

APARECIDA TAVARNARO PEREIRA

A Prática de Ensino na Formação do Educador
para as Séries Iniciais do Ensino de 1.º Grau:
desafios e perspectivas.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA
1987

A PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

por

APARECIDA TAVARNARO PEREIRA

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal do
Paraná, pela Comissão formada pelos professores:

ONILZA BORGES MARTINS

ZÉLIA MILLÉO PAVÃO

MARY THEREZINHA PAZ BRITO

Curitiba, 7 de dezembro de 1987

PROFESSORES ORIENTADORES

ONILZA BORGES MARTINS

Livre Docente e Doutor em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Rio Grande do Sul

Professora Adjunta do
Departamento de Planejamento e
Administração Escolar - UFPR

Professora do Curso de
Mestrado em Educação - UFPR

LUIZ GONZAGA CALEFFE

Doutor em Educação
University of California
Los Angeles - U.S.A.

Professor Adjunto do
Departamento de Informática - UFPR

Técnico Senior da
Fundação Educacional do Estado
do Paraná - FUNDEPAR

Para

Paulo Arnaldo, Ana Cristina,

Simone Maria, meus filhos.

Geraldo, meu marido.

AGRADECIMENTOS

A todos os que foram meus professores, especialmente a ONILZA BORGES MARTINS e LUIZ GONZAGA CALEFFE orientadores desta dissertação.

Aos alunos do Curso de Magistério que desempenharam papel relevante na construção de minha prática educativa.

A todas as pessoas que, de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	viii
RESUMO	ix
SUMMARY	xi
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	
1.1 - O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA	1
1.2 - FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	5
1.3 - OBJETIVOS DO ESTUDO	6
1.4 - DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	7
1.5 - ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	7
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	
2.1 - RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE MAGIS- TÉRIO	10
2.2 - ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DO- CENTE	38
2.3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE TEORIA E PRÁTICA	55
2.3.1 Teoria	55
2.3.2 Prática	57
2.4 - TEORIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO	62
2.5 - A RELAÇÃO ENTRE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	65
2.6 - ESTÁGIO CURRICULAR OU ESTRATÉGIA DE PROFIS- SIONALIZAÇÃO	70

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO	
3.1 - INTRODUÇÃO	78
3.2 - SELEÇÃO DA AMOSTRA	79
3.3 - APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO	80
3.4 - VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO	83
3.5 - COLETA DE DADOS	84
3.6 - PROPOSTA DE ANÁLISE	85
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	
4.1 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	88
4.2 - A PERCEPÇÃO DO ESTÁGIO POR ALUNAS E PROFESSORAS	91
4.3 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELAS ESTAGIÁRIAS NAS ETAPAS DE OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E REGÊNCIA DE CLASSE	101
4.4 - CRÍTICAS DAS ALUNAS	103
4.5 - PROPOSTAS DAS ALUNAS PARA SANAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO CURSO DE MAGISTÉRIO	105
4.6 - OPINIÃO DAS PROFESSORAS REGENTES DE CLASSE.	107
4.7 - PROPOSTAS DAS PROFESSORAS PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO DE 1º GRAU	110
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	
5.1 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
5.2 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
5.3 - RECOMENDAÇÕES	119
ANEXOS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

LISTA DE TABELAS

1	Taxas de aprovação, reprovação e evasão no estado do Paraná - Ensino de 1º grau - 1980/1985.....	50
2	Demonstrativo da devolução dos instrumentos de pesquisa aplicados às professoras	85
3	Distribuição das alunas por idade	88
4	Distribuição das professoras por idade	89
5	Carga horária semanal de trabalho das professoras ..	90
6	Distribuição das professoras por experiência profissional	91
7	Distribuição de freqüências das respostas dos alunos ao questionário por item	149
8	Distribuição de freqüências das respostas dos professores ao questionário por item	150

RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre o papel da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau. O pressuposto básico do estudo é de que essa formação deve favorecer o desenvolvimento de capacidades pessoal e profissional, preparando-o para assumir a diversidade de funções que a sociedade dele exige para o desenvolvimento da educação. Deve, ainda, auxiliá-lo a adquirir flexibilidade intelectual, espírito científico e crítico, para que ele possa se adaptar à evolução das condições educativas e contribuir à inovação educacional. Essa formação tem ensejado inquietações diretamente relacionadas ao binômio teoria e prática em educação.

A pesquisa fundamenta-se em uma retrospectiva histórica do Curso de Magistério associada à análise do desempenho do sistema de ensino, relacionando-o à competência profissional do educador, a esclarecimentos sobre os conceitos de teoria e prática e à discussão da interação Didática-Prática de Ensino. Procurou-se, portanto, ressaltar a perenidade de alguns dos principais problemas dos cursos de formação de professores, principalmente dos que se referem às desvinculações da teoria e da prática.

Assim, no intuito de investigar as noções dos estagiários a respeito da Prática de Ensino (sua finalidade, seu va-

lor e sua posição dentro do Curso) e das professoras regentes de turma de escolas onde se desenvolve o estágio, foram elaborados e aplicados questionários a 95 estagiários do Instituto de Educação do Paraná e a 49 professores de quatro escolas de Curitiba onde são realizados os estágios.

A análise dos dados coletados possibilitou verificar que (1) a dissociação da teoria e da prática persiste; (2) as atividades desenvolvidas pelos estagiários não englobam a gama de experiências indispensáveis ao desempenho profissional; (3) as estagiárias ressaltam a falta de conhecimento dos conteúdos ensinados nas séries iniciais do ensino de 1º grau; (4) as escolas em que se desenvolve o estágio não apresentam as condições ideais para sua realização; (5) as professoras das escolas esperam das estagiárias um desempenho para o qual elas não estão preparadas.

A análise desses dados à luz do referencial teórico-conceptual possibilitou, ainda, a proposição de algumas recomendações para o aprimoramento do Curso de Magistério, notadamente da disciplina de Prática de Ensino.

SUMMARY

The major objective of this study was to discuss the role played by supervised pre-service training in the preparation of teachers for the early grades of elementary education. The basic assumption of the study was that the preparation of teachers should support the development of the student-teachers' personal and professional abilities, as well as prepare them to take up the diversity of roles required by society for the development of education. This preparation should also help them to acquire intellectual flexibility and scientific and critical thinking, so that they may adapt their action to the evolution of educational thought and contribute to educational innovation. The pre-service training of student-teachers has launched a great many studies which have been particularly related to the dyad theory-practice in education.

This research is founded on an historical retrospective of the Normal School associated with (a) an analysis of the performance of the school system in that it relates to the professional abilities of the educator; (b) a clarification of the concepts concerning theory and practice; and (c) a discussion of the interaction between didactics and pre-service training. The purpose of this review of the literature was to highlight the lastingness of the major problems facing teacher-training courses, mainly those related to the gap between theory and

practice.

Thus, in order to investigate the student-teachers' notions concerning pre-service training (its objectives and value, and its role in the curriculum) and those of the teachers of the classes where pre-service training occurs, questionnaires were filled out by 95 student-teachers from the Instituto de Educação do Paraná and by 49 teachers from four Curitiba schools.

The analysis of the data made possible the following statements: (a) a gap still exists between theory and practice; (b) the activities undertaken by the student-teachers do not encompass the array of experiences which are deemed necessary for their professional life; (c) the student-teachers emphasize their lack of knowledge of the curriculum content of the early grades of elementary education; (d) the schools where pre-service training is conducted do not present the ideal conditions for its realization; (e) the teachers expect of the student-teachers a performance for which they are not adequately prepared.

The analysis of the data vis-à-vis the theoretical-conceptual frame of reference made also possible the forwarding of recommendations for the betterment of Normal Schools, mainly of pre-service training courses.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA

As transformações pelas quais vem passando a sociedade brasileira, nos últimos anos, têm evidenciado que a construção de uma sociedade democrática impõe o resgate da dívida social, historicamente acumulada para com a maioria da população brasileira que vem sendo marginalizada dos direitos sociais básicos.

Para se entender o papel da escola na democratização social basta lembrar que a educação escolar constitui instrumento fundamental para a formação do cidadão, pois tem como função básica a socialização do saber elaborado, indispensável no processo de transformação histórica em direção a uma sociedade mais justa, pela participação consciente dos seus egressos. Esta ação socializadora cabe inquestionavelmente ao professor, por ser ele o mediador entre as condições gerais de aprendizagem do aluno (meio físico e social, motivação, estrutura cognitiva prévia, processos mentais) e as realidades sociais presentes na prática social, estas mesmas determinantes das condições de aprendizagem mencionadas. Dessa forma, o caminho da formação cultural e científica é a articulação entre o processo transmissão-assimilação ativa com a realidade social concreta visando a formação do homem como ser social que se rea-

liza no tempo e nas circunstâncias em que vive para ascender à sua condição plena de homem capaz de criar e transformar a realidade em comunhão com seus semelhantes. Deve-se ter presente que *"criar uma nova cultura não significa somente fazer, individualmente, descobertas originais; significa, também e especialmente, difundir, criticamente, verdades já descobertas, ou seja, socializá-las e as fazer base para ações vitais"*.¹

A base de uma sociedade mais justa e mais humana requer uma educação crítica, participativa e criadora. A educação não pode ser entendida como um ponto final, mas como um ponto de partida em que também o passado se liga dialeticamente ao futuro no diálogo frutífero das gerações.

A educação democrática supõe respeito ao outro, diálogo, questionamento e argumentação. É dinâmica e necessariamente participativa.

A competência profissional inclui o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, conhecimento de métodos e técnicas de ensino, atitude científica, maturidade emocional, objetividade, respeito e justiça.

É imprescindível, dentro da sociedade atual, uma perspectiva de educador, consciente de seu papel num processo educativo transformador, adequado à realidade da criança e do seu mundo.

Cabe lembrar o pensamento de COMENIO, sem dúvida o mais ardente apóstolo da democratização do ensino, que afirmava em sua *Didacta Magna*:

se queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a

fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim, facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos.²

O educador defronta-se com o desafio das mudanças decorrentes de descobertas científicas, das inovações no campo da tecnologia, das condições determinantes da estrutura social, dos valores em constante evolução e ao mesmo tempo com os elevados índices de reprovação e evasão escolar principalmente nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

A formação do educador é questão vital no contexto mais amplo da problemática educacional brasileira e precisa ser seriamente repensada a fim de que o mesmo seja devidamente preparado para desempenhar sua função de agente de transformação social.

Nota-se que na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau tem-se maior preocupação em comunicar o saber pelo saber, sem que se estimule o aluno a assumir uma atitude reflexiva acerca do significado que o saber terá para ele. Métodos e técnicas de ensino são repassados para o futuro docente, sem que lhe seja dado refletir, a partir da vivência do cotidiano das classes, sobre a possível exequibilidade do aprendido.

O professor por ser o responsável no processo de transmissão do saber, deveria possuir o domínio de um saber-fazer-didático.

A bibliografia educacional que busca instrumentalizar este saber-fazer-didático enfatiza a necessidade da coerência interna do processo entre os objetivos, metodologia e avaliação.

Porém, este saber-fazer-didático vai mais além, necessita vincular a teoria à prática e à realidade do aluno a uma dimensão técnica eficiente. No currículo do Curso de Magistério, destaca-se como preocupação relevante e bastante complexa a Prática de Ensino bem como os condicionantes que podem comprometer a eficácia da mesma.

Daí a opção que se faz neste estudo pela área didático-pedagógica, com ênfase na disciplina denominada legalmente de Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. Como disciplina e atividade, a Prática de Ensino apresenta problemas típicos, não enfrentados pelas demais disciplinas pedagógicas do Curso de Magistério.

A relevância do tema proposto reside na contribuição que o mesmo poderá trazer para a melhoria dos currículos do Curso de Magistério, tendo em vista a melhoria qualitativa na formação dos professores que irão atuar no sistema educacional, que se refletirá no aperfeiçoamento do ensino de 1º grau. Sendo este o nível de ensino que abrange a maioria da população, considerando-se sobretudo a postura acrítica dos educandos que na sua maioria se enquadram na faixa etária de 7 a 10 anos aproximadamente, é possível avaliar a importância da qualidade da formação dos professores no que concerne aos resultados do ensino em geral. Como destaca Piaget,

de nada adianta planejar sistemas de ensino eficazes se não for resolvido um importante problema: a preparação dos professores, o que constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deve-

*ria ser realizado.*³

Cabe ressaltar que este trabalho aborda apenas um aspecto de um tema abrangente e complexo e pretende colaborar para a reflexão sobre o assunto, principalmente para os responsáveis pela formação do educador das séries iniciais do ensino de 1º grau para que através de debates e questionamentos sobre a relação entre os conteúdos teóricos e a metodologia utilizada no preparo do professor se consiga romper com a dicotomia entre teoria e prática, tão acentuada em cursos profissionalizantes como o é o Curso de Magistério.

Da realidade educacional intensamente vivida e refletida pela autora, que procura respostas aos constantes desafios que lhe são lançados pelo cotidiano do trabalho em sala de aula é que se originou este estudo.

As idéias aqui desenvolvidas não têm a pretensão de esgotar o assunto; são, antes, um processo de busca e como tal estão em permanente movimento. Poderão ser vistas como ponto de partida para uma discussão sobre a necessidade de se definir prioridades na formação do professor, sem perder de vista as condições ambientais em que ocorrem; tendo presente que a educação de hoje deve ser ambiciosa e se constituir em oportunidade à nova geração de educadores para enfrentar as perspectivas infinitas do mundo atual.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Das considerações apresentadas, configura-se o problema-alvo deste estudo no seguinte: a disciplina Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, no Curso de Magis-

tério, se concretiza na prática, conforme o estabelecido na teoria?

Do problema apresentado decorrem as seguintes questões:

- a) Os alunos têm conhecimento das finalidades do Estágio, de seu valor como experiência profissional?
- b) A teoria apresentada no Curso está relacionada à prática educativa desenvolvida com os alunos do ensino de 1º grau durante o Estágio?
- c) Quais as atividades mais desenvolvidas durante o Estágio?
- d) Quais os principais obstáculos encontrados?
- e) Qual a opinião dos professores de 1.ª à 4.ª séries sobre o Curso de Magistério e o Estágio tal como se realiza atualmente?

1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Tem-se como objetivos deste estudo:

- a) investigar como se realiza a Prática de Ensino do aluno-mestre;
- b) proceder ao levantamento dos principais fatores considerados como obstáculos na realização do Estágio;
- c) identificar as percepções dos professorandos quanto à sua formação teórica para uma prática educativa;
- d) identificar as percepções dos professores das séries iniciais do ensino de 1º grau sobre o Estágio que se realiza atualmente;
- e) apresentar recomendações para o currículo dos Cursos de Magistério, com base nos resultados obtidos.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado com alunos das 3^{as} séries do Curso de Magistério do Instituto de Educação do Paraná que haviam concluído todas as etapas do Estágio, previstas legalmente, até a época em que se aplicou o instrumento de pesquisa, e com professoras regentes de classe de quatro escolas da comunidade onde se realizou o estágio de regência e que constantemente recebem alunos do Instituto de Educação do Paraná.

Foram excluídos deliberadamente, deste estudo, os alunos que realizaram estágio no Instituto de Educação do Paraná, bem como as professoras do ensino de 1º grau dessa escola.

O estudo, em decorrência de suas limitações, não pretende chegar a generalizações mas, sim, levantar alguns indicadores capazes de fornecer elementos para a reflexão e reformulações acerca da Prática de Ensino na formação do educador para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O Capítulo II apresenta o suporte teórico-conceitual em que se fundamenta este estudo. Inicia com uma breve retrospectiva histórica do Curso de Magistério com enfoque especial à legislação educacional referente à disciplina Prática de Ensino que se realiza sob a forma de Estágio Supervisionado. Tem como objetivo mostrar que o surgimento de uma nova perspectiva é sempre decorrente da experiência anterior; portanto, para que se possa compreender as tendências atuais da educação brasileira é necessário enfocá-la como um processo histórico.

A seguir foram elaboradas algumas reflexões em torno da formação docente procurando relacionar a importância da quali-

dade de sua competência profissional à qualidade do ensino de 1º grau, onde se registram os mais altos índices de repetência, evasão e concentração de matrícula.

Em seguida procede-se ao esclarecimento dos conceitos de teoria e prática considerados como componentes fundamentais da ação humana cuja unidade se dá na práxis.

A partir da interação entre Didática e Prática de Ensino, enfoca-se o Estágio como a vivência do processo ensino-aprendizagem em situação real.

O Capítulo III apresenta a metodologia da pesquisa realizada com a finalidade de identificar, analisar e avaliar as noções que o estagiário tem sobre as finalidades do estágio, seu valor como experiência profissional, bem como a sua opinião sobre as orientações recebidas no Curso de Magistério e seu relacionamento com as professoras regentes de classe das escolas onde se realizaram os estágios. Por meio desta investigação procura-se, também, identificar a percepção das professoras regentes de classe sobre o estágio que se realiza atualmente, os comportamentos que demonstram falta de preparo dos estagiários e sugestões para melhorar a qualidade do ensino de 1º grau.

O Capítulo IV enfoca a análise e interpretação dos dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa aos estagiários e às professoras das escolas da comunidade onde se realizou o estágio de regência.

O Capítulo V apresenta a discussão dos resultados relatados no capítulo anterior, as considerações finais e algumas recomendações.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹BROCCOLI, A. Antonio Gramsci e l'educazione como ege-
monia. Florença, La Nuova Itália Ed., 1974. p.69.

²COMENIO, J. Amós. Didáctica Magna. Trad. Joaquim Fer-
reira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 1957. p.33.

³PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Trad. Ivette
Braga. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1973. p.28.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE MAGISTÉRIO

O mundo da cultura e da vida social, em sua totalidade e em cada um dos seus aspectos institucionais particulares, está submetido a um processo contínuo de transformação, possui um dinamismo intrínseco e ininterrupto feito de contradições, de desajustamentos e de permanente procura de novos ajustamentos; é, portanto, de natureza essencialmente histórica. É por isso que, *"ninguém pode presumir conhecer em profundidade uma realidade atual sem estudar-lhe a dimensão histórica, isto é, sem perscrutar no passado as linhas de força ou tendências dinâmicas que, a longo prazo, produziram as hodiernas configurações, o atual contexto socioeconômico e sociocultural"*.¹

Para que se possa compreender as tendências atuais do processo educativo é necessário vê-lo no contexto mais amplo da sociedade brasileira, o que pressupõe uma retrospectiva histórica.

PERÍODO COLONIAL

A história da educação brasileira tem seu início 15 dias após a chegada dos jesuítas ao Brasil, quando o Padre Vicente Rijo instalava a primeira aula de *"ler e escrever"* em Salvador.

Durante o Brasil-Colônia, funcionou aqui um sistema educacional montado pelos jesuítas que cumpria com uma série de

funções, também importantes para a coroa portuguesa.

Resumidamente, pode-se caracterizar a fase colonial pela inexistência de instituições autônomas que compõem a sociedade política. Essa se reduz às representações locais do poder da metrópole.

A sociedade civil era composta quase que exclusivamente pela Igreja. A infra-estrutura econômica correspondia ao modelo agro-exportador. A estrutura social era composta da classe trabalhadora (escravos), os latifundiários e donos de engenho, os administradores portugueses e o clero, na maioria jesuítas.

A escola, como mecanismo de re-alocação dos indivíduos na estrutura de classes, era totalmente dispensável, restando-lhe apenas duas funções: a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante.

As escolas dos jesuítas preenchiam perfeitamente essas funções. Com isso a Igreja Católica penetrava de certa forma na própria sociedade política através da educação; inculcando o cristianismo e a cultura européia.

PERÍODO IMPERIAL

O Brasil imperial, segundo CHAGAS, "*viveu em um mundo real e outro ideal. A começar pela Independência. Esta após conquistada no plano político, deveria convergir para o desfecho lógico da unidade nacional; mas o que se viu foi o enfraquecimento do Poder Central, com o Ato Adicional de 1834, e o conseqüente fortalecimento das oligarquias locais*".² Para isso muito contribuiu o liberalismo presente no Grito do Ipiranga, que fazia propugnar pela descentralização do que ainda não chegara a unir-

se para constituir uma nação plenamente organizada.

A economia continua agro-exportadora, a força de trabalho escrava é parcialmente substituída pelos imigrantes. A abolição da escravatura, só ocorrida no final do Império, é típica de um ato político ideal. A influência da Igreja mantinha-se poderosa, como uma das realidades mais solidamente estabelecidas, e veio a robustecer-se pela sua paradoxal união com a maçonaria. A vida intelectual seguia como antes o modelo europeu, predominantemente francês. O panorama educacional era uma réplica do panorama geral.

A Constituição Outorgada de 1824 estabeleceu que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos e, quase de passagem, aludia mais adiante a colégios e universidades. Entretanto, não havia nem esboço de uma política nacional de educação.

Dez anos depois, o Ato Adicional atribuiu expressamente às Assembléias provinciais a competência para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos que de futuro fossem criados por lei geral.

Assim, o Poder Central tomou a seu cargo o ensino superior do País e, em relação ao primário e secundário, limitou-se ao município da corte.

Com o ato de criação do Colégio Pedro II, em 1837, é que o termo secundário, já usado em sua acepção pedagógica, em debates parlamentares, relatórios oficiais e na imprensa, passa a ter curso como termo legal.

Ensino secundário refere-se a um tipo de ensino minis-

trado em instituições chamadas de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus, e cujo currículo tem concretizado uma conciliação, mais ou menos bem sucedida, entre a tradição pedagógica anterior ao século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno.

Data daquela época, no Brasil, a criação da primeira escola normal no estado do Rio de Janeiro (Niterói, 1835). Com esta escola normal inaugura o Brasil seu sistema descentralizado de formação de professores primários.

Na província do Paraná, afirmavam as autoridades em 1868 que o principal obstáculo à melhoria do ensino era a falta de pessoal habilitado para o magistério. A criação da escola normal era ainda uma idéia discutida na província.

Nesse ramo, o presidente se pronuncia contra as duas medidas indicadas pelo inspetor geral, para melhorar o ensino primário - a obrigatoriedade da freqüência e a escola normal.

A escola normal no Brasil tem o destino de plantas exóticas - nascem e morrem quase no mesmo dia. Por quê? Por via de regra, só quer ser professor, quem não pode ser outra coisa. Falta aqui o gosto pela instrução, faltam incentivos para os mestres, falta pessoal para as escolas desta categoria, e a província é pobre. Além das escolas normais, existe outro sistema, empregando-os como alunos-mestres, depois como ajudantes. Mas com quem aprenderão estes adjuntos os métodos de ensino, e o sistema prático de dirigir uma escola? Com os mestres das escolas? Mas estes, onde aprenderam estas coisas? Acredito numa conciliação entre os dois sistemas. Proponho a criação de uma escola preparatória. Os alunos que a frequentarem, serão ao mesmo tempo alunos-mestres nas escolas primárias da capital. Assim a prática andarã perto da teoria. Os alunos que forem dados por prontos, e hou-

verem atingido a idade de 18 anos, ficarão adidos, na qualidade de adjuntos, às escolas públicas, cujo número de alunos exceder a 50, vencendo por essa ocasião uma gratificação razoável, proporcional ao tempo de serviço. Esta providência servirá de incentivo poderoso aos ânimos vacilantes, e muito contribuirá para que desapareça, ou ao menos diminua essa aversão geral que se tem hoje às augustas funções do magistério, facilitando aos pretendentes nobremente, providos de suficiente grau de cultura intelectual, cercados da influência corrosiva do patronato escandaloso, tranquilos quanto à sorte que os aguarda no futuro.³

Somente a 12 de abril de 1876, a lei nº 456, autoriza o governo da província a reformar o Regulamento da instrução sistematizando-o sob as seguintes bases:

- a) criado o Instituto de preparatórios com as seguintes disciplinas: gramática nacional, latim, francês, inglês, alemão, geografia e história, filosofia, retórica e matemáticas;
- b) ao Instituto será anexa uma Escola Normal onde se destinem as seguintes disciplinas: pedagogia e metodologia, gramática nacional, aritmética e geometria compreendendo desenho linear, geografia e história principalmente do Brasil.

Em 16 de julho de 1876 o presidente Lamenha Lins expede o Regulamento: o ensino da província se divide em primário, normal e secundário. A instrução normal será dada no Instituto e o seu curso normal em dois anos:

- 1º ano: gramática da língua nacional, pedagogia e metodologia, instrução moral e religiosa;
- 2º ano: aritmética, geometria, geografia e história do Brasil, direito público.

