

JOSÉ PEDRO GARCIA OLIVEIRA

**A DIDÁTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU DO CURSO DE
HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA
GOIÂNIA - 1995**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA
GOIÂNIA - 1995

**A DIDÁTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU E DO CURSO DE
HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO**

JOSÉ PEDRO GARCIA 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 Professor Doutor José Carlos Libâneo.

GOIÂNIA - 1995

JOSÉ PEDRO GARCIA OLIVEIRA

**A DIDÁTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE
1º GRAU DO CURSO DE HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO**

COMISSÃO JULGADORA:

J. P. Oliveira
Maria Tereza Lourenço de Almeida
Isiszyński

GOIÂNIA - 1995

"Ainda que, por si só, a educação não assegure a justiça social, nem a erradicação da violência, respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais e outros objetivos humanistas que hoje se colocam para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para se tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas"

GUIOMAR NAMO DE MELO

Aos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau, do Distrito de Icoaraci, município de Belém-PA, em especial, às professoras que permitiram o acompanhamento direto de sua prática, tornando possível esta pesquisa, dedico este estudo.

Agradeço às pessoas que somaram, em alguma medida, para efetivação deste estudo: Meus familiares, professores e funcionários de três escolas públicas do Distrito de Icoaraci, Belém-PA; colegas, funcionários, professores e coordenadores do mestrado; diretores, vice-diretores, especialistas em educação e alunos das escolas onde realizei a pesquisa. Agradeço de modo especial à minha mãe Julieta, minhas sobrinhas Alessandra e Alessandra, meus irmãos pelo incentivo, ajuda e compreensão; meus amigos e companheiros de curso Erineu e Gerda Foerste, pela ajuda e discussão na construção desta dissertação; Manoel Augusto, pela cuidadosa leitura e revisão; ao meu orientador Professor Doutor José Carlos Libâneo, pelo acompanhamento competente, disponibilidade e paciência a mim dispensado, na realização deste estudo.

RESUMO

O presente estudo aborda um dos temas fundamentais da Didática na formação e na instrumentalização profissional dos professores, a "Didática dos Professores da Escola Pública", isto é, os modos e as condições sob as quais vem-se realizando o processo de ensino e aprendizagem. Destaca, em especial, o processo de formação e a prática docente de professores de uma escola de 1º grau (1ª à 4ª séries) e de uma de 2º grau de formação de professores (curso de Habilitação Magistério).

Entendendo que a prática docente somente pode ser compreendida a partir do contexto social, buscou-se focar o papel e a importância da Didática na formação profissionais de professores do ensino fundamental, investigando os modos e as condições em que vem ocorrendo os processos de ensino e aprendizagem na escola, ou seja, o tipo de trabalho docente que vem sendo feito e os resultados decorrentes.

O estudo pretende ser uma contribuição teórico-prática na área da Didática, tendo em vista à melhoria do ensino na escola pública.

A pesquisa contou-se num estudo de caso de natureza qualitativa, pela observação sistemática de duas professoras de 1ª à 4ª séries do ensino de 1º grau e sete professores do curso de Habilitação e Magistério de duas escolas públicas do Distrito de Icoaraci, Belém-PA. Os resultados do estudo foram organizados em três capítulos.

O primeiro tem por finalidade focar o referencial teórico - A Didática como teoria do processo de ensino; o processo de ensino a partir das tendências pedagógicas e mais especificamente, o processo de ensino na Didática Crítico-Social. No segundo, são apresentados os dados da pesquisa especificamente a "Didática dos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau e do curso de Habilitação Magistério", tal como se apresenta na realidade investigada. O terceiro apresenta uma avaliação da didática dos professores sujeitos da pesquisa tendo em vista confrontar dados da realidade escolar com as propostas teórico-metodológicas e formular expectativas de transformação da prática docente.

O estudo conclui pela necessidade de se garantir para os docentes no exercício do magistério, um programa de formação continuada, em pelo menos três instâncias: formação inicial, trata-se de promover uma reavaliação de currículos e programas dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. A formação continuada traz possibilidade de resgatar a competência técnica e política do professor, capacitando-o a desempenhar competente e criticamente o magistério em favor das classes populares e o sistema de gestão. Além disso, foram destacados, como: condições salariais e de trabalho, a valorização do magistério, a ampliação dos investimentos públicos na educação básica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

CAPÍTULO I

Didática como Teoria do Processo de Ensino	10
1 - O Processo de Ensino nas Tendências Pedagógicas	10
1.1 - Pedagogia Tradicional	10
1.2 - Pedagogia Renovada	11
1.3 - Pedagogia Tecnicista	14
1.4 - Pedagogias Críticas	14
2 - O Processo de Ensino na Didática Crítico-Social	15
2.1 - Uma Concepção de Processo de Ensino	16
2.2 - A Dimensão Crítico-Social dos Conteúdos	25
2.3 - Requisitos Básicos de Exercício Docente	28
2.3.1 - Planejamento do Ensino	28
2.3.2 - Estrutura e Dinâmica da aula	29
2.3.3 - Mediação Docente pelos Objetivos/Conteúdos/Métodos	31
2.3.4 - Relação Afetiva Professor x Aluno	32
2.3.5 - Avaliação	34

CAPÍTULO II

Investigando a Realidade: A Didática dos Professores das séries iniciais do Ensino de 1º grau e do curso de Habilitação Magistério	36
1 - A Pesquisa	36
2 - Contextualização Sócio-Econômica e Cultural da Pesquisa	41
2.1 - Informações do Distrito de Icoaraci - Belém-PA	41
2.2 - Aspectos Institucionais e Organizacionais das Escolas	43
2.3 - Os Professores Observados: Formação, Experiência, Visão de Escola e Ensino	46
2.3.1 - Professores das Séries Iniciais do Ensino de 1º grau	46
2.3.2 - Professores do Curso de Habilitação Magistério	48
3 - Prática Docente dos Professores	53
3.1 - Professores de 2ª e 4ª Série	53
3.2 - Professores do Curso de Habilitação Magistério	67

CAPÍTULO III

A Didática dos Professores entre o Real e o Possível: Prática, Teoria e Perspectivas de Transformação	80
1 - Os Professores: Formação, Experiência Profissional e Visão de Ensino	81
2 - Estrutura e Organização de Ensino	89
3 - A Didática dos Professores: Realidade e Perspectivas	90

CONCLUSÃO	107
BIBLIOGRAFIA	115
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de estudos no campo da Didática, especialmente a partir da década de 80, trouxe significativas contribuições para o aprimoramento da formação de professores do ensino fundamental e, em consequência, para melhoria da qualidade da escola pública. No decurso da investigação teórica e dos debates em torno dos conhecimentos necessários à instrumentalização teórico-prática para o trabalho docente, formou-se a convicção de que a Didática deveria, além da dimensão técnica, abarcar as dimensões humanas e política na preparação dos profissionais da educação. Por outro lado, houve uma certa exacerbação da dimensão política levando a uma secundarização da dimensão técnica na tentativa de negação do exagero tecnicista na Didática. Hoje, porém, à medida que se ampliam pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola fundamental, vai-se firmando o entendimento da necessária inter-relação entre as dimensões sócio-política e técnico-científica do trabalho docente, estudo esse refletido nas produções teóricas da área (Veiga, 1989; Candau, 1985; Oliveira, 1989; Libâneo, 1990, entre outros).

Há que se constatar que apesar do reconhecimento da necessidade da inter-relação teoria-prática, persiste a grande distância entre as propostas teóricas elaboradas no âmbito da pesquisa e a prática docente cotidiana dos professores nas escolas. Diversas explicações tem sido dadas a tal problemática mostrando uma notória dificuldade do docente em compreender suas práticas à luz de teorizações sobre as mesmas. Por outro lado, tem sido apontados outros fatores influenciadores intervenientes nessa prática tais como: baixos salários, péssimas condições de trabalho, problemas de gerenciamento do sistema de ensino e precário funcionamento das escolas.

A Didática é uma área de conhecimento fundamental no processo de formação de professores que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização do ensino e da aprendizagem. Como tal, é uma teoria do ensino intimamente vinculada à prática. No dizer de Libâneo "A Didática é, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os docentes se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos"(1992:52). Ao falarmos, pois, da Didática dos professores, referimo-nos ao processo de ensino, às conexões entre ensino e aprendizagem, aos objetivos, conteúdos, métodos e às formas organizativas do ensino, aos princípios norteadores de ação docente face à finalidade e aos meios de realização do ensino.

Decorre daí que investigar a Didática dos professores é conhecer, compreender, explicar a dinâmica dos elementos constitutivos da ação docente nas condições reais de funcionamento da sala de aula.

A investigação da Didática dos professores implica conjugar vários elementos de análise. Com efeito, o funcionamento do ensino nas escolas não se explica somente pelo que acontece no seu âmbito interno, já que a escola compõe-se num todo maior, com as implicações sociais, económicas, políticas, culturais. Sem perder de vista a análise de conjunto, nosso interesse direto está no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em situações concretas de sala de aula, a partir dos quais é possível verificar a Didática dos professores, os indícios do bom ou deficiente preparo profissional, a relação teoria-prática, a relação entre o desempenho profissional e os resultados escolares dos alunos.

O estudo pretende enfocar o papel e a importância da Didática na instrumentalização profissional de professores do ensino fundamental. Parte-se da convicção de que a Didática, em íntima conexão com a Prática de Ensino, se destaca no exercício profissional de professores na sala de aula, por servir como direção da atividade de ensino. Num âmbito específico, pretende-se verificar os reflexos dessa formação no seu momento prático, propondo-se investigar os modos e as condições em que vem ocorrendo os processos de ensino e aprendizagem na escola, ou seja, o tipo de trabalho docente que vem sendo feito e os resultados decorrentes.

Sendo assim propõe-se pesquisar a Didática de professores das séries iniciais do ensino de 1º grau e de professores do curso de Habilitação Magistério a nível de 2º grau. Interessa verificar dois pontos fundamentais que mantêm uma íntima relação: como trabalham os professores das séries iniciais do ensino fundamental e como trabalham os professores da Habilitação Magistério que formam os professores do ensino fundamental. Em outras palavras, trata-se de verificar os modos e as condições de realização do processo de ensino, através das mesmas categorias analíticas, numa escola de preparação profissional e numa escola de séries iniciais onde atuam os formados. Estes dois níveis de investigação e análise permitirão possíveis correspondências entre o processo de ensino verificado nas séries iniciais como no curso de Habilitação Magistério. Não se trata de buscar uma correspondência direta e mecânica, mesmo porque a investigação de ambos os pontos ocorrerá consecutivamente. O que pensamos investigar são as semelhanças entre os dois tipos de escola em torno das formas de realização do ensino, da relação teoria-prática, das condições de trabalho, da estrutura de organização de trabalho escolar, das expectativas profissionais.

Optou-se pela abordagem qualitativa da temática por entender que ela contribui significativamente para as intenções do estudo. Outros métodos de investigação possivelmente não dariam conta de uma maior aproximação com a realidade de sala de aula, vivenciar o contexto a ser investigado, de forma a interagir com os professores que dele fazem parte. O estudo envolve duas escolas, sendo uma de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries e outra que oferece o curso de Habilitação Magistério, localizadas no Distrito de Icoaraci, em Belém-PA. A realização deste estudo demonstra no seu interior a expectativa, a paixão, o prazer, a sensibilidade e a possibilidade de contribuir com os professores dessas escolas, no sentido de conhecer melhor suas práticas e buscar subsídios teórico-práticos para compreensão e redefinição do processo de ensino.

XXXXXXXXXX

Minha experiência profissional, que já soma mais de quinze anos, é toda ligada ao Magistério. Fui professor de classe de 1ª a 4ª séries durante dez anos, e há dez anos sou diretor de escola no Distrito de Icoaraci, Belém-PA. Há cinco anos sou também professor universitário lecionando as disciplinas Didáticas e Princípio e Métodos de Administração Escolar. Durante todo esse tempo, foi crescendo minha preocupação com a formação de professores, de modo que esse tema é uma questão presente de minha própria experiência docente.

Como diretor de escola, tenho observado as dificuldades de professores em desenvolver a contexto suas tarefas de ensino. Especialmente, preocupa-me a relação entre a formação profissional recebida e a prática de sala de aula. Há pouco relacionamento entre os conteúdos trabalhados; o modo de ensinar limita-se a procedimentos rotineiros: aulas expositivas, transcrição de textos no quadro de giz, exercícios mecânicos, memorização, práticas de avaliação inadequadas, enfim, um ensino pouco estimulante e criativo. Tem-me parecido, assim, que os professores não estariam suficientemente formados e instrumentalizados para o enfrentamento de desafios como o fracasso escolar dos alunos, repetência, distorsão idade-série, a ausência de um aprendizado sólido e duradouro dos alunos. Interessado em conhecer mais de perto estudos, indagações, reflexões, análises que poderiam orientar com mais segurança meu trabalho, travei contato com as publicações ligadas ao movimento atual da revisão crítica da Didática. O resultado dessa preocupações foi minha decisão de fazer um curso de mestrado, a fim de buscar subsídios de superação das minhas deficiências teóricas. Com efeito, os estudos que então pude realizar vieram proporcionar-me bases científicas mais seguras em torno de hipóteses que já vinha formulando.

Algumas idéias foram decisivas para a escolha do tema desta dissertação. O estudo das teorias da educação e da Didática fortaleceram meu propósito de delinear uma prática pedagógica mais eficaz em relação às características dos alunos que frequentam a escola pública. Particularmente, os estudos em Didática foram fundamentais para formação de questionamentos em torno dos elementos constitutivos do processo de ensino, procurando entender que a assimilação ativa de conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções pelo aluno depende, em grau significativos, de ação internacional e metódica desenvolvida pelo professor. Além disso, pude entender com maior precisão que a formação de professores para o exercício do magistério de 1º e 2º graus, exigiam profunda revisão no currículo e na metodologia utilizados na Habilitação Magistério a nível de 2º grau no Distrito de Icoaraci, Belém-PA.

Resolvi, pois, enfrentar o desafio de uma pesquisa e de uma reflexão teórico-prática sobre os modos e as condições de realização do processo de ensino junto a duas escolas públicas Distrito de Icoaraci, Belém-PA. O propósito final é o de poder contribuir para tornar a escola pública mais afetiva, com uma melhor qualidade no desempenho da prática docente e, em consequência, melhores resultados em termos de aprendizagem dos alunos.

São, pois, objetivos específicos do estudo:

- 1 - Enfocar o papel e a importância da Didática(Prática de ensino) na formação e instrumentalização profissional dos professores do ensino fundamental;
- 2 - Investigar os modos e as condições em que vêm se dando os processos de ensino e aprendizagem na escola, através da observação e análise da Didática de professores das séries iniciais de ensino 1º grau e do curso de Magistério a nível de 2º grau.
- 3 - Verificar as possíveis correspondências na ação docente desses professores em termos de suas condições de trabalho, formas de organização da escola, práticas de sala de aula, relação teoria-prática e expectativas profissionais.
- 4 - Propor, a partir da análise da problemática, formas de intervenção na formação de professores, visando a melhoria da qualidade da escola pública.

XXXXXXXXXX

Qual é a problemática que envolve esse tema? Os entraves e as dificuldades existentes na escola brasileira são muitos e antigos. Várias linhas de análise vêm buscando explicações, desde a crítica da escola na sociedade capitalista até a busca de uma compreensão de conjuntos das raízes e mecanismos internos de sua ineficácia.

Uma dessas questões é o sistema de formação de professores que não tem conseguido prepará-los adequadamente para liderarem com as séries iniciais de ensino de 1º grau, contribuindo para a baixa qualidade do ensino.

Em diversas partes de nosso país, número expressivo de professores não possui a titulação necessária para lecionar o ensino de 1º grau. Mesmo aqueles que possuem, foram mal preparados para enfrentar o cotidiano das escolas de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau. O professor, ao chegar à escola básica, não dispõe de suficiente conhecimento teórico e prático sobre a prática docente, muito menos sobre a realidade escolar brasileira e sua prática concreta. É o que tem indicado alguns estudos. Para Mello(1979), fatores intra-escolares tal como currículos, programas, interação professor-aluno, normas de avaliação têm sido indicados como fortes responsáveis pelo caráter discriminatório e seletivo da educação formal brasileira. Ressalta, ainda, que a incidência do fracasso escolar está muito relacionado com a origem social da clientela, ou seja, efetivamente os penalizados são os mais pobres.

Sem desconhecer os fatores extras-escolares que afetam o ensino, Mello destaca o peso dos fatores intra-escolares na explicação do insucesso escolar: um certo pedagogismo que impede a reflexão e o questionamento do caráter social e econômico da seletividade do ensino e possíveis soluções; cultura livresca e a tradição verbalista dos métodos de ensino; currículos organizados partindo do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares pré-requisitos para aprendizagem; professores sem preparo específico para ajudar as crianças pobres a entender suas dificuldades e ajudá-las a vencer.

A autora explicita, assim, que uma proposta de modificação da escola implica mudanças em seus procedimentos, prioridades e estratégias de ação.

Gatti e outros (1981) desenvolveram uma pesquisa visando analisar os diferentes fatores que poderiam explicar o fracasso escolar na 1ª série do ensino de 1º grau. A conclusão que a equipe chegou, após exaustiva análise, foi que imputar as causas de reprovação a uma ou algumas variáveis referentes a um dos elos da cadeia do processo educacional é difícil e complicado. Porém, que a escola pública tem recebido um maior contingente de alunos das classes desfavorecidas socialmente, e não está preparada política e pedagogicamente para trabalhar com essas classes. A forma em que se acha organizada a escola pressupõe a demanda de uma clientela ideal, o que dificilmente acontecerá em se tratando do seu caráter público.

Fletcher e Ribeiro (1987) afirmam que há necessidade de uma revisão das formas pelas quais os dados de escolarização básica estão sendo analisados no

Brasil, pois o elenco de mitos instalados nos diagnósticos da educação brasileira colaboram para interpretações equivocadas da realidade. Esses autores apresentam alguns enfoques diferentes daqueles usualmente na explicação da expansão e oferta do ensino de 1º grau, tendo em vista sua universalização:

- **Quanto ao acesso à escola:** mostram que o ingresso na 1ª série é quase universal;

- **Quanto ao fantasma da evasão nas primeiras séries:** esse fenômeno segundo os autores é diferente na realidade escolar, pois a evasão se dá entre as séries consecutivas para o Brasil como um todo e para alguns grupos da população;

- **Quanto a oferta de matrícula no ensino de 1º grau:** o nível médio de escolarização que um indivíduo recebe no Brasil é equivalente a 7,6 anos de instrução de 1º grau por pessoa entre 5 e 24 anos de idade. Esse número, por si só, sugere que o ensino de 1º grau possui matrículas quase que suficientes para toda a população que ingressa nesse grau de ensino;

- **Quanto ao número médio de séries concluídas:** no Brasil 56% da população geral terminam a 5ª série e apenas 38% a 8ª série, ou seja, em média a população brasileira conclui 5,1 séries formais; e,

- **Quanto ao problema de repetência:** dos 5,6 milhões em 1982 de alunos matriculados na 1ª série, 3,0 milhões eram repetentes.

Embora algumas dessas conclusões mereçam maiores discussões, o que é possível retirar desse estudo é que o problema da repetência ganha maior proporção. Por outro lado, tudo leva a crer que a falta de compreensão, clareza e o estabelecimento de prioridades para com a educação tem formado um professor incapaz de lidar com as tarefas de ensinar, bem como lidar com a seletividade escolar.

Ferrari (1982) analisando o estudo de Fletcher e Ribeiro (1987), admite que muito poucos alunos ficam fora da escola no início da escolarização. A evasão não se constitui a fonte da problemática escolar, pois o destaque é para repetência que adquire maior relevo. No entanto questiona um ponto dentro os muitos levantados pelos autores, que trata do acesso à escola de 1º grau no Brasil, ao afirmarem que praticamente a universalização está assegurada, ou seja, eliminada a repetência, todos os cidadãos em fase de escolarização no 1º grau já estariam na escola desde a década de 80. Inspirado em dados do censo de 1980, parte da hipótese de todas as crianças de 7 a 14 anos estarem matriculadas na escola, como previa a Constituição anterior, não havendo repetência, nem evasão, nem pessoas de idade mais avançada cursando o 1º grau. E conclui: para que o acesso fosse garantido à população escolarizável futura, o Brasil necessitaria contruir escolas no

período de onze anos para o acesso de 7 milhões de novos cidadãos, pois, a elevação ou crescimento da população na faixa etária de 7 a 14 anos que era de 23 milhões em 1980, em 1991, chega a ser de aproximadamente 30 milhões.

Ainda referindo-se ao censo de 1980, Ferrari mostra que "23 milhões de pessoas na faixa de 7 a 14 anos, quase 7,6 distribuídas por todas as faixas etárias, em maior número nos grupos de 7, de 8 e 14 anos. Esse total contrasta fortemente com 5,6 milhões referidos por Ribeiro(1990,p.15), com base na PNAD 1982, e os milhões, com base na PNAD 1988"(p.18).

Assim, conclui o autor que mesmo aceitando os cálculos que reduzem para 1,4 milhões a população de 7 a 14 anos sem acesso à escola no período compreendido entre 1982 e 1988, não haveria qualquer possibilidade em minimizar esse número por se tratar de direito público subjetivo de acordo com o artigo 208 da atual constituição, em que redefine a questão do acesso em termos que merece um exame mais cuidadoso.

Portanto, a questão do acesso e do atendimento escolar em relação à população de 7 a 14 anos e ao 1º grau ou ensino fundamental deverá ser minuciosamente reavaliado à luz necessariamente da eliminação do limite de idade em se tratando do ensino fundamental, da extensão progressiva da obrigatoriedade para o ensino médio e o que se prevê em relação as crianças de 0 a 6 anos e ao ensino noturno regular.

As considerações feitas nesses estudos apontam a trajetória da problemática educacional da História da Educação Brasileira, e especialmente, tangenciam a formação de professores para o exercício do Magistério de 1º e 2º graus. Essa situação se evidencia no interior da escola pública diante da incapacidade dos professores de lidarem com a seletividade escolar, problemática essa que inspiram preocupações e indagações.

Dessa forma, minha experiência profissional nos últimos anos como docente e diretor de escola fez que eu percebesse que o modo como se realizava o processo de ensino no interior da sala de aula, indicava questionamentos, reflexões e indagações do tipo: o planejamento de ensino é um elemento que interfere no desenvolvimento do ensino pelo professor? Uma certa racionalidade na estruturação da aula melhora o desempenho do professor? É o professor que não sabe lidar com os componentes do processo de ensino (objetivo-conteúdo-método)? É a falta de um relacionamento afetivo entre professores e alunos que afeta a relação ensino-aprendizagem? O processo de avaliação tem influência no processo

de ensino e aprendizagem? As condições de trabalho oferecidas - salário, carreira, materiais didáticos, organização da escola - comprometeu a eficácia do trabalho do professor?

Tais questionamentos e indagações têm destacado a importância do debate que se produz sobre o processo de ensino - aspectos internacionais na sala de aula, condições adequadas de sua realização, desempenho docente, sistema de avaliação, importância dos programas e currículos - na melhoria do ensino.

A Pedagogia crítico-social atribui ao ensino a tarefa de "propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções"(Libâneo, 1991:70).

Nessa proposta pedagógica, a instrução e o ensino propiciam aos alunos o domínio de conteúdos científicos, métodos de assimilação ativa, habilidades e hábitos, de modo a formarem a consciência crítica face ao contexto social. Com isso, vem contribuir com a investigação pedagógico-didática, possibilitando aos educadores uma nova atitude teórica e profissional no seu trabalho e no trato com a seletividade escolar. Essa atitude, no caso da formação do professor, implica a potencialização de conhecimentos, habilidades, capacidades, convicções, modos de ação, mediante transmissão e assimilação ativa dos conteúdos. A via para a efetivação desse processo-que não é natural-depender da ação educativa. Essa tarefa ocorre por meio do ensino.

Através dos conteúdos, a educação escolar possibilita provimento do conhecimento adequado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos, a formação de convicções para atuação crítica e criativa. A base fundamental e objetiva do ensino são os conteúdos. Conteúdos impregnados dos seus significados sociais, elemento essencial para que o aluno compreenda as contradições fundamentais da sociedade.

Nesse sentido, a didática assume um papel fundamental na formação e instrumentalização de professores para o exercício das séries iniciais do ensino fundamental.

XXXXXXXXXX

A pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar a prática docente de professores de duas escolas do Distrito de Icoaraci, na cidade de Belém-PA. Para

fundamentar o estudo, buscamos subsídios teórico-práticos em autores que vêm trabalhando com a Didática, na perspectiva histórico-social, tal como Libâneo(1990), Candau(1987), Veiga(1992), Oliveira(1992), Cunha(1989). Consultamos, também, autores estrangeiros tais como Klingberg(1972) e Danilov(1978). Especialmente, utilizamo-nos desses autores para focar as tendências pedagógicas e a compreensão mais a fundo do processo de ensino dentro da Pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Os trabalhos foram desenvolvidos nas escolas selecionadas no decorrer de 1992. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, optando pelo estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos a entrevista, questionários e observações sistemáticas em sala de aula. As entrevistas foram feitas com diretor, supervisora e orientadora educacional da escola de 1º grau, e como a diretora do curso de Magistério e 7 professores do 3º ano desse curso. Cada entrevista foi gravada e depois transcrita para fins de descrição e análise dos dados. Os questionários foram aplicados em 23 professores das 4 séries iniciais do ensino de 1º grau. As observações de aula foram realizadas no segundo semestre letivo de 1992 - de agosto a outubro. Procurou-se seguir a prática de registro dos eventos, tal como ocorreram, para depois se proceder a análise.

Os dados foram analisados através de exaustiva leitura e releitura do material disponível, tendo como referência para agregação das informações algumas categorias que julgamos definidoras da ação docente: o planejamento, a estrutura e dinâmica da aula, a mediação docente de objetivos-conteúdos-métodos, a relação professor-aluno e a avaliação. Informações mais detalhadas são encontradas no Capítulo II.

O presente estudo apresenta-se em 3 capítulos, além da introdução e conclusão.

O Capítulo I tem por finalidade focar o referencial teórico - a Didática como teoria do processo de ensino; o processo de ensino a partir das tendências pedagógicas e, mais especificamente, o processo de ensino na Didática Crítico-Social.

No Capítulo II, são apresentados os dados da pesquisa, especificamente a "Didática dos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau e do curso de Habilitação Magistério" tal como se apresenta na realidade investigada.

O Capítulo III apresenta uma avaliação da Didática dos professores sujeitos da pesquisa tendo em vista confrontar dados da realidade escolar com as propostas teórico-metodológicas e formular expectativas de transformação da prática docente.

CAPÍTULO I

A DIDÁTICA COMO TEORIA DO PROCESSO DE ENSINO

Este capítulo tem como finalidade trazer uma visão sobre a natureza e a dinâmica do processo de ensino na escola. Inicialmente, serão apresentados de modo sucinto as concepções de ensino conforme aparecem nas tendências pedagógicas mais correntes na prática escolar. Em seguida, far-se-á exposição da concepção de ensino dentro da Didática crítico-social, como base teórica de referência para as finalidades deste estudo. Finalmente, serão indicados alguns requisitos de ações didáticas, considerados indispensáveis para o trabalho do professor em sala de aula.

1 - O processo de Ensino nas Tendências Pedagógicas

No desenvolvimento histórico da Didática, desde o momento em que o ensino vai-se configurando como atividade intencional e sistematizada, três elementos aparecem como constitutivos do ato didático: o professor, o aluno e a matéria. Nas teorias clássicas, as relações entre esses elementos vão-se diferenciando de acordo com os fins da educação, as concepções de adulto e criança na relação pedagógica, da natureza do material formativo, métodos de ensino. Definem-se, assim, concepções e estilos de docência, formando o que tem sido denominado de "Tendências Pedagógicas". A apresentação que se fará a seguir descreverá sucintamente a compreensão do processo de ensino nas Tendências Pedagógicas mais correntes na prática escolar. Utilizaremos para essa finalidade estudos de autores que têm tratado mais amiúde dessa questão, como Libâneo (1992), Saviani (1988), Mizukami (1986), e Candau (1985).

1.1 - Pedagogia Tradicional

A prática educativa concebida pela Pedagogia Tradicional, é compatível

com um processo de inculcação de valores, práticas, idéias e conceitos. A transmissão de conhecimentos é o pilar dessa pedagogia. O ato de ensinar reduz-se à memorização de conceitos, fórmulas, leis abstratas e datas.

Segundo Libâneo (1989), a Pedagogia Tradicional se caracteriza por se fundamentar em um ensino humanístico, de cultura geral, na qual o aluno pelo próprio esforço, na sua plena realização como pessoa, atinge sua plenitude, mas só que é mecânica e passiva, ou seja, no aluno é gerada uma aprendizagem passiva, submissa e conformista.

Na relação pedagógica ressalta-se o papel do professor na organização e estruturação dos conteúdos, na logicidade de material formativo. O aluno apropria-se da matéria e dos pensamentos de iniciativa do professor, num tom passivo e conformista, isto é, age sobre o objeto de conhecimento, mas através da representação e da demonstração dada.

A Pedagogia Tradicional produz no indivíduo a submissão e adestramento, ignorando-o como ser humano, castrando-lhe o diálogo, a cooperação, a participação e condicionando-o às submissões futuras. A aprendizagem produzida por essa Pedagogia é a obediência e a submissão. A relação entre professor e aluno é vertical. O professor é o modelo e a autoridade intelectual e moral do processo de ensino. É o centro do processo, cabendo-lhe organizar os conhecimentos, selecionar e estruturar a matéria, traçando o caminho através do qual o aluno seguirá. O aluno é tido como receptor passivo e submetido à autoridade do professor, um receptor de conteúdos, cuja a tarefa seria memorizá-los, recitá-los e repetí-los sem qualquer questionamento.

