteriormente trabalhado. Após essa rápida apresentação do assunto da aula, a professora passava ao desenvolvimento da aula. Quando se tratava de uma aula em que seria ensinado um conteúdo novo, ela expunha o conteúdo e ao final da exposição fazia algumas perguntas aos alunos, para que eles repetissem o que ela havia explicado. No caso de dúvidas, esse era o momento para saná-las. Em seguida, a professora registrava no quadro uma síntese do conteúdo e os alunos faziam anotações em seus cadernos. Seguiam-se os exercícios, a correção dos exercícios em sala e a tarefa para casa.

Se o objetivo da professora era a consolidação de conteúdo, a aula toda girava em torno da resolução de exercícios e correção de exercícios. Nesse caso, após passar os exercícios no quadro e explicá-los, a professora circulava pela sala acompanhando o trabalho dos alunos e tentando ajudar aqueles que estavam com dificuldades.

Se o objetivo era a correção de tarefas, a aula se iniciava com a professora passando de carteira em carteira para verificar quem as havia feito e para dar o visto nos cadernos. O número dos alunos que não faziam as tarefas era muito grande. E nada era feito em relação a isso. Depois que a professora dava o visto nos cadernos, começava a correção dos exercícios.

Geralmente, a correção era feita oralmente. Às vezes, a professora indicava um aluno para dar a resposta. Na maioria das vezes, a professora solicitava a resposta à turma toda. Dado o clima de bagunça da sala, a atividade de correção era bastante tumultuada. Algumas vezes, para tentar obter maior atenção dos alunos, a correção era feita no quadro. Nesse caso, ou ela chamava alunos ao quadro para responder o exercício e depois corrigia as respostas dadas, ou ela mesma registrava a resposta no quadro e pedia aos alunos que conferissem as suas respostas com a do quadro.

As aulas de Português para consolidação de conteúdo, quer através da resolução, quer através da correção de exercícios, foram as mais praticadas no período em que efetivei as observações. A repetição exaustiva de exercícios sempre do mesmo jeito, tornava essas aulas muito desinteressantes e cansativas.

Em relação às aulas de Matemática, consultando os meus registros de observação, cheguei a algumas constatações: apresentavam uma lógica mais ou menos constante em sua estruturação; organizadas em unidades de conteúdo, enquanto algumas aulas eram utilizadas para a introdução e exploração do conteúdo novo, outras tantas destinavam-se à consolidação e sistematização dos conhecimentos e habilidades, efetivadas através de exercícios de reprodução do conteúdo; concluía-se o processo com a correção dos exercícios. Geralmente, essa

estrutura se aplicava também às aulas tomadas isoladamente. De acordo com o objetivo em questão, uma função didática se destacava em cada uma das aulas: apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, sistematização e controle dos conhecimentos e habilidades.

Em uma aula de Matemática para a introdução e exploração do "Valor Absoluto e Valor Relativo", na qual o objetivo da professora era explorar as idéias de valor absoluto e valor relativo e desenvolver nos alunos habilidades para identificação desses valores em um número, as funções didáticas que se manifestaram com mais intensidade foram a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades.

A aula começou com o registro do tema de estudo no quadro e uma rápida exposição do conteúdo pela professora. Passando ao desenvolvimento da aula propriamente dito, a professora registrou no quadro o que era valor absoluto e valor relativo e os alunos copiaram em seus cadernos. A partir daí a professora, juntamente com os alunos, analisou no quadro-giz alguns números em relação ao valor absoluto e relativo de seus algarismos. Posteriormente, essa mesma análise foi feita com a utilização de um Quadro Valor de Lugar desenhado no quadro-giz. Em seguida, deu para os alunos uma "dica" para eles efetivarem a análise de um número em relação ao valor relativo de seus algarismos. Ao final, passou exercícios para os alunos resolverem, corrigindo-os em seguida.

Seguiram-se algumas aulas para a consolidação do conteúdo. Nessas aulas, o procedimento era o mesmo utilizado nas aulas de Português, ou seja, a professora passava e explicava os exercícios, os alunos os resolviam e, em seguida, eles eram corrigidos.

Tanto nas aulas de Estudos Sociais como nas de Ciências para a introdução de matéria nova, após mencionar o assunto da aula anterior, a professora pedia aos alunos que pegassem o livro e o abrissem em uma determinada página, indicando qual seria o tema da aula. Registrava no quadro a data, o tema de estudo e perguntava aos alunos o que o assunto lhes sugeria. Numa tentativa de motivar os alunos para o estudo e problematizar o conteúdo, a professora colocava algumas questões para eles responderem mas, normalmente, ela mesma as respondia. Em seguida, fazia a exposição oral do tema. Ao final, havia resolução e correção de exercícios. Como a turma estava sempre muito tumultuada e os alunos não se "ligavam" na aula, normalmente os exercícios eram resolvidos pela própria professora e os alunos apenas copiavam as respostas, assim mesmo, após insistentes pedidos dela. Segundo a própria professora, ela resolveu adotar esse procedimento quando começou a perceber que passava os exercícios e os alunos não resolviam, deixando para copiar as respostas na hora da correção. Essa atitude da professora, ao meu ver, evidenciava mais uma preocupação em cumprir a atividade programada, do que em mediar a relação do aluno com a matéria de estudo, proporcionando-lhe um efetivo

encontro com a matéria. Ao término da aula, a professora recomendava aos alunos que estudassem o texto.

Quando a aula se destinava à fixação de conteúdo através de exercícios, a situação se assemelhava muito ao que acabou de ser relatado. A professora passava os exercícios e explicava como deviam ser feitos. Entretanto, decorrido um espaço de tempo e percebendo que a maioria dos alunos não havia resolvido os exercícios, ela mesma os respondia e solicitava aos alunos que copiassem as respostas que ela passava no quadro ou ditava. Essa preocupação da professora em querer assegurar a qualquer custo, que os alunos resolvessem os exercícios, parece indicar um entendimento de que se ela garantisse a fixação dos exercícios teria garantida a sua memorização. Numa demonstração evidente de que a sua maior preocupação era cumprir o programado e assegurar que os alunos memorizassem o assunto, a professora não aproveitava as aulas de fixação como um momento efetivo para a consolidação do conhecimento. Com efeito, em nenhum momento percebi a professora preocupada em esclarecer dúvidas dos alunos ou trabalhando no sentido de fortalecer as suas habilidades, hábitos e convicções. Quando chamo a atenção para esse fato, ou seja, a preocupação da professora em desenvolver um trabalho de fixação voltado para garantir a memorização, com isso não estou negando que a memorização tenha um papel importante no processo de ensino. Eu entendo que a memorização integra o processo de assimilação ativa. Mas, entendo também, que ela deve estar

associada aos processos de compreensão e reflexão, além de requerer um mínimo de exercitação. Ora, simplesmente com a cópia das respostas da professora aos exercícios, parece-me pouco provável que o aluno terá assegurado a memorização dos conhecimentos.

Por esse relato e pelos depoimentos da professora, é possível entrever que existe na forma como ela desenvolve as suas aulas nas diversas disciplinas, uma estrutura mais ou menos comum a todas elas.

Num primeiro momento, o da introdução da aula, a professora comunica aos alunos o tema do estudo. Às vezes, destaca a relação do conteúdo "novo" com o conteúdo "velho", outras, tenta fazer uma sondagem do conhecimento que os alunos têm sobre o assunto, outras ainda, dá uma idéia geral sobre o assunto. Tudo muito rápido.

Num segundo momento, o do desenvolvimento da aula propriamente dito, a professora faz a exploração do conteúdo "novo". Normalmente a professora faz uma exposição verbal do assunto e registra no quadro para os alunos copiarem, algumas anotações. Em se tratando de Estudos Sociais e Ciências, ao invés das anotações, usa o livro. Nesse caso, fazem anotações, apenas os alunos que não possuem o livro. No caso de Matemática e Português, após as anotações, a professora costuma também

trabalhar o conteúdo, praticando-o em exercícios. Também esse momento da aula é desenvolvido muito rapidamente.

Uma vez introduzido o "novo" conteúdo é feita a fixação e verificação da aprendizagem. Nesse caso, os alunos são submetidos, exaustivamente, a exercícios repetidos, feitos em classe e em casa, e às correspondentes correções. Muitas vezes, a professora trabalhava a fixação em aulas e mais aulas, seguidamente. Nesse caso, as aulas ficavam reduzidas apenas a duas atividades: execução de exercícios e a correspondente correção. Quanto à verificação, embora ela esteja ocorrendo durante o momento da fixação, a professora tem os testes e as provas bimestrais como o seu momento culminante.

- A avaliação

Quanto à avaliação, na entrevista, a professora falou dos critérios por ela utilizados:

"Eu avalio conteúdo. Faço mais a avaliação pelos testes, pelas redações, pelas provas bimestrais. Tem também a avaliação individual de cada aluno, olhando os caderninhos. À medida que a gente vai passando, a gente vai olhando, está vendo o desenvolvimento de cada um".

A reprovação, segundo ela, só acontece:

"Se nos testes o aluno não se sai bem, se ele não consegue nota e se no dia-a-dia, também, a gente vê que ele é um aluno fraco. Aí, ele não pode ser aprovado".

Prosseguindo em seus depoimentos, a professora explica que a reprovação acontece porque: "Os alunos faltam demais. O problema da repetência é a falta de interesse".

Acompanhando o trabalho da professora, constata-se que a avaliação dos alunos é feita através dos testes e provas bimestrais. As correções das tarefas de casa e dos exercícios de sala são feitas no quadro e jamais a professora recolhe os cadernos de tarefa, pois: "Se ficar levando caderno para casa e trazendo, toma muito tempo".

Muitos alunos não fazem as tarefas de casa e essas não lhes são cobradas. As correções dos ditados e redações nunca estão em dia.

Tanto os testes semanais, como as provas bimestrais, tal e qual os exercícios de classe e de casa, só apresentavam questões objetivas. Os testes semanais são feitos em um "caderno de testes" e as provas bimestrais são mimeografadas.

Um fato que chamou a minha atenção foi que às vésperas de um teste de Estudos Sociais a professora passou para os alunos estudarem um questionário sobre o conteúdo do teste, com respostas dadas por ela. E, no dia seguinte, o teste só foi realizado, após a professora ter recordado o questionário com os alunos. Apesar de toda essa "preparação", o desempenho dos alunos no teste foi péssimo. Dadas as condições de ensino e

estudo observadas na sala, os resultados da aprendizagem dos alunos nesse teste, como nos demais, não poderiam ser diferentes. Mas, ao que tudo indica, isso não é considerado pela professora, haja vista as perspectivas de aprovação/reprovação que são feitas por ela, acerca da turma:

"60% dos meus alunos são bons. Fracos mesmos, tenho uns cinco alunos. Os restantes são regulares. Se eu der uma ajuda eles vão para a frente. Mesmo os fracos, se receberem um reforço, alguns ainda conseguem ser aprovados".

Em relação à avaliação cabe destacar ainda, que a professora não discutia o resultado dos testes e provas com os alunos e nem retomava os conteúdos cujas dificuldades de aprendizagem eram detectadas nas correções. Com os testes e provas o conteúdo era dado como encerrado.

3.3 - A Professora da 3ª. Série

- Formação, experiência profissional e suas concepções de educação escolar

A professora da 3ª. série é casada, tem cerca de 45 anos e há seis anos leciona nesta escola. Fez o antigo Curso Normal em uma cidade do interior de Goiás. Concluiu o curso em 1964. Afirmou que aprendeu muito com o curso e com os seus anos de experiência. Ambos, curso e experiência, foram úteis para que se tornasse uma professora bem preparada. Segundo ela:

"Sem conteúdo a gente também tem dificuldades com a experiência. Aí junta o conteúdo e a experiência. A experiência tem me ensinado a trabalhar melhor na sala, com ela venho adquirindo mais segurança para o meu conteúdo".

Declara que gosta do ambiente de trabalho da escola, pois: "Pelo fato de estar aqui há muito tempo, já conheço muito bem todas as colegas, já estou bem familiarizada com elas".

Há apenas dois anos para se aposentar, mostra-se desiludida e cansada e hoje, só continua no magistério por falta de perspectiva de partir para outra atividade.

O motivo dessa sua desilusão, conforme ela mesma declarou em seus depoimentos, reside no fato de ela não se sentir valorizada como professora, contar com poucos recursos para realizar o seu trabalho e trabalhar com alunos que não têm nenhum interesse em aprender.

E desabafa:

"Eu já nem gosto mais de ir no Sindicato. Agente luta, luta, luta e não vê melhoria. Já participei de reuniões. Ia sempre. Já participei de greves. Hoje eu pago a minha contribuição, mas perdi a vontade de participar do movimento dos professores".

Para ela a escola é o local por excelência onde se dá a formação humana. É nela que os alunos devem buscar conhecimentos e serem preparados para o trabalho. "É pelo estudo

que o homem vira um engenheiro, um médico, um dentista. A pessoa tem que estudar muito para entrar numa Universidade", fala ela para os seus alunos, ao ministrar uma aula sobre "Trabalho".

Nessa perspectiva, entende que bom ensino é aquele que:

"Além da instrução, leva o aluno a entender a vida, a raciocinar a vida, a ver as coisas que acontecem aí todo dia, saber o que é bom e o que é ruim (...). E quando surge a oportunidade de explicar alguma coisa para eles ficarem espertos e entender a vida, eu ensino mesmo".

E conclui:

"É por isso que o professor precisa preparar o seu conteúdo para ele entrar em sala, porque se ele entrar para uma sala sem saber o que vai dar, não tem lógica, ele vai ser um fracasso, não vai conseguir nada".

Mas, um bom ensino depende também de um bom aluno, de um aluno que frequente a escola e participe das aulas, porque:

"Menino tem que caminhar e alisar banco, porque sem alisar banco, ninguém aprende nada não. Bom aluno para mim é aquele que gosta de estudar e frequenta a escola".

Tendo em vista a sua concepção de escola e ensino e o papel do professor e do aluno, diz que:

"O objetivo do 1º grau deve ser a transmissão de conteúdo. Em relação à 4ª série os alunos devem sair lendo e interpretando, pois quem não lê não sabe fazer nada. As crianças têm de saber ler uma coisa e interpretar o que leram. E tirar as quatro operações de conta".

Para atingir esses objetivos, a professora diz que tem trabalhado muito:

"Mesmo eu ganhando pouco, eu procuro fazer um bom trabalho. O que eu puder ensinar aos alunos eu ensino. Por isso, quando estou na sala de aula eu quero que eles fiquem instruídos, que eles aprendam a raciocinar".

E conclui:

"Mas o atingimento desses objetivos não tem sido fácil, porque a cabecinha dos alunos coitados, dá até dó. Eles precisam muito da gente ajudar a abrir a cabecinha deles. Aí, quando eles vão estudando, vão lendo, a gente falando muito, explicando muito, eles vão ficando espertos, aprendem. Aí, tem deles que ficam bons mesmo. Dizem: - Ah tia, agora a gente já sabe como é que é !"

Desde que começou a lecionar nessa escola, em 1983, tem trabalhado com turmas de 3^a. série. Como há três anos vem fazendo jornada dupla, porque quer se aposentar com um salário melhor, no outro turno também trabalha com uma turma de 3^a. série. Diz que a turma do matutino é melhor que a do vespertino.

- O planejamento

O processo de planejamento vivenciado pela professora da 3^a. série é idêntico ao das professoras anteriores, o que pode ser comprovado pelos seus depoimentos e pela observação de sua prática docente.

Ao falar do primeiro momento do processo, diz ela:

"No início do ano nos reunimos por série e definimos, por bimestre, o conteúdo que a gente vê que tem condição de trabalhar com os alunos naquele ano".

Mas, segundo ela, o fato de se estabelecer essa programação para a turma, não significa que ela vá ser cumprida na íntegra, porque:

"O conteúdo é flexível, você pode até aumentar ou cortar, conforme você vai trabalhando com os seus alunos e avaliando a aprendizagem deles".

E conclui:

"A gente não é obrigada a dar um conteúdo todo, só porque programou. Mas, a gente tem que programar uma certa quantidade de conteúdo que tem lógica de trabalhar com os alunos durante o ano".

Nesse depoimento da professora é possível perceber que ela reconhece a necessidade do planejamento de ensino, ainda que esse consista, pura e simplesmente, no estabelecimento do conteúdo programático de cada disciplina. Aliás, o reconhecimento da necessidade do planejamento é manifestado por ela também em relação ao planejamento de aulas. A esse respeito ela comenta o seguinte:

"Eu falo prá você, sinceramente, que eu não sei entrar numa sala sem eu me preparar. Às vezes, prá eu dar uma aula que já dei anteriormente, até posso dar. Mas, prá eu chegar na minha turma amanhã, por exemplo, e dizer que vou dar adjetivos, sem que eu tenha me preparado, eu não vou conseguir dar essa

aula. Eu até sei o que é adjetivo, é claro. Mas para trabalhar melhor, a gente precisa sempre se preparar, precisa estudar".

Tal qual o plano anual de ensino, o plano de aulas também é flexível. Diz a professora:

"Muitas vezes, surgem novidades na sala, a vivência da criança, ou então, alguma pergunta que ela faz. Tudo isso, às vezes, dá um conteúdo. Aí é a hora de você deixar aquele conteúdo que você preparou, abandonar o seu plano de aula".

Observando as aulas dessa professora, pude verificar, algumas vezes, que realmente ela não executou o que havia programado. Isso aconteceu, ou quando ela constatou que os alunos não tinham condição de ir para a frente porque não haviam assimilado o conteúdo ou, então, conforme ela mesma declarou, quando se viu diante de questões colocadas pela prática de vida dos alunos. Pude notar também, em algumas outras aulas, que a professora não deixou totalmente de lado o que havia programado, mas apenas procurou conectar ao estudo sistemático das matérias, as questões colocadas pelos alunos.

Essas atitudes da professora mostram que ao dirigir o processo de ensino em sala de aula ela procura trabalhar com as experiências de vida dos alunos.

Aliás, a propósito da seleção de conteúdos a professora assim se manifestou:

"A gente discute com as colegas se pode ou não dar um determinado conteúdo, se ele é ou não importante, necessário. É aí onde entra a experiência do professor. É preciso também pensar nas condições de aprendizagem dos alunos e até mesmo nas suas condições materiais de vida, para saber que material escolar a gente vai poder exigir dos alunos".

Essa declaração da professora deixa entrever que a seleção de conteúdos é feita com base na sua experiência de trabalho e nas condições reais de aprendizagem manifestadas pelos alunos. Em momento algum a professora se refere ao programa oficial e às exigências teóricas e práticas colocadas pela vida dos alunos, tendo em vista a sua preparação para a participação na vida social e no mundo do trabalho. Na verdade, as declarações da professora aqui apresentadas, sempre evidenciam que é na experiência que ela se fundamenta para realizar esse trabalho. É o que se pode constatar também, pela sua declaração ao comentar a participação da coordenadora pedagógica no planejamento. Diz ela:

"A coordenadora sempre procura ajudar. Ela ajuda a ver quais são os conteúdos. Mas, na hora de selecionar mesmo os conteúdos, são as próprias professoras que selecionam, porque é a gente que está trabalhando, é a gente que tem mais experiência".

Em relação ao tempo dedicado pela professora ao planejamento de aulas, constatei pelas minhas observações, que ela iniciava a preparação dos seus planos na escola e os concluía em sua casa.

Ainda em relação aos planos de aula dessa professora, gostaria de observar que foram os únicos nos quais encontrei explicitados objetivos específicos - na quase totalidade referentes a conhecimentos e, também, ligeiras indicações de atividades a serem desenvolvidas pela professora e pelos alunos.

- A direção/execução do processo de ensino e aprendizagem

. O clima sócio-interacional na sala de aula

No trato com os alunos, a professora evidencia pouca paciência e uma rigidez disciplinar obtida à custa de muito autoritarismo, de críticas, ameaças e agressões. Mas, apesar das pesadas broncas sem motivo aparente a que a turma é submetida, os alunos não se mostram desinteressados pelos estudos, como afirma a professora. Ao contrário, pude perceber que eles são interessados pelo trabalho de sala de aula e empenhados em executar até mesmo as atividades rotineiras e repetitivas que lhes são propostas. Evidentemente que o interesse dos alunos pelo estudo deve ser entendido na perspectiva de participação que lhes era facultada, ou seja, responder às perguntas que a professora lhes fazia e executar os exercícios que lhes eram propostos. Jamais esse interesse e participação foram evidenciados através de questionamentos, de troca de pontos de vista, de levantamento

de dúvidas, de hipóteses e de discussões. Interesse e participação eram sinônimos de copiar, decorar e fazer o que a professora pedia. E isso os alunos faziam. Mas, a professora não reconhecia.