Ao Instituto será anexada uma escola primária onde possam exercitar-se no ensino prático os alunos do curso normal.

Em agosto de 1884, passando a administração ao seu sucessor, diz o presidente Luiz Alves Leite de Oliveira Bello:

Restaurei o Instituto Paranaense anexando-lhe uma Escola Normal reorganizada. O plano é o mais modesto, justificado pelo molde estreito da verba. Anexei o curso normal ao Instituto acumulando os professores em duas ou mais matérias letivas; por ora esse recurso não tem inconvenientes por ser reduzida a matrícula; de futuro vai ser necessário separar os cursos. O programa da escola normal é resumido em demasia; fui obrigado a não ampliá-lo para não dificultar ainda mais a matrícula e por causa da verba. Procurei tornar o título de normalista convidativo, cercando-o de preferências e garantias extraordinárias; nem por isso acudiu à Escola maior número de alunos.⁴

Em janeiro desse mesmo ano o presidente Oliveira Bello expedira o Regulamento do Ensino Normal e secundário. O curso normal abrange:

- 1º ano: português, aritmética e álgebra, cosmografia e geografia, história, pedagogia;
- 2º ano: português, geometria e trigonometria, geografia, história, pedagogia; o estudo da pedagogia compreende a metodologia, administração de escola, instrução moral e cívica.

O ensino de pedagogia tenderá especificamente a industriar o aluno-mestre na maneira de exercer o magistério conforme os métodos intuitivos.

O curso deve ser essencialmente prático evitando, quanto possível, a feição teórica e verbalista, procurando desenvolver as faculdades de aprecia-

*ção, observação, enunciação. A instrução moral e cívica será prática e pedagógica, curando de preparar o aluno-mestre nos processos experimentais da cultura do sentimento do dever e da pátria, e deduzindo as suas lições dos fatos comuns da vida e acontecimentos históricos. O professor de pedagogia conduzirá os seus alunos, pelo menos uma vez por mês a uma escola pública de sua escolha para ensinã-los a dirigir as aulas primárias.*⁵

Em setembro desse mesmo ano (1884) o presidente Brazílio Augusto Machado de Oliveira informa à Assembléia Provincial que se faz necessário ministrar nas escolas um ensino prático que retribua pelo atrativo da novidade o que toma de esforço da criança e não o ensino de memorização que as escolas régias legaram. E aí estava o grande problema: preparar o mestre. Professores em sua maioria rotineiros e mal apropriados à missão é o que em geral existe na província.

Em 1885 ao passar a administração a seu sucessor, salienta grande preocupação em relação ao problema do método e à questão do mestre. A escola prática, onde o candidato adquire a sua aprendizagem do mesmo modo como vai transmitir o ensino, essa não existe.

Em 1886, o ensino profissional da província era apresentado pela escola normal, que nesse ano teve somente três alunos, sendo que nenhum foi submetido a exame, por não estar preparado.

Em 1888, o dr. José Cesário de Miranda, em seu relatório afirma que: *"para elevar a escola ao nível do que ela é nos países cultos faz-se mister regenerar o professorado"*.⁶

Em relação à escola normal, considera-a uma instituição sem vida, que não produz os resultados esperados. Aponta como

uma das principais causas da decadência do ensino não se ter estabelecido na lei um prazo de um ano e meio ou dois anos, dentro do qual devessem habilitar-se nas matérias do Curso Normal, todos os professores da província sob pena de perderem suas cadeiras. Para mais depressa fazer desaparecer o professor não normalista, seria necessário criar a escola normal de senhoras, à semelhança das que já existem em outras províncias.

A questão principal em um curso normal é a prática real da educação, é a cultura de sua vocação para o ensino. Isso não pode o normalista conseguir em menos de três anos. As escolas anexas são as oficinas onde irão aprender a prática do magistério. Estas escolas devem estar aparelhadas com todos os elementos relativos ao ensino proporcionado pela aplicação direta de métodos experimentais.

REPÚBLICA

No início da I República, até 1915 aproximadamente, persistiram as indefinições que marcaram a fase anterior.

Quando se esperava que a organização política espelhasse a unidade nacional, teve-se como Constituição um tratado híbrido de filosofia liberal-positivista.

A economia limitava-se praticamente à produção do café para o mercado internacional, até 1930, quando sobreveio a crise cafeeira. Esta gerou a reabertura das fábricas cujas portas se haviam fechado após a primeira guerra mundial.

A estrutura social dava sinais de romper o dualismo rígido que vinha da Colônia. Nos centros maiores formava-se um proletariado constituído dos descendentes dos escravos libertos. No extremo oposto, uma aristocracia que já não era ape-

nas a dos senhores de engenho e barões do café, era uma aristocracia do dinheiro que tenderia a impor-se daí por diante. Entre ambos os estratos, surgia uma classe média constituída de profissionais liberais, funcionários públicos e pequenos comerciantes ou industriais.

Neste período se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal.

Levando a extremos o princípio de respeitar liberdades pessoais e suscetibilidades locais, a Constituição de 24 de fevereiro de 1891 aboliu a obrigatoriedade da escola primária e omitiu-se quanto à idéia de um sistema nacional de ensino. Ao mesmo tempo, atribuiu aos estados a competência integral para os três níveis escolares.

Em relação à Escola Normal, os planos aprovados para esse período apenas se detiveram em minúcias de ordem administrativa.

O sistema de 1890 foi o mais inovador apesar de ainda manter soluções como a admissão de adjuntos, que remontava ao ensino mútuo do começo do Império, a exigência de concurso para nomeação, além de diploma.

Das inovações, algumas eram aplicações ao ensino normal do que se fazia no secundário, como a dispensa de escola primária para ingresso, a matrícula mediante exames a qualquer série e a inspiração positivista do currículo. Houve também a criação do Pedagogium, um estabelecimento-modelo para aperfeiçoamento e atualização constantes do magistério. Instalado em 1890, sob a direção de Meneses Vieira, o Pedagogium foi extinto em 1891, reaberto em 1893, transferido ao Distrito Federal em 1897, e sob desgastes sucessivos, desapareceu antes do inf-

cio do século.

No Paranã, as autoridades proclamam a importância dos professores, em relação ao novo regime: da escolha do professorado, depende o melhoramento desejado neste país.⁷ E a congregação dos lentes do Instituto Paranaense e escola normal recebe a atribuição de aprovar o novo regulamento do ensino público, o qual anteriormente era aprovado pela Assembléia Legislativa.

Nessa época se acentuam as preocupações com a Escola Normal. O diretor geral Justiniano de Mello e Silva comenta que tal escola deixa a desejar, não somente quanto às matérias e programas, como também quanto aos métodos: o ensino na escola normal deveria ser intuitivo, sem esses exagerados desenvolvimentos, que só servem para sobrecarregar a inteligência dos estudantes, sem utilidade prática para a profissão que pretendem abraçar.

É levantado o problema da identidade institucional da Escola Normal, o que leva as autoridades a recomendarem a separação entre esta e o ginásio. Isso acontece em 1906; o diretor geral sugere a nomeação de um diretor especial para cada curso, que poderia ser retirado dentre os lentes daquele estabelecimento.⁸

As normalistas de 3º ano são distribuídas pelas escolas da capital, para estágio, pelo lente de Pedagogia, acentuando-se o caráter profissionalizante da escola normal.

Em 1914, o diretor geral Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo apresenta um projeto para melhor distribuir os trabalhos da escola normal e amplia para quatro anos o curso, até então de três anos, após o primário. A congregação deveria ela-

borar um regimento interno. Entre os artigos, que dispõem inclusive das disciplinas a serem desenvolvidas em cada série, encontra-se o número limite de matrículas: "*não poderão matricular-se no 1º ano da escola normal, mais de 80 alunos, o que demonstra o aumento sensível da demanda*".⁹

Em 1920, os professores do ginásio e da escola normal passaram a ministrar separadamente as aulas dos dois cursos. A 10 de maio desse mesmo ano, foi criado o Grupo Escolar anexo à Escola Normal, sendo nomeado primeiro diretor o professor Heitor Borges de Macedo Júnior.

Em 7 de setembro de 1922, como parte das comemorações do centenário da Independência do Brasil, foi inaugurada a nova sede da Escola Normal Secundária do Paraná, pelo então governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha.

O diretor da Escola Normal era o Dr. Lysímaco Ferreira da Costa, também Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, função equivalente, hoje, à de Secretário da Educação.

Na elaboração de suas bases educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná, o professor Lysímaco Ferreira da Costa fixou o ideal que o norteava, expressando-se do seguinte modo:

*Formar o professor primário senhor absoluto da técnica da didática, perfeito conhecedor dos programas do ensino que vai ministrar, capaz de compreender em pouco tempo a alma da criança e ornado das mais completas qualidades morais é o fim capital da Escola Normal. Se o realizar, será o maior padrão de glória do Paraná.*¹⁰

Em 1923, pelo Decreto nº 274 entra em vigor a reforma de Lysímaco Ferreira da Costa, que separava o plano de estudos

da Escola Normal da Capital em dois cursos: o fundamental ou geral e o profissional ou especial. O primeiro durava três anos, e o segundo durava três semestres.

No curso especial, estudava-se:

1º semestre: psicologia, metodologia geral, metodologia da leitura e escrita, metodologia do desenho, agronomia e higiene.

2º semestre: moral e educação cívica, metodologia da educação moral e cívica, noções de direito pátrio e de legislação escolar, metodologia do vernáculo, metodologia da aritmética, metodologia do ensino intuitivo, metodologia das ciências naturais, metodologia da geografia.

3º semestre: puericultura, metodologia da música, metodologia dos exercícios físicos, metodologia dos trabalhos manuais, práticas e críticas pedagógicas.

Na década de 1920, são criadas escolas normais no interior do estado, com altas expectativas sobre sua influência no ensino primário regional. Em 1925, o concurso para professores primários na capital exigia o diploma de normalista, como requisito, o que já era de lei desde 1921.¹¹

A SEGUNDA REPÚBLICA (1930-1945)

Costuma-se denominar Segunda República à era de Getúlio Vargas, da Revolução de 1930 à de 1945 ou à promulgação da Constituição de 1946.

No momento de transição entre a primeira e a segunda

República chocaram-se dois grupos sociais de diferentes filosofias pedagógicas. De um lado a espiritualista assumida pelos católicos, do outro a pragmatista assumida pelos pioneiros da Escola Nova.

Segundo SAVIANI, o movimento da Escola Nova toma força no Brasil, a partir de 1930. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido aglutinou os pioneiros da educação nova que vão depois lançar seu manifesto em 1932.

Esses momentos, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, são marcos da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que poderia chamar-se: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino.¹²

Com maior ou menor ênfase defender-se-á a democratização do ensino, a escola do trabalho, alteração do papel do educador, natureza do currículo, métodos e técnicas de aprendizagem.

Nesse ano (1930) é criado pela primeira vez um Ministério de Educação e Saúde Pública entregue a Francisco Campos, que viria realizar mais uma reforma no ensino brasileiro.

Destaca-se na Reforma Campos a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considerá-lo como mero ensino de passagem para os cursos superiores. Dessa concepção decorreu um corolário de importância fundamental: a metodização do ensino secundário, isto é, a seriação obrigatória de seus estudos e a introdução

nesses estudos de uma disciplina pedagógica.¹³

A Constituição de 1934 inclui pela primeira vez um capítulo especial sobre Educação. Passa a União a ter competência exclusiva de traçar as diretrizes da educação nacional e também de fixar o Plano Nacional da Educação.

Foram criados o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação e determinada a aplicação de 20% para os estados e 10% para os municípios da renda resultante dos impostos, visando a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos.

Em 1934, no Paraná, a Escola Normal Secundária é reestruturada: o curso geral passou a funcionar em dois anos apenas, o qual foi transformado em curso ginasial pelo Decreto nº 1929, de 30 de janeiro de 1936 segundo regulamentação federal; no ano seguinte o mesmo curso foi incorporado, pelo Decreto Estadual nº 6150 ao Ginásio Paranaense, atual Colégio Estadual do Paraná. Ainda por efeito desse Decreto a Escola Normal Secundária passou a chamar-se Escola de Professores, exigindo como condição de ingresso comprovante de conclusão do Curso Ginasial.

A Carta Constitucional de 1937, prenuncia novos rumos para a educação brasileira. A Constituição do Estado Novo levou ao máximo a centralização e, conquanto lançando premissas que mais tarde conduziram a novos progressos, eliminou várias conquistas incluídas na Carta anterior. Assim é que do seu texto se excluiu a regra básica da educação como direito de todos e dela fez-se um dever e direito natural dos pais, apenas cabendo ao Estado a vaga atribuição de não ficar estranho a esse dever. Pelo silêncio, extinguiram-se os Conselhos de Edu-

cação dos Estados e do Distrito Federal, sem mais vincular recursos públicos para o ensino.¹⁴

A partir de 1942, na gestão de Gustavo Capanema na pasta da educação, não se elaborou um instrumento básico para disciplinar a educação em conjunto, preferindo encarar os vários graus em leis orgânicas separadas, cuja edição começou nesse mesmo ano.

A reforma Capanema representou a definição completa e acabada do ensino secundário como um tipo de ensino, perfeitamente caracterizado por seus objetivos, seu currículo e sua organização geral.

Pela primeira vez foi tratada a articulação dos vários ramos de ensino médio, que se diferenciam pela especialização de cada um.

Em relação à estrutura, organizou-se um ginásio de 4 anos como base para um colégio de 3 anos. Era o terceiro momento de uma evolução, se considerarmos que em Rocha Vaz (1925) a distribuição era de 5 + 1, em Francisco Campos (1931) de 5 + 2, antes de chegar a esta de 4 + 3 anos.

TERCEIRA REPÚBLICA

Pelo Decreto-Lei nº 8530 de 2 de janeiro de 1946 homologa-se a Lei Orgânica do Ensino Normal. O currículo estabelecido neste documento inclui a seguinte seqüência de estudos:

1º ano: Português, Anatomia e Fisiologia Humana, Física e Química, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

2º ano: Biologia e Psicologia Aplicadas à Educação, Higiene e Educação Sanitária, Didática da Escola

Primária, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

3º ano: Psicologia e Sociologia Aplicadas à Educação, Elementos de História e Filosofia da Educação, Higiene e Cuidados com a Infância, Didática e Prática da Escola Primária, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

*"Os regulamentos oficiais sobre o ensino normal atribuem grande importância, no processo de formação do professor à observação e à prática nas escolas primárias, mas, na realidade, as oportunidades de prática do magistério durante o curso normal parecem estar muito aquém do que seria desejável."*¹⁵

Os cursos normais, tanto públicos, como particulares, se regem por legislação estadual. Em geral, porém, os regulamentos estaduais sobre o ensino normal não se afastam dos princípios e diretrizes traçados pelo governo federal. Razão pela qual acompanhar-se-á a evolução ocorrida no Instituto de Educação do Paraná, referente à Prática de Ensino, de acordo com as Leis que regem o Ensino Normal.

O Decreto nº. 8530 de 2 de janeiro de 1946, relativo à Lei Orgânica do Ensino Normal, transformou a Escola de Professores em Instituto de Educação do Paraná com os seguintes cursos: Jardim de Infância, Primário, Ginásial, Normal, de Administração Escolar e outros de especialização.

A Constituição de 1946 havia fixado num dos seus parágrafos (Art. 5XV,d) a necessidade de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do governo Vargas.

De fato com a reorganização da economia brasileira no contexto internacional, as funções dadas à Escola pelo Estado Novo não poderiam permanecer intactas. O Estado será o mediador dos novos interesses surgidos com a reorganização da economia nacional e internacional depois da guerra.

A legislação educacional brasileira vai passar por uma série de indefinições que refletem uma fase de transição.

O texto definitivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) somente será sancionado a 20 de dezembro de 1961 e tomando o nº 4024, remontando, porém, a 1948 o primeiro projeto de lei, encaminhado à Câmara pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani.

Em suas formulações iniciais, a LDB repetiu a norma constitucional de que *"a educação é direito de todos"*. Ao fazê-lo, conjugou-a estreitamente à idéia de liberdade de ensino, entendida esta como a absoluta igualdade de escola pública e escola particular, embora desse preferência aos estabelecimentos oficiais na distribuição dos recursos públicos.¹⁶

Quanto aos graus escolares, conservou a lei o ensino primário do regime anterior e, ao menos formalmente, reuniu o secundário e os ramos de formação profissional sob a designação comum de ensino médio.

Como duração, manteve-se o esquema básico de quatro anos para o ensino primário e de quatro mais três para o médio. Criou o Conselho Federal de Educação (sucedâneo do antigo Conselho Nacional de Educação) e possibilitou a criação de Conselhos Estaduais. Estabeleceu liberdade e flexibilidade curricular, observados alguns preceitos nela fixados: o Conselho Federal de Educação indica até cinco disciplinas obrigatórias, que

comporiam a parte nacional; a parte regional constituída pelas disciplinas que o Conselho de cada sistema viesse a fixar, ainda com obrigatoriedade; e a parte escolar, formada pelas matérias que os estabelecimentos escolhessem de listas elaboradas pelos Conselhos. Em relação ao problema de formação do magistério, a contribuição da LDB não foi das mais significativas.

O Instituto de Educação do Paraná valendo-se da autonomia escolar preconizada na nova Lei, elabora um Plano Experimental que, aprovado pela Resolução nº 23/65 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, passa a vigorar a partir de 1966.

O Plano Experimental foi o resultado de estudos realizados por uma comissão de professores do Instituto de Educação do Paraná, designada pelo diretor geral professor Lauro Esmanhoto. O plano apresentou idéias inovadoras para a formação do professor do Curso Primário no que se refere às unidades integrativas, à estrutura e organização do trabalho escolar em relação aos fins que se pretende atingir, à forma em que seriam atendidas as diferenças individuais dos alunos mestres, ao cuidado revelado pela complementação do rendimento escolar, à aplicação de processos dinâmicos de trabalho, ao tratamento especial de profissionalização a que seriam gradativamente conduzidos os professorandos, à oportunidade oferecida aos professores para a organização dos conteúdos programáticos das disciplinas através de currículo flexível.

Quanto à duração do Curso Normal, o Plano previa um período mais extenso de preparação: três anos e meio, sendo o último semestre, ou 7º período, destinado a regência de classe. Este estágio devido a sua importância foi considerado o ponto

culminante do Curso.

Pesquisando dados sobre o Plano Experimental, encontrou-se opiniões de vários educadores, destacando-se as seguintes, por se referirem explicitamente ao estágio.

O professor Angelo Oliveros, técnico do Projeto Maior da UNESCO considera muito significativa o fato de o aluno receber ao final de três anos um certificado de Curso Colegial, se não há inclinação para o Magistério. Um período de prática de seis meses em escolas primárias é importante e valiosa preparação, mas essa prática não deveria localizar-se no último período letivo e sim no penúltimo, possibilitando maior troca de idéias e experiências entre alunos e professores.

O professor Erasmo Pilotto descreve vários níveis de desenvolvimento da escola primária, desde as mais deficientes, nível um, até um ponto teórico a atingir: nível cinco. Propõe elevar o ensino das Escolas Normais até o nível cinco, para assim trazer a escola primária até esse ponto. Enfatiza a premente necessidade de professores bem preparados profissionalmente para atender à realidade das crianças paranaenses.

A professora Helena Kolody, na época Inspectora do Ensino Médio assim se refere ao Plano: o Instituto de Educação em organizando um estágio de seis meses toma excelente medida que constitui um verdadeiro teste vocacional.

A professora Nair Macedo, diretora do Grupo Escolar Tiradentes, considera necessária a renovação do Curso Normal, pois a professora recém formada traz grande ideal mas se perde, porque aprende muitas técnicas inaplicáveis. Ressalta o aspecto vocacional, pois o estagiário faz material muito bonito para as aulas, trata as crianças de modo especial, porém, na

vida profissional, isso não ocorre, na maioria das vezes.¹⁷

QUARTA REPÚBLICA (1964 a 1985)

Analisando a estrutura e funcionamento do ensino médio baseado na LDB de 1961, constata-se que estava ocorrendo uma disfunção. O ensino profissionalizante estava sendo utilizado pelas classes menos favorecidas como um meio de ascensão que permitia adquirir o diploma formal necessário para as inscrições ao vestibular. Para solucionar esta crise, procurou-se desde 1968, uma política que vacilava entre contenção e liberalização das vagas do ensino superior. Essa política precisava influenciar também o ensino de 1º e 2º graus.¹⁸

A Lei 5692 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, de agosto de 1971, procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face a uma nova realidade econômica, mas também uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino.

As inovações introduzidas em relação à legislação anterior podem ser resumidas em:

- a) extensão definitiva do ensino primário obrigatório de 4 para 8 anos (Art. 18), gratuito em escolas públicas (Art. 20) e conseqüente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (Art. 22). O primeiro ciclo ginásial fica portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todas as crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos;
- b) profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio - Art. 4 §§ 1 a 5, a Art. 8) garan-

tindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos;

- c) reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno.

O aspecto mais discutido dessa nova lei é o da profissionalização. O Capítulo V da Lei 5692/71, define uma política de formação de professores e especialistas que procurava atender à problemática da educação brasileira. Propõe níveis de preparo que se elevam progressivamente, ajustando-se às diferenças regionais do país e com flexibilidade que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Art. 29).

A nova lei define a responsabilidade do professor citando Anísio Teixeira:

ensinar é uma arte e, como tal, não é algo que se aprende apenas em livros, nem na escola, mas praticando, sentindo, vivendo. Como é uma arte já em parte científica, envolve muitos conhecimentos especializados e técnicos, além de uma inevitável visão geral da sociedade. Deste modo, é uma filosofia, uma ciência e uma técnica, inspiradas pelo sentimento que dá à arte seu poder de comunicação e comunhão.¹⁹

O professor tem uma grande responsabilidade profissional, portanto, não basta que esteja satisfatoriamente preparado quer na parte de educação geral, quer na parte profissionalizante. Indispensável se torna que toda esta bagagem seja mobilizada a serviço dos objetivos que a escola pretende alcan-

çar, a fim de atender às aspirações da sociedade a que serve.

O currículo mínimo aprovado pelo Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, que permitirá alcançar os objetivos da Lei 5692 referente à habilitação profissional do professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau, apresenta um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial que representa o mínimo necessário à habilitação profissional.

Devem os estudos de habilitação para o magistério:

- oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- promover a correlação e a convergência das disciplinas;
- assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;
- despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento.

A formação especial constará de: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática, incluindo Prática de Ensino.

O Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação, que trata do exercício do magistério de 1º grau, assim se refere, em relação à Prática de Ensino: o aluno-mestre, por meio de atividades diversas e observações diretas, compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho.

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-

discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia.

Através da Prática de Ensino o aluno-mestre deverá aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter indissociáveis a teoria e a prática.

A prática de ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado. Este estágio deve ser realizado quer em escolas da rede oficial como da rede particular.

Deverão ser selecionadas escolas que representem a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorando conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real.

Sempre que possível as escolas escolhidas deverão apresentar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente.

Ressalte-se a extrema importância do papel do professor que supervisionará o estágio. Para que a Prática de Ensino alcance sua rentabilidade ótima será necessário que os encarre-

gados de supervisionar o estágio e os alunos mestres melhor avaliarem o trabalho realizado.

O trabalho realizado pelo professor é altamente complexo e difícil, exigindo adequada formação e atualização permanente. O ideal de aperfeiçoamento é indispensável ao educador. Ao escolher a profissão, já se faz o ato de fé em que a humanidade, e cada um de nós em particular, somos suscetíveis de constante aperfeiçoamento.

Essa constatação terá que aliar-se a uma resolução racional e permanente de melhorar o principal agente da obra educacional: o professor.²⁰

O Instituto de Educação do Paraná, no sentido de adequar os planos de trabalho do ensino de 2º grau já existentes aos pressupostos da Lei 5692/71, procurou propor a formação para o Magistério atendendo, em todos os momentos, as competências que a Lei recomenda na fixação dos currículos. No Projeto de Implantação da Reforma no Ensino de 2º Grau, elaborou-se o currículo aliando uma filosofia de idéia a uma filosofia de ação. Procurou-se inicialmente desenvolver a reflexão, que vem a ser a capacidade de o indivíduo dirigir suas atividades com precisão e de planejar de acordo com os fins em vista ou propósitos de que é consciente. A filosofia de idéia atua neste sentido acompanhando reflexiva e criticamente a ação pedagógica. Considera relevante para as Escolas de Magistério, a formação psico-sócio-pedagógica do professorando, a fim de poder desempenhar o papel de intermediário entre a família e a escola, pois a educação integrada que constitui meta prioritária da Lei 5692/71 exige participação e coesão de todas as forças que exercem influência no educando.