1.2 - Pedagogia Renovada

Na Pedagogia Tradicional o processo educativo centrava-se no intelecto, no conhecimento do professor. A Pedagogia Renovada apresenta uma nova concepção de educação, ou seja, a visão moderna do homem, agora, centrando-se na existência, na vida e na atividade. O eixo educativo sofre modificações; desloca-se para o aluno, para a vida e para atividade.

"Portanto, não se trata mais de obedecer a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, mas de seguir o ritmo vital que é determinado pelas diferenças existenciais, predominando, pois, o aspecto psicológico sobre o lógico"
(Saviani, 1984:276).

A Pedagogia Renovada quer romper com formalismo lógico da Didática Tradicional. Seu objetivo é criar o método único, principalmente a partir da importante descoberta para a Didática e o mundo moderno: "A atividade do sujeito no ato de conhecer, a subjetividade humana" (Candau, 1988:29). Os seguidores dessa tendência reivindicam a predominância da espontaneidade, da atividade do educando, como estruturante exclusivo do método didático. Entretanto, para essa autora, essa postura acaba por reforçar novamente o formalismo; só que dessa vez, é um formalismo do tipo subjetivista, isto é, o aspecto formal deixa de ser o formalismo lógico para ser para ser) o formalismo psicológico, agora estruturante privilegiado de método didático.

A Pedagogia Renovada acentua a importância nas características individuais do aluno e na interação professor-aluno, ao considerar a auto-atividade e os aspectos genéticos do conhecimento. Para que as ações sejam desenvolvidas, o professor modifica e estimula o ambiente; ao mesmo tempo, cria condições para o desenvolvimento do pensamento do educando. A ação do meio e a tarefa do professor é compreender o aluno em sua relação com a matéria; mas não há uma preocupação exclusiva com a matéria, mas sim com a interação e as aptidões dos educandos. As atividades devem ser essencialmente concretas, suscitadas por necessidades vitais no meio social.

Entretanto, as idéias veiculadas pela Pedagogia Renovada como adaptação do aluno ao meio, as situações de experiências e a exploração da experiência cotidiana, deixam o ensino numa posição secundária, devido a equívoco que se faz com a teoria prática do educando. Segundo Candau(1988), devido às diferentes colocações que fazem entre teoria e prática, acaba-se induzindo a uma separação entre esses dois pólos, que apesar de separados não são opostos.

Nesse sentido, a Pedagogia Renovada ressalta a importância dos métodos e técnicas, tais como estudos em grupo, pesquisas, projetos, ações cooperativas, experimentações, utilizando para isso os métodos de reflexão e o método científico para descobrir conhecimentos.

"Em síntese, a Didática Ativa dá menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo de aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos. Por isso, os adeptos da Escola Nova costumam dizer que o professor não ensina: antes, ajuda o aluno aprender. Ou seja, a Didática não

é direção do ensino, é a orientação de aprendizagem, uma vez que esta é uma experiência própria de aluno através da pesquisa, da investigação"(Libâneo, 1991:66).

A Pedagogia Tradicional centra a atividade escolar nos objetos de conhecimentos, devidos à ênfase que dá à ação extrema do processo de ensino. O professor, neste caso, assume o papel de transmissor de conhecimentos e o aluno, por sua vez, de mero receptor. O mérito dessa Pedagogia está em assegurar a estrutura dos conhecimentos, porém, reduz as atividades dos alunos a um exercício de memorização, tarefas repetitivas, imitativas e uma disciplina rígida. A Pedagogia Renovada centra-se no sujeito da aprendizagem por entender que o conhecimento ocorre pela ação do educando a partir de suas necessidades e interesses. Todavia, deixa de lado as estruturas prévias do conhecimento adquirido através da herança cultural, cuja não-assimilação pelo aluno dificulta a aquisição de conhecimentos, habilidades e hábitos.

Em se tratando da aplicação da Pedagogia Renovada na prática escolar, suas propostas não conseguiram representar significativas alterações na organização dos sistemas escolares. Segundo Saviani (1988:21), "Além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados de que a escola tradicional. Com isso, a Escola Nova organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos da elite."

De acordo, ainda, com esse autor, as idéias escolanovistas, pela ampla difusão entre educadores, encontram larga aceitação. Todavia, para a educação pública, essas idéias, de um modo geral, foram mais negativas do que positivas. A despreocupação com a transmissão de conteúdos e a disciplina entre os educadores, gerou um rebaixamento na qualidade do ensino, principalmente ao destinado às camadas populares. Em contrapartida, aprimorou-se o ensino destinado às elites. Assim, as idéias escolanovistas em lugar de eliminar a marginalidade no âmbito do ensino, acaba agravando-a ainda mais. Pois ao priorizar a qualidade do ensino desloca o eixo político de discussão no âmbito da sociedade para o interior da escola (técnico-pedagógico).

Essa dupla função vem cumprir exatamente o que Saviani chama de "Mecanismo de recomposição de hegemonia da classe dominante", ou seja, garantir em limites suportáveis a escola para a classe dominante com um ensino voltado a atender seus respectivos interesses.

1.3 - Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista inspira-se na teoria da aprendizagem behaviorista orientada para objetivos instrucionais pré-definidos; na teoria da comunicação cujo propósito é aperfeiçoar o processo de transmissão da mensagem para o alcance dos objetivos pré-definidos; e na teoria sistêmica que visa à racionalização do processo ensino-aprendizagem, na obtenção de mudanças no comportamento do indivíduo.

A educação torna-se um derivado do projeto de desenvolvimento econômico. Seu produto era indicado como insuficiente pela baixa qualidade de mão-de-obra e pela desqualificação das massas para o processo produtivo.

O elemento principal na Pedagogia Tecnicista passa ser a organização racional dos meios. Professores e alunos tornam-se elementos secundários, ou seja, meros executores de projetos elaborados por especialistas.

O professor é concebido como um técnico organizador dos meios de transmissão da matéria e dos meios facilitadores de ensino. O aluno tem como papel receber, aprender e fixar os assuntos transmitidos mas não participa de qualquer decisão. A relação professor-aluno é sobretudo técnica, ou seja, visa garantir a eficácia da transmissão de conhecimentos. A metodologia é geral, abstrata, estática, sem conteúdo e instrumental.

Conclui-se que a Pedagogia Tecnicista, ao propor para a escola um padrão de organização fabril, acabou por perder de vista o aspecto propriamente pedagógico, valorativo, do trabalho docente. A influência do tecnicismo educacional cruzou-se com outras correntes presentes na prática escolar, tangenciando ora a Pedagogia Tradicional ora a Pedagogia Renovada. Contribuiu fortemente para a descaracterização da natureza do trabalho educativo, provocando nele fragmentações, simplificações, acentuando principalmente as atividades-meio em detrimento das atividades-fim.

1.4 - Pedagogias Críticas

Por volta da década de 80, as Pedagogias de cunho progressista, também denominadas de teorias críticas da educação, aparecem como propostas pedagógicas voltadas muito mais para atender à maioria da população. Antes, na

década de 70, por ocasião das lutas sociais por maior democratização da sociedade, questões educacionais numa perspectiva crítica-política passam a ser discutidas entre os educadores e militantes políticos em forma de denúncia e crítica do papel ideológico e discriminador exercido pela escola. A partir dessa perspectiva são elaboradas propostas de uma escola que articula os interesses da maioria da população.

Dentre essas perspectivas destacam-se Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos.

A Pedagogia Libertadora chamou para si as propostas de educação popular dos anos 60, posteriormente, refez seus pressupostos e práticas em função das possibilidades de sua utilização na educação formal em escolas públicas, pois seu caráter inicial era extra-escolar, não oficial, para atendimento de uma clientela adulta.

Na década de 80 começa a ganhar força uma tendência pedagógica denominada por Libâneo (1985) de Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e por Saviani como Pedagogia Histórico-Crítica (1986). Essa posição propugnava pela valorização da escola pública e do trabalho dos professores e propunha a escola de qualidade centrada na difusão dos conteúdos científicos do ensino como instrumentalização do povo para sua participação na vida social e nos embates sociais e políticos. Os dois autores mencionados insistiam na necessidade, por parte dos alunos, do domínio sólido e duradouro de conhecimentos, habilidades e capacidades cognitivas para organizar, interpretar, reelaborar seus conhecimentos e experiências de vida.

O ensino, do ponto de vista da Pedagogia Crítico-Social, consiste na mediação de objetivos, conteúdos e métodos para assegurar a relação ativa entre o aluno e as matérias de ensino. A Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino nas suas relações e ligações com aprendizagem, possui papel importante. Atribui-se à instrução e o ensino a função de oferecer aos alunos conteúdos científicos, métodos, habilidades e hábitos de raciocínio científico, além, de desenvolver a sua consciência crítica diante da realidade social, de forma que possam assumir no conjunto dos embates sociais a condição de agentes ativos para transformação da sociedade.

2- O Processo de Ensino na Didática Crítico-Social

2.1 - Uma Concepção de Processo de Ensino

Os estudos e pesquisas produzidos na área da educação escolar mostram que o ensino desenvolvido nas escolas carrega forte influência da Pedagogia Tradicional, em que se destaca o caráter meramente transmissivo do ensino, a atitude excessivamente passiva e reprodutiva do aluno, a cultura livresca no sentido de estar presa aos limites da sala de aula. Alguns autores observam, também, aspectos da Pedagogia Renovada em que, a pretexto de contestar a Pedagogia Tradicional, exageram em diminuir a importância do professor e dos conteúdos e tendem a certo espontaneísmo nas relações professor-aluno.

Tentando superar visões, frequentemente levam a dicotomizar a relação docente, e sem deixar de considerá-las como contribuições imprescindíveis, Libâneo (1991:79) propõe uma concepção globalizante do processo de ensino:

"É o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimentos das capacidades cognoscitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e desenvolvimento mental dos alunos" (1991:79).

Nesse sentido, cabe ao professor desenvolver um conjunto de ações didático-pedagógicas destinadas a mobilizar a atividade cognoscitiva dos alunos, não perdendo de vista as potencialidades e experiências de vida trazidas por eles. Trata-se de uma atividade intencional que, mediante condições e modos de ação, leva a efeito o processo de conhecimento pelo aluno. Tais condições e modos de ação expressam uma condição pedagógica pelo professor, tendo por base as leis do processo de conhecimento, objetivando o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos para o domínio do saber escolar, habilidade e atitudes correlatas.

Na perspectiva da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, o professor possui papel importante na seleção, organização e elaboração de objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social.

Enquanto responsável pela condução pedagógica do processo de ensino, o professor mediatiza a conquista do saber pelo aluno. A educação escolar, nesse sentido, consiste na:

"Potencialização da atividade humana mediante a transmissão e assimilação dos conhecimentos, habilidades e capacidades, consolidadas no decurso da atividade sócio-histórica anterior. Importa um processo pedagógico de formação de qualidades e capacidades através do domínio de conhecimentos e modos de ação, processo esse que não é natural, não faz parte das forças naturais do homem e que, por isso, depende da ação educativa"
(Libâneo, 1991) +

Cumprindo esses objetivos, a educação escolar possibilita a interdependência entre indivíduo e sociedade, ação docente e prática social. Ou seja, desempenha funções sócio-políticas a partir do comprometimento com os interesses das camadas populares.

Nessa abordagem, portanto, o trabalho docente exerce o papel de mediação na relação entre o aluno e os objetos de conhecimento. Isso quer dizer, mais precisamente, que os princípios e as condições da prática docente são encontradas na análise do movimento que se dá na atividade cognoscitiva do aluno com os conhecimentos escolares. Entretanto, os princípios e as condições da prática docente, ao mesmo tempo em que estabelecem as leis gerais do processo de conhecimento, passam a constituir os elementos externos da ação didática, razão pela qual o ensino é o processo de conhecimento pelo aluno, mas sob a condução pedagógico-didática do professor. A questão fundamental é, pois, saber em que consistem esses princípios e condições, ou, por outra, o que define esses elementos externos da ação didática.

Segundo Libâneo (1990), o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino em sua globalidade. Como processo, o ensino visa o domínio de conhecimentos e habilidades que possibilitam aos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica, participativa e orientada. Por ser um processo, implica organização e sistematização além de requerer dos professores planejamento, direção das tarefas do ensino/aprendizagem/avaliação. Implica, também, resultados sólidos e duradouros na formação das capacidades e habilidades do aluno a partir de uma efetiva assimilação dos conteúdos da matéria, assegurando, assim, o processo de transmissão /assimilação dos conteúdos do saber escolar associado à realidade social.

No decorrer do processo de transmissão/assimilação de conhecimentos, o

progresso das capacidades nos alunos, capacidades cognoscitivas é condição essencial para adquirir e aplicar os conhecimentos sistematizados cientificamente e que foram acumulados pela experiência social da humanidade durante o processo histórico.

A mediação entre objetivos, conteúdo e métodos realizados pelo professor é condição para que o aluno realize, com suas próprias forças internas, a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos, assimilação essa que implica a atividade consciente do aluno no próprio processo de aprendizagem. Depende ainda de finalidades sócio-pedagógicas, princípios didáticos, condições e meios de direção e organização de ensino e da aprendizagem. Não custa extrair dessa formulação que o núcleo norteador do processo de ensino se põe nos seguintes termos: a mediação de objetivos-conteúdos-métodos tendo em vista o encontro formativo do aluno com as matérias de estudo.

Em síntese, podemos aprender a eficácia e relevância teórico-prática do processo de ensino mediante a verificação de duas ocorrências conjugadas: a relação objetivo-conteúdo-método no trabalho com as matérias e a relação cognitiva aluno-matéria de estudo. A mediação entre objetivo-conteúdo-método em função da aprendizagem ativa e consciente dos alunos se operacionaliza mediante as atribuições já convencionadas do professor: o planejamento, como previsão do andamento das atividades docentes; a direção do processo, que implica as ações que desenvolvem em sala de aula; a avaliação.

Verifica-se, assim, a unidade ensino-aprendizagem baseada na relação que se estabelece entre o papel dirigente do professor e a auto-atividade dos alunos. Nesse sentido, o ensino, enquanto instância viabilizadora do processo de transmissão /assimilação ativa do patrimônio cultural e científico da humanidade, é orientado a impulsionar, dirigir e estimular objetivamente o processo de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem é a modificação nas disposições ou nas capacidades humanas; no ambiente escolar implica apropriação ou reconstrução de conhecimentos, ocorridas como resultado da atividade do sujeito, a partir do desenvolvimento de capacidades cognitivas.

É no ambiente escolar que ocorre a aprendizagem organizada a partir do oferecimento específico de condições para a transmissão/assimilação ativa do conhecimento e habilidades. Tarefa principal do ensino escolar, portanto, é oferecer condições propícias para realização da aprendizagem de conteúdos específicos e de formas de pensar e agir.

Segundo Klingberg (1972:219)

"O processo de aprendizagem é uma forma de conhecimento humano que se desenvolve sob condições específicas do ensino. O propósito do ensino consiste em conduzir o processo de aprendizagem e de conhecimento, didaticamente".

A aprendizagem, portanto, é um processo de assimilação ativa de conhecimentos, habilidades, conceitos, formas de pensar, capacidades de percepção, capacidades para expressar o pensamento, hábitos, atitudes e valores, a partir de objetivos e conteúdos de ensino estabelecidos durante o desenvolvimento do processo de ensino. Então, o ensino não existe por si mesmo, mas em íntima relação com aprendizagem, condição necessária para realização da aprendizagem humana.

A unidade ensino/aprendizagem se processa através da articulação do processo de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos, e do desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos sob a mediação do professor. Ações que devem ser expressivas e relevantes, com o fim de se tornarem instrumentos do pensamento criativo, organizado, sistemático e crítico.

Além da unidade ensino-aprendizagem, outra relação importante no processo de ensino é a direção/autonomia. O processo de assimilação ativa ou processo de apropriação ativa de conhecimentos e habilidades ou, ainda, o processo de desenvolvimento de capacidades cognoscitivas é impulsionado sob a direção e orientação do professor. Em outras palavras, aprendizagem efetivamente autônoma ocorre quando o professor sabe suscitar as atividades físicas e mentais próprias do educando para assimilação da matéria de estudo.

Assim, a unidade direção/autonomia focaliza a aprendizagem do educando, sua mudança de atitude a partir do oferecimento de condições e meios didaticamente adequados para que ocorra o processo de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Através do ato de ensinar de forma ativa é que os alunos se apropriam de conhecimentos e habilidades automaticamente, de maneira a obter-se o máximo de resultados de sua independência intelectual. Assimilando conhecimentos, habilidades, hábitos, percepções e sentimentos, suas capacidades cognoscitivas são desenvolvidas e aperfeiçoadas.

Não há, pois, oposição entre a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de processos mentais. Todavia, para que o ensino possa atingir o objetivo de propiciar o desenvolvimento das capacidades cognitivas através do estudo ativo das matérias de estudo, é preciso que estas sujeitem-se a uma organização lógica e psicológica. A organização lógica exige uma certa seqüência de idéias e habilidades, dos conceitos e fatos num crescente nível de complexidade. A organização psicológica prima pela adequação do conteúdo ao nível de desenvolvimento físico e mental dos alunos, como também suas características sócio-culturais. Essa seqüência e adequação é que ajudam a consolidar conhecimentos e métodos de pensamento, aplicação em situações de cotidiano e preparação do aluno para lidar de modo independente e criativo frente aos desafios pela prática.

Com estas considerações, conclui-se que os componentes do processo de ensino-objetivo, conteúdos, métodos, avaliação - são essenciais para que ocorra a mediação docente na relação cognitiva do aluno com as matérias de estudo. Segundo Libâneo (1990:439):

"A unidade objetivos - conteúdos - métodos constitui a linha fundamental do processo didático. Os objetivos explicitam os propósitos pedagógicos da instrução e educação dos alunos; os conteúdos constituem a base informativa e formativa para atingir os objetivos e determinar os métodos; os métodos formam a totalidade dos passos ou fases do processo, formas didáticas e meios organizativos, que viabilizam a assimilação dos conteúdos e atingimento dos objetivos".

Esses componentes que formam o processo de ensino é que dão direção à prática educativa, visando o alcance de certos objetivos por meio de uma prática intencional e sistemática. Explicam as possibilidades de desenvolvimento de qualidades nos indivíduos, no sentido de aquisição de instrumentos que os capacitem para as lutas sociais de transformação da sociedade. À medida que esses componentes sintetizam as tarefas do professor, guiando sua ação, é necessário mostrar suas especialidades e sua importância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

OS OBJETIVOS

Os objetivos desempenham uma função primordial no processo de

ensino, que é a determinação de conhecimentos, habilidades, e hábitos que poderão ser assimilados pelo aluno por meio de conteúdos e métodos. Constituem-se numa exigência importante na prática docente diária. Ao serem determinados não se pode perder de vista que o sistema escolar oficial possui uma filosofia educativa que, na maioria das vezes, corresponde a interesses particulares de um grupo social. Por isso, é essencial que o educador esteja consciente do seu papel político e pedagógico para avaliar o tipo de educação que deseja para seus alunos e para que tipo de sociedade quer formá-los.

A tarefa de formular objetivos é complexa, mas é necessária. Não pode ser um trabalho isolado do professor. O trabalho escolar é realizado sempre em equipe e será sempre desejável uma congruência das intencionalidades dos profissionais da escola. Implica, pois, a elaboração de um projeto pedagógico comum, envolvendo a mobilização das pessoas, o debate, o esforço cooperativo, caracterizando o caráter teórico-prático do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o planejamento dos objetivos de ensino deve ser um trabalho coletivo, de cooperação, onde cada professor busca a articulação dos objetivos de sua matéria com as ministradas pelos demais colegas, numa relação de crescimento mútuo considerando, também, as características psicológicas e sócio-culturais dos alunos e as exigências concretas do momento em termos de preparação para a cidadania.

OS CONTEÚDOS

Os conteúdos formam a base objetiva do processo de ensino e se efetivam mediante a atividade de direção e organização do professor e a atividade de estudos dos alunos. Em seus escritos, Libâneo insiste que a expressão "conteúdos" não se restringem a conhecimentos sistematizados, embora os inclua. Para ele, conteúdos englobam, ao menos, conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções. Sua definição é bastante explícita:

"Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábito, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Engloba, portanto, conceitos, realidades, idéias, fatos, princípios, leis científicas, regras, habilidades

cognoscitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social, valores convicções, atitudes" (Libâneo 1990:448).

Os conteúdos enfocam experiência social e transformam-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam os discursos e práticas de vida social.

Os conteúdos de ensino são definidos histórica e culturalmente a nível mais amplo-na verdade, decorrem das bases das ciências-e a nível do próprio trabalho docente, tendo em conta a clientela, o grau de ensino. Na seleção e organização dos conteúdos, o professor considera não apenas o saber sistematizado, as propostas curriculares oficiais; deve, também, atentar para a experiência da prática social vivenciada pelos alunos e posta em relevo nos problemas e desafios da prática cotidiana, além do professor selecionar e propor conteúdos de ensino, pois em última instância é quem está na maior parte do tempo em sala de aula convivendo com características, origem social e meio cultural diferente e determinado.

O domínio de conteúdos é uma necessidade essencial do ser humano, uma vez que possibilita ao mesmo o exercício da cidadania, a participação no mundo do trabalho e da cultura, a ajuda mútua na construção de uma nova sociedade, em que a partir da assimilação ativa de conteúdos, é possível a reelaboração, a análise, o questionamento e a tomada de decisões com relação a esses e sua transformação em convicções e critérios de opções dos alunos na prática de vida, possibilitando a aquisição do vínculo entre o sujeito (aluno) e a prática de vida. Por essa razão, a seleção e organização dos conteúdos é uma atividade essencial da prática docente.

Segundo Libâneo (1991:133), na seleção e organização dos conteúdos de ensino, três exigências são importantes considerar no ato desse processo:

"A primeira é a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; a terceira são as exigências teórico e práticas, colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade"

Em relação à seleção e organização dos conteúdos de ensino, a prática

cotidiana tem demonstrando que esse processo ocorre a partir dos interesses do modo capitalista de produção, ou seja, os conteúdos selecionados e organizados, para serem transmitidos em nossas escolas, cumprem o propósito de transmitir um saber acabado, estático e passivo, próprios da classe dominante entre as classes sociais. Todavia, essa característica dos conteúdos de ensino, não significa sacrificar o potencial do conhecimento científico.

"O que cabe é submeter os conteúdos de ensino ao crivo de seus determinantes sociais para recuperar 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 " (Libâneo, 1990:457).

A dimensão crítico-social dos conteúdos passa a ser fundamental para a Didática, à medida que os conteúdos estão em movimento, não são apenas coisas cristalizadas, mas ganham forma e sentido, nos seus vínculos com a realidade. A realização desse novo sentido no desenvolvimento do processo de ensino implica na utilização de meios capazes de operacionalizar esse processo. Esses meios são os métodos de ensino.

MÉTODOS

Os métodos de ensino são o conjunto de meios, passos e medidas que conduzem aos objetivos do ensino. Estão vinculados explicitamente aos objetivos e conteúdos. No dizer de Rays (1989:85) os métodos são "um dos elementos possíveis para a estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática". Por isso, são meios concretos capazes de contribuir no processo de transmissão e ações dos professores e alunos, pois são orientados por objetivos sócio-político e pedagógicos.

Por outro lado, devido à natureza do processo de ensino, isto é, um processo de conhecimento pelo aluno sob a direção do professor, a função básica dos métodos de ensino é a de promover a atividade cognoscitiva dos alunos. Ou seja, o professor, ao organizar, estimular, suscitar e dirigir o processo, pensa e seleciona os métodos didáticos para mediar a relação entre o aluno e os objetivos de conhecimento. Libâneo (1991:5-6) considera alguns aspectos fundamentais

sobre o papel dos métodos na mediação docente entre o aluno e o conhecimento:

1º - O método se determina pela relação conteúdo-forma no objeto de conhecimento, ou seja, a utilização de um determinado método de ensino depende da matéria e do assunto a tratar, do modo que o método de ensino reflete a lógica da ciência que serve de base à matéria de ensino;

2º - O núcleo do ensino é a relação cognitiva entre o aluno e a matéria, ou seja, função primordial dos métodos de ensino é a de promover os meios e procedimento de mobilizar a atividade cognoscitiva dos alunos em relação à matéria, de modo assegurar a assimilação consciente, sólida e duradoura desta matéria;

3º - O processo de ensino é um assunto pedagógico, implicando finalidades e meios da formação humana conforme objetivos sócio-políticos que expressam interesses sociais de classes e grupos;

4º - Na relação objetivo-conteúdo-método há uma outra relação fundamental: o processo de ensino ocorre sob determinadas condições de ensino e da aprendizagem".

Segundo Libâneo (1991:152-153), na relação e organização dos métodos de ensino, três questões são fundamentais:

"Em primeiro lugar, os métodos de ensino dependem dos objetivos imediatos da aula: introdução da matéria nova, explicação de conceitos, desenvolvimento de habilidade, consolidação de conhecimentos e etc.

Em segundo lugar, a escolha e organização dos métodos dependem dos conteúdos específicos e dos métodos peculiares de cada disciplina e dos métodos de sua assimilação. Há uma relação mútua entre os métodos gerais de ensino-comum e

fundamental a todas as disciplinas e os métodos específicos de cada uma. Em terceiro lugar, em estreita relação com as condições anteriores, a escolha de métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade de assimilação conforme a idade e o nível de desenvolvimento mental e físico e quanto as suas características sócio-culturais e individuais."

A partir dessas exigências, fica explícito que o método de ensino possui dois aspectos determinantes na sua organização: o determinante externo e o determinante interno. O determinante externo apresenta a situação de relação professor x aluno x matéria. Ou seja, a direção que o professor dá às tarefas de ensino, onde se dá o confronto do aluno com a matéria de ensino, isto é, como ensinar e organizar o ensino. O determinante interno refere-se ao curso interno do processo de ensino e caracteriza-se pelos aspectos lógicos: indução-dedução, análise-síntese, comparação, generalização, abstração, que estão implícitos nos passos didáticos do ensino.

O determinante interno aparece com frequência no desenvolvimento do determinante metodológico do ensino consubstanciado na organização da aula, em que a maior dificuldade para a metodologia é achar a maneira eficaz de uma determinada fase do processo de ensino, ou seja, a logicidade interna desse processo. Daí a importância de estrutura e dinâmica da aula em que os momentos ou fases articuladas asseguram certa racionalização do processo de ensino.

2.2 - A dimensão crítico-social dos conteúdos

Em seu livro *Alegria na Escola*, G. Snyders (1988:11-12) escreve:

"A pedagogia age fundamentalmente sobre os conteúdos. (...) Trata-se de transformar a escola reformulando os conteúdos. (...) No âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia, os que silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo de homem que se espera ver sair da escola. (...) Para dar alegria aos alunos, coloco minha esperança na

renovação dos conteúdos culturais. A fonte de alegria dos alunos, não a procuro inicialmente do lado dos jogos, nem dos métodos agradáveis, nem do lado das relações simpáticas entre os professores e alunos. (...) Não renuncio a nenhum desses valores, mas conto encontrá-los como conseqüências, não como causas primeiras."

Em entrevistas registrada numa dissertação de mestrado (Rafael, 1992) Libâneo diz o seguinte:

"A expressão crítico-social refere-se a uma determinada concepção de pedagogia, a uma abordagem específica da pedagogia. (...) Em certo sentido, posso dizer que a expressão "crítico-social" indica um método de abordagem da educação e de seus objetivos e conteúdos. Essa abordagem identifica-se com a dialética da realidade, em que a prática educativa, em suas várias manifestações e em seus conteúdos, é aprendida, explicada no seu movimento, na sua transformação e na sua história. Em outras palavras, a dimensão crítico-social dos conteúdos indica uma abordagem científica dos conteúdos no sentido de que os fatos, os conceitos, as leis, os processos, são estudados e interpretados como algo que se encontra em movimento, em transformação, constituindo-se enquanto objetos de conhecimento com base em significados engendrados na dinâmica das relações sociais. (...) A abordagem crítico-social nega qualquer possibilidade de ver os conteúdos como estáticos, cristalizados. Eu prefiro falar de conteúdos científicos precisamente porque, pela reflexão crítica, se apanham os dados, os fatos, os objetos de conhecimento no seu desenvolvimento, na sua transformação, na sua historicidade, implicando os nexos sociais que os constituem."

Estas duas citações mostram bem que a dimensão crítico-social dos conteúdos revela a principal característica da educação crítica, que é conceber a educação como fenômeno social e historicamente determinado, constituindo-se e desenvolvendo-se na dinâmica das relações entre as classes e grupos sociais

existentes numa sociedade. Toda pedagogia tem o intento de dar uma direção à prática educativa e toda sociedade é movida à base de distintos interesses de grupos e classes sociais; uma postura "crítico-social" pretende, justamente, desvendar esses interesses, fazer uma crítica às relações sociais de exploração humana vigentes, apostando numa abordagem crítico-social dos conteúdos escolares.

Tal método de abordagem das matérias de ensino encontra-se presente na relação objetivo, conteúdos e métodos. O tratamento metodológico dos conteúdos implica, pois, a elaboração pedagógica, vale dizer, intencional, de objetivos, nos quais se explicitam significados sociais dos conhecimentos e os vínculos do conhecimento com a prática. Desse modo, teoria e prática são construídas em consonância com as lutas sociais travadas na sociedade e na vida cotidiana dos alunos pela liberdade social, política, cultural. A dimensão crítica dos conteúdos possibilita uma compreensão mais ampla à realidade, um modo de ver e compreender o mundo e suas contradições, advindas do modo capitalista de produção.