Quanto às agressões da professora, a reação da turma, ora de alheamento, ora de revide, parecia indicar uma forma que os alunos encontraram para lidar com as atitudes autoritárias da professora. Talvez, por isso, os alunos afirmam gostar da professora e não achá-la "brava".

Além da rigidez disciplinar e do autoritarismo, chamam a atenção no trabalho docente da professora, os seguintes aspectos: toda a ação na sala de aula é determinada, iniciada e controlada pela professora; reduzidos a executores de ordens, os alunos não são considerados sujeitos no processo de ensino-aprendizagem; o diálogo entre a professora e os alunos é ilusório, pois quando ocorre, reduz a fala dos alunos a respostas curtas às suas perguntas; a forma expositiva é o método didático empregado por excelência pela professora; as longas preleções da professora na exposição do conteúdo; o aproveitamento das contribuições dos alunos nas atividades de aula é feito de forma incidental; os "sermões" da professora, de forma a inibir a fala dos alunos e a infundir legitimidade à sua fala e ação; a valorização da aquisição de informações, em detrimento do desenvolvimento de habilidades e hábitos e da formação de atitudes e convicções; as atividades de ensino não favorecem o

desenvolvimento da capacidade cognoscitiva e o senso crítico do aluno; a forma adotada pela professora para a correção dos exercícios (no quadro), reduz as possibilidades de verificação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

. Estrutura e dinâmica das aulas: fases ou passos didáticos

No período em que realizei as observações nessa turma, assisti aulas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, nas quais a professora desenvolveu diferentes tipos de atividades. Foram aulas para introdução de conteúdo novo e aulas de consolidação de conteúdo, através da resolução e correção de exercícios em classe. Em todas elas o método empregado foi o expositivo. Os meios de ensino mais utilizados foram o quadro-giz, o Quadro Valor de Lugar e o livro didático e figuras, estes dois últimos, nas aulas de Português.

No ensino de Português, embora as aulas que eu assisti tenham explorado apenas a prática de leitura e o estudo de aspectos gramaticais, fiquei sabendo que a professora também trabalha a produção de textos e o ditado, este como atividade para verificação de aprendizagem da ortografia.

Geralmente as aulas de leitura eram iniciadas com a professora solicitando aos alunos que abrissem o livro numa

página determinada, para observarem a ilustração. Embora essa solicitação fosse acompanhada de um comentário da professora sobre a importância de os alunos explorarem a ilustração para auxiliar na compreensão do texto, era ela sozinha quem a explorava. Quando a estória do texto o permitia, começava a contá-la e, a certa altura a interrompia, criando um clima de suspense entre os alunos. Então, solicitava-lhes que fizessem a leitura silenciosa do texto para descobrir o desfecho da estória. À leitura silenciosa dos alunos, seguia-se uma leitura do texto em voz alta, a título de modelo, realizada pela professora. Após comentar com os alunos, rapidamente, o desfecho da estória, explorava o vocabulário. O costumeiro era perguntar aos alunos o que entendiam acerca de uma determinada palavra e, quando o entendimento dos alunos era correto, ela o confirmava. Caso contrário, explicava o seu significado. Em seguida, um a um, indicados pela professora, todos os alunos liam um trecho do texto. Aos alunos que liam mal, solicitava que refizessem a leitura. Mas, como não oferecia qualquer ajuda aos alunos, esses repetiam o mesmo padrão de leitura manifestado na primeira leitura realizada. Nesse momento, de forma inflamada e contundente, conclamava os alunos a lerem sempre e cada vez mais. "É preciso adquirir o vício da leitura, dizia a professora. Se a gente não lê, não consegue ter raciocínio". Aliás, essa questão era colocada com frequência para os alunos, em todas as aulas. Seguiam-se: o comentário do texto com os alunos, os exercícios de compreensão do texto e a sua correção. Na correção dos

exercícios, geralmente a professora indicava a questão, os alunos falavam a resposta em coro, ela registrava a resposta no quadro e os alunos corrigiam os exercícios em seus cadernos.

Na aula seguinte, de acordo com a proposta do livro, era realizado o estudo de gramática. Ao contrário da prática da leitura, da produção de texto e do ditado que eram, geralmente, desenvolvidos em uma única aula, no caso da gramática, tinha-se um conjunto de aulas, cujo número variava de acordo com a extensão do assunto em estudo e da necessidade de fixação do conteúdo.

Ao desenvolver uma unidade sobre "Substantivo" em que foram explorados, seguindo a proposta do livro, o conceito de substantivo, a sua classificação em próprio e comum e número do substantivo, a professora estruturou o seu trabalho da seguinte forma: numa primeira aula para tratamento do conteúdo "novo", usando figuras afixadas no quadro-giz, fez uma rápida apresentação da matéria, procurando incentivar os alunos para o estudo em questão. Uma vez suscitada a atenção dos alunos, fez uma exposição oral do conteúdo. Trabalhou o conceito de substantivo e a sua classificação em próprio e comum. Durante a exposição, ao explicar a matéria, ela dirigia perguntas aos alunos e estes as respondiam. Embora entre as perguntas propostas, houvesse perguntas tais como: "O que você entendeu por substantivo?" "Faça a distinção entre substantivo próprio e

comum", percebia-se que a expectativa da professora era de que, nas respostas, os alunos, de forma breve e direta, reproduzissem o conteúdo repassado por ela. A aula terminou com os alunos anotando em seus cadernos, uma síntese do conteúdo que ela já trouxe pronta.

A aula seguinte foi dedicada à consolidação do conteúdo, através da resolução de exercícios e correção dos mesmos. Normalmente, à medida que corrigia os exercícios, a professora reforçava o conteúdo.

A terceira aula foi utilizada para tratamento de conteúdo "novo" e fixação. A professora iniciou a aula registrando no quadro o assunto da aula, "Substantivo singular e plural". Em seguida, através da exemplificação - escreveu no quadro-giz uma mesma frase no singular e no plural e analisou-as com os alunos - explicou a idéia de singular e plural. Em momento algum, a professora sondou a experiência dos alunos, que diga-se de passagem, dado o assunto, deveria ser significativa. Depois de trabalhada a noção de singular e plural, a professora explicou aos alunos como era feito o plural de substantivos terminados em: "a", "e", "i", "o" e "u". Depois das explicações, os alunos fizeram uma série de exercícios, que basicamente consistiram em passar para o plural, palavras e frases com as dificuldades estudadas.

Seguiram-se mais duas aulas do mesmo tipo. Na primeira a professora trabalhou o plural de substantivos terminados em 'r', 's' e 'z'. E, na segunda, dos substantivos terminados em 'al', 'el' e 'ol'. A professora apresentou aos alunos a regra para o plural dos substantivos, em seguida os alunos realizaram alguns exercícios e depois fizeram a correção dos exercícios, oralmente. A professora indicava a palavra e pedia à turma, ou a um aluno determinado, que dissesse o seu plural. Quando o aluno errava, a professora o remetia à regra que deveria ter orientado a passagem da palavra para o plural.

Em relação à Matemática, consultando os registros que fiz das aulas, cheguei a algumas constatações: as aulas apresentavam uma certa seqüência de atividades, com pequenas variações; as aulas de consolidação de conhecimentos e habilidades cumpriam o estrito papel de treinamento e memorização; havia na professora uma preocupação em relacionar os conteúdos matemáticos; o método de ensino mais usado era a exposição verbal combinada com a ilustração e a exemplificação e, quase sempre, desenvolvido juntamente com a conversação; a ausência de tarefas para casa. Aliás, sobre essa questão, é oportuno lembrar que a professora não passava tarefa para casa em nenhuma das disciplinas. Ela mesma afirmou:

"Não gosto de passar tarefa para casa porque os meninos não fazem, eu fico com raiva e chega no outro dia vou ter mesmo que repetir aquilo outra vez. Então, eu prefiro fazer tudo com eles é mesmo em sala".

Quando o objetivo da professora era a introdução de conteúdo "novo", ela antes fazia uma recapitulação da matéria, ou a título de reforço, para sanar as dificuldades evidenciadas na correção dos testes semanais ou, simplesmente, a fim de relacionar o conteúdo "velho" com o conteúdo "novo". Só então é que anunciava o assunto a ser estudado, apresentado através de um problema. Na solução do problema a professora continuava a realçar a relação do conteúdo "novo" com o conteúdo "velho" e procurava enriquecer a sua explicação com uso de desenhos no quadro-giz e, dependendo do assunto, com a utilização do Quadro Valor de Lugar. Em seguida, buscando uma maior sistematização do conteúdo, intensificava o tratamento didático da matéria, explorando mais alguns problemas da mesma natureza. E, uma vez tendo percebido que os alunos haviam entendido o assunto, ela passava outros tantos problemas e exercícios para a consolidação dos conhecimentos e habilidades. Geralmente, a professora gastava cerca de quatro, cinco aulas para fazer esse trabalho. Embora durante todo o processo de ensino a professora procurasse estabelecer um certo controle e verificação do aproveitamento dos alunos, era o teste semanal e a prova bimestral que constituíam o momento determinado para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Durante o período em que realizei as observações na sala da 3ª. série, os alunos só tiveram uma aula de Ciências. Quando a aula foi ministrada já fazia um mês que haviam tido a última aula de Ciências. Ao comunicar o assunto da aula, "O ar",

inicialmente houve até uma ligeira polêmica na sala. Uns alunos afirmavam que já haviam visto esse assunto e outros contestavam, dizendo que a última aula fora sobre "A água". Perdida no meio da polêmica, a professora pediu para ver as anotações da última aula, constatando, então, que o conteúdo desenvolvido fora, realmente, sobre a água. Dissipada a dúvida, a professora deu início à aula que transcorreu da seguinte forma: inicialmente, passou um texto no quadro e pediu aos alunos que o copiassem. Depois, comentou ligeiramente o texto com os alunos. Por último, os alunos fizeram exercícios em classe e a correspondente correção.

Em relação a essa aula de Ciências é preciso registrar que em momento algum a professora procurou sondar a experiência que os alunos possuíam sobre o assunto, não procurou referi-lo a questões colocadas pela vida prática e nem fazer alguma experimentação.

É preciso registrar, ainda, que em momento algum vi a professora fazer uso do livro que disse ter adotado - Ainda Brincando - Ciências, de Joanita de Souza, Editora FTD. No entanto, o texto usado na aula pela professora fora extraído do livro mencionado. Mas, ela não fez qualquer alusão ao fato. Também não vi a professora cobrar o livro dos alunos, como vivia fazendo em relação ao livro de Português. Todas essas atitudes da professora em relação ao ensino de Ciências, dão a entender que

ela não via muita importância nessa disciplina para a formação do aluno. Haja vista, que ao falar sobre o que julgava ser fundamental que o aluno aprendesse ao final de uma 4^a. série, para que saísse bem formado, bem instruído, ela afirmou que "ele deveria saber ler e interpretar e "tirar" as quatro operações. Quem não lê, não sabe fazer nada, não é ?" De forma mais contundente, a professora já afirmara (ver p. 159) que "se a gente não lê, não consegue ter raciocínio".

Com essa declaração, de certa forma a professora justifica o "porquê" do seu desprezo pelo ensino de Ciências em detrimento de uma maior importância ao ensino de Português. Ao declarar que as "pessoas que não lêem não conseguem ter raciocínio", a professora entende que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Daí a tarefa do ensino de Português. Esse entendimento que a professora deixa transparecer sobre "o para quê" ela ensina Português e que orienta "o quê" e "o como" ela ensina o Português, traz embutida uma concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento e não uma forma de interação humana. Fica mais fácil então entender porque a professora privilegia o ensino de gramática ao ensinar Português, conforme ficou demonstrado quando relatei suas aulas.

Quanto aos Estudos Sociais, a atitude que a professora evidenciou em relação ao ensino dessa disciplina é mais ou menos semelhante à evidenciada em relação ao ensino de

Ciências, embora de forma mais atenuada. Com efeito, durante o período de observação na turma assisti três aulas de Estudos Sociais, sendo duas sobre datas comemorativas - "O dia do trabalho" e "O dia das mães" - e uma sobre "Os índios". Como em entrevista a professora declarou que um bom ensino é aquele que, "além da instrução, leva o aluno a entender a vida, a raciocinar a vida, a ver as coisas que acontecem aí todo dia, saber o que é bom e o que é ruim. (...) E quando surge a oportunidade d'eu explicar alguma coisa prá eles ficarem espertos e entender a vida, eu ensino mesmo", tudo leva a crer que ela vê no conteúdo de Estudos Sociais uma oportunidade para "fazer a cabeça" dos alunos. De certa forma é interessante observar o "tom doutrinal" que ela imprime a sua fala, nas aulas de Estudos Sociais. Essa é uma visão ingênua da professora - acreditar que pela via da abordagem de temas relacionados a problemas sociais, tidos como de "caráter politizante", estará assegurando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e preparando-os para as transformações requeridas pela sociedade.

Tal e qual em Ciências, embora ela afirme ter adotado um livro de Estudos Sociais, nenhum aluno o possui. Os textos usados nas aulas, passados no quadro para os alunos copiarem, foram "montados" por ela com partes de textos retirados de alguns livros de Estudos Sociais. A aula consistia numa "preleção" verbal, na cópia e comentário do texto e na resolução e correção de exercícios. Tudo feito numa mesma aula ou, no

máximo, em duas aulas. Não eram exploradas as experiências que os alunos possuíam sobre os assuntos e nem tampouco havia da parte da professora preocupação em referi-los às exigências teóricas e práticas colocadas pela vida social.

- A avaliação

Em entrevista a professora falou sobre os seus critérios para avaliar o aluno:

"O aluno não é avaliado apenas através das tarefas e dos exercícios, mas também pela frequência, pela pontualidade, pela organização dos cadernos, pela sua maneira de ser, se ele é uma criança boa. (...) É reprovado o aluno que não consegue fazer nada durante o ano. Sempre ele está atrás, não tira nota, tira bomba, não aprende e a gente luta, luta e ele chega no fim do ano sem conseguir se desenvolver".

Ao fazer uma apreciação geral de sua turma a professora afirmou que:

"Esse ano ela está até boa. Se os pais ajudassem os alunos, eu acho que não haveria necessidade de nenhum aluno ser reprovado. (...) Agora, se eles não freqüentarem a escola e se os pais não ajudarem, aí correm o risco de serem reprovados".

E completou dizendo:

"O alto índice de reprovação nas escolas é devido à falta de ajuda dos pais. Se os pais pegassem duro mesmo quando colocassem esses meninos na escola, ajudassem os professores, eu acho que não haveria muita reprovação não".

Bem, essas são as declarações da professora. Mas, como pelas observações, constatei que ela não marcava tarefas para casa, só corrigia os exercícios de classe no quadro, não recolhia os cadernos dos alunos e inibia a participação deles nas aulas, tudo leva a crer que de fato o acompanhamento e avaliação dos alunos fosse feito, tão somente, através dos testes semanais e das provas bimestrais, utilizados para a composição das notas.

Os testes semanais eram feitos no caderno de testes e as provas bimestrais eram mimeografadas. Tanto os testes como as provas só apresentavam questões objetivas, cujas respostas a professora exigia que fossem fidedignas ao conteúdo "passado" nas aulas.

3.4 - A Professora da 4ª. Série

- Formação, experiência profissional e suas concepções de educação escolar

Solteira, com cerca de 25 anos e uma experiência de seis anos de magistério na rede particular de ensino, este é o primeiro ano em que a professora da 4ª. série leciona em uma escola pública e assume uma turma dessa série. Até então, só havia tido experiências com turmas de maternal e de 2ª. série. No período matutino leciona em uma escola particular, para uma 2ª. série.

Fez o Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Iniciou o Curso em 1984 e o concluiu em 1987. Disse ter muita identidade com a sua área de formação e ter gostado do Curso de Pedagogia, mas com algumas restrições. Para ela, a teoria repassada no Curso, nem sempre se presta à aplicação na sala de aula. No entanto, reconhece que sem essa teoria, não teria os elementos dos quais dispõe para lidar com a prática. Segundo ela:

"A prática ensina muito. Mas, você tem que ter uma boa formação. (...) O Curso dá alguns elementos a partir dos quais você segue em frente. E isso aí, depende de cada um".

Suas críticas maiores em relação ao curso são endereçadas às matérias de formação pedagógica, sobretudo ao estágio.

Atualmente, visando ascensão na carreira do magistério, está fazendo um Curso de Especialização, *lato sensu*, em Planejamento Educacional.

Gosta do ambiente de trabalho da escola, onde vem se destacando pela coerência que procura manter entre as suas ações e as idéias que defende com relação à visão de educação, à função da escola e ao papel do ensino.

Embora reconheça que a má qualidade do ensino seja determinada por vários fatores, admite que o professor também tem

sua responsabilidade nessa questão, devido, principalmente, à sua má formação e ao baixo salário que o obriga a se sobrecarregar de aulas e ficar sem tempo para estudar e planejar o seu trabalho.

Pelo fato de ter ingressado recentemente no ensino público, ainda não se filiou ao SINTEGO, mas pretende fazê-lo. Mas acha que o Sindicato é corporativista, envolvido com política partidária e mais preocupado com questões salariais do que em desenvolver uma política pela melhoria da escola.

Uma questão da qual tem se ressentido na escola diz respeito à necessidade de uma maior integração entre a escola e a família dos alunos. Acha que é preciso trazer o pai para a escola, para que pais e professores possam trabalhar juntos na educação dos filhos: "A escola não caminha sozinha, né? Ela deve ser um todo, alunos, professor e pais, né?" Na entrevista disse que:

"A criança precisa freqüentar a escola para ter o conhecimento que é o que todo o ser humano busca, ou deveria buscar".

Para ela, a escola cumpre o seu papel, quando o ensino que ela oferece possibilita ao aluno:

"Ter uma visão crítica, estar com a mente aberta, ver as coisas por um lado bem real, questionar, refletir sobre tudo o que vê e ouve, pois se o aluno está aberto para novos horizontes, ele vai querer buscar mais, conhecer mais".

Segundo a professora, se por um lado, para se ter esse tipo de escola é preciso um professor competente, bem formado, que tenha segurança e domínio de conteúdo e vocação para o magistério, por outro, é preciso que "os alunos participem, que questionem o professor, que queiram aprender, que sintam a necessidade do estudo". Para ela, o objetivo do ensino de 1º. grau:

"Não deve se limitar apenas à transmissão de conteúdo, mas realmente educar. (...) Educar o aluno para a vida, com exemplos práticos que mostrem como é que ele pode aplicar a sua vida a educação que está recebendo".

Em relação à 4ª. série, afirma que:

"o aluno deve ter em primeiro lugar, uma visão crítica das coisas, ver as coisas por um lado bem real, questionar, refletir sobre tudo o que vê e ouve".

Nesse sentido, acredita que: "é muito importante estimular o aluno a participar das aulas de forma ativa".

- O planejamento

Quando a professora chegou à escola, o ano letivo já havia se iniciado e a 4ª. série era uma das turmas sem professora. A diretora ofereceu-lhe a classe e ela aceitou.

À época, como o planejamento já havia sido realizado, ao assumir a turma, recebeu os planos de ensino anual de cada uma das disciplinas, que haviam sido elaborados pela professora anterior. Depois de ter dado uma olhada nos planos e visto que eles não passavam de uma relação dos conteúdos do livro adotado na série⁹, mas sem tempo para fazer outros, optou por seguir o programado, mas selecionando os conteúdos em livros diversos.

Observando a prática docente da professora, pude constatar que ela conhece muito bem a sua turma e no planejamento, procura levar em consideração a experiência social concreta dos alunos, a sua linguagem, os seus interesses, as suas condições materiais de vida, a sua capacidade real de aprendizagem. Isso se manifesta não só quando ela seleciona e organiza logicamente os conteúdos para transmiti-los, mas também na sua preocupação em incluir neles, de forma a torná-los mais significativos, elementos da vida dos alunos.

Diz ela:

"A minha preocupação não é encher a cabeça dos alunos de conhecimentos, mas garantir profundidade e solidez no que é ensinado. Então, a partir do conhecimento que tenho dos meus alunos, eu vejo o que eles dão conta de aprender e seleciono o que é preciso que eles dominem para que possam exercer em plenitude a sua cidadania".

(9) Nessa série foi adotado o livro "Aprender com Alegria" - livro integrado. Português - Matemática - Estudos Sociais - Ciências e Programas de Saúde, de Lucina Passos, Albani Fonseca, Marta Chaves e Andréa Martins - São Paulo - Editora Scipione - 1988.

Acompanhando o planejamento de aulas da professora, percebi que o horário de sexta-feira não era suficiente para que ela estruturasse os seus planos.

- A direção/execução do processo de ensino e aprendizagem

. O clima sócio-interacional na sala de aula

Inicialmente a professora não foi bem recebida pela turma, pela qual já havia passado uma outra professora. Agindo com muita firmeza e evidenciando um profundo respeito para com todos os alunos, aos poucos ela foi "ganhando" os alunos que foram adquirindo confiança nela. Hoje é muito querida e respeitada por todos.