O currículo pleno do 2º grau apresenta um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial que representa o mínimo necessário à habilitação profissional. Atendendo ao Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação os conteúdos da parte de educação geral foram considerados também sob forma instrumental para integrar a parte de formação especial do currículo.

A educação geral envolve as matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas que se acham desdobradas em disciplinas nas grades descritivas.

A formação especial consta de: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática incluindo Prática de Ensino, que também se sistematizam nas disciplinas exigidas pela referida Lei.

Ao final da 2ª série o aluno pode preparar-se com maior intensidade para uma das duas opções: o ensino de 1ª e 2ª séries ou de 3ª e 4ª séries. O professorando que faz a primeira opção centra seus estudos na orientação, e nos princípios e métodos do ensino da leitura e escrita. Na habilitação para 3ª e 4ª séries, o professorando preocupa-se com o desenvolvimento das estruturas mentais da criança sob o ponto de vista das operações concretas, aprofundando-se no conhecimento de tais estruturas e suas necessidades básicas.

O Curso de Formação para o Magistério tem a duração total de 2700 horas-aula, durante os 3 anos profissionalizantes. Além das 2700 horas são destinadas 200 horas para o estágio supervisionado. O referido estágio é desenvolvido nas escolas do ensino de 1º grau da comunidade (Anexo 1 - Grade Curricular

de 1972).

Em 1978 o Departamento de Ensino do 2º Grau da Secretaria de Estado da Educação reuniu professores licenciados e especialistas para definirem uma linha comum a ser seguida com vistas à melhoria da organização e funcionamento dos Cursos de Habilitação para o Magistério.

Dos estudos realizados, resultou a definição de um plano contendo uniformidade na nomenclatura das disciplinas, ordenação e seqüência; definição e distribuição de conteúdos e sugestões de atividades a serem desenvolvidas no Estágio.

As diretrizes curriculares foram aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (Deliberação nº 022/79) como sugestão aos Cursos de Magistério do Estado do Paraná.

Em relação à Prática de Ensino, a referida Deliberação (nº 022/79) apresenta os seus objetivos e sugere pontos básicos a serem considerados no desenvolvimento das atividades. Considerando a profissionalização como finalidade fundamental das Escolas de 2º Grau, reconhece a necessidade da Prática de Ensino como elemento de controle e avaliação na área profissionalizante. A Prática de Ensino deve proporcionar aos alunos que se habilitam para o Magistério: (1) condições de reconhecer o que ensina, como ensina e como agir para que a criança aprenda; (2) conhecimento de estrutura e funcionamento das leis que regulamentam o ensino de 1º grau, tornando-os capacitados para o exercício docente e desempenho de cargos administrativos e pedagógicos, dotando-os de consciência profissional, através da utilização dos métodos e técnicas da direção da aprendizagem, tornando-os capazes de alcançar os objetivos a que se propõem e atingir a sua meta que é a de preparar o educando pa-

ra a vida.

Em decorrência dos objetivos são sugeridos alguns pontos básicos. Inicialmente devem ser mantidos contatos com a comunidade escolar, para que se tenha uma visão geral de todos os meios que atuam sobre o trabalho do professor. De uma forma mais específica, devem ser estabelecidos, em uma segunda etapa, contatos com departamentos especiais das escolas e observações em classes de 1.^a à 4.^a séries para coleta de fatos, dados, análise e interpretação para diagnóstico, proporcionando, assim, oportunidade de escolha do futuro campo de ação.

Numa terceira etapa, a Prática de Ensino deve se deter no trabalho desenvolvido em sala de aula, através da participação e colaboração em todo o processo ensino-aprendizagem e finalmente para a direção real de atividades em classes de 1.^a à 4.^a séries num trabalho decorrente de um planejamento e feito em função de um processo de avaliação.

Este trabalho de Prática de Ensino deveria ser supervisionado por todos os professores do Curso de Magistério, e deveria ter como coordenador um professor de Prática de Ensino.

Por ser um trabalho gradativo e contínuo, oferece visão geral no campo de trabalho e oportunidades de atuação específica dentro de uma sala de aula, proporcionando condições de eficiente atuação na futura habilitação.²¹ (Anexo 2 - Grade Curricular/1980).

Em outubro de 1982 a Lei nº 7044 alterou dispositivos da Lei 5692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Esta profissionalização, de obrigatória passou a ser facultativa. A proposta de qualificação para o trabalho, expressa no objetivo da Lei 5692/71, agora é colocada sob a for-

ma de preparação para o trabalho.

A Lei 7044, em seu artigo 22, fixa a duração mínima para o ensino de 2º grau em duas mil e duzentas horas de trabalho escolar efetivo a ser desenvolvido em pelo menos três séries anuais. Quando se tratar de habilitação profissional, esse mínimo poderá ser ampliado pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com a natureza e o nível dos estudos pretendidos (§ 1º).

Quanto à formação para o exercício de magistério, a referida Lei exige como formação mínima para o ensino de 1º grau - 1.ª à 4.ª séries - habilitação específica de 2º grau (Art. 30).

Em 1986, pela Deliberação 021/86 do Conselho Estadual de Educação é implantada no Instituto de Educação do Paraná nova grade curricular para o Curso de Magistério com carga horária de 2924 horas/aula (Anexo 3 - Grade Curricular/1986).

A Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado segue orientações da Instrução 06/86 do Departamento de Ensino do 2º grau da Secretaria de Estado da Educação, que normatiza os Estágios Curriculares para o Sistema Estadual de Ensino.

A referida Instrução (06/86) teve como objetivos: regulamentar para o Sistema Estadual de Ensino, o Estágio Curricular dos cursos de 2º grau, nível técnico, com a finalidade de atender à Lei nº 6494/77 e Decreto nº 87497/82; as reivindicações das escolas para que se dê aos Estágios Curriculares força legal, constituindo-os em parte integrante do Regimento Escolar; assegurar linhas básicas de ação que norteiam os Estágios Curriculares nos três setores da economia: primário, secundário e terciário.

Para o Curso de Magistério, no qual o Estágio Curricular é considerado obrigatório, este nunca poderá ser inferior a um semestre letivo, ou seja, um mínimo de 360 horas.

Considerando a necessidade de complementar o contido na Instrução 06/86 face à especificidade do Curso de Magistério de 1.^a à 4.^a séries, bem como assegurar a continuidade da efetiva implantação da nova proposta de Prática de Ensino, o Departamento do Ensino de 2º grau da Secretaria de Estado da Educação expediu a Instrução nº 08/86 de 23 de setembro de 1986.

2.2 ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A educação do homem contemporâneo é considerada como um problema de excepcional dificuldade em grande número de países e em todos, sem exceção, como uma tarefa da maior importância. É um assunto eminente, de envergadura universal, pois a ela é que se dirige o desafio da continuidade, ou não, das conquistas e do convívio da raça humana neste planeta.

A educação deve ser, portanto, uma proposta às reais necessidades, à realidade concreta, interpretada e refletida hoje, com vistas para o amanhã.

Assim é que a UNESCO (1971) ao constituir a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, mostra-se integrada no calendário político contemporâneo. E a preocupação com a formação do docente é um dos assuntos apresentados no relatório dessa comissão.

As tendências atuais da teoria e da prática pedagógica caracterizam-se pela recusa de uma pedagogia centrada sobre o tema a ensinar ou sobre uma criança. Elas derivam da análise de processos concretos da educação do aluno, processos de ca-

râter psicológico e sociológico, dos diversos estádios da evolução da infância, da adolescência e da idade adulta.

O próprio ensino é considerado como a atividade do qual depende o êxito da formação escolar - que se torna o objeto principal de uma pedagogia. E o professor e suas capacidades profissionais é que desempenharão o papel decisivo, no que se refere à qualidade do ensino. Deste modo, o problema da formação do docente, encontra-se hoje situado no próprio coração da problemática teórica da escola e da educação, no dizer de Jiri Kotasek.²²

Não será possível encarar uma estratégia global da evolução do ensino, sem antes encontrar uma solução para a formação do professor que se tornou um dos problemas-chave da vida escolar e da teoria pedagógica, da planificação quantitativa e qualitativa do sistema do ensino.

A UNESCO estabelece uma relação entre a função social da educação e o papel do docente, que deve estar aberto ao mundo exterior à escola, deve ser sensível à natureza da transformação social, cultural e educativa, deve estabelecer a ligação entre a experiência dos trabalhadores, os contributos dos diferentes mídias, os conhecimentos profissionais, e a escola, isto para ser um orientador, um mediador entre os jovens e o mundo.

Embora se verifiquem diferenças nas prioridades atribuídas às diversas funções do educador segundo os contextos nacionais, é unanimemente reconhecido ser o ensino uma profissão que requer um elevado nível intelectual e uma formação específica.

A análise das necessidades de formação devidas à evolu-

ção do papel do docente, corresponde à procura de uma política e de uma organização dessa formação. Todos os organismos internacionais preconizam a reorganização da formação dos docentes a ser concebida como um processo contínuo, coordenado, que começa pela formação inicial e prossegue ao longo da carreira. O conceito de integração é utilizado para designar a estreita ligação a ser estabelecida entre a formação inicial e a formação durante o serviço. Verifica-se a integração na formação inicial quando a formação acadêmica nas disciplinas e a formação pedagógica e profissional tendem a ser paralelas e não consecutivas, e quando uma estreita ligação se processa entre teoria e prática pedagógicas, para caminhar no sentido da teorização pela reflexão acerca da prática, para renovar essa mesma prática graças à teoria e para confrontar a teoria com as experiências reais.²³

Segundo FAURE e outros,

*os educadores que têm hoje como uma das tarefas mais essenciais a transformação das mentalidades e das qualificações inerentes a todas as profissões, deveriam ser os primeiros a reconsiderar e transformar os critérios e as bases da profissão de professor, onde as funções de educação e de animação ganham cada vez mais importância em relação às funções de instrução.*²⁴

A mutação fundamental necessária à formação dos educadores resulta do fato de que sua tarefa essencial será a de educar a personalidade e de abrir acessos ao mundo real.

Para GUSDORF,

- a verdadeira função da educação é mitigar o encontro futuro e aventuroso,

*o diálogo do professor e do discípulo, ou seja, o confronto de cada um consigo mesmo. Os anos de escola passam e esquece-se a regra de três, as datas da história e a classificação dos vertebrados. O que fica é a lenta e difícil tomada de consciência de uma personalidade.*²⁵

Segundo MIALARET, educar é trabalhar para o futuro e a atitude prospectiva convém perfeitamente à pedagogia. Não é da escola, no sentido amplo do termo, que sairá o mundo de amanhã. A escola é um dos fatores da evolução social, mas não é o único.

Há várias maneiras de interpretar a preparação de um indivíduo para uma realidade social: ensinando-lhe obediência para fazer dele o servidor dócil das exigências do grupo a que se destina; será o trabalhador, o operário, o técnico perfeito, executando rigorosamente as ordens recebidas, ou então colocando os alunos na medida de adaptarem-se não somente às exigências sociais e técnicas, mas também de compreendê-las, dominá-las e sobretudo dirigi-las.²⁶

Preparar o mundo de amanhã e para o mundo de amanhã se resumem, pois, para o educador, em formar homens que se distanciarão cada vez mais da escravidão, que terão uma cultura geral e conhecimentos suficientes para desempenhar um papel ativo na sociedade futura, que terão uma personalidade suficientemente forte para resistir às obrigações técnicas ou às tentações fáceis do progresso, que serão seres autônomos conscientes de sua responsabilidade diante de si mesmos como diante da sociedade em seu conjunto. Mas o progresso não se realizará sem os homens, e deve-se ensinar-lhes que nenhuma fatalidade os arrasta contra sua vontade; o progresso moral e social será o

que conseguirem os homens que se tiver formado. É confessar a responsabilidade do educador neste domínio.

*"A função do magistério exigirá poderosa imaginação, uma vez que consistirá na proposição de problemas desafiadores para a imaginação infanto-juvenil. Não se apelará para a fixação da aprendizagem, mas para a criatividade e a originalidade."*²⁷

A função de ensinar é a mesma na sua essência, na sua nobreza, na sua vocação. Será a mesma pelos seus meios e as suas técnicas específicas. Cada um escolherá o seu ramo segundo as preferências que o levarão a ocupar-se quer das inteligências infantis, adolescentes ou adultas, e ainda de acordo com o seu gosto e que mudará, segundo as circunstâncias da sua vida pessoal.

*E o professor primário, no mais modesto escalão do ensino, vai gozar de uma autoridade espiritual que nenhum dos que lhe sucederão no cumprimento da função educativa junto da criança ou do adolescente irá possuir. Todos os professores futuros, por maior que seja o seu valor, não conseguirão igualar o prestígio de que naturalmente se acha revestido o anjo da guarda do espaço escolar perante a criança que, pela primeira vez, com temor e tremor, transpõe o limiar da escola.*²⁸

Em certos países como: a Dinamarca, Estados Unidos, Reino Unido, Checoslováquia, França, Polónia, URSS, o nível de formação de professores é o mesmo, introduzindo a formação do professor primário, ao nível universitário. O quadro apresentado a seguir especifica a formação do professor primário em alguns países.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM OUTROS PAÍSES	
INGLATERRA	Curso universitário e mais um ano de curso específico para o magistério.
FRANÇA	Dois anos de Universidade para posterior ingresso na Escola Normal, com dois anos de duração.
JAPÃO	Licenciatura de um ano após a conclusão do curso superior.
ITÁLIA	Curso equivalente ao antigo normal brasileiro.
CHINA	Curso equivalente ao antigo normal brasileiro.
EUA	O mínimo exigido é o certificado de bacharelado. Catorze dos cinquenta estados dos EUA determinam também, que o professor precisa, além do curso superior, o mestrado e mais um ano de formação adicional.

Nota-se que a legislação educacional brasileira é menos rígida que a de outros países mais desenvolvidos no que se refere à qualificação mínima exigida para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

Nas escolas normais criadas na década de 1970 com a ajuda da UNESCO em seis países africanos (Camarões, Costa do Marfim, Etiópia, Libéria, Nigéria e Togo), procurou-se não só formar professores destinados a uma classe ou ao ensino desta ou

daquela matéria, mas produzir educadores rurais bem adaptados às condições locais onde iriam trabalhar, e capazes de elaborar e organizar toda uma série de atividades do desenvolvimento comunitário.

As instituições criadas nesses países perseguiram paralelamente dois objetivos:

- a) formação de professores rurais, ao mesmo tempo qualificados para ensinar educação primária adaptada a um país essencialmente agrícola e iniciados em atividades de animação, com vista ao desenvolvimento comunitário de maneira a nele participarem eficazmente;
- b) ação de reciclagem e de aperfeiçoamento para o pessoal já em funções: inspetores primários, conselheiros pedagógicos, professores de cursos normais e todos os níveis, a fim de os informar sobre a reforma pedagógica em curso e iniciá-los nos novos métodos e técnicas.²⁹

Como se constata, a questão da formação de professores é uma preocupação tanto dos países desenvolvidos, como dos países considerados subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento.

A formação profissional do professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau é uma questão que está presente nos debates educacionais brasileiros, desdobrando-se nos mais diferentes tipos de implicações.

O que importa salientar é que os cursos de formação do magistério em geral e das séries iniciais do 1º grau em particular não estão conseguindo preparar adequadamente o professor para atuar na nova realidade da escola básica.

De acordo com MELLO,

*no bojo da reforma do 2º grau, a habilitação Magistério se desdobra em grades curriculares sofisticadas quanto à nomenclatura e vazias quanto ao conteúdo pedagógico. A questão crucial da alfabetização fica diluída em uma carga horária insuficiente, para todas as metodologias. Por outro lado ela manteve os vícios que sempre a caracterizaram: desvinculação entre as disciplinas de fundamentos e a realidade concreta da escola básica e entre ambas e as chamadas disciplinas práticas; desconsideração pelas características e necessidades da criança de origem popular, evidenciada por disciplinas de conteúdo abstrato ou importado de outras realidades como é o caso da Psicologia; estágios realizados sem controle e supervisão adequados.*³⁰

Dentre as muitas críticas na formação de professores, FELDENS aponta a dicotomia teoria-prática, a supervisão esporádica, a falta de esforços cooperativos entre agências de educação de professores, os sistemas educacionais e a comunidade; a ausência de abordagens que estimulem o auto-desenvolvimento profissional de professores.³¹

O professor Bayard Boyteux, após vários anos fora do Brasil retoma suas atividades como professor de Matemática e vice-presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro é entrevistado pela revista ANDE e assim responde à pergunta: como o senhor vê a Escola Normal de ontem em comparação com os Cursos de Formação de Professores de hoje?

- Estive doze anos afastado do magistério no Brasil e quando voltei achei que tinha havido um rebaixamento do nível das escolas. Costumam afirmar que isto acontece porque hoje temos outro tipo de alunos nas escolas normais. Antigamente fre-

qüentavam a Escola Normal, predominantemente alunos de classe média, hoje vemos nas escolas normais as filhas dos trabalhadores, o que eu acho positivo, desde que consigamos incorporá-las para que melhor possam exercer o magistério. Hoje está sendo dado, na minha disciplina, a matemática superior que não será aplicada, de maneira nenhuma, por uma professora que vá lecionar até a 5.^a série. Quer dizer, o que as alunas vão realmente precisar em sua vida profissional futura, não será nunca visto no âmbito da Escola Normal. O ensino está caótico e a formação dos professores, inadequada.

Ao discutir, com uma turma, as necessidades de os alunos reivindicarem, perguntei que reivindicações teriam a fazer e obtive como resposta: "*um copo de leite, ao chegarmos pela manhã*". Esta é a realidade de alunas da Escola Normal pública.

Colocada a questão: uma das coisas mais assustadoras por este Brasil afora é a falta de entusiasmo por esta profissão que se chama magistério e por este profissional que se chama professor.

Responde: Acho que dá para entender, quando comecei a lecionar em escola pública ganhava o mesmo que um coronel e hoje ganho menos que um soldado. Devemos fazer uma campanha de prestígio do professor e que deve passar necessariamente, pelo aumento salarial e pelo seu aperfeiçoamento constante. Hoje, com os salários que recebe, com a vida que tem, indo de escola em escola é impossível o professor se aperfeiçoar. Há ainda a exploração das escolas particulares que, pagando um "*salário de fome*", obrigam o professor a trabalhar 8, 10 e até 14 horas por dia. Como este professor pode pensar em mudanças de ensi-

no? Na UERJ, onde trabalho, existem mais de cem professores que recebem e não dão aula. Existem professores que têm tempo integral, 40 horas semanais, em duas ou três universidades.³²

Segundo CUNHA, o custo do ensino público é alto devido ao empreguismo, à ineficiência, aos recursos mal empregados. Todos sabemos que as redes públicas estaduais e municipais têm muito mais professores do que lugares para professores. Muitos estão em cargos de chefia que crescem em razão geométrica, na medida em que aumenta o tamanho das unidades escolares. São chefes, assessores, auxiliares, secretários que fazem o custo do ensino crescer, sem que essa gente toda esteja diretamente ligada ao ensino. E mais: a verdadeira ojeriza pela sala de aula faz com que muitos professores consigam ser requisitados para trabalhos burocráticos nas Secretarias de Educação e nas outras, tornando-se datilógrafos, operadores de máquinas xerox, mensageiros, nem sempre com desempenho satisfatório. Como os salários desses professores continuam sendo classificados como do magistério o custo aparente do ensino sobe com esse contingente de docentes fora da docência.³³

Reproduzindo, grandemente, a problemática que se configura ao nível nacional, a Habilitação Magistério, no Estado do Paraná, apresenta como principais dificuldades: descaracterização dos Cursos de Magistério; inadequação dos currículos à realidade; preparo inadequado para atuação do professorando no estágio supervisionado; deficiente postura metodológica dos professores, tanto da Escola Normal, como dos professorandos, ao nível da sua atuação; insuficiência de conteúdos formativos; ênfase inadequada dada a algumas disciplinas de Educação Geral, em detrimento às de Formação Especial, e a ausência de um

efetivo inter-relacionamento das disciplinas que compõem o currículo.³⁴

A assessoria técnica do Conselho Estadual de Educação elaborou estudos sobre o desempenho do magistério das classes de 1.^a à 4.^a série do ensino de 1.^o grau. Como resultado desse estudo, evidenciou-se o crescente despreparo do docente das classes iniciativas do 1.^o grau, até mesmo para trabalhar adequadamente um currículo por atividades. Paralelamente ficou claro que esse professor encontra grande dificuldade para dominar os conteúdos mínimos das matérias que seus alunos deverão aprender.

Em relação à análise feita ao processo da preparação do professor, destacar-se-á apenas os que se referem à disciplina Prática de Ensino; considerada como ponto vulnerável, aparece quase sempre desligada de outras matérias do currículo e, o que seria difícil de supor, desligada também dos Fundamentos da Educação. Muitos alunos dos Cursos de Magistério ainda fazem Prática de Ensino com sobrecarga de material didático e usam procedimentos pedagógicos desaconselhados pelos conceitos científicos trabalhados nas disciplinas consideradas teóricas.

Há professores de Prática de Ensino e de Didática que jamais debateram com os professores de Psicologia, com os de Biologia Educacional ou com os de Sociologia, a integração dos conteúdos de suas disciplinas ou a participação dessas disciplinas na formação técnica e profissional de seus alunos. As disciplinas são tratadas como um fim em si mesmas e não como meios de se conhecer a criança ou de solucionar as dificuldades na aprendizagem.³⁵

A formação de professores para atuar nas quatro primei-

ras séries do ensino de 1º grau é questão intimamente relacionada à qualidade do ensino. Um dos reflexos dessa questão é observado na análise do rendimento dos sistemas de ensino, a qual evidencia altos índices de evasão e reprovação. *"O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da 1.ª para a 2.ª série, onde as taxas de evasão e repetência, no Brasil, chegam a 56%."*³⁶

No Estado do Paraná, essa situação pode ser constatada a partir da tabela a seguir.

Tabela 1 - TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO NO ESTADO DO PARANÁ

ENSINO DE 1º GRAU - 1980/1985

ANO		PERC. TOTAL	PERC. 1.ª SÉRIE	PERC. 2.ª SÉRIE	PERC. 3.ª SÉRIE	PERC. 4.ª SÉRIE	PERC. 5.ª SÉRIE	PERC. 6.ª SÉRIE	PERC. 7.ª SÉRIE	PERC. 8.ª SÉRIE
1	APROVAÇÃO	63,1	50,2	68,2	71,3	76,4	56,4	61,2	64,9	74,0
9	REPROVAÇÃO	14,5	22,8	11,4	9,6	6,5	17,5	15,9	13,0	8,1
8	EVASÃO	22,4	27,0	20,4	19,1	17,1	26,1	22,9	22,1	18,0
0	MATR. TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1	APROVAÇÃO	62,4	49,5	66,8	70,2	75,7	55,4	60,0	65,0	73,8
9	REPROVAÇÃO	16,5	25,3	14,4	12,0	8,1	19,6	17,0	13,5	8,5
8	EVASÃO	21,1	25,2	18,8	17,8	16,2	25,0	22,9	21,5	17,7
1	MATR. TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1	APROVAÇÃO	60,0	49,7	65,4	68,2	74,1	49,6	54,1	59,9	70,3
9	REPROVAÇÃO	19,0	25,9	16,4	14,6	10,3	24,9	22,0	17,2	10,8
8	EVASÃO	21,0	24,4	18,2	17,2	15,7	25,5	23,9	22,9	18,9
2	MATR. TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1	APROVAÇÃO	60,1	49,8	64,7	67,7	73,4	49,6	56,9	62,6	72,2
9	REPROVAÇÃO	18,0	24,9	16,1	13,9	10,0	23,4	19,3	14,8	9,0
8	EVASÃO	21,8	25,3	19,2	18,3	16,7	27,0	23,8	22,6	18,7
3	MATR. TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1	APROVAÇÃO	60,1	50,8	65,1	67,5	72,9	48,4	55,9	62,8	71,2
9	REPROVAÇÃO	16,6	22,9	14,7	13,0	9,1	21,7	17,8	12,9	8,2
8	EVASÃO	23,3	26,3	20,3	19,5	18,0	29,8	26,2	24,3	20,6
4	MATR. TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1	APROVAÇÃO	62,7	53,6	67,3	70,4	75,5	51,0	57,7	64,3	73,1
9	REPROVAÇÃO	15,4	22,2	13,9	11,6	7,9	20,2	16,7	11,6	6,7
8	EVASÃO	21,9	24,2	18,9	18,0	16,6	28,7	25,7	24,0	20,2
5	MATR. TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

FONTE: FUNDEPAR - SIE/SEED-PR

Embora se reconheça que fatores de ordem sócio-econômica têm parcela significativa de influência, o despreparo do professor tem sido apontado como fator ponderável no quadro apresentado.