Todavia, a consciência crítica dos alunos esperada como meta a partir da abordagem crítico-social dos conteúdos não é algo que surja automaticamente. É através do estudo ativo das matérias que os alunos vão desenvolvendo suas estruturas mentais, métodos próprios de estudo e entendimento crítico da realidade. Ainda segundo Libâneo (1991:38), o papel da escola na formação da consciência crítica depende do processo de ensino e aprendizagem. Ele escreve:

"O caminho que pode levar à consciência crítica supõe níveis que vão do conhecimento crítico da realidade, da formação de habilidades, pelo estudo das matérias, ao desenvolvimento de métodos de observação da realidade, métodos de pensar que suscitam o exercício do pensamento crítico, que é o método científico de estudo da realidade."

Justifica-se, portanto, a importância desta pesquisa sobre a didática dos professores de 1ª a 4ª séries e do curso de Habilitação Magistério, pois o papel do professor frente às exigências da sociedade brasileira atual, é responsabilizar-se pelos conteúdos científicos trabalhados na escola, pela formação e desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, pelos melhores métodos de promover a independência de pensamento, pela avaliação e pelas formas de organização do ensino.

2.3 - Requisitos Básicos de Exercício Docente

A formulação mais clássica das tarefas docentes foi dada por Mattos (1967:130), denominados de ciclo docente, "o conjunto de atividades exercidas (...) pelo professor para dirigir e orientar o processo de aprendizagem de seus alunos, levando-o a bom termo". Tais atividades são as seguintes: o planejamento, a orientação da aprendizagem e o controle da aprendizagem. Mais recentemente, outros autores passaram a identificar essas tarefas como sendo a de planejamento, execução ou direção do processo de ensino e avaliação. Klingberg (1978:238) denomina funções didáticas os elementos do processo de ensino que têm caráter geral e necessário, ou seja, preparação e introdução da nova matéria, orientação para o objetivo, tratamento da nova matéria, avaliação e controle.

Tentando agrupar estes dois entendimentos das tarefas docentes, propomos como requisitos básicos para o exercício da docência o seguinte conjunto de ações didáticas: Planejamento, estrutura e dinâmica da aula, mediação docente de objetivos, conteúdos e métodos, relação professor-alunos e avaliação.

2.3.1 - Planejamento do Ensino

O planejamento de ensino inclui os processos de organização das tarefas docentes e é elemento de reflexão relacionado diretamente com a avaliação. Envolve a previsão das tarefas didáticas no que diz respeito à organização e coordenação, face aos objetivos previstos e a sua revisão e adequação durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o planejamento se constitui num processo intimamente relacionado com as tarefas de direção/execução do processo ensino-aprendizagem.

Na ligação com a tríade conteúdos, ensino e aprendizagem, o planejamento de ensino é: "um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto especial" (Libâneo, 1991:222).

O planejamento de ensino constitui-se, assim, nos meios, formas e processos de direção das atividades de ensino e atividades de estudo ativo.

Segundo Libâneo (1991), para que o planejamento de ensino seja ou se constitua um instrumento de ação e guia de orientação das tarefas de professores e alunos, deve possuir características-guia de orientação, ordem sequencial,

objetividade, coerência e flexibilidade.

Como guia de orientação, o planejamento de ensino estabelece diretrizes e condições para efetivação do exercício docente, dentro de critérios de flexibilidade, ou seja, a dinamicidade e o movimento são características importantes face às modificações que possam surgir.

A existência de uma ordem sequencial significa que o planejamento deve ser progressivo e possuir uma sequência lógica para o alcance de objetivos, de modo que a ação docente se torne efetiva e dinâmica.

A objetividade é outra característica a se considerar no desenvolvimento do planejamento de ensino, ou seja, correspondência do planejamento em que se vai atuar. É identificando as possibilidades e limitações da realidade que se pode refletir, questionar e tomar decisões para superação das dificuldades existentes.

A coerência implica a relação que deve existir entre os objetivos gerais e específicos, conteúdos, métodos e formas de avaliação; implicando a ligação lógica entre objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino e avaliação.

A flexibilidade do planejamento do ensino pressupõe um constante repensar e reelaborar das ações docentes por parte do professor, considerando que a relação pedagógica insere-se uma dada realidade, sujeita a condições concretas desta realidade., de forma que as alterações e mudanças estejam em constante movimento, obrigando o planejamento a passar por adaptações em função da situações docentes específicas.

Com base nesses critérios do planejamento de ensino o professor pode tomar algumas decisões como: a seleção do material didático, seleção de tarefas para os alunos; previsão de formas de avaliação sistemática das condições e problemas do contexto em que vai atuar; seleção de objetivos, conteúdos, procedimentos para atingir os propósitos e instrumentos que utilizará no processo de avaliação. Finalmente, pode analisar os resultados da avaliação com vista ao replanejamento.

2.3.2 - Estrutura e Dinâmica da Aula

A estrutura e dinâmica da aula correspondem aos momentos ou fases articuladas do desenvolvimento sequencial de uma aula ou conjuntos de aulas. De acordo com Libâneo (1991:179), "a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino". Na aula se concretiza a relação objetivos, conteúdos,

métodos e formas de organização do ensino, na dependência das condições concretas existentes ou a serem criadas, tendo em vista a assimilação ativa de conhecimentos, habilidades, convicções pelos alunos. A aula é o momento de síntese entre ensino e estudo. Ainda segundo Libâneo, a metodologia da aula implica certa racionalização e ordenamento das ações, tendo em vista o trabalho docente mais coordenado. Esse autor sugere fases ou momentos articulados do processo de ensino em função da estrutura e dinâmica da aula, lembrando sempre em seus escritos que não se trata de reproduzir os conhecimentos, "cinco passos formais de Herbart", mas de tornar as fases ou momentos como inter-dependentes e frequentemente superpostos e imbricados. Lembra, ainda, que não se trata de um método único para todas as matérias, devendo considerar-se o específico de cada matéria. Dentro dessas ressalvas, Libâneo aponta as seguintes fases da aula:

" - **Preparação e Introdução da Matéria:** Esta fase correspondente especificamente ao momento inicial de preparação para o estudo de matéria nova. Compreende atividades interligadas: a preparação prévia do professor, a preparação dos alunos, a introdução da matéria e a colocação didática dos objetivos;

- **Tratamento Didático da Matéria Nova:** Mas aqui há um propósito de maior sistematização, envolvendo o nexos transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos. Nessa etapa se realiza a percepção dos objetos e fenômenos ligados ao tema, e formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos alunos;

- **Consolidação e Aprimoramento dos Conhecimentos e Habilidades:** A consolidação é uma etapa fundamental do processo didático pois seu objetivo é aprofundar o domínio de conteúdos, torná-los mais sólidos e duradouros, bem como propiciar a formação e o desenvolvimento de hábitos e habilidades;

- **A Aplicação:** É uma culminância relativa do processo de ensino. Ela ocorre em todas as demais etapas, mas aqui trata-se de prover oportunidades para os alunos utilizarem de forma mais criativa os conhecimentos, unindo teoria e prática, aplicando conhecimentos seja na própria prática escolar (inclusive em outras matérias) seja na vida social (nos problemas do cotidiano, na família, no trabalho);

- **Controle de Resultados Escolares, Comprovação e Avaliação de conhecimentos:** A verificação dos rendimentos, para efeito de avaliação, é uma função didática que percorre todas as etapas do ensino" (Libâneo, 1990:471-478).

É preciso que fique claro que a indicação dessas fases da estrutura da aula depende fortemente dos objetivos e conteúdos da matéria, do grupo de alunos a ser envolvido, das condições didáticas oferecidas e das informações colhidas na avaliação diagnóstica. Isso significa dizer que, a aplicação, as fases da aula, em seu desenvolvimento pressupõe criatividade e flexibilidade por parte do professor, ou seja, dependendo das situações didáticas específicas, o professor deve possuir competência técnico-teórica para direcionar e encontrar possíveis caminhos a serem recorridos.

2.3.3 - Mediação Docente Pelos Objetivos/Conteúdos/Métodos

A mediação docente é feita por objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino, visando à assimilação ativa pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos. A unidade entre ensino e aprendizagem se concretiza sempre através da transmissão e assimilação da matéria pelo aluno.

Os objetivos explicitam o desenvolvimento e a transformação que se quer alcançar na personalidade dos alunos e do coletivo escolar. Eles respondem pela exigência de finalidade de cunho filosófico e sócio-político de toda ação docente. Se entendermos que uma ação é pedagógica à medida que tem uma direção de sentido, podemos dizer que os objetivos definem a direção pedagógica do ensino. Klingberg é bastante explícito a esse respeito. Ele escreve que, se por um lado, o conteúdo determina o método, por outro, o método de ensino é um assunto pedagógico, ou seja, conteúdo e método são categorias pedagógicas, portanto, subordinadas ao objetivo.

"A partir da determinação pedagógica da relação conteúdo-método se depreende, em seguida, que o ponto de referência principal para o conceito didático de método não é a categoria "conteúdo", mas a categoria "objetivo". O processo de ensino como qualquer outro processo pedagógico, carrega a marca do sistema de categorias pedagógicas de objetivos, conteúdo, métodos e condições" (Klingberg, 1978:276).

Os conteúdos são base informativa para atingir os objetivos, os métodos a viabilização de meios, para os objetivos-métodos. Os conteúdos de ensino, dizem ser organizados e sistematizados pedagógica e didaticamente para os alunos os assimilarem ativamente. É importante não perder de vista que transmitir a matéria "por mero transmitir", mesmo considerando as características sócio-culturais dos

alunos, não garante assimilação ativa, mas quando a matéria de ensino esteja impregnada de aspectos político-pedagógico, lógicos e psicológicos, em que os métodos fazem a articulação com os objetivos previamente estabelecidos.

A articulação mútua e a interdependência constituem-se em elementos essenciais na mediação objetivo/conteúdo/método considerando-se que o método, como também esse componente pode influenciar no estabelecimento de objetivos e conteúdos. E para que ocorra a articulação de objetivos, conteúdos e métodos visando ao estudo dos alunos, o elemento central é a matéria de ensino. Os métodos de ensino, nesse caso, ao contribuírem com o processo de transmissão/assimilação ativa das matérias, contribuem, também, para seleção e organização de objetivos e conteúdos.

2.3.4 - Relação Afetiva Professor x Aluno

A relação professor-aluno na prática docente, é um ingrediente relevante na sala de aula, levando em consideração as idades das crianças, seu nível de desenvolvimento e as próprias exigências objetivas da condução do trabalho escolar. O clima efetivo de sala de aula, por sua vez, inclui-se nos processos de transmissão/assimilação ativa de conteúdos, evidenciando a sistematização e articulação com as experiências cotidianas dos alunos e compromisso com a transmissão do saber organizado e acumulado pela humanidade.

A relação entre professores e alunos depende em grande parte da concepção que o professor possui de mundo, homem, sociedade, educação e ensino.

"A prática dos professores em sala de aula é coerente com o modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento" (Cunha, 1989:151).

Na perspectiva da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. O professor é insubstituível e é quem faz a mediação entre o aluno e o meio natural, social e cultural. O aluno, por sua vez participa do processo de "busca da verdade" contribuindo com sua experiência, confrontando-a com o que o professor transmite. Sob a orientação do professor, participa ativamente da busca de novos conhecimento e experiências, organizados, sistematizados e utilizando-os em

benefício próprio.

Resulta daí a necessidade de que as ações desenvolvidas na prática docente-estabelecimento de objetivos sociais e pedagógicos, seleção e organização de conteúdos e métodos e a organização dos alunos- assumam a tarefa de mediação entre o aluno e a matéria. Essa mediação implica aquisição de conhecimentos e habilidades; visão do mundo, homem, sociedade, educação e ensino; desenvolvimento de potencialidades e atitudes como solidariedade, respeito, compromisso/responsabilidade, liberdade e participação; utilização do diálogo como elemento articulador entre professor-aluno; interferência docente no desenvolvimento do espírito autônomo e crítico; bem como o incentivo a auto-atividade.

Todas essas ações devem direcionar e orientar os alunos no sentido de se tornarem sujeitos de uma ação, independentes, solidários e responsáveis, através de uma ação educativa, sólida e fecunda que estabeleça uma complementariedade entre a autoridade do professor e autonomia dos alunos.

"Enquanto nas demais Pedagogias o aluno é considerado objeto de educação, no processo de ensino da Pedagogia dialética os alunos participam de modo ativo, são também sujeitos de um processo que se preocupa com o desenvolvimento multifacetário, quer dizer, deseja o desenvolvimento de todas as suas potencialidades: o intelecto, a vontade e os sentimentos" (Toschi, 1993:55-56).

É necessário ressaltar que relação entre educador-educando não está isenta de desvio. Eles aparecem no momento em que o professor, imbuído de superioridades e detentor de poder, impõe e humilha os alunos. Tal exacerbação de autoridade pode causar um impacto muito grande no crescimento e desenvolvimento da autonomia e independência do aluno. Também não se pode esperar sempre um clima harmônico, pois o conflito e a oposição fazem parte das relações humanas.

A relação afetiva professor x aluno implica um constante exercício de acompanhamento, coordenação e avaliação conjunta de professores e alunos de suas ações, identificando avanços e retrocessos, num clima de entre-ajuda e reciprocidade.

2.3.5 - Avaliação

O ato de avaliar é uma característica de todos os momentos da vida humana. Esses momentos exigem que os indivíduos identifiquem em si mesmo os avanços e falhas, buscando a melhor direção a seguir, acionando, quando necessário, os mecanismos capazes de corrigir as falhas detectadas.

Na prática docente, especificamente, o professor precisa conhecer em profundidade: onde está; onde pretende chegar; que meios dispõe para alcançar seus objetivos; como fazer a mediação entre professor-aluno-matéria.

Tais indagações possibilitam ao professor avaliar os resultados de seu planejamento e o processo de assimilação ativa dos alunos, procurando relacionar os objetivos previamente estabelecidos, visando à obtenção de informações necessárias para a tomada de decisões em relação às ações propostas.

Para Libâneo (1991), a avaliação cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

A função pedagógico-didática trata da avaliação no cumprimento dos objetivos, meios e condições que direcionam e orientam a atividade do professor, possibilitando aos alunos o acesso aos conhecimentos elaborados e organizados necessários à formação de uma consciência crítica, inserindo-os no processo global de transformação da sociedade e participação na vida social. Contribui também para a assimilação e fixação, haja vista que ao detectar os erros ou falhas no processo permite o aprimoramento, melhoria e o aprofundamento de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes.

A função de diagnóstico, por sua vez, deve ser constante em todo o processo de ensino. Através dela identificam-se as falhas e os problemas do processo de ensino buscando, assim, soluções e ações capazes de eliminar ou minimizar tais falhas.

De acordo com esse autor, essa função da avaliação é importante e facilita as demais, ocorrendo no início, durante e no término das aulas. No começo, possibilita a identificação das condições prévias em que se encontra o aluno, preparando-os para introdução da matéria nova, ou seja, verificação dos pré-requisitos para o estudo da matéria. Durante, procura acompanhar o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos, o professor acompanha o andamento da matéria, uso dos procedimentos e materiais didáticos, o uso da linguagem etc. Ao término de tudo isso, o processo de avaliação é global, uma vez que ocorre num determinado período de atividades, em que se verifica o cumprimento da

programação didática, possibilitando, uma realimentação do processo de ensino.

A função diagnóstica na avaliação facilita ao professor perceber as falhas, os entraves e as condições oferecidas para o desenvolvimento do processo de ensino. De posse do diagnóstico da situação, o professor toma decisões, reelabora seu planejamento de ensino, aprimora, amplia e aprofunda conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções etc, visando assegurar ao aluno apropriação e fixação da matéria.

A função de controle permite obtenção de informações através de notas e conceitos do aproveitamento escolar, e de outros meios utilizados para consecução de resultados. Coleta os dados para alimentar o diagnóstico. Essa avaliação pode ser diária, bimestral, semestral, durante ou final do ano. Observa-se, pois, que a função de controle da avaliação é também de oferecer importantes informações que ajudem na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, por tratar-se de um processo contínuo (de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem); descritivo (possibilita o registro dos comportamentos emitidos) e compreensivo (oportuniza análise e questionamento frente aos comportamentos detectados).

As três funções mencionadas são interdependentes, isto é, não podem ser tomadas isoladamente. A função de controle não pode prescindir da função pedagógico- didática, caso contrário reduz-se apenas à atribuição de notas. Função pedagógico-didática sem controle de qualidade perde eficiência. A função diagnóstica sem os objetivos perde o sentido da avaliação, pois está necessariamente referida a objetivos pedagógicos e processos didáticos.

CAPÍTULO II

INVESTIGANDO A REALIDADE: A DIDÁTICA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU E DO CURSO DE HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO

O propósito geral desta pesquisa foi o de investigar os modos e as condições em que vêm ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem na escola, ou seja, a didática de professores das séries iniciais do ensino de 1º grau e do curso de Habilitação Magistério. Pretendeu-se investigar a prática quanto aos elementos constitutivos da ação docente, de modo a confrontar dados da realidade escolar com as propostas teórico-metodológicas de uma teoria de ensino.

A par da descrição e análise da prática docente nos dois graus de ensino em separado, procura-se, também, obter evidências sobre a correspondência e as semelhanças entre as características do processo de ensino nesses diferentes graus. Presumiu-se que as práticas de ensino nas séries iniciais teriam uma relação significativa com as práticas desenvolvidas no curso de formação do magistério.

1 - A Pesquisa

A pesquisa foi realizada ao longo do segundo semestre do ano de 1992, nos meses de agosto a outubro em duas escolas pertencentes à rede estadual de ensino da cidade de Belém-PA, Distrito de Icoaraci. A escola "A" funcionando com classes de 1º grau-1ª a 4ª séries e a escola "B" de 1º e 2º graus, com curso Magistério.

Na escola "A" foram escolhidas a 2ª e a 4ª séries do ensino do 1º grau (2

professores), da escola "B", foi escolhido o 3º ano de Magistério (7 professores).

Para atender aos objetivos da pesquisa, optou-se pela 2ª série em que os alunos estariam em fase de consolidação de alguns processos básicos de alfabetização, possibilitando observar a atividade docente mais sistematizada; os de 4ª série estariam já na fase de consolidação de aprendizagens básicas permitindo avaliar resultados do processo de escolarização desenvolvido ao longo das quatro séries iniciais. Optou-se, também, pelo 3º ano do curso de Habilitação Magistério, por entender que os alunos estariam em fase terminal da formação profissional, possibilitando verificar, ao mesmo tempo, o tipo de ensino transmitido e a correlação entre as práticas desenvolvidas no 1º grau e as desenvolvidas no final do 2º grau.

Na seleção das escolas foram considerados os seguintes critérios: oferta de ensino público e gratuito para clientela oriunda das camadas populares; apoio da direção e corpo docente e técnico de ambas as escolas; intercomplementaridade entre as duas escolas no intuito de uma formar professores que, em princípio, preparam profissionais para outra; favorecimento das atividades de pesquisa pela proximidade geográfica entre as escolas.

O contato inicial foi diretamente com os diretores das escolas "A" e "B", tendo sido apresentado o projeto de pesquisa para apreciação e discussão, em que os mesmos já tinham conhecimento de meus propósitos.

Nesse primeiro contato com os diretores, fez-se uma discussão do projeto de pesquisa e foram agendados outros momentos com os professores e técnicos a fim de que o pesquisador pudesse apresentar-lhes sua intenção de utilizar a sala de aula de alguns professores para coleta de dados.

Na escola "A", após os encontros com professores e técnicos, optou-se por desenvolver a pesquisa nos horários das 11:00 horas às 14:45 horas na turma da 4ª série, pois essa série só funcionava nesse horário. Apesar da 2ª série existir em outros turnos, resolveu-se optar pelo horário das 15:00 horas às 18:30 horas, possibilitando uma sequência no trabalho do pesquisador e economia do tempo na execução da pesquisa, uma vez que já se encontrava na escola.

Na escola "B", não foi possível a escolha do horário, porque o curso de Habilitação Magistério só funcionava no turno da noite, ou seja, das 19:00 horas às 22:30 horas, e havia apenas uma turma de 3º ano em fase de conclusão.

Nas turmas de 2ª e 4ª séries a observação em sala de aula atingiu 21 dias letivos de 4 horas diárias, perfazendo um total de 84 horas em cada uma. Na Habilitação Magistério, a observação em sala de aula atingiu 12 dias letivos de

quatro horas-aula diárias perfazendo um total de 48 horas-aula. Nessa horas foram observadas aulas de Português, Literatura, Didática da Matemática, Didática das Ciências, Programa de Saúde, Estágio Supervisionado, Fundamentos da Educação I e II, Estatística Aplicada à Educação, disciplinas que compõe o currículo do curso de Magistério.

Atividades de Observação

Após os contatos com os professores, direção e pessoal técnico de ambas as escolas esclarecendo os propósitos da pesquisa, foram iniciadas as observações no dia 17 de agosto de 1992.

Através da técnica da observação, buscou-se investigar a prática docente dos professores da 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau e as possíveis correlações existentes com a prática do curso da Habilitação Magistério, de modo a confrontar com os elementos constitutivos da ação didática desenvolvidas a nível da sala de aula pelos professores.

O projeto de pesquisas previa dois meses em dias letivos nas séries iniciais do ensino de 1º grau e um mês letivo no curso de Habilitação Magistério.

Entretanto, 3º ano do curso de Habilitação Magistério, normalmente são três horas e trinta minutos divididas entre as disciplinas que compõe o currículo do curso. Cada hora-aula corresponde a 45 minutos em aula. Isso significa que no horário de 19:00 horas às 22:30 horas, previam-se cinco horas-aula. Essa situação dificultou o processo de observação em sala de aula, devido às constantes ausências dos professores das disciplinas.

Os dados coletados nas observações em sala de aula foram registradas em protocolos, os demais no diário de campo, sendo posteriormente submetidos a análise e interpretação.

Entrevistas e Questionários

As entrevistas foram realizadas com os 7 (sete) professores do 3º ano do curso de Magistério a fim de assegurar maior volume de dados, uma vez que o processo de observação do trabalho em sala de aula havia sido prejudicada (os professores faltavam muito, havia matérias sem professor definido e aulas suspensas

sem qualquer explicação). Foram feitas perguntas sobre a formação profissional, experiência no exercício do magistério, concepção de ensino, papel de cada um na melhoria do ensino, relação teórico-prática, importância dos componentes do processo de ensino, dificuldades no desempenho docente, vínculo do ensino com o cotidiano do aluno, as técnicas mais utilizadas em sala de aula, idéias para melhoria do curso de Habilitação Magistério.¹

Foram realizadas entrevistas, também, com o diretor, a supervisora e a orientadora da escola das séries iniciais do ensino de 1º grau. Todas essas entrevistas foram gravadas e ocorreram nas próprias escolas em horários previamente combinados, com duração de 40 a 60 minutos. As informações foram transcritas, preservando-se a fala dos entrevistados.

As respostas obtidas nessas entrevistas permitiram colocar opiniões sobre a contribuição ou não do curso de Habilitação Magistério à 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau.

Os questionários foram aplicados aos 23 professores da escola de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau, incluindo os 2 observados. Foram solicitadas respostas aos seguintes itens: formação profissional, experiência no exercício do magistério, concepção de ensino, papel de cada um na melhoria do ensino, relação teórico-prática, importância dos componentes do processo de ensino, dificuldades no desempenho docente, vínculo do ensino com o cotidiano do aluno, técnicas de ensino mais utilizadas, idéias para a melhoria do curso de Habilitação Magistério a nível de segundo grau.

Para facilitar o registro das respostas dadas pelas professoras, optou-se pelo questionário fechado com perguntas de múltipla escolha. Contudo, as professoras tinham que justificar suas escolhas na maioria das questões, inclusive indicando seu ponto de vista em relação ao exercício do magistério das séries iniciais do ensino de 1º grau.

Descrição e Análise dos Dados

Ao concluir a fase de levantamento dos dados, passou-se à fase de descrição, análise e interpretação. Após exaustiva leitura e releitura do material levantado, foram selecionados aqueles de maior significação, sem perder de vista o objeto de estudo, buscando-se extrair do conjunto de dados levantados aqueles que, entre os demais, pudessem evidenciar de forma clara e precisa a realidade

observada.

Para o tratamento e análise dos dados foram empregados as seguintes categorias de análises: planejamento, estrutura e dinâmica da aula, mediação docente pelos objetivos/conteúdos/métodos, relação professor-aluno e avaliação.

Quanto ao planejamento, procurou-se verificar a visão do professor sobre o mesmo, a sistemática utilizada, a existência de um projeto pedagógico coletivo. Procurou-se verificar, também, se havia planos detalhados, formas de elaboração, como procediam para revisar, replanejar e modificar os planos, para assegurar a relação entre os componentes do processo de ensino bem como modificação nas ações desenvolvidas pelo professor.

No item da estrutura e da dinâmica da aula, cuidou-se de verificar como era o desenvolvimento metódico e sequencial de fases de aula comuns a todas as matérias: como o professor propõe lidar com cada fase; como trabalha a interligação de objetivos, conteúdos e métodos; e finalmente, de que modo estabelecia a correspondência lógica entre as várias fases (passos) da estrutura de aula.

Na mediação docente pelos objetivos, conteúdos e métodos, tratou-se de verificar como era o desenvolvimento metódico da aula; os momentos de ligação de objetivos, conteúdos e métodos; como o professor transmitia as matérias que garantissem o cunho político, pedagógico, psicológico e lógico do processo de ensino; e como fazia a ligação do processo de transmissão/assimilação ativa.

Na relação professor-aluno procurou-se identificar como professor estabelecia em sala de aula vínculos afetivos a fim de que o aluno adquirisse conhecimentos, habilidades e hábitos; o desenvolvimento de atitudes do tipo solidariedade, respeito, responsabilidade, liberdade e participação; em que sentido se desenvolvia o espírito crítico, criativo e autônomo; que incentivos os alunos tinham para tornarem-se sujeitos ativos, independentes e responsáveis; e o modo como comportava-se diante da autoridade que possuía.

Em se tratando de avaliação, procurou-se verificar o meio pelo qual os professores avaliavam as tarefas desenvolvidas em sala de aula: exercícios de fixação, tarefas individuais e grupais; como verificavam se os objetivos, conteúdos, e métodos estavam sendo assimilados para possíveis mudanças e tomada de decisões; em que sentido o diagnóstico facilitava identificar as falhas e problemas visando as soluções e ações capazes de eliminar as situações detectadas; o modo como era feito o controle do aproveitamento escolar; se esse controle era no

começo, durante ou no término de um período; se a avaliação feita em sala de aula possibilitava o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos; e se era objetiva e contínua.

2 - Contextualização Sócio-Econômica e Cultural da Pesquisa

2.1 - Informações sobre o Distrito de Icoaraci (Belém-PA)

Conforme dados existentes na biblioteca da Prefeitura Municipal de Belém, o Distrito de Icoaraci foi-se formando no início do século XVIII (*). Em 1701 (PMB, 1977), o Tenente General Fernão Carilho, Comendador de São Martinho de Larges, Capitão-Mor do Estado do Maranhão e Pará, concedeu a Sebastião Gomes de Souza a Sesmaria de uma légua de terras que se estendiam do igarapé Paracuri até a ponta do Pinheiro, entrando pelo rio Maguari acima. O sesmeiro construiu ali uma fazenda denominada de Nossa Senhora do Livramento. Com o passar do tempo doou aos religiosos da Corporação de Santo Elias. Eram aquelas terras chamadas pelos nativos de Ponta de Mel.

Entretanto, a fazenda em decadência, por inércia dos posseiros, foi feita a venda a um morador que lhe deu melhor aspecto, conforme relata o Boletim Informativo de junho de 1977. Já na presidência do Marechal Soares de Andréa, foi ela adquirida pela importância de oito conto de réis, para ali ser instalado o Hospital dos Lázarus. O pagamento deveria ser feito em três prestações; e ao deixar o governo, Andréa participava ao seu sucessor, Dr. Bernardo de Souza, já haver liquidado os dois primeiros compromissos.

Em 03/05/1861, na administração do presidente Ângelo Tomaz do Amaral, foi instalada na antiga fazenda a Escola Rural D. Pedro II, que foi a primeira Escola de Agricultura do Estado do Pará. No entanto, não há registro de quando foi feita a mudança do nome Ponta de Mel para Pinheiro, mas a lei provincial nº 598, de 8 de outubro de 1869, deu-lhe o predicado de povoação a Santa Isabel por orago.

Em 1883, a lei de nº 1.167 de 16 de abril, já no regime republicano, eleva à categoria de vila; pela lei estadual nº 324 de 6 de julho de 1895, denomina de Pinheiro. Ligava-se, assim, à capital por rodovia e pela Estrada de Ferro de Bragança, hoje extinta (PMB, 1977).

Aspectos Geográficos

O Distrito de Icoaraci é formado por algumas ilhas tal como: Caratateua, Jutuba, Tatuoca, Cotijuba, Assu e Barra e vários rios e igarapés na sua maioria de frente para a Baía do Guajará. Possui um clima tropical chuvoso devido a sua localização entre a Baía do Guajará e o Rio Maguari.

Aspectos Econômicos

A economia do Distrito baseia-se nos tributos arrecadados das indústrias pesqueiras, madeiras, cervejaria, fibro-cimento, juta e tecelagem, fósforo, de gados bovinos, suínos, óleos, avicultura etc. Atualmente um produto em fase de comercialização no Distrito de Icoaraci é a cerâmica do tipo marajoara com mais de 200 estabelecimentos comerciais inclusive com a exportação do produto.

Aspectos Social e Cultural

Icoaraci é, atualmente, um Distrito pertencente ao Município de Belém, com aproximadamente 150.000 mil habitantes, segundo o censo de 1990. Corresponde à antiga vila do Pinheiro, oriunda da fazenda dos Frades Carmelitas. Sua população, na grande maioria, é formada de jovens que trabalham na economia formal, como também na economia informal, com as mais diversificadas atividades. Contudo, cresce assustadoramente o número de habitantes desempregados e sobrevivendo nas mais precárias condições.

Há constantes conflitos pelo direito de uso da terra para moradia; com isso cresce o fenômeno das invasões principalmente na periferia do Distrito, aumentando a especulação imobiliária.