Dizendo-se insatisfeita com o trabalho que vem realizando, a professora aponta como causas dessa insatisfação, a necessidade de um maior preparo de sua parte, as péssimas condições de trabalho e o nível dos alunos. Essa não é a opinião da coordenadora pedagógica da escola que tem elogiado muito o trabalho da professora. Com efeito, um dos aspectos que logo chamou a minha atenção em relação à 4ª. série, foi o clima de trabalho e organização da turma para o estudo, mantido através de normas disciplinares estabelecidas em função da maior

produtividade de uma prática docente em que se evidenciam a direção da professora e a atividade dos alunos.

Das turmas observadas, esta foi a única sala em que, além da aprendizagem frontal, a professora utilizava a aprendizagem por duplas de alunos e o ensino em grupo, ambas formas de organização do ensino, que a despeito de demandarem uma maior mobilização do aluno em sala, jamais implicaram em qualquer tumulto nas aulas. Também quando a forma de ensino empregada era a frontal, a sala funcionava sem qualquer problema, com a professora desenvolvendo um sistema de atendimento individual e supervisão constante das atividades dos alunos, em harmonia perfeita com a direção da sala como um todo. Mesmo no atendimento a um único aluno, a professora não deixava de estar atenta ao resto da turma.

Outros aspectos observados na prática docente da professora e que na minha opinião contribuem para a instalação de um clima produtivo de trabalho na sala são: a preocupação da professora em estabelecer objetivos comuns e entendimentos mútuos a ela e aos alunos, acerca das ações desenvolvidas em sala; as atitudes firmes e coerentes da professora na direção das atividades de ensino, sem jamais precisar recorrer a atitudes autoritárias; o estabelecimento de normas disciplinares de comum acordo entre a professora e os alunos; a preocupação da professora em utilizar um vocabulário acessível aos alunos; o esforço desenvolvido pela professora no sentido de que os alunos

não sejam meros executores de ordens, mas sujeitos de sua aprendizagem; os incentivos dispensados aos alunos pela professora; as relações de confiança estabelecidas entre a professora e os alunos; a preocupação da professora em ser um modelo para os alunos; o interesse e entusiasmo dos alunos pelas atividades de classe e pela aprendizagem; a interlocução estabelecida entre a professora e os alunos; o nível de exigências da professora em relação ao ritmo de trabalho dos alunos; a dosagem de conteúdos estabelecida pela professora; a preocupação da professora em relacionar as experiências dos alunos com o conteúdo em estudo; a forma como a professora lida com o trabalho coletivo e as particularidades individuais dos alunos.

. Estrutura e dinâmica das aulas: fases ou passos didáticos

No período em que fiz as observações, assisti aulas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, nas quais a professora desenvolveu diferentes tipos de atividades. Foram aulas para introdução e tratamento didático do conteúdo "novo" e aulas de consolidação de conteúdos, através da resolução de exercícios em classe ou da correção de tarefas de casa, de trabalho em grupo, e de pesquisa individual. Nas aulas de Português e Matemática predominou o uso do método expositivo e

nas de Estudos Sociais e Ciências, a conversação didática¹⁰, aplicada conjuntamente com procedimentos como o trabalho independente e o trabalho em grupo. Os meios de ensino mais usados foram o livro didático e o quadro-giz. Nas aulas de Estudos Sociais também foram usados jornais, mapas e maquetes.

O ensino de Português era realizado através de duas práticas básicas, a de leitura e a de produção de textos e do estudo de aspectos gramaticais e do ditado e desenvolvido em unidade didática, tendo como ponto de partida o texto de leitura e, de chegada, o texto produzido pelos alunos. Dessa forma, primeiramente os alunos exploravam a leitura e a compreensão do texto. Em seguida, faziam o estudo do conteúdo de gramática. Depois, um ditado de palavras, frases ou parte do texto. E, finalmente, encerrando o estudo, havia a produção de um texto pelos alunos. O número médio de aulas para desenvolver todo esse trabalho, implicava em cerca de cinco/seis aulas. Mas, em alguns casos, segundo a professora, requeriam até duas semanas de aula.

(10) Sobre a conversação didática LIBÁNEO dá a seguinte explicação: 'A forma mais típica do método de elaboração conjunta é a conversação didática. Às vezes denomina-se, também, aula dialogada, mas a conversação é algo mais. Não consiste meramente em respostas dos alunos às perguntas do professor numa conversa fechada em que os alunos pensem e falem o que o professor já pensou e falou, como uma aula de catecismo. A conversação didática é aberta e o resultado que dela decorre supõe a contribuição conjunta do professor e dos alunos. O professor traz conhecimentos e experiências mais ricas e organizadas; com o auxílio do professor, a conversação visa levar os alunos a se aproximarem gradativamente da organização lógica dos conhecimentos e a dominarem métodos de elaborar as suas idéias de maneira independente. A conversação didática atinge os seus objetivos quando os temas da matéria se tornam atividades do pensamento dos alunos e meios de desenvolvimento das suas capacidades mentais' (1991:168).

As aulas de leitura observadas, geralmente, compreenderam as seguintes atividades, cuja seqüência variou de acordo com a dinâmica imprimida especificamente a cada aula: exploração da gravura e do vocabulário, leitura silenciosa dirigida, comentário do texto, leitura oral e exercícios de compreensão.

Já as aulas de gramática, normalmente, eram iniciadas com uma exposição do conteúdo pela professora. Em seguida, os alunos realizavam exercícios e a correção. Na realização e correção dos exercícios, quando se fazia necessário, o conteúdo era reforçado. Ao final da aula a professora passava a tarefa para casa que era corrigida em sala, na aula seguinte.

O ditado seguia o seu ritual próprio. Quanto à sua correção, era feita em sala, pelos próprios alunos, que trocavam os cadernos entre si. Tendo como referência o ditado passado no quadro-giz pela professora, os alunos corrigiam o ditado do colega e devolviam-lhe o caderno para que ele fizesse as correções.

Nas aulas de produção de texto a professora seguia a proposta do livro. Em uma delas, na qual o objetivo era a produção de um diálogo, a aula transcorreu da seguinte forma: inicialmente, a professora e os alunos analisaram e discutiram o conteúdo e a forma utilizada para o registro escrito de um diálogo. Em seguida, os alunos produziram o seu diálogo. A

professora acompanhou o trabalho dos alunos orientando um e outro quando solicitada ou quando percebia ser necessário. Alguns alunos leram os seus diálogos em sala e eles foram comentados pela professora e pela turma. Ao final da aula a professora recolheu os diálogos de todos os alunos.

Quanto à Matemática, em entrevista, ao falar da maneira como dava suas aulas, a professora disse:

"Primeiro explico aos alunos o que será estudado com aquele conteúdo. Em seguida, explico o conteúdo, demonstrando com exemplos. No momento da explicação peço para os alunos não anotarem nada, só prestarem atenção. Depois, para sistematização do conteúdo, fazemos algumas anotações. Essas anotações são redigidas juntamente com os alunos, porque eu acho que quando vem deles, aprendem mais. Daí vem exercícios, exercícios e mais exercícios. Exercícios que têm que desafiar os alunos, pois eles se entusiasmam mais em querer aprender, com alguma coisa que os desafia. Aí sempre eu tenho a preocupação de passar exercícios para casa, prá eles não esquecerem o que aprenderam. Para fazer esse trabalho, levamos alguns dias, pois uma aula só não é suficiente. Depois, é preciso também graduar as dificuldades, seguir passos, porque jogar tudo de uma vez confunde".

Consultando os registros das aulas de Matemática sobre a unidade "Expressões Numéricas", verifiquei que nas aulas dedicadas à introdução e tratamento didático do conteúdo "novo", após dar uma visão geral do assunto, a professora passava à exploração propriamente dita do conteúdo. Explicava, demonstrava, questionava os alunos, era por eles questionada, organizava

anotações, propunha exercícios, corrigia os exercícios e passava a tarefa para casa.

Quando a aula se destinava à consolidação de conhecimentos e habilidades, através de exercícios em classe, às vezes a professora fazia uma rápida revisão do conteúdo e explicava os exercícios antes dos alunos resolvê-los. Outras vezes, ela propunha aos alunos que tentassem resolvê-los sozinhos. Seguia-se a correção.

Quando a consolidação era feita através da correção da tarefa de casa, algumas vezes a professora passava de carteira em carteira para dar o visto nos cadernos. Outras vezes não. Ao justificar essa sua atitude, a professora disse que:

"No início era uma dificuldade muito grande. Eu olhava, não havia tarefa pronta. Os alunos não estavam acostumados a fazer tarefas diariamente e nem elas lhes eram cobradas. Eu também não gosto de cobrar assim todo o dia. Tem professor que às vezes exige - Tarefa de casa vale tantos pontos. Eu não faço dessa forma. Eu acho que a tarefa de casa é muito importante, é o momento em que ele pratica o exercício em casa sozinho e ali surgem muitas dúvidas. Portanto, é preciso que eles sejam responsáveis com as tarefas do dia-a-dia. Então, de vez em quando eu olho, dou o visto, prá não ficar solto..."

A correção da tarefa era feita no quadro. O quadro era dividido de acordo com o número de exercícios e os alunos eram chamados para resolvê-los. A professora aproveitava toda a correção para questionar os alunos e reforçar o conteúdo. Todas

as vezes que se fazia necessário, o conteúdo era retomado pela professora, que reforçava os pontos em que os alunos diziam ter maiores dificuldades.

Uma prática muito comum nas aulas de consolidação dos conteúdos era a formação de duplas de alunos para a solução conjunta dos exercícios. Nessas aulas o clima de colaboração e euforia que se instalava entre os alunos era muito grande.

É preciso registrar ainda, que embora em cada aula uma função didática se destacasse, a professora sempre procurava diversificar as atividades de cada aula.

Nas aulas de Estudos Sociais e Ciências pude constatar uma certa seqüência de atividades, com poucas variações, a saber: na preparação e introdução da matéria, a professora comunicava o assunto da aula, conversava com os alunos sobre suas experiências e sobre conhecimentos "velhos" relacionados ao "novo" conhecimento e propunha aos alunos um estudo dirigido sobre o assunto. O tratamento didático do conteúdo "novo" era feito através de um trabalho conjunto da professora e dos alunos: a professora estabelecia uma conversa com a turma toda, na qual ia questionando os alunos, expondo o conteúdo e sendo questionada pelos alunos. Como produto dessa conversação didática, a professora fazia uma síntese da discussão, enriquecendo-a com explicações. As principais idéias

eram registradas no quadro e anotadas pelos alunos. Algumas vezes a professora passava para os alunos um texto complementar ao assunto. Outras vezes, a professora fazia uma exposição oral do conteúdo. Nessas ocasiões, para tornar a explicação mais clara, fazia uma interpretação do conteúdo, empregava exemplos, relacionava o conteúdo a acontecimentos da atualidade.

No tratamento didático do conteúdo nessa turma, dois pontos chamaram a minha atenção. Um deles é que a professora se preocupava igualmente em trabalhar a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e hábitos e a formação de atitudes. O outro, foi o fato de que embora a abordagem do conteúdo nas aulas, na maioria das vezes, seguisse o livro adotado (a professora reclamava do livro, mas seguia o livro), notava-se na professora uma preocupação em destacar alguns aspectos chaves do conteúdo.

Por exemplo, ao explorar o conteúdo "Rios" perguntou aos alunos: "- Como se formam os rios ? Vocês já notaram que existem rios que secam a uma época do ano ? Por que será que isso acontece ? A importância dos rios para a vida do homem é grande. O homem aproveita todos os rios da mesma maneira ?" Com base nessas questões, orientou a discussão do assunto pelos alunos.

Após o tratamento didático do conteúdo, seguia-se a consolidação do conteúdo, realizada através de exercícios em

classe, tarefa para casa, correção de exercícios de classe e de casa, trabalho de grupo e pesquisas individuais. Às vezes, as sínteses e alguns textos complementares eram trabalhados durante a fixação.

A correção dos exercícios, ora era realizada no quadro pela professora e pelos alunos, ora era feita oralmente. Quando a correção era oral, a professora lia o exercício e indicava um aluno para dar a resposta ou a resposta era dada por toda a turma, em coro. Durante a correção dos exercícios, quando julgava necessário, a professora complementava as respostas ou retomava o conteúdo para um reforço.

Os trabalhos de grupo e as pesquisas individuais, além de se prestarem à consolidação do conteúdo, visavam oferecer aos alunos oportunidade para aplicação dos conhecimentos.

Um exemplo típico de aplicação de estudos nessa turma ocorreu quando ao realizarem o estudo sobre "Poluição Ambiental", os alunos manifestaram interesse em estudar a poluição ao nível da cidade de Goiânia. Após uma discussão na turma, ficou acertado que iriam estudar a poluição dos rios e que todos deveriam procurar em casa, para levar para a classe, alguma publicação sobre o assunto: matéria de jornal, folhetos e publicações distribuídas por entidades de defesa do meio ambiente.

Na aula seguinte, alguns alunos levaram jornais para a classe. A professora então decidiu que o estudo seria realizado em grupo. Após dividir a turma em grupos, orientou os alunos nos procedimentos para a realização do trabalho: organização do grupo (coordenador-relator-membros), estudo do material, conclusões e relatório sobre o estudo, apresentação do trabalho para a turma.

Uma vez organizados, os grupos passaram a trabalhar com acompanhamento e supervisão da professora. No terceiro dia, concluídos os estudos, cada grupo apresentou o seu trabalho para a turma.

Entre as conclusões apresentadas, destacou-se a necessidade de se beber água filtrada. Como na escola a água que os alunos bebiam não era filtrada, os alunos solicitaram a presença da diretora na sala, para discutirem o problema com ela. Como solução, frente a inexistência de verba na escola, surgiu a proposta de uma campanha, que inclusive foi executada, para a compra de velas para um filtro que a sala possuía, mas que estava desativado. Foi muito rica a experiência dos alunos na montagem e estruturação da campanha. Quando eu encerrava as minhas observações na turma, os alunos discutiam como ampliar a campanha para as outras turmas.

Com relação à utilização de mapas nas aulas de Estudos Sociais, constatei que os alunos evidenciavam pouca

familiaridade com eles, em consequência, talvez, das dificuldades evidenciadas pela professora na leitura e uso de mapas. Pude notar uma curiosidade muito grande dos alunos em relação aos mapas, com questionamentos sobre: legenda, escala, cores e a leitura em si, que a professora insistia em ignorar. Já as maquetes, eram elaboradas juntamente com os alunos e muito bem exploradas. Um exemplo, foi uma maquete sobre relevo, montada durante o estudo desse conteúdo.

A observação da maneira como essa professora desenvolvia o seu trabalho nas aulas - a forma como conduzia o ensino, o tratamento dado ao conteúdo, a maneira como se relacionava com os seus alunos - deixava entrever sua concepção do objetivo e tarefa da educação escolar. Conforme ela própria teve ocasião de afirmar em entrevista, a escola não deve se limitar à transmissão do conteúdo sistematizado, mas auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu pensamento autônomo, crítico-científico e criativo. Nessa perspectiva, ela não tinha dúvidas quanto aos papéis a serem desempenhados no processo de ensino pelo professor e pelo aluno. Para ela, o papel do professor era "abrir a mente do aluno". Daí porque utilizava em suas aulas o método de conversação didática. Mesmo nas aulas expositivas, empregava a exposição dialogada. A sua preocupação constante era suscitar a dúvida e o raciocínio do aluno, para que ele próprio buscasse a resposta aos seus questionamentos. Ao lhe transmitir conhecimentos, ajudando-o a conhecer suas possibilidades de

aprender, orientando-o em suas dificuldades e indicando-lhe formas de estudo e atividades que garantissem o seu desenvolvimento autônomo e independente, como teve oportunidade de relatar, ela efetivamente desempenhava o seu papel.

Quanto ao aluno, sob a direção do professor, devia assumir a posição de agente no processo de ensino. A ele competia a assimilação consciente de conhecimentos, habilidades e hábitos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo, bem como a formação de atitudes e convicções, de modo a desenvolver o seu pensamento autônomo e independente

Nesse sentido, a dinâmica das aulas da professora expressa o entendimento de que a relação fundamental no processo de ensino é a relação do aluno com o objeto de conhecimento e pressupõe uma relação recíproca e necessária entre a direção do professor de um lado e a autoatividade do aluno do outro. Por essa razão, quando ela fazia uma pergunta a um aluno e ele lhe respondia "sim" ou "não", ela sempre acrescentava um: "- Por quê?" Outras vezes, alertava o aluno: "- Disseram-lhe que você não pode fazer determinada coisa. Já se perguntou por quê? Questione..." Frequentemente, quando o aluno lhe fazia uma pergunta ela a devolvia a ele, com a recomendação: "- Pense, busque, reflita sobre o assunto. Você é capaz de encontrar essa resposta."

Quanto à estruturação das aulas da 4^a. série, é possível identificar nelas, os seguintes momentos articulados entre si: a preparação e introdução do conteúdo - fase que correspondia especificamente ao momento inicial da aula, em que a professora procurava despertar no aluno o interesse pelo estudo. Nessa fase ela utilizava atividades as mais variadas: colocava os alunos a par dos objetivos da aula; dava uma visão geral do assunto em estudo; estabelecia uma conversa para sondagem da experiência do aluno sobre o assunto; articulava o conhecimento "novo" com o "velho"; organizava um estudo dirigido; apresentava um problema para os alunos etc.

Tratamento didático da matéria - nessa fase, a professora estabelecia com os alunos uma conversação didática (método de elaboração conjunta) ou então fazia uma exposição oral do conteúdo, ocasião em que empregava a exemplificação para tornar a explicação mais clara, fazia a sua interpretação do conteúdo, procurava relacioná-lo a acontecimentos da atualidade. Muitas vezes, intercalava a explicação com leituras de trechos do texto do livro. Outras, passava uma síntese ou esquema do conteúdo no quadro, para os alunos copiarem. Explicado o conteúdo, passava exercícios para os alunos resolverem em classe e/ou em casa.

Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades - nessa fase, basicamente, os alunos se dedicavam a

fazer exercícios e corrigir exercícios. Em algumas aulas, as sínteses dos conteúdos, ou textos complementares foram explorados no momento da consolidação. Pesquisa individual e trabalho de grupo também eram utilizados na fixação dos conhecimentos.

Aplicação - No período de observação das aulas nessa turma, pude observar que a professora trabalhava a aplicação de duas formas: utilizando o conhecimento sistematizado para análise de problemas da realidade e para fazer a ligação de conteúdo "novo" com "velho", principalmente no ensino de Matemática.

- A avaliação

Quanto à avaliação, nas aulas ela acontecia durante todo o processo de ensino, tinha as funções pedagógico-didática, diagnóstica e de controle, e prestava-se a avaliar a professora e os alunos.

Em entrevista, ao opinar sobre a avaliação, a professora disse que:

"Avaliar é olhar o aluno em todos os aspectos, não é avaliar só o conteúdo não. É avaliar também a disciplina, o comportamento dele, o relacionamento dele. Ela se processa ao longo do bimestre, ao longo do ano. Não é aquela avaliação em que eu dou o exercício e o aluno já está avaliado. Eu dei a nota naquele exercício e pronto. Então, a avaliação se dá em todos os aspectos, em todos os sentidos".

Ao abordar a questão da reprovação a professora afirmou que:

"Deve ser reprovado aquele aluno que realmente não participa, que não tem interesse, que não tem condições mesmo, que estiver totalmente alheio".

Comentando o elevado índice de reprovação registrado nas escolas públicas, a professora apontou como suas causas, aspectos ligados aos alunos, aos professores, aos pais e à escola. Foram apontados entre outros: a falta de compromisso e o descaso dos alunos pelo estudo; a falta de condições de trabalho na escola; o fato de a escola não ser chamativa, não ser atraente e ter relegado a sua função de ensinar a segundo plano e se transformado num local de assistência social; a falta de competência e compromisso do professor.

Ao fazer um balanço sobre o aproveitamento de sua turma, a professora comentou que ela vinha caminhando muito bem e que a reprovação iria ser mínima e atingiria apenas os alunos relapsos, que não estivessem produzindo nada:

"Índices de reprovação eu não tenho. No momento, estamos finalizando o 2º bimestre. Então, de repente, eu posso fazer uma previsão, mas se o aluno se conscientizar, ele ainda pode dar uma guinada. Um semestre é muita coisa. Não há, então, como definir índices nesse momento".

Confrontando os depoimentos da professora e a sua prática de avaliação, constatei, que na realidade, o seu

principal instrumento de avaliação da aprendizagem eram os testes semanais e as provas bimestrais.

Coerentemente com a sua proposta de trabalho, os testes semanais e as provas bimestrais aplicados na turma pela professora, além de questões objetivas, apresentavam questões dissertativas, que davam margem à reflexão do aluno e eram respondidas com as suas próprias palavras.