Considerando-se que a realidade educacional brasileira está a exigir uma conjugação de esforços para enfrentar com competência os graves problemas que impedem a universalização da educação básica no país, que o ensino de 1º grau é o que abrange a maioria da população, que o professor é o elemento mais importante do processo ensino-aprendizagem, é possível avaliar a importância da qualidade da formação dos professores para o sistema educacional, no que concerne aos resultados do ensino em geral.

Assim se justifica a necessidade de se pensar na educação do educador relacionada ao que está acontecendo na sociedade brasileira de hoje.

A sociedade avançou, criou novas oportunidades históricas, e o fez através da diferenciação do regime de classes. A produção capitalista alterou-se, a incorporação aos países de economia central permitiu o florescimento de uma industrialização maciça, que no passado esteve longe do alcance da classe trabalhadora.

A preparação do educador é um processo complexo e difícil que deve apoiar-se num grande número de aspectos a fim de dar-lhe o máximo de meios para resolver rapidamente os numerosos problemas diários que a prática escolar apresenta. O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação. Isto ape-

sar de ser uma pessoa da classe média. Ele rompe com seus padrões ou então passa por um complicado processo de marginalidade cultural, porque compartilha de duas formas de avaliação: uma, que é mais ou menos elitista; e outra, que é mais ou menos democrática e divergente. Nessa situação-limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, com o estudante e seus pais e com a comunidade onde eles vivem.

No segundo prefácio de *O Capital*, Marx apresenta um debate muito interessante a respeito dos economistas alemães. O que eles poderiam fazer, depois que os economistas clássicos haviam criado a teoria econômica? O que poderiam fazer de original? Qualquer coisa que pudessem fazer era uma repetição, conseqüentemente, eles teriam que pensar aquela teoria de forma crítica e redefinir a sua relação com a sociedade. Ou aceitavam a teoria econômica dos clássicos e se convertiam em sacerdotes da burguesia ou procuravam saber qual era o sentido imanente da história do presente. Qual era a classe que estava lutando pela revolução? E até que ponto fazer a crítica da economia política não era fazer uma nova teoria econômica, uma economia política do proletariado? A mesma coisa se pode pensar do educador. Não se trata de colocar o educador numa perspectiva de ódio às instituições, de acabar com as escolas. Não se trata disso. Instituições e valores são sempre redefinidos na marcha das civilizações. O homem nunca se livrou de certas instituições.

Voltando ao exemplo de Marx, o educador tem uma liberdade muito grande. Pode identificar-se com a classe dominante, com as classes intermediárias ou as subalternas. Tendo li-

berdade de escolha, é óbvio que o educador pode ter uma ampla margem de atuação política na sociedade. Os educadores mais que os políticos são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade ao nível político.³⁷ Portanto, o professor precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para desenvolver uma nova prática, que vá além da escola. O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

O professor é um agente social e não necessariamente um agente social de continuidade. É possível pensar o professor como agente de transformação da sociedade, atuando como parte do esforço social.

No plano educacional, liderança pressupõe visão de conjunto do país, de suas potencialidades e de seus problemas. Implica o conhecimento do país, e isto é mais do que saber das estatísticas, é ter a capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir dos problemas concretos. Nada disto, no entanto, terá significado se, antes de mais nada, o professor não tiver uma competência técnica e científica na área de sua especialidade. Se ele souber das coisas sociais, mas não souber o que deva ensinar, inviabilizará seu papel social pela própria incompetência. Vale acrescentar que lhe é necessária uma competência prática em sua especialidade; porque sem capacidade de intervenção prática, a teoria não basta para educar.

Finalmente ele precisa de uma competência pedagógica.

Competência pedagógica entendida como uma compreensão geral da situação em que está o seu aluno, como a consciência dos objetivos gerais e específicos que ele, professor, tem em comum com seu aluno.

Como repetidor de aulas o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona o porquê de ensinar, o que ensina. Torna-se parte passiva no processo e faz o mesmo com seu aluno. Superar isto é compreender seu papel e o de seu aluno, sabendo situar no plano social geral o conteúdo específico de cada curso. Isto é uma parte importante do processo pedagógico, da qual o professor raramente está consciente, porque ele está hoje diante de um desafio para o qual não está preparado.

Antes de especificar mais como deveria ser formado este professor, cabe investigar como os Cursos de Magistério têm tratado tal questão.

Afirmar que a situação do Magistério em todos os seus níveis e, em particular, no 1º grau é calamitosa, é afirmar o óbvio. E dizer que parcela significativa de responsabilidade por este estado de coisas recai sobre os Cursos de Formação de Professores também não chega a ser novidade.

Porém, parece ser impossível uma reformulação ampla nos cursos que formam professores, sem antes modificar a função pedagógica dos docentes que atuam nesses cursos. Tão importante quanto melhorar a formação do professor, é criar um lugar, na própria escola de 2º grau ou na Universidade, para atender às necessidades dos que já estão diplomados, através de um contato mais contínuo e permanente, visto que a formação do professor tem que ser feita através de um programa a longo prazo. É impossível durante o Curso de Magistério dar uma idéia dos

problemas que o professor vai enfrentar na sua prática, a não ser de uma forma abstrata, que diz muito pouco. É na prática diária que o professor sente o problema. Há grande distância entre a escola que forma o professor e a prática necessária à realidade que ele vai enfrentar. Não somente ao que se refere à realidade econômica, política e social, mas à cotidiana: o fato de o professor ter como matéria primeira, em seu trabalho, seres humanos, cuja natureza ele desconhece na sua profundidade.

Daí, portanto, a grande responsabilidade das instituições que formam os profissionais da educação. O próprio conteúdo que se ensina e se aprende, a prática pedagógica, o ambiente da escola devem ser pensados de forma nova e transformadora.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE TEORIA E PRÁTICA

2.3.1 Teoria: Conceito

O esclarecimento de algumas questões cruciais a respeito da teoria e prática em educação faz-se necessário, não só pela complexidade inerente à questão, como também, por serem pertinentes ao universo de preocupações que atualmente envolve muitos educadores.

Conforme a origem etimológica da palavra, teoria provém de *théorin*, que significa observar, contemplar, refletir. A partir do pensamento platônico, a palavra passou a ser utilizada com maior frequência para significar, primordialmente, o ato de especular, por oposição a atividades eminentemente práticas. Ainda a partir de Platão, o sentido de teoria aparece muito associado a atividades de contemplação do espírito, de medita-

ção, estudo.

Os conceitos modernos frequentemente abordam a questão nos seguintes termos: "*uma teoria refere-se a qualquer ordenamento sistemático de idéias acerca dos fenômenos de um determinado setor de investigação*".³⁸

Este conceito pressupõe uma série de passos a serem seguidos na formulação de uma teoria que vão desde o conhecimento mais completo possível da área que está sendo focalizada à formulação de hipóteses, verificação das mesmas e, finalmente, reformulação da teoria anterior ou da que está sendo tentada para explicar determinado fenômeno.

No caso da educação, há que se considerar que as teorias pretendem uma certa objetividade na explicação de determinadas ocorrências, partindo de aspectos transcendentais e sendo julgadas em função de critérios que extrapolam, com frequência, a ciência como tal.

É comum encontrar-se educadores que consideram as teorias educacionais como se elas fossem desprovidas de qualquer significado válido para explicar os problemas a que se propõem.

Quando a questão é vista desta forma, ocorre que os fundamentos, quer da teoria quer da prática, escapam ao domínio do educador, que fica empobrecido para o cumprimento eficiente de suas atribuições profissionais.

Segundo MIALARET, "*uma teoria de educação está, com frequência, dialeticamente relacionada com as práticas que dela decorrem*".³⁹ Isto quer dizer que teoria e prática são processos interdependentes e complementares.

A atividade teórica é exercida em função de problemas e situações que, em algum momento, têm relação com a prática. A

separação usual que se faz entre teoria e prática, em educação, é decorrente, muitas vezes, da perda dos fundamentos teóricos que justificam determinadas práticas. Ao contribuírem para a reformulação da prática, as teorias mostram seu poder explicativo, ao mesmo tempo que contribuem para o surgimento de novas teorias.

Ao se colocar as teorias educacionais vinculadas à prática, não se desconsiderou o caráter emancipador da teoria e suas possibilidades de propor algo completamente novo em relação ao existente.

2.3.2 Prática: Conceito

A palavra prática deriva do grego *práxis*, *praxéos* e tem o sentido de agir, o fato de agir. Ainda, conforme o sentido grego, tal palavra tem o significado de produzir, de executar, de acabar algo.

A palavra *prática*, em nossa língua, assume várias conotações, sendo útil mencionar as seguintes:

- a) habitualmente, a prática está associada à posse de certas habilidades para fazer ou produzir algo;
- b) exercício habitual de certas atividades que, de tão rotineiras e comuns, passaram a ser consideradas como referências de uma ação que produz determinados resultados esperados;
- c) num conceito ainda mais geral, a prática significa uma ação executada para o alcance de determinados resultados. Nesta concepção, a prática se opõe à teoria, pois mobiliza elementos diferentes e conduz a resultados que podem ser esperados. Nesta oposição a teo-

ria é vista como algo não-prático, enquanto a prática é encarada como ação ótima.

Além desses significados, a palavra prática pode estar associada à idéia de atividade.

Segundo VÁZQUEZ, a atividade pode significar um ato ou conjunto deles, mediante os quais um agente modifica determinada situação. E esta modificação pode ocorrer no meio humano ou no meio físico.⁴⁰

VÁZQUEZ emprega o termo *praxis* para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum.⁴¹

Há grande diferença entre a significação das palavras *theoria e praxis*, em Aristóteles e Platão e em nosso uso lingüístico atual.

J. LOHMANN (1970), estudando as influências da cultura grega e árabe sobre o nosso pensamento, chega à conclusão de que hoje a prática se tornou o critério da teoria, enquanto para os gregos, ao contrário, a teoria era o critério da ação.

Segundo H. Kuhn (1970),

*Platão, mais do que Aristóteles, vê a teoria e a prática como uma unidade polar. Aristóteles classifica as ciências em três categorias: a ciência teórica refere-se ao saber, a poética à obra, a prática à ação. As ciências teóricas são subdivididas em ciências de julgamento e ciências de ordenação. Somente neste nível de distinção superior encontramos em Aristóteles a relação já indicada por Platão entre teoria e prática.*⁴²

Mas, para os dois filósofos, entre a teoria e a prática existe a *techne*. Para Aristóteles, a teoria e a *techne* têm em

comum o fato de nenhuma delas se referir ao homem agente.

A teoria descreve o que se sabe sobre uma realidade, a *techne* o que se faz ou deve fazer para a produção de uma realidade. Na prática, ao contrário, trata-se em primeiro lugar da disposição do agente, ou seja, a atitude moral de valores, com base na qual são realizadas as ações. Assim a prática especificamente moral não tem nada que se possa comparar com a objetividade da teoria ou com a conformidade às normas da *techne*. Portanto, na prática se trata sobretudo da realização de valores pelo homem agente.

Segundo ARISTÓTELES, a teoria e a *techne* partem de um modelo ou plano. Suas conseqüências são em grande parte controláveis. Na prática não existe esta possibilidade de controle por causa da constante mudança das circunstâncias e por causa de fatos imprevisíveis.

Isto tem como conseqüência que o conhecer da teoria e o saber fazer da *techne*, por causa da sua possibilidade de controle e sua independência do homem agente, podem ser transferidos, ou seja, podem ser ensinados e aprendidos. Diverso é o caso da prática. A decisão e realização individual de valores numa situação que por princípio não é controlável não pode ser transmitida a outros agentes.

A idéia de que o homem se faz a si mesmo e se eleva como ser humano justamente através de sua atividade prática, com seu trabalho, transformando o mundo material, idéia que só surgirá na consciência filosófica moderna, era em geral, alheia ao pensamento grego. Para este o homem se aprimora exatamente pelo caminho inverso: através da isenção de qualquer atividade prática material e, portanto, separando a teoria, a contem-

plação, da prática.⁴³

A consciência filosófica da práxis sofre uma mudança radical no Renascimento, associando-se essa mudança aos nomes de Leonardo, Giordano Bruno e Francis Bacon. Nessa nova perspectiva filosófica, o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Reivindica-se a dignidade humana não só pela contemplação, como também pela ação; o homem ente de razão é também ente de vontade. A razão permite-lhe compreender a natureza; sua vontade, iluminada pela razão, permite dominar e modificar a natureza.

DESCARTES, em seu *Discours de la Méthode*, salienta a necessidade de a filosofia ser prática, contribuindo para fortalecer o domínio do homem sobre a natureza:

Em lugar da filosofia especulativa, ensinada nas escolas, é possível encontrar uma prática por meio da qual conhecendo tão claramente a força e as ações do fogo, do ar, dos astros, dos céus e de todos os demais corpos que nos rodeiam como conhecemos os variados ofícios de nossos artesãos, poderíamos aproveitá-los da mesma maneira em todos os usos adequados e, desse modo, nos convertermos em donos e possuidores da natureza.⁴⁴

Porém, para Descartes, como para Bacon, a força do homem está na atividade teórica. O que muda é sua concepção sobre ela: empirista, primeiro, racionalista e idealista, depois. Os dois prolongam nos séculos XVI e XVII a idéia do valor da transformação da natureza, guiada pela teoria, pela ciência.

ROUSSEAU mostra uma consciência negativa em relação à práxis. Para ele, a práxis social humana, tal como se revela

historicamente, nada mais fez do que degradar e aviltar o homem. Assim seu pensamento contrasta radicalmente com o dos pensadores do seu tempo.

Rousseau parece ficar atrás de todos eles, mas, por haver assinalado essa negatividade relativa da práxis produtiva humana, adianta-se a seu tempo e antecipa idéias que só aparecerão mais tarde com Marx.⁴⁵

Com MARX, o problema da práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano.

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.⁴⁶

A práxis, no sentido que lhe atribui Marx, não se confunde com a prática estritamente utilitária, voltada para resultados imediatos, tal como é concebida ordinariamente pelo homem comum.

No pensamento pós-marxista atual, especialmente em Sartre, encontra-se a idéia de liberdade intimamente ligada à de prática. Para SARTRE, prática é compreender-se a si mesmo, compreender o outro, existir, agir: tudo isso é um único movimento. Portanto, a essência da prática consiste na ação do homem que age com responsabilidade e usa da liberdade.

A característica essencial da prática em relação à teoria e à *techne* é a experiência necessária que, por causa da imprevisibilidade e incontrolabilidade dos acontecimentos, não é transmissível. A realidade humana, na medida em que se faz

a si própria, foge ao conhecimento.⁴⁷

A palavra prática, tal qual se está entendendo, tem o sentido de práxis e isto implica sempre na existência de uma finalidade que é inerente a toda ação prática.

A dependência da teoria em relação à prática e a existência desta como finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total, tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.⁴⁸

A prática ou práxis é uma atividade eminentemente social, na medida em que só se realiza em função dos homens que mantêm relacionamento entre si.

O homem é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática.

A prática enquanto atividade social dirigida para certas finalidades tem extraordinária importância para a educação.

2.4 TEORIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO

Para melhor se compreender os pontos de contato entre a teoria e a prática em educação, há que se considerá-las numa relação dialética, uma relação progressiva que implica em evolução, desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação.

A relação dialética implica em atividade, por oposição à passividade. A educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida. A teoria implica um conjunto relacionado de proposições do qual se lança mão para explicar algo. A perfeita identificação das teorias subjacentes a toda práxis educativa é condição básica para o aumento de eficiência do educador em suas atividades.

Considerando-se o ato educativo como uma relação de pessoas visando a um propósito comum, percebe-se que, tanto a escola como uma realidade especial e diferenciada, quanto a educação informal que o indivíduo recebe pelo fato de viver em sociedade organizada, respondem a um processo deliberado de moldar e formar, segundo as orientações dominantes. Neste sentido, as teorias e as práticas dentro e fora da escola convergem em seus propósitos mais amplos.

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo em relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exército. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo nacional e internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. 49

O distanciamento entre a práxis escolar e a práxis da vida começa a surgir no momento em que os educadores consideram a práxis escolar independentemente de vinculação com a realidade social.

Tanto a teoria quanto a práxis da educação estão orientadas no sentido de formar um ser que, por definição, é passível de aperfeiçoamento. O reconhecimento desta plasticidade do educando para assimilar há de ser um elemento a guiar o educador, na medida em que a prática não estiver correspondendo a esta expectativa.

Os alunos devem conhecer pelo menos as principais tendências que influenciam a prática educativa atual. É necessário enfatizar que, para que exista coerência nos diversos procedimentos e técnicas que se utilizam, tenham-se bem claros os fins da educação, a visão do homem que se quer formar.

... por importante que seja a forma sensorial do conhecimento, este isoladamente não torna possível penetrar na essência das coisas, descobrir as leis da realidade. É precisamente nisto que se apoia o objetivo principal do conhecer. Os dados da experiência são elaborados e generalizados pelo pensamento humano... No entanto, o pensamento só cria idéias subjetivas; fica aberto o problema de, se ditas idéias correspondem à realidade mesma. Este problema não se resolve somente com argumentações e demonstrações teóricas, mas, antes de tudo, na prática histórico-social.⁵⁰

Portanto, o conhecimento deve partir de uma prática concreta sobre a realidade objetiva, devendo ser real a situação problemática da aprendizagem. Assim, o que se propõe é uma unidade entre a teoria e a prática, o conhecimento e ação.

Como esclarece VÁZQUEZ: "*o problema da unidade entre a teoria e a prática só pode ser formulado com justeza quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva*".⁵¹

Professor e alunos comprometem-se com o processo quando percebem as relações existentes entre a aprendizagem escolar, a realidade sociopolítica e econômica e uma prática futura. À medida em que os educadores forem capazes de incorporar à prática certas proposições teóricas de vanguarda, sem colocar em risco a unidade do grupo e a integridade individual, estará aberto o caminho para o relacionamento dialético entre teoria e prática em educação.

2.5 A RELAÇÃO ENTRE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Antes de se estabelecer relações entre teoria e prática à disciplina Didática faz-se necessário conceituá-la, para melhor se entender essas relações.

Didática é ciência e arte de ensinar. É ciência enquanto pesquisa e experimenta novas técnicas de ensino, com base principalmente, na Biologia, Psicologia, Sociologia e Filosofia. É arte, quando estabelece normas de ação ou sugere formas de comportamento didático com base nos dados científicos e empíricos da educação, isso porque a didática não pode separar teoria e prática. Ambas têm de fundir-se em um só corpo, visando à maior eficiência do ensino e ao seu melhor ajustamento às realidades humana e social do educando.

Entre as variadas definições de Didática, a mesma é considerada ainda como técnica, disciplina, metodologia. Observa-

se certa concordância entre os autores quando consideram que sua temática central é guiar, dirigir ou instrumentalizar o processo ensino-aprendizagem em que estão envolvidos aluno e professor.

A Didática, porém, já não pode ser encarada apenas como uma disciplina de caráter instrumental. Deve ser repensada em função dos objetivos mais amplos da educação, em função da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Nesse sentido o objeto da Didática é o processo ensino-aprendizagem - dando conta da totalidade do sistema educativo e da sociedade.

Para Karel KOSIK:

... totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual, um fator qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecidos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída se são entendidas como partes estruturais do todo.⁵²

Para facilitar a captação da realidade como um todo estruturado, a Didática deve cuidar da formação dos educadores.

Considerando-se o já exposto, na Didática só pode ser considerada como prática aquela situação de espaço e tempo em que é realizado o ensino.

Coloca-se então o seguinte problema: até que ponto a prática pode ser considerada numa Didática Geral?

Ao contrário da teoria e da *techne*, cujo conhecer e saber fazer podem ser ensinados e aprendidos, a experiência só pode ser adquirida pelo homem agindo na prática. Portanto, a experiência do ensino só pode ser adquirida por cada professor em particular no decorrer do próprio ensino.

A partir das conclusões acima apresentadas, enfoca-se a questão sob outro ponto de vista.

A prática de ensino é aquela situação espaço-temporal em que o docente com responsabilidade própria descobre a necessidade de estabelecer objetivos concretos, empregando os conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos sobre as condições em que se encontram os alunos e ele próprio, e aplicando seu saber técnico anteriormente adquirido para realizar seus objetivos.

Só podem ser ensinados e aprendidos, ou seja, transmitidos de um indivíduo ou de um sistema social maior para outro, os conhecimentos e as habilidades didático-científicos e didático-técnicos.

A atitude moral e a ação não podem ser ensinadas. No máximo poderão ser dadas informações e idéias sobre o que deve ser considerado como moral ou como um valor. Assim, a Didática só pode ocupar-se coerentemente de informações, técnicas, posições e formas de comportamento que realmente podem ser transmitidas.

Por mais paradoxal que possa parecer, a Didática como disciplina científica do ensino não pode ensinar o agir responsável perante cada aluno e perante si mesmo, ou seja, a verdadeira prática do ensino. Só pode fornecer o instrumental ideológico, científico e técnico de que o professor necessita para

esta atuação na realização do ensino.

O professor em formação e o professor principiante têm necessidade de auxílios concretos. À medida que aumenta a experiência adquirida através da prática do ensino, torna-se mais independente de tais auxílios. A partir deste momento, uma Didática Geral já instalada poderá receber retroalimentações particularmente frutíferas do professor praticante.

Na realização do ensino o aluno-mestre não age com responsabilidade própria, mesmo que esteja fazendo um estágio prático. A ação autônoma com fixação própria de objetivos realiza-se através da criação de formas de comportamento e atitudes complexas nos alunos. Estas formas fundamentais só podem ser geradas no decorrer de períodos bem mais longos. Portanto, durante o seu estágio prático o estudante não tem possibilidade de condicionar transformações dos alunos que requerem prazos tão longos.

Conseqüentemente, não dispõe de nenhuma base para a partir do efeito de longo prazo alcançado, fazer conclusões retroativas sobre a qualidade de decisões e medidas de realização atuais e anteriores. Mas a prática consiste justamente na ação com responsabilidade consciente no estabelecimento de novos objetivos com base numa ação anterior. Só pode ser levada a efeito por um professor que, levando em consideração os resultados do seu comportamento em relação aos alunos que lhe são confiados, estabeleça novos objetivos para si mesmo e procure alcançá-los com sua própria responsabilidade.

Isso não quer dizer que a atividade na realidade do ensino seja de interesse secundário para a formação de futuros professores. Pois através de suas tentativas de ensino, o es-

tudante desenvolve e aperfeiçoa com segurança técnicas de planejamento, controle e realização. Mas, é aqui que se encontra o limite entre técnica e prática. Da prática faz parte o uso da liberdade, que não é dada ao estudante, nem se poderia exigir dele.

Se a Didática não pode ensinar a prática, ela pode ao menos transmitir informações, técnicas, atitudes e formas de comportamento que constituem a base para a ação do professor na prática.

Mas a referência de uma Didática à prática depende do grau de auxílio que estas bases oferecem ao professor. Assim também o aluno-mestre não aprende através da prática, mas quando ele próprio dá aulas através da transformação de informações e técnicas anteriormente planejadas para adquirir novas informações e técnicas e também atitudes iniciais.

A técnica do ensino é uma base necessária sobre a qual pode apoiar-se a prática do ensino. Por causa da falta de relacionamento interpessoal e da ausência de engajamento para objetivos pessoais condicionados pela situação, ela pode ser ensinada e aprendida como parte integrante da Didática.

Quanto mais específica e madura for a técnica do ensino, tanto mais eficaz poderá ser a prática. Assim como ocorre com a prática, uma técnica diferenciada de ensino também só é possível com base numa teoria diferenciada do ensino.