Os serviços públicos de educação, saúde, saneamento básico, habitação, transportes e segurança são deficientes e precários.

O lazer da população resume-se nos clubes, praias, bares e outros. No Distrito não há cinema, teatro ou outras formas de espetáculo que proporcionem o contato da população com as artes de um modo geral.

O povo na sua grande maioria é católico, sendo que a expressão máxima

de suas crenças ocorre por ocasião do "Círio de Nossa Senhora das Graças", considerada a segunda festa religiosa do Estado do Pará. Além disso são preservados seus costumes, tradições, hábitos e crenças através de danças, como carimbó, siriá, marujada, lundum e a cerâmica marajoara.

Devido à sua localização de frente para a Baía do Guajará entrecortada de estradas, Icoaraci apresenta-se como um dos pontos turísticos para o visitante do Estado do Pará. Possui belíssimas praias como de Outeiro e Cruzeiro; apresenta ainda um trapiche construído de cimento armado muito antigo, onde o visitante adquire peixe, camarão, frutas típicas regionais etc.

2.2 - Aspectos Institucionais e Organizacionais das Escolas

A Escola "A"

A escola "A" foi fundada em 23/12/1970. Localiza-se na periferia do Distrito de Icoaraci, funcionando em convênio com a Secretaria de Estado de Educação. Sua clientela é formada de filhos de trabalhadores residentes nas proximidades da escola e que não tiveram acesso à matrícula em outras unidades escolares.

A escola possui 9 salas de aula, funcionando com ensino de Pré-Escolar a 4ª série do 1º grau, com um número de 915 alunos distribuídos em 27 turmas em 4 turnos diurno e noturno.

Para essas turmas existem 23 professoras, todas com formação em Magistério a nível de 2º grau, tendo a maioria ingressado no Magistério há mais de 3 anos. O diretor é indicado pela entidade mantenedora entre os especialistas habilitados em Administração Escolar e constitui um cargo de confiança. Para o serviço técnico-pedagógico conta com os dois especialistas nas habilitações Supervisão Escolar e Orientação Educacional, um secretário com Habilitação em Administração a nível de 2º grau, dois professores de Educação Física, ambos com licenciatura plena nessa disciplina e mais o pessoal de apoio operacional, conservação e administrativo, que garante a manutenção e conservação do prédio e dependências.

O sistema de gestão adotado pela escola parece funcionar de acordo com a situação de cada momento, ou seja, há momentos em que o diretor decide, outras

vezes atribui responsabilidades à supervisora, à orientadora ou ao secretário.

A relação da escola com a comunidade ocorre por ocasiões das reuniões entre pais e/ou responsáveis dos alunos, visto que não há Associação de Pais e nem Conselho Escolar, acontecem nos turnos em que a frequência dos pais e/ou responsáveis é significativa.

Não há um plano de trabalho escrito das atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas pela escola, nem um projeto pedagógico explícito que sirva como diretriz para o trabalho cooperativo na escola.

Os alunos da Escola "A", na sua maioria, moram nas proximidades da Escola nas diversas passagens, travessas e ruas que compõem o setor da Estrada do Outeiro; outros em números bem menor na ilha de Caratateua, que para chegar até a Escola usam canoas como meio de transporte, haja visto que ai existe o Rio Maguari que separa o Distrito de Icoaraci da ilha de Caratateua (Outeiro).

Por ocasião da pesquisa, a turma de 4ª série tinha 38 alunos matriculados, sendo 17 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, oscilando entre 10 e 14 anos de idade. A turma da 2ª série tinha 36 alunos matriculados, sendo 19 do sexo masculino e 26 do sexo feminino, com idades oscilando entre 8 e 10 anos de idade.

O atendimento de saúde ao aluno resumia-se a um exame médico feito pela Divisão de Assistência ao Escolar pertencente à Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente do Município de Belém, segundo a direção da escola; os casos de alunos com problemas de saúde eram encaminhados ao Hospital mais próximo para as devidas providências.

Os alunos, segundo informações da direção e de serviço de Orientação Educacional, são oriundos na sua maioria de famílias de baixa renda, ou seja, são filhos de trabalhadores de empresas madeireiras, pesqueira, feirantes, empregadas domésticas, lavadeiras, bicheiros, pessoas que estão desempregadas, padeiros pedreiros, carpinteiros e serventes. Essa situação, ainda segundo a direção e o serviço de Orientação Educacional, é transparente na sala de aula: os alunos não possuem lápis, cadernos, borrachas, lápis de cor, canetas, papel, cartolina e outros materiais; muito menos livros.

A Escola, através de Assembléia Geral, aprovou junto aos pais e/ou responsáveis o uso obrigatório do uniforme escolar. No entanto, observou-se que um grande número de crianças tinha acesso a sala de aula sem o uniforme. Segundo a Orientadora Educacional, era impossível para a escola cumprir uma determinação daquela natureza, considerando as dificuldades financeiras dos pais e/ou responsáveis dos alunos.

A Escola "A", na sua organização administrativa técnica-docente, conta

com um diretor com licenciatura plena em Ciências Sociais e cursando Pedagogia; uma Supervisora Escolar e uma Orientadora Educacional, ambas licenciadas em Pedagogia com habilitação específica em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, e 23 professores com Habilitação Magistério para lecionar de 1ª a 4ª série do ensino do 1º grau. Desses professores, a maioria possui de dois ou quatro anos de experiência no Magistério. O diretor e os técnicos possuem maior experiência em Magistério a nível de 1º e 2º graus.

A Escola "B"

A Escola "B" localiza-se na Avenida Contorno Sul s/nº conjunto da COHAB, Distrito de Icoaraci, município de Belém. Essa Escola tem como entidade mantenedora e a Secretaria de Estado de Educação, funcionando com ensino de 1º e 2º graus, incluindo o curso de Habilitação Magistério.

A Escola possui 22 salas de aula de 48 m² cada e foi construída pela Companhia de Habitação do Estado do Pará - COHAB. Funciona normalmente das 7 horas da manhã às 23 horas, ou seja, são quatro turnos de funcionamento.

Sua organização administrativa é composta de uma diretora, três vice-diretores, uma supervisora escolar e uma secretária. A diretora é designada pelo Secretário de Estado de Educação, constituindo-se cargo de confiança.

Nessa Escola, nosso contato foi somente com alunos concluintes do curso de Habilitação Magistério (3º ano). A maioria reside nas proximidades da escola. Do total de 30 alunos, 6 trabalhando como operários numa empresa pesqueira; 2 alunas trabalham como enfermeiras; 1 aluna é do quadro feminino da Polícia Militar; 1 aluno como balconista em uma loja de roupas e confecções; 1 como empregado doméstico; 1 como anotador dos tipos de madeira em uma empresa madeireira; e somente 3 alunas atuando como professoras numa Escola Comunitária da periferia do Distrito de Icoaraci. Significa que do total acima descrito, 15 estão desenvolvendo atividades e os outros 15 estão desempregados e desejando ingressar na carreira do magistério.

Do total de 30 alunos, 3 são do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Segundo eles próprios, pertencem à famílias de baixa renda e com dificuldades de sobrevivência.

Em relação aos 7 professores que lecionam o 3º ano do curso de Habilitação Magistério, cada um possui formação específica para lecionar a

disciplina a ele atribuída. Desse grupo, alguns, estão ingressando no Magistério e outros já têm uma vasta experiência no exercício do Magistério a nível de 2º grau. No curso de Habilitação Magistério não há assessoramento técnico-pedagógico.

2.3 - Os Professores Observados: formação, experiência, visão de escola e ensino

2.3.1 - Professores das Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau

Professora de 2ª Série

Casada, mãe de dois filhos, há mais de quatro anos leciona nessa escola no 3º turno, em que já trabalhou em outros turnos. No 2º turno leciona em outra escola, também da rede estadual de ensino público. Possui o 2º grau Habilitação Magistério deste 1983, feito em escola pública.

Constantemente tem participado de cursos de atualização e reciclagem para professores de 1ª a 4ª série do 1º grau, inclusive no início desta pesquisa acabava de sair de um promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belém. Isto porque outra escola em que leciona faz parte do acordo MEC-BIRD Subprograma Monhangara, que tem como uma de suas metas o aperfeiçoamento de professores para séries básicas do 1º grau.

Embora tenha afirmado que sua opção pelo magistério foi pessoal, garantiu que no processo de formação não aprendeu o suficiente para atuar na sala de aula. Através de cursos, treinamentos, encontros, seminários, é que tem conseguido melhorar seu desempenho. Reconhece ainda que a unidade teoria e prática é importante, mas no curso de formação aprendeu somente a parte técnica.

Afirma que gosta de lecionar em qualquer série de primeira a quarta séries e que trabalha além das quatro horas cumpridas em sala de aula. Gosta do turno em que trabalha e considera que mantém um bom relacionamento com seus alunos. Aponta que, entre as maiores dificuldades no exercício do magistério, está a constante ausência dos alunos e a falta de materiais didáticos. Costuma sempre ir à praia, assiste à televisão e não costuma viajar.

Sobre o ensino, considera-o como um conjunto de tarefas organizadas por professores e alunos, visando a determinados resultados. Segundo a professora, o processo de formação de docentes para o exercício de 1ª a 4ª séries, continua falho, em que os novos professores são formados com um ensino fragmentado e

alienante.

Professora de 4ª série

Casada, mãe de cinco filhos, leciona há mais de quatro anos. Nessa escola, iniciou suas atividades a partir de 1992, removida de outra unidade escolar. Atualmente é lotada no 2º turno. Possui Habilitação Magistério a nível de 2º grau deste 1980, feita em instituição de rede privada. Constantemente tem participado de cursos de atualização e reciclagem para professores de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau.

Embora tenha afirmado que sua opção pelo magistério foi consciente, acredita que sua formação foi insuficiente para atuar na sala de aula, pois durante o processo de formação não aprendeu a lidar com métodos e técnicas de ensino que tratassem especificamente da problemática evidenciada no cotidiano da sala de aula. Por outro lado, considera importante a unidade teoria e prática no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

Afirma que gosta de lecionar somente nas 3ª e 4ª séries, por considerar que os alunos já possuem maior entendimento, e que trabalha além das quatro horas cumpridas em sala de aula. Gosta do turno em que trabalha e considera que possui um bom relacionamento com seus alunos. Aponta que as maiores dificuldades que encontra no exercício docente é dar aula de ciências, em que acha que não domina o conteúdo.

Sobre o ensino, considera-o como um conjunto de tarefas organizadas por professores e alunos, visando a determinados resultados. Segundo a professora, o processo de formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau continua sendo do mesmo jeito em que estudou, ou seja, falho, haja visto que os novos professores são formados através da transmissão de conteúdos velhos e ultrapassados.

2.3.2 - Professores do Curso de Habilitação Magistério

Professora de Didática da Matemática e Prática de Ensino

Casada, mãe de duas filhas, há mais de dois anos leciona nessa escola no turno da noite. É formada em Pedagogia nas Habilitações Administração Escolar e Magistério, em curso de instituição pública.

Constantemente tem participado de cursos, encontros, seminários e, no momento, estava participando da discussão da proposta de reformulação do currículo do curso de Habilitação Magistério a nível de 2º grau, evento esse promovido pelo Departamento de Ensino de 2º grau - Secretaria do Estado de Educação.

Afirmou que a formação dada na habilitação magistério a nível de 2º grau não prepara o professor para o exercício docente com as séries iniciais do ensino de 1º grau. Parte do fato de que os conteúdos específicos desenvolvidos nas disciplinas não dão embasamento adequado para o futuro professor.

Na sua opinião, a teoria não existe sem a prática, nem a prática sem a teoria. Somente através de um entrosamento perfeito entre esses elementos é que os alunos serão capazes de adquirir conhecimentos, habilidades e hábitos.

Ultimamente tem lido livros de Psicologia, Didática Geral, Didática Especial e outros, para maior embasamento de seu trabalho. Aponta que entre as maiores dificuldades na formação de professores para as séries iniciais estão: a carga horária do próprio aluno, o perfil do aluno que frequenta o turno da noite, o magistério é visto como "tábua de salvação", isto é, algo que vai dar condições de melhoria de vida, a falta de valorização do magistério como uma profissão, e a idéia de que o magistério é um "curso fácil".

Professor de Fundamentos da Educação I e II

Casado, pais de três filhos, leciona há mais de quatro anos nessa Escola e, atualmente, está lotado no turno da noite. É Bacharel e licenciado em Psicologia, feito em instituição pública.

Constantemente tem participado de cursos, seminários, encontros e congressos a nível estadual e nacional. É sindicalista, militante do Partido dos

Trabalhadores. Atende crianças com problemas de aprendizagem.

Afirma que o papel de sua disciplina na formação do professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau é dar uma formação teórica sobre os fundamentos psico-biológico-sociais da educação, portanto, conhecer o social, psicológico e biológico que ocorre no contexto social. Porém, admite que a formação dada na Habilitação Magistério a nível de 2º grau carece mais tempo para que os alunos melhore seu desempenho.

Ultimamente tem lido livros que dizem respeito à disciplina como "*Fundamentos psico-biológicos-sociais da educação*" e "*Escola, Estado e Sociedade*" de Bárbara Freitag. Aponta entre as maiores dificuldades no preparo de professor para as séries iniciais a falta de material didático, a falta de informações, a carência dos alunos e a falta de recursos e apoio por parte da Secretaria de Estado de Educação.

Por ser um dos diretores do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará - SINTEP, observava que essa militância facilitava o diálogo entre ele e os alunos.

Professora de Português e Literatura Infantil

Casada, mãe, leciona há mais de três anos nessa escola e atualmente é lotada no turno da noite. É formada em Português e Literatura Brasileira, em curso de instituição pública.

Constantemente tem participado de cursos, encontros, treinamentos e congressos relacionados com a educação e sua disciplina.

Afirma que sua disciplina no processo de formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau é fundamental, "*já que todos nós somos falantes nativos dessa língua*". Segundo ela, é através dela que tanto professores como alunos se situam na sociedade em que vivem; é fundamental, ainda, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Sobre o desenvolvimento da unidade teoria-prática no processo de formação de professores, considera-a fundamental nas séries iniciais, em que o educador deve ter cuidado de não chegar à sala de aula e colocar conteúdos demais, pois o aluno não pode sistematizá-los sem antes fazer uma aplicação deles; e o mais importante é que a criança construa sua própria aprendizagem e o professor, no caso, vai ser apenas essa ponte - o mediador entre a teoria e a prática.

Ultimamente tem lido livros voltados para a educação e, especificamente, relacionados com sua disciplina. Aponta, entre as maiores dificuldades na formação

de professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau, a questão do conteúdo programático que o professor não participa de sua seleção, escolha e organização. Na observação de suas aulas, mostram-se bastante competentes.

Professor de Estatística Aplicada à Educação

Casado, com filhos, leciona há mais de dois anos nessa escola e atualmente é lotado no turno da noite. Durante o dia é diretor de uma escola com séries iniciais do 1º grau. Leciona, também, no turno da noite, Matemática Financeira no curso de Contabilidade. É formado em Matemática em instituição pública e cursa Pedagogia em instituição privada.

Não tem participado de eventos na área de educação.

Afirma que sua disciplina não apresenta utilidade imediata para o professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Mas num contexto mais geral de uma escola, é obrigatório que se faça Estatística para que se tenha um embasamento e se possa analisar e tomar medidas a respeito de melhoramentos em termos de evasão e reprovação.

Sobre o desenvolvimento da unidade teoria e prática no processo de formação de professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau, afirma que deve ocorrer uma mudança radical no desenvolvimento do estágio supervisionado.

Ultimamente não tem lido livros por falta de tempo, com exceção do livro "Estatística Fácil". Aponta, entre as maiores dificuldades no processo de formação de professores para as séries iniciais, os pré-requisitos que os alunos não possuem, como por exemplo o domínio das quatro operações fundamentais.

Nas observações de aulas, percebi que o professor se relacionava com os alunos por meios de perguntas, comentários referentes à disciplina e incentivos. Demonstrava sempre ser uma pessoa competente tecnicamente no desenvolvimento de sua disciplina, utilizava sempre o diálogo, e dizia sempre gostar do que fazia, ou seja, de ser professor.

Professora de Didática das Ciências

Solteira, mãe de um filho, há um ano leciona nessa escola e, atualmente, é lotada no turno da noite. É diretora de uma Escola com séries iniciais do 1º grau.

Formada em Pedagogia em instituição privada.

Constantemente tem participação de cursos, seminários, treinamentos e encontros relacionados à área de educação.

Em relação à sua disciplina, considera-a importante, sendo seu papel dar uma visão mais ampla para os professores que estão se formando e orientar no manuseio da disciplina que é a Didática das Ciências. Procura, ainda, mostrar não só a parte teórica, mas também a parte prática, dando o conteúdo de acordo com a realidade da criança e da comunidade em que vive.

Sobre o desenvolvimento da unidade teoria e prática no processo de formação de professores, afirma que transmite a teoria por ter que cumprir o conteúdo programático, mas volta-se muito para a prática no momento de transmitir o conteúdo a partir de determinadas situações, utilizando sua experiência como professora de séries iniciais.

Ultimamente os livros que tem lido são somente os que enriquecem seus conhecimentos na disciplina. Aponta, entre as maiores dificuldades no desenvolvimento de sua disciplina, a falta de orientação e acompanhamento técnico pedagógico aos professores que estão iniciando o magistério em disciplina como a sua: a falta de fontes de consultas e pesquisas dos conteúdos a serem ministrados na disciplina; a falta de apoio do Departamento de Ensino de segundo grau, da Secretaria de Estado de Educação, na discussão e elaboração de uma proposta de conteúdos a ser desenvolvido no curso magistério; falta de recursos para que o professor adquira livros, periódicos, revistas, etc; e o clientelismo político para admissão do professor no magistério público.

Professor de Programa de Saúde

Solteiro, há dois anos lecionando nessa escola. Atualmente é professor da disciplina Programa de Saúde no curso de Habilitação Magistério. É formado em Ciências Biológicas em instituição pública.

Não tem participado de eventos educativos que melhore seu desempenho como docente.

Afirma que sua disciplina ajudaria muito na formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino do 1º grau no momento em que o futuro professor, ao tomar conhecimento de algumas doenças comuns na infância, poderia contribuir com seu

trabalho docente para minimizar esse quadro. Afirma, ainda, que a doença não é só entrar em contato com o transmissor e adquirir doença, passa por uma série de fatores políticos e questões econômicas.

Sobre o desenvolvimento da unidade teoria-prática, na formação do professor de 1ª a 4ª séries do ensino do 1º grau, diz que é necessário ter teoria e fazer uma interligação com a prática a ser desenvolvida, principalmente na sua disciplina em que cada unidade se completa através da efetivação prática. Citou como exemplo os tipos de protozoários e o tipo de doença que eles causam ao homem, mostrando inclusive seu habitat.

Ultimamente os livros lidos são específicos da disciplina que leciona. Aponta, entre as maiores dificuldades no desempenho de uma disciplina, a questão da prática exigida pela disciplina, o tempo de horas-aula destinado à disciplina e a falta de aparelhamento para o desenvolvimento de experiências.

Professora de Jogos e Recreação

Solteira, há mais de quatro anos leciona nessa escola a disciplina Educação Física nos cursos de 1º e 2º graus. Atualmente é lotada no turno da noite como professora da disciplina Jogos e Recreação na Habilitação Magistério. É formada em Educação Física em instituição pública.

Afirma que sua disciplina na Habilitação Magistério está passando por um processo de reformulação junto ao Departamento do Ensino de 2º grau, para identificar se é metodologia ou fundamentos.

Sobre o desenvolvimento da relação teoria-prática na formação de professores para o exercício de 1ª a 4ª séries do ensino do 1º grau, diz que há uma sequência, uma depende da outra, pois, quem tem teoria precisa ter prática e vice-versa.

Ultimamente tem lido alguns livros na área da educação, já que é a aluna de um curso de Especialização em que algumas leituras são obrigatórias. Aponta, entre as maiores dificuldades no desempenho de sua disciplina, a falta de material didático para elaboração de instrumentos que ajudem no desempenho docente dos novos professores e a desvalorização do professor diante da má formação recebida.

3 - A Prática Docente dos Professores

Neste tópico será feita a descrição da prática docente dos professores do ensino do primeiro grau do curso de Habilitação Magistério, em decorrência dos registros de observação. As observações sistemáticas foram feitas basicamente, em sala de aula, embora o pesquisador tenha vivenciado vários momentos da vida da escola, nos corredores, no recreio, nas salas de administração. Conforme já foi mencionado, adicionalmente às observações de aula, foram aplicados questionários aos 23 professores da escola de 1º grau e aos 7 do 3º ano do curso de Magistério, com a finalidade de saber se a concepção que tinham dos elementos da ação docente era a mesma manifestada no exercício da prática docente.

Nos momentos de observação da aula, procurou-se tomar referência os requisitos básicos da ação docente, tal como foi explicado no Capítulo I, ou seja, o planejamento, a estrutura e dinâmica das aulas, a mediação pelos objetivos, conteúdos, métodos e a avaliação.

3.1 - Professores de 2ª a 4ª Série

Planejamento

Nas respostas dadas aos questionários aplicados, as professoras assinalaram que o primeiro momento do planejamento é desenvolvido de forma coletiva entre todas as professoras, assessoradas pelo serviço técnico-pedagógico, envolvendo os quatro turnos. Inicialmente listam todos os conteúdos que sejam trabalhados em cada série de 1ª a 4ª auxiliadas pelo livro didático. Em seguida, dividem esses conteúdos em dois semestres, considerando-se concluída a elaboração de seus planos de ensino.

Observando a prática de sala de aula, verificou-se que o planejamento de ensino das professoras reduz-se a uma listagem de temas a serem tratados nas aulas.

Em relação ao plano de aula, cada professora na maioria das vezes tinha escrito em caderno próprio exercícios de fixação, treinos ortográficos, ditados, textos ou esquemas de alguma atividade (Português, Matemática, etc) ou retiraram dos livros didáticos em tarefas a serem passadas aos alunos. No entanto, essas

anotações era simples, ou seja, não havia especificação de objetivos, conteúdos, procedimentos ou técnicas de ensino, recursos de ensino, avaliação e outros aspectos úteis num plano de aula.

Nas sextas-feiras, após o recreio, os alunos eram dispensados e as professoras ficavam liberadas para programar suas aulas para a semana vindoura. Todavia, observou-se que cada professora, desenvolvia seu plano individualmente. Quando havia necessidade de aprofundar algum conteúdo ou método ou forma de avaliação, recorria o serviço técnico-pedagógico. Dessa forma, o assessoramento pedagógico só participava do desenvolvimento do plano de aula das professoras, quando solicitado por elas.

Constatou-se nas respostas das professoras de 2^a a 4^a série do ensino do 1^o grau, que o tempo destinado ao planejamento das aulas era insuficiente pois, na maioria das vezes, concluíam as tarefas docentes em suas residências.

O plano de aula das professoras reduzia-se a ditados, treinos ortográficos, exercícios, textos, cópias e outros sem evidenciar uma sequência articulada das fases da aula, objetivos, procedimentos, avaliação e um conjunto de ações coordenadas, que pudesse assegurar a unidade e a coerência do trabalho.

Na sala de aula, observou-se que as atividades limitavam-se a uma quantidade de exercícios elaborados previamente pelas professoras ou retirados de livros-textos. Não foi encontrada qualquer referência aos componentes do processo de ensino ou de estruturação da aula e avaliação, embora nos questionários, as professoras tenham afirmado que o mais importante no momento de preparar as aulas é o estabelecimento de objetivos, conteúdos, métodos ou procedimentos ou formas de avaliação e que aprenderam a desenvolver em parte no curso de formação para o magistério.

"Nós temos o plano de curso para seguir e depois faço plano de aula. O professor que não planeja suas aulas se perde, acho muito chato, eu planejo minhas aulas sim" (Professora de 4^a série)

A ausência de um plano de ensino mais instrumentalizado decorre, possivelmente, da falta de um plano de trabalho da escola que oriente as linhas gerais, suas ligações com o projeto pedagógico e com os planos de ensino específicos. Sem um plano de ensino, os objetivos, conteúdos e métodos ficam

soltos e desarticulados, não favorecendo a unidade ensino-aprendizagem. Como se verá, a falta de um planejamento de ensino compromete o processo de avaliação, bem como avaliação dos produtos da aprendizagem.

As observações feitas permitem concluir que professores, direção e serviço técnico-pedagógico dão pouca relevância a orientação e tomada de decisões referente ao processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista o alcance de melhoria dos resultados.

Estrutura e Dinâmica da Aula

Alguns estudos sobre Didática têm insistido na necessidade de uma certa lógica no processo do ensino e julgam, mesmo, relevante uma sequência articulada e coordenada das fases da aula.

Klingberg (1978) e Danilov (1984) dizem que, dentro do processo de ensino, há várias formas ou sequências para desenvolver uma determinada matéria de estudo. Cada uma dessas formas possui logicidade, ritmo próprio e corre mediante determinadas condições didáticas. Todavia insistem em que os momentos ou fases da aula não podem ser rígidos, utilizados numa sequência linear. Ao contrário, mantêm uma interdependência.

Como é comum nas classes de 1ª a 4ª séries, o horário diário alterna aulas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Essas aulas foram para introdução de novos conteúdos, utilizando-se em números bastante significativo de exercícios de fixação da matéria e algumas vezes tarefas de casa. Durante o período de observação, o método de ensino mais usado foi o expositivo, com uso de quadro de giz, apagador, giz, algumas vezes e livros didático nas aulas de Português e uma vez uma folha mimeografada com desenhos dos meios de transportes, nas aulas de Estudos Sociais.

Através da observação em sala de aula, constatou-se que o padrão de aula no ensino de Português apresentava-se sempre em torno de ditado, treino ortográfico, interpretação de textos, exercícios de fixação, numa lógica mais ou menos constante.

No geral as professoras passavam as palavras no quadro de giz, os alunos copiavam, a professora lia primeiramente, após o que os alunos liam sozinhos. Os alunos desenvolviam tarefas sempre do tipo: separe em sílabas, coloque acento nas palavras e classifique as palavras, leia questões de texto, dê o sinônimo das palavras, classifique os substantivos, análise morfológicamente, complete com os

pronomes e conjugue os verbos. À medida que terminavam seus exercícios, as professoras na maioria das vezes corrigiam os cadernos dos alunos, outras vezes no quadro giz e outras direto na carteira do aluno. Durante esse processo de correção, observou-se que sempre as professoras chamavam os mesmos alunos ao quadro de giz. Raras foram as vezes que outros alunos foram chamados. Contudo, durante a correção do quadro de giz, chamavam a atenção da classe para questões do tipo: "nome próprio só se escreve com letra maiúscula", "início de frases letra maiúscula", "as palavras café, parabéns, lâmpada, saúde levam acento agudo e circunflexo", "palavras que escrevem com rr, sc, qu, j," etc. Como se pode constatar, as professoras não trabalham o significado das palavras.

Na aula seguinte a atividade consistia em responder objetivamente às questões do texto a, que, segundo a professora da 4ª série, era para verificar se realmente os alunos haviam entendido o texto. Após, seguia-se a leitura do texto. As professoras solicitavam sempre ao mesmos alunos para lerem. Às vezes as professoras faziam comentários sobre o texto escrito no quadro de giz e os alunos ouviam atentamente, mas não participavam ou questionavam qualquer situação. Observou-se que somente a professora de 2ª série solicitava tarefas de casa. Nessas tarefas eram incluídos exercícios para fixação do conteúdo.

Ao chegarem no dia seguinte, os alunos da 2ª série solicitavam que a fizesse a correção do dever de casa. Às vezes o fazia diretamente no quadro de giz, outras vezes diretamente no caderno dos alunos. Constatou-se que quando fazia correção no quadro de giz, muitos alunos não acompanhavam a professora, e esta ignorava o fato.

Em relação ao conteúdo novo, as professoras iniciavam rapidamente suas exposições verbais, sem criar condições e estímulos que suscitasse o interesse dos alunos e a ligação da matéria já dada anteriormente, como também não fazia a relação com as experiências de vida dos alunos. Explicavam a matéria utilizando como recursos de ensino o quadro de giz, giz e apagador. Após, passavam os exercícios para os alunos resolverem em sala de aula. E, durante dias seguidos, exaustivamente, os alunos resolviam exercícios com aqueles conteúdos.

A propósito, quando em certa aula a professora passou no quadro de giz exercícios para separar em sílabas e classificar as palavras em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, a reação de muitos alunos foi: "outra vez isso, tia!". A professora respondeu: "é para vocês aprenderem classificar as palavras".

Observando-se as aulas de Português no seu conjunto, constatou-se a presença de alguns passos no desenvolvimento das atividades, quais sejam:

preparação e introdução da matéria; fixação do conteúdo através de exercícios constantes a serem resolvidos em sala de aula ou como dever de casa; a correção dos exercícios. Esse tipo de estrutura era comum, mesmo quando era uma aula tomada isoladamente.

No período em que se realizou a observação em sala de aula, as professoras não desenvolveram nenhuma produção de textos. Os textos por elas utilizados eram retirados do livro didático, copiando diretamente no quadro de giz; em seguida os alunos tinham que copiar e responder às questões também já elaboradas no próprio instrumento.

Nas aulas de Matemática, observou-se que se seguia, mais ou menos, uma estruturação rígida. Das aulas desenvolvidas pelas professoras, a partir de um determinado conteúdo, algumas eram para introdução do conteúdo novo, outras para consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, utilizando-se para isso os exercícios de reprodução do conteúdo desenvolvido nas turmas, ou como dever de casa. A correção de exercícios finaliza o processo. Esse tipo de estruturação era comum, mesmo em se tratando de uma aula de matemática isoladamente.