3.5 - A Professora da 1ª. Série "Fraca"

- Formação, experiência profissional e suas concepções de educação escolar

Solteira, com cerca de 27 anos e uma experiência de cinco anos de magistério na rede particular, inclusive com uma passagem rápida (seis meses) em escola para excepcionais, esse é o primeiro ano em que a professora da 1ª. série "fraca" leciona em uma escola pública. No período matutino leciona para a 2ª. série em uma escola tida na cidade como uma excelente escola particular, mas que na realidade desenvolve um ensino super tradicionalista, submetendo os seus alunos a uma rígida disciplina sustentada pela orientação filosófica e religiosa professada pelos seus dirigentes.

Fez o Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Iniciou o curso em 1984 e o concluiu em 1987, tendo, pois, sido colega de curso da professora da 4ª. série. A amizade desenvolvida pelas duas no curso é a razão de estarem lecionando na mesma escola pública e de terem decidido fazer juntas o Curso de Especialização *lato sensu*, em Planejamento Educacional.

Quando prestou o vestibular para Pedagogia, já fazia dois anos que tentara, sem êxito, o vestibular para Odontologia. Ainda assim, não se diz arrependida com a sua decisão de ter entrado para o magistério.

A respeito do Curso de Pedagogia, disse ter tido algumas decepções. Ao prestar o vestibular para o curso já lecionava e pensou que nele iria obter embasamento para o seu trabalho. Qual não foi a sua frustração, pois se nas disciplinas que constituíam o núcleo epistemológico do curso aprendeu bastante, teve bons professores, não teve a mesma sorte em relação a algumas disciplinas que se referiam aos conteúdos das séries iniciais do 1º. grau, como no caso da disciplina "Alfabetização". Por essa razão afirma:

"Eu aprendi porque eu já estava na prática. Quem nunca havia trabalhado com crianças, sei lá... Quando saí do curso eu acho que não estava preparada para enfrentar uma sala de aula".

Gosta de trabalhar na escola, apesar de ter enfrentado algumas dificuldades, assim que entrou. Além do distanciamento com que foi recebida pelas colegas, assim que começou a ter problemas com a sua turma, ouviu delas os seguintes comentários acerca do seu trabalho: "Mas a professora da escola "X" está com dificuldades para alfabetizar?" "Uma professora da escola "X" ficar perdida desse jeito?" Atribuiu, pois, essa atitude das professoras em relação a ela, a dois fatores: o fato de estar lecionando na tal escola particular e de ter sido apresentada na escola, assim que chegou, como pedagoga, qualificação que nenhuma delas possuía. A esse respeito comentou: "E olha que eu ia até elas e perguntava: "- Que livro você está usando, fulana? Como você está fazendo?" "

E completa:

"Elas não mostravam boa vontade em mostrar não. Só com o tempo é que foi melhorando esse relacionamento. Elas foram entendendo que na realidade eu não era diferente delas e que a gente está aprendendo, né?"

Embora reconheça que o magistério atualmente enfrenta grandes dificuldades, que vão desde o baixo salário e a falta de condições de trabalho na escola, até a falta de competência e compromisso do professor, não pensa em abandonar a carreira e fala de seus projetos:

"Estou batalhando para cada vez melhorar mais, né. Eu gosto de ser professora, por incrível que pareça. Eu pretendo, inclusive;

ficar só nessas séries. Eu tenho uma colega no Curso de Especialização que vive me falando: "- Vai dar aulas no Normal ! Ficar aguentando menino..." Mas eu já gosto de criança e não pretendo ir para outra área não".

Ainda não é filiada ao SINTEGO, porque só agora entrou para o ensino público. Mas, pretendeu filiar-se, porque acha importante participar do movimento de valorização dos professores e também porque acredita que a participação ajuda na formação de sua consciência política e a "passar isso pros alunos".

Em entrevista, ao falar do papel da escola, disse que:

"A criança deve ir à escola para saber das coisas que estão à volta dela, conhecer o seu próprio mundo, aprender para saber lidar com a realidade. (...) E também para o trabalho, para ter um bom emprego, ser alguém profissionalmente".

Nessa perspectiva, a escola cumpre o seu papel desde que:

"Ensine o aluno a pensar, não fique simplesmente passando aqueles conteúdos que já vem prontos nos livros, que trabalhe mais com pesquisa, que leve o aluno ao campo, que trabalhe os conteúdos no concreto".

Segundo ela, isso só vai ser possível:

"Se o trabalho pedagógico corresponder às características do aluno e às suas experiências; se o professor estiver voltado para os problemas do aluno, se procurar saber o que esse aluno traz de casa, para poder trabalhar de acordo com a realidade dele".

Quanto ao papel do aluno, como essa professora trabalha com a 1ª. série de alunos mais fracos e vem enfrentando muita dificuldade no manejo de sala, pois é muito solicitada pelos alunos e não sabe como atendê-los, para ela:

"Bom aluno é aquele que participa; não aquele que fica inquieto na sala, nem quieto direto, mas que participa. E que seja capaz de desenvolver o trabalho mais sozinho, mais individualmente, sem tanta ajuda".

Para ela, é objetivo do ensino no 1º. grau:

"Preparar o aluno para a transformação da sociedade. Mas, na realidade, o que vem acontecendo é que a escola está preparando o aluno para ajustá-lo à sociedade".

Completando o seu pensamento, acha que:

"Ao final da 4ª. série o aluno deve ter domínio em leitura e escrita e ter um pensamento bem crítico das coisas. Nesse caso, é fundamental que a professora não fique simplesmente passando os conteúdos que já vem prontos nos livros, que é muito pouco, né? Mas, que ensine o aluno a pensar".

- O planejamento

Discordando das demais professoras, em entrevista a professora da 1ª. série "fraca" faz uma severa crítica à forma como são realizados na escola, o planejamento e a seleção dos conteúdos. Para ela:

"É aquele planejamento assim só para cumprir mesmo a burocracia, porque levantamento de conteúdo olhando no livro, você nem precisa fazer, você vai lá no livro e pega e olha".

E acrescenta:

"Para cada conteúdo a gente tem um objetivo. E lá, isso nem é discutido. Nada é detalhado em termos das atividades. Eu até perguntei: Mas é só assim que vocês fazem o planejamento aqui? E as professoras me responderam que sim, que era assim que elas estavam acostumadas".

Segundo ela, sempre que tem alguma necessidade de ajuda, recorre à coordenadora pedagógica:

"Alguns livros que ela tem lá e que eu não tenho, eu pego com ela. Peço sugestões de como deveria trabalhar. Mas, muitas vezes, acaba sendo eu mesma quem tenho que me arranjar sozinha, não tem muita ajuda na hora do planejamento não".

Em relação ao replanejamento, ela o vê como uma réplica do planejamento em termos do trabalho feito pelas professoras e da ajuda recebida da coordenadora. Segundo ela:

"Teve um tal de replanejamento aqui na escola e foi a mesma coisa. Foi copiar de um lugar para outro. Pelo menos do replanejamento que eu participei, a coordenadora não participou de nada. Só no meu caso que eu fui até ela porque de repente eu estava com uma turma que não sabia ler e escrever nadinha e com uma programação igual à das outras primeiras séries. Aí, no meu caso, nós conversamos e foi quando ela me orientou para a alfabetização e tal. Mas, no geral, ela não participa não".

Em relação ao planejamento de aulas e ao tempo que ela tem disponível e que a escola oferece às sextas-feiras para que ele seja realizado, a professora assim se manifesta:

"O tempo que eu disponho para planejar minhas aulas é pouquíssimo. A escola nos dá um tempo toda sexta-feira, depois das 15 horas, para a gente fazer o planejamento das aulas. Mas, é muito pouco tempo para se planejar aulas para uma semana toda, né? Eu faço mais é olhar os conteúdos e fazer um levantamento de exercícios que eu posso dar. Depois, no dia-a-dia é que eu vou aprofundando, determinado conteúdo e preparando algum material, quando necessário".

Paralelamente à sua crítica, a professora defendia a idéia de que era preciso superar essa concepção mecânica e burocrática de planejamento e entendê-lo, no contexto da prática docente, como um momento do processo didático. Aliás, de certa forma, era o que vinha ocorrendo na sua prática, só que ao que tudo indica, parece que a professora não se dava conta disso. Com efeito, ao procurar a coordenadora pedagógica, como eu tive oportunidade de presenciar e discutir com ela os problemas de sua turma e, juntamente com ela, traçar um plano de trabalho para desenvolver com os seus alunos, o que a professora na realidade fazia, era nada mais, nada menos, do que um plano de ensino. Mas ela não via a coisa dessa forma.

- A direção/execução do processo de ensino e aprendizagem

. O clima sócio-interacional na sala de aula

Conversando com a professora sobre a sua turma e o seu trabalho, fiquei sabendo que quando ela chegou à escola e lhe falaram que iria assumir a 1^a. série, achou muito bom, porque já possuía certa experiência com turmas dessa série. Qual não foi, pois, sua surpresa e frustração, ao constatar que essa 1^a. série em nada se parecia com as 1^{as}. séries com as quais até então havia trabalhado ao longo de quatro anos na escola particular. A maioria dos alunos não só não estava alfabetizada, como também apresentava problemas de defasagem de idade em relação à série e uma vida escolar marcada pela repetência. Para a professora, a situação se apresentou ainda mais complexa, quando ficou sabendo que ao final do ano esses alunos teriam que ser promovidos para a 2^a. série. Isso significava que ela precisaria alfabetizar os alunos que não estavam alfabetizados e, ainda, desenvolver o programa da 1^a. série. Frente a essa situação ela decidiu por resolver um problema de cada vez: primeiro alfabetizaria os alunos e, depois, trabalharia o programa da 1^a. série. E, como não sabia alfabetizar, recorreu às orientações da coordenadora pedagógica e, juntas, como já foi dito, montaram o plano de ensino para a turma.

Após ter recebido as orientações da coordenadora pedagógica, começou o trabalho na turma, priorizando a execução do programa de alfabetização. Como os alunos já alfabetizados cumpriam a mesma programação, aos poucos foi se instalando na turma um clima em que a reação desses alunos oscilava entre a falta de motivação e alheamento total de alguns, à indisciplina e bagunça de outros. Esse clima logo foi tomando conta de toda a sala. E, como se não bastasse, a coordenadora começou a lhe cobrar a aplicação do programa da 1ª. série na turma. Diante das cobranças, começou a aplicar o conteúdo da 1ª. série na turma. Como a maioria dos alunos não conseguia acompanhar o que estava sendo exigido, os seus prognósticos para a turma eram assim colocados:

"A coordenadora diz que eles deveriam ser alfabetizados e passar para a 1ª. série "forte". O que vai acontecer? Aqueles que não conseguirem ser alfabetizados vão continuar novamente na 1ª. série "fraca". E o problema vai continuar porque se eles têm problema de alfabetização, eles deveriam ir para uma turma de alfabetização, não é? No próximo ano vão ser esses meninos-problemas de novo".

Com essa declaração, de certa forma a professora parecia querer justificar porque insistia em trabalhar a alfabetização com os alunos. Fica também evidente, pelas declarações, a seguir, que ela não conseguia organizar o seu trabalho com a turma, de modo a desenvolver uma programação adequada à heterogeneidade de nível dos alunos. Dizia ela:

"Bom, a minha dificuldade maior está na questão das crianças serem bastante

heterogêneas, né ? Às vezes, eu fico sem saber quem acudir primeiro. Há crianças ali que eu preciso sempre estar ao lado delas. E outras que estão ali nem sei porquê. Vão à escola e na verdade não estão presentes, né ? Desmotivadas, sem interesse, falo prá fazer uma coisa e não fazem... É o caso das mais velhas... Os interesses na turma divergem muito... Dificuldade minha em lidar com elas".

O resultado de toda essa situação era a crescente ansiedade da professora. "Tem dia que eu saio daqui "baratinada" e dizendo prá mim mesma que eu não vou conseguir".

Para lidar com essa situação, a professora, lançava mão de apelos do tipo: "Vocês têm que estudar para ter um bom emprego, para ser alguém profissionalmente". Outras vezes, advertia os alunos dizendo: "Eu não vou ficar chamando a atenção de vocês a toda hora. Vocês brincam, depois vão ver o que vai lhes acontecer". Outras vezes ainda, tentava trabalhar individualmente com os alunos que apresentavam maiores dificuldades, o que, entretanto, nem sempre era possível, porque senão ela perdia por completo o controle da turma.

Assim, quando fiz as observações na turma, ao final do 2^o. bimestre, a professora continuava insistindo em trabalhar da mesma forma, ou seja, no desenvolvimento do programa de alfabetização para todos os alunos, sem qualquer programação especial para os já alfabetizados. Dessa maneira, o que presenciei na turma, foi a situação descrita pela professora.

. Estrutura e dinâmica das aulas: fases ou passos didáticos

No período em que observei as aulas dessa professora, apenas assisti a aulas de Português e Matemática. A quase totalidade das aulas a que assisti foram dedicadas à consolidação de conhecimentos e, nesse caso, compunham-se de duas atividades básicas, a execução de exercícios e a correção dos mesmos. Nessas aulas, a dinâmica era a seguinte: a professora passava e explicava os exercícios. Em seguida, era dado um tempo para que os alunos os resolvessem. Seguia-se a correção: ou a professora indicava um aluno, ele dava a resposta e ela escrevia no quadro, ou a professora chamava o aluno para resolver o exercício no quadro.

Quando a função didática da aula era a introdução e exploração de um conteúdo "novo", a dinâmica da aula mudava. Geralmente a aula era dada antes do recreio, porque segundo a professora: "Depois do recreio os meninos não estão querendo mais nada. E, depois do recreio o tempo é mais curto também".

Nessas aulas, as atividades desenvolvidas eram as seguintes: inicialmente a professora recordava o conteúdo da aula anterior. Em seguida, introduzia o conteúdo novo e o explorava. Depois, vinham os exercícios em classe e as correções. Finalizando o processo, a professora passava a tarefa para casa.

As tarefas de casa eram corrigidas pela professora, que recolhia os cadernos e os corrigia em casa.

Em seus depoimentos, ao comentar sobre os métodos de ensino que usava em suas aulas, a professora afirmou que a escolha dependia do conteúdo e onde cabia a participação do aluno ela era bastante explorada. Entretanto, nas poucas aulas de introdução de conteúdo "novo" a que assisti, todas elas de Português, o que pude constatar foi a prevalência do método expositivo, em que o domínio do discurso era da professora, com os alunos reduzidos a simples ouvintes e executores de ordens.

Em uma aula de Português em que a professora trabalhou a dificuldade "nh", a primeira atividade desenvolvida foi a recordação da aula anterior. Em seguida, a professora comunicou aos alunos que eles iriam estudar o "nh" e, juntamente com eles, fez um levantamento de palavras que continham "nh". À medida que os alunos as falavam, a professora as registrava no quadro. Depois, em coro, os alunos fizeram uma primeira leitura das mesmas. Após uma segunda leitura das palavras discriminando letra por letra e também realizada em coro, foi desenvolvida a atividade que a professora denominava "ortografia dirigida". Na "ortografia dirigida", a professora escreveu uma palavra no quadro, os alunos leram-na três vezes e depois falaram todas as suas letras. Em seguida, ela apagou a palavra e os alunos a escreveram no caderno de ortografia. Assim que os alunos

escreviam a palavra, a professora passava a mesma no quadro e pedia para eles verificarem se havia acertado ou não. Depois da "ortografia dirigida" os alunos faziam o ditado, seguindo todo o seu ritual.

Na aula seguinte, os alunos leram a lição da cartilha em que essa dificuldade era explorada. Seguiram-se alguns exercícios com as palavras estudadas, realizados em classe. A aula terminou com os alunos copiando a tarefa de casa.

Quando as aulas eram de consolidação de conhecimentos, os alunos trabalhavam pouquíssimo.

Numa aula de Português de consolidação de conhecimentos, a primeira atividade realizada pelos alunos foi uma cópia no caderno de caligrafia. Os alunos copiaram cinco palavras, seis vezes cada uma. Em seguida, fizeram dois exercícios: o primeiro exercício consistiu em organizar em duas colunas, uma de substantivos próprios e outra de substantivos comuns, oito substantivos. No segundo exercício eles tinham que escrever uma frase interrogativa e uma frase exclamativa. Após a realização dos exercícios eles foram corrigidos.

Depois dessa aula, os alunos tiveram uma aula de consolidação de conhecimentos de Matemática: um problema, duas contas de adição, uma de subtração e a escrita de cinco numerais em palavras, sendo um de um só algarismo e os demais de dois

algarismos. A dinâmica foi a mesma da aula de Português: a professora passou e explicou os exercícios, os alunos resolveram os exercícios e, em seguida, os corrigiram. Ao final dessa aula, a professora passou a tarefa para casa: fazer a cópia de uma determinada página da cartilha, o plural de quatro palavras, duas contas de adição e uma de subtração e treinar a leitura.

Nesse mesmo dia, quando faltavam apenas quinze minutos para tocar o sinal, a professora agrupou os alunos para fazerem leitura livre na cartilha.

No dia seguinte, a aula de consolidação de conhecimentos começou com um ditado de dez palavras. Em seguida, os alunos fizeram um exercício de separação de sílabas de cinco palavras e a decomposição de quatro números. Após a correção dos exercícios, os alunos saíram para fazer aula de Educação Física. Quando retornaram, copiaram a tarefa de casa: passar duas frases para o feminino, citar dois substantivos comuns e dois próprios, treinar a leitura de uma lição da cartilha e organizar oito numerais em ordem crescente e decrescente. Assim que terminaram de copiar a tarefa soou o sinal de saída.

Pela maneira como a professora da 1ª. série "fraca" realiza o seu trabalho, fica evidente que ela não possui os conhecimentos e as habilidades necessárias a um alfabetizador. Em suas aulas, o conteúdo é trabalhado de forma fragmentada e não é desenvolvido de maneira a explorar o nível máximo de capacidade

dos alunos e a estimular o pensamento crítico. Em relação ao conteúdo pude constatar ainda que a professora se limita a privilegiar os conhecimentos, não explorando o desenvolvimento de habilidades e hábitos e nem a formação de atitudes e convicções. Sua abordagem, nas aulas de Matemática, segue os livros que ela utiliza para a seleção dos exercícios e, no caso de Português, a cartilha¹¹ adotada na turma. Praticamente inexistem situações em que se constata a preocupação da professora em explorar as contribuições dos alunos, estabelecendo vínculos entre os conteúdos escolares e as suas experiências de vida. O único momento em que essa contribuição era buscada e valorizada, era na atividade de levantamento de palavras para a organização de listas de palavras com as dificuldades em estudo.

Toda ênfase do processo de ensino recai no pólo dirigente, ou seja, na professora, que reproduz o conteúdo para ser também reproduzido pelo aluno. A participação do aluno nas aulas é reduzida a executar os poucos exercícios passados pela professora. Ao que tudo indica, o que a professora defende em seu discurso não se traduz em ações concretas na sala de aula.

(11) Pipoca, de Paulo Nunes de Almeida. São Paulo, Editora Saraiva, 1984.

- A avaliação

Quanto à avaliação, em entrevista a professora afirmou que:

"Ela se dá em todos os momentos. A partir do momento em que eu introduzo um determinado conteúdo e que eu jogo exercícios tanto em classe, quanto para casa, eu estou avaliando. Na correção, quando estou corrigindo, eu estou sabendo o que o meu aluno aprendeu e o que ele não aprendeu. Então, a avaliação acontece durante todo o processo".

Para a composição da nota a professora afirmou que eram computadas a nota da avaliação bimestral, a nota dos testes semanais e a nota dada pela produção dos alunos nos exercícios realizados em sala de aula e na tarefa de casa:

"Eu tenho um conceito de cada aluno. Eu sei o aluno que não faz as tarefas. Eu sei qual o meu aluno que produz mais e qual o que produz menos. E isso constitui uma nota. Então, lógico, o menino que não faz tarefas não vai ter uma nota boa na nota final".

Apesar dessa declaração da professora e de ter verificado que ela fazia com regularidade a correção das tarefas de casa, para efeito de composição de notas, constatei que eram considerados apenas os testes semanais e as provas bimestrais.

Em relação aos testes semanais e às provas bimestrais, constatei que tal e qual os exercícios de classe e as tarefas de casa, eles só apresentavam questões objetivas. Verifiquei, ainda, que às vésperas de uma prova, com o objetivo

de treinar os alunos, os exercícios de classe e as tarefas de casa apresentavam questões iguais às que seriam dadas na prova. Ainda assim, os resultados das provas eram bem ruins.

Quanto à reprovação, segundo a professora: "Ela ocorre quando o aluno não tem o mínimo de conhecimentos". E imputa aos pais e professores parte da responsabilidade do fracasso escolar, dizendo: "O alto índice de repetência nas escolas, às vezes, é por falta de interesse dos próprios pais. (...) Os professores também estão deixando muito a desejar".