A referência à prática de uma Didática é o resultado: (a) da diferenciação e qualidade dos subsídios teóricos e técnicos para a determinação de objetivos concretos de ensino e sua realização; (b) das relações de retroalimentação entre as proposições didático-ideológicas, didático-científicas e didá-

tico-técnicas.

Somente uma Didática que apresente esses aspectos de referência à prática poderá abrir ao professor iniciante e ao aluno-mestre, aquele campo de liberdade que é parte integrante e imprescindível da prática de ensino.⁵³

2.6 ESTÁGIO CURRICULAR OU ESTRATÉGIA DE PROFISSIONALIZAÇÃO

A Prática de Ensino integra o currículo dos Cursos de Formação de Professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau, sob a forma de Estágio Supervisionado. Tem como objetivo a vivência do processo ensino-aprendizagem em situação real, proporcionando ao estagiário oportunidade de constatar que o ato de ensinar só adquire significado quando deixa de ser uma atividade isolada e passa a ser planejado e organizado de acordo com a realidade onde está inserida a escola.

Além de proporcionar uma vivência prática dos conteúdos aprendidos nas diversas disciplinas, a Prática de Ensino está estreitamente vinculada à Didática e às demais disciplinas profissionalizantes, cujos conteúdos devem ser aplicados na fundamentação do trabalho docente.

Desta maneira a Prática de Ensino pode ser considerada como a parte da Didática que visa integrar o aluno-mestre, por meio da observação, participação e regência, na vida da escola de modo geral e a vivenciar experiências de classe, de maneira especial, a fim de se preparar com maior segurança para o Magistério.

Segundo PARRA, a Prática de Ensino é uma disciplina, enquanto conjunto de princípios, normas, métodos que auxiliam a compreensão do fenômeno ensino e que favorecem sua realização

mais eficiente. Enquanto atividade, a Prática de Ensino assume a forma prevista nos dispositivos legais de Estágio Supervisionado. Nesse enfoque, a Prática de Ensino é disciplina que se completa em atividades.⁵⁴ Como disciplina e atividade a Prática de Ensino apresenta problemas não enfrentados pelas demais disciplinas do Curso de Magistério. Entre esses podem ser destacados: a formação do próprio professor de Prática de Ensino; o relacionamento da prática com as disciplinas do núcleo comum; integração com as demais disciplinas pedagógicas; a prática dos alunos-mestres; o intercâmbio entre a Prática de Ensino e as escolas de 1º grau.

A Prática de Ensino é a única disciplina que se desenvolve em dois lugares e em dois tempos: um na Escola de Magistério e outro nas escolas da comunidade.

Uma ligação entre estes locais e estes instantes tem de ser feita e essa vinculação será melhor entendida quando se pensa no estágio com o sentido: Curso de Magistério - escola da comunidade, ou seja, levando das Escolas de Magistério inovações estudadas, resultados de trabalho de pesquisa, novas bibliografias, novas técnicas. No sentido contrário, ele traz a realidade do ensino de 1º grau para dentro da Escola de Magistério para ser estudada, debatida, pesquisada.

Ao debater esta realidade percebida, ou seja, a experiência social trazida pelo aluno-mestre, para daí reconstituí-la numa perspectiva crítica, *"está se concebendo a atividade escolar como inserida na prática social global. Se de um lado, a escola exerce o papel de reprodução social, ela pode, por outro lado reivindicar um papel no processo de transformação radical da sociedade"*.⁵⁵

Se a idéia de integração plena, principalmente entre as disciplinas pedagógicas, esbarra em dificuldades tanto teóricas quanto institucionais, é necessário aceitar-se a idéia pelo menos do tratamento não dicotomizado de teoria e prática.

O estágio além de constituir fator inerente ao ensino profissionalizante é indispensável no processo de ensino-aprendizagem pois faculta ao estudante associar a teoria e a prática e objetiva um treinamento complementar que somado à sua formação teórica, possibilita a melhoria da capacitação profissional e o intercâmbio com as escolas de aplicação para troca de conhecimentos, técnicas e informações.

A vivência da realidade profissional concomitante com a realização do curso, permite ao estagiário a avaliação e aplicação da teoria aprendida na Escola, bem como, facilita e antecipa a autodefinição em relação à futura profissão e superação de suas deficiências, através da orientação de seus professores e dos profissionais das escolas onde estagiam.

Através do Estágio, a escola supre sua impossibilidade de reproduzir situações reais de trabalho, garantindo ao aluno o acesso a conhecimentos relacionados com a profissão numa situação real, conseqüente, junto a profissionais experientes. Pelo seu caráter de transitoriedade, o estágio permite variedade de experiências e quebra uma possível cristalização de atitudes e ações. Isto decorre do fato de que a situação particularizada do estágio requer do estagiário a capacidade de responder a novas situações. Quanto mais diversificadas forem as situações de estágio em termos de experiência, maior o ganho de nível para o estagiário, em termos pessoais e de qualificação profissional, pois aprender a fazer não significa apenas

reproduzir padrões conhecidos, mas ser capaz de ousar novas criações.

A perspectiva do Estágio como estratégia de profissionalização, induz ao reconhecimento de sua natureza multidimensional. Embora sendo uma forma de vivência limitada no tempo o Estágio possibilita ao estagiário desenvolver-se como ser humano, cidadão e profissional.

SAVI destaca que a par da formação teórica e da formação prática experimental, o estagiário desenvolve a capacidade de adaptação ao meio e às circunstâncias em que irá atuar profissionalmente.⁵⁶

REGO atribui ao estágio, como meio de aprendizado não tradicional, senão a totalidade, pelo menos uma parcela significativa do êxito profissional.⁵⁷

Para que o estágio seja o momento da síntese da relação teoria-prática deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade; ou seja, buscar compreender como é produzida a realidade humana no conjunto das relações sociais vigentes numa etapa histórica determinada. Neste caso específico, o Curso de Magistério deverá levar em conta o dia a dia da sala de aula, as classes numerosas, os problemas de disciplina, os conteúdos e valores já trazidos pela criança de suas próprias condições de vida, a diferenciação do trabalho docente face ao desnível dos alunos provenientes de distintos meios sócio-culturais.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹BELTRÃO, P. C. Sociologia do desenvolvimento. Porto Alegre, Globo, 1965. p.30.

²CHAGAS, V. O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois. 2.ed. São Paulo, Saraiva, 1980. p.13.

³WACHOWICZ, L. A. Relação professor - estado no Paraná tradicional. São Paulo, Cortez, 1984. p.292-3.

⁴MOACYR, P. A instrução e as províncias. São Paulo, Nacional, 1940. v.3. p.315-17.

⁵MOACYR, p.318.

⁶MOACYR, p.343.

⁷WACHOWICZ, p.300.

⁸WACHOWICZ, p.305.

⁹WACHOWICZ, p.311.

¹⁰BRASIL. Congresso Nacional. Diário do Congresso Nacional, 27(109):42. 12 out. 72.

¹¹WACHOWICZ, p.319-20.

¹²SAVIANI, D. Abordagem política do funcionamento interno do ensino de 1º grau. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1. São Paulo, 1980. Anais. São Paulo, Cortez, 1981. p.124.

¹³SILVA; G. B. A educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo, Nacional, 1969. p.293.

¹⁴CHAGAS, p.52.

¹⁵GOUVEIA, A. J. Professoras de amanhã; um estudo de escola ocupacional. 2.ed. São Paulo, Pioneira, 1970. p.26.

¹⁶CHAGAS, p.60.

¹⁷PARANÁ. Instituto de Educação. Relatório do Serviço de Avaliação do Rendimento Escolar, 1969. Curitiba, 1969. Datilografado.

- ¹⁸FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. 4. ed. São Paulo, Moraes, 1980. p.93.
- ¹⁹PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Ensino regular do 2º grau, Lei nº 5692/71, atos complementares. Curitiba, s.d. p.51.
- ²⁰PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, p.55-6.
- ²¹PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares para habilitação plena magistério. Curitiba, 1979. p.121.
- ²²KOTASEK, J. A formação do docente, problema central da educação. In: UNESCO. A educação do futuro. Amadora, Bertrand, 1978. p.368.
- ²³POSTIC, M. A formação dos docentes. In: VIDAL, J. & MIALARET, G. História mundial da educação; de 1945 aos nossos dias. Porto, RES - Editora, s.d. p.338.
- ²⁴FAURE, E. et alii. Aprender a ser. 2.ed. São Paulo, Difusão Editorial do Livro, 1977. p.318.
- ²⁵GUSDORF, G. Professores para quê? 4.ed. Lisboa, Moraes, 1978. p.57.
- ²⁶MIALARET, G. Introdução à pedagogia. São Paulo, Atlas, 1977. p.47.
- ²⁷LIMA, L. O. Mutações em educação segundo Mc Luhan. 14.ed. Petrópolis, Vozes, 1980. p.46.
- ²⁸GUSDORF, p.9.
- ²⁹FAURE, p.321.
- ³⁰MELLO, G. N. de. Magistério. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação, (7):44, 1984.
- ³¹FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. Tecnologia Educacional, (61):20, 1984.
- ³²BOYTEUX, B. Depoimento. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação, (7):58-9, 1984.
- ³³CUNHA, L. A. Os limites da escola particular na democratização do ensino. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3. Niterói, 1984. Painéis. São Paulo, Loyola, 1984. p.30.
- ³⁴PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Avaliação das ações desenvolvidas pela SEED - PR. 1980 - 1986. p.46.
- ³⁵FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. Anais do seminário sobre o magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Curitiba, 1984. p.295-7.

- ³⁶ BRANDÃO, Z. et alii. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. 2.ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986. p.22.
- ³⁷ FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et alii. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986. p.34-6.
- ³⁸ HAYMAN, J. L. Investigacion y educacion. Buenos Aires, Paidós, 1978. p.22.
- ³⁹ MIALARET, p.141.
- ⁴⁰ GARCIA, W. E. Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1977. p.126.
- ⁴¹ VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. p.5.
- ⁴² RIEDEL, H. Didática e prática de ensino: aspectos ideológicos, científicos e técnicos. São Paulo, EPU, 1981. p.21.
- ⁴³ VÁZQUEZ, p.17.
- ⁴⁴ DESCARTES, R. Discurso del método. Puerto Rico, Ed. de la Universidade. Revista de Occidente, 1954. p.23. Citado por VÁZQUEZ, p.31.
- ⁴⁵ VÁZQUEZ, p.32-3.
- ⁴⁶ VÁZQUEZ, p.117.
- ⁴⁷ RIEDEL, p.24.
- ⁴⁸ VÁZQUEZ, p.234.
- ⁴⁹ GADOTTI, M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo, Cortez, 1983. p.7.
- ⁵⁰ EDELSTEIN, G. & RODRIGUEZ, A. El método: fator definitorio y unificador de la instrumentacion didáctica. Revista de Ciências de la Educacion. Buenos Aires, (12):28, 1984.
- ⁵¹ VÁZQUEZ, p.234.
- ⁵² KOSIK, K. Dialética do concreto. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. p.35-6.
- ⁵³ RIEDEL, p.32-3.
- ⁵⁴ PARRA, N. Prática de Ensino. Educação Brasileira, 2 (5):146, 1980.
- ⁵⁵ LIBÂNEO, J. C. Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3. Niterói, 1984. Painéis. São Paulo, Loyola, 1984. p.43.

⁵⁶SAVI, H. Estágio: uma questão de definição e adaptação à realidade brasileira. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. Relatório dos seminários para coordenadores de estágio. Rio de Janeiro, 1979. p.26.

⁵⁷REGO, F. P. O estágio como instrumento estratégico de integração escola/empresa/governo. In: INSTITUTO EUVALDO LODI, p.51.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA DO ESTUDO

3.1 INTRODUÇÃO

Em decorrência do problema proposto no início deste estudo, a pesquisa teve como objetivo a identificação, análise e avaliação das noções que o estagiário tem sobre as finalidades do estágio e seu valor como experiência profissional; sua opinião sobre as orientações recebidas na Escola de Magistério; seu relacionamento com as professoras regentes de classe das escolas onde se realizaram os estágios. Tem como propósito a configuração diagnóstica da realidade em questão. Parte do pressuposto que toda intervenção que se proponha sobre uma realidade deve ser baseada num conhecimento da mesma, tanto mais objetivo e completo quanto possível. Desse conhecimento depende a própria validade da intervenção.

Desta forma, foram coletados dados relativos à prática educativa dos estagiários, levantamento de fatores considerados como obstáculos, percepção do estagiário quanto à formação teórica recebida e sua aplicabilidade no momento da realização da prática nas escolas da comunidade e às dificuldades pessoais.

Por meio desta investigação procurou-se, também, conhecer a percepção das professoras regentes de classe sobre o estágio que se realiza atualmente, os comportamentos que demonstram falta de preparo dos estagiários, se a presença dos mes-

mos gera conflitos na escola e sugestões para melhorar a qualidade do ensino de 1º grau.

Apresenta-se, a seguir, a seleção da amostra, a elaboração e descrição do instrumento de pesquisa, o esquema de coleta de dados, o tratamento estatístico e a proposta de análise.

3.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA

A amostra para a pesquisa constituiu-se de alunas das 3.^{as} séries do Curso de Magistério do Instituto de Educação do Paraná e das professoras regentes de classe das escolas da comunidade, onde as referidas alunas realizaram seu estágio de regência.

A seleção das alunas deveu-se ao fato de as mesmas terem concluído a carga horária total e todas as etapas exigidas no estágio, que são: observação na 1.^a série do Curso, participação na 2.^a série e regência na 3.^a série.

Foram excluídos da amostra os estagiários que realizaram suas atividades de Prática de Ensino no Instituto de Educação do Paraná.

O Instituto de Educação do Paraná foi escolhido por ter o Curso de Magistério mais tradicional do Estado e apresentar o maior número de alunos matriculados no Curso.

Cabe salientar que, tal como a Escola de Magistério, as instituições onde se realizou o estágio pertencem à rede estadual de ensino e freqüentemente recebem estagiários.

Professores que compõem o quadro docente das escolas públicas são, na maioria, professores concursados. Infere-se, portanto, que tais docentes correspondem às expectativas do Sis-

tema Educacional Estadual, pois as autoridades do referido sistema, através de critérios de seleção, definem o perfil de competência do professor que atua na rede pública.

A amostra finalmente ficou compreendida em 95 alunas e 39 professoras regentes de classe, de quatro escolas do ensino de 1º grau.

3.3 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados para levantamento de informações referentes à Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado do Curso de Magistério do Instituto de Educação do Paraná, um questionário composto de itens caracterizados como objetivos, subjetivos e de perguntas abertas, porque permitem ao informante responder livremente usando linguagem própria e emitir opiniões.

Os conteúdos relativos aos itens foram selecionados a partir de uma revisão bibliográfica, de depoimentos de professores de Prática de Ensino e disciplinas pedagógicas do Curso de Magistério e de opiniões de professores das séries iniciais do ensino de 1º grau.

O questionário destinado aos alunos está subdividido nas seguintes partes:

PARTE	OBJETIVOS	ITENS	ESCALA
1. ^a	Identificar o perfil dos sujeitos.	1. sexo 2. idade	

PARTE	OBJETIVOS	ITENS	ESCALA
2ª	Conhecimento da finalidade do estágio pelos alunos.	5.a, 5.b, 5.c, 5.m	- Concordo totalmente.
	Validade do estágio como experiência profissional.	5.d, 5.g, 5.h	- Concordo.
	Preparação do estagiário para trabalhar com a atual clientela do 1º grau.	5.e, 5.f, 5.l	- Concordo parcialmente.
	Relacionamento com a professora regente de classe.	5.i, 5.p, 5.s, 5.t, 5.u, 5.v	- Discordo.
	Opinião sobre o estágio de observação.	5.n, 5.o, 5.q, 5.r	- Discordo totalmente.
	Opinião sobre a qualidade do ensino de 1º grau.	5.j	
3ª	Identificar as atividades desenvolvidas no estágio de observação.	6.	- Sim - Não
	Caracterizar os aspectos relativos ao preparo para a prática educativa que foram mais enfatizados durante o Curso.	7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14.	

PARTE	OBJETIVOS	ITENS	ESCALA
3. ^a	Verificar as atividades desenvolvidas na etapa de participação.	15.	- Sempre - Frequentemente - Raramente - Nunca
4. ^a	Indicar a intensidade do relacionamento entre o Estágio e as disciplinas do Curso de Magistério.	16.	- Muito relacionada. - Razoavelmente relacionada. - Pouco relacionada. - Nenhuma relação.
5. ^a	Propiciar uma análise do estágio realizado, avaliação do Curso e sugestões para sanar dificuldades encontradas.	17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.	- Perguntas abertas.

Para detectar a percepção dos professores em relação à atuação das estagiárias foi elaborado um instrumento com itens referentes a:

PARTE	OBJETIVOS	ITENS	ESCALA
1. ^a	Identificar o perfil dos sujeitos.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.	

PARTE	OBJETIVOS	ITENS	ESCALA
2 ^a	Opinar sobre o estágio, a atuação das estagiárias, relação entre as escolas de 1 ^o e 2 ^o graus.	11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23.	- Concordo totalmente. - Concordo. - Concordo parcialmente. - Discordo. - Discordo totalmente.
3 ^a	Propiciar uma opinião sobre o Curso de Magistério, sugestões para melhoria da qualidade do ensino de 1 ^o grau, indicação de obstáculos que dificultam a prática educativa desejada.	17 a 23: Comentários. 24. 25.	- Perguntas abertas.

Os instrumentos empregados na pesquisa estão incluídos nos anexos 4 e 5.

3.4 VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO

A validação do conteúdo do instrumento se deu a partir da utilização da técnica de julgamento por especialistas. Neste caso, os especialistas foram quatro professores de Didática e Prática de Ensino pertencentes ao quadro docente do Curso de Magistério de Curitiba.

As instruções foram dadas aos especialistas oralmente e de forma individual.

Os critérios utilizados para avaliar o instrumento foram os seguintes:

- a) verificação da coerência interna do questionário;
- b) análise da redação, com a finalidade de verificar sua compreensão;
- c) análise do conteúdo das questões propostas a fim de constatar se de fato estão relacionadas à Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.

Após análise individual, os quatro especialistas fizeram sugestões para reformular alguns aspectos do instrumento referentes à clareza das instruções. Essas sugestões foram, então, incorporadas, quando da redação final do instrumento de coleta de dados.

3.5 COLETA DE DADOS

Na fase de levantamento de dados manteve-se contatos preliminares com as diretoras das escolas onde se realizou o estágio e com o diretor do Instituto de Educação do Paraná, os quais concordaram com a realização da pesquisa.

A relação das 95 alunas que já haviam concluído o estágio foi obtida pela própria pesquisadora que as dividiu em quatro grupos e aplicou os questionários nas salas de aula, obtendo devolução imediata.

As vantagens quanto ao uso desta técnica são vistas na medida em que se pode superar alguns equívocos de respostas com a presença da aplicadora e evitar a troca de idéias entre os respondentes o que leva a uma contaminação das respostas.

Esta aplicação se deu no mês de junho de 1986.

A entrega dos questionários às professoras das quatro escolas da comunidade onde se realizou o estágio foi feita pessoalmente pela pesquisadora que esclareceu possíveis dúvidas e solicitou a devolução num prazo de vinte e quatro horas.

As devoluções se processaram conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 2 - DEMONSTRATIVO DA DEVOLUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA APLICADOS ÀS PROFESSORAS

ESCOLAS	Nº DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	Nº DE QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS	%
A	10	08	80
B	11	10	98
C	14	07	50
D	14	14	100
TOTAL	49	39	79

Esta aplicação se deu no início do mês de julho de 1986.

3.6 PROPOSTA DE ANÁLISE

Após a coleta dos dados junto às professoras e às alunas, os mesmos passaram por um tratamento que se constituiu, inicialmente, em apresentar uma caracterização da amostra.

Em relação aos dados referentes às questões objetivas da segunda parte do questionário tanto dos alunos como dos professo-

res, foi proposta uma análise a partir da frequência das respostas, apresentando-se as mesmas em forma de tabelas com frequência absoluta, percentual, média ponderada.

Na 3.^a e 4.^a partes, o processo de análise dos dados se deu por meio de apresentação descritiva dos resultados pertinentes a cada questão, apontando-se frequências e percentuais registrados para as informações apresentadas.

Na última parte, referente às questões abertas, procedeu-se a um reagrupamento em categorias, já que as perguntas permitiram ao respondente fornecer informações variadas.

No relato dos dados procurou-se ser o mais fiel possível às colocações dos respondentes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos às 95 alunas e às 39 professoras pertencentes às escolas da comunidade onde se realizou o estágio de regência. Procurou-se descrever os tópicos investigados, apresentando-se os dados, efetuando-se uma análise e interpretação das informações disponíveis e englobando para cada tópico questões objetivas, descritivas e abertas.

Os dados são apresentados na seguinte seqüência:

- 4.1 Caracterização dos sujeitos.
 - 4.1.1 Idade.
 - 4.1.2 Sexo.
 - 4.1.3 Carga horária semanal das professoras.
 - 4.1.4 Experiência profissional e cursos de nível superior.

- 4.2 A percepção do estágio por alunas e professoras.
 - 4.2.1 Conhecimento das finalidades do estágio pelas alunas.
 - 4.2.2 Validade do estágio como experiência profissional.
 - 4.2.3 Preparação do estagiário para trabalhar com a clientela do ensino de 1º grau.

- 4.2.4 Relacionamento com a professora regente de classe.
- 4.2.5 Opinião sobre o estágio de observação.
- 4.2.6 Opinião das alunas sobre a qualidade do ensino de 1º grau.
- 4.2.7 A percepção do estágio pelas professoras do 1º grau.
- 4.3 Atividades desenvolvidas pelas estagiárias.
- 4.4 Críticas das alunas.
- 4.5 Propostas das alunas.
- 4.6 Críticas das professoras.
- 4.7 Propostas das professoras.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

4.1.1 Idade

Das 95 alunas que responderam ao questionário, 79 (83,16%) têm menos de 19 anos de idade, registrando-se, ainda, 11,58% com idade entre 19 e 22 anos; ficando as demais 5,26% na faixa etária entre 22 e 28 anos. Desses dados, conforme indica a tabela 3, pode-se concluir que as alunas da amostra são na maioria adolescentes.

Tabela 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS ALUNAS POR IDADE

IDADE (Anos)	Nº ABSOLUTO	%
16 — 19	79	83,16
19 — 22	11	11,58
22 — 25	2	2,10
25 — 28	3	3,16
TOTAL	95	100,00

Das 39 professoras entrevistadas, verifica-se que houve maior incidência na faixa etária de 35 a 42 anos.

Tabela 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS POR IDADE

IDADE (Anos)	Nº ABSOLUTO	%
21 — 28	2	5,13
28 — 35	11	28,21
35 — 42	15	38,46
42 — 49	8	20,51
49 — 56	2	5,13
Sem resposta	1	2,56
TOTAL	39	100,00

4.1.2 Sexo

Todos os respondentes desta pesquisa, tanto professores como alunos, são do sexo feminino. Este resultado confirma o de todas as estatísticas sobre o magistério das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau: a tendência de esta profissão ser, ainda, procurada mais por mulheres.

4.1.3 Carga horária semanal de trabalho das professoras

A maioria das professoras trabalha em regime de vinte horas semanais. As demais trabalham quarenta horas semanais. Isto evidencia que todas trabalham num período de tempo suficientemente extenso.

Tabela 5 - CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO DAS PROFESSORAS

CARGA HORÁRIA SEMANAL	Nº ABSOLUTO	%
40	10	26
20	29	74
TOTAL	39	100

4.1.4 Experiência profissional e cursos de nível superior

A partir do pressuposto de que a experiência profissional é fator que contribui significativamente para maior competência e segurança em relação ao trabalho desempenhado, procurou-se identificar a situação das professoras entrevistadas quanto ao tempo de atuação neste grau de ensino.

Observa-se que 33,33% possuem de 18 a 25 anos de experiência; 30,77% possuem de 11 a 18 anos; 23,08% de 4 a 11 anos e 12,82% de 25 a 32 anos de experiência profissional. Pelo tempo de experiência das professoras, infere-se que as mesmas devem ter além do acervo teórico acumulado, experiências informais e espontâneas importantes para a aprendizagem da aluna que pela primeira vez vive a realidade da professora de 1.^a a 4.^a série do 1.^o grau.