A forma das aulas era eminentemente expositiva e verbalista. As atividades dos alunos, ou ficavam limitadas ao "sim", "errado", "é", às interrogações feitas pelas professoras, ou tornavam-se executores de exercícios que reproduziam o conteúdo dado pelas professoras.

Os exemplos de aulas a seguir mostram a sequência de passos no ensino de um conteúdo transmitido pelas professoras.

Aula do Dia - 24/08/92 - 2ª série

A professora da segunda série, ao ensinar a decomposição de números, tinha como objetivo a introdução e exploração de conteúdo novo. Iniciou a aula escrevendo no quadro de giz os números:

160 - 1 centena e 6 dezenas	017 - _____
141 - _____	190 - _____
187 - _____	108 - _____
057 - _____	019 - _____

Desenhou "o quadro valor de lugar" e, em seguida, passou à demonstração de como se faz a decomposição e localização dos números de acordo com seu lugar de ocupação: centena, dezena e unidade. Disse a professora: "agora vamos aprender a compor um número com as seguintes questões":

- 7 dezenas e 2 unidades: 72
- 6 dezenas e 3 unidades: _____
- 8 dezenas e 6 unidades: _____
- 5 dezenas: _____
- 1 centena, 6 dezenas e 4 unidades: _____
- 1 centena, 8 dezenas e 7 unidades: _____

Essas questões eram escritas no quadro de giz pelas professoras, em seguida eram exploradas por meio de perguntas aos alunos, os mesmos igualmente respondendo os números compostos, e a professora escrevendo no quadro de giz.

Aula do dia 30/08/92 - 2ª série

Nesta aula, dedicada à consolidação de conteúdo, a professora iniciou-a com exercício de Matemática, para que os alunos fizessem a decomposição dos números: 89, 134, 10, 8.

- Composição dos números:
- 1 centena, 6 dezenas e 9 unidades: _____
 - 1 centena, 7 dezenas e 2 unidades: _____
 - 3 centena, 3 dezenas e 5 unidades: _____

Com "o quadro valor de lugar" desenhado no quadro de giz, perguntava a professora aos alunos: "Como é que eu distribuo o número 86... Qual é o número que forma 1 centena, 6 dezenas e 4 unidades..." À medida que os alunos respondiam, a professora escrevia no quadro valor de lugar sem entrar em maiores detalhes.

Esse exercício, segundo a professora, visava verificar a consolidação dos conteúdos e as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos quando explicava a matéria.

Aula do dia 02/09/92 - 4ª série

A professora de 4ª série, ao ensinar os múltiplos de um número, tinha como propósito a Introdução e Exploração do conteúdo novo. A professora começava a aula dizendo: "Múltiplos de um número é o produto de um número natural qualquer pelo número dado". "O conjunto dos múltiplos de 5 é simbolizado por $M(5)$ ". Depois escreveu no quadro de giz o seguinte: $M(5) = 0, 5, 10, 15, 20...$ Disse mais a professora: "estou começando pelo zero, pois zero é múltiplo de qualquer número". "Os múltiplos de um número se constitui um rol infinito. Agora vamos fazer essas atividades".

Determine os conjuntos dos múltiplos de:

$$M(6) =$$

$$M(9) =$$

$$M(13) =$$

$$M(11) =$$

$$M(20) =$$

$$M(12) =$$

Escritas no quadro de giz, essas questões eram exploradas por meio de explicação aos alunos durante a qual escutavam silenciosamente as argumentações da professora:

"Vocês entenderam, pois vou pedir isso na prova?" "Agora vamos aprender o Mínimo Múltiplo Comum de um número com as seguintes atividades": Ache o M.M.C. de 20 e 30.

Logo após, a professora disse que o menor múltiplo entre os números 20 e 30 é o número 60, utilizando processo de Fatoração de números.

Ex:

$$a) \text{ M.M.C } (20, 30) =$$

$$20, \quad 30 \quad 2$$

$$10, \quad 15 \quad 2$$

$$5, \quad 15 \quad 3$$

$$5, \quad 5 \quad 5$$

$$1, \quad 1 \quad 60$$

b) M.M.C. (12, 16, 4) =

12,	16	4	2
6,	8,	2	2
3,	4,	1	2
3,	2,	1	2
3,	1	1	3
1,	1,	1	48

A professora aproveitou esse exemplos e disse que, quando ensinasse divisibilidade, esse processo ficaria mais fácil. Depois para fixar os conteúdos, escreveu no quadro de giz a seguinte tarefa:

a) Determine:

- M.M.C. (6, 12, 15) =

- M.M.C. (2, 5, 10) =

- M.M.C. (10, 12, 2) =

b) resolva:

b.1) 56328 : 25

b.2) 743 x 359

Neste dia, visando consolidar e fixar os conteúdos, a professora deu início à sua aula com um exercício escrito no quadro de giz para que os alunos determinassem o M.M.C. através da decomposição de fatores primos dos números abaixo:

- 15, 20

- 14, 26, 30

- 50, 80, 100

Em seguida, foi para o quadro de giz e fez a resolução do M.M.C. através do processo solicitado.

As aulas de Estudos Sociais na segunda série, no período que foram realizadas as observações, tiveram como conteúdos os seguintes tópicos: " 7 de

setembro: dia da Independência do Brasil", "Os meios de transporte (aéreo, terrestre, marítimo), "Movimento da terra (rotação e translação), "Estações do ano". Foram aulas de introdução de conteúdo novo. Observe-se que os tópicos não observam uma unidade temática. As aulas era expositivas: a professora escrevia os conteúdos no quadro de giz e os explicava aos alunos que ouviam atentamente, sem fazer qualquer pergunta. Depois passava exercícios, corrigidos em seguida para identificar possíveis dificuldades de assimilação.

A professora de 4ª série desenvolveu os seguintes tópicos em Estudos Sociais: "A Independência do Brasil - 7 de setembro de 1822", "O dia do Folclore", "Adesão do Pará à Independência".

Observou-se que as aulas de Estudos Sociais nessa classe eram poucas e dadas com menos ênfase pela professora. Perguntada sobre essa questão, apontou que o mais importante para os alunos era que soubessem Português e Matemática.

Como a professora de segunda série, a de quarta série buscava a fixação dos conteúdos através de exercícios, como uma forma de identificar as dificuldades. Mas a correção desses exercícios era feita diretamente no quadro de giz.

As aulas de ciências como as de Estudos Sociais, também foram poucas. Eram aulas expositivas para introdução e consolidação da matéria nova.

Mediação Docente pelos Objetivos/Conteúdos/Métodos

Durante a observação das aulas das professoras de segunda e quarta série, constatou-se que a mediação objetivos/conteúdos/métodos no desenvolvimento da prática docente, ocorre separadamente, ou seja, cada um componente fechado em si mesmo. Os professores transmitem a matéria de ensino sem preocupar-se com a ligação de conteúdos e métodos, deixando confusa a relação entre os sujeito que conhece o objeto a ser conhecido. O exemplo a seguir mostra essa separação entre um componente e outro, o que, com certeza, dificulta a assimilação ativa dos alunos.

Aula do dia 25/08/92

"A professora entra em sala de aula (...) vai ao quadro de giz e escreve: data 25/08/92. Em seguida, faz a seguinte pergunta aos alunos:

- Vocês sabem o que se comemora nesse dia?

Alguns alunos responderam:

- Dia do Soldado.

- Então vamos fazer agora o treino ortográfico. Vou ditar as palavras e vocês escrevem; depois vamos fazer a cópia e o exercício.

Começou a ditar: "ônibus, vovô, triângulo, jibóia, pássaro", etc, etc.

Foi para o quadro de giz e escreveu: "exercício"

1 - Classifique os substantivos conforme os códigos abaixo:

(1) coletivo (2) próprio (3) composto (4) abstrato (5) concreto
(6) simples (7) comum (8) primitivo (9) derivado.

() Buquê () Flor () Girassol () Deus () Saudade
() Sapateiro

2 - Os substantivos abaixo quanto ao gênero são:

a) O dentista _____

b) A vítima _____

c) A jovem _____

d) A cobra _____

e) O jacaré _____

f) O defunto _____

3 - Dê o adjetivo adequado as locuções adjetivas:

a) De mãe _____

b) De campo _____

c) De irmão _____

d) De sol _____

Agora vou ensinar o nome dos acentos (^) circunflexo. Esse acento é colocado sobre as vogais a, e o para indicar um som fechado. Ex.: vovô, crochê, purê.

O acento agudo (´) é colocado sobre as vogais para indicar um som aberto. Ex.: vovó, chaminé, sofá, pássaro.

Foi para o quadro de giz e escreveu: "Atividades"

1 - Copie as palavras colocando acentos agudos
pe pa so sofa cipo tambem canario lagrima

2 - Copie as palavras colocando o acento circunflexo
Voce bebe buque trico robo alo japones

É interessante notar que nas respostas das professoras ao questionário assinalaram que o mais importante no momento de preparar as aulas era considerar a relação objetivo/conteúdo/métodos articulados e interrelacionados entre si, um dependendo do outro, caminhando lado a lado.

Essa mesma idéia foi constatada no depoimento do pessoal técnico-pedagógico e direção da escola.

"Na minha opinião o professor tem que ter definido os objetivos, para aquilo que ele quer atingir com o aluno. Tenho definido esse objetivo ele vai adiante, na sequência dos outros passos, ele tem que definir objetivos do que ele quer atingir"
(Supervisora Escolar)

"Por que são fatos básicos para o desempenho do professor. Ele tem que ter definidos esses objetivos, conhecer o conteúdo, que métodos ele vai utilizar, isso é essencial na prática do professor"
(Orientadora Educacional)

"Ter objetivo definido claramente. O objetivo que ele quer definir com aquela área. A partir daí arruma os procedimentos e o material, pois sua principal função é ter claro o que ele quer atingir"
(Diretor da Escola)

Nota-se que a idéia de trabalhar os componentes de processo de ensino relacionados entre si era uma preocupação entre os professores e o assessoramento técnico-pedagógico da escola, mas não apareceu nas aulas.

Relação Afetiva Professor-Aluno

A relação professor-aluno é um ingrediente relevante na sala de aula, principalmente quando a dimensão afetiva é bem dosada pelo professor, considerando as idades das crianças e adolescentes, seu nível de desenvolvimento e as próprias exigências objetivas da condução do trabalho em sala de aula.

Por outro lado, por tratar-se de uma relação necessária e importante no desenvolvimento da prática docente, esse processo passa pela transmissão e articulação com as experiências cotidianas dos alunos; é pelo compromisso com a transmissão do saber organizado e acumulado pela humanidade.

Quando desenvolveu-se o processo de observação em sala de aula, observou-se que a professora de segunda série era uma pessoa afetuosa, mas não sabia dosar essas qualidades. Algumas vezes constatamos que alguns alunos se aproveitavam para chamar a atenção, excessivamente, da professora.

Disse a professora a um aluno que não copiava suas tarefas, brincava e atrapalhava os colegas:

"Vou levar você para conversar com a Orientadora Educacional, pois você não faz nada, só brinca e faz barulho"

Pode-se constatar que o comportamento adotado pela professora foi de ameaça diante da atitude do aluno; para este pareceu um mecanismo de defesa para se livrar da professora e sair da sala de aula. Por outro lado, a professora estava imbuída da idéia de que ensinar significa transmitir atitudes e mecanismos que promovam a ordem e a tranquilidade necessária à boa assimilação pelos alunos. Nesse sentido, a disciplina é significativamente relevante, uma vez que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem implica limites, ordem e tranquilidade.

Outra vez a professora chamou a atenção da turma quando foi substituída por outra professora:

"Vocês se comportaram bem enquanto eu fazia o curso? Gostaram da outra tia que ficou em meu lugar?"

Possivelmente, a preocupação da professora com essa questão passa a idéia de insegurança na relação estabelecida entre ela e os alunos. Significa que somente sua presença em sala de aula, é que impõe disciplina, ordem e tranquilidade. Sua presença física exerce influência direta no comportamento dos alunos.

Por outro lado, não se pode perder de vista que a relação professor-aluno

torna-se positiva à medida que articula adequadamente com as fases ou passos ou estruturação da aula, como os componentes básicos do processo de ensino: objetivo-conteúdo-método e forma de avaliação de modo a interrelacionar esses mecanismos. Dessa forma, o processo de transmissão/assimilação da matéria pelo aluno torna-se dinâmico, ativo e duradouro, interligando como o modo de ser da professora.

Aula do dia 24/08/92

"A professora entra em sala de aula (...) lamenta a ausência de muitos alunos que faltaram à aula naquele dia".

Vai ao quadro de giz e diz: "Vamos fazer o cabeçalho. Vamos primeiro fazer um texto que vocês aprendam a ler, escrever e interpretar corretamente. E escreveu no quadro de giz.

Zelão
Todo morro entendeu
Quando Zelão chorou
Ninguém riu nem brincou
E era carnaval etc, etc.

Disse a classe:

- Agora vamos fazer a interpretação do texto.
- Porque Zelão chorou? Ninguém riu e nem brincou naquele carnaval?

Avaliação

O ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana. Esses momentos exigem dos indivíduos constantes tomadas de decisões, ou seja, os indivíduos necessitam identificar em si mesmos o que é certo e o que é errado, qual a melhor direção a seguir, enfim, o que fazer. À medida que esses julgamentos vão-se ampliando, modificando e aperfeiçoando-se tomando por parâmetro as experiências, o pensamento, o conhecimento, as habilidades, as tomadas de decisões se modificam numa nova direção, numa nova postura.

A prática da avaliação na escola observada é, sem dúvida, um dos

aspectos problemáticos na prática docente das professoras de segunda a quarta série, pois o exercício, docente demonstrou fortes debilidades no manuseio das funções da avaliação.

No período em que se desenvolveu o processo de observação em sala de aula, a aprendizagem dos alunos foi avaliada, basicamente através da reprodução de conteúdos que eram dados nos exercícios em sala, no dever de casa ou nos testes bimestrais. O critério era o domínio mecânico ou não a compreensão do conteúdo.

Constatou-se que a professora de quarta série insistentemente lembrava aos alunos que todas as tarefas seriam cobradas nos testes bimestrais. Mas, na verdade, esse argumento segundo a professora era uma maneira que encontrou para incentivar os alunos a resolverem as tarefas e participassem das aulas.

A professora de segunda série usava a mesma estratégia para verificar se os alunos aprenderam o conteúdo dado. Notou-se que muitas tarefas não eram corrigidas pela professora. Também os critérios de correção nem sempre estavam muito claros. Outra situação ignorada pela professora no processo de correção diz respeito aos erros dos alunos detectados nas tarefas que não era trabalhados num sentido construtivo, ou seja, entender a lógica da criança para chegar a uma determinada resposta, um determinado resultado; até mesmo para entender se os alunos estavam resolvendo os exercícios corretamente como também para identificar possíveis dificuldades em relação ao conteúdo e metodologia, visando uma revisão dos mesmos.

Constatou-se nos exercícios de sala de aula, dever de casa e nos testes bimestrais, que só apresentavam questões do tipo objetivas. Vejamos o exemplo abaixo:

"Avaliação de Estudos Sociais

1 - Numere corretamente

- | | |
|-------------------|--------------|
| 1. Amazonas | () Curitiba |
| 2. Maranhão | () Cuiabá |
| 3. Paraná | () Manaus |
| 4. Espírito Santo | () Palmas |
| 5. Mato Grosso | () São Luiz |
| 6. Tocantins | () Vitória |

2 - Responda:

- a) O que é Folclore?
- b) Qual o nome do Terminal Rodoviário de Belém?
- c) Como é feita a navegação marítima?

3 - Dê o que se pede:

- a) O principal aeroporto de Belém:
- b) Data da Adesão do Pará à Independência do Brasil:
- c) Uma festa religiosa no Pará:

4 - Ligue

Dia da Árvore	2º domingo de outubro
Adesão do Pará	15 de outubro
Dia do Professor	15 de agosto
Dia da Criança	7 de setembro
Dia do Folclore	21 de agosto
	22 de agosto" (4º série)

Constata-se, por esse tipo de avaliação bimestral, que é uma prova do tipo objetiva em que aparecem questões abertas e questões de correspondência. Esse tipo de prova possibilita ao professor elaborar um maior número de questões, procurando envolver toda matéria dada, como também apresenta maior facilidade de controle, correção e apenas uma resposta correta.

Esse modelo com raras exceções aplicava-se a Português, Matemática e Ciências; a avaliação, como um momento somente de aplicar uma prova e atribuir uma nota e classificar o aluno. O professor reduz a categoria da avaliação somente àquilo que o aluno memorizou e à prova como único instrumento de controle.

3.2 - Professores do Curso de Habilitação Magistério

Conforme mencionados anteriormente, foram observadas as aulas dos professores do terceiro ano noturno do Curso de Habilitação Magistério. Dentro do cronograma da pesquisa, foram previstos dois meses de observação (setembro e outubro de 1992). Todavia, a coleta de dados foi prejudicada pelas seguintes

razões: faltas constantes dos professores, inexistência de professor de algumas disciplinas, greve dos trabalhadores da educação, interrupção das aulas para realização de provas.

Para se ter uma idéia da precariedade do funcionamento da escola, veja-se no quadro abaixo, fornecido pela diretora da escola, o número de aulas que deveriam ser dadas no período, por matéria, e as aulas efetivamente dadas.

Disciplina	Número de Aulas Semanais	Número de Aulas Mensais de 4 semanas	Aulas Efetivamente dadas no mês
Didática da Matemática	3 horas	12 horas	3 horas
Didática das Ciências	2 horas	8 horas	3 horas
Estágio Supervisionado	4 horas	16 horas	4 horas
Fund. da Educação I	2 horas	8 horas	5 horas
Fund. da Educação II	3 horas	12 horas	3 horas
Jogos e Recreação	1 hora	4 horas	1 hora
Português	4 horas	16 horas	4 horas
Literatura Infantil	1 hora	4 horas	-
Estatística	2 horas	8 horas	2 horas
Programa de Saúde	2 horas	8 horas	2 horas

Na realidade, as observações ocorreram em dois momentos intercalados: de 01/09/92 a 17/09/92 e 19/09/92 e 23/10/92.

O motivo desse corte no processo de observação em sala de aula, deu-se no primeiro momento, porque tiveram início na escola as provas referentes ao terceiro bimestre do ano letivo de 1992. Segundo informações do vice-diretor da escola, foi elaborado um calendário de provas que se estenderia do dia 19/09 a 05/10 para o ensino de primeiro e segundo graus existente na escola, inclusive o curso de Habilitação Magistério. Nesses dias os alunos, logo no início da primeira aula, por volta de 19:30 horas, recebiam a prova, resolviam as questões e eram dispensados. Os estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e o pesquisador, no meu caso, foram aconselhados no dia de prova a não ingressar na sala de aula, para evitar a presença do professor e mais a nossa tomada pelos alunos como um meio de fiscalização, deixando-os nervosos, tensos e preocupados no ato de resolver a prova.

Contudo, o calendário de provas se esticou até o dia 09/10, pois alguns professores faltaram no dia em que estava previsto a prova de sua disciplina. Então, segundo o vice-diretor, esticou-se logo o calendário para que todas as disciplinas

efetuassem sua avaliação. Isso não ocorreu com o curso de Habilitação Magistério.

Indagado sobre às horas-aulas não cumpridas semanalmente de acordo com o previsto na grade curricular, o vice-diretor informou que os professores compensavam na forma de trabalhos escritos valendo notas. Isso não ocorreu durante o período da observação.

Na semana seguinte, período compreendido entre 12 e 16/10, a escola só funcionou parcialmente nos dias 13 e 14/10. Os demais dias foram facultados e feriados.

No segundo momento já com a presença do professor de Fundamentos de Educação I e II, deu-se continuidade à observação em sala de aula que durou somente nos dias 19, 21 e 23/10, pois, logo em seguida, professores e funcionários passaram a aderir às paralisações coordenadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará por melhores condições de trabalho e por ensino público de qualidade e gratuito.

Com essas limitações decorrentes da precariedade do funcionamento dessa escola, demos por encerrado o processo de observação. A observação das aulas das disciplinas que dispunham de mais aulas na grade curricular possibilitou elementos de análise, mas outras disciplinas ficaram prejudicadas no sentido de se obter uma visão mais detalhada dos tópicos observados; por essa razão buscamos suprir essa insuficiência mediante entrevistas abertas com os professores. A descrição apresentada a seguir reúne os dados da observação e os depoimentos das entrevistas.

Planejamento

O planejamento, meio essencial no desenvolvimento da prática docente, ponto de partida para reflexão e questionamento dos componentes do processo de ensino, previsão de ações a serem desenvolvidas visando ao alcance de objetivos gerais e específicos, meio de evitar as constantes rotinas e improvisações e meio de assegurar a eficiência na direção do ensino pareceu ser desconhecido dos professores das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Habilitação Magistério.

O que se pode constatar no depoimento dos professores, mais especificamente da Professora de Didática da Matemática e Estádio Supervisionado, é que houve um momento destinado à elaboração do plano de

ensino, ou seja, elaboração do plano de curso estabelecido no início do período letivo pela escola. Segundo ela muitos professores não participam desse momento, devido a que os horários estabelecidos não coincidem com a disponibilidade dos professores. Então, cada um, individualmente, preparou seu plano de curso. Porém, não tivemos acesso a esse plano e não se sabe se realmente existia.

Pode-se constatar, ainda, que na escola não existia um projeto pedagógico que pudesse nortear a prática docente dos professores do curso de Habilitação Magistério, bem como dos cursos de Administração e Contabilidade a nível de segundo grau oferecidos nessa unidade escolar.

Nas entrevistas com os professores das disciplinas do curso de Habilitação Magistério, os depoimentos revelam na sua maioria, preocupação com a formação que possuem para o cargo do professor de primeira a quarta série do ensino de primeiro grau, indicando inclusive algumas pistas para sua melhoria.

"É necessário que haja uma reciclagem de todo o corpo técnico-docente para que nós possamos mudar (...). Existência de uma escola modelo onde as pessoas pudessem aliar a sua teoria à prática (...). É fundamental que haja uma biblioteca atualizada que facilite a pesquisa inclusive não só do aluno mas também do professor" (Professor de Fundamentos da Educação I e II)

Outra constatação explícita nos depoimentos dos professores entrevistados, é a necessidade de se ter um especialista em educação assessorando-os na seleção, discussão e formulação de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, recursos de ensino, formas de avaliação e técnicas para elaboração de um bom planejamento de ensino.

"Nós gostaríamos realmente de saber qual vai ser o fruto final deste trabalho, até que a gente possa reformular a nossa prática docente que nós tanto precisamos, porque acontece também é que a gente sente na escola é que nós não temos acompanhamento nenhum (...).

Um técnico que pudesse assistir a uma aula e dizer, olha Ana,

isso não está bem assim, que tal se tu fizesses assim"
(Professora de Didática de Matemática e Estágio Supervisionado)

Através desse depoimento, a professora de Didática da Matemática e Estágio Supervisionado afirma que o tratamento dado à formação de professores para o cargo de primeira a quarta séries do ensino do primeiro grau é deficiente, devido os professores formados não estarem dando conta de repensar suas práticas. A assistência pedagógica-didática direto de um especialista em educação poderá prover aos professores condições de manusear o planejamento de ensino e efetuar as modificações necessárias.

Durante o processo de observação em sala de aula, pode-se constatar que os professores das disciplinas do curso de Habilitação Magistério trabalham os componentes do processo de ensino em separado um do outro. Ou seja, há fortes indícios de que os professores não sabiam formular objetivos, não sabiam fazer a ligação no próprio objetivo da relação conteúdo/método, não davam conta de perceber que o ensino dos conteúdos é inseparável dos método de ensino, em que um está ligado ao outro através do método de assimilação ativa mais adequada ao conteúdo.

Observou-se, ainda, que os professores do curso de magistério, por não disporem de um plano de ensino escrito, estavam sem meios de revisão ou modificação de suas ações. Acrescente-se que a falta de planejamento e do não cumprimento de outros requisitos do exercício profissional da docência ocorre justamente numa escola de formação de professores para a primeira e quarta séries do primeiro grau.

Estrutura e Dinâmica da Aula

A sala de aula constitui-se num espaço físico de suma importância para a efetivação do processo de ensino. Sobretudo porque na sala de aula ocorre o ensino formal e sistematizado, dinamizado pelo trabalho do professor: O professor ensina um conjunto de conhecimentos, habilidades e hábitos que contribuem para a ampliação, formação e aquisição por parte do educando de uma concepção de mundo, o homem, sociedade, educação, ensino e escola. É na sala de aula que o

professor necessariamente ensina os alunos raciocinarem sobre conhecimentos, dominar e assimilar as matérias de estudos relacionando-os à sua realidade e ao contexto global.

É a sala de aula que constitui espaço com maiores condições do professor executar sua prática pedagógica, tomar decisões quanto à postura, preparação, execução, acompanhar e avaliar o processo de ensino.

Durante o processo de observação desenvolvido no curso de Habilitação Magistério em sala de aula, constatou-se que a Didática evidenciada pelos professores das disciplinas observadas é repassada através da transmissão de conteúdos. Esses conteúdos eram informações que evidenciaram uma sequência mais ou menos lógica mas que, dificultavam os alunos fazer sínteses e globalizar o conhecimento, bem como organizar seu pensamento. Tratava-se de conteúdos fragmentados e ultrapassados.

Por exemplo, numa aula de Português a professora deu continuidade ao tópico conjugação de verbos. Segundo ela, já havia iniciado esse assunto numa aula anterior, começando pelo presente do modo indicativo. O verbo utilizado como exemplo foi o verbo "cantar" por ser um verbo pertencente à primeira conjugação. Foi para o quadro de giz e escreveu:

"Eu canto bem
Tu cantas bem
Ele canta bem
Nós cantamos bem
Vós cantais bem
Eles cantam bem

Usou ainda os verbos "andar" e "falar". Depois conjugou os verbos "vender", "partir", "subir" e "corrigir".

Depois foi para o quadro de giz e escreveu o exercício para que os alunos fixassem o conteúdo. Nota-se que o ensino de Português apresentava-se sempre em torno da exposição do conteúdo e em seguida de exercícios de fixação, numa lógica mais ou menos constante.

Na aula seguinte, a professora disse que ia continuar a aula sobre a conjugação dos verbos, só que dessa vez seriam as terminações verbais do modo indicativo, tempo pretérito perfeito. Então utilizou como exemplo a frase: "Eu passei por maus pedaços". Assim continuou a conjugação dos verbos "cantar" e "dividir", para mostrar as terminações verbais. Disse ainda a professora que a

conjugação de verbos da primeira, segunda e terceira conjugação mudam de radical. Usou como exemplos os verbos "falar", "amar", "vender", "partir" e "sorrir". Disse que os verbos estão relacionados ao tempo em que vivemos. Por isso é necessário conhecer os tempos verbais. Explicou que o modo subjuntivo é um modo duvidoso na sua aplicação. A ação é sempre duvidosa. Após isso passou a ditar o exercício de fixação da matéria dada.

Observa-se por esses exemplos que há uma sequência mais ou menos lógica no desenvolvimento das fases (passos) a serem seguidos na aula. No geral, as aulas eram apresentadas pelos professores no quadro de giz, os alunos copiavam e outras vezes em forma de exposição verbal. Os alunos desenvolviam tarefas sempre do tipo: leituras de livros textos ou textos mimeografados, complementação de frases com verbo pedido entre parênteses, análise morfológica de palavras grifadas em orações; indicação de alternativa correta e questões de responder, etc.

Os exercícios ou as atividades que foram dados aos alunos, objetivavam consolidar e fixar o conteúdo novo. Essas atividades eram corrigidas oralmente pelos professores e os discentes copiavam ou faziam a correção em seus cadernos, a partir do comentário feito pelos professores do conteúdo dado. Observou-se que duas alunas não faziam a correção e os professores ignoravam tal atitude. Observou-se também que os professores não chamavam alunos no quadro de giz para demonstrarem assimilação dos conteúdos como também não trabalhavam os erros evidenciados pelos alunos.

Observou-se que o conteúdo já transmitido em forma de exposição verbal pelos professores não tinha ligação ao conteúdo novo, como também não se fazia relação com as experiências trazidas pelos alunos. Constatou-se que, ao trabalharem a relação objetivo/contéudo/método, pareceu que esses componentes estariam desligados um do outro, ou seja, objetivos separados de conteúdos. Percebeu-se que os professores não conseguiam fazer essa relação e nem se davam conta da interrelação existente entre esses componentes.

Nesse sentido, a forma como abordavam os conteúdos inviabiliza a criatividade, dinamicidade e logicidade do processo de transmissão/assimilação ativa dos alunos. Os conteúdos eram transmitidos, na maioria das vezes, como verdades prontas e acabadas pelos professores. Provavelmente essa forma de transmitir o conteúdo afeta a assimilação e rendimento escolar, ou seja, ignora as experiências de vida e profissional dos alunos, suas aspirações, convicções, enfim, as necessidades teórico/práticas advindas das condições de vida e do cotidiano dos alunos.

Mediação Docente pelos Objetivos/Conteúdos/Métodos em Função da Relação Cognitiva Aluno-Matéria.

Nas entrevistas realizadas com os professores do curso de Habilitação Magistério, houve unanimidade na afirmação de que o professor de primeira a quarta série do ensino do primeiro grau tem que formular e selecionar objetivos, conteúdos e métodos, levando em conta as condições sociais, econômicas e culturais da clientela, o que eles precisam aprender e suas aspirações. Essa afirmação pode ser constatada nos depoimentos a seguir:

"Sim, porque, vejam só, é necessário você saber que conteúdo você vai dar ou transmitir aos alunos, inclusive para sua própria vida" (Professor de Fundamentos da Educação I e II)

"Eu acho que sim, é coisa primordial que eu acho que nada se faz, não importa o dia, tudo aquilo que a gente se propõe a fazer nós temos que ter um caminho, temos que ter um objetivo, e sobre essa questão (...) eles têm que sempre estar centrados na criança" (Professora de Didática da Matemática e Estágio Supervisionado).