É curioso observar que durante todo o período em que fiz as observações na sala, ouvia com frequência a professora reclamar que seus alunos não estavam aprendendo. No entanto, ao fazer uma apreciação sobre as perspectivas de promoção dos mesmos, ela afirmou que: "Uns 70% vão passar. Entre os 30% restantes existem alguns que também têm chances de melhorar e passar".

C A P Í T U L O I V

ESTRUTURAÇÃO E DINÂMICA DA AULA EM CLASSES DE 1^a. A 4^a. SÉRIE

- LIMITES E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

Neste capítulo pretendo fazer a interpretação dos dados tomando como referência as tarefas básicas constitutivas da prática docente - o planejamento, a direção/execução do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação -, mostrando como nelas se articulam os componentes do processo de ensino e, ao mesmo tempo, tentando evidenciar os reflexos da forma de organização do trabalho escolar no trabalho de sala de aula. Ao comentar a direção/execução do processo de ensino-aprendizagem, destaco a estrutura e dinâmica da aula e a forma como nela se manifestam a direção do professor (ensino) e as atividades dos alunos (estudo). Em seguida, procuro indicar algumas transformações possíveis e necessárias para que a prática docente possa ser redimensionada no sentido de atendimento às necessidades da maioria dos alunos hoje presentes na escola pública.

Ao contrário do capítulo anterior em que a descrição da prática docente de cada professora foi apresentada em separado, neste capítulo a interpretação dos dados será feita globalmente, considerando-se a problemática comum e as semelhanças constatadas no trabalho das professoras.

1 - A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS

1.1 - As Condições de Trabalho

Como ficou evidenciado ao longo do capítulo III, entre as dificuldades apontadas pelas professoras para a realização do trabalho docente, alinham-se questões relativas à estrutura do ensino, à organização e funcionamento da escola de uma maneira geral e da sala de aula em particular, e à capacitação profissional.

- Aspectos estruturais e organizacionais do ensino

Em relação à estrutura do ensino, destacam-se: ausência de uma política global e a longo prazo, para o sistema de ensino; escassez e/ou má aplicação de recursos financeiros e materiais; inexistência ou formulação inadequada de uma política de pessoal docente; situação profissional de desvalorização social e aviltamento das condições salariais dos professores.

Em relação ao aspecto da organização e funcionamento do trabalho escolar destacam-se: burocratização dos órgãos centrais; estrutura de poder vigente na escola; política inadequada de treinamento de professores; falta de definição de uma diretriz geral ou uma linha de ação comum para o trabalho

escolar; inexistência de trabalhos coletivos e de reflexão conjunta na escola; experiências de aprendizagem sem qualquer articulação pedagógico-didática; coordenação pedagógica voltada apenas para o cumprimento de formalidades e não para uma orientação efetiva às professoras; sobrecarga didática das professoras; escassez e/ou falta de material didático; redução da carga horária do dia letivo; sistema autoritário de avaliação; livros didáticos inadequados para os alunos e mal utilizados pelas professoras; impossibilidade de aquisição dos livros didáticos e do material escolar pela maioria dos alunos.

Como se pode verificar, a prática docente defronta-se com as graves limitações da estrutura global do funcionamento do sistema escolar, as quais se refletem na própria organização do trabalho na escola. Com efeito, a atividade-fim da escola é o ensino, é a realização do processo de ensino e aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, há necessidade de uma estrutura organizacional e administrativa, seja ao nível do sistema escolar, seja ao nível da escola, sendo que na escola requer-se também uma sistemática de supervisão e orientação ao trabalho do professor na sala de aula.

As opiniões emitidas pelas professoras e minha própria observação do funcionamento da escola mostram que o sistema escolar e os mecanismos de gestão de uma unidade escolar não oferecem as condições necessárias para uma maior eficácia do trabalho docente, mesmo considerando-se as tentativas do

movimento organizado dos professores em tornar a gestão escolar mais democrática, mais participativa. Voltarei a esse assunto mais adiante; por ora, cumpre constatar a importância do sistema de gestão como condicionante da prática docente.

Por outro lado, as professoras percebem esses problemas sem, no entanto, situá-los numa visão de conjunto da realidade educacional. Frente às limitações existentes na estrutura organizacional do sistema e da escola, falta-lhes clareza quanto às formas possíveis de modificação do processo de trabalho e de sua prática profissional. Ou seja, os agentes do sistema escolar global têm sido incapazes, não apenas de prover modalidades eficazes de gestão, como também de propiciar, na formação dos docentes, os elementos teóricos necessários para poderem influir nas formas de organização e gestão da escola.

Diante de toda essa problemática, causa preocupação a tendência que vai se generalizando no País de redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura para habilitação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e para as matérias pedagógicas do Curso de Magistério.

- Formação profissional

O tópico anterior já aponta outro elemento dentro das condições de trabalho docente, a precariedade da formação

profissional. As professoras reclamam das deficiências de sua formação, embora tenham cursado Pedagogia (duas) e o antigo Curso Normal (três). Entre as restrições apontadas, destacaram que os cursos não preparavam o futuro professor para enfrentar a realidade de sala de aula. Segundo disseram, o fato de já estarem lecionando quando realizaram os seus cursos é que lhes foi de grande valia em termos de qualificação profissional. Uma única professora, a da 4ª. série, apesar de reconhecer a importância da prática, destacou a teoria como imprescindível para a formação profissional.

Minhas observações me levaram a concluir que a formação profissional das professoras foi bastante precária ou, ao menos, há poucos indícios de que essa formação tenha efetivamente lhes proporcionado uma real qualificação.

No que se refere às professoras que possuem Pedagogia, ao menos a partir do que pode se constatar nesse estudo, sua formação superior parece não estar correspondendo à expectativa de um professor formado com sólidos conhecimentos teóricos e condições profissionais requeridas para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, pois não se observou uma diferença significativa entre o desempenho profissional dessas professoras e o das que possuem apenas o Magistério em nível de 2º. grau.

A alegação que fizeram de que era no dia-a-dia que aprendiam a dominar os requisitos de um bom exercício profissional, parece não ter correspondência com os resultados constatados por mim. Aliás, ainda que se admita a possibilidade de se aprender pela prática cotidiana, o aprendizado dos requisitos de um bom desempenho profissional não tem sido nada fácil para essas professoras. O problema se agrava em razão de que o sistema de ensino estadual e a própria escola não dispõem de uma efetiva orientação pedagógica. Na falta desta orientação, acrescentando-se que sua formação profissional é falha, muitas vezes as professoras sequer conseguem compartilhar com as colegas suas dúvidas, insucessos e incertezas. Nessas circunstâncias, se vêem compelidas a um trabalho solitário.

- Condições sócio-econômicas e culturais dos alunos e o trabalho docente

É por demais sabido que a pobreza e as condições adversas de vida dos alunos oriundos das camadas populares, interferem no trabalho de sala de aula, resultando no fracasso escolar, ainda que a relação da pobreza com o insucesso escolar não deva ser absolutizada. GATTI e outros (1981), com base em resultados de pesquisa sobre a repetência na 1ª. série, relativizam essa relação e afirmam que:

"É na maneira pela qual a escola lida com a pobreza o ponto crítico para o qual convergem os dados desta pesquisa. (...) ... a escola pública insiste em ignorar as características psicológicas, as necessidades e habilidades de uma criança brasileira que chega cada vez em maior número à escola pública. (...) ... o que a escola vem fazendo é equipar-se para escolarizar uma criança ideal, que dificilmente, senão nunca, se encontra em suas salas de aula" (1981 : 10-11).

As minhas observações na escola confirmaram as afirmações de GATTI. As professoras evidenciam uma visão distorcida dos alunos que freqüentam a escola pública. Elas não pensam os seus alunos como seres sociais que vivem em condições sociais determinadas, ignorando as suas características psicológicas, as suas necessidades, habilidades e experiências de vida. Daí atribuírem o fracasso escolar de seus alunos, entre outras causas: à falta de interesse e de esforço nos estudos; à desatenção às aulas; à falta de responsabilidade para com as tarefas escolares; à falta de ajuda dos pais; à preguiça e falta de inteligência. As professoras não se conscientizaram, ainda, que percebendo os seus alunos à margem da realidade social em que vivem, ou seja, do meio sócio-econômico-político-cultural que os condiciona, acabam desenvolvendo uma prática docente inadequada à clientela da escola pública.

Um exemplo típico dessa situação foi evidenciado no relato da prática docente da professora da 1ª. série "fraca", que enfrentava grandes dificuldades em programar e implantar atividades de acordo com as características apresentadas pelos seus alunos, principalmente em relação as suas condições reais de aprendizagem. O que acabou acontecendo nessa turma, é o que sempre acontece nas turmas em situações semelhantes à dessa. Ora o padrão de ensino é colocado num nível muito baixo para que todos os alunos possam atingir níveis mínimos de aprendizagem, ora é colocado num nível muito elevado, de forma que apenas alguns alunos conseguem atingi-lo. É claro que ao proceder dessa forma, a professora não tem intenção nenhuma em prejudicar os seus alunos. Antes, tenta fazer o melhor para eles. Mas, os resultados obtidos através dessa conduta são sempre frustradores.

Essa professora sabe das reais possibilidades dos alunos, mas suas tentativas de superação das dificuldades diagnosticadas não são bem sucedidas. Constatei que falta a ela, basicamente, uma boa formação profissional, assim como a própria escola não tem uma estrutura de ajuda efetiva que a leve a refletir sobre quais as implicações para a aprendizagem dos alunos, de uma ou outra das opções de ensino por ela adotada. Falta-lhe, também, conhecimento das possibilidades de trabalho numa sala de aula onde os alunos apresentam nível de heterogeneidade em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita; capacidade na direção do ensino e na preparação das atividades de aprendizagem.

é evidente que uma prática docente dessa natureza requer da professora, o entendimento de que seus alunos fazem parte de um grupo social determinado, vivendo numa sociedade determinada e que essas circunstâncias determinam sua linguagem, seus valores, suas motivações e aspirações, enfim, suas experiências sócio-culturais concretas, ponto de partida para a orientação da aprendizagem e direção do ensino. Uma prática docente dessa natureza, requer ainda da professora, conhecimentos sobre como se processa o conhecimento e quais suas implicações para o ensino; sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita; sobre a preparação de atividades de estudo para os alunos; sobre a seleção, preparação e emprego de meios e recursos didáticos; sobre a avaliação para citar apenas alguns.

As outras professoras, como o atestam os seus próprios depoimentos e observação de sua prática docente, também enfrentam muitas dificuldades no seu cotidiano de sala de aula, entre elas: o modo de lidar com as experiências sócio-culturais e diferenças individuais dos alunos, clientela flutuante, falta de material didático de apoio, classes muito heterogêneas em termos de idade e nível de aprendizagem, alunos agitados, alunos que sequer possuem o material escolar mínimo exigido.

Se por um lado, são claras e notórias as dificuldades enfrentadas pelas professoras, por outro, constata-se que elas não têm se mostrado capazes de lidar de forma competente com essas dificuldades.

Eu diria que a situação vivida pelas professoras nessa escola é bastante contraditória. Elas reconhecem as falhas em sua prática docente, percebem que são em parte responsáveis pela reversão desse quadro, demonstram não serem avessas às mudanças, muito pelo contrário, defendem a necessidade delas, não se furtam a assumir suas responsabilidades e, no entanto, em sala de aula, desenvolvem uma prática docente de qualidade questionável.

- A formação sócio-política das professoras

Tendo como referência o quadro esboçado por essas professoras em seus depoimentos, poder-se-ia afirmar a existência, por parte delas, de uma tomada de posição em relação a uma prática docente de caráter crítico. Entretanto, essa atitude revelada pelas professoras em seus depoimentos, não se traduz na explicitação de elementos capazes de delinear uma prática docente crítica.

Frente a essas constatações, pude perceber que parece faltar às professoras dessa escola uma opção "consciente" por objetivos políticos e pedagógicos da educação escolar e do ensino de 1^o. grau. A prática docente dessas professoras confirma também que elas carecem de uma concepção teórica sobre a condução do processo de ensinar e que não dominam os conteúdos, os métodos, os meios e procedimentos de sua transmissão e avaliação,

no sentido de se constituírem num efetivo auxílio ao aluno no domínio sólido e duradouro dos conhecimentos e no desenvolvimento de sua capacidade cognoscitiva, via insubstituível para a formação de sua consciência crítica.

À medida que as professoras não têm clareza sobre as finalidades e as formas de direção do processo de ensino, as suas tarefas docentes de planejamento, direção/execução do processo de ensino e aprendizagem e avaliação se estruturam de forma desarticulada no decorrer desse processo. Não há uma relação orgânica entre objetivos, conteúdo e método: os conteúdos não são selecionados de acordo com a função sócio-política da escola, a relação professor-alunos é verticalizada e unidirecional, as atividades desenvolvidas na aula são geralmente desconexas e fragmentadas e a avaliação não cumpre o seu papel. Diante desse quadro, não há como negar que as professoras carecem de uma formação sócio-política, teórico-científica e técnico-prática específica ao seu campo de atividades, qual seja, o ensino.

Com base nas considerações anteriores, torna-se imprescindível a existência, na escola, de um espaço/momento sistematizado em que a direção e a coordenação pedagógica se reúnam com as professoras, a fim de refletirem sobre o que estão fazendo e lhes ofereçam o suporte teórico-prático que os cursos de formação e capacitação não têm sido capazes de lhes

transmitir, para que elas se sintam capazes de enfrentar a problemática vivenciada no cotidiano de sala de aula. Sem dúvida nenhuma, esse será também um dos caminhos para as professoras irem superando as visões estereotipadas e ideologizadas, sobre o fracasso escolar das crianças oriundas de famílias de baixa renda e que caracterizam a clientela dessa escola.

Fica também evidente a necessidade de articulações políticas no sentido de superação dos problemas enfrentados pelos professores, relativos à formação profissional, aos baixos salários e às condições de trabalho de uma maneira geral. Nesse sentido, embora as professoras reconheçam ser imprescindível a atuação do SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Estado de Goiás, na articulação de políticas no rumo desses interesses, têm se mantido afastadas do Sindicato e dos movimentos da categoria, por absoluta falta de tempo e descrença com a profissão.

1.2 - As Tarefas Básicas Constitutivas da Prática Docente

- O Planejamento

Os estudos desenvolvidos no campo da Didática, mesmo aqueles que se pautam por uma crítica à Didática dita tecnicista, reconhecem e valorizam o planejamento escolar como uma das tarefas docentes. Em boa parte desses estudos, ainda que

se critique o caráter burocrático do planejamento, não se descarta a necessidade de tê-lo como um meio de se preverem objetivos e procedimentos pelos quais o professor organiza o trabalho com os conteúdos, tendo em vista a direção das atividades de ensino e de estudo.

É no processo de planejamento que a escola e os professores coletam informações, refletem sobre sua prática e tomam decisões sobre os objetivos a atingir, o caminho a percorrer e os meios para alcançar o que se pretende.

Ingrediente do processo de planejamento de ensino, o plano de ensino é a materialização das funções didáticas do professor, uma vez que constitui a proposta de mediação que irá assegurar o encontro formativo do aluno com os conteúdos escolares.

Conforme foi salientado ao longo deste trabalho, os componentes da ação didática são os conteúdos de ensino, os métodos e meios de ensino e as atividades de estudo dos alunos (aprendizagem), articulados em torno de objetivos político-pedagógicos, sob a direção do professor. Tais componentes são dinamizados nas tarefas docentes, quais sejam: o planejamento, a direção/execução da aula e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Esses três elementos são interligados e inseparáveis, mas é sempre o desenvolvimento das aulas que fornece os elementos para o planejamento e a avaliação.

O planejamento é, pois, uma das tarefas e um dos elementos necessários para a condução do trabalho docente, tendo em vista tomar e reavaliar decisões.

Em relação à escola observada pude constatar que o planejamento escolar aparece como "ingrediente" da prática pedagógica. Pude constatar, também, que ele tem sido uma exigência formal por parte dos órgãos superiores do sistema escolar.

O modo como essa escola lida com a questão do planejamento não é diferente do que já tem sido constatado em outros estudos. Ou seja, o planejamento é menos um instrumento de reflexão e avaliação e mais o cumprimento de uma rotina burocrática. É um momento episódico em que se produz um documento - o plano de ensino anual - que não passa de uma listagem de conteúdos extraídos dos livros didáticos adotados - sua seqüência e organização - e que serão ministrados durante o ano. Os objetivos que nele constam não refletem uma definição consciente das tarefas do ensino da matéria. Os métodos e meios, bem como as formas de organização do ensino e avaliação, sequer são mencionados.

Essa constatação, no entanto, não leva a concluir pela total ineficácia da atividade de planejamento na escola pesquisada. É verdade que ainda persiste entre as professoras, em

relação ao planejamento, aquela concepção formalista, burocrática, de cumprimento de ordens vindas de cima para baixo, dos órgãos superiores do ensino escolar, apenas para satisfazer as aparências. Entretanto, as professoras evidenciaram em seus depoimentos e atitudes em relação ao planejamento, que reconhecem o seu papel orientador, ainda que limitado, à dosagem de conteúdo. Há que se destacar ainda, que as professoras aceitam de bom grado realizar o seu trabalho junto com as colegas, bem como o visível efeito no trabalho de sala de aula, das reuniões que realizam entre si no início do ano e no replanejamento.

Mas o valor desses encontros para um pensar coletivo sobre a prática pedagógica escolar, no sentido de um maior comprometimento de todos os que nela estão envolvidos, exige bem mais. Talvez seja pouco, talvez falem mais análises e reflexões nesses momentos de encontro. Como já afirmei anteriormente, as professoras carecem de um entendimento quanto às concepções de ensino e de aprendizagem que deverão nortear o seu trabalho de sala de aula, assim como de opção por uma determinada perspectiva do processo de conhecimento tendo em vista a formação do cidadão para a construção de uma nova ordem social. Todavia, ainda assim, existe aí um ponto de partida para uma linha de trabalho comum na escola. Nesse sentido, é também válida a iniciativa da escola em proporcionar às professoras, um momento para o planejamento semanal das aulas, ainda que com isso se sacrifique parte do horário das aulas às sextas-feiras.

O que pude perceber, acompanhando o trabalho de planejamento dessas professoras, é que embora elas trabalhem juntas, não possuem um projeto comum de trabalho. Constatei que a escola, pela sua direção e pela sua coordenação pedagógica, tira pouco proveito da oportunidade de tornar o processo de planejamento uma prática "pedagógica", isto é, uma forma de propiciar um pensar coletivo em torno de um projeto comum dos profissionais da escola. Parece faltar uma diretriz, uma linha de ação comum, tarefa essa que, indubitavelmente, cabe à direção e à coordenação pedagógica da escola. Perde-se com isso uma oportunidade extremamente valiosa de se construir uma linha de trabalho comum em que fiquem definidos os fins que se pretende alcançar com a educação escolar e os meios necessários para que esses fins sejam realmente alcançados.

é necessário que a escola possua um projeto comum estabelecendo o caminho teórico e as formas de caminhar, a fim de possibilitar a coordenação do esforço coletivo de todos os que nela atuam, notadamente dos professores. Se houvesse esse propósito mais explícito da direção e da coordenação pedagógica da escola, sem dúvida seriam mais efetivos os resultados do planejamento no processo educativo. A esse respeito, afirma ANDRÉ (1990 : 69) que:

"A existência de uma diretriz teórica ou uma linha de ação comum, que possibilite a coordenação do esforço coletivo, tem como

conseqüência mais imediata, uma prática escolar marcada pela desarticulação, pelo trabalho solitário, por um currículo estruturado em torno de conteúdos dispersos, fragmentados.

O mal, portanto, não pode ser atribuído à prática do planejamento. Nem se trata de simplesmente condená-lo como técnica imposta por uma concepção tecnicista ou burocratizante de ensino. O mal principal talvez seja a "desorientação", tanto em nível do sistema escolar, quanto em nível dos serviços de direção e coordenação pedagógica da escola.

Cumprir, portanto, o papel relevante de uma orientação mais segura, mais competente às professoras, seja na construção de um projeto pedagógico comum, seja na assistência efetiva ao trabalho desenvolvido na sala de aula. À medida que não se assegura a unidade de um projeto pedagógico na escola e nem se oferece uma efetiva orientação pedagógica às professoras, é inevitável que se tenha uma prática escolar desarticulada, resultando em um ensino ineficaz.

- A direção/execução do processo de ensino e aprendizagem

. O clima sócio-interacional nas salas de aula

É por demais sabido que a interação professor-aluno pode afetar de forma favorável ou desfavorável o desenvolvimento da aprendizagem.