Tabela 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS POR EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

TEMPO DE EXPERIÊNCIA (ANOS)	Nº ABSOLUTO	%
4 — 11	9	23,08
11 — 18	12	30,77
18 — 25	13	33,33
25 — 32	5	12,82
TOTAL	39	100,00

Considerando-se a formação acadêmica como relevante para o desempenho da profissão, questionou-se junto às professoras sobre a realização de cursos a nível superior; obteve-se os seguintes resultados: 29 professoras, isto é, 74,36% concluíram curso universitário, além do Magistério.

Em relação à realização de estágio quando cursavam o Magistério, 38 professoras, isto é, 97,44% responderam afirmativamente.

4.2 A PERCEPÇÃO DO ESTÁGIO PELAS ALUNAS E PROFESSORAS

No momento de procurar diagnosticar a problemática enfrentada pelas alunas na realização do estágio, sentiu-se que esta busca, para ter sentido e gerar alternativas para uma Prática de Ensino mais articulada com a realidade das escolas de 1º grau, não poderia se dar por uma reflexão feita ao nível acadêmico, ou uma pesquisa bibliográfica; não se poderia fazer uma investigação desses problemas, distanciada deles. Enten-

deu-se que somente se poderia conseguir resultados significativos, com a contribuição das próprias estagiárias e das professoras que as recebem em suas salas de aula. Procurou-se, então, captar a percepção de ambas as partes, sobre a contribuição do estágio na formação do futuro educador.

Os dados foram coletados mediante o emprego do questionário elaborado especificamente para este estudo. Para fins de análise, os itens foram agrupados com base na semelhança de objetivos. Esta análise é apresentada a seguir. Os dados estatísticos referentes a esses itens (frequência absoluta, frequência percentual, média ponderada, percentual de concordância e percentual de discordância) estão reunidos na Tabela 7 (Anexo 6) e Tabela 8 (Anexo 7).

A pesquisadora considera, para o presente estudo, que é necessário um percentual de pelo menos 75% para que um item possa ser considerado aceito ou rejeitado pelas respondentes. A média ponderada foi calculada mediante o uso dos seguintes pesos:

CT (concordo totalmente)	=	3
C (concordo)	=	2
CP (concordo parcialmente)	=	1
DP (discordo parcialmente)	=	-1
D (discordo)	=	-2
DT (discordo totalmente)	=	-3

Portanto, uma média positiva indica uma tendência à concordância com o conteúdo do item. Uma média próxima de zero indica que a distribuição das frequências ao longo da escala apresenta grande dispersão ou uma concentração em critérios

opostos.

4.2.1 Conhecimento das finalidades do estágio pelas alunas

São os seguintes os itens que possibilitaram coletar a percepção das alunas a respeito das finalidades do estágio.

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
5.a	A orientação recebida das professoras de Didática durante o estágio, corresponde às minhas expectativas.	7	18	41	17	9	2
5.b	Os objetivos do estágio em cada uma de suas fases, foram expressos com clareza e precisão.	3	27	35	18	7	5
5.c	Houve oportunidade de discutir a problemática do ensino de 1º grau com as professoras de Didática ao término do estágio.	13	17	14	12	21	17
5.m	A carga horária do estágio foi suficiente.	26	38	13	6	9	3

Os dados apresentados possibilitam as seguintes constatações:

- a. praticamente todas as alunas responderam aos itens;
- b. apenas em relação ao item 5.m houve concordância significativa das alunas (81,05%), o que indica que a carga horária do estágio é considerada suficiente;
- c. mais da metade das alunas afirma que, ao término do estágio, não houve discussão com os professores de Didática a respeito dos problemas enfrentados.

4.2.2 Validade do estágio como experiência profissional

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
5.d	O estágio me possibilita afirmar que estou suficientemente preparado(a) para assumir a regência de uma classe.	20	28	23	9	7	7
5.g	O estágio possibilitou a aplicação do que aprendi teoricamente durante o Curso.	2	21	25	20	14	11
5.h	As atividades que realizei durante o estágio foram compatíveis com as minhas expectativas.	13	33	30	5	13	1

Os dados apresentados acima possibilitam constatar que:

- a. apenas duas alunas não responderam ao item 5.g;
- b. em relação ao item 5.h houve concordância significativa das alunas (80,00%), o que indica que as atividades realizadas durante o estágio foram compatíveis com as suas expectativas;
- c. a questão 5.d foi respondida afirmativamente por 75,54% das alunas, indicando que o estágio lhes possibilita afirmar que estão suficientemente preparadas para assumir a regência de uma classe;
- d. metade das alunas (51,61%) afirma que o estágio possibilitou a aplicação do que foi aprendido teoricamente no Curso.

4.2.3 Preparação do estagiário para trabalhar com a clientela do 1º grau

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
5.e	Os alunos com que trabalhei no estágio representam a maioria dos estudantes das escolas do Paraná.	13	25	25	6	19	6
5.f	Os alunos com que trabalhei apresentam o perfil do aluno para o qual fui preparado(a).	8	18	26	15	15	13
5.1	A criança carente tem maior probabilidade de fracassar na escola.	41	33	9	4	7	1

Os dados apresentados possibilitam verificar que:

- a. praticamente todas as alunas responderam aos itens;
- b. o item 5.1 apresentou concordância significativa das alunas (87,37%), o que indica que elas acreditam no fracasso da criança carente;
- c. em relação ao item 5.e, 67,03% das alunas concordam que os alunos com os quais trabalharam no estágio representam a maioria dos estudantes das escolas do Paraná.

4.2.4 Relacionamento com a professora regente de classe

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
5.i	A presença de estagiários na escola provoca conflitos.	11	16	22	6	25	12
5.p	Os métodos que utilizei para dar aulas foram os mesmos adotados pela professora regente de classe.	11	5	17	11	24	25
5.s	O relacionamento com a professora regente de classe foi bom.	54	19	8	4	7	3
5.t	Na realização do estágio, a orientação da professora regente de classe foi mais importante que a das professoras de Didática.	11	8	26	18	15	17
5.u	A professora regente de classe colabora intensamente para a realização adequada do estágio.	33	14	23	6	5	14
5.v	A professora regente de classe ofereceu oportunidades para um verdadeiro treinamento.	40	15	10	9	9	12

De acordo com os dados apresentados pode-se detectar que:

- a. três alunas não responderam ao item 5.i, duas não responderam ao 5.p; as outras questões foram respondidas por todas;
- b. neste bloco destaca-se que a maioria, ou seja, 85,26%, respondeu afirmativamente ao item 5.s, o que indica

que o relacionamento com a professora regente de classe foi bom;

c. o item 5.u foi respondido afirmativamente por 73,69% das alunas, indicando que a professora regente de classe colabora intensamente para a realização do estágio;

d. há a ressaltar que 35,49% das alunas responderam que os métodos utilizados para dar aulas não foram os mesmos adotados pela professora regente de classe.

4.2.5 Opinião sobre o estágio de observação

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
5.n	O estágio de observação despertou o uso da observação sistemática do aluno, a fim de perceber algum problema motor ou psicológico.	24	42	16	3	6	4
5.o	O estágio de observação é muito importante.	43	33	12	3	4	0
5.q	A escola onde realizei a regência possibilitou a realização de um diagnóstico da turma.	13	40	20	10	8	3
5.r	O tempo disponível para a realização do diagnóstico foi suficiente.	9	25	14	11	24	9

Os dados indicam que:

a. apenas o item 5.r deixou de ser respondido por 03 alunas;

- b. em relação ao item 5.o houve concordância significativa por parte das alunas (92,63%), indicando que a maioria concorda com que o estágio de observação é muito importante;
- c. o item 5.n também apresenta concordância significativa (86,31%), o que indica que o estágio de observação despertou o uso da observação sistemática do aluno;
- d. o item 5.q recebeu concordância afirmativa (77,66%), indicando que a escola onde foi realizada a regência possibilitou um diagnóstico da turma.

4.2.6 Opinião sobre a qualidade do ensino de 1º grau

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
5.j	A qualidade do ensino de 1º grau está cada vez pior.	29	17	18	17	8	4

Em relação à qualidade do ensino de 1º grau, os dados indicam que 68,81% das alunas consideram a qualidade do ensino de 1º grau cada vez pior.

4.2.7 A percepção do estágio pelas professoras

As professoras entrevistadas pertencem ao corpo docente de quatro escolas da rede estadual de ensino, que receberam as estagiárias do Instituto de Educação do Paraná, no ano de 1986, como tem ocorrido em anos anteriores.

Cabe salientar que a análise e interpretação dos dados foi efetuada para a totalidade dos sujeitos tendo em vista que uma verificação preliminar desses dados indicou similaridade nas respostas.

A percepção das professoras sobre o estágio que se realiza atualmente foi levantada através dos seguintes itens:

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
11	O estágio que se faz atualmente comparado ao que realizei, melhorou.	7	5	9	2	7	9
12	Tenho condições de oferecer aos estagiários oportunidades para um verdadeiro treinamento.	8	10	16	3	0	0
13	A escola programa trabalhos/atividades que envolvam a participação de estagiários.	11	15	6	2	2	2
14	A escola prevê a atuação de estagiários ao elaborar o planejamento anual.	5	3	4	6	10	10
15	Os estagiários trazem novidades em termos de técnicas, métodos, recursos auxiliares, para a escola.	8	5	11	4	3	8
16	Os estagiários substituem professores, quando ocorre a falta dos mesmos.	22	9	4	3	0	1
17	A prática educativa que desenvolvo atualmente corresponde ao tipo de prática que desejo.	10	12	10	2	5	0

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
18	A escola estabelece atribuições específicas aos estagiários.	9	12	6	5	3	4
19	Os alunos, em geral, gostam das aulas dos estagiários.	8	19	7	0	2	2
20	A presença de estagiários na escola gera conflitos.	4	5	6	1	12	10
21	Os procedimentos pedagógicos dos estagiários são adequados.	3	11	12	11	1	1
22	A qualidade do ensino de 1º grau está cada vez pior.	8	10	13	5	3	0
23	As escolas de 1º e 2º graus deveriam ser melhor entrosadas.	22	13	3	0	1	0

Os dados aqui apresentados, associados aos da Tabela 8 (Anexo 7), possibilitam as seguintes constatações:

- a. praticamente todas as professoras responderam aos itens;
- b. o item 23 apresenta concordância significativa das professoras (97,43%); isto indica que as professoras regentes do 1º grau sentem necessidade de um maior entrosamento com as escolas de Magistério;
- c. em relação ao item 12 também houve concordância relevante; 91,88% das professoras afirmam que têm condições de oferecer aos estagiários oportunidades para um verdadeiro treinamento;
- d. em relação ao quesito 16, 89,75% das professoras con-

- cordam com que as estagiárias substituem os professores quando ocorre a falta dos mesmos;
- e. sobre a questão 19, os alunos em geral gostam das aulas dos estagiários; houve 89,47% de concordância por parte das professoras;
 - f. o item 13 apresenta uma concordância de 84,21%, o que significa que a escola programa atividades que envolvem a participação dos estagiários;
 - g. com relação ao quesito 17 houve concordância de 82,05% das professoras, indicando que a prática educativa que desenvolvem atualmente corresponde ao tipo de prática que desejam;
 - h. quanto à qualidade do ensino de 1º grau, 79,48% das professoras concordam que a mesma está cada vez pior.

4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELAS ESTAGIÁRIAS NAS ETAPAS DE OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E REGÊNCIA DE CLASSE

Através da literatura apresentada no capítulo II, já se evidenciou que a Prática de Ensino do futuro educador sempre mereceu posição relevante não só a nível de discurso dos pedagogos, como do ponto de vista da legislação do ensino. Porém, na prática parece não se evidenciar esta importância.

Durante o estágio de observação realizado na 1.^a série do Curso de Magistério, com duração de 50 horas, as atividades mais desenvolvidas foram: pesquisa de campo (63,16%); entrevista com o corpo docente e ou administrativo (50,53%); reconhecimento da comunidade social dos alunos (55,79%).

Na etapa de participação, realizada na 2.^a série, num total de 100 horas, as atividades desenvolvidas com maior fre-

quência foram: correção de cadernos dos alunos (83,16%); passar e corrigir tarefas para casa (74,47%); auxílio a pequenos grupos de alunos (46,81%).

No estágio de regência realizado na 3.^a série, num total de 150 horas, as séries em que as alunas estiveram como observadoras e posteriormente como regentes durante dois dias, assim se distribuíram: 1.^a série - 29 alunas; 2.^a série - 24 alunas; 3.^a série - 18 alunas; 4.^a série - 23 alunas; uma aluna realizou o estágio na 1.^a e 2.^a séries; outra aluna na 2.^a e 4.^a séries.

A escolha do assunto para as aulas foi feita pela professora regente de classe; o plano de aula foi elaborado pela aluna e pelas professoras de Didática; a avaliação da regência foi feita individualmente pela professora de Didática ou, na impossibilidade desta, pela professora regente de classe.

Na opinião das alunas o enfoque a ser mais evidenciado no estágio deveria ser o da prática com orientação. O estágio deveria ser realizado após a conclusão do curso como disciplina única na opinião de 36,84% das alunas; durante o curso (47,37%) ou no final do curso (13,68%).

Considerando que o preparo pedagógico é um dos requisitos básicos para o desenvolvimento de uma prática eficiente, solicitou-se às alunas que citassem as disciplinas do Curso que mais se relacionavam com o Estágio. Observa-se que as Didáticas são consideradas muito relacionadas:

Didática da Matemática	- 88,42%
Didática da Comunicação e Expressão	- 87,37%
Didática da Integração Social	- 86,32%
Didática das Ciências Naturais	- 83,16%
Didática Geral	- 63,16%

Além das Didáticas, outras disciplinas consideradas muito relacionadas foram:

Recursos Audio-Visuais	-	78,49%
Educação Artística	-	73,68%
Educação Física	-	64,52%
Psicologia do Desenvolvimento	-	64,21%
Psicologia da Aprendizagem	-	64,21%
Literatura Infantil	-	62,10%
Psicologia Geral	-	60,63%.

As seguintes disciplinas, na opinião das alunas, não apresentavam relação com o Estágio:

Física	-	76,60%
Química	-	76,60%
Filosofia da Educação	-	53,26%
História da Educação	-	51,06%
Estrutura e Funcionamento e Estatística Aplicada	-	37,63%
Sociologia Educacional	-	32,98%
Biologia Educacional	-	28,72%
Biologia	-	26,88%
Matemática	-	24,73%
Organização Social e Política Brasileira	-	23,65%.

4.4 CRÍTICAS DAS ALUNAS

Destaca-se nesta seção a importância dada à Prática de Ensino pela aluna, quando a mesma possibilita a vivência de um saber que foi gerado num processo coletivo em dois níveis intimamente vinculados, quais sejam: teoria e prática.

As respostas das alunas foram desdobradas e distribuídas em quatro categorias: Curso de Magistério, Escolas em que

realizaram o estágio, clientela das séries iniciais do ensino de 1º grau, problemas em relação a si mesmas.

Em relação ao Curso de Magistério, os aspectos mais salientados foram: falta de orientação das professoras de Didática na preparação e pouca assistência durante a regência; acúmulo de provas e trabalhos com o estágio; muita divergência de orientação por parte das professoras de Didática em relação ao plano de aula; falta de tempo para elaborar os planos de aula e o material didático; falta de organização no estágio e de esclarecimento dos objetivos do mesmo; a Didática ensinada na escola não pode ser aplicada na realidade; a prática é bem diferente da teoria; na exposição teórica é apresentado um perfil de aluno que não existe na realidade.

Sobre o relacionamento entre as disciplinas teóricas do curso e a prática vivenciada no estágio, os aspectos mais enfatizados foram: a teoria está muito distante da prática; no estágio só se aproveitam as Didáticas, Psicologia e Educação Física; algumas disciplinas como Física e Química nada têm a ver com o estágio e o curso; as disciplinas do curso não são condizentes com a situação real da problemática educacional brasileira; o Magistério não está preparando a aluna para assumir uma turma, nem para fazer um vestibular.

A respeito da validade do estágio, houve plena concordância tanto nos fatos positivos, como nos negativos. Há que ressaltar opiniões como: *"conheci realmente a rotina de uma sala de aula e vi que não gosto deste trabalho"*; *"desisti de ser professora depois do estágio"*; *"deu para constatar que o aprendido na teoria está longe da prática, que grandes falsidades são apresentadas em sala de aula"*.

Com menor freqüência houve comentários como: "*reconheci que gosto desta profissão, adquirir muita experiência*".

Sobre as escolas onde se realizaram os estágios a principal preocupação referiu-se ao relacionamento com as professoras regentes de classe. A grande maioria apresenta, entre as dificuldades encontradas no estágio: falta de colaboração da professora regente de classe; pouco relacionamento com o corpo administrativo da escola; a professora regente não aplica nada do que se aprende em Didática e Psicologia. As alunas que substituíram a professora regente descrevem a situação como bem melhor do que dar aula seguindo o plano e do que só corrigir cadernos e como a única maneira de conhecer melhor a turma, pois as alunas mudam de comportamento longe da professora, sentem-se livres e mais seguras; é o único momento em que sentem o que é ser professora, não através de teorias, mas na prática.

Em relação aos alunos, parece que a grande dificuldade encontrada foi a de manter a disciplina; todas queixam-se da falta de respeito por parte dos alunos.

As dificuldades pessoais citadas foram: alto custo do material a ser adquirido; problemas de transporte; falta de conhecimento dos conteúdos ensinados nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

4.5 PROPOSTAS DAS ALUNAS PARA SANAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO CURSO DE MAGISTÉRIO E NO ESTÁGIO

Ao serem solicitadas às alunas sugestões para melhoria no currículo do Curso de Magistério obteve-se uma grande diversidade de opiniões. Contudo foram destacados os aspectos mais relevantes, os quais são apresentados a seguir.

O rompimento da dicotomia teoria - prática foi salientado pela maioria e pode ser observado através de respostas como: aulas mais práticas; o curso deveria enfatizar mais os estágios, orientando, debatendo, pesquisando maneiras de aplicar a Didática na prática; eliminar os conteúdos que não condizem com a atuação do professorando nas séries iniciais do ensino de 1º grau e estudar conteúdos de 1.^a a 4.^a séries; dar mais importância às Didáticas, porque a finalidade do Curso é formar professoras; ensinar mais atividades para trabalhar com a criança; horário especial para elaboração dos planos de aula e preparação do material didático; redução de tarefas durante o período de estágio; eliminar as disciplinas Física e Química e introduzir uma disciplina que se relacione mais com a Prática de Ensino; que a disciplina Literatura Infantil seja dada em todas as séries, pois é muito usada na motivação das aulas; que os problemas sobre o ensino brasileiro sejam apresentados dentro da realidade atual; melhores professores; mais orientação por parte das professoras inclusive preparando as alunas para que saibam o que vão enfrentar em uma sala de aula; que o Instituto ajude a fornecer o material didático utilizado na regência; estágio no final do curso como disciplina única; maior número de professoras para trabalhar na orientação e avaliação do estágio.

Em relação ao estágio, percebe-se, claramente que a professoranda sente necessidade de vivenciar esta experiência, porém precisa de um maior preparo. Observa-se que a estagiária sente-se insegura, com muitas dúvidas, impedida de usar sua criatividade e mesmo liberdade, pois tudo lhe é imposto, como por exemplo a escolha da série em que vai atuar, do assunto,

do modelo do plano de aula e mesmo da metodologia a ser aplicada. Estes aspectos podem ser evidenciados nas seguintes propostas:

- . maior conscientização da escola que recebe estagiários;
- . uma reunião no primeiro dia de estágio com todos os funcionários da escola e as professoras regentes, para apresentar o cronograma das atividades e uma explanação sobre o auxílio que a estagiária pode prestar à escola e não deixar permanecer a imagem de que esta incomoda e é causa de indisciplina;
- . as escolas selecionadas para a regência deveriam ser aquelas que se preocupam com a forma de transmissão de conhecimentos;
- . preparar as professoras regentes para que não tenham preconceitos em relação à estagiária;
- . os exercícios a serem realizados pelos alunos pudessem ser passados no quadro de giz e não só em folhas mimeografadas;
- . maior parte do tempo de estágio fosse para trabalhar com os alunos e não só corrigir cadernos;
- . algumas horas de atuação na parte administrativa da escola.

4.6 OPINIÃO DAS PROFESSORAS REGENTES DE CLASSE

Considerando que é fundamental para desenvolver com êxito a Prática de Ensino, um bom relacionamento com as pessoas envolvidas nesse processo, procurou-se identificar a opinião da professora regente de classe por ser ela um dos elementos

constantes em todas as situações de estágio. As professoras foram, assim, questionadas sobre a sua prática profissional dentro da escola, os obstáculos encontrados, a percepção sobre as estagiárias e propostas que apresentam para os problemas citados. Tem-se a ressaltar:

- Em relação aos obstáculos que dificultam a própria prática educativa:

- a) deixa muito a desejar, quer quanto aos conteúdos, quer quanto à clientela;
- b) o número de alunos em sala de aula é excessivo;
- c) há falta de recursos materiais;
- d) os professores são mal remunerados;
- e) o ensino está cada vez mais fraco e os alunos têm condições de aprender mais.

- Em relação aos comportamentos das estagiárias, esperam que:

- a) sejam dinâmicas, interessadas e sempre ajudem as professoras;
- b) tragam novidades para enriquecer o trabalho das professoras;
- c) saibam transmitir os conhecimentos com naturalidade, firmeza e sejam suficientemente cultas para tal;
- d) demonstrem gosto pelo que fazem, entusiasmo e responsabilidade ao lidarem com as crianças.

- Em relação às atividades desenvolvidas pelas estagiárias, esperam que:

- a) auxiliem as professoras na correção de cadernos, nas filas de entrada e saída, no recreio, nas atividades extra-classe;

b) substituam as professoras quando estas faltam.

- Quanto aos comportamentos que demonstram falta de preparo da estagiária:

a) falta de domínio dos conteúdos, manejo de classe, planejamento das aulas, desconhecimento de técnicas;

b) uso indevido do tempo e pouco aproveitamento das crianças.

- Alguns conflitos gerados pela presença de estagiárias na escola:

a) indisciplina por parte dos alunos, pois *"as crianças de hoje não respeitam mais ninguém"*;

b) quando a estagiária não está suficientemente preparada em relação ao conteúdo a ser desenvolvido, torna-se insegura o que ocasiona o desinteresse dos alunos;

c) o estágio desorganizado gera tumultos;

d) a teoria que aprendem é muito diferente da realidade da escola.

- Sobre as aulas dadas pelas estagiárias:

a) em geral os alunos gostam das aulas das estagiárias porque as mesmas sempre trazem novidades, dispensam atenção às crianças e são mais dóceis;

b) os alunos sentem-se mais motivados e interessados nas atividades trabalhadas por elas porque são enriquecidas com recursos audio-visuais e são bastante variadas;

c) com os alunos problemáticos a falta de experiência das estagiárias pode gerar indisciplina.

- Opinião sobre o Curso de Magistério:

a) o curso é ótimo, o que precisa mudar são os currícu-

los retrógrados e as formas de ensino que estão muito aquém das expectativas da clientela;

- b) deveria estar mais coerente com a realidade das escolas públicas onde as futuras professoras vão atuar, porque a teoria é diferente da prática;
- c) o curso deveria ter mais aulas práticas do que teóricas, pois quando o professor vai atuar percebe que lhe faltam muitas coisas, principalmente domínio de classe;
- d) o curso não prepara o suficiente para integrar a teoria à prática;
- e) deveria dar mais ênfase ao estudo dos métodos de alfabetização e aos conteúdos a serem transmitidos de 1.^a a 4.^a série.

4.7 PROPOSTAS DAS PROFESSORAS PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO DE 1º GRAU

- . Valorização das professoras por parte da sociedade e do governo;
- . preparo consciente do profissional para o magistério;
- . oportunidades de especialização para os professores que estão atuando no ensino de 1º grau;
- . o professor deve preparar melhor suas aulas e transmitir o conteúdo de forma interessante;
- . o planejamento deve ser feito pelas professoras regentes de classe;
- . melhores salários para que o professor tenha incentivo para melhorar suas aulas;
- . menor número de alunos em sala de aula; triagem dos

alunos que vêm transferidos;

- . maior entrosamento entre pais e professores; maior responsabilidade dos pais em relação à educação dos filhos;
- . avaliação da Lei 5692/71 e uma reestruturação do ensino de 1º grau;
- . maior entrosamento entre as escolas de 1º e 2º grau para que em reuniões houvesse troca de experiências, onde se poderiam detectar falhas e discutir possíveis soluções para melhorar a qualidade do ensino e o desempenho profissional dos professores.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

5.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos resultados relatados no capítulo anterior são apresentadas algumas considerações.