Nota-se, nos depoimentos desses professores, que a relação cognitiva entre os componentes do processo do ensino é importante no momento de preparação do plano de ensino ou plano de aula.

Entretanto, durante a observação da aula, pode-se constatar que as tarefas de ensinar pelos professores permaneciam resumidas à exposição do conteúdo, memorização de conceitos, fórmulas e definições transmitidas pela professora na maioria das vezes sem a participação dos alunos, ou seja, o professor que expunha e transmite a matéria.

Além disso, o tratamento dado aos componentes do processo de ensino era de forma estanque e separada um do outro, ou seja, há fortes evidências de que não participavam da seleção, discussão e organização de objetivos, conteúdos e métodos; não sabiam definir claramente os contornos do que pretendiam alcançar na prática docente; não sabiam fazer a articulação no próprio objetivo da relação conteúdo/método; não conseguiam perceber que o ensino das matérias é inseparável do método de ensino, já que essa articulação é que garantirá a utilidade

da matéria. Com certeza esse tipo de tratamento dado aos componentes do processo de ensino dificulta que o educando possa expressar sua individualidade, suas características, suas potencialidades e assumir ativamente a matéria de estudo.

Em resumo, a prática docente de sala de aula revela que os professores do curso de Habilitação Magistério consideram importante a relação objetivo/conteúdo/método em função da relação cognitiva aluno-matéria no desenvolvimento do processo de ensino; entretanto, não conseguem associar adequadamente esses componentes no processo de transmissão/assimilação ativa da matéria de estudo, isto é, lidam separadamente com esses elementos.

Relação Afetiva Professor - Aluno

A relação professor - aluno, no desenvolvimento do processo de ensino, é um ingrediente essencial para que ocorra transmissão/assimilação ativa da matéria de estudo.

Quando se observou a prática docente dos professores do Curso de Habilitação Magistério, constatou-se que o relacionamento entre os alunos e professores se dava através da transmissão de conteúdos. Quando alguns alunos discordavam dessa prática, o argumento dos docentes girava sempre em torno da falta de condições propícias para realização do ensino, dificultando qualquer outra alternativa de melhoria das qualidades do trabalho docente.

Os professores, mesmo reconhecendo a impropriedade do modo de lidar com os conteúdos - o professor passando a matéria a alunos calados - afirmaram que eles eram necessários para a formação do professor de primeiro grau. Essa atitude foi constatada numa aula de Português em que a professora fazia comentários em relação ao uso da linguagem oral e da linguagem formal. Deu como exemplo a seguinte expressão: "Pô não enche o saco!". Segundo a professora, na linguagem popular pode ser usada essa expressão; no entanto, o Presidente da República, por ser o mandatário maior do país, não poderia utilizar a mesma em se tratando de um discurso ao povo brasileiro. Disse mais a professora que a língua é um fator social. Dependendo da sociedade que a pessoa está vivendo, de acordo com sua situação, utiliza a linguagem do seu meio. Uma aluna argumentou diante de tal colocação, inclusive dizendo que o Presidente era pessoa como as demais e falava a mesma língua, então o uso de certas expressões populares fazem parte do cotidiano de nosso povo. Mesmo assim, a professora permaneceu em sua posição

original.

Constatou-se, ainda, que os professores têm conhecimentos de que numa relação professor - aluno, o afeto, amizade, diálogo, entendimento e a compreensão são ingredientes importantes no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Entretanto, na prática essa relação às vezes era autoritária. Tratava-se principalmente das aulas para introdução de novos conteúdos quando o professor não havia informado antes a fonte ou limitava-se ao mero ditado, deixando de usar o quadro de giz. Isso causava uma redução do diálogo entre ambas as partes, ou seja, o professor entendia que era dever dos alunos buscarem antes a bibliografia, estudarem e levantarem questionamentos e perguntas na sala de aula. Os alunos em contrapartida, ficavam calados e com uma expressão que demonstrava mal-estar e desânimo.

Pode-se notar que toda a dinamidade da sala de aula girava em torno do professor, ou seja, enquanto este falava, os alunos escutavam. Essa situação variava mais ou menos de professor para professor. Alguns eram mais amistosos, atenciosos, compreensivos, permitindo aos alunos chamarem de "tu"; outros eram mais "fechados" nas conversas, e o tratamento dos alunos para com eles era de "senhor".

Embora alguns docentes demonstrassem insatisfação com as condições didático-pedagógicas, na maioria dos casos percebia-se no discurso docente uma ênfase na impossibilidade de mudanças na dinâmica interna da sala de aula, sob alegação de o contexto educacional apresentar uma infinidade de problemas (eram comuns defesas do tipo "temos apenas uma aula por semana", "não temos material didático", "tenho dificuldade para chegar à escola"...), deixando de refletir, discutir e questionar propostas de ações viáveis na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Avaliação

A avaliação constitui-se num dos aspectos essenciais do processo ensino-aprendizagem considerando-se que o processo de assimilação ativa da matéria de estudo exige acompanhamento, diagnóstico, verificações.

Durante as entrevistas com os professores do curso de Habilitação Magistério, pode-se constatar que a avaliação é um instrumento de controle, no sentido de assegurar a disciplina e obediência dos professores a um calendário de

provas, obrigatório, sobretudo na verificação de transmissão dos conteúdos programáticos que lhes são impostos, mesmo sabendo que não tem sentido para os alunos, mas cumprem para não serem vistos como incompetentes, embromadores, desinteressados e outros rótulos pejorativos.

Depoimento desse tipo, fez o professor de Programa de Saúde:

"A avaliação que faço da disciplina Programa de Saúde é uma prova escrita e uma prova prática. Somo e dou uma nota final".

No depoimento da professora de Didática de Ciências encontramos elementos parecidos:

"Sempre passo trabalhos de grupos, pesquisas nas escolas de primeira a quarta para ver quais são os conteúdos ensinados pelas professoras. Depois os alunos me apresentam um relatório escrito em que corrijo e dou nota, mas também passo prova"

Quando desenvolveu-se o processo de observação em sala de aula, constatou-se que a tarefa de avaliar os alunos ficava reduzida as provas bimestrais, único instrumentos de avaliação da prática docente, salvo a professora de Didática das Ciências que, através da exposição de um trabalho pelos alunos, disse estar fazendo avaliação, mas que a nota máxima era cinco para aquele trabalho e depois faria uma prova valendo mais cinco.

Os professores, por sua vez, reduziam a tarefa de avaliar somente a uma prova de dez, quinze e vinte questões que, segundo eles, era a exigência da burocracia da instituição escolar. As avaliações ficam reduzidas, assim a uma prova no final do bimestre.

O exemplo a seguir mostra o tipo de avaliação, único no final do bimestre, através do qual o professor apenas quantificou o conteúdo durante as aulas.

"Avaliação de Programa de Saúde

I - Assinale com um x a alternativa correta:

1 - Protozoários que se locomovem com o auxílio dos pseudópodos:

- a) ciliados
- b) esporozoários
- c) flagelados
- d) rizópodos

2 - A classificação dos protozoários obedece ao seguinte critério:

- a) de acordo com a estrutura de locomoção
- b) de acordo com a dimensão do protozoário
- c) de acordo com o habitat do protozoário
- d) de acordo com a doença causada pelo protozoário

3 - Os hospedeiros definitivos e intermediário da *Taenia Saginata* são respectivamente:

- a) o homem e o boi
- b) o porco e o homem
- c) o homem e o porco
- d) o boi e o homem

4 - Sobre a teníase parasitose que atinge os animais, são feitas as seguintes afirmativas:

I - O agente responsável pela doença é o nematelmíno *Taenia Solium* ou *Taenia Saginata*, cujos hospedeiros são o porco e o boi respectivamente.

II - A profilaxia da teníase deve ser feita, principalmente, com o incentivo ao uso de fossas e esgotos e a recomendação de que se coma carne de porco e boi cozida ou bem passada.

III - Pode-se controlar a doença andando constantemente descalço, evitando assim, a penetração pela sola do pé dos cisticercos.

- a) Se somente I estiver correta
- b) Se somente a III estiver correta
- c) Se somente a II estiver correta
- d) Se somente a I e II estiverem corretas
- e) Se a I, II e III estiverem corretas

5 - Não há associação entre agente-hospedeiro-enfermidade em:

- a) Vírus-mosquito-malária
- b) Plasmodium-mosquito-malária
- c) Tênia-vaca-teníase
- d) Trupanossoma-barbeiro-doença de chagas

II - Responda as questões propostas

1 - Qual a consequência principal da falta de saneamento básico em uma cidade?

2 - Na sua opinião o que as autoridades da área de saúde têm feito para eliminar as doenças causadas por vermes e protozoários?

3 - Na sua opinião qual a importância de se estudar a disciplina Programa de Saúde?

Nota-se que o instrumento utilizado pelo professor de Programa de Saúde apresenta questões de múltipla escolha e questões de interpretação para quantificar os conteúdos dados durante o bimestre. Esse mesmo tipo de instrumento era utilizado pelos demais professores, para cumprir o ritual de organização escolar. A verificação da aprendizagem dos alunos de um único tipo, ou seja, utilizava-se somente uma prova para quantificar os conteúdos ensinados. Dessa forma, a avaliação utilizada pelo conjunto dos professores da Habilitação Magistério, crecia sempre na função classificatória.

O capítulo a seguir é uma análise da prática pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino do primeiro grau e do curso de Habilitação Magistério, buscando interpretar os dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa sobre formação, experiência profissional, visão de escola e ensino e de sua prática docente.

CAPÍTULO III

A DIDÁTICA DOS PROFESSORES ENTRE O REAL E O POSSÍVEL: PRÁTICA, TEORIA E PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO

Os dados apresentados no capítulo anterior mostraram como professores formadores - os que lecionam no curso de habilitação ao magistério - e professores formados - os que lecionam nas séries iniciais de primeiro grau - lidam com os elementos constitutivos da ação docente dentro dos contextos de sua atuação. Procurou-se, assim, verificar não apenas as formas básicas de realização do ensino (planejamento, estrutura de aula, relação objetivos-conteúdos-métodos, relação afetiva professor-aluno e avaliação), como também alguns elementos contextuais do trabalho docente, tais como a formação e experiência dos professores, suas condições de trabalho e a estrutura organizativa das escolas.

Conforme foi antecipado na Introdução, a investigação da prática docente de professores de duas escolas - uma que forma professores, outra na qual trabalham professores formados - tinha também como objetivo obter evidências de correspondência e semelhanças na estrutura organizacional e nas formas de realização do ensino dessas escolas.

Neste capítulo será feita uma análise de conjunto da problemática que envolve a didática dos professores no seu trabalho cotidiano de modo a confrontar dados da realidade pesquisada com as propostas teórico-metodológicas e avaliar as possibilidades de intervenção na formação de professores em busca da melhoria de qualidade do ensino público.

No capítulo anterior as informações e dados das escolas e professores foram apresentados em separado. Aqui julgamos mais conveniente fazer uma análise conjunta, considerando-se a problemática comum e as semelhanças constatadas na prática docente desenvolvida pelos professores das duas escolas.

1 - Professores: Formação, Experiência Profissional e Visão de Escola e Ensino

Nos depoimentos dos professores das duas escolas e, principalmente, nos registros de observação das aulas, é possível entrever características muito semelhantes na formação e experiência profissional, com consequências na maneira de perceber o ensino.

Essas semelhanças no modo de perceber o ensino, advêm da titulação acadêmica dos professores, que de um modo geral, foram formados em que o fundamento direcionador foram os pressupostos da Pedagogia Tradicional. Assim, é notório que essa titulação por si só não assegura aos professores no exercício do Magistério o desenvolvimento de um trabalho docente diferenciado, de qualidade mediante os resultados que são apresentados pela literatura educacional produzida até o momento.

As duas professoras do ensino de 1º grau tem formação em curso de Magistério há mais de 10 anos, frequentaram cursos, encontros, treinamentos, promovidos pela Secretaria de Educação e dispõem de uma razoável experiência profissional. Os sete professores do curso de Magistério são todos licenciados em cursos conexos com as disciplinas que lecionam, participaram de cursos de treinamentos para atualização profissional, mantendo-se relativamente atualizados nos assuntos de sua disciplina. Em relação ao tempo de Magistério, a maioria desses professores está nessa escola há mais de dois anos.

Poder-se-ia supor que a formação e experiência desses professores asseguraria uma prática profissional capaz de concretizar-se em resultados satisfatórios de aprendizagem dos alunos. Entretanto, não é este o quadro que se obtém dos registros das observações. O que se constata é que a formação das professoras de primeira a quarta séries do ensino de 1º grau, devido a ênfase com que foi dada aos fundamentos da Pedagogia Tradicional, reforça a opção no exercício docente com maior frequência e desenvolvimento, também por essa postura pedagógica. Essa mesma tendência observou-se no trabalho docente dos professores do curso de Habilitação Magistério.

O curso de Habilitação Magistério - que forma as professoras de primeira a quarta séries é marcado pelo formalismo típico da didática tradicional em que o processo educativo centra-se numa idéia de conhecimento como transmissão de verdades acabadas, como memorização. Constata-se que a prática docente dos professores não aprensta indícios de um exercício profissional diferenciados e

crítico. Parece faltar uma opção consciente desses professores por objetivos políticos e pedagógicos da educação escolar e do ensino de 1º grau, bem como por uma postura teórica em relação ao processo de ensino que assegure o domínio de conteúdos, habilidades, hábitos, atitudes, estabelecimento de métodos e técnicas de ensino e formas de avaliação que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, caminho adequado para a formação da consciência crítica.

Também os professores de primeira a quarta séries não mostram adotar uma prática docente diferenciada e compatível com as necessidades dos alunos nem têm clareza sobre as finalidades e formas de orientação do ensino. Não há interligação entre o planejamento das aulas, o desenvolvimento das tarefas de ensino e avaliação, assim como falta conexão entre os objetivos, conteúdos e métodos. A relação entre o professor e os alunos é do tipo vertical; pelo que se observou, não há uma idéia clara do que deva ser um ensino baseado sócio-construção do conhecimento, sendo que as tarefas de sala de aula na sua maioria são fragmentadas e sem atrativo como controle.

Gatti (1987), fazendo referência a Mello (1985), enfatiza que a visão de escola e ensino que os professores de primeiro e segundo graus detêm, revela, grande falta de clareza no desenvolvimento de sua disciplina no curso de formação para Magistério, pela falta de uma definição do que se pretende formar como profissional.

No processo de observação da prática docente dos professores do curso de Habilitação Magistério, no que se refere a experiência, formação, visão de escola e ensino, percebe-se ser uma prática alicerçada na transmissão de conteúdos, memorização de conceitos, problemas, fórmulas, leis abstradas e dados, procedimentos comuns a todos os professores.

Esse tipo de procedimento adotado pelos docentes da Habilitação Magistério é uma consequência da forte influência da Pedagogia Tradicional ainda predominante no processo de formação dos professores. Essa consequência não permite que os docentes desenvolvam com frequência e fundamentos teórico-crítico, elementos como a reflexão, a análise e a obtenção de informações precisas do funcionamento da educação escolar brasileira e das finalidades; das formas de direção do processo de ensino; das atividades docentes de planejamento e organização das fases de estruturação da aula; da elaboração e seleção de objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino. São procedimentos fragmentados e desarticulados da reflexão e análise crítica, mas que constituem

tarefas da prática docente dos professores formadores, sendo transmitido aos professores formados para o exercício de primeira a quarta séries do ensino de 1º grau.

Obviamente, são falhas de formação recebida no bacharelado e nas licenciaturas. Verifica-se que essa formação, nos moldes em que se encontra atualmente, não oferece condições didático-pedagógicas para o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula e nem propicia uma visão atualizada e crítica da educação escolar. No próprio ensino superior parece prevalecer, ainda, o ensino tradicional, sem adquirir um pensamento autônomo e crítico. Tais deficiências teóricas e práticas, por sua vez, dificultam o exercício docente competente, reflexivo, crítico dos futuros docentes.

Dessa forma, a fragmentação do processo de formação de professores acaba por produzir um profissional acomodado, transmissor de conteúdos que em alguns momentos denotam poucos significados e praticamente incapaz de manipular o processo de seleção, organização, elaboração e sistematização de objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino e formas de avaliação. Ou seja, sua dificuldade em manipular esses componentes do processo de ensino, se apropriar de uma visão de mundo, homem, educação, escola e ensino teórico-práticos da Pedagogia Tradicional - eixo direcionador da formação profissional que dificilmente asseguraria aos professores formadores construir elementos diferenciados dessa tendência, capazes de desencadear o conflito, a reflexão, o questionamento, análise e a obtenção de informações claras e precisas da realidade educacional brasileira.

O que se constata no cotidiano são certos slogans expressados pelos professores, em particular, os professores formadores objetos dessa pesquisa do tipo: "A culpa é do sistema de ensino que não oferece condições para tal"; "Falta de tempo"; "Falta de material didático"; "Falta de laboratórios"; "O professor ganha muito pouco"; "A escola não possui assessoramento pedagógico para ajudar o professor"; "A culpa é dos alunos que não estudam"; "A família que não acompanha", etc.

Não temos dúvida de que esse conjunto de "pré-conceitos" é prejudicial ao desenvolvimento das tarefas pedagógicas; no entanto, essa idéia de que "tudo é culpa do sistema de ensino" pela má qualidade, desmotiva o professor de buscar através de cursos de capacitação, ou, outros meios, a complementação técnico-prática, teórico-científica e sócio-política específica de sua atuação; desobriga o professor de refletir e criar uma postura crítica diante do que está fazendo;

desobriga-o ainda, da possibilidade de desempenhar sua função de mediação entre o aluno/matéria de estudo/mundo social e, assim, não interferindo na visão estereotipada ideologizada sobre o fracasso escolar e superação da população de baixa renda, clientela da escola pública.

O que quero afirmar com isso é que o professor para escamotear a reflexão e o questionamento diante de suas limitações como formador e formado, atribui culpa somente ao sistema de ensino como se ele estivesse desvinculado desse processo, como se deixasse de ser o mediador do processo de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos.

Essas limitações do processo de formação estão ligadas, também, à baixa qualidade do estágio supervisionado oferecido aos futuros professores nas licenciaturas e nos cursos de Magistério. Predominam ali os modelos de ensino consagrados tradicionalmente, sem levar em conta as transformações ocorridas na escola pública nos últimos anos em termos de sua organização e de sua clientela.

Com efeito, nas últimas décadas ocorreu uma expansão significativa das matrículas na escola básica, crescendo o atendimento escolar público e gratuito. A escola antes altamente seletiva, é ocupada por uma população (p.77)... até qualitativamente diferente levando com ela novos desafios para o desempenho do professor. Essa expansão quantitativa gera o agravamento das condições de ensino, medida em que a escola não se preparou para introdução dessa nova população de alunos vindos da classe trabalhadora.

O que ocorreu na verdade, é que a escola não redefiniu os conteúdos e procedimentos de ensino para atender ao contexto social da clientela vinda das classes populares. O modo de operar a escola e a rediscussão dos componentes do processo de ensino, permanece intocável. A escola não se preocupa com isso e a qualidade do ensino entra num processo de deteriorização e cresce a seletividade escolar.

É possível supor que esta análise não esteja sendo levada em conta na formação de professores e, especificamente, no estágio supervisionado. A prova disso está nos depoimentos dos professores e nos registros de observação de aulas nos quais passam a idéia de uma didática eminentemente tradicional e de um ensino mecânico, passivo e acrítico. Pimenta (1994:44), analisando o funcionamento das escolas normais mostra bem o descompasso entre a transformação quantitativa da escola brasileira e o atendimento escolar:

"Escola Normal (oficial e privada) traduz no seu interior na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos seus professores (no trabalho destes) - o não compromisso com a formação do professor necessária à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário, isto é, a Escola Normal não estava sendo competente para formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária".

A Escola Normal do Distrito de Icoaraci (Belém-PA) não é diferente das demais escolas normais, uma vez que representa os mesmos problemas apontados em outras pesquisas, ou seja, oferece currículos, programas e métodos desconectados das mudanças pelas quais passou a escola pública brasileira.

Nesse sentido, o professor não consegue fazer relação dos conteúdos que transmite com a experiência de vida do aluno e com a realidade mais ampla; o tratamento dado aos componentes do processo de ensino é mecânico, pois desenvolve para um aluno potencialmente até cada criança. Sendo assim, os professores de primeira a quarta séries do primeiro grau e do curso de Habilitação Magistério, diante das deficiências tanto teóricas como práticas adquiridas do processo de formação para o magistério, sentem-se incapazes de lidar com a clientela em fase de escolarização advindas das classes populares.

"A ausência de instrumentação específica para atuação na escola básica como também de reflexão sobre o contexto de realidade desta escola tornam precárias as condições de seus concluintes, seja para atuar na formação de professores a nível de segundo grau, seja para atuar diretamente no primeiro grau" (Gatti, 1978: 12)

Evidentemente, a precária formação teórico-prática acaba por comprometer o exercício profissional. Da mesma forma, o desconhecimento das transformações pelas quais a escola pública tem passado - de uma escola para a elite para uma escola popular - configurando outra clientela e outros padrões de qualidade, não ajuda os professores a lidarem com a heterogeneidade dos alunos.

A visão que os professores têm da escola e do ensino está relacionada diretamente com a formação e experiência. O entendimento que passam é de que a

escola é um espaço de transmissão do saber sistematizado logicamente, separado do mundo e voltado para a versão intelectual do aluno e para ajustá-lo socialmente visando o conformismo.

O ensino é somente transmissivo. A transmissão é mecânica e desconhece a experiência trazida pelo aluno para enfrentar a matéria e reduz a compreensão do aluno somente à sala de aula, sem que haja um processo de discussão relacionada com a vida cotidiana no contexto social mais amplo.

Finalmente, pode-se concluir que existe uma efetiva relação entre formação/experiência/visão de ensino tanto dos professores do curso de Magistério quanto dos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau. Os dados da pesquisa permitem evidenciar que essas limitações ou procedimentos comuns na forma de conceber conteúdos, metodologias, procedimentos, formas de avaliação era frequente no exercício docente dos professores formados em relação a seus formadores. Ou seja, há indícios de que há semelhanças entre a prática docente dos professores formadores em relação aos professores formados.

A observação das aulas traz inúmeros exemplos em que se comprova a máxima: "o professor ensina do mesmo jeito como foi ensinado". Isto é, passa conteúdos, usa metodologias e formas de avaliação, adquire práticas, conforme a experiência vivenciada no curso de magistério. Vejamos o exemplo abaixo:

Aula de Português do dia 09/09/92 - Curso de Magistério

"A professora entra em sala de aula (...) vamos dar continuidade ao assunto das aulas anteriores, que é a conjugação de verbos. Hoje é a vez do presente do indicativo. Foi para o quadro de giz e escreveu o verbo cantar por ser um verbo da primeira conjugação.

Eu canto bem
Tu cantas bem
Ele canta bem
Nós cantamos bem
Vós cantais bem
Eles cantam bem

Conjugou os verbos andar e falar por serem da primeira conjugação.

Aula de Português do dia 28/09/92 - Quarta série do primeiro grau

A professora começa dizendo: "Verbo é a palavra que exprime ação, estado ou fenômeno da natureza, situando-se no tempo"

Foi para o quadro de giz e escreveu: "O leão comeu muito no casamento" (ação). "A Telma estava cansada" (estado). "Choveu no casamento da Rosiele" (fenômeno). Disse em seguida: "O verbo varia em número e pessoa. Número: singular e plural. Pessoa: primeira, segunda, terceira. Agora, vamos conjugar o verbo cantar, por ser da primeira conjugação".

Eu canto, tu cantas, etc

Depois tomou como outros exemplos o verbo amar e falar...

Comparando-se os dois registros, é clara a semelhança no tratamento dos conteúdos. O posicionamento do professor-formador e do professor-formado numa simples aula sobre verbos revela uma tônica tradicional em que o processo didático centra na mera transmissão do conteúdo mediante o uso exclusivo de aulas expositivas. O ato de ensinar parece reduzir-se à fala do professor, memorização de informações e reprodução do transmitido. Essa é, aliás, a característica marcante da maioria das aulas que observamos.

A correspondência entre práticas docentes de formadores e formados pode encontrar uma explicação na fragmentação do processo de formação de professores ocorrida com a reforma do ensino implantada no Governo Médici (1969-74). Com o advento da profissionalização universal e compulsória pela lei nº 5.692/71, o curso normal antigo transforma-se em Habilitação Magistério a nível do segundo grau. Com isso o curso Magistério, que normalmente formava professores para o exercício de primeira a quarta séries do ensino de primeiro grau, se caracteriza diante da fragmentação do processo de formação de profissionais para esse grau de ensino; pela redução de instrumentos de caráter pedagógico e pelo não tratamento às áreas específicas das séries iniciais, como alfabetização e o conjunto de atividades a saber: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Educação Física. Vecine (1986), ao tratar dessa questão enfatiza que a desarticulação no processo de formação é visível tanto na prática docente dos professores formadores como dos formados. Os professores formados, no exercício na prática docente evidenciam uma visão desarticulada da problemática de ensino de primeira a quarta séries, por não serem capazes de relacionar durante o desenvolvimento do processo de ensino uma concepção de educação esclarecedora que assegure aos alunos o acesso à cultura elaborada e à compreensão da realidade

social.

Essa fragmentação na formação e experiência profissional, tanto dos professores de primeira a quarta séries de ensino de primeiro grau quanto daqueles do curso de Habilitação Magistério, se complementa mutuamente, na medida em que os professores formadores transmitem um elenco de procedimentos a serem dominados pelos professores formados que, no exercício da prática docente, internalizam e acabam reproduzindo literalmente, com raras exceções. Essa forma de reprodução, Garcia (1981) chama de relação de "dependência pedagógica". Os professores do curso de Habilitação Magistério transmitem um elenco de procedimentos a serem dominados, em contrapartida, os professores de primeira a quarta séries internalizam e reproduzem do mesmo jeito que aprenderam.

Pode-se constatar que a prática docente dos professores de primeira a quarta série do ensino de primeiro grau e do curso de Habilitação Magistério, principalmente no que se refere à experiência, formação, visão de escola e ensino, que os mesmos parecem não diferenciar de um grau de ensino para outro, pois a transmissão de conteúdo, memorização de conceitos, problemas, fórmulas, leis abstratas e dados, é um fato presente nos diferentes níveis de ensino.

Diante desse quadro, os aspectos problematizados anteriormente direcionam-se a um amplo questionamento sobre a formação do profissional para o exercício do magistério de primeiro e segundo graus. Implicam a necessidade dos atuais docentes construírem uma concepção de mundo, homem, sociedade, educação, escola e ensino numa perspectiva crítica de valorização da escola, trabalho do professor, ensino de qualidade, domínio competente dos conhecimentos, habilidades e hábitos organizados e sistematizados e a formação de consciência crítica diante da realidade social; ou seja, é importante que todo esse processo produza os mais diversos questionamentos relativos à formação profissional; aos salários dignos, às condições de trabalho adequado; ao material didático de boa qualidade e à organização profissional em suas entidades de classe.

Concluindo, é preciso que a educação nos cursos de formação de professores para as séries iniciais de primeiro grau, deixe de repetir costumes que são transmitidos de geração em geração. É preciso, porém, não entender a educação como simples forma de transmissão da herança dos antepassados, mas como um processo possível de criação do novo e a ruptura com o tradicional.

Caberá inicialmente ao curso de Habilitação Magistério a nível de segundo grau, desencadear um processo constante de discussão e reflexão mediante o uso frequente de procedimentos didático-pedagógicas sistematizados, que possam

contribuir na passagem de uma educação meramente tradicional para uma educação globalizante, que possa ser apropriada pelos alunos, sem perder de vista suas potencialidades e experiências de vida.

2 - Estrutura e Organização do Ensino

A didática dos professores, tal como se apresenta na situação investigada, não pode ser compreendida apenas em termos do que ocorre na sala de aula. Não está, pois, desvinculada dos problemas, desafios e impasses do sistema escolar e da organização interna da própria escola.

Quando apresentamos, no capítulo II, os aspectos institucionais e organizacionais das duas escolas, pudemos verificar que são escolas grandes, funcionando em 4 turnos (das 7h às 23h30). Já aí pode-se divisar problemas em que a quantidade pode afetar a qualidade.

Embora as escolas dispusessem de uma estrutura administrativa e pedagógica praticamente completa (diretoria, vice-diretoria, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, secretário), é intrigante constatar que não houve incorporação de práticas de gestão mais consoantes com a melhoria da prestação dos serviços e da qualidade de ensino. Por exemplo, não há Associação de Pais, Conselho de Escola ou algo semelhante que evidencie um sistema participativo de gestão. Não há um planejamento escolar proposto pela direção das escolas, muito menos um projeto pedagógico orientador das ações escolares. Sumamente preocupante foi, também, constatar que no curso de magistério não há orientação e assistência didático-pedagógica aos professores.

Ora, já está mais do que comprovada a importância de se levar em conta a estrutura e funcionamento da escola como condição de maior eficácia do trabalho docente. A falta de um plano escolar que expresse as intencionalidades da equipe de técnicos e docentes e a inexistência de uma estrutura de assistência pedagógico-didática a professores e alunos geram vários problemas. Por outro lado, um bem montado sistema de organização e gestão (tanto na parte administrativa quanto na pedagógica) propiciaria entre outras consequências:

- um projeto pedagógico expresso num plano de escola;
- uma linha de ação traçada coletivamente para assegurar a unidade do

trabalho, a coordenação, a avaliação;

- a promoção de mecanismos internos e externos de capacitação do pessoal docente em serviço, visando sanar lacunas da formação inicial e deficiências mostradas no desempenho profissional;

- análise mais criteriosa de livros didáticos;

- discussão conjunta de problemas de aproveitamento, de disciplina, avaliando causas do fracasso escolar;

- a assistência pedagógica-didática metódica aos professores para auxiliá-los no seu trabalho cotidiano.