No encaminhamento dessa questão, todas as professoras foram unânimes em apontar a organização, a disciplina e o desenvolvimento de habilidades e hábitos de estudos, como condições indispensáveis para a aprendizagem. Mas, à exceção da professora da 4^a. série, as demais não mostraram perceber a relação entre as exigências da direção do ensino e o desenvolvimento da autonomia do aluno, do seu fazer-se sujeito da aprendizagem. Essas professoras ainda entendiam a interação professor-aluno a partir de uma relação de poder em que o emprego da autoridade se prestava a cercear a autonomia dos alunos, aos quais restava conformar-se à situação de submissão ou sofrer as consequências de suas transgressões.

Assim, nessa escola, enquanto as classes da 1^a. série "forte" e da 3^a. série se destacam por uma relação pedagógica caracterizada por uma direção autoritária do processo de ensino e aprendizagem e as da 1^a. série "fraca" e da 2^a.

série, por uma total falta de direção, a da 4ª. série é a única classe na qual professora e alunos compartilham propósitos e ações, a fim de tornarem interessantes, criativas e produtivas as tarefas de ensino e estudo.

Nas duas classes em que a relação professor-aluno é tipicamente autoritária, a professora é, ao mesmo tempo, a autoridade institucional e a detentora única dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Quanto aos alunos, submetidos a normas disciplinares rígidas e vigilância constante, condições indispensáveis para ouvir os ensinamentos da professora, constituem uma espécie de agentes "passivos" do processo de ensino.

Nas classes da 1ª. série "fraca" e da 2ª. série, como as professoras não conseguem desenvolver uma relação pedagógica autoritária e perdem o controle da direção do ensino, estabelece-se um clima *laissez-faire* e de anomia.

Diferentemente, a sala da 4ª. série é a única em que se estabelece uma relação democrática entre professor e aluno. Nessa sala, tendo a realidade social concreta dos alunos como ponto de partida para a orientação da aprendizagem e direção do ensino e mediante uma prática docente sistemática, organizada e planejada, a professora consegue criar as condições para uma aprendizagem efetiva, manifestada através de uma reação ativa, consciente e crítica dos alunos.

Foi exatamente nessa sala em que percebi a prática docente desenvolvida de forma mais sistemática e organizada, que constatei uma relação discente mais ativa. Nela, a direção da professora era de natureza democrática, professora e alunos compartilhavam objetivos e ações a fim de tornarem as tarefas de ensino e estudo mais produtivas. A direção que a professora imprimia ao processo de ensino não prescindia de exigências que tinham o objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades e hábitos de estudo por parte dos alunos.

Com base em normas disciplinares estabelecidas em conjunto, a interação professor-aluno, nessa sala, desenvolve-se num clima que permite o exercício da autonomia, reciprocidade e respeito mútuo, em que as competências e limites, tanto da professora como dos alunos, são respeitados. Trata-se de uma interação em que os sujeitos da ação sabem o que vão realizar juntos e o que se espera de cada um, tendo em vista os objetivos a serem atingidos.

. Estrutura e dinâmica das aulas: fases ou passos didáticos

Tanto na literatura didática, como na própria escola, a aula tem sido identificada como a forma predominante de organização do processo de ensino. Na educação brasileira, sua utilização como meio de transmissão de conhecimentos na sala de

aula aparece desde o *Ratio Studiorum* - plano pedagógico da educação jesuítica, até os livros de Didática publicados mais recentemente.

Com o surgimento de críticas ao ensino tradicional, centrado no professor, a aula passou a ser considerada como uma forma ultrapassada de organização do ensino, sendo os professores que continuavam a utilizá-la, taxados de conservadores. Assim é que hoje, quando se fala em aula, a idéia mais comum é a de um professor expondo um assunto a uma classe silenciosa. É a conhecida aula expositiva, que a despeito de todas as críticas, continua tendo amplo emprego nas escolas. Com toda razão, em estudos sobre a prática docente¹², a aula vem sendo apresentada, do 1º. ao 3º. graus de ensino, como a atividade mais utilizada pelos professores, bem assim, a preferida pelos alunos.

Neste estudo, em que o processo de ensino, conforme já explicitado, é entendido como ação conjunta do professor e dos alunos, no qual o professor organiza, estimula e dirige atividades de ensino, em função da aprendizagem dos alunos, a aula foi considerada como a forma básica de organização do ensino. Para ela convergem os elementos constitutivos do processo didático. Nela se realiza a unidade entre ensino e aprendizagem.

(12) Consultar, por exemplo, Balzan (1977), Ronca (1984), Singer (1988), Veiga (1989), Cunha (1989) e Martins (1989).

O termo aula, portanto, não se restringe à aula expositiva, tem uma conotação mais ampla, aplicando-se às várias formas de organização do ensino dirigidas pelo professor, tendo em vista as atividades de ensino e estudo.

Já foi também explicitado neste estudo, que enquanto uma atividade intencional e planejada, a aula requer uma estruturação didática, ou seja, etapas ou passos mais ou menos constantes, que estabelecem a seqüência do ensino de acordo com a matéria, o processo de assimilação e as situações didáticas concretas e que na maior parte das vezes, não se tem uma aula, mas um conjunto de aulas. E que, tendo em vista as suas funções, nela se conjugam diversas formas didáticas por meio das quais é estabelecida a correspondência entre tipos de aula e métodos de ensino.

Em relação à escola observada, pude constatar, quanto à maneira como as professoras estruturam e dirigem as suas aulas, que essas se prestavam a duas funções: introdução e tratamento de conteúdo novo; consolidação de conteúdo através da resolução e correção de exercícios em classe, ou correção de tarefas de casa.

No mais comum, as aulas se estruturavam em dois momentos: o primeiro, o da introdução e exploração do conteúdo novo, caracterizado pela preparação e exposição do assunto pela

professora. O segundo, o da fixação e sistematização dos conteúdos, visando a sua retenção e memorização pelos alunos, através da repetição exaustiva e mecânica dos exercícios e, ao final, pela correção dos mesmos.

a) Introdução e exploração do conteúdo "novo" -

Algumas das professoras começavam a aula através da recordação do conteúdo anterior, feita rapidamente e sem a participação dos alunos. Em seguida, sem qualquer alusão aos objetivos pretendidos com o estudo do conteúdo novo e, geralmente, também sem qualquer preocupação em relacioná-lo às experiências dos alunos, a professora fazia a exposição.

A forma da exposição variava de professora para professora. A professora da 3ª. série fazia uma exposição extensa e cansativa, apresentando o conteúdo de forma dogmática e tolhendo todo e qualquer questionamento e manifestação dos alunos. Há que se evidenciar, entretanto, a sua preocupação em relacionar o conteúdo "novo" com o "velho".

A professora da 1ª. série "forte", que também era adepta das exposições mais extensas, embora procurasse intercalar a exposição com algumas perguntas, estas se prestavam, tão somente, a que os alunos absorvessem e repetissem as explicações dadas por ela. Ou seja, a professora não estabelecia uma conversação didática com os alunos.

Já as professoras da 1^a. série "fraca" e 2^a. série que evidenciavam falta de manejo total da turma, eram bastante sucintas em suas exposições. Com essa postura, acredito eu, de certa forma evitavam o estabelecimento de um diálogo com os alunos, como que tentando garantir um certo controle da turma.

Embora nas entrevistas as professoras tivessem dito que esse momento da aula era bastante flexível, o que constatei, na maioria das observações realizadas, não foi exatamente isso: tudo era pré-fixado e os papéis das professoras e dos alunos eram pré-determinados e verticalizados. As professoras já traziam o conteúdo "pronto" e os alunos limitavam-se a ouvi-las. O *pseudo* trabalho intelectual dos alunos, só era iniciado, propriamente, após a exposição das professoras, no momento seguinte, o da realização dos exercícios.

Na maioria das vezes, a exposição era feita com o suporte do livro didático, ou de um texto, ou de exercícios passados no quadro.

A maneira como essas quatro professoras faziam a exposição, evidenciava um entendimento de que o seu papel era o de interpretar o conteúdo para os alunos, de sorte a garantir a sua reprodução por eles.

Essa forma de abordagem dos conteúdos pelas professoras, de cunho eminentemente expositivo e verbalista, é inadequada a um ensino que se pretenda crítico e criativo. Os

conteúdos são tomados como estáticos e cristalizados - as professoras aceitam e repassam os conteúdos aos alunos, como verdades prontas e acabadas. Na transmissão dos conteúdos não são levadas em consideração as condições sócio-culturais e individuais dos alunos o que, conseqüentemente, afeta a sua assimilação e o rendimento escolar. O tratamento dos conteúdos reduz-se ao que o livro didático oferece; ignora-se por completo o que os alunos já sabem, suas experiências de vida, seus anseios, enfim, as necessidades teóricas e práticas colocadas pelas suas condições concretas de vida.

Uma única professora - a da 4ª. série - fazia a introdução do conteúdo "novo" de uma maneira diferenciada em relação às demais. Ao estabelecer objetivos comuns e relações comunicativas com os alunos acerca das ações a serem desenvolvidas na aula, mostrava uma preocupação pela participação e envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem, sem descuidar da necessária diretividade desse processo. Com essa postura, a professora demonstrava reconhecer que a aquisição de conhecimentos se dá numa relação que contém um pólo dirigente - o professor - que não pode prescindir do outro pólo, o aluno e mesmo se constituir sem ele. Esse, entretanto, não é exclusivamente o pólo dirigido, mas o outro lado da relação educativa.

Nessa perspectiva, na apresentação do "novo" conteúdo, como forma de envolver os alunos e assegurar o

interesse deles pelos estudos, a professora procurava relacionar suas experiências de vida com os conteúdos trabalhados; na exploração dos conteúdos das várias matérias, ela ora utilizava a conversação didática, ora a exposição verbal, mas seu objetivo era sempre o mesmo: assegurar que os alunos raciocinassem, refletissem sobre o conteúdo e o assimilassem de forma ativa, mobilizando suas operações mentais. Todo o esforço da professora se centrava na problematização do tema de estudo, de tal sorte que este se convertesse em um problema subjetivo do aluno. Dessa forma, quer através das perguntas que dirigia aos alunos, quer através das exposições que fazia, para a professora, o fundamental era garantir que o aluno mobilizasse as suas operações mentais no sentido de se assegurar a sua autoatividade. Com essa postura, a professora evidenciava o entendimento de que o ensino é realmente o processo de conhecimento pelo aluno e que nesse sentido, o que se deve questionar em relação à forma de organização do ensino, não é o emprego ou não de um determinado método, mas os objetivos que irão orientar o seu emprego. Ou seja, tanto a conversação didática, quanto a exposição verbal se prestam ao ensino ativo, desde que a orientá-los esteja o objetivo de desenvolver o pensamento autônomo, crítico e criativo do aluno.

b) Fixação e sistematização dos conteúdos - Na maioria dos casos, esse momento da aula era destinado à resolução e à correção de exercícios. Para as professoras, essas atividades

tinham como objetivo fazer com que os alunos reproduzissem os conteúdos de maneira mecânica e o mais fidedignamente possível. A maioria dos exercícios não requeria mais do que a reprodução mecânica dos conteúdos do livro didático, não se prestando a mobilizar a atividade intelectual, o raciocínio e o pensamento autônomo dos alunos.

Os exercícios, as revisões de noções e conceitos e outras formas de consolidação da aprendizagem são momentos necessários da aula. Entretanto, serão de pouca valia se não são propiciarem oportunidades para que os alunos estabeleçam relações entre o estudado e situações novas, comparem conhecimentos obtidos com fatos e problemas da vida real, resolvam problemas ou questões diferentes de como são tratadas no livro didático, ponham em prática habilidades, hábitos e atitudes decorrentes do estudo da matéria. E isso não foi observado nas aulas de quatro das professoras.

Também aqui se destacou a professora da 4^a. série que tentava trabalhar a fixação do conteúdo para além dos exercícios do livro. Fazia revisões rápidas do conteúdo, elaboração de sínteses do conteúdo, leituras de textos complementares, pesquisa individual e trabalho em grupo, aplicação dos conhecimentos à realidade visando a consolidação dos conteúdos.

- A avaliação

Tarefa integrante do trabalho docente, a avaliação deve acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e aprendizagem. É, pois, uma tarefa complexa, que não se resume à correção de exercícios e à realização de testes e de provas e atribuições de notas, ou seja, à função de controle da aprendizagem. Ao contrário, é um momento do processo de ensino que deve cumprir, também, funções pedagógico-didáticas e de diagnóstico, uma vez que, através dela, os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos deverão ser comparados com os objetivos propostos a fim de evidenciar os progressos, as dificuldades e de reorientar o trabalho docente na tomada de novas decisões.

Ao acompanhar a maneira como as professoras desenvolviam essa tarefa na escola, pude constatar que elas reduziam a avaliação à correção de exercícios e à cobrança através de testes e provas com questões objetivas dos conhecimentos memorizados pelos alunos. Coerentemente com a concepção de ensino assumida pelas professoras, bem assim, com a forma como organizavam e desenvolviam as atividades de ensino, as notas eram usadas como instrumento de controle e, às vezes, também de coerção. Eram considerados alunos com bom aproveitamento, aqueles que nos exercícios, testes e provas reproduziam o conteúdo trabalhado nas aulas, conforme estivessem sistematizados nos livros ou nas anotações.

Constituía uma exceção, a tarefa de avaliação desenvolvida pela professora da 4^a. série. Embora entre os instrumentos de avaliação por ela utilizados se incluíssem a observação e as tarefas de casa, os seus principais instrumentos de avaliação, tal e qual os das demais professoras, eram os exercícios, os testes semanais e as provas bimestrais. Mas, o que distinguia os seus exercícios, testes e provas dos das demais professoras da escola, é que além de questões objetivas, apresentavam também questões dissertativas, que davam margem à reflexão e elaboração de respostas construídas pelos alunos, com suas próprias palavras.

Outra constatação a que cheguei em relação à avaliação na escola é que as respostas dos exercícios de classe, das tarefas de casa, dos testes e provas não eram analisadas e aproveitadas para um diagnóstico da turma: o que os alunos aprenderam, o que não aprenderam, a natureza dos erros cometidos. Tampouco se prestavam à avaliação do trabalho da professora em relação a alguma falha metodológica ou domínio dos conteúdos.

Usualmente, a correção dos exercícios e entrega dos testes e provas não merecia qualquer comentário pelas professoras. Nesse sentido, constituía exceção, não só a professora da 4^a. série, mas também a professora da 3^a. série. Ao contrário das demais, essas duas professoras, com base em uma análise dos resultados obtidos pelos alunos nos testes e provas,

procuravam estabelecer um diagnóstico da turma: nível de aprendizagem e dificuldades demonstradas pelos alunos. Em relação à professora da 4^a. série, esse diagnóstico era complementado com dados obtidos nas observações e nas correções das tarefas de casa. Uma vez realizado esse diagnóstico da turma, os dados/informações eram apresentados aos alunos e discutidos com eles, a fim de serem levantadas as possíveis causas das dificuldades encontradas, bem como as alternativas para superá-las. Quando se evidenciava a necessidade de retomar os conteúdos, isso era feito imediatamente. Algumas vezes, o problema implicava apenas em um pouco mais de estudo da parte dos alunos. Muitas vezes, ao retornar o conteúdo, a professora da 4^a. série recorria à colaboração dos alunos que já dominavam o assunto, para explicá-lo aos colegas que ainda apresentavam alguma dificuldade.

Quanto à utilização da correção da tarefa de casa e dos exercícios de classe com os mesmos propósitos, ou seja, identificar os progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor e determinar as modificações requeridas pelo processo de ensino, tendo em vista um melhor cumprimento dos objetivos, nem sempre eram profícuas. Isso porque grande parte dos alunos não fazia as tarefas; outras vezes, elas nem eram corrigidas; quase sempre eram corrigidas oralmente e, nem todas as professoras se dispunham a recolher os cadernos dos alunos. Havia até uma professora, a da 3^a. série, que não marcava tarefa para casa. E outra, a da 2^a. série, que muitas vezes passava as respostas dos exercícios no quadro para os alunos copiarem.

Embora as professoras tivessem dito nas entrevistas, que às notas das provas se somavam pontos atribuídos aos alunos pela assiduidade, cumprimento das tarefas, pontualidade, interesse e atenção demonstrados nas aulas, isso não era verdadeiro. Aliás, excluída a professora da 4ª. série, as demais sempre recorriam às notas como "arma" para intimidar e ameaçar os alunos como forma de obter a atenção da turma e manter a ordem no andamento das aulas.

Pelo exposto, o que pude concluir sobre o cumprimento da tarefa de avaliação desenvolvida pelas professoras é que salvo as exceções apresentadas, essa tarefa, tal e qual a de planejamento, não era entendida como um momento integrante do processo de ensino e aprendizagem e ficava limitada à função de controle, mediante a qual se fazia uma classificação quantitativa dos alunos, a partir das notas por eles obtidas nos testes e provas.

Faltava às professoras um melhor entendimento sobre a avaliação escolar. Elas não entendiam a avaliação escolar como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, desconheciam as suas tarefas - verificação, qualificação e apreciação qualitativa e que entre as suas funções, se incluíam, também, a pedagógico-didático e a de diagnóstico.

Mais uma vez, coloco a necessidade de existência na escola de um espaço/momento de trabalho comum, no qual as

professoras, juntamente com a coordenadora pedagógica, possam buscar formas de superar essas dificuldades de sua formação profissional e de encaminhamentos para a sua prática docente.

É preciso que as professoras entendam a avaliação como um dos momentos do processo de ensino articulado aos demais e que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de novas decisões em relação ao andamento do processo. Daí a avaliação ter que ser referida aos objetivos, conteúdos e métodos expressos nos planos de ensino e de aulas e efetivados no decorrer das aulas. É preciso que o professor esteja sempre atento ao comportamento de seus alunos, pois ele precisa saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás do comportamento manifestado pelos alunos, tais como: desinteresse, falta de atenção, indisciplina, agressividade, baixo aproveitamento etc. Só através da correção de exercícios, dos testes e provas será impossível que o professor consiga avaliar os seus alunos. É preciso que ele também lance mão de outros instrumentos de avaliação, como a observação e a entrevista com os próprios alunos, com seus pais, outros professores etc. Mas, pelo fato de a avaliação permear todo o processo de ensino e aprendizagem e de o professor lançar mão de instrumentos como a observação e a entrevista, não significa também que se exclua o momento específico da avaliação, ou seja, a prova em que o aluno irá demonstrar o nível de

conhecimento por ele atingido. É importante ressaltar, ainda, que ao analisar os resultados obtidos por seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve ter consciência de que esses resultados constituem também manifestações sobre o desenvolvimento de sua prática docente.

2 - A ESTRUTURAÇÃO DIDÁTICA DA AULA EM CLASSES DE 1ª. A 4ª. SÉRIE - AS TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS

Ao estudar a estrutura e a dinâmica da aula, entendendo por isso a organização da aula por meio de passos ou funções didáticas, de modo a assegurar o inter-relacionamento dos componentes do ensino, minha intenção foi a de: primeiro, verificar as condições reais de trabalho das professoras; segundo, analisar os aspectos do processo docente - planejamento, direção/execução do processo de ensino e aprendizagem e avaliação - destacando sua parte central, a direção/execução do processo. Com isso, eu quis investigar não apenas os requisitos de organização da aula mas, principalmente, a articulação entre a aula propriamente dita e as outras duas tarefas didáticas, o planejamento e a avaliação, dentro das condições mais amplas de organização do trabalho escolar.

Concluídos os comentários sob que formas e condições o processo didático se realiza na escola observada,

confrontando a teoria com a realidade escolar, cabe agora delinear os caminhos possíveis de transformação do trabalho docente. A esta altura do estudo realizado, que pistas a realidade estaria indicando no sentido de renovação da prática docente ? Para além das limitações constatadas são possíveis outras formas de estruturação didática da aula ? Ou, é possível desencadear novos encaminhamentos para o trabalho docente tendo como ponto de partida indícios de práticas já em desenvolvimento, ainda que de forma precária ?

Embora reconhecendo que as mudanças na sala de aula impliquem transformações mais amplas na realidade escolar e na sociedade, há um espaço para a sua realização, ainda que limitado às condições atuais do ensino e da escola. Desde que orientada teórica e praticamente de modo adequado e seguro, é possível imprimir uma nova qualidade para a prática docente. Há várias pistas que a realidade analisada aponta para fundamentar a necessidade e a possibilidade dessa orientação. Entre elas destaco as que julgo fundamentais.

- O redimensionamento da prática docente das professoras

Na orientação teórico-prática a ser oferecida às professoras é preciso mostrar-lhes que os limites de sua prática docente são históricos e, portanto, superáveis. Nesse sentido, qualquer mudança a ser efetuada na organização da prática docente

dessas professoras, de forma a resultar em transformações na estrutura e dinâmica das aulas, implicará em que elas tenham uma nova postura em relação às finalidades sócio-políticas e pedagógicas da ação educativa, bem assim, uma nova concepção acerca do processo de ensino e de sua condução e do processo de aprendizagem.