Em relação à caracterização dos sujeitos da pesquisa, 95 alunas e 39 professoras, há a ressaltar que todos são do sexo feminino. Comparando com outros estudos realizados no país, percebe-se que a situação é semelhante. Esse fato baseia-se, em geral, em estereótipos, sobre o que é natural no homem e na mulher, ou em características femininas aprendidas ou induzidas pela socialização.

Ao se realizar uma análise comparativa entre as respostas aos instrumentos de pesquisa aplicados nas alunas e nas professoras, observam-se algumas discrepâncias.

Quanto ao item *"tenho condições de oferecer aos estagiárias oportunidades para um verdadeiro treinamento"*, houve concordância quase total pelas professoras; no entanto entre as alunas houve um pequeno percentual de concordância, o que demonstra que embora as professoras se considerem em condições de oferecer um verdadeiro treinamento às estagiárias, estas não usam os mesmos métodos adotados por elas quando têm que dar suas aulas.

Nota-se certa incoerência ao se comparar a questão "a

escola prevê a atuação de estagiários ao elaborar o planejamento anual", que é respondida afirmativamente por apenas um pequeno número de professores, enquanto que no item *"a escola estabelece atribuições específicas aos estagiários"*, a maioria concorda; se a escola realmente estabelece atribuições aos estagiários, estas deveriam estar previstas no planejamento.

Há uma desproporção acentuada entre as afirmações: *"os procedimentos pedagógicos dos estagiários são adequados"*, e, *"os alunos gostam das aulas dos estagiários"*. Haveria uma falta de compreensão por parte das professoras em relação aos procedimentos pedagógicos adequados?

Em relação à questão *"houve oportunidade de discutir a problemática do ensino de 1º Grau com as professoras de Didática ao término do estágio"*, observa-se que essa questão é pouco discutida entre alunos e professoras de Didática; considerando-se que o estágio é o eixo polarizador entre o Curso de Magistério e as escolas da comunidade, esta situação precisa ser repensada, abrindo-se um espaço para este diálogo nas aulas de Didática.

Analisando as respostas tanto das alunas como das professoras, nota-se que a presença de estagiários na escola de 1º grau não provoca conflitos.

A questão *"a qualidade do ensino de 1º grau está cada vez pior"*, foi respondida afirmativamente por professoras e alunas; estas concordam, porém, em menor proporção.

A maioria das alunas respondeu afirmativamente à questão *"a criança carente tem maior probabilidade de fracassar na escola"*; questiona-se se essa conclusão por parte das alunas já seria uma resposta estereotipada; qual a visão que a Psico-

logia e Sociologia transmitem da criança carente?

Quanto à questão *"a orientação recebida das professoras de Didática durante o estágio corresponde às minhas expectativas"*, houve concordância pela maioria das alunas, porém, nas questões abertas citam, como um dos fatores que prejudicaram a realização do estágio, a falta de orientação das professoras de Didática e a pouca assistência durante a regência. O mesmo observa-se em relação à questão *"o estágio me possibilita afirmar que estou suficientemente preparada para assumir a regência de uma classe"*, que é respondida afirmativamente pela maioria das alunas, enquanto nas questões abertas afirmam que o Curso de Magistério não está preparando para assumir uma turma de alunos.

Houve coerência na resposta à questão *"o estágio possibilitou a aplicação do que aprendi teoricamente durante o Curso"*; tanto na Tabela 7 quanto nas respostas abertas afirmam que as Didáticas ensinadas no Magistério não podem ser aplicadas na realidade, pois a prática é bem diferente da teoria.

Quanto à intensidade do relacionamento entre o estágio e as demais disciplinas do Curso de Magistério, houve concordância pela maioria das alunas de que as disciplinas Química e Física não têm nenhuma relação e elas sugerem que essas disciplinas sejam eliminadas do Curso, porque jamais serão aplicadas no ensino de 1.^a à 4.^a séries do 1º grau.

As disciplinas que compõem a área de Fundamentos da Educação, excetuando-se a Psicologia, merecem um estudo à parte pois jamais poderiam estar tão distanciadas das Didáticas como é o caso de Filosofia da Educação, Sociologia Educacional e História da Educação.

Na percepção da pesquisadora, os conteúdos das referidas disciplinas e a forma como são trabalhados não estão oferecendo subsídios para a compreensão da realidade das escolas do ensino de 1º grau, da educação como um processo social e nem contribuindo para a formação de profissionais com capacidade crítica, reflexiva e criativa, para atuar no atual contexto histórico.

Quanto às atividades mais desenvolvidas no estágio, evidencia-se que foi a correção de cadernos e passar e corrigir tarefas de casa; é fácil deduzir que essas atividades pouco ou nada colaboram para o treinamento do domínio de classe que foi uma das grandes dificuldades apresentadas pelas alunas; e não dão uma visão geral da escola de 1º grau.

Cotejados os dados desta pesquisa com as sugestões dadas pelos alunos em pesquisa realizada em 1971, pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná com o objetivo de oferecer subsídios para a reformulação dos planos existentes e base para uma política de ação, constata-se que três sugestões são as mesmas:

- a) o Curso deve ser mais prático, mais relacionado com as séries iniciais do ensino de 1º grau;
- b) melhores professores;
- c) reformulação do currículo.

Questiona-se se o espírito crítico das normalistas é o mesmo, após 15 anos, ou as mudanças não se fizeram sentir na realidade?

Considerando-se o tempo de experiência profissional das professoras, verifica-se que algumas concluíram o Curso de Magistério antes da vigência da Lei 5692/71; no entanto não se

notou diversidade de respostas em relação à formação recebida e ao papel do estágio na sua formação profissional, concluindo-se, portanto, que o problema da Prática de Ensino na formação do educador não é recente e constitui um grande desafio no currículo dos Cursos de Magistério.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, pode-se verificar que as atividades de Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, têm constituído preocupação constante dos educadores. Apesar da existência de vários trabalhos que exploram este aspecto da formação do educador, constata-se que, no confronto com a realidade, esta disciplina ainda exige redefinições, explicitações e aprofundamentos, evidenciados pela própria dinâmica do processo.

Percebe-se que não é à força de decretos que se muda a realidade, mas que esta deve estar na base de qualquer legislação que pretenda fazer avançar determinado sistema. Como já ficou evidente no corpo deste trabalho (capítulo II), o texto das Leis e Decretos sobre a Habilitação para o Magistério indicam o que deve ser feito.

Constata-se que a prática educativa das professoras entrevistadas, que em sua maioria possuem curso universitário e muitos anos de experiência no magistério de 1.^a à 4.^a séries do ensino de 1.^o grau, ainda não é um exemplo para as estagiárias e que a formação pedagógica recebida ao nível dos cursos realizados não corresponde à prática que elas têm de implementar no cotidiano das escolas onde atuam, pois salientam a necessidade de cursos de especialização e atualização, para os pro-

fessores que atuam no ensino de 1º grau.

Evidencia-se que se sentem relegadas à função de executoras de tarefas pensadas por outros; manifestam essa insatisfação ao propor que o planejamento deve ser feito pelas professoras regentes de classe e não pelas coordenadoras. Em relação a esta questão, há de lembrar-se que o planejamento não pode ser estático, pré-fabricado e aplicado sobre os educandos, mas sim adaptado às circunstâncias de cada estabelecimento considerando-se ainda que o imprevisível é algo real em educação. Essa capacidade de idealizar o que pretende desenvolver com seu trabalho é inerente à natureza humana e constitui-se num aspecto fundamental do processo de trabalho. Ou seja, permite ao homem ter o controle sobre o processo e o produto de sua ação.

Reconhecem que os alunos gostam das aulas das estagiárias, porque são enriquecidas com recursos audio-visuais, porque trazem novidades e porque as estagiárias são mais atenciosas e dóceis com as crianças. Infere-se, portanto, que as professoras não costumam usar recursos auxiliares em suas aulas, e em relação à atenção com as crianças são coerentes ao reclamarem do número excessivo de alunos em sala de aula, o que certamente não permite atendê-los individualmente.

Deixam clara uma profunda antinomia entre a Didática e a Prática de Ensino, ao enfatizarem que a teoria que aprendem é uma e a realidade a ser trabalhada é outra, que o Curso de Magistério deveria estar mais coerente com a realidade das escolas públicas, porque a teoria é muito diferente da prática.

Em relação à Prática de Ensino desenvolvida no Curso de Magistério, ficou demonstrado que há uma profunda dicotomia en-

tre a formação teórica recebida e a realidade das escolas onde o futuro professor vai atuar. Essa contradição se evidencia nos depoimentos das alunas entrevistadas: a teoria está muito distante da prática; no Estágio só se aproveitam as Didáticas, Psicologia e Educação Física; as disciplinas do Curso não estão atualizadas com a situação real da problemática educacional brasileira; grandes falsidades são apresentadas em sala de aula.

As alunas percebem a descaracterização do Curso de Magistério ao afirmarem que o Curso não está preparando para assumir uma turma, nem para fazer um vestibular.

As estagiárias que substituíram as professoras afirmaram: *"este foi o único momento em que se sente o que é ser professora"*. Essa opinião evidencia que o estágio não permite à professoranda construir sua identidade profissional embora todas as disciplinas que integram o currículo do Curso tenham a responsabilidade de formar o futuro professor. A Prática de Ensino deve ser o eixo dinamizador dessa formação, favorecendo inclusive a maturidade pedagógica das alunas, pois é esta disciplina que possui a característica eminentemente profissional.

Ainda em relação ao estágio fica claro que é nesse momento que a aluna se encontra realmente com sua vocação, pois muitas citam que ao término do estágio desistem de ser professoras. Pela percepção da pesquisadora esta declaração tem duplo significado, pois pode indicar também que a aluna não estava suficientemente preparada para enfrentar uma sala de aula. Considerando-se ainda a falta de embasamento teórico proveniente das outras disciplinas e a denúncia de que a grande dificuldade no estágio foi manter a disciplina e enfrentar a falta

de respeito por parte dos alunos, conclui-se que o Curso de Magistério não está preocupado em formar o professor para trabalhar com as crianças das camadas populares que atualmente constituem o maior contingente de alunos das escolas públicas. Questiona-se aqui a formação que a Universidade está proporcionando aos responsáveis pela educação dos educadores das séries iniciais do ensino de 1º grau.

O Magistério, assim como as demais profissões na área de Ciências Humanas, reveste-se de características especiais porque existe um relacionamento mais próximo com pessoas. Ficou evidente que as alunas que tiveram um bom relacionamento com as professoras regentes de classe sentiram-se mais seguras e obtiveram melhores resultados no seu estágio de regência, mostrando-se satisfeitas no seu desempenho. A pesquisadora verificou essa situação, pois acompanhou as alunas no estágio e fez a avaliação das regências da maioria das alunas entrevistadas.

As estratégias utilizadas na Prática de Ensino devem incentivar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos através de um diálogo constante na busca de soluções para os problemas que percebem nas salas de aula onde estagiam.

Faz-se necessário ajudá-los enquanto alunos, predispondo-os a livrar-se de idéias pré-concebidas, a reavaliar constantemente a sua prática educativa tendo em vista que a evolução não é uma fatalidade determinada, mas um processo probabilístico.

5.3 RECOMENDAÇÕES

A análise efetuada neste estudo e as considerações dela

decorrentes propiciam recomendações para que:

- . o Curso de Magistério resgate de imediato o seu caráter profissionalizante;
- . o ensino da Didática Geral e Didáticas Especiais seja trabalhado de forma intimamente articulada ao contexto histórico em que se situam;
- . o ensino da Didática seja orientado em uma perspectiva contextualizada entre os fatores psicopedagógicos e os determinantes sócio-políticos da educação;
- . o ensino da Didática seja trabalhado na perspectiva da produção de um saber e um fazer competentes, como uma das condições necessárias para uma prática consciente e transformadora;
- . o ensino da Didática proporcione condições para um diálogo que ao mesmo tempo desenvolva a crítica e coloque alunos e professores pesquisando juntos, na busca de soluções para problemas novos e significativos, extraídos da realidade sócio-cultural;
- . o ensino da Didática seja caracterizado em seus programas pela busca de uma metodologia de ensino que preserve a especificidade do pedagógico mas ao mesmo tempo encare o ensino como um todo, encontrando a dimensão política do pedagógico;
- . o ensino da Didática não se reduza ao aspecto instrumental, à dimensão técnica da prática docente dissociada das demais profissões;
- . o ensino da Didática se desenvolva em articulação principalmente com as disciplinas relativas ao bloco de Fundamentos da Educação;

- . o ensino da Didática rompa com a dicotomia teoria-prática, através de aulas mais práticas, debatendo e pesquisando maneiras de aplicar as teorias na prática, procurando inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática;
- . os Cursos de Magistério estruturem seus currículos adequando-os à natureza da escola de 1º grau, orientando-os para problemas e situações reais e significativas;
- . na elaboração dos conteúdos curriculares das diversas disciplinas do Curso de Magistério, se procure conseguir a integração plena, ou pelo menos o tratamento não dicotomizado entre teoria e prática;
- . todas as disciplinas do Curso colaborem para que o aluno tenha a compreensão das raízes profundas dos problemas postos pela prática pedagógica das escolas onde vão atuar;
- . os Cursos de Magistério possuam recursos técnicos e humanos que tenham condições de intervir na solução dos problemas pedagógicos das escolas de 1º grau onde atuam com os estagiários;
- . os Cursos de Magistério sejam mais entrosados entre si, para que possa haver a generalização de experiências aprovadas;
- . os Cursos de Magistério ofereçam condições para que os alunos egressos retornem à escola e com suas críticas possam realimentar a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado e receber orientações por parte da escola, num sentido de educação permanente;

- . os Cursos de Magistério promovam, pelo menos uma vez por ano, uma reunião com diretores e professores das escolas da comunidade para fazer um levantamento dos problemas referentes ao Estágio e propostas de soluções;
- . no currículo do Curso de Magistério, o estágio seja tratado como o eixo polarizador da preparação teórica e prática do futuro professor;
- . no Estágio haja um maior número de professores envolvidos para que possa haver uma adequada supervisão e acompanhamento ao estagiário;
- . no Estágio tenha-se a preocupação de envolver também o maior número de professores competentes já exercendo atividades de 1.^a à 4.^a séries;
- . no Estágio o enfoque mais evidenciado seja o prático com a orientação das professoras de Didática;
- . sobre o Estágio de regência realizado na 3.^a série do Curso haja um repensar sobre a melhor época para sua realização;
- . a elaboração do planejamento geral do Estágio conte com a participação do estagiário e de professoras de 1.^a à 4.^a séries das escolas onde o estágio será realizado;
- . o Estágio preveja a atuação da professoranda como monitora em classes de alfabetização, auxiliando na recuperação de crianças com dificuldades de aprendizagem;
- . as professoras de 1.^a à 4.^a séries tenham oportunidade de frequentar cursos de atualização, sendo substituídas

pelas estagiárias, sob a orientação das professoras de Didática;

- . o Estágio propicie ao aluno o exercício da criatividade e da livre iniciativa;
- . o Estágio seja colocado em sua função de mecanismo articulador da formação profissional, o que significa considerá-lo como o espaço onde pode se dar a unidade teoria-prática;
- . o Estágio de observação para, se tornar interessante e eficiente focalize aspectos com os quais o estagiário, apesar de tantos anos de escola como aluno, não esteja acostumado;
- . o Estágio em todas as suas etapas se preocupe com o aspecto qualitativo da formação do educador, no sentido de, a partir das condições reais em que se desenvolve o ensino, buscar formas de intervenção simples e viáveis;
- . o Curso de Magistério se articule também com o ensino superior, principalmente com os cursos que formam professores para atuar no Magistério a nível de ensino de 2º grau;
- . os próprios professores percebam o quanto é importante seu trabalho para a sociedade e a partir daí imprimam um novo sentido à sua prática e às suas lutas profissionais.

A N E X O S

ANEXO 1 - GRADE CURRICULAR/1972

NÚCLEO COMUM

SÉRIES

EDUCAÇÃO GERAL	MATÉRIAS	DISCIPLINA, ÁREA DE ESTUDO OU ATIVIDADE	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Horas	Créditos	
	Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional		3	3	3	270	9
		Educação Artística		2	/	/	60	2
	Estudos Sociais	Geografia		3	/	/	90	3
		História		3	/	/	90	3
		Organização Social e Política do Brasil		2	/	/	60	2
		Educação Moral e Cívica		/	2	1	90	3
	Ciências	Matemática		3	3	/	180	6
		Ciências Físicas e Biológicas	Física	1	/	/	30	1
			Química	/	1	/	30	1
Biologia			3	/	/	90	3	
	Educação Física		3	3	3	270	9	
	Programa de Saúde		/	1	/	30	1	
	Educação Religiosa		1	/	/	30	1	
	SOMA DE AULAS SEMANAIS		24	13	7	1.320	44	
	SOMA DE DISCIPLINAS SEMANAIS		10	6	3			
TOTAL DA PARTE DE EDUCAÇÃO GERAL			HORAS = 1.320			CRÉDITOS = 44		

DISCIPLINAS INSTRUMENTAIS-	MATÉRIAS	DISCIPLINA, ÁREA DE ESTUDO OU ATIVIDADE	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Horas	Créditos	
	Fundamentos de Educação	Fundamentos Históricos e Filosóficos	2	/	2	120	4	
		Fundamentos Psicológicos	2	3	2	210	7	
		Fundamentos Sociológicos	/	2	2	120	4	
		Fundamentos Biológicos	/	2	/	60	2	
	Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º Grau	Estatística	/	3	/	90	3	
		Estrutura e funcionamento da Escola de 1º Grau	/	/	3	90	3	
		SOMA DE AULAS SEMANAIS	4	10	9	690	23	
		SOMA DE DISCIPLINAS SEMANAIS	2	4	4			
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA							HORAS = 690

DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES	MATÉRIAS	DISCIPLINA, ÁREA DE ESTUDO OU ATIVIDADE	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Horas	Créditos	
	DIDÁTICA	Aprendendo a Aprender (Didática Geral)		3	/	/	90	3
		DINÂMICA DA APRENDIZAGEM	DISCIPLINAS					
			Didática da Comunicação e Expressão	/	/	3	90	3
			Artes na Educação	/	/	2	60	2
			Didática dos Estudos Sociais	/	3	/	90	3
			Didática das Ciências	/	/	3	90	3
			Didática da Matemática	/	/	3	90	3
		Planejamento da Ação Didática		/	3	3	180	6
SOMA DAS AULAS SEMANAIS		3	6	14	690	23		
SOMA DAS DISCIPLINAS SEMANAIS		1	2	5				
TOTAL DA PARTE DE FORMAÇÃO ESPECIAL		HORAS = 690			CRÉDITOS = 23			

ANEXO 2 - GRADE CURRICULAR/1980

NOME DO ESTABELECIMENTO: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

CURRÍCULO PLENO PARA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO

LOCALIDADE: CURITIBA ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1980

DURAÇÃO: 3 ANOS HORAS: 2.890 TURNO: D / N

DISCIPLINAS, ÁREAS DE ESTUDO, ATIVIDADES		SÉRIES				SOMA
		1. ^a	2. ^a	3. ^a		
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	2	3	3		272
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	-	-	2		68
	Geografia	2	-	-		68
	História	-	2	-		68
	Organização Social e Política Brasileira	-	-	1		34
	Matemática	2	2	2		204
	Física	-	2	2		136
	Química	2	2	-		136
	Biologia	2	1	-		102
	Educação Moral e Cívica	2	-	-		68
	Educação Física	2	2	2		204
	Programas de Saúde	1	-	-		34
	Ensino Religioso	1	-	-		34
SUBTOTAL	16	14	12	42	1.428	
TOTAL						

DISCIPLINAS, ÁREAS DE ESTUDO, ATIVIDADES		SÉRIES				SOMA
		1. ^a	2. ^a	3. ^a		
FORMAÇÃO ESPECIAL	Psicologia Geral e Social	4	-	-		136
	Psicologia do Desenvolvimento	-	2	-		68
	Psicologia da Aprendizagem	-	-	3		102
	Biologia Educacional	-	2	-		68
	História da Educação	-	2	-		68
	Sociologia Educacional	-	-	2		68
	Filosofia da Educação	-	-	2		68
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Estatística Aplicada	-	4	-		136
	Didática Geral	3	-	-		102
	Didática Especial de Comunicação E Expressão	-	2	2		136
	Didática Especial da Matemática	-	2	2		136
	Didática Especial de Integração Social	-	-	2		68
	Didática Especial de Ciências Naturais	-	-	2		68
	Literatura Infantil	2	-	-		68
	Geografia do Paraná	1	-	-		34
	História do Paraná	-	1	-		34
	Recursos Audiovisuais e Educação Artística	3	-	-		102
	SUBTOTAL	13	15	15	43	1.462
Prática de Ensino	50	100	150		300	
TOTAL	29	29	27	85	2.890	

ANEXO 3 - GRADE CURRICULAR/1986

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ
CURRÍCULO PLENO DA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO

Ano de implantação: 1986

Duração: 3 anos

Carga horária: 2.924 horas/aula

Turno: diurno

DISCIPLINAS		SÉRIES			TOTAL h/aula
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3	306
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	-	2	68
	Geografia	3	-	-	102
	História	2	2	-	136
	O.S.P.B.*	-	-	-	-
	Matemática	3	2	2	238
	Física	-	2	2	136
	Química	3	1	-	136
	Biologia	3	-	-	102
	Educação Moral e Cívica**	-	-	-	-
	Educação Física	2	2	2	204
	Educação Artística	2	-	-	68
	Programas de Saúde***	-	-	-	-
	Ensino Religioso	-	-	1	34
	SUB-TOTAL	21	12	12	1.530

(*) Em conjunto com História

(**) Em conjunto com História

(***) Em conjunto com Biologia Educacional

DISCIPLINAS		SÉRIES			TOTAL h/aula
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	
FORMAÇÃO ESPECIAL	Filosofia da Educação	-	-	3	102
	História da Educação	-	2	-	68
	Psicologia	3	-	-	102
	Psicologia Educacional	-	2	2	136
	Biologia Educacional	-	2	-	68
	Sociologia da Educação	-	-	3	102
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau / Estatística Aplicada	-	2	2	136
	Didática Geral	2	-	-	68
	Alfabetização	-	2	-	68
	Didática Especial da Comunicação e Expressão	-	2	2	136
	Didática Especial da Matemática	-	2	2	136
	Didática Especial da Integração Social	-	2	-	68
	Didática Especial das Ciências Naturais	-	-	2	68
	SUB-TOTAL	5	16	16	1.258
PARTE DIVERSIFICADA	Jogos e Recreação	1	1	-	68
	Metodologia Científica	1	1	-	68
	SUB-TOTAL	2	2	-	136
Prática de Ensino - Estágio Supervisionado		2	4	6	408
TOTAL GERAL DO CURSO		28	30	28	2.924

ANEXO 4 - INSTRUMENTO DE PESQUISA APLICADO AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) aluno(a)

Este instrumento de pesquisa servirá de subsídio para uma tese de mestrado sobre a Prática de Ensino na formação do professor. Para que a mesma seja realizada é extremamente importante a sua colaboração no sentido de oferecer as informações pretendidas.

Em vista disso, solicito sua especial gentileza no sentido de responder a todas as questões de forma plena. Para melhor entendimento das perguntas, é importante que cada uma delas seja lida completamente, antes de ser iniciada a resposta.

Os questionários serão mantidos anônimos, não sendo necessária a sua identificação.

Na certeza de contar com sua colaboração, agradeço a gentileza.

Aparecida Tavarnaro Pereira
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO - UFPR

I Informações Gerais

1. Idade

--	--

 anos

2. Sexo

 masculino feminino

3. Tempo de experiência no magistério até 1985

--	--

4. Escola em que realizou o estágio de regência

II Para cada um dos itens abaixo, expresse sua opinião utilizando a seguinte escala:

CT = concordo totalmente

C = concordo

CP = concordo parcialmente

DP = discordo parcialmente

D = discordo

DT = discordo totalmente

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
5.a	A orientação recebida das professoras de Didática durante o estágio corresponde às minhas expectativas.						
5.b	Os objetivos do estágio em cada uma de suas fases, foram expressos com clareza e precisão.						
5.c	Houve oportunidade de discutir a problemática do ensino de 1º grau com as professoras de Didática ao término do estágio.						
5.d	O estágio me possibilita afirmar que estou suficientemente preparado(a) para assumir a regência de uma classe.						
5.e	Os alunos com que trabalhei no estágio representam a maioria dos estudantes das escolas do Paraná.						
5.f	Os alunos com que trabalhei apresentam o perfil do aluno para o qual fui preparado(a).						
5.g	O estágio possibilitou a aplicação do que aprendi teoricamente durante o curso.						
5.h	As atividades que realizei durante o estágio foram compatíveis com as minhas expectativas.						
5.i	A presença de estagiários na escola provoca conflitos.						