Infelizmente, mesmo com a luta travada pelos profissionais da educação pela construção de uma gestão escolar democrática e participativa, ainda não se chegou a uma proposta mais efetiva de organização escolar.

Junto a esses fatores internos a comprometer o funcionamento das duas escolas, especialmente no acompanhamento pedagógico-didático, há que se considerar outros elementos restritores do trabalho escolar que são corriqueiros nas escolas brasileiras:

A falta de recursos financeiros e materiais; a desvalorização profissional do magistério por causa dos baixos salários; deficiente qualificação profissional e a conseqüente sobrecarga de trabalho. Tais problemas se refletem diretamente na organização do trabalho escolar e discente.

3 - A Didática dos Professores

Conforme vimos mencionando ao longo dessa pesquisa, capítulos I e II, a Didática constitui área do conhecimento fundamental no processo de formação de professores que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização do ensino e aprendizagem. Com disciplina, estuda o processo de ensino a partir de seus componentes básicos (objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização.) Como instrumento de ação ajuda o professor a dirigir e orientar a atividade de ensino cujo objetivo é conseguir a apropriação ativa de conhecimentos, habilidades e convicções pelos alunos.

Vimos, também, que a essência da ação didática está no provimento de condições e modos de assegurar a relação ativa do aluno com as matérias de

estudo, visando a aprendizagem autônoma e duradoura dos alunos. Em outras palavras, o ensino implicaria a mediação do professor para mobilizar a atividade cognitiva dos alunos.

A didática dos professores se caracteriza, pois, pelo conjunto de ações desenvolvidas no processo de ensino orientadas para propiciar a apropriação ativa de conhecimento, habilidades, atitudes, pelos alunos. Nesta pesquisa, identificamos essas ações como sendo: o planejamento, a estrutura e dinâmica da aula, mediação de objetivos-conteúdos-métodos, relação professor-alunos, avaliação.

Planejamento

Os estudos desenvolvidos no campo da Didática apontam o Planejamento Escolar como uma atividade essencial na melhoria da qualidade de ensino. Boa parte deles propugnam pela necessidade de tê-lo como uma previsão das tarefas docentes, em que o professor programa objetivos, procedimentos, organiza e seleciona conteúdos, desafios, questionamentos, tendo em vista a direção e organização do ensino. O planejamento escolar oferece condições aos professores de coletar informações, questionar e refletir diante de suas práticas, bem como de tomar decisões sobre que objetivos alcançar, a direção a seguir e os meios para atingir o que se quer.

O planejamento de ensino, como instrumento de programação das tarefas escolares, é a materialização das funções didáticas já que o professor é o mediador no encontro formativo do aluno com os conteúdos escolares. Nesse sentido, os objetivos, conteúdos de ensino, métodos, meios e tarefas de estudo dos alunos, são os componentes da ação docente de mediação. Esses componentes constituem-se em atividades docentes, que se articulam e se interligam na prática docente. O planejamento é, assim, um instrumento essencial para a realização da prática docente, cabendo-lhe assegurar a relação entre objetivos/conteúdos/métodos.

Nas escolas observadas, verificou-se que o planejamento de ensino dos professores de primeira a quarta séries do ensino de primeiro grau reduz-se, quando muito, a uma listagem de temas a serem estudados nas aulas, sem especificação de objetivos, conteúdos, métodos ou técnicas de ensino, recursos de ensino, formas de avaliação e outros aspectos úteis num plano de ensino. Constatou-se ainda, que as aulas compunham-se de ditados, treino ortográfico, exercícios, textos, cópias e outras, sem evidenciar uma sequência articulada das fase da aula, objetivos, procedimentos, avaliação e um conjunto de ações coordenadas, que pudessem assegurar a unidade e a coerência do trabalho. Em relação aos professores do curso

de Habilitação Magistério, não consta que o planejamento de ensino tenha sido uma atividade da prática docente desses profissionais. Pôde-se constatar que os professores do curso de Habilitação Magistério não tinham nem mesmo uma listagem de temas a serem usadas nas aulas.

Os professores de primeira a quarta séries do ensino de primeiro grau e do curso de Habilitação Magistério, em seus depoimentos, revelaram, um conhecimento da função de planejamento de ensino para definir objetivos, conteúdos, procedimentos ou metodologias de ensino, recursos de ensino e formas de avaliação. Na prática verificou-se que essa concepção de "planejamento de ensino" existia somente no discurso desses docentes. Na observação em sala de aula, o que apareceu foram sempre atividades do tipo: ditados, textos, interpretação de textos, exercícios de fixação, treino ortográfico, etc; sem nenhuma referencia ao que foi mencionado nos depoimentos.

Não estamos afirmando que os professores não planejam. Obviamente, como todo o ser humano, eles são capazes de antecipar em sua mente o que irão fazer numa aula. O que lhes falta é a atividade reflexiva, a estruturação prévia dos elementos da ação didática, a habilidade de elaboração desse instrumento de intervenção. Por isso encaram a questão do planejamento de modo confuso, fragmentado e improvisado. Para os professores, o plano de ensino não vai além de ser uma listagem de assuntos para cumprir uma rotina burocrática. Constatou-se que essa listagem, muitas vezes, era cópia de livros didáticos ou cópias de listagens anteriores.

Essa idéia de um planejamento desarticulado e fragmentado que persiste entre os professores vem de uma concepção formalista, burocrática, de cumprimento de ordem advindas das instâncias superiores do sistema forma de ensino, apenas para satisfazer a uma exigência legalista e formal. Outro aspecto que contribui para a improvisação e rotina do planejamento é a falta de um projeto pedagógico a nível escolar que estabeleça as diretrizes e os objetivos de orientação do trabalho escolar, assegurando a relação objetivos/conteúdos/métodos, a organização do processo de ensino e a avaliação sistemática. Com a inexistência do projeto pedagógico de uma proposta mais criativa de gestão, com a falta da assistência pedagógico-didática efetiva aos professores, os professores não se sentem motivados a comprometer-se com a prática docente e acabam tendo uma visão negativa do planejamento de ensino.

Constatou-se, ainda, que as professoras de primeira a quarta séries do primeiro grau em alguns momentos trabalhavam em grupos, mas sem um

planejamento conjunto articulando os objetivos, conteúdos e metodologias dos diferentes professores. Esses momentos, que poderiam ser utilizados para uma reflexão e um repensar coletivo na construção de um projeto comum de escola, acabavam por tonar-se cansativos, chatos e improdutivos, já que tudo ficava muito solto e fragmentado.

Mais preocupante é a situação do Curso de Habilitação Magistério, em que cada professor desenvolvia suas atividades docentes isoladamente, sem uma assessoria pedagógica e sem um projeto pedagógico que visassem à formação qualitativa do professor para o exercício do magistério de primeira a quarta séries do ensino de primeiro grau.

A melhoria da formação de docentes para o exercício de primeiro e segundo graus exige professores competentes técnica e politicamente, capazes de refletir, questionar e construir um plano comum de trabalho alicerçados numa concepção de educação que estabeleça as diretrizes gerais da escola e os objetivos político-pedagógico a ser alcançados.

Libâneo escreve:

"A formação profissional é um processo pedagógico intencional e organizado, de preparação teórico-científico e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino" (1991:27)

Tal atitude, contudo, exigirá professores comprometidos pedagogicamente com a educação escolar, mas também com o social. Neste termos, um planejamento de ensino engajado no contexto social através de uma sistemática de planejar de forma participativa e problematizadora, que oportunize o aluno e professor a reelaboração dos conteúdos do saber organizado, com vistas à aquisição de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes. A ação de planejar se constituirá, assim, num mecanismo político de prática docente dos professores.

Planejar bem o processo de ensino implica que os professores compreenderam a ação de planejar numa nova perspectiva, ou seja, uma nova compreensão desse processo e das finalidades sociais da educação e do ensino, considerando que essa compreensão envolve a escolha de métodos, conteúdos culturais, bem como seu significado social em condições didáticas adequadas no desenvolvimento do processo de ensino das condições de realização, da

organização das tarefas didáticas, da coordenação e do acompanhamento das diretrizes e objetivos propostos e da flexibilidade o planejamento se constitui num recurso fundamental no desenvolvimento eficiente do processo de ensino.

Para isso, faz-se necessário, então, um programa de formação continuada, em que professores, direção e serviços técnico-pedagógico possam refletir, questionar, avaliar, produzir e teorizar suas práticas, coletivamente. Esse programa que inclui sessões de estudos, cursos de atualização, reuniões periódicas, permitem criar dentro da escola momentos de análises coletivas que garantam o resgate, acompanhamento, a avaliação e a reformulação do processo ensino/aprendizagem, visando ao aprimoramento. A vivência desse trabalho coletivo pode contribuir para a construção do projeto pedagógico que articule teoria e prática, e que se expresse num plano da escola.

Essa construção implica que professores, direção e serviço técnico-pedagógico das escolas pesquisadas discutam e tenham conhecimento da concepção de currículo que compõe o conjunto de disciplinas e atividades utilizadas no desenvolvimento do ensino de primeira a quarta série e curso de Habilitação Magistério. Isso vai exigir a explicitação e a opção por conteúdos/métodos, fundamentos em uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de escola e ensino.

Pimenta (1994:105) escreve:

"O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação mas para a qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora".

Considerando-se as lacunas observadas na prática docente dos professores das escolas pesquisadas, conclui-se pela necessidade de que essas escolas desenvolvam planos de ação no sentido de prover, gradual e progressivamente, a atualização e aperfeiçoamento dos professores em exercício,

num processo contínuo e criativo. Tais ações de capacitação em serviço visariam, ao mesmo tempo, o aprimoramento no domínio de conteúdos, métodos e habilidades docentes e um processo permanente de reflexão sobre a prática. Deveria ser um processo contínuo no sentido de favorecer aos professores a apropriação de conhecimentos e práticas através de estudos sistemáticos, pesquisas, produções próprias e teorização das práticas. Deveria ser um processo criativo considerando-se que os conteúdos, em sua dimensão crítico-social, estão em movimento, em transformação, requerendo sempre a busca de novos significados decorrentes de suas implicações histórico-sociais.

O saber tem sido utilizado na escola numa ótica de coisa acabada, dogmática. Numa visão de formação continuada do professor, a construção do saber se constitui num processo de construção coletiva. Segundo Oliveira (1992:39), um processo permanente de formação de professores implica torná-los capazes de "lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola e o saber sistematizado presente em determinado momento histórico-social e que a escola se propõe transmitir"

Enfim, pensar a formação do professor numa perspectiva continuada e criativa, é pensar num caminho de resgate, de busca, de estudos, de construção, de teorização das práticas enquanto possibilidades de interação do professor com o contexto social. Assim, o planejamento de ensino se constitui num importante instrumento de execução da prática pedagógica dos professores pesquisados, pois permite-lhes flexibilidades, reorganizações, adequação, redefinição e liberdade para uma possível modificação do "fazer pedagógico"

Estrutura e Dinâmica da Aula

Outra função docente que revela a "didática dos professores" é a estrutura e dinâmica da aula que se manifesta nas fases ou passos articulados da aula. Consideramos já em outro lugar deste estudo o entedimento do processo de ensino como conjunto de ações de professores e alunos, os primeiros organizando, estimulando, suscitando e dirigindo as tarefas de ensino em função da assimilação de conhecimentos, habilidades, atitudes, pelos alunos. A aula é, precisamente a síntese do conjunto de ações didáticas. Uma aula organizada numa sequência lógica, estruturada, auxilia na efetivação do processo de transmissão/assimilação

ativa de conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções, relacionando-os com a realidade dos alunos de forma crítica, bem como resgatando a cultura das classes populares. Nela se efetiva a unidade ensino/aprendizagem, a relação objetivo/conteúdo/método e as formas de avaliação, visando à obtenção qualitativa dos resultados escolares.

Na dinâmica interna da sala de aula, a prática pedagógica dos professores de primeira a quarta séries de ensino de primeiro grau e de curso de Habilitação Magistério das escolas pesquisadas: Distrito de de Icoaraci, município de Belém-Pa, demonstrou estarem cumprindo simplesmente a função de reproduzir a Pedagogia Tradicional. Assim, o que importa nesse processo de preparação, de fato, é o posicionamento do professor, ou seja, o desenvolvimento do processo depende apenas do professor.

Pôde-se constatar que as aulas dos professores de primeira a quarta séries na maioria das vezes, limitavam-se a introduzir, abordar e a consolidar conteúdos novos. Essa prática se dava através de resoluções e correções de exercícios, explicações de conteúdos novos, ditados, treino ortográfico, textos, composições na sala de aula ou no dever para casa.

Quanto a introdução e exploração do conteúdo novo observou-se que raras foram as vezes em que as professoras de primeira a quarta séries fizeram referências ao conteúdo anterior, visto que as explicações eram rápidas e sem interferência dos alunos. Também não se fazia menção aos objetivos a atingir com a introdução do conteúdo novo, nem relacionava com o cotidiano dos alunos.

A professora de segunda série por exemplo, começava a aula com uma explicação sucinta do tema da aula. Em seguida dirigia-se ao quadro de giz e passava os exercícios retirados do livro didático ou do texto em que baseava suas explicações. As respostas dos questionários aplicados às professoras de primeira a quarta séries também comprovaram um entendimento do papel do professor como o de transmitir a matéria e garantir a reprodução do ensinado pelos alunos. A transmissão de conhecimentos "prontos" e estanques, desvinculados do cotidiano dos alunos, ocupou a prática pedagógica dessas professoras voltadas basicamente para a fixação dos conteúdos. A abordagem era sempre expositiva e verbalista, o que dificultava ao aluno elaborar sínteses, totalizar o conhecimento e compreender a realidade em que vive através do estudo dos conteúdos.

O momento de fixação e sistematização dos conteúdos destinava-se, na grande maioria das vezes, à resolução e à correção de exercícios. Entre as professoras de primeira a quarta séries do ensino de primeiro grau, essas tarefas

tinham como papel conduzir os alunos à reprodução de conteúdos de forma mecânica, reforçando o raciocínio acrítico e a passividade diante da realidade social.

Quantos aos professores do curso de Magistério, pôde-se constatar que na sua forma de organizar e direcionar as aulas não havia muita diferença em relação à prática pedagógica das professoras de primeira e quarta séries (eram aulas para introdução e tratamento do conteúdo novo e sua consolidação através da correção de exercícios em sala de aula).

No decorrer de introdução e exploração de conteúdos novos, os professores algumas vezes faziam referência ao conteúdo anterior e a partir dessa referência muito rápidas, sendo que a interferência dos alunos, nas raras vezes em que o fizeram, foram somente em forma de perguntas em relação ao enunciado de alguma parte do tema abordado. Também não se fazia qualquer referência aos objetivos a serem alcançados com a introdução do conteúdo novo, com relação à vida cotidiana das crianças, limitando-se a comparações soltas e vazias, sem mencionar os aspectos fundamentais que interferem na qualidade do ensino.

O modelo de aula manifestada variava de professor para professor. O conteúdo ensinado, como já foi mencionado anteriormente, não suscitava nos alunos qualquer forma de reflexão, discussão ou questionamento. Na organização sequencial dos conteúdos, nem sempre abordados com clareza, quase não havia flexibilidade.

Nas entrevistas, os professores do curso de Magistério afirmaram que seu planejamento era flexível. Porém, o que se constatou nas aulas observadas não foi exatamente isso. Os papéis dos professores e alunos eram previamente determinados, verticalizados, ou seja, os professores traziam a matéria pronta e os alunos ouviam e copiavam. Qualquer pergunta pelos alunos ocorria após a explicitação dos professores, no momento seguinte ao da realização de exercícios, os quais eram escritos no quadro de giz, retirados do livro-texto ou livro didático que sustentavam suas explicações.

Os conteúdos transmitidos limitavam-se à reprodução de temas do programa de ensino. Eram conteúdos prontos e acabados, em que os professores desconheciam o porquê da escolha e as consequências no aprendizado dos alunos. Não sabiam a origem nem tampouco a finalidade dos conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Com frequência a fixação e sistematização dos conteúdos destinava-se, em grande maioria das vezes, à resolução e correção de exercícios. Pareceu haver

uma grande preocupação com que o aluno se preparasse somente para fazer provas. Os conteúdos eram transmitidos de forma mecânica não sendo permitido ao aluno emitir opiniões, pensar criticamente, refletir e questionar.

Estas constatações permitem concluir que há profunda semelhança entre a prática docente dos professores de primeira a quarta séries do primeiro grau e os do curso de Magistério. Em uma escola como em outra, é forte o desenvolvimento das aulas com tendências para os 5 passos formais inspirados em Herbart que caracterizam, ainda hoje, as salas de aulas - preparação, apresentação, assimilação, generalização, aplicação. Tudo leva a crer que esses procedimentos usual na prática docente dos professores formados e formadores, são resquícios das limitações de sua formação profissional. Falta aos professores um conhecimento mais atualizado da Didática em suas formulações mais recente, pois o que se observa é que internalizam da Didática apenas um conjunto de procedimentos fragmentados, com pouca significação e mecânicos.

É preciso pensar e viabilizar a formação continuada dos docentes em que a formação pedagógica e didática incorpore as recentes contribuições dos estudos e pesquisas, com capacitação em serviço, de modo a romper com os modelos de ensino tradicional e tecnicista e outros resquícios ainda vigentes, com permanente assistência pedagógico-didático aos professores.

Além disso, um ensino que busque a construção de um saber, exige que o desenvolvimento do processo de ensino articule concretamente todos os elementos implícitos na sua execução (objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino, recursos de ensino, formas de avaliação, indagações, reflexões, questionamentos, sínteses, etc) ponto de partida para que a prática pedagógica seja entendida na sua totalidade.

Mediação Docente pelos Objetivos/Conteúdos/Métodos

A mediação docente pelos objetivos/conteúdos/métodos em função da relação cognitiva aluno-materia ocorre mediante o desenvolvimento metódico da aula. Cada um desses componentes possui uma função básica na realização do processo ensino e aprendizagem, como também especificidade própria. Mas é através do entrelaçamento deles que ocorre a dinamização adequada do processo de ensino.

Durante a observação das aulas, constatou-se que o tratamento dado a

esses componentes pelos professores aparece de forma estanque, ou seja, no desenvolvimento dos temas abordados separam-se objetivos de conteúdos, conteúdos de métodos, métodos de objetivos e conteúdos, sem uma definição adequada do que se quer atingir na prática pedagógica. Pareceu que os professores sentem dificuldades em formular objetivos, em estabelecer a ligação no próprio objetivo, da relação conteúdo/método. Não percebem que o ensino dos conteúdos é inseparável de um método de apropriação ativa, método esse que se subordina ao tipo de conteúdo e ao método de assimilação ativa mais adequado a esse tipo de conteúdo.

As dificuldades dos professores em articular adequadamente os componentes do processo de ensino acabam por prejudicar a aprendizagem. Os objetivos, por exemplo, teriam a função de orientar a atividade consciente dos alunos; eles deveriam ser anunciados em cada aula, em cada retomada da matéria, ajudando os alunos a estabelecerem metas. Os objetivos, também, norteiam o trabalho do professor, explicitam conceitos, habilidades, hábitos a serem atingidos com o ensino de conhecimentos. Os objetivos também expressam determinadas abordagens metodológicas dos conteúdos. Com efeito, os métodos são meios de atingir os objetivos de ensino, sob certas condições, tendo em vista o processo de assimilação ativa dos conteúdos pelos alunos. Por exemplo, se o professor está ensinando Geografia o tópico "solo", não se trata de tomá-lo apenas em suas propriedades físicas, mas também nas suas implicações pedagógicas, ou seja, por detrás do conteúdo "solo" estão práticas sociais, intencionalidades, que aparecem na formulação dos objetivos. Isso significa que a referência principal para o conceito didático de método são os objetivos.

A não articulação entre objetivos, conteúdos e métodos torna o planejamento de ensino uma atividade inútil. As aulas ficam reduzidas a um determinado volume de conhecimentos, desvinculados das experiências cognitivas dos alunos. Se o professor não compreende essa relação, terá dificuldades em selecionar conteúdos, em dar um tratamento crítico aos conteúdos, em variar métodos e procedimentos, em avaliar a qualidade do seu trabalho em referência aos objetivos. E, principalmente, terá dificuldades em cumprir o desígnio fundamental da ação docente: suscitar através dos objetivos-conteúdos-métodos a atividade consciente e autônoma dos alunos frente aos objetivos de conhecimento.

Os dados obtidos na pesquisa mostram que os professores do ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau e do curso de Habilitação Magistério, posicionam-se com características que apresentam fortes indícios de semelhanças em relação à mediação docente pelos objetivos-conteúdos-métodos. Conforme vimos

mencionando, era constante a prática desses docentes, o uso dos pressupostos teóricos da Pedagogia Tradicional, como uma espécie de eixo direcionador dessas práticas, pois o ensino por eles desenvolvido recaía sobre os conteúdos - sempre apresentando características dessa Pedagogia, quase sempre o professor era o intérprete desse conteúdo, quase ou nenhuma vinculação com as condições sócio-culturais dos alunos, bem como a falta de referências aos seus significados sociais. Possuíam grandes limitações na compreensão dessa relação; lidavam quase sempre de forma desarticulada cada um dos componentes e com isso não davam conta de desenvolver um ensino que relacionasse ativamente o aluno com as matérias de estudo.

Diante dessa constatação, faz-se necessário que os professores das escolas pesquisadas superem as barreiras postas pela deficiente formação profissional, a fim de que a escola cumpra com seu papel social, e o ensino seja orientado a impulsionar, dirigir e estimular o processo de aprendizagem dos alunos, levando-os a adquirir conhecimentos e habilidades.

Barbosa (1991:238) escreve:

"(A escola) tem o papel de colocar a criança frente à aprendizagem de significados ou conceitos de determinados fenômenos ou processos, que estimulem o desenvolvimento de suas funções psíquicas/atenção, percepção, memória, pensamento, consciência. Ademais, deve favorecer o conhecimento sobre a existência dessas funções, dos sistemas psíquicos formados por elas explicitando sua estruturação a partir da união teoria-prática, materializados nos conteúdos e práticas escolares".

É importante, assim, instrumentalizar o professor, num contínuo processo de formação, a fim de que o mesmo se desvincule do ensino nos moldes positivista e sistêmico que descontextualiza o ensino e separa seus componentes no ato de ensinar. De posse da visão de totalidade do processo de ensino, os professores de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau e do curso de Habilitação Magistério, poderão delimitar o que e como ensinar, e para quem e para que ensinar e para onde ensina.

A Didática poderá prover essa visão globalizada de como compreender e construir objetivos, conteúdos e métodos a partir do contexto histórico e social, ou seja, **entender o ensino como uma prática social no cotidiano da escola**

A Relação Professor-Alunos

Segundo Zilma de Oliveira (1992:38), na perspectiva sociointeracionista o indivíduo constrói seus conhecimentos, sua cognição e sua afetividade na interação com parceiros mais experientes de sua cultura. A mesma autora escreve, ainda:

*"O ensino envolve a interação do sujeito e um parceiro privilegiado, tomado no sentido primeiro, ser alguém a quem o sujeito investe afetivamente um papel de maestria, de ser seu mestre, capaz de instruí-lo sobre como fazer e/ou compreender algo. E, segundo lugar, o parceiro do aprendiz é considerado privilegiado por estar mais inserido no mundo simbólico da cultura, por possuir um saber sistematizado (...). (A relação professor-aluno) é de socialização, de troca de significados apreendidos transformados na interação (...) considera o ato pedagógico como uma situação diálogo (...) condiciona novas perspectivas para a sala de aula. Esta é considerada um local de **interlocução** fundada em relações onde se imbricam cognição e afetividade".*

Esta citação explica, com propriedade, o papel da relação professor-alunos na sala de aula. Não se trata meramente de uma relação de amizade, de simpatia, de ternura, mas de um processo intersubjetivo orientado para propiciar as condições de apropriação do saber escolar e de modos de ação. Esse entendimento da interação professor-aluno se contrapõe com o clima de aula expositiva verbalista geralmente sem participação dos alunos, sem interlocução. O professor, enquanto mediador da relação ativa do aluno com a matéria estudo, incentiva a pergunta, a dúvida, a curiosidade, o questionamento, a discussão, o confronto de pontos de vista.

Não é este o clima que encontramos em nossas observações de aula. Conforme os registros, a relação docente se estabelece dentro da concepção de

ensino baseada na transmissão da matéria. Junto com isso, as professoras do 1º grau entendem que o professor bem sucedido é o que transmite aos alunos "modos de se comportarem" a fim de garantir a ordem e a tranquilidade necessárias à absorção da matéria. De fato, observou-se que a "disciplina" era um ingrediente relevante nas preocupações dos professores, tomada como forma de preservação de bons hábitos e formação do cidadão.

Nos depoimentos obtidos por entrevistas e nos questionários, os professores das duas escolas disseram ser a relação professor-aluno fundamental para o desenvolvimento da prática docente voltada para as necessidades e interesses dos alunos. Contudo, na prática, vigora uma relação unilateral, o professor definindo uma interação de direção única. Duas atitudes diferentes foram observadas: uma de atenção, empatia, delicadeza, outra de autoritarismo. A primeira mostra, por parte dos professores, uma maneira menos rigorosa de exercer controle sobre os alunos sob uma aparência de delicadeza. Mesmo assim observou-se que, às vezes, a professora não sabia dosar essa atitude permitindo aos alunos aproveitar-se dessa situação para manifestar comportamentos inadequados. A segunda revela o autoritarismo explícito.

As duas atitudes parecem ser faces da mesma moeda. Todos os indícios levam a crer que se trata de um modelo de ensino e de organização arraigados no ideário e nas práticas dos educadores. Embora alguns professores explicitassem qualidades do tipo "ser amigo, preocupar-se com uma boa relação, a maioria deles reduzindo o ato de ensinar apenas à transmissão de conteúdos, eixo direcionador das atividades docentes. É bem provável que esse tipo de relação autoritária sirva para justificar a incapacidade dos professores em manter uma prática docente mais competentes de responsabilidades, de mediação entre o aluno e o meio natural, social e cultural.

Apesar da resistência dos professores do curso de Habilitação Magistério em admitir que suas relações docentes estão permeadas pelo caráter autoritário, justificam tal procedimento dessa relação mostrando algumas interferências externas para ocorrência de fenômenos alheios à sua vontade que impedem um relacionamento amigável, harmonioso e responsável, tais como condições salarial, situação econômica dos alunos, falta de apoio dos pais, turmas numerosas, etc. Exemplo dessa justificativa são as respostas dos professores sobre as razões que explicam a manutenção de uma prática docentes mais tradicional:

- "A falta de tempo leva o professor a seguir sempre o mesmo método..."
- "Essa metodologia exigida pelo serviço técnico-pedagógico não dá certo..."
- "A turma é grande e os alunos, desinteressados..."
- "Ganho muito pouco..."

Também neste tópico - relação professor-alunos - observam-se correspondências e semelhanças nas práticas docentes de professores da 1ª a 4ª séries do 1º grau e do curso de Habilitação Magistério. A relação professor-alunos, ademais, é um dos elementos que permeiam as demais atividades docentes como o planejamento, a dinâmica da aula, a mediação pelos objetivos-conteúdos-métodos, a avaliação. As dificuldades encontradas neste ítem são, em boa parte reflexo da improvisação no planejamento, do apego à rotina e a práticas já consagradas, do desconhecimento de teorias do ensino, da desarticulação dos elementos didáticos básicos. Tudo encaminha a prática docente a um cotidiano rotineiro, desprovido de motivação, sem a criação do clima favorável à interlocução, discussão e reflexão.

É necessário, pois, insistir na necessidade de rever currículos, programas e metodologias dos cursos de formação tanto de formadores como de formados. Junto com isso, ações de capacitação em serviço (formação continuada) devem levar à modificação das práticas escolares - especialmente quanto à relação professor-aluno. Oliveira (1992:39) escreve a esse respeito.

"A relação professor-aluno não é binária, ou seja, não envolve apenas dois elementos: mestre e aprendiz. Se assim fosse, nada circularia entre eles e existiria apenas domínio de um sobre o outro. Antes de tudo aquela relação é de socialização, de troca de significados apreendidos e transformados na interação. É uma relação dialógica, portanto construtora do logos pela negociação de saberes e dizeres. Envolve intersubjetividade e se faz pela empatia, mas também pela oposição, pela diferenciação e confronto de idéias, em suma, pelo conflito de posições antagônicas"

Nesse sentido, a formação do professor deve capacitá-lo técnica e política para lidar com os conflitos, tensões e insatisfações existentes na relação pedagógica, tornando-a significativa e consistente à medida que o professor compreenda a vinculação de sua prática com a prática social mais ampla, entendendo o ato pedagógico como um elo importante na transmissão/assimilação do processo de ensino.

A compatibilização entre o discurso e as práticas dos professores quanto à relação professor-aluno depende de que os professores compreendam que tal relação não se limita ao que ocorre na sala de aula, mas está ligada às práticas da organização escolar e da própria sociedade. Não se pretende com isso excluir os espaços que o professor pode utilizar para alterar a relação pedagógica. No entanto, a criação desses espaços para melhoria do processo de transmissão/assimilação ativa, só terá sentido e consistência à medida que os professores entenderem a vinculação que possuem suas práticas individuais com as relações sociais mais amplas. Somente a compreensão pelo professor de que o ato pedagógico é um ato político, e a partir daí, é que vão se criando novas maneiras de se relacionar com seus alunos, num diálogo frequente sem discriminações, no sentido de ajudá-los na solução de seus problemas e na busca de uma aprendizagem efetiva.

Avaliação

A avaliação é um dos temas mais recorrentes no estudo da escola. Os dados obtidos nesta investigação confirmam tanto o que já tem sido constatado em outras pesquisas (cf., por exemplo, Chaves 1994 e Oliveira, 1992) quanto a precariedade da organização pedagógico-didática das duas escolas pesquisadas e do desempenho dos docentes.