Um dos pontos que considero fundamental ressaltar é o do papel da escola enquanto instituição responsável pela transmissão de conhecimentos. E, além disso, destacar, que pela transmissão de conhecimentos ela pode contribuir para uma leitura e um entendimento desmistificado e desideologizado da realidade, potencializando a participação do indivíduo na luta pela transformação da sociedade.

Uma vez que as professoras reconheçam essa nova concepção acerca do papel que cabe à escola desempenhar na sociedade, isso implicará no empenho delas em criticar e repensar o papel que elas desempenham na escola, o conteúdo que transmitem, as formas de que se utilizam para transmitir o conteúdo, o processo de planejamento, a estrutura e dinâmica de suas aulas, o processo de avaliação, o papel que caberá ao aluno desempenhar, enfim, reorientar a sua prática docente.

- O planejamento

Há na escola observada, condições efetivas para reorientação da prática de planejamento. Não se pode dizer que os

órgãos superiores da administração escolar impeçam a autonomia das professoras em relação ao fazer pedagógico e nem que as professoras ofereçam resistência à efetivação dessa tarefa.

Nesse sentido, julgo oportuno destacar aqui algumas alternativas de encaminhamento, no intuito de superar a forma como o processo de planejamento vem ocorrendo.

É preciso destacar que a implantação na escola das reuniões periódicas, em que professoras, diretora e coordenadora pedagógica possam estar avaliando, refletindo e reformulando conjuntamente a prática docente, será da maior importância para que esse intento atinja êxito. Como já foi dito, essas reuniões permitirão a criação, dentro da própria escola, de espaços/momentos de reflexão coletiva que possam ser utilizados para acompanhamento, avaliação e reformulação do processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao seu aprimoramento. Além disso, esses encontros poderão se constituir num primeiro passo para a construção de um projeto pedagógico para a escola.

Nesse caso, é preciso que a direção, a coordenação pedagógica e as professoras tenham bastante clareza quanto aos rumos que pretendem imprimir à tarefa educativa, ou seja, às finalidades a serem atingidas com a escolarização, com o 1º. grau em geral e com cada disciplina do currículo das quatro primeiras séries do 1º. grau em especial. Ao mesmo tempo, isso vai exigir

que sejam por elas explicitadas a opção por uma determinada perspectiva de conteúdos, fundamentada em uma visão de homem, de mundo e de sociedade.

Planejar o processo de ensino implicará em buscar um novo entendimento desse processo e das tarefas sociais da educação e do ensino e, com base nesse entendimento, tomar decisões acerca dos métodos e modos de executá-lo nas condições didáticas específicas em que ele transcorrerá na sala de aula. Como se sabe, é através da articulação dos elementos, componentes e momentos do processo de ensino, observadas as condições em que ele se realiza, que se garante a efetivação de um ensino de melhor qualidade, com maior possibilidade de alcance dos objetivos pretendidos. Planejar o processo de ensino compreenderá a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação face aos objetivos propostos e sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino na sala de aula.

Na tríplice relação entre conteúdo, ensino e aprendizagem, o planejamento de ensino constituirá a previsão de formas e procedimentos pelos quais o professor tornará os conteúdos didaticamente assimiláveis pelos alunos, tendo em vista dirigir as atividades de ensino e as atividades de estudo ativo pelos alunos. Para isso, precisará levar em conta as exigências educativas estabelecidas pelo sistema escolar e a necessidade de formação dos alunos, em função de objetivos político-pedagógicos.

Dessa forma, o planejamento de ensino torna-se-á, efetivamente, um meio para se programar as ações docentes e discentes e um momento de reflexão intimamente ligado à avaliação. Compreenderá a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação face aos objetivos propostos e sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Uma de suas principais características deverá ser a flexibilidade, porque não poderá limitar a liberdade do professor nas suas tarefas educativas e nem poderá deixar de subordinar-se às características efetivas de aprendizagem dos alunos e às condições específicas de cada situação didática.

À medida que forem sendo estabelecidas as diretrizes gerais da prática pedagógica escolar, irão se definindo, também, os modos de organizá-la. E mais, realizado de forma coletiva, este trabalho não só leva a diretora, a coordenadora pedagógica e as professoras a aprenderem a pensar e agir em conjunto, como também amplia, consideravelmente, o compromisso de cada uma em relação a uma decisão que é tomada em comum. As possibilidades de que uma prática semelhante seja utilizada em sala de aula também aumentam.

- O clima sócio-interacional

O clima sócio-interacional estabelecido na 4ª série mostra que a interação professor-alunos não ocorre isolada

do conjunto dos aspectos intra-escolares e extra-escolares. A sala de aula é uma instituição social sujeita às condições externas do contexto social e escolar e às condições internas do professor e dos alunos, o que implica levar em conta certas exigências objetivas de sua direção e, ao mesmo tempo, as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Na prática docente dessa professora já se percebia uma proposta nessa direção. Para essa professora e seus alunos, já estava claro que quando se almeja uma reação discente ativa, consciente e crítica ao longo do processo de ensino, não se pode prescindir da afetividade, de uma organização e de normas disciplinares que têm o objetivo de desenvolvimento de hábitos de estudos necessários à aprendizagem. Essa professora demonstra não ignorar que afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis e presentes na interação professor-aluno-matéria na sala de aula.

Obviamente as "normas disciplinares" não têm um fim em si mesmas e nem devem ser tomadas como instrumento da autoridade irrestrita da professora. Trata-se de assegurar a direção e organização da sala de aula tendo em vista criar as condições favoráveis à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a "direção" ganha uma amplitude maior, requerendo da professora o domínio dos conteúdos e da metodologia, a organização e participação ativa dos alunos, a ligação dos conteúdos com a vida cotidiana, adequadas formas de avaliação. A prática docente da

professora da 4ª. série mostra que é possível uma relação equilibrada entre a direção do professor e a autonomia dos alunos, servindo de exemplo para as demais professoras da escola.

A propósito do aproveitamento da experiência de bons professores como exemplo, bem como da troca de experiências entre professores, quero registrar que reconheço ser esta uma prática salutar que deve ser implantada nas escolas como fonte de informação e como impulso para a transformação da prática docente.

- A seleção e organização dos conteúdos

A conduta das professoras da escola na seleção dos conteúdos não difere da conduta de professores de outras escolas em relação ao trato dessa mesma questão. Os conteúdos selecionados pelas professoras e transmitidos em suas aulas eram extraídos dos livros adotados ou dos livros disponíveis para consulta na própria escola. Dada a relevância atribuída aos conteúdos na proposta de ensino que defendo neste estudo, algumas questões a esse respeito precisam ser analisadas.

Ao selecionar os conteúdos de seu plano de ensino e de suas aulas, de acordo com LIBÂNEO (1991 : 133) o professor não poderá se limitar aos livros didáticos, mas deverá se basear em três fontes: no programa oficial de ensino, nos conteúdos básicos

das ciências e nas exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos. A seleção dos conteúdos deverá ir além dos programas oficiais e da organização lógica da matéria, ligando-se às exigências teóricas e práticas da vida social e ser considerada em três sentidos: condições reais de aprendizagem dos alunos; domínio de conhecimentos básicos e habilidades intelectuais para participação no mundo do trabalho, da cultura e da política; conexão dos conteúdos com fatos e problemas da realidade de vida dos alunos. Cabe ainda aos professores submeterem os conteúdos aos crivos dos seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade tendo em vista o conhecimento crítico da realidade. Isso implica em selecionar, dentre o corpo de conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, os que mais se adequam a esses fins.

Essa forma de entendimento acerca dos conteúdos que à escola compete transmitir, traz implícita a compreensão da historicidade do conteúdo e é encaminhada para uma determinada forma de fazer pedagógica que privilegia, acima de tudo, a reflexão dos alunos sobre esses conteúdos, de forma a permitir-lhes que eles os reelaborem e reorganizem, deles se apropriando. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a prática docente se propõe ao desenvolvimento de um conteúdo crítico.

Em relação à seleção e organização dos conteúdos, cabe uma consideração acerca do livro didático.

O processo gradativo de desqualificação do professor com a deterioração dos seus cursos de formação, bem como a sua desvalorização profissional pelas condições em que se dá o exercício da docência, são dois fatores fundamentais para a compreensão do fenômeno da "fetichização" do livro didático pelas professoras.

É por demais sabida a péssima qualidade da maioria dos livros didáticos atualmente em circulação. Diante desse quadro, o que causa perplexidade, não é o fato de as editoras produzirem materiais de tal qualidade para consumo fácil pelos professores e sim, que nenhuma ação efetiva seja desenvolvida a partir das políticas educacionais vigentes, com a finalidade de acompanhar essa produção. Nesse nível, a solução dessa questão escapa à competência do professor que nada mais pode fazer do que denunciar essa situação e reivindicar a elaboração de livros didáticos de melhor qualidade. Mas isso não invalida o uso desses mesmos livros, desde que o professor desmistifique o seu uso, tenha uma postura crítica em relação a eles, bem como seja capaz de utilizá-los de forma mais criativa, com resultados mais produtivos para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Trabalhando na escola de forma conjunta, essa tarefa torna-se mais fácil de ser desenvolvida.

- A aprendizagem e os exercícios

A observação das aulas mostrou que as professoras atribuem um peso substantivo aos exercícios. Após a exposição da matéria, os alunos são submetidos à repetição exaustiva de exercícios de fixação, destinados, na maior parte das vezes, a reproduzir o que lhes foi repassado pela professora. Não se trata de suprimir os exercícios, mas essa reprodução reflexa pelos alunos das informações que ouve da professora não ajuda a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Em oposição à aprendizagem reflexa, o que se postula é a aprendizagem ativa, de modo que os exercícios sejam parte da relação cognitiva que o aluno trava com os conteúdos do saber sistematizado, na qual se desenvolvem o raciocínio e o pensamento autônomo e criador.

A ênfase na aprendizagem ativa, no que se refere aos exercícios, não significa que estes sejam dispensáveis. No processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos é preciso a exercitação, mediante a qual os alunos internalizam os conteúdos e desenvolvem suas capacidades cognoscitivas, suas habilidades, seus hábitos e formam suas atitudes e convicções. A exercitação dos conteúdos é, pois, uma exigência para que os alunos desenvolvam suas capacidades e incorporem modos de interpretar e agir sobre a realidade.

A exercitação se amplia, pela aplicação dos conteúdos assimilados e internalizados, em novas e variadas

situações na solução de problemas semelhantes àqueles que foram solucionados com o conhecimento aprendido e exercitado.

- A questão dos passos ou funções didáticas

Na prática docente, os modos de transmissão e assimilação ativos dos conteúdos e sua aplicação resultam nos passos didáticos de uma aula. Diante do caráter da atividade cognoscitiva dos alunos no processo de conhecimento e de sua direção e organização pelo professor, o processo de ensino não pode prescindir de uma estruturação.

Mas, o fato de se reconhecer uma ordem legítima de passos ou fases para o ensino, não significa admitir que eles devam se constituir numa seqüência rígida e linear, tal e qual a postulada na clássica formulação dos "passos formais" herbartianos, de certa forma reproduzidos na seqüência de atividades docentes observadas nas aulas das professoras.

Ao contrário, como os modos de transmissão e assimilação ativos não são mecânicos, a sua aplicação no ensino também não deve ser mecânica. O importante é que os passos didáticos, além de definidos na sua relação e interdependência com o processo de assimilação consciente e ativa, atendam exigências concretas de aprendizagem sob determinadas condições didáticas. Nesse sentido, não se faz necessária muita pesquisa para se verificar que o processo de ensino compreende a

introdução dos objetivos e do tema da aula, a transmissão do conteúdo novo, a consolidação, a aplicação e a avaliação.

Com base na proposta de LIBÂNEO (1990 : 470-479) e levando em consideração as idéias defendidas neste estudo, entendo que os passos didáticos devam ser os seguintes: introdução e tratamento didático do conteúdo, consolidação do conteúdo, aplicação, controle e avaliação.

Importa destacar que, como não há limites nítidos entre os momentos do processo de aprendizagem, ou seja, não é possível saber com exatidão, onde termina a assimilação e onde se inicia a exercitação, da mesma forma há uma interpenetração entre os passos didáticos. Importa destacar, também, que os passos didáticos não precisam ser ordenados em uma seqüência rígida de utilização, bem como a programação de aulas correspondente a cada passo didático ou a utilização de todos os passos numa só aula depende dos objetivos e conteúdo da matéria, das habilidades e capacidades mentais requeridas nas tarefas, do número de aulas semanais e da própria duração da aula. Na realidade, em relação a essas questões, o que importa é preservar e garantir a articulação dos momentos do processo, de sorte que o ensino não se reduza a um ato mecânico e nem essencialmente técnico. Ou seja, o que importa é que o professor saiba utilizar os passos didáticos da forma mais inteligente e criativa possível. Cumpre observar que a postulação de uma lógica do processo didático,

traduzida em fases ou passos didáticos, não leva ao entendimento de que isso seja suficiente para resolver os problemas de melhoria da qualidade do ensino. Antes, têm relevância substantiva as concepções do professor sobre sociedade, educação, escola, criança, processo de ensino e aprendizagem, que orientam suas opções de trabalho. Todavia, em qualquer atividade social ou profissional não é suficiente tomar uma posição e efetuar opções norteadoras da ação somente com base numa orientação ideológica genérica, requerendo-se também a competência técnica, os modos de fazer, obviamente o "como" ensinar tem como suporte opções sócio-políticas assim como uma fundamentação teórica dos pressupostos do ensino. Mas um professor não pode prescindir das estratégias de ensino e aprendizagem, como condição para atingir os objetivos da escolarização.

- A avaliação

A maneira como as professoras da escola observada lidam com a avaliação não difere do que comumente é realizado em outras escolas, ou seja, a avaliação se presta apenas à função de controle da aprendizagem. Mas, ainda que nessa perspectiva, a avaliação não se constitua num processo permanente e em um momento articulado aos demais momentos do processo de ensino, não cumprindo funções pedagógico-didáticas e nem de diagnóstico, é possível utilizar os seus resultados no sentido de acompanhar as dificuldades e progressos evidenciados pelos alunos,

possibilitando a retomada do processo de ensino no que se evidencia como necessário.

Quanto às perspectivas de mudanças na prática de avaliação das professoras da escola pública, para além do autoritarismo do qual essa prática atualmente se reveste, será uma decorrência lógica da análise e reflexão que as professoras fizerem de sua prática docente atual, em consequência da definição política de sua prática educativa em direção ao ensino crítico.

Sem perder de vista as características dessa pesquisa - estudo de caso - e, portanto, baseada no estudo de uma realidade singular e, sem desconsiderar também o limite imposto pela subjetividade inerente a todo julgamento, posso afirmar que as conclusões a que cheguei podem ser estendidas às demais escolas da rede pública de ensino.

Embora a realidade observada possua características peculiares, os limites nela constatados refletem elementos contextuais presentes em outras escolas públicas e, mesmo, privadas. Ou seja, as dificuldades evidenciadas, relativas à ação escolar em geral e ao trabalho docente em particular, são dificuldades que existem, salvo honrosas exceções, em todo o sistema de ensino público.

CONCLUSÃO

**... não, não tenho caminho novo.*

O que tenho de novo é o jeito de caminhar.*

Thiago de Melo

Este estudo foi realizado tendo em vista aprofundar o conhecimento sobre a aula, tanto nos seus aspectos históricos, mostrando o desenvolvimento das concepções correntes, quanto nos seus aspectos pedagógico-didáticos, verificando no seu cotidiano escolar a manifestação daquelas concepções e identificando os obstáculos e as possibilidades face aos diversos condicionantes do trabalho docente. Mais especificamente, buscou investigar a estrutura e dinâmica da aula em termos do que se constata na prática escolar, e do que pode ser modificado em relação aos objetivos da escola na sociedade brasileira. Com esses propósitos, realizei um estudo de caso sobre a prática docente de cinco professoras de 1^a. à 4^a. série de uma escola pública de Goiânia.

O interesse pela pesquisa foi norteado pela possibilidade de realizar um estudo que trouxesse mais solidez, consistência e significado para a minha prática, em função da formação de professores para classes de 1^a. a 4^a. série do 1^o. grau, bem como por acreditar que poderia representar uma contribuição teórico-prática para o avanço nas atuais investigações da Didática, nas questões que dizem respeito ao cotidiano escolar.

Para os propósitos do estudo, parti inicialmente da convicção de que a aula, no contexto da prática pedagógica escolar atual, continua sendo a forma básica de organização do ensino. Com isso, cabia uma revisão das concepções e propostas de aula tal como aparecem nas correntes pedagógicas, tendo em vista buscar formas de sua organização e condução. Conforme mostrei, efetivamente, a história da Pedagogia e da Didática foi pródiga no desenvolvimento de propostas de estruturação do ensino, as quais ainda têm ressonância na prática escolar. Consegui, assim, reunir alguns paradigmas de aula em três grandes grupos - a concepção tradicional, a ativa e a tecnicista - em correspondência com as tendências pedagógicas mais conhecidas.

Confrontando as aulas ministradas pelas professoras da escola observada, com as concepções anteriormente referidas, é possível concluir que as características dessas aulas, em termos de sua estruturação e dinâmica, na sua quase totalidade,

identificam-se com traços evidenciados na concepção tradicional de aula.

Essa constatação não é diferente do que tem sido confirmado em outros estudos. Na sociedade brasileira são por demais conhecidas as dificuldades que afetam a prática docente dos professores da escola pública, com efeitos comprometedores da qualidade de ensino, evidenciados no fracasso escolar de grande parte do alunado. Essas dificuldades são, pois, reflexo da realidade da prática social mais ampla. Sendo assim, a permanência na escola, de uma prática baseada nos traços mais vulgarizados da pedagogia tradicional, precisa ser explicada no conjunto da problemática real vivenciada pelos professores brasileiros, e confirmada por esse estudo. Com formação profissional deficitária, baixos salários, carecendo de práticas governamentais adequadas para o seu aperfeiçoamento e exercendo uma profissão com pouco reconhecimento social, as professoras evidenciam não ter uma compreensão clara das tarefas docentes requeridas para uma prática educativa comprometida com a construção de uma nova ordem social, bem como da importância de seu papel nesse projeto.

Confrontando-se o referencial teórico pelo qual se explicitam as condições e os modos em que a aula atende requisitos de uma teoria do ensino e da aprendizagem, com as formas de aula observadas e os resultados que apresentam, concluiu-se que há um grande distanciamento entre a teoria e a

prática. Isto se constata, inclusive, no fato de que a própria pedagogia tradicional aparece na prática escolar em suas manifestações mais vulgarizadas, tais como o excesso de verbalismo, a memorização, a repetição mecânica de exercícios, o autoritarismo da avaliação, para citar apenas algumas delas. Se isso se dá em relação à própria pedagogia tradicional, com mais razão tenderá a ocorrer em relação a outras tendências pedagógicas.

No que se refere ao objetivo mais direto desta pesquisa, a prática de aula atém-se, basicamente, aos passos formais, tais como foram estruturados pelos seguidores de Herbart. É claro que essas práticas não aparecem em sua forma pura, porquanto os professores vão incorporando, mais ou menos aleatoriamente, procedimentos que aprenderam com seus professores, na sua formação, através de leituras, nos treinamentos, nas conversas com colegas. No entanto, pode-se apurar na pesquisa, que a ordem das etapas do ensino é aquela dos "passos formais", o que, sem dúvida, conduz a um modelo único de aula e ao trabalho mecânico do professor. Com isso, perde-se de vista a concatenação de atos de ensino e aprendizagem e a articulação dos aspectos lógicos, psicológicos e didáticos. É impossível negar a necessidade de uma lógica e uma racionalidade para a prática docente, mas isso não significa que todas as aulas devam seguir um mesmo esquema.

No decorrer deste estudo, foi mostrado que a estruturação da aula depende do cruzamento de vários fatores, entre eles, os objetivos, a matéria, as condições sócio-culturais e psíquicas dos alunos, a capacidade de o professor aplicar métodos, procedimentos e técnicas adequadas, enfim, as condições didáticas concretas. Um ensino eficaz não significa desconhecer uma certa ordem nos passos didáticos, mas antes, considerar diferentes processos de ensino e aprendizagem de uma determinada matéria, sob determinadas condições didáticas. Além disso, cumpre considerar que entre as fases ou passos didáticos há uma interpenetração e, freqüentemente, uma superposição deles na dinâmica do ensino.

O que se constatou no decurso das observações, foi que a estruturação da aula se baseava num modelo estático, linear e mecânico dos passos. Na verdade, pode-se dizer que isso decorre de um desconhecimento das teorias de ensino e aprendizagem que valorizam a atividade cognoscitiva do aluno, implicando a formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades mentais, a relação entre conhecimento e prática, a formação de atitudes e convicções, a busca por parte do aluno, de um pensamento autônomo, crítico e criativo.

Entretanto, este estudo mostrou também, que os problemas de ensino e, em especial, os problemas da aula, não podem ser atribuídos exclusivamente ao professor. Evidentemente os fatores condicionantes da prática escolar acabam recaindo no

professor, que é o último elo da corrente de fatores interligados, que começam na política educacional, passam pelo sistema de ensino e vão convergir na sala de aula. Nem por isso caberia responsabilizar individualmente o professor pelas vicissitudes do ensino. Com efeito, o que a pesquisa mostrou permite identificar alguns desses fatores intervenientes que repercutem decisivamente no rendimento das aulas. São eles: deficiente formação profissional e ausência de ações de capacitação em serviço; desconhecimento de teorias de ensino e aprendizagem que poderiam dar embasamento ao trabalho na sala de aula, bem como de uma ampla variedade de procedimentos decorrentes dessas teorias, que reforçassem o "saber fazer" do professor; falta de uma sólida formação cultural e política que possibilitaria maior clareza de objetivos educacionais, uma vez que não adianta o domínio de técnicas sem uma direção precisa dada pelos objetivos; falta total de condições de aprendizagem e estudo dos alunos, abrangendo desde a falta de material escolar (livros, cadernos etc.), até uma orientação de estudos e a existência de local apropriado para realização de tarefas e exercícios; inadequado e ineficaz sistema de atendimento à escola nos aspectos de manutenção, de supervisão, de gestão, que seriam funções da estrutura organizacional da Secretaria de Educação; estrutura ineficaz do processo de organização do trabalho escolar, com reflexos na organização do trabalho em equipe, na falta de uma linha de trabalho comum, na ausência de um atendimento pedagógico-didático ao professor, na falta de um

sistema de acompanhamento das dificuldades escolares dos alunos etc.

Conforme foi anunciado no início deste trabalho, pretendeu-se destacar do conjunto das atribuições do professor, a estruturação e dinâmica da aula, enfocando-se as fases ou passos da docência dentro de contexto mais amplo, e na perspectiva de se entender a aula em sua multidimensionalidade. Considerando-se, assim, a importância desses aspectos na condução de um processo de ensino que atenda os objetivos da escolarização, este estudo ressalta a idéia de que a prática docente é uma ação intencional, sistematizada, implicando uma direção segura por parte do professor. Nessa perspectiva, impõe-se a necessidade do planejamento e as formas de realização do trabalho docente, voltadas para objetivos explícitos. Conseqüentemente, a sua organização requer do professor clareza acerca dos fins políticos e pedagógicos da ação educativa, bem como domínio dos conteúdos, métodos e meios que assegurem ao processo de ensino uma ação adequada frente aos objetivos pretendidos. A condução desse processo, por sua vez, requer uma estruturação dos vários momentos de desenvolvimento da aula ou unidade didática.

A par da constatação de se levar em conta no processo de ensino, certa lógica e racionalidade da aula, tendo em vista a aprendizagem efetiva por parte do aluno, cumpre que se considerem as condições propiciadoras de um trabalho docente eficaz.

Sem pretender seguir uma ordem temporal na explicitação dessas condições, o que este estudo ressalta com grande ênfase é a necessidade de melhoria na formação profissional do professor.

É fora de dúvida que a adequada formação do professor é condição *sine qua non* para se implementar qualquer política educacional com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Apesar disso, as medidas tomadas em relação à formação de professores para as séries iniciais do 1º. grau não têm, na maioria das vezes, atingido as bases do problema.

Em se tratando da área de formação pré-serviço, tanto em nível de 2º. como de 3º. grau¹³, impõe-se a necessidade de uma revisão quanto à forma e ao conteúdo dos cursos que respondem por essa formação. Com efeito, a ausência de uma sólida formação teórica com redução da instrumentação pedagógica e de tratamento de áreas específicas do ensino de 1ª. à 4ª. série, com também a falta de reflexão sobre o contexto social global e da realidade dessa escola tornam precárias as condições de atuação dos egressos daqueles cursos.

Tarefas tais como: a seleção e organização dos conteúdos de ensino, das metodologias de sua aplicação e de

(13) A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás foi a pioneira na implantação da habilitação magistério para as séries iniciais do 1º. grau, no curso de Pedagogia.

procedimentos de avaliação adequados à realidade da clientela escolar; a seleção e/ou produção de meios e recursos didáticos adequados às séries iniciais do 1º. grau; a participação nas decisões mais amplas sobre currículo, planejamento e avaliação; a capacidade de avaliar as orientações emanadas do sistema, sem correr o risco de aceitá-las ou recusá-las acrítica e mecanicamente; a direção competente, criativa e crítica do processo de ensino e tantas outras tarefas pelas quais o professor é responsável, requerem preparo e senso crítico.

Em razão disso, a formação de professores para as séries iniciais, quer em nível de 2º. grau, quer em nível de 3º. grau, é uma tarefa que deve ser desenvolvida de forma competente, crítica e criativa e abranger três dimensões interdependentes, constituintes dos fundamentos do processo formativo desse profissional. São elas: a dos conteúdos, a da instrumentação pedagógica e a das relações contextuais e situacionais.

A dimensão dos conteúdos refere-se ao domínio de conhecimentos. Tem a ver com a cultura científica em geral, como o saber.

Assim, não podem ser aceitas quaisquer propostas de cursos que, a qualquer pretexto, simplifiquem ou restrinjam a importância dos conteúdos. É fundamental que os professores possuam uma sólida base de conhecimentos específicos, de forma a

terem condições de selecionar e estruturar o conteúdo a ser ensinado aos alunos.

A dimensão da instrumentação pedagógica refere-se à exigência de domínio dos instrumentos técnicos e metodológicos da profissão. Impõe-se à formação do professor, o resgate da técnica enquanto recurso de organização e condução da atividade docente. Essa nova postura confere extrema importância e grande responsabilidade à Didática na atividade profissional do professor.

A dimensão das relações contextuais/situacionais refere-se à preparação do professor para a percepção do contexto social, econômico, político, cultural e de seus reflexos na escola e na vida de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional como um todo.

No caso específico das professoras participantes desta pesquisa, esta melhoria depende de ações inadiáveis de capacitação em serviço. E, como no fundo, a capacitação em serviço não deixa de ser o desempenho de tarefas dentro do contexto de trabalho, parece-me que aí reside uma importante função da coordenação pedagógica: ajudar as professoras a interpretar e a enfrentarem os desafios da prática no cotidiano escolar, e a buscarem o suporte teórico e técnico necessário para superá-los. Trata-se, pois, de uma proposta de qualificação que

tem no cotidiano da escola de um modo geral e na prática de sala de aula de um modo especial, o seu ponto de partida e de chegada, trabalhando a teoria à medida em que ela se configura na prática. O conhecimento da prática, trabalhando nela e com ela, "re-significando" a teoria, gera também mais poder sobre ela. Um outro aspecto que merece destaque nessa modalidade de capacitação são as "trocas" que se estabelecem entre os professores mais experientes e os novatos.

Os baixos vencimentos, a situação profissional de desvalorização social e as mudanças registradas nas condições de trabalho têm contribuído para afastar da escola, profissionais competentes e dispostos a uma efetiva dedicação ao trabalho docente. Frente a esse quadro, nenhum compromisso sério com a democratização da escola pública poderá se efetuar sem que a situação profissional e salarial do professor seja revista. Salário condigno, novas condições de trabalho e valorização da profissão são, pois, exigências postas para o exercício competente do magistério.

Outra questão que merece ser discutida é a dimensão técnica do ensino. Apesar das críticas dirigidas ao tecnicismo, não há como secundarizar a dimensão técnica do ensino. Longe de vê-la autonomizada, a dimensão técnica deve ser vista como componente da racionalidade inerente ao processo pedagógico escolar. Métodos e técnicas intermediam as relações professor-alunos. Todavia, o seu uso depende da clareza de

objetivos do professor, o que implica uma formação política bastante consistente.

Conforme se insistiu ao longo deste estudo, tudo o que se postula em termos de direção do processo de ensino, somente tem sentido, se estiver a serviço da auto-atividade dos alunos. Mas, para que este objetivo seja alcançado, são necessárias condições de estudo e de atividade para os alunos. Não é demais reafirmar que os alunos precisam de material de estudo, de livros didáticos, de uma escola com instalações físicas adequadas, de uma adequada organização do dia letivo. Da mesma forma, é necessário que os professores busquem conhecer as condições sociais e culturais dos seus alunos; que eliminem por vez os juízos ideologizados acerca das crianças oriundas das camadas populares; que valorizem o que os alunos dominam em decorrência de sua experiência de vida; que conheçam efetivamente as potencialidades de aprendizagem dos alunos; que transformem em pontos de partida, as desvantagens das crianças em termos de aprendizagem; que a relação professor-aluno se constitua numa direção segura do professor ao trabalho do aluno, como uma ajuda à sua disciplina interior.

Com efeito, na dimensão didático-pedagógica, na definição de métodos de ensino e na seleção e organização dos conhecimentos atinentes aos conteúdos básicos escolares, decisões tomadas a partir das experiências sociais dos alunos e levando-se em conta as estratégias de construção do conhecimento adotadas

pelos mesmos, é que a escola ajudará os alunos a compreenderem que os conhecimentos são produzidos pelo homem como resultado de seu trabalho sobre e na natureza; a entenderem o saber como social e historicamente determinado; a serem sujeitos de sua aprendizagem e a se sentirem produtores de conhecimentos; a compreenderem as relações sociais do modo de produção vigente e a projetarem e a se integrarem nas propostas de mudanças sociais.

É a grande maioria deste País que deve contemplar o projeto de educação nacional. É necessário que se crie uma nova qualidade de ensino para a clientela que se faz presente e precisa da escola. Não é possível oferecer o tipo de escola definido por critérios emanados das características de uma elite, à nova população hoje presente na escola, tendo em vista os limites impostos pelas desvantagens determinadas pela sua condição social de classe. A nova qualidade do ensino, no entanto, vincula-se à possibilidade de a escola realizar sua especificidade, de o professor saber o que ensinar e como ensinar. É claro que a escola terá a sua qualidade potencializada, quanto mais a ação pedagógica for planejada e executada em função das necessidades requeridas pelas exigências sociais. Ou seja, quanto mais amplamente a escola conseguir realizar a sua função pedagógica - transmissão/assimilação do saber sistematizado, historicamente acumulado pela humanidade, articulado com os interesses e necessidades da classe trabalhadora, tanto mais ela conseguirá desempenhar o seu papel

político. Daí poder se afirmar que é pela via da competência técnica, que o trabalho docente manifesta a sua dimensão política.

É por tudo isso, que se o professor não domina as exigências, processos e técnicas da profissão do magistério, não poderá realizar um ensino de qualidade.

Finalmente, cabe frisar com bastante ênfase, duas condições indispensáveis, ressaltadas de maneira gritante neste estudo. Refiro-me aos mecanismos de gestão do sistema de ensino (estrutura e funcionamento) e suas relações com as escolas e à organização interna do trabalho escolar. O que este estudo possibilitou constatar foi que as escolas e os professores estão esquecidos. Nesse sentido é, pois, necessário, que os professores criem condições para uma discussão das relações internas de trabalho na escola e das relações desta com as instâncias do sistema de ensino que lhe são administrativamente superiores, bem como com a sociedade. O ponto de chegada almejado será a conquista de uma maior autonomia da escola, bem como a democratização das relações internas da escola, de modo a favorecer, a participação da comunidade escolar e dos grupos locais, na gestão escolar. É importante ressaltar também, que essa autonomia deve estar vinculada ao compromisso com um ensino de qualidade que realmente expresse os interesses e necessidades dos alunos procedentes das camadas populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, Hans. Didática Psicológica. São Paulo, Companhia Editora Nacional/Editora da USP, 1971.

ANDRÉ, Marli E. D. A. "A prática escolar na escola de 1^o. grau". In. VV. AA. Desafio para a Didática. São Paulo, Edições Loyola, 1988.

_____. "A avaliação da escola e a avaliação na escola". Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 74:68-70, ago., 1990.

ALVES, Nilda. "O conteúdo e o método nos livros didáticos de 1^a. a 4^a. série do 1^o. grau". Educação & Sociedade. São Paulo, 27:13-32, set., 1987

ANÍSIO, Pedro. Tratado de Pedagogia. Rio de Janeiro, Editora da Organização Simões, 1955.

BALZAN, Newton César. "Tem a aula alguma validade ?" Didata. São Paulo, 7:51-64, 1977.

_____. "Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional". Educação & Sociedade. São Paulo, 6:119-139, jun., 1980.

_____. "A pesquisa em didática: realidade e propostas". Anais do I Seminário, A Didática em Questão. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1982.

BRASIL. Ensino Regular de 1º grau: evolução da matrícula inicial por série e localização segundo as unidades da federação. Brasil - 1977/84. Brasília. MEC/SG/SEEC, 1987.

BRUBACHER, J. S. Importância da Teoria em Educação. Rio de Janeiro, INEP/CBPE/MEC, 1961.

CANAU, Vera Maria. "A Didática e a formação de educadores: a busca da relevância". Revista da ANDE. São Paulo, 6:37-41, 1983.

_____. (Org.). A Didática em Questão. Petrópolis, Vozes, 1985.

_____. (Org.). Rumo a uma nova Didática. Petrópolis, Vozes, 1989.

CARVALHO, Irene M. O Ensino por Unidades Didáticas. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1969.

_____. O Processo Didático. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

CASTRO, Amélia A. D. D. de. "Bases para uma Didática do Estudo". Separata da Revista Metodologia Geral do Ensino, Boletim nº. 306, São Paulo, 4:7-185, 1969.

_____. "Redefinição da Didática". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 56(129):41-59, ja./mar. de 1973.

_____. "O professor e a Didática". Educação. Brasília, 3(12):18-27, abr./jun. de 1974.

_____. e outros. Didática para a Escola de 1º e 2º graus. São Paulo, Pioneira, 1972.

_____. "A trajetória histórica da Didática". Série Idéias. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 11:17-27, 1991.

CUBA. Ministério da Educação. Pedagogia. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1984.

CUNHA, Maria Isabel. O Bom Professor e a sua Prática. Campinas, Papirus, 1989.

DANILOV, M. A. El proceso de enseñanza en la escuela. Ciudad de La Habana, Editorial Libros para la Educación, 1978.

& SKATKIN, M. N. Didáctica de la escuela media. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1984.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na Educação. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

DOMINGUES, José Luís. O Cotidiano da Escola de 1º grau: o sonho e a realidade. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1985.

FERREIRA, Maria das Graças. A Interação Verbal: um estudo do papel da linguagem numa sala de aula de alfabetização. Tese de Mestrado. Goiás, UFG, 1991.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. Problemas de Educação Escolar. São Paulo, CENAFOR, 1986.

GATTI, B. A. e outros. "A reprovação na 1ª. série do 1º. grau: um estudo de caso". Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 38:3-13, ago., 1981.

GARCIA, Walter Esteves (Org.). Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Autores Associados/Cortez Editora, 1979.

IANNI, Otávio. Dialética e Capitalismo. Petrópolis, Vozes, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. "Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico". Revista da ANDE, 4:40-44, 1982.

_____. A Prática Pedagógica de Professores de Escola Pública. Tese de Mestrado. São Paulo, PUC, 1984.

_____. Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. "Os conteúdos e sua dimensão crítico-social". Revista da ANDE. São Paulo, 11:5-13, 1986.

_____. Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente. um estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1990.

_____. Didática. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

_____. "A Didática e as tendências pedagógicas". Série Idéias, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 11:28-38, 1991.

KLINGBERG, Lothar. Introducción a la Didáctica general. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1978.

KRAPÍVINE, V. Filosofia Marxista-Leninista: fundamentos científicos e métodos de estudo. Moscovo, Edições Progresso, 1984.

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires, Ciencias del Hombre, 1978.

LOPES, Eliane M. T. Origens da Educação Pública. São Paulo, Loyola, 1981.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano C. "Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, ABT, 13(61):6-26, nov./dez., 1984.

_____. "Elementos para uma Didática no contexto de uma pedagogia para a transformação". Anais da III CBE. São Paulo, Loyola, 1984.

_____. "Subsídios para a organização do trabalho docente". Série Idéias, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 11:91-105, 1991.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MANACORDA, Mario A. Marx y la pedagogía moderna. Barcelona, Libros Tau, 1979.

MARTINS, Pura L. Oliver. Didática Teórica - Didática Prática. São Paulo, Loyola, 1989.

MATTOS, Luís Alves de. "A aprendizagem como objeto do ensino". Revista de Pedagogia. São Paulo, Ano II, Vol. II, 13:79-87, jan./jun., 1956.

_____. Sumário de Didática Geral. Rio de Janeiro, Aurora, 1967.

MEDEIROS, Mária Amália. As Três Faces da Pedagogia. Lisboa, Livros Horizonte, 1975.

MELLO, Guiomar N. de. "Fatores intra escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1^o. grau". Educação & Sociedade. São Paulo, 2:70-78, jan., 1979.

_____. Magistério de 1^o grau. São Paulo, Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1982.

_____. e outros. Educação e Transmissão Democrática. São Paulo, Editora Cortez/Autores Associados, 1985.

- MORAIS, Regis de (Org.). Sala de Aula: que espaço é esse? Campinas, Papirus, 1986.
- MOREIRA, Marco A. & MASINI, Elcie F. S. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1980.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.
- NÉRICE, Imídeo G. Introdução à Didática Geral. Dinâmica da Escola. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1968.
- _____. Metodologia do Ensino Superior. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967.
- OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton. Socialização do Saber Escolar. São Paulo, Editora Cortez/Autores Associados, 1986.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. O Conteúdo da Didática. Um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte, Editora UFMG/PROED, 1988.
- _____. "A busca da integração entre Didática e Prática de ensino na formação do educador". (mimeo.). VÊNDIPE. Belo Horizonte, out., 1989.
- PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo, Editora Cortez/Autores Associados, 1988.
- PENTEADO JÚNIOR, Onofre de A. Didática Geral. São Paulo, Obelisco, 1965.
- PONCE, Branca Jurema. Os Limites e Possibilidades da Aula como Instrumento de Transformação Social - uma reflexão. Tese de Mestrado. São Paulo, PUC, 1989.
- REYS, Guilhermina L. & PAIROL, Gladys E. V. Pedagogia. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo Y Educación, 1988.

- RIBEIRO, Maria L. S. "A importância política da realização da especificidade da educação". Revista da ANDE. São Paulo, 12:22-27, 1987.
- RONCA, Antônio C. C. & ESCOBAR, Virgínia F. Técnicas Pedagógicas: domesticação ou desafio à participação? Petrópolis, Vozes, 1984.
- SALGADO, Maria Umbelina C. "O papel da Didática na formação do professor". Revista da ANDE. São Paulo, 4:9-28, 1982.
- SALVADOR, Ângelo D. Iniciação do Ensino. Porto Alegre, Sulina, 1971.
- SANFELICE, José Luís. "Sala de aula: intervenção no real". In: MORAIS, Regis de (Org.). Sala de Aula: que espaço é esse?, Campinas, Papyrus, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- _____. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1983.
- _____. "Tendências e correntes da educação brasileira". In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Org.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- _____. "Contribuições à elaboração da nova LDB: um início de conversa". Revista da ANDE. São Paulo, 13:5-13, 1988.
- SCHAFF, Adam. História de Verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia e Dialética. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. "A escola de 1º grau: organização e funcionamento". Série Idéias. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 11:61-69, 1991.

SINGER, Suzana. Maioria dos estudantes prefere aula expositiva a seminário. Folha de São Paulo. São Paulo, 8 de maio de 1988, caderno 2, p.31.

SOARES, Magda. "Didática, uma disciplina em busca de sua identidade". Revista da ANDE. São Paulo, 9:39-42, 1985.

_____. Linguagem e Escola. uma perspectiva social. São Paulo, Editora Ática, 1986.

SNYDERS, Georges. Pedagogia Progresista. Coimbra, Almedina, 1974.

_____. Para onde vão as pedagogias não diretivas 2. Lisboa, Moraes Editores, 1974.

_____. Escola, classe e luta de classe. Lisboa, Moraes Editores, 1981.

SUCHODOLSKI, Bogdan. La educación humana del hombre. Barcelona, Laia, 1977.

_____. A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas. Lisboa, Livros Horizonte, 1984.

TITONE, Renzo. Metodologia Didáctica. Madrid, Rialp, 1974.

TURRA, Clódia M. e outros. Planejamento de Ensino e Avaliação. Porto Alegre, Sagra, 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Coord.). Repensando a Didática.
Campinas, Papirus, 1989.

_____. A Prática Pedagógica do Professor de
Didática. Campinas, Papirus, 1989.