CT = concordo totalmente DP = discordo parcialmente
 C = concordo D = discordo
 CP = concordo parcialmente DT = discordo totalmente

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
5.j	A qualidade do ensino de 1º grau está cada vez pior.						
5.l	A criança carente tem maior probabilidade de fracassar na escola.						
5.m	A carga horária do estágio foi suficiente.						
5.n	O estágio de observação despertou o uso da observação sistemática do aluno a fim de perceber algum problema motor ou psicológico.						
5.o	O estágio de observação é muito importante.						
5.p	Os métodos que utilizei para dar aulas foram os mesmos adotados pela professora regente de classe.						
5.q	A escola onde realizei a regência possibilitou a realização de um diagnóstico da turma.						
5.r	O tempo disponível para a realização do diagnóstico foi suficiente.						
5.s	O relacionamento com a professora regente de classe foi bom.						
5.t	Na realização do estágio, a orientação da professora regente de classe foi mais importante que a das professoras de Didática.						
5.u	A professora regente de classe colabora intensamente para a realização adequada do estágio.						
5.v	A professora regente de classe ofereceu oportunidades para um verdadeiro treinamento.						

III 6. Atividades desenvolvidas no estágio de observação:

. Pesquisa de campo

sim não

. Entrevista com o corpo docente e/ou administrativo

sim não

. Reconhecimento da comunidade social dos alunos

sim não

. Outra atividade

sim não

. Especifique _____

7. O planejamento das suas atividades de observação foi realizado:

. Somente pela professora de Didática

sim não

. Somente por você

sim não

. Por meio de um trabalho conjunto com o professor de Didática

sim não

8. No estágio de regência de classe, você atuou nas séries:

- | | | | |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | 1. ^a série | <input type="checkbox"/> | 2. ^a série |
| <input type="checkbox"/> | 3. ^a série | <input type="checkbox"/> | 4. ^a série |

9. A escolha da série em que você deveria dar aula foi feita:

- Somente pela professora de Didática
- Somente por você
- Por sorteio

10. A escolha do assunto foi feita:

- Somente pela professora de Didática
- Pela professora regente de classe
- Por você

11. O plano de aula foi elaborado:

- Somente pelas professoras de Didática
- Somente por você
- Por você e pelas professoras de Didática

12. A avaliação da regência foi feita:

- Individualmente pela professora de Didática
- Em grupos de estagiários com a professora de Didática

Pela professora regente de classe

Outra técnica.

Qual _____

13. Em sua opinião, que enfoque deveria ser mais evidenciado no estágio:

Observação e crítica

Prática com orientação

Outros.

Especifique _____

14. Em sua opinião o estágio deveria ser realizado:

Durante o curso

No final do curso

Após a conclusão do curso como disciplina única

Justifique a resposta:

IV 15. Assinale com que frequência você desenvolveu as atividades abaixo, na etapa de participação:

	Sempre	Freqüentemente	Raramente	Nunca
. Auxílio na escrituração da classe				
. Auxílio na escrituração da escola				
. Participação em reuniões de pais e mestres				
. Participação em reuniões de professores				
. Participação em conselhos de classe				
. Ensaios de alunos para festas escolares				
. Tarefas para casa (passar e corrigir)				
. Auxílio a pequenos grupos de alunos				
. Correção de cadernos				
. Aplicação de testes e provas				
. Substituição de professores durante o estágio				

V 16. Indique a intensidade do relacionamento entre o estágio e as disciplinas do Curso de Magistério

	Muito relacionada	Razoavelmente relacionada	Pouco relacionada	Nenhuma relação
. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira				
. Geografia				
. História				
. Organização Social e Política Brasileira				
. Matemática				
. Física				
. Química				
. Biologia				
. Educação Moral e Cívica				
. Educação Física				
. Programas de Saúde				
. Psicologia Geral				
. Psicologia do Desenvolvimento				
. Psicologia da Aprendizagem				
. Biologia Educacional				
. História da Educação				
. Sociologia Educacional				
. Filosofia da Educação				
. Estrutura e Funcionamento e Estatística Aplicada				
. Didática Geral				
. Didática da Comunicação e Expressão				
. Didática da Matemática				
. Didática da Integração Social				
. Didática das Ciências Naturais				
. Literatura Infantil				
. Geografia do Paraná				
. História do Paraná				
. Recursos Audio-Visuais				
. Educação Artística				

VI Responda:

17. Quais as principais dificuldades encontradas na realização do seu estágio de regência.

18. Que sugestões você oferece para sanar essas dificuldades.

19. Se você substituiu a professora regente de classe, dê sua opinião sobre esta experiência.

20. Se você concorda (ou não) com a afirmativa de que os alunos com que você trabalhou representam o perfil do aluno apresentado na exposição teórica, comente sua resposta.

ANEXO 5 - INSTRUMENTO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) colega,

Este instrumento de pesquisa servirá de subsídio para uma tese de mestrado sobre a Prática de Ensino na formação do professor. Para que a mesma seja realizada é extremamente importante a sua colaboração no sentido de oferecer as informações pretendidas.

Em vista disso, solicito sua especial gentileza no sentido de responder a todas as questões de forma plena. Para melhor entendimento das perguntas, é importante que cada uma delas seja lida completamente, antes de ser iniciada a resposta.

Os questionários serão mantidos anônimos, não sendo necessária a sua identificação.

Na certeza de contar com sua colaboração, agradeço a gentileza.

Aparecida Tavarnaro Pereira
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO - UFPR

I Informações Gerais

1. Idade

 anos

2. Sexo

 masculino feminino

3. Regime de trabalho

 20 horas/semana 40 horas/semana

4. Cargo/função

 Direção Coordenação Pedagógica Orientação Educacional Professor regente de classe série série

5. Tempo de experiência profissional nesta escola

anos

6. Tempo total de experiência profissional

anos

7. Formação a nível de 2º grau

8. Formação a nível superior

9. Outros cursos

10. Realização de estágio quando cursava o 2º grau

sim

não

II Para cada um dos itens abaixo, expresse sua opinião, utilizando a seguinte escala:

CT = concordo totalmente

C = concordo

CP = concordo parcialmente

DP = discordo parcialmente

D = discordo

DT = discordo totalmente

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
11	O estágio que se faz atualmente comparado ao que realizei, melhorou.						
12	Tenho condições de oferecer aos estagiários oportunidades para um verdadeiro treinamento.						
13	A escola programa trabalhos/atividades que envolvam a participação dos estagiários.						
14	A escola prevê a atuação de estagiários ao elaborar o planejamento anual.						
15	Os estagiários trazem novidades em termos de técnicas, métodos, recursos auxiliares, para a escola.						
16	Os estagiários substituem professores, quando ocorre a falta dos mesmos.						
17	A prática educativa que desenvolvo atualmente corresponde ao tipo de prática que desejo.*						
18	A escola estabelece atribuições específicas aos estagiários.*						
19	Os alunos, em geral, gostam das aulas dos estagiários.*						

CT = concordo totalmente
 C = concordo
 CP = concordo parcialmente

DP = discordo parcialmente
 D = discordo
 DT = discordo totalmente

ITENS		CT	C	CP	DP	D	DT
20	A presença de estagiários na escola gera conflitos.*						
21	Os procedimentos pedagógicos dos estagiários são adequados.*						
22	A qualidade do ensino de 1º grau está cada vez pior.*						
23	As escolas de 1º e 2º graus deveriam ser melhor entrosadas.*						

III Comente os itens com asteriscos:

17. Se discordou do item, indique alguns obstáculos que dificultam a prática educativa desejada.

18. Quais são as atribuições?

19. Justifique sua resposta.

20. Se concordou com o item, cite algum(s) tipo(s) de conflito.

21. Se discordou do item, cite comportamentos que demonstrem falta de preparo do estagiário.

22. Se concordou com o item, indique o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do ensino de 1º grau.

23. Justifique sua resposta.

IV Responda:

24. Quais os comportamentos que você espera dos estagiários?

25. Qual a sua opinião sobre o Curso de Magistério?

ANEXO 6 - FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Tabela 7 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO POR ITEM

ITEM	FREQUÊNCIA ABSOLUTA							FREQUÊNCIA PERCENTUAL							MÉDIA	PERC. CONC.	PERC. DISC.
	CT	C	CP	DP	C	DT	TOTAL	CT	C	CP	DP	D	DT	TOTAL			
5.a	7	18	41	17	9	2	94	7,45	19,15	43,62	18,08	9,57	2,13	100,00	0,61	70,22	29,78
5.b	3	27	35	18	7	5	95	3,16	28,42	36,84	18,95	7,37	5,26	100,00	0,53	68,42	31,58
5.c	13	17	14	12	21	17	94	13,83	18,08	14,89	12,76	22,34	18,08	99,98	-0,19	46,80	53,18
5.m	26	38	13	6	9	3	95	27,37	40,00	13,68	6,32	9,47	3,16	100,00	1,41	81,05	18,95
5.d	20	28	23	9	7	7	94	21,28	29,79	24,47	9,57	7,45	7,45	100,00	1,01	75,54	24,47
5.g	2	21	25	20	14	11	93	2,15	22,58	26,88	21,51	15,05	11,83	100,00	-0,09	51,61	48,39
5.h	13	33	30	5	13	1	95	13,68	34,74	31,58	5,26	13,68	1,05	99,99	1,06	80,00	19,99
5.e	13	25	25	6	19	6	94	13,83	26,60	26,60	6,38	20,21	6,38	100,00	0,55	67,03	32,97
5.f	8	18	26	15	15	13	95	8,42	18,95	27,37	15,79	15,79	13,68	100,00	0,02	54,74	45,62
5.l	41	33	9	4	7	1	95	43,16	34,74	9,47	4,21	7,37	1,05	100,00	1,86	87,37	12,63
5.i	11	16	22	6	25	12	92	11,96	17,39	23,91	6,52	27,17	13,04	99,99	-0,05	53,26	46,73
5.p	11	5	17	11	24	25	93	11,83	5,38	18,28	11,83	25,81	26,88	100,00	-0,79	35,49	64,52
5.s	54	19	8	4	7	3	95	56,84	20,00	8,42	4,21	7,37	3,16	100,00	1,90	85,26	14,74
5.t	11	8	26	18	15	17	95	11,58	8,42	27,37	18,95	15,79	17,89	100,00	-0,25	47,37	52,63
5.u	33	14	23	6	5	14	95	34,74	14,74	24,21	6,32	5,26	14,74	100,00	0,97	73,69	26,32
5.v	40	15	10	9	9	12	95	42,10	15,79	10,53	9,47	9,47	12,63	99,99	1,02	68,42	31,57
5.n	24	42	16	3	6	4	95	25,26	44,21	16,84	3,16	6,32	4,21	100,00	1,53	86,31	13,69
5.o	43	33	12	3	4	0	95	45,26	34,74	12,63	3,16	4,21	-	100,00	2,06	92,63	7,37
5.q	13	40	20	10	8	3	94	13,83	42,55	21,28	10,64	8,51	3,19	100,00	1,11	77,66	22,34
5.r	9	25	14	11	24	9	92	9,78	27,17	15,22	11,96	26,09	9,78	100,00	0,05	52,17	47,83
5.j	29	17	18	17	8	4	93	31,18	18,28	19,35	18,28	8,60	4,30	99,99	1,01	68,81	31,18

ANEXO 7 - FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Tabela 8 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO POR ITEM

ITEM	FREQUÊNCIA ABSOLUTA							FREQUÊNCIA PERCENTUAL							MÉDIA	PERC. CONC.	PERC. DISC.
	CT	C	CP	DP	C	DT	TOTAL	CT	C	CP	DP	D	DT	TOTAL			
11	7	5	9	2	7	9	39	17,95	12,82	23,08	5,13	17,95	23,08	100,01	-0,77	53,85	46,16
12	8	10	16	3	0	0	37	21,62	27,02	43,24	8,10	0	0	99,98	1,54	91,88	8,10
13	11	15	6	2	2	2	38	28,95	39,47	15,79	5,26	5,26	5,26	99,99	1,50	84,21	15,78
14	5	3	4	6	10	10	38	13,16	7,89	10,53	15,79	26,32	26,32	100,01	-0,82	31,58	68,43
15	8	5	11	4	3	8	39	20,51	12,82	28,20	10,26	7,69	20,51	99,99	0,28	61,53	38,46
16	22	9	4	3	0	1	39	56,41	23,08	10,26	7,69	0	2,56	100,00	2,10	89,75	10,25
17	10	12	10	2	5	0	39	25,64	30,77	25,64	5,13	12,82	0	100,00	1,33	82,05	17,95
18	9	12	6	5	3	4	39	23,07	30,77	15,38	12,82	7,69	10,26	99,99	0,87	69,22	30,77
19	8	19	7	0	2	2	38	21,05	50,00	18,42	0	5,26	5,26	99,99	1,55	89,47	10,52
20	4	5	6	1	12	10	38	10,53	13,16	15,79	2,63	31,58	26,32	100,01	-0,71	39,48	60,53
21	3	11	12	11	1	1	39	7,69	28,20	30,77	28,20	2,56	2,56	99,98	0,69	66,66	33,32
22	8	10	13	5	3	0	39	20,51	25,64	33,33	12,82	7,69	0	99,99	1,18	79,48	20,51
23	22	13	3	0	1	0	39	56,41	33,33	7,69	0	2,56	0	99,99	2,38	97,43	2,56

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. História da pedagogia. Lisboa, Livros Horizonte, 1981. v.2 e 3.
- 2 AEBLI, H. Didática psicológica. São Paulo, Nacional, 1974.
- 3 _____. Prática de ensino. Petrópolis, Vozes, 1975.
- 4 ANDREWS, L.O. Formación practica del docente. Buenos Aires, Troquel, 1971.
- 5 APPLE, M. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- 6 AVELLAR, H.A. História administrativa e econômica do Brasil. Rio de Janeiro, FENAME, 1970.
- 7 BELTRÃO, P.C. Sociologia do desenvolvimento. Porto Alegre, Globo, 1965.
- 8 BERMAN, L. Novas prioridades para o currículo. Porto Alegre, Globo, 1976.
- 9 BOITEUX, B. Depoimento. In: ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, 4(7):57-60, 1984.
- 10 BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- 11 BRANDÃO, C.R. Pensar a prática. São Paulo, Loyola, 1984.
- 12 BRANDÃO, Z. et alii. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. 2.ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- 13 BRASIL. Congresso Nacional. Diário do Congresso Nacional, 27(109):42. 12 out. 72.
- 14 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Investigação sobre a metodologia e a prática do ensino desenvolvidas para a formação de docentes do ensino de 1ª e 2ª graus. Brasília, MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.
- 15 BREJON, M. Estágios. São Paulo, Pioneira, 1974.
- 16 BROCCOLI, A. Antonio Gramsci e l'educazione como egemonia. Florença, La Nuova Itália Ed., 1974.

- 17 CANDAU, V.M. A didática em questão. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1985.
- 18 CARVALHO, A.M.P. Prática de ensino: os estágios na formação do professor. São Paulo, Pioneira, 1985.
- 19 CASTRO, M. et alii. Estágios em educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 1978.
- 20 CATANI, D.B. et alii. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- 21 CEDES. A formação do educador em debate. Cadernos do CEDES. São Paulo, Cortez, nº 2. 78 p. 1980.
- 22 CEDES. Educação e Política: Gramsci e o problema da hegemonia. Cadernos do CEDES. São Paulo, Cortez, nº 3. 56 p. s.d.
- 23 CEDES. O profissional do ensino: debates sobre a sua formação. Cadernos do CEDES. São Paulo, Cortez, nº 17. 72 p. s.d.
- 24 CHAGAS, V. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976.
- 25 _____. O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois. 2.ed. São Paulo, Saraiva, 1980.
- 26 CIARI, B. Práticas de ensino. Lisboa, Editorial Estampa, 1979.
- 27 COMÊNIO, J.A. Didáctica Magna. trad. J.F. Gomes. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- 28 CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1. São Paulo, 1980. Anais. São Paulo, Cortez, 1981.
- 29 _____. 3, Niterói, 1984. Painéis. São Paulo, Loyola, 1984.
- 30 CRUZ, T.R. Educação e organização social: estudo comparado dos sistemas de educação dos EUA, URSS e Brasil. Petrópolis, Vozes, 1984.
- 31 CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- 32 _____. (coord.) Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo, Cortez, 1985.
- 33 CURY, C.R.J. Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- 34 CURY, C.R.J. Notas acerca do saber e do fazer da escola. Cadernos de pesquisa, São Paulo, (40):58-60, fev. 1982.

- 35 DEBESSE, M. & MIALARET, G. Tratado das ciências pedagógicas. São Paulo, Nacional, 1977. 2.v.
- 36 DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo, Nacional, 1959.
- 37 EDELSTEIN, G. & RODRIGUEZ, A. El método: fator definitório y unificador de la instrumentacion didáctica. Revista de ciências de la educacion. Buenos Aires, (12):28, 1984.
- 38 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dimensão política da ação educativa. São Paulo, v.4, n.10, set., 1981.
- 39 FARHAT, E. Educação, a nova ideologia. São Paulo, Nacional, 1975.
- 40 FAURE, E. et alii. Aprender a ser. 2.ed. São Paulo, Difusão Editorial do Livro, 1977.
- 41 FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 10.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- 42 _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- 43 FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. 4.ed. São Paulo, Moraes, 1980.
- 44 FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. Anais do seminário sobre o magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Curitiba, 1984.
- 45 _____. O ensino normal no Paraná e os recursos humanos para o desenvolvimento. Curitiba, 1969.
- 46 GADOTTI, M. Comunicação docente. 2.ed. São Paulo, Loyola, 1981.
- 47 _____. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo, Cortez, 1983.
- 48 GALLOWAY, C. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo, Cultrix, 1981.
- 49 GARCIA, W.E. (organ.) Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- 50 _____. Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- 51 GATTI, B.A. et alii. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau. (antigos Cursos Normais). Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (20):15-37, 1977.

- 52 GOUVEIA, A.J. Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional. 2.ed. São Paulo, Pioneira, 1970.
- 53 HAYMAN, J.L. Investigacion y educacion. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- 54 ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1971.
- 55 JORGE, J.S. Educação crítica e seu método. São Paulo, Loyola, 1981.
- 56 KELLY, A.V. O currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981.
- 57 KOSIK, K. Dialética do concreto. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- 58 KOWARZIK, W.S. Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- 59 LEMBO, J.M. Porque falham os professores. São Paulo, EPU, 1975.
- 60 LIBÂNEO, J.C. Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3. Niterói, 1984. Painéis. São Paulo, Loyola, 1984.
- 61 _____. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- 62 _____. Didática e prática histórico-social. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, (8): 22-31, 1984.
- 63 _____. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, 1(4):40-4, 1982.
- 64 LIMA, L.O. Escola no futuro: orientação para os professores de Prática de Ensino. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1979.
- 65 _____. Mutações em educação segundo Mc Luhan. 14.ed. Petrópolis, Vozes, 1980.
- 66 MAKARENKO, A.S. Poema pedagógico. v.1. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- 67 MANNHEIM, K. Diagnóstico de nosso tempo. 3.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- 68 MARCONI, M. & LAKATOS, E. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo, Atlas, 1982.

- 69 MELLO, G.N. de. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1986.
- 70 _____. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1982.
- 71 _____. Magistério. In: ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, 4(7):41-45, 1984.
- 72 MELLO, L.C.. Desempenho do professor em situação de estágio de prática de ensino. Porto Alegre, Centro de Pesquisas Educacionais do RGS, 1971.
- 73 MENDONÇA, A.W. et alii. A formação do educador: desafios e perspectivas. Rio, PUC/RJ, 1981.
- 74 MIALARET, G. A formação dos professores. Coimbra, Almedina, 1981.
- 75 _____. Introdução à pedagogia. São Paulo, Atlas, 1977.
- 76 MOACYR, P. A instrução e as províncias. v.3. São Paulo, Nacional, 1940.
- 77 NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EPU, Rio de Janeiro, MEC, 1976.
- 78 NIDELCOFF, M.T. Uma escola para o povo. 9.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- 79 NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação & Sociedade, Campinas (14):91-7, abr. 1983.
- 80 PARANÁ. Instituto de Educação. Relatório do Serviço de Avaliação do Rendimento Escolar, 1969. Curitiba, 1969. Datilografado.
- 81 _____. Secretaria de Estado da Educação. Avaliação das ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação: 1980 - 1983 e subsídios para elaboração do IV plano setorial de educação, cultura e desporto. Curitiba, 1984.
- 82 _____. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares para habilitação plena magistério. Curitiba, 1979.
- 83 _____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Ensino regular de 2º grau, Lei nº 5692/71, atos complementares. Curitiba, s.d.
- 84 PARRA, N. Prática de ensino. Educação Brasileira, 2(5): 145-55, 1980.
- 85 PEREIRA, L. Educação e sociedade. 6.ed. São Paulo, Nacional, 1972.

- 86 PEREIRA, L. O magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo, Pioneira, 1969.
- 87 PEY, M.O. Reflexões sobre a prática docente. São Paulo, Loyola, 1984.
- 88 PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- 89 PITTENGER, O.E. & GOODING, C.T. Teorias de aprendizagem na prática educacional. São Paulo, EPU, 1977.
- 90 POSTIC, M. A formação dos docentes. In: VIDAL, J. & MIALARET, G. História mundial da educação; de 1945 aos nossos dias. v.4. Porto, RES - Editora, s.d.
- 91 POSTIC, M. Observação e formação de professores. Coimbra, Almedina, 1979.
- 92 REGO, F.P. O estágio como instrumento estratégico de integração escola/empresa/governo. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. Relatório dos seminários para coordenadores de estágio. Rio de Janeiro, 1979.
- 93 RIBEIRO, M.L.S. A formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo, Cortez, 1984.
- 94 _____. História da educação brasileira: a organização escolar. 2.ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- 95 RIEDEL, H. Didática e prática de ensino: aspectos ideológicos, científicos e técnicos. São Paulo, EPU, 1981.
- 96 ROMANELLI, O.O. História da educação no Brasil (1930/1973). 8.ed. Petrópolis, Vozes, 1984.
- 97 SALGADO, M.U.C. O papel da didática na formação do professor. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, (4):9-18, 1982.
- 98 SAVI, H. Estágio: uma questão de definição e adaptação à realidade brasileira. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. Relatório dos seminários para coordenadores de estágio. Rio de Janeiro, 1979.
- 99 SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1984.
- 100 SCHALLER, K. & SCHÄFER, K. Ciência educadora crítica e didática comunicativa. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1982.
- 101 SCHMITZ, E.F. Didática moderna: fundamentos. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1983.
- 102 SCHWARTZ, B. A educação, amanhã: um projeto de educação permanente. Petrópolis, Vozes, 1976.

- 103 SCIACCA, F. O problema da educação. São Paulo, Herder, 1966.
- 104 SEAGOE, M.V. O processo da aprendizagem e a prática escolar. São Paulo, Nacional, 1972.
- 105 SILVA, G.B. A educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo, Nacional, 1969.
- 106 TABA, Hilda. Elaboración del currículo: teoría y práctica. 2.ed. Buenos Aires, Troquel, 1976.
- 107 TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, n.61. nov/dez., 1984.
- 108 TITONE, R. Metodologia didáctica. Madrid, Rialp, 1966.
- 109 UNESCO. A educação do futuro. Amadora, Bertrand, 1978.
- 110 VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da práxis. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- 111 VILARINHO, L.R.G. Didática: temas selecionados. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Ed., 1979.
- 112 WACHOWICZ, L.A. A formação do educador. Educação e Sociedade, 3(9):169-73, 1981.
- 113 _____. Relação professor - estado no Paraná tradicional. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1984.
- 114 WARDE, M.J. Algumas reflexões em torno da Lei 7044. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (47):14, nov. 1983.
- 115 _____. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. 3.ed. São Paulo, Moraes, 1983.