A avaliação significa um julgamento de valor, a partir de padrão básico considerado ideal. Esse padrão não pode ser rígido, mas flexível de acordo com cada situação. Em geral, quem estabelece este padrão é o professor. A avaliação é estabelecida sempre quando se tem uma ação realizada ou em realização. Por ser a avaliação um julgamento, o caráter subjetivo está sempre presente. A presença dessa característica embutida no ato de avaliar exige competência de quem avalia, conhecimentos, habilidades e compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Através do processo de avaliação é que se identifica se o ensino alcançou ou não os

resultados pretendidos. Por isso, avaliação na prática docente deve-se constituir num instrumento capaz de evidenciar as falhas e os avanços do processo de **transmissão/assimilação ativa**.

Na realidade da escola pública brasileira, a avaliação tem sido reduzida a uma simples nota ou conceito, a uma tarefa realizada com a finalidade de controlar os resultados escolares. Dessa forma, a avaliação é, sem dúvida, uma das problemáticas da prática docente escolar pública. Não é diferente o resultado das observações de aulas das professoras de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau. Verificou-se que a avaliação reduzia-se à simples correção de exercícios, testes e provas de questões objetivas dos conhecimentos memorizados pelos alunos. Assim, as notas algumas vezes serviam de controle, outras como instrumento de repressão. Outras vezes percebia-se que as professoras entendiam como bom aluno aquele, que nos teste, exercícios e provas reproduziam os conteúdos dados nas aulas. Constatou-se, ainda, que as professoras não faziam comentários com relação aos resultados dos exercícios ou testes ou provas.

Em relação aos professores do curso de Habilitação Magistério, constatou-se que a avaliação não era muito diferente daquela descrita no nível de 1ª a 1ª séries, haja vista que o único instrumento de avaliação utilizado pelos professores reduzia-se simplesmente a uma prova escrita tipo objetiva, numa média entre dez e vinte questões no final do bimestre. Os trabalhos de fixação de conteúdo, nas raras vezes em que foram aplicados aos alunos, não passaram por comentários ou correção.

A avaliação, por tanto, tanto no ensino de 1º grau como no de 2º grau, apareceu na pesquisa como instrumento de controle do trabalho de professores e alunos. No caso dos professores, como obrigação de cumprir um ritual de regras e normas emanadas da hierarquia escolar baseadas na mera transmissão de conteúdos e no cumprimento do programa. Nos casos dos alunos, como forma de garantir a disciplina e a obediência frente ao exigido pelo professor.

Para que a avaliação se torne uma prática consistente, de reflexão sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, auxiliando na construção do conhecimento e transformação das práticas escolares vigentes, faz-se necessário superar modelos convencionalmente aceitos, especialmente reavaliando o uso de testes como único instrumento de medir o desempenho dos alunos. Tal superação pode dar-se num processo de formação continuada com a participação dos próprios professores a fim de promover mudanças na mentalidade e nas práticas de avaliação dos professores. Oliveira (1992:39) indica o rumo dessas mudanças

quando escreve:

"(...) contra as interpelações e o sentido de inquisição presentes na maioria das situações de avaliação da aprendizagem do aluno pelo professor, propomos a constante presença em sala de aula do perguntar, do discutir, do levantar questões como ações abertas para múltiplas possibilidades de resposta a serem incluídas em um ativo e partilhado processo de argumentação, fermento social básico par a construção do conhecimento e de subjetividade na escola" (1992:39).

A partir dessa citação, fica evidente a urgência de se introduzir mudanças significativas no processo de avaliação ainda em vigência na prática pedagógica dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau e do curso de Habilitação Magistério nas escolas públicas do Distrito de Icoaraci (Belém-PA), sobretudo, no sentido de alterar as atuais formas de avaliação com vistas a um processo de ensino que atenda aos interesses das classes populares.

A prática da avaliação deve se constituir num instrumento integrador do processo de ensino capaz de configurar juntamente com planejamento, estrutura e dinâmica de aula, mediação docente pelos objetivos/conteúdos/métodos, a relação professor x aluno, a unidade teoria/prática, o questionamento, a participação, o conflito, a reflexão, o debate e as discussões, elementos essenciais para uma possível mudança no direcionamento da prática pedagógica dos professores pesquisados.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve por objetivo investigar o papel e a importância da Didática na formação e na instrumentalização profissional dos professores. Pretendeu-se conhecer mais de perto a "didática" dos professores da escola pública, isto é, os modos e as condições sob as quais vem se realizando o processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, buscou-se verificar possíveis correspondências e semelhanças na organização escolar, no processo de formação e na prática docente de professores entre uma escola de formação de professores (curso de Habilitação Magistério) e uma escola de 1º grau (1ª a 4ª séries).

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa, tipo estudo de caso, em duas escolas da rede pública estadual de Belém-PA localizadas no distrito de Icoaraci. Da escola estadual de 1º grau responderam questionários professores de 1ª a 4ª séries e, especificamente, foram observadas aulas durante aproximadamente um semestre letivo das professoras da 2ª e da 4ª séries. Da escola estadual que mantinha o curso de magistério, foram entrevistados 7 professores do 3º ano cujas

aulas foram, também, assistidas no decorrer de um semestre letivo. Na observação das aulas, para os efeitos deste estudo, foram selecionadas as seguintes categorias de análise: o planejamento, a estruturação e dinâmica das aulas, a mediação docente pelos objetivos/conteúdos/métodos, a relação professor-alunos e a avaliação.

Um dos objetivos do estudo era, também, compreender mais a realidade escolar da área urbana de Belém-PA, obter respostas e buscar saídas para problemas que vinham me preocupando como profissional da educação vinculado funcionalmente a uma das escolas pesquisadas. Entre as conclusões que podem ser extraídas deste estudo é possível destacar, ao menos quatro.

1 - A prática docente dos professores de 1ª a 4ª séries e dos professores do curso de Habilitação Magistério resulta de uma mistura de diferentes posições pedagógicas, ao menos pelo que deduzimos de suas falas. Todavia, domina na prática a didática tradicional, ainda assim na sua forma simplificada, ou seja, uma didática de comportamentos docentes padronizados, de receituários, de formalismos. As aulas que assistimos baseavam-se na transmissão de informações e conteúdos pouco significativos, retirados de programas oficiais ou textos, sem qualquer relação entre objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação, sendo explícita a separação ou dissociação entre teoria e prática.

2 - Os dados da pesquisa mostraram grandes lacunas no processo de formação tanto de formadores como de formados. Os entrevistados foram unânimes em constatar as limitações na formação recebida no domínio de conhecimentos pedagógicos, conhecimentos específicos e no desenvolvimento de habilidades docentes. A didática que lhes foi ensinada na faculdade ou no curso de magistério pouco representou para suprir necessidades do trabalho docente cotidiano, limitando os professores a serem meros executores de programas oficiais ou de listagens de conteúdos. Ficou claro pelas entrevistas e pelas observações que falta aos professores das duas escolas uma base teórica para poderem refletir, conjuntamente, a sua prática docente. Com a formação acadêmica limitada e desprovidos de habilidades técnicas, os professores estão despreparados para lidar com uma realidade diferente daquela mostrada nas aulas, nos livros, além do despreparo na seleção de objetivos, conteúdos e métodos, tratando-os sempre isoladamente. Dessa forma, a prática docente fica reduzida à mera transmissão de conteúdos, o que também não é fácil para os professores, devido justamente à sua deficiente qualificação profissional.

3 - A organização escolar - envolvendo as condições de trabalho, a formas de gestão e administração, a assistência pedagógico-didática, a dinâmica das relações internas - está longe de suprir efetivamente as necessidades do ensino de qualidade. Há problemas no atendimento às escolas por parte dos órgãos superiores do sistema estadual de ensino, tanto na parte administrativa como na pedagógica.

Não há explicitamente um projeto pedagógico que dê unidade e motivação ao trabalho conjunto da direção, dos especialistas e dos professores. Nas escolas, é precária a assistência pedagógico-didática aos professores, tornando inviável a capacitação em serviço e o atendimento mais específico às dificuldades do dia-a-dia encontradas pelos professores.

4 - A prática docente dos professores da 1ª a 4ª séries do 1º grau e do curso de Habilitação Magistério apresenta fortes semelhanças, o que indica a ocorrência de problemas a nível do desenvolvimento da atividade pedagógica no âmbito da cultura regional, da formação acadêmica e profissional dos professores, dos órgãos intermediários do sistema escolar e das formas de organização interna das escolas. O que se pode supor é a existência de um efeito dominó em que o ensino superior fornece uma precária formação aos licenciados, estes vão lecionar nas escolas normais e reproduzem aquela precária formação aos futuros docentes das escolas de 1º grau. Não é de estranhar, pois, que nossa pesquisa venha confirmar correspondências e semelhanças entre as práticas docentes de formadores e formados.

Efetivamente, a prática docente dos professores pesquisados apresenta algumas características comuns, que podem estar indicando as linhas de um programa de formação continuada.

O planejamento, no sentido de um instrumento de ação formulado coletivamente, expresso em planos da escola planos de ensino, inexistem. Os professores não se põem a necessidade de formular, elaborar, selecionar e organizar objetivos, conteúdos, métodos ou técnicas de ensino, recurso de ensino, estratégias de avaliação e aspectos relevantes e representativos daquilo que deve acontecer na sala de aula, componentes essenciais do planejamento das atividades docentes. Ao aluno cabe a tarefa de agente passivo, silencioso e receptor das informações pré-fabricadas. Essa prática coloca o aluno sempre na condição de repetidor de informações.

A estrutura e dinâmica da aula segue, no geral, o modelo da Pedagogia Tradicional tal como sugere a teoria dos 5 passos formais da concepção

herbartiana. O professor expõe a matéria, geralmente, com base num ponto do livro didático, os alunos escutam e, eventualmente, respondem a um interrogatório para **fixação, reproduzem o transmitido nos exercícios de classe e nos deveres de casa.** O recurso mais comum é o quadro de giz. A sequência da matéria é razoavelmente lógica, mas sem muita criatividade e flexibilidade. Obviamente, não há como esperar do professor a competência para garantir a relação entre objetivos, conteúdos e métodos, pois este modelo de ensino é extremamente rígido e mecânico. O resultado mais pernicioso desse tipo de aula é que ele não promove a atividade cognitiva dos alunos, que é a função básica do papel mediador do professor.

A relação professor-aluno parece estimular mais a passividade, o conformismo, o silêncio, a acomodação e o não questionamento. Não há espaços para os conflitos e as descobertas. As práticas de sala de aula são na maioria das vezes, conservadoras, rotineiras, sem grandes desafios e sem grandes inovações. As tarefas propostas pelos professores não suscitam a discussão, o debate e o questionamento dos conteúdos transmitidos, já que toda a dinâmica da sala de aula ocorre a partir da transmissão do conteúdo pelo professor que estabelece as regras de convivência previstas pela escola em relação à obediência, respeito, ordem e autoridade e formas de interação entre professor e aluno.

A avaliação que os professores de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau e do curso de Habilitação Magistério adotam reduz-se a um instrumento único: teste ou prova. Esse instrumento serve para classificar, medir e controlar o rendimento dos alunos nas matérias transmitidas. Limita-se a simples mensuração quantitativa no término de cada bimestre.

A partir dessas considerações, acredito que a qualidade do desempenho dos professores nas tarefas didáticas depende de intervenções em pelo menos, três instâncias: na formação inicial, na formação continuada (fora e em serviço) e no sistema de gestão da escola. Obviamente não se está ignorando o impacto de fatores como as condições salariais e de trabalho, a valorização do magistério, a ampliação dos investimentos públicos na educação básica.

Quanto à formação inicial, trata-se de promover uma reavaliação de currículos e programas dos cursos de pedagogia e das licenciaturas. Realmente os cursos superiores de formação de professores não tem cumprido a contento sua tarefa. É inadiável que as Secretarias de Educação, as organizações sindicais de educadores, os diretores de escola definam suas expectativas em termos do

profissional que se quer formar face às necessidades do sistema escolar. É preciso pressionar as faculdades de educação e os cursos de licenciatura a melhorar a formação universitária.

A formação continuada dos professores em exercício é uma perspectiva de suma importância na superação das lacunas evidenciadas pela pesquisa. Ela traz a possibilidade de resgatar a competência técnica e política do professor, capacitando-o a desempenhar competente e criticamente o magistério em favor das classes populares. Para o caso específico dos sujeitos desta pesquisa, entendo que meu compromisso profissional e social está na contribuição à reflexão e ao debate junto às escolas pesquisadas sobre a formação continuada. Há problemas nas escolas estaduais do distrito de Icoaraci, como se constatou nesta pesquisa. Mas há muitos professores efetivamente interessados numa mudança de seu posicionamento e numa redefinição de sua prática docente. Faço meu comentário de Wachowicz (1989:117-118):

"No discurso do professor, percebe-se a possibilidade das grandes superações: ele reflete as condições concretas do seu trabalho, insiste em colocar no aluno concreto as suas preocupações, recoloca a importância do conteúdo e acaba encontrando, apesar das exigências burocráticas uma forma de adequar seu trabalho ao existir humano concreto"

Neste sentido, requer-se um investimento em uma Didática crítico-social, como instrumento teórico e prático essencial de fundamentação do trabalho do professor, uma vez que ela auxilia a estabelecer relações indivíduo-sociedade, objetivos-conteúdos-métodos, escola-sociedade, ação docente-prática social.

A formação continuada pode ser adotada paralelamente ao exercício docente dos professores, tomando por base as seguintes propostas.

Primeiro, cabe a Didática como área do conhecimento que estuda o processo ensino-aprendizagem contribuir com esse processo de formação, resgatando o sentido crítico, criativo e reflexivo do papel dos professores, a partir do oferecimento de uma profunda fundamentação teórico-prática e de uma visão política, unificada e sistematizada de educação. Essa fundamentação visa assegurar o domínio competente de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, que possibilite uma revisão na prática pedagógica dos professores e a tomada de consciência na formação sócio-individual dos alunos.

É preciso ainda que a Didática estabeleça relação com os fins da

educação através de objetivos mediatos e imediatos transformados em conteúdos e procedimentos pedagógicos. Trata-se de um ensino sistemático objetivando preparar professores para uma dada situação histórico-social em que a escola se propõe a atuar.

Vista desta forma, a formação continuada pode auxiliar os professores a se verem como sujeitos, trabalhando juntamente com os alunos na conquista do saber. Ou seja, sujeitos participantes de sua própria formação, em que o professor "direciona" e, ao mesmo tempo, é "direcionado" pelo que os alunos realizam.

Segundo, cabe a Didática estabelecer um currículo suplementar de atividades pedagógicas que assegure o debate dos conflitos, confrontos, dos problemas, pontos de resistências e os possíveis avanços na melhoria da prática pedagógica. Esse currículo deve possibilitar aos professores um profundo repensar de suas práticas pedagógicas ainda calcada em modelos fragmentados, para uma nova atitude inclusive incorporando alguns elementos essenciais no desenvolvimento do processo de ensino, como o planejamento de ensino, mediação docente pelos objetivos/conteúdos/métodos e avaliação.

A incorporação desses elementos na prática pedagógica dos professores no exercício do magistério, será provida em cursos de aperfeiçoamento, reuniões de estudo, entrevistas entre superior e professor, leituras, discussões, que levem a uma constante reflexão sobre a prática docente levada a efeito na sala de aula. Trata-se de um processo metódico de ver-julgar-agir e vice-versa.

Tratando-se do planejamento de ensino, propomos que seja um instrumento de direção, articulação e redefinição do processo ensino/aprendizagem, haja vista que ao mesmo constitui num instrumento de integração e articulação entre conteúdos, ensino e aprendizagem. O planejamento de ensino possibilita aos professores selecionar objetivos conteúdos, métodos, materiais didáticos, as atividades dos alunos, repensar práticas e estabelecer novas formas de avaliação com vistas ao replanejamento e o alcance de resultados escolares satisfatórios.

A mediação docente pelos objetivos/conteúdos/métodos constitui-se num elemento essencial no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, em que a apropriação consciente pelos alunos de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes de forma dialética é que determina concretamente a relação objetivo/conteúdo/método, pois esses componentes apesar da especialidade estão integrados e ligados um ao outro dando consistência ao processo de ensino.

A avaliação deve ser vista como um dos aspectos importantes no

exercício da prática pedagógica e na realização do processo ensino/aprendizagem. Devem ser parte integrante do processo, haja vista que a mesma envolve **verificação, quantificação e apreciação qualitativa**, incluindo aí os aspectos pedagógico-didático e diagnóstico. Somente mudando a sistemática de avaliação em que o processo se torne crítico visando uma educação transformadora, a partir de um conjunto de ações teórico-práticas, ela se tornaria um instrumento integrante e permanente do processo ensino/aprendizagem.

A avaliação é um procedimento a ser utilizado não apenas na sala de aula, mas também na escola, para tornar-se um processo constante de análise e reflexão da prática pedagógica.

Terceiro, estabelecer a nível de sistema escolar e das escolas um processo de gestão colegiada de decisões. Esse processo implica emações e alterações no processo decisório escolar e na administração da educação de um modo geral, pois a redefinição e operacionalização dessa perspectiva, implica considerar as seguintes propostas: o envolvimento de professores, alunos, pais e/ou responsáveis, funcionários, técnicos, direção e a comunidade de um modo geral no processo de decisão; criação de espaços escolares onde os atores e usuários participem ativamente do cotidiano escolar, apresentando sugestões e pareceres em relação ao processo de ensino/aprendizagem; unificação e articulação das aspirações, convicções e os mais diversos interesses, até conflitos, explicitando-se, na tomada de decisões, o jogo das forças e interesses de cada grupo, à medida que usa-se essas contribuições na elaboração do projeto pedagógico; e, adoção de critérios flexíveis de avaliação e acompanhamento discutido e aprovado pelo coletivo da escola e sistema.

Em decorrência dos entraves historicamente acumulados, extra e intra-escolares, que determinam o insucesso escolar em todos os níveis e que necessitam serem eliminados, não resta dúvida, de que um dos elementos críticos do sistema de ensino é a formação do professor, principalmente o professor para o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau.

Essa afirmação é reconhecida pelos inúmeros estudos e pesquisas já realizadas e confirmada pelo nosso trabalho, o que nos remete a envidar esforços no sentido de superação gradativa dessa problemática, indicando elementos teórico-práticos na preparação e formação de profissionais competentes para o exercício do ensino fundamental.

Finalmente, a discussão sobre a didática dos professores das séries iniciais do 1º grau e do curso de Habilitação Magistério nas escolas pesquisadas nos

conduz a outras perspectivas e desvendamentos de novas práticas pedagógicas. O estudo desenvolvido aborda alguns elementos do processo de ensino, não significando que tenham-se esgotado as análises e reflexões. Por isso, faço um convite aos professores que analisem, reflitem e repensem suas práticas tornando-as explícitas, a fim de que possamos aprender e compartilhar da construção de uma escola de qualidade para as camadas populares.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO FILHO, Luis Soares de. *O professor. formação, carreira/salário e organização política*. Em Aberto, Brasília, ano 6, nº 34, abr./jun. 1987.
- BARRETO, Elba Siqueira Sá. "O ensino básico no Brasil visto do ângulo das políticas públicas". In: FRANCO, Maria Laura P. B. (org.) *final dos séculos: educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BOLETIM INFORMATIVO. "Prof. Avertano Rocha" - Biblioteca Municipal de Icoaraci - Belém-PA, V. 1, nº 2 mai./ju. 1977.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicóloga sócio-histórica-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética; contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia-GO, Dissertação de Mestrado, 1991.
- CAVALCANTI, Margarida Jardim. *CEFAM: Uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.
- CANDAU, Vera Maria. *A di'dática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1985.
Rumo e uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988
- CATANI, Denice Bárbara. "A formação de professores e o desempenho pedagógico". In: FISCHIMANN, Roseli (org.). *Escola brasileira; temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.
- DANILOV, M. A. *El proceso de enseñanza en la escuela*. La Habana, libros para la educación, 1984.
- FLETCHER, Philip R. & Ribeiro, Sérgio Costa. *O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje*. Em Aberto, Brasília, ano 6., nº 33 jan./mar., 1987.

- GARCIA, Guilherme. "A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente". In: PATTO, MARIA Helena S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.
- GATTI, Bernadete A. et alli. *A reprovação na 1ª série do 1º grau um estudo de caso*. Cadernos de Pesquisa (38), São Paulo: Agosto, 1981.
- _____. *Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus*. Em Aberto, Brasília, ano 6, nº 34, abr./jun. 1987.
- KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la didáctica general*. Havana, Pueblo y educación, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. "Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social". *Ande*, nº 11, ano 6, 1986.
- _____. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - um estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 1990
- _____. "A relação objetiva-conteúdo-método na didática crítico-social". Porto Alegre, VI ENDIPE, Texto mimeografado, 1991.
- _____. "O exercício do magistério e a organização dos educadores na escola" Uberlândia-MG, VII Encontro de estudantes de pedagogia. Texto mimeografado, 1991
- _____. "A didática e as tendências pedagógicas". *Idéias (FDE)*, nº 11:28-38, São Paulo, 1991.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. "Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional". *Inter-Ação (Rev. Fac. EFG)* 16(1-2):35-46, jan./dez. 1992.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática teórico/didática prática - para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.
- MELLO, Guiomar Namó de. "Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau". *Educação e sociedade*, São Paulo: Cortez, Autores Associados, nº 2:71-85, 1987.
- _____. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

- Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.*
São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.
- MACHADO, Antônio Berto. "Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola". *Educ. Rev. Belo Horizonte* (9):27-31, jun. 1989.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo, EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. "A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista". *ANDE*, ano 11, nº 18:37-40, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.* Campinas São Paulo: Papirus, 1993.
- _____. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicas.* Campinas-SP, Papirus, 1989.
- PARO, Vitor Henrique. *A Gestão de Escolas Públicas de 1º e 2º graus e a Teoria Administrativa.* RBAE, Porto Alegre, V. 4, n. 2, jul/dez. 1986, p. 22-28
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. "A organização do trabalho na escola". *ANDE*, nº 11, ano 6, 1986.
- SNYDERS, Geroges. *Pedagogia progressista.* Coimbra, Almedina, 1974.
- SAVIANI, Dermeval. "O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira". *ANDE* (7):0-13. São Paulo, 1984.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Contribuição das teorias da comunicação para o ensino crítico: o uso do jornal na sala de aula.* Goiás, UFG(FE), Dissertação de Mestrado, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) *Repensando a didática.* Campinas-SP: Papirus, 1989
- _____. *A prática pedagógica do professor de didática.* Campinas-SP: Papirus, 1992.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática.* Campinas-SP: Papirus, 1989.
- VECINE, Tereza C.C. *O significado do curso do magistério a nível de 2º grau para seus alunos.* São Paulo, PUC, 1986, tese (mestrado).

ANEXO I

Roteiro da Entrevista

- Nome:
- Estado Civil:
- Disciplina que Leciona:
- Há quanto tempo leciona essa disciplina:
- Há qualificação para lecionar:
- Que livros tem lido ultimamente? Por quê?
- Sua formação foi em instituição pública ou privada?
- Fale de seu papel diante do cargo que ocupa
- Na sua opinião, a formação que é transmitida na Habilitação Magistério é suficiente para que o professor ao sair da Escola Normal desempenhe adequadamente a função de professor de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau? Por quê?
- Como deve ser executado o processo de formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau, relacionando teoria e prática?
- O que é mais importante em um professor no momento de preparar suas aulas? Por quê?
- De acordo com os itens mencionados na resposta anterior, como o professor deve adquirir essas habilidades?
- Na sua opinião os professores de 1ª a 4ª séries do curso de Habilitação Magistério têm que se preocupar com a formulação e seleção de objetivos, conteúdos e métodos? Por quê?
- É possível ajudar os professores de 1ª a 4ª séries no sentido de se atualizarem ou reciclarem para melhorar seus desempenhos em sala de aula? Como?
- A Prática docente a nível de sala de aula possibilita aos alunos a participação, discussão, questionamento e uma relação cordial entre professor x aluno? Como?

- As suas aulas seguem algum tipo de sequência durante sua execução? Por quê?
- O ensino que é transmitido em nossas escolas públicas está vinculado com a vida cotidiana dos alunos? Por quê?
- Quais as técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores no exercício do Magistério? Por quê?
- O professor é aquele que planeja, dirige, estimula, suscita e controla o processo de ensino, cuja tarefa é impulsionar a aprendizagem. Como o curso de Habilitação Magistério prepara professores para séries iniciais a partir desse pressuposto?
- Quais as maiores dificuldades que você como professor encontra no desempenho do seu cargo? Por quê?
- No cargo que exerce se fosse chamado(a) para contribuir na melhoria dos cursos de Habilitação Magistério existentes no Distrito de Icoaraci na situação que se encontra, que sugestões apresentaria para melhorar o desempenho do curso que aí está?

ANEXO II

Questionários

I - Identificação do Professor:

1.1 - Nome: _____

1.2 - Nome da Escola em que leciona: _____

1.3 - Estado Civil _____ Número de Filhos: _____

1.4 - Série que leciona _____ Turma: _____ Turno: _____

1.5 - Qualificação Profissional:

1º grau 2º Grau-Habilitação Magistério

Pedagogia

Outras. Especificar _____

1.6 - Tempo que trabalha em Magistério:

2 anos acima de 2 anos menos de 2 anos

1.7 - Onde você concluiu a Habilitação Magistério? _____

_____ Ano de Conclusão _____

1.8 - Sua escola é:

Municipal Estadual Federal Conveniada

Outros. Especificar _____

II - Questões Discritivas

2.1 - Você gosta de lecionar que série?

1ª 2ª 3ª 4ª

Por quê? _____

2.2 - Quantas horas dedica por dia ao Magistério?

menos de 4 horas 4 horas mais de 4 horas

Por quê? _____

2.3 - Que motivo(s) levou a optar pelo curso de formação em Magistério?

Tradição da Família

Opção sua em particular

Necessidade de se profissionalizar rapidamente

Livrar-se do estudo de disciplinas consideradas mais difíceis como:
Matemática, Física, Química

Outros (Especificar) _____

2.4 - Você costuma sair sempre para fazer viagens?

Sim

Não

As vezes

Por quê? _____

2.5 - Costuma ir:

Ao cinema Ao teatro Ao clube

Festas Praias

Outros (especificar) _____

2.6 - Você assiste televisão?

Sim Não Nem sempre

Por quê? _____

2.7 - Tem hábito de Leitura?

Sim Não As vezes

Por quê? _____

2.9 - Como você considera seu relacionamento com seus alunos?

Regular Bom Ótimo

Por quê? _____

2.10 - Você considera suficiente a formação que recebeu na Habilitação Magistério para Lecionar de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau?

Sim Não

Por quê? _____

2.11 - Para você o processo de formação de professores para o exercício de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau, no seu desenvolvimento relaciona a unidade teoria/prática?

Sim Não

Por quê? _____

2.12 - O que você considera mais importante no momento de preparar suas aulas?

Os objetivos Conteúdos Métodos
 Objetivos-conteúdos-métodos

Por quê? _____

2.13 - No curso de formação em Magistério com certeza você aprendeu formular e selecionar objetivos, conteúdos e métodos. Como na prática desenvolve esses componentes?

Adequadamente Razoavelmente Não desenvolve

Por quê? _____

2.14 - Na sua opinião os conteúdos e métodos ensinados pelos professores do curso de Habilitação Magistério, têm contribuído para que você desempenhe adequadamente sua função de professor(a) em sala de aula?

Sim Não

Por quê? _____

2.15 - Os conteúdos que são ensinados a seus alunos você organiza de que forma?

- Tópicos Planos de curso Plano de Aula
 Unidade Didática

Por quê? _____

2.16 - Você planeja previamente sua aulas?

- Sim Não

Por quê? _____

2.17 - No desenvolvimento diário de suas aulas, você usa mais:

- Aula Expositiva Tarefas Individuais
 Tarefas de Grupos Tarefas Diversificadas
 Outras (especificar) _____

2.18 - Quais foram os materiais didáticos que você aprendeu confeccionar no curso de Habilitação Magistério? _____

2.19 - Na sua opinião os professores de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau tem que formular e selecionar objetivos, conteúdos e métodos?

- Sim Não

Por quê? _____

2.20 - Nas suas aulas você segue algum tipo de sequência durante a execução?

Sim Não Algumas vezes

Por quê? _____

2.21 - Na avaliação de seus alunos você utiliza que instrumentos ou formas?

Provas Testes Provas e Testes
 Trabalhos de Grupo Trabalhos Individuais/Grupais
 Outros (especificar) _____

2.22 - Você tem participado ultimamente de cursos, treinamentos, encontros, seminários e outros?

Sim Não

2.23 - Na sua opinião esse eventos tem ajudado suprir possíveis deficiências deixadas pelo curso de Habilitação Magistério?

Sim Não

Por quê? _____

2.24 - A prática de sala de aula está vinculada com a vida cotidiana dos alunos?

Sim Não

Por quê? _____

2.25 - O professor é aquele que planeja, dirige, estimula, suscita e controla o processo de ensino, cuja tarefa é impulsionar a aprendizagem. Você acha que o curso de Habilitação Magistério foi capaz de preparar-lhe para tal tarefa?

Sim Não

Por quê? _____

2.26 - O ensino deve ser compreendido como um conjunto de tarefas organizadas por professores e alunos, visando determinados resultados. Na sua opinião como isso vem ocorrendo a nível de sala de aula?

Adequadamente Razoavelmente

De nenhuma forma

Por quê? _____

2.27 - Quais as maiores dificuldades que você professor encontra no desenvolvimento geral de suas aulas?

III - Professora, se você fosse chamada para reformular os cursos de Habilitação Magistério existente no Distrito de Icoaraci, que propostas apresentaria de modo que esse curso prepare adequadamente os futuros professores para lecionarem de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